



TECHNICKÁ UNIVERZITA V LIBERCI
Fakulta přírodovědně-humanitní
a pedagogická



Podpora žáků s dysortografií na prvním stupni základní školy

Bakalářská práce

Studijní program:

B7506 Speciální pedagogika

Studijní obor:

Speciální pedagogika pro vychovatele

Autor práce:

Aneta Lacinová

Vedoucí práce:

Ing. Zuzana Palounková, Ph.D.

Katedra sociálních studií a speciální pedagogiky





Zadání bakalářské práce

Podpora žáků s dysortografií na prvním stupni základní školy

Jméno a příjmení: **Aneta Lacinová**
Osobní číslo: P18000210
Studijní program: B7506 Speciální pedagogika
Studijní obor: Speciální pedagogika pro vychovatele
Zadávací katedra: Katedra sociálních studií a speciální pedagogiky
Akademický rok: 2019/2020

Zásady pro vypracování:

Cíl bakalářské práce: Nalézt vhodné formy podpory ve vzdělávání na prvním stupni základní školy u žáků s dysortografií v oblastech, v nichž mají největší obtíže.

Požadavky: Formulace teoretických východisek, příprava průzkumu, sběr dat, interpretace a vyhodnocení dat, formulace závěrů.

Metody: Pozorování.

Při zpracování bakalářské práce budu postupovat v souladu s pokyny vedoucí práce.

Rozsah grafických prací:
Rozsah pracovní zprávy:
Forma zpracování práce:
Jazyk práce:

tištěná/elektronická
Čeština



Seznam odborné literatury:

- BARTOŇOVÁ, M., 2007. *Specifické poruchy učení v kontextu vzdělávacích oblastí RVP ZV*. 1. vyd. Brno: Paido. ISBN 978-80-7315-162-1.
- JUCOVIČOVÁ, D., aj., 2012. *Dysortografie*. 2. vyd. Praha: D + H. ISBN 978-80-87295-10-6.
- JUCOVIČOVÁ, D., aj., 2014. *Reedukace specifických poruch učení u dětí*. 2. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0645-3.
- KREJČOVÁ, L., aj., 2018. *Specifické poruchy učení: dyslexie, dysgrafie, dysortografie*. 2. aktual. vyd. Brno: Edika. ISBN 978-80-266-1219-3.
- KREJČOVÁ, L., aj., 2019. *Zvládneme specifické poruchy učení: dyslexie, dysgrafie, dysortografie*. 1. vyd. Brno: Edika. ISBN 978-80-266-1400-5.
- MICHALOVÁ, Z., 2016. *Specifické poruchy učení*. 1. vyd. Havlíčkův Brod: Tobiáš. ISBN 978-80-7311-166-3.
- POKORNÁ, V., 2007. *Cvičení pro děti se specifickými poruchami učení: rozvoj vnímání a poznávání*. 4. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-350-5.
- POKORNÁ, V., 2010. *Vývojové poruchy učení v dětství a dospělosti*. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-773-2.
- POKORNÁ, V., 2010. *Teorie a náprava vývojových poruch učení a chování*. 4. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-817-3.
- SIWEK, B., 2011. *Jak si poradit s pravopisem: cvičení pro děti s dysortografií*. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-988-0.
- ZELINKOVÁ, O., 2006. *Poruchy učení*. 11. přeprac. a rozš. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-514-1.

Vedoucí práce:

Ing. Zuzana Palounková, Ph.D.
Katedra sociálních studií a speciální pedagogiky

Datum zadání práce:

2. dubna 2020

Předpokládaný termín odevzdání:

30. dubna 2021

prof. RNDr. Jan Pícek, CSc.
děkan

L.S.

Ing. Zuzana Palounková, Ph.D.
vedoucí katedry

V Liberci dne 2. dubna 2020

Prohlášení

Prohlašuji, že svou bakalářskou práci jsem vypracovala samostatně jako původní dílo s použitím uvedené literatury a na základě konzultací s vedoucím mé bakalářské práce a konzultantem.

Jsem si vědoma toho, že na mou bakalářskou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb., o právu autorském, zejména § 60 – školní dílo.

Beru na vědomí, že Technická univerzita v Liberci nezasahuje do mých autorských práv užitím mé bakalářské práce pro vnitřní potřebu Technické univerzity v Liberci.

Užiji-li bakalářskou práci nebo poskytnu-li licenci k jejímu využití, jsem si vědoma povinnosti informovat o této skutečnosti Technickou univerzitu v Liberci; v tomto případě má Technická univerzita v Liberci právo ode mne požadovat úhradu nákladů, které vynaložila na vytvoření díla, až do jejich skutečné výše.

Současně čestně prohlašuji, že text elektronické podoby práce vložený do IS/STAG se shoduje s textem tištěné podoby práce.

Beru na vědomí, že má bakalářská práce bude zveřejněna Technickou univerzitou v Liberci v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb., o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších předpisů.

Jsem si vědoma následků, které podle zákona o vysokých školách mohou vyplývat z porušení tohoto prohlášení.

29. června 2021

Aneta Lacinová

Poděkování

„Mé poděkování patří zejména Ing. Zuzaně Palounkové, Ph.D. za odborné vedení práce, vstřícnost, trpělivost a cenné rady, které mi byly velkým přínosem. Dále bych chtěla poděkovat svým kolegyním ze ZŠ K. V. Raise Lázně Bělohrad za spolupráci při aplikaci pomůcek a jejich zpětnou vazbu. V neposlední řadě děkuji své rodině za veškerou podporu při tvorbě této práce a v průběhu celého studia.“

Anotace

Bakalářská práce se zabývá návrhem vhodných forem podpory pro žáky s dysortografií na prvním stupni základní školy. První kapitoly se věnují specifickým poruchám učení obecně, zabývají se jejich historickým vývojem, klasifikací, etiologií, diagnostikou a reedukací. Následně se práce zaměřuje na vzdělávání, reedukaci a typické projevy žáků s dysortografií. Cílem bakalářské práce je nalezení vhodných forem podpory ve vzdělávání na prvním stupni základní školy u žáků s dysortografií v oblastech, v nichž mají největší problémy. Pro dosažení tohoto cíle byl navržen soubor dvanácti pomůcek, které mají sloužit k učení a procvičování konkrétního gramatického jevu, kterým je rozlišování tvrdých a měkkých slabik. Užitím pomůcek v praxi bylo ověřeno, že se všech dvanáct pomůcek jeví jako vhodná forma podpory žáků s dysortografií a že je možné většinu pomůcek využít i při různých formách práce s celým třídním kolektivem. Pomůcky byly koncipovány pro žáky druhého ročníku, ale praxe ukázala možnost případného zařazení i při opakování daného učiva v ročníku třetím.

Klíčová slova: specifické poruchy učení, dysortografie, reedukace, vzdělávání, speciální pedagogika, inkluze, integrace

Annotation

The bachelor thesis deals with the concept of suitable forms of support for pupils with dysorthography at the first grade of primary school. First chapters content specific learning disabilities in general, their historical development, classification, etiology, diagnosis and reeducation. Subsequently the thesis focuses on education, reeducation and typical manifestations of pupils with dysorthography. The aim of the bachelor's thesis is to find suitable forms of support in education at the first grade of primary school for pupils with dysorthography in the fields where they have the greatest problems. To achieve this goal, a set of twelve aids was designed to teach and practice a specific grammatical phenomenon, which is the distinction between hard and soft syllables. By using aids in practice, it was verified that all twelve aids appear to be a suitable form of support for pupils with dysorthography and it's possible to use most of them in various forms of work with the whole class team. The aids were designed for the pupils of the second class, but the practice showed the possibility of inclusion even when repeating the subject in the third class.

Keywords: specific learning disabilities, dysorthography, reeducation, education, special pedagogy, inclusion, integration

Obsah

Seznam obrázků.....	10
Úvod.....	11
1 Specifické poruchy učení	12
1.1 Historický vývoj definic specifických poruch učení.....	12
1.2 Klasifikace specifických poruch učení.....	13
1.3 Charakteristika specifických poruch učení	13
1.4 Etiologie specifických poruch učení	16
1.5 Diagnostika specifických poruch učení	19
1.6 Reeducace specifických poruch učení	20
2 Dysortografie	23
2.1 Typické projevy dysortografie	23
2.2 Osobnost žáků s dysortografií	24
2.3 Vzdělávání, péče a hodnocení žáků s dysortografií	25
2.4 Reeducace dysortografie	28
3 Vymezení problému a cíl bakalářské práce.....	32
3.1 Metodologie	32
3.2 Popis tvorby pomůcek.....	33
3.3 Charakteristika prostředí a cílové skupiny	34
3.4 Popis a evaluace jednotlivých pomůcek	34
3.4.1 Křížovka.....	35
3.4.2 Co slyšíš?	37
3.4.3 Najdi třetího	38
3.4.4 Okýnka.....	40
3.4.5 Magnetické puzzle	41
3.4.6 Pexeso	43
3.4.7 Najdi vetřelce	45

3.4.8	Přichyt' slovo.....	46
3.4.9	Poslouchej rozdíly.....	48
3.4.10	Doplň ztracenou slabiku	49
3.4.11	Neposedná písmena	51
3.4.12	Odhal správné slovo.....	52
3.5	Doporučení pro užívání pomůcek	53
4	Zhodnocení sady pomůcek	55
	Závěr	56
	Seznam použitých zdrojů.....	57
	Seznam příloh	59

Seznam obrázků

Obrázek 1 Křížovka	35
Obrázek 2 Co slyšíš?.....	37
Obrázek 3 Najdi třetího.....	38
Obrázek 4 Okýnka	40
Obrázek 5 Magnetické puzzle.....	41
Obrázek 6 Pexeso.....	43
Obrázek 7 Najdi vetřelce	45
Obrázek 8 Přichyt' slovo	46
Obrázek 9 Poslouchej rozdíly	48
Obrázek 10 Doplň ztracenou slabiku.....	49
Obrázek 11 Neposedná písmena	51
Obrázek 12 Odhal správné slovo	52

Úvod

Cílovou skupinou a zároveň hlavním tématem bakalářské práce jsou žáci na prvním stupni základní školy. Téma si autorka zvolila především na základě zkušeností s těmito žáky. Dysortografie je jednou ze specifických poruch učení, které jsou v současné době diagnostikovány nemalému počtu žáků. Jedinci se specifickými poruchami učení a nejen oni se řadí mezi žáky s tzv. speciálními vzdělávacími potřebami. Jak již z tohoto termínu vyplývá, jejich vzdělávání není zcela totožné se vzděláváním žáků intaktních a ačkoli školy navštěvuje poměrně mnoho jedinců se speciálními vzdělávacími potřebami, pomůcky podporující jejich vzdělávání pedagogům často schází.

Práce se zabývá v první řadě teoretickými východisky specifických poruch učení, mezi které patří právě dysortografie. V této části, jež čerpá z odborné literatury, je čtenář obeznámen s historií specifických poruch učení, s konkrétními definicemi, příčinami vzniku těchto poruch a mimo jiné také například s jejich reedukací. Následně se text v souladu s cílem bakalářské práce zaměřuje na dysortografii, tedy na specifickou poruchu pravopisu. V této části jsou popsány typické projevy žáků s dysortografií, jejich vzdělávání, vhodný přístup k těmto jedincům a také zásady reedukace dysortografie.

Třetí kapitola je již orientována praktičtěji. Vymezuje cíl bakalářské práce a vybrané kroky k jeho naplnění. *Cílem je nalezení vhodných forem podpory ve vzdělávání na prvním stupni základní školy u žáků s dysortografií v oblastech, v nichž mají největší problémy.* Charakterizuje zvolené metody, cílovou skupinu a harmonogram tvorby pomůcek. Pomůcky jsou navrženy tak, aby byly přínosné nejen pro žáky s dysortografií, ale aby je bylo možné využít též při práci s celým třídním kolektivem. Sada obsahuje celkem dvanáct pomůcek, které se primárně zaměřují na problematiku, v níž žáci s dysortografií často chybují, a ve které měl daný žák s dysortografií největší obtíže, tedy na psaní tvrdých a měkkých slabik. Využití pomůcek ve výuce autorka této práce pozorovala a výsledky svého pozorování popisuje právě ve třetí kapitole. Dále se tato část zabývá i hodnocením pomůcek pedagogy.

Poslední kapitola shrnuje, zda došlo k naplnění cíle, tedy jsou-li navržené pomůcky vhodnou podporou pro žáky s dysortografií.

1 Specifické poruchy učení

Termín specifické poruchy učení (dále již jen SPU) je nadřazeným pojmenováním pro již konkrétní poruchy, mezi které patří dyslexie, dysgrafie, dysortografie, dyskalkulie, dyspraxie, dysmúzie a dyspinxie. Tyto poruchy se u osob, jímž jsou diagnostikovány, projevují obtížemi ve čtení, psaní, ale i soustředění či sníženou schopností porozumět informacím. Z uvedeného tedy vyplývá značné znevýhodnění jedince s SPU ve výchovně vzdělávacím procesu (Michalová 2016, s. 5). V České republice je nejvíce pozornosti věnováno zejména prvním třem jmenovaným poruchám. Další zmíněné termíny se již v naší odborné literatuře používají podstatně méně a v zahraničí nejsou některé dokonce ani známy (Pokorná 2010, s. 59–60). Matějček pro vymezení SPU užívá definici, která byla vydána Úřadem pro výchovu v USA a jež zní: *„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).

1.1 Historický vývoj definic specifických poruch učení

První historicky známé definice SPU se soustředily primárně na dyslexii, následně se zabíraly problémy souvisejícími se psáním a až v poslední řadě byla pozornost věnována obtížím v matematice. V české odborné literatuře je často pro názvosloví SPU užíváno také ekvivalentních výrazů, jako jsou specifické vývojové poruchy učení (dále již jen SVPU) či specifické vývojové poruchy (Pokorná 2010, s. 59–60). Vzhledem k výše zmíněným rozporům v terminologii nebyly ani definice SPU, zprvu dyslexie, jednotné. Vymezení lékařů vycházela zejména z neurologických příčin vzniku, kdežto psychologové a speciální pedagogové upozorňovali také na vliv osobních faktorů, tedy na motivaci, senzitivnost, schopnost koncentrace, impulzivitu a působení primární sociální skupiny. Tyto dva rozdílné pohledy na danou problematiku měly samozřejmě dopad na procentuální odhady výskytu dětí s SPU (Pokorná 2010, s. 68). O výrazných změnách a vývoji definic píše také Zelinková, která ve své knize Poruchy učení cituje Matějčkovu definici dyslexie, jež byla přijata Světovou neurologickou federací roku 1968 v Dallasu a která zní: *„Specifická vývojová dyslexie je porucha projevující se neschopností naučiti se čísti, přestože se dítěti dostává běžného výukového vedení, má*

přiměřenou inteligenci a sociokulturní příležitost.“ (Zelinková 2009, s. 16). Nejen Matějček, ale i mnoho dalších autorů se snažilo o vytvoření co nejužitečnější definice. Švédský psycholog I. Lundberg se při definování zabýval pouze řečovou stránkou, stejně tak zpočátku i americký lékař S. T. Orton. Roku 1995 přišla Ortonova dyslektická společnost s definicí, jež bere v potaz také problémy v aritmetice a o dva roky později přidává do své definice Britská dyslektická asociace také potíže v zapisování not, motorice a v organizačních dovednostech. Stále se ovšem nehovoří o SPU, nýbrž o dyslexii. Vzhledem k neustále novým poznatkům, týkajících se SPU a zájmu různých oborů o tuto problematiku, se lze setkat i v 21. století s množstvím ne zcela identických definic (Zelinková 2009, s. 16–18). V bakalářské práci bude nadále užíván pojem specifické poruchy učení.

1.2 Klasifikace specifických poruch učení

Dle aktuální mezinárodní klasifikace nemocí, kterou uveřejnila Světová zdravotnická organizace (WHO), spadají SPU mezi poruchy psychického vývoje. Z tohoto začlenění vyplývá, že SPU neovlivňují jedince pouze ve výchovně vzdělávacím procesu, ale že se odráží v jeho celkovém psychickém vývoji (Bittmannová 2019, s. 7).

V Mezinárodní klasifikaci nemocí MNK-10 jsou SPU zařazeny následovně:

F81 Specifické vývojové poruchy školních dovedností

F81.0 Specifická porucha čtení

F81.1 Specifická porucha psaní a výslovnosti

F81.2 Specifická porucha počítání

F81.3 Smíšená porucha školních dovedností

F81.8 Jiná vývojová porucha školních dovedností

F81.9 Vývojová porucha školních dovedností NS (MKN-10, 2021).

1.3 Charakteristika specifických poruch učení

Tato kapitola je věnována popisu jednotlivých SPU.

Dyslexie

Dyslexie je specifická porucha čtení, jejíž příčinou je dle Mezinárodní dyslektické společnosti deficit fonologický. Tento deficit se projevuje obtížným rozlišováním hlásek ve slovech, slov ve větách a velmi častá je též narušená schopnost hláskové

syntézy. Pro osoby s dyslexií je rovněž typický deficit vizuální, v jehož důsledku činí jedinci problém rozlišovat stranově obrácené tvary, diferencovat figuru od pozadí, rozlišovat některé barvy, či si všimnout drobných detailů. Obtíže jsou dále shledávány též v motorické a senzorio-motorické oblasti. Dyslexie se vyskytuje v podobě tzv. pravohemisférové či levohemisférové dyslexie. Každý z těchto typů se vyznačuje odlišným tempem a rozdílnou chybovostí při čtení. Ne vždy je ale možné jednoznačně určit, do jaké kategorie jedinec patří. Stěžejní pro žáky obou uvedených skupin je dbát na správnou techniku čtení a předejít tak tzv. dvojímu čtení. Při vzdělávání těchto žáků je třeba, aby měl pedagog neustále na paměti, že ačkoli se jedná o poruchu čtení, nebude žák znevýhodněn pouze v českém jazyce, jak by se na první pohled mohlo zdát, ale i v dalších předmětech, v nichž musí uplatnit své čtenářské dovednosti (Jucovičová, aj., 2014 s. 12–15; Krejčová 2019, s. 8).

Dysgrafie

Další SPU týkající se především grafického projevu, konkrétněji psaní, je dysgrafie. U jedinců s dysgrafií lze shledat poruchu jemné motoriky, jenž může být v kombinaci s motorikou hrubou. Následně pak poruchu automatizace pohybů a motorické a senzorio-motorické koordinace. Určitých nedostatků je možné si všimnout rovněž v prostorové orientaci, zrakovém vnímání a paměti. Písmo jedince s dysgrafií je velice neúhledné až nečitelné, proto se doporučuje nechat žáka poznamenávat si zápisky například tiskacím písmem či na počítači. Žák obtížně napodobuje pohyby, rytmus, má obtíže s představivostí a s koncentrací. S touto diagnózou se též velmi často vyskytují problémy s lateralizací. Děti s dysgrafií mívají často podobné obtíže jako děti s poruchou čtení, pravopisu nebo počítání, avšak s rozdílem nižší intenzity projevů. Dále se žáci s dysgrafií často potýkají se zapamatováním si správných tvarů písmen, jejich navazováním, dodržováním mezer mezi slovy, rozpoznáváním tiskacích písmen od psacích, dodržováním jejich velikostí a udržení písma na řádku (Jucovičová, aj., 2014 s. 16–17; Krejčová 2019, s. 9–10). Projevy dysgrafie mohou být velice rozdílné. Jako příklad lze uvést rýsování, ačkoli z výše zmíněného vyplývá, že žák s dysgrafií spíše nebude schopen kvalitně rýsovat, je možné narazit na jedince, kterému jak rýsování, tak kresba či malba nebude činit výrazné těžkosti (Jucovičová, aj., 2014 s. 21).

Dysortografie

Pro žáky s dysortografií, neboli se specifickou poruchou pravopisu, je typická neschopnost aplikace ba i správně osvojených mluvnických pravidel při písemném projevu. Není to ale pouze písemné vyjádření, jež činí žákům obtíže. Velmi často se potýkají právě i se zvládnutím gramatiky a bohužel ani přidružení dyslexie není u této poruchy nijak neobvyklé, což s sebou nese pro žáky řadu dalších komplikací. Příčina pro dysortografii specifické a často naprosto nesmyslné chybovosti tkví v nedostatečně rozvinutém sluchovém a zrakovém vnímání. (Michalová 2016, s. 67–68).

Dysortografie je pro tuto práci stěžejní SPU, z tohoto důvodu se jí bude více věnovat celá kapitola 2 Dysortografie.

Dyskalkulie

Dyskalkulií se označuje porucha matematických schopností. Žáci s dyskalkulií tedy nebudou potřebovat zvláštní podporu v hodinách českého jazyka, jako tomu bylo u poruch předešlých, nýbrž v matematice. Pro žáky, u nichž byla tato porucha rozpoznána, je možné zpozorovat problematické osvojování matematických pojmů a též obtíže s porozuměním a následnou aplikací matematických operací. Často tyto děti nemají dostatečně rozvinutou matematickou logiku, což vede k řešení matematických operací pouze na základě paměti a neobvyklé u nich není ani dlouhodobé počítání na prstech (Zelinková 2009, s. 44).

V současnosti je známo celkem šest druhů dyskalkulie. Prvním typem je **praktognostická dyskalkulie**, jedná se o narušení v oblasti manipulace s předměty či symboly. Dalším druhem, se kterým je možné se setkat, je **dyskalkulie verbální**, která se projevuje v nezpůsobilosti porozumět řečenému číslu, představit si jej a také v neschopnosti vyjmenování řady čísel. V případě, že se žák potýká s obtížemi v přečtení matematických symbolů či často zaměňuje tvarově podobná čísla, bude mu nejspíše diagnostikována **dyskalkulie lexická**. Pro tzv. **dyskalkulii grafickou** je zase typické, že žák nedovede správně zapsat diktované číslice a v případně víceciferných čísel pak často číslice zaměňuje či vynechává. Pátým příkladem dyskalkulie je **dyskalkulie operační**, jedincům s touto poruchou činí problémy různé matematické operace, zejména tedy je-li třeba jich využít v jedné úloze více. Často tyto operace vzájemně zaměňují. Posledním druhem je **dyskalkulie ideognostická**, ta je charakteristická neschopností porozumět matematickým pojmům a jejich vztahům. Žák

si například neuvědomuje, že číslo 25 je také polovina z 50, 30 – 5 atp. (Zelinková 2009, s. 44–45).

Dyspinxie, dysmúzie, dyspraxie

Dyspinxie je specifická porucha kreslení. Nedostačující motorická koordinace, nesprávný úchop tužky a nedostatečná úroveň jemné motoriky vede u dítěte ke kresebnému projevu nepřiměřenému jeho věku. **Dysmúzií** je myšlena specifická porucha hudebních schopností. U dětí se projevuje obtížemi s vnímáním hudby, neschopností rozlišovat tóny, napodobit hudbu či si zapamatovat melodii. **Dyspraxie** je popisována jako porucha obratnosti nebo motorických funkcí. Pro jedince jsou charakteristické obtíže v souhře pohybů, což se promítá například do čtení, psaní, artikulace a zejména do sportovních aktivit (Šauerová 2012, s. 32–33).

1.4 Etiologie specifických poruch učení

Etiologie SPU začala být řešena v šedesátých letech minulého století, kdy se Otakar Kučera, jeden z předních českých psychoanalytiků, zabýval výzkumem příčin vzniku SPU. Opět se v této době ještě nehovořilo o SPU, ale o dyslexii. Jako výzkumný vzorek si zvolil skupinu dětí z Dětské psychiatrické léčebny v Dolních Počernicích, na nichž zpozoroval tyto příčiny dyslektických obtíží:

- polovina dětí vykazovala **lehké mozkové dysfunkce**,
- 20 % dětí mělo projevy na základě **genetickém**,
- u 15 % dětí byly příčiny **hereditálně-encefalopatické** (kombinace předešlých dvou),
- zbylých 15 % reprezentovaly děti s **etiologií neurotickou** či **nejasně specifikovatelnou** (Zelinková 2009, s. 19).

Další autoři zabývající se příčinami vzniku dyslexie, se většinou přikláněli k jedné z výše zmíněných příčin. Mezi zastánce genetiky, jako hlavního činitele vzniku dyslexie, patřili brněnští pracovníci, kteří jej prokázali u 50 % dětí a švédský genetik B. Hallgren, jenž tento faktor doložil dokonce až u 81 % dyslektiků. Zastánci odlišného pohledu byli například autorka A. Lalajeva, která poukazovala na původ psychický, dále pak A. Tomatis, jenž se zabíral příčinou nedostatečného rozvoje sluchového vnímání a také M. Bogdanowicz a H. Spionek, kteří uváděli mezi nejzávažnější příčiny poškození vývoje percepčně-motorických funkcí (Zelinková 2009, s. 19–20).

Z předchozího odstavce vyplývá, že pohledy na etiologii vzniku SPU byly velmi různorodé. Tato hlediska ovlivnila rozdílné přístupy vědců, jejichž výzkumy se orientovaly na kořeny psychologické, neuropsychologické, neurofyziologické, speciálněpedagogické, sociologické a lingvistické. Postupem času došli výzkumníci k názoru, že za zrodem SPU stojí tzv. **kausalita multifaktorová**, tedy vliv několika různých faktorů zároveň. V souvislosti s touto teorií se nyní setkáváme se třemi rovinami vzniku SPU, které jsou orientované nejen na příčiny, ale také na následnou reedukaci SPU (Bartoňová 2012, s. 37–38).

1. Biologicko-medicínská rovina

Tato rovina zahrnuje genetiku, strukturu a fungování mozku, hormonální změny, cerebelární teorie.

Genetika

V současné době je již nezpochybnitelný fakt, že se na vzniku vývojových poruch podílí genetická výbava člověka. Původcem zmíněných poruch ovšem není pouze jeden gen, nýbrž několik klíčových genů ve spojení s dalšími činiteli, jako je například okolní prostředí. Vzhledem ke genetické etiologii je patrné, že se poruchy budou vyskytovat i mezi dalšími členy rodiny. U dítěte s dyslexií je 40–50% pravděpodobnost, že obtížemi trpí i jeho rodiče či sourozenci. Pokud byly ovšem dyslektické obtíže rodičů kompenzovány, je prokázáno, že i jejich děti se s těmito obtížemi lépe vyrovnají, nežli potomci těch rodičů, u nichž k žádné snaze o nápravu usilováno nebylo (Zelinková 2009, s. 21–22).

Struktura a fungování mozku

Je dokázáno, že existují jisté odlišnosti mezi mozky jedinců s dyslexií a jedinců intaktních. Tyto odchylky vznikají pravděpodobně v prenatalním období vlivem genetické výbavy v interakci s prostředím. V mozku jedince s dyslexií dochází k neobvyklému spojení neuronů, které má za následek odlišné způsoby učení. Značné změny v anatomii mozku jsou patrné také v oblasti spánkového neboli temporálního laloku, jenž slouží mimo jiné k sensorické a motorické analýze, pozornosti a pracovní paměti nebo také v oblasti kalózního tělesa, které spojuje pravou a levou hemisféru (Zelinková 2009, s. 22–23).

Hormonální změny

Řada výzkumů potvrdila, že za vznikem dyslexie může být také zvýšené množství mužského hormonu testosteronu, z čehož vyplývá, že jsou touto poruchou zasaženi častěji chlapci. Mimo dyslexii je u chlapců se zvýšenou hladinou testosteronu příznačné také leváctví, snížená imunita a deficity ve fungování levé hemisféry (Zelinková 2009, s. 24).

Cerebrální teorie

Cerebrální teorie propojuje rovinu biologicko-medicínskou s rovinou kognitivní. Autory této teorie jsou výzkumníci R. Nicolson a A. Fawcett, kteří se snažili vysvětlit změny v behaviorálních a poznávacích mechanismech na základě mozečkového deficitu. Vyjma dovedností spojených s motorikou se mozeček podílí také na činnosti Brockova řečového centra, z této informace lze tedy odvodit, že jeho případné poškození nemusí mít za následek „pouze“ poruchu koordinace, rovnováhy a automatizace různých pohybů, ale též problémy s plynulostí řeči, čtením a psaním (Zelinková 2009, s. 24; Bartoňová 2012, s. 41).

2. Kognitivní rovina

Kognitivní neboli poznávací rovina se zabývá především nedostatky v oblasti fonologické, vizuální, deficity v procesu automatizace, řeči a jazyka a v oblasti paměti.

První jmenovaný, tedy **fonologický deficit** je dle americké literatury nejčastější příčinou vzniku dyslexie. Není-li jedinec schopen dostatečného fonologického zpracování, je negativně ovlivněna jeho dovednost číst, či porozumět mluvené řeči. U dětí s tímto deficitem jsou znatelné například těžkosti s rýmováním a aliterací, tedy rozpoznáním první hlásky ve slově. Studie ovšem prokázaly, že pravidelný trénink těchto aktivit pozitivně působí nejen na čtení, ale také na dovednosti matematické (Zelinková 2009, s. 26).

Vizuální deficit je jednou z nejdříve pojmenovaných příčin SPU. Zabýval se jím britský lékař P. Morgan, jenž poprvé použil pojem tzv. slovní slepota, kterým charakterizoval záměnu hlásek ve slovech. Jedinci mající tento deficit se krom neuvědomování rozdílů ve slovech, v nichž je prohozeno písmeno, také potýkají s pocitem, že se písmena na stránce pohybují a nedovedou tak zachytit jejich správné pořadí. Tuto skutečnost lze vysvětlit neovladatelnými pohyby jejich očí na stránce v okamžiku, kdy se snaží zaměřit na dané slovo. Příčiny obtíží spojených s vizuálním deficitem jsou způsobené nižším počtem celulárních neuronů nacházejících se

v magnocelulárním systému, který ovlivňuje právě oční pohyby a rychlou pohybovou zpětnou vazbu. Vzhledem k faktu, že děti s dyslexií mají těchto neuronů o 30 % méně, je u nich zmíněná zpětná vazba poněkud pomalejší a přečtené písmeno či slovo si déle fixují. V praxi to vypadá tak, že dítěti zůstává vybaveno jedno písmeno po delší dobu a zaclání ve čtení písmena následujícího (Zelinková 2009, s. 27).

Deficit v oblasti řeči a jazyka je patrný v mluvené i psané řeči a také v osvojování si jazykových kompetencí. Žák nedovede rychle pojmenovat předměty, písmena, barvy a je u něho též zjevná chudší slovní zásoba a artikulační neobratnost (Zelinková 2009, s. 27).

V případě, že dítě zvládne **proces automatizace**, je jeho čtení rychlé, téměř bezchybné a čtenému textu dovede porozumět, aniž by se na text nějak více soustředilo. Ovšem u dětí s SPU tomu tak není. Tyto děti mají v automatizaci značné mezery, které jim znesnadňují čtení, porozumění čtenému a tato aktivita je pro ně obtížná a velice vyčerpávající (Bartoňová 2012, s. 41).

Další z deficitů vyskytujících se u dětí s SPU se týká **paměti**. Jak paměť krátkodobá, tak paměť dlouhodobá výrazně ovlivňuje učení. V případě deficitu v této oblasti, mají děti problémy se zapamatováním si nejen pokynů vyučujícího, ale i například se psaním diktátů, čtením, uchováním si informací v paměti nebo jejich pozdějším vybavením. Výzkumy dokládají, že již u dětí předškolního věku lze shledat rozdíly v paměťových schopnostech a upozorovat první dyslektické obtíže (Bartoňová 2012, s. 42).

3. Behaviorální rovina

Do roviny behaviorální patří analýza procesu čtení, psaní a také rozbor chování při těchto činnostech, či aktivitách běžného života (Zelinková 2009, s. 32).

1.5 Diagnostika specifických poruch učení

Diagnostika SPU je podkladem pro výchovně-vzdělávací proces a obzvláště pak pro reedukaci. Cílem diagnostiky je vymezení úrovně znalostí, dovedností, kognitivních procesů, společenských vztahů, osobnostních charakteristik a jiných činitelů, jež ovlivňují úspěšnost žáka (Zelinková 2009, s. 50). Diagnostiku SPU vykonávají odborní pracovníci ve specializovaných zařízeních a také učitelé ve třídách. Dle místa výkonu ji lze tedy označit jako diagnostiku psychologickou a pedagogickou. Psychologové diagnostikují SPU pomocí tradičních diagnostických technik a výsledky žáka následně porovnávají s normami. Toto vyšetření slouží v první řadě k určení diagnózy, avšak nemusí vést k vymezení individuálního nápravného opatření (Pokorná 2010, s. 131).

Diagnostika, jež je prováděna učitelem ve třídě, je oproti té psychologické dlouhodobá a velice snadno ovlivnitelná atmosférou třídy a individualitou pedagoga. Výsledky z obou těchto šetření jsou důležitými podklady pro vzdělávání jedince s SPU (Zelinková 2009, s. 50).

Komplexní vyšetření v pedagogicko-psychologické poradně (dále již jen PPP) je doporučováno žákům, u nichž pedagog či rodič shledává obtíže při vzdělávání, jejichž příčinou by mohla být některá ze SPU. Zpozoruje-li tyto obtíže rodič, je vhodné, aby se nejprve obrátil na třídního učitele žáka případně také na speciálního pedagoga školy. Tito pedagogičtí pracovníci mají již určité zkušenosti se žáky s SPU a mohou danému jedinci zajistit vhodnou podporu ještě před samotným vyšetřením v PPP. Tato pomoc může mít například podobu individuální práce s dítětem a vypracováním tzv. plánu pedagogické podpory. Školy většinou rodičům doporučují vyšetření ve spádové PPP, ale mají-li rodiče reference na jakékoli jiné zařízení tohoto typu, mohou rodiče požádat o vyšetření i v nespádové PPP. Dále pak komplexní vyšetření poskytují také speciální pedagogové a psychologové ze soukromého sektoru. Samotnou diagnostiku SPU vykonávají v PPP speciální pedagogové a psychologové pomocí různých diagnostických nástrojů. Vyšetření se zaměřuje na aktuální potenciál žáka a na jeho výkony v oblasti psaní, čtení a počítání. Na konci tohoto vyšetření obdrží rodič zprávu se základními údaji o dítěti, výsledky diagnostických testů a s doporučením, jak s dítětem pracovat v domácím i ve školním prostředí. Pro vzdělávání je zejména důležitá informace o tom, zda má dítě nárok na podpůrná opatření a jaký konkrétní stupeň podpory byl žákovi přidělen (Krejčová 2018, s. 50–55).

1.6 Reedukace specifických poruch učení

Reedukací v doslovné překladi převýchovou nebo také obnovenou výchovou jsou ve speciální pedagogice myšleny speciálně pedagogické metody, jež přispívají ke zlepšení v oblasti postižených či nedostatečně vyvinutých funkcí. Zdokonalení těchto funkcí vede následně také k posílení psychiky jedince a právě psychická vyrovnanost je nedílnou součástí dobrého vzdělávání všech žáků (Průcha 2013, s. 243; Jucovičová 2017, s. 20).

Reedukace má své obecné zásady, jež má dobrý pedagog neustále na paměti. Jedná se o zásadu **respektování individuality dítěte**. Každé dítě vyžaduje odlišnou péči, která mu bude „ušita na míru“. Je třeba upozornit na to, že i v případě, budou-li reedukovány dvě děti se stejnou SPU, neznámá to, že i postup reedukace těchto dětí bude totožný.

Při reedukace je vždy zapotřebí vycházet z výsledků pedagogicko-psychologického vyšetření. Zpráva z tohoto vyšetření obsahuje mimo jiné doporučení pro reedukaci, stupeň dané poruchy nebo také stav percepčně-motorických funkcí a intelektových schopností (Jucovičová, aj., 2008, s. 27–28).

Dále je třeba **neztotožňovat reedukaci s doučováním**. Jak již bylo řečeno, reedukace spočívá ve zdokonalování narušených, zejména percepčně-motorických funkcí, nikoli v dopomáhání žákům s probíraným učivem. Pokud ale pedagog zaregistruje určité výukové nedostatky žáků, měl by na ně upozornit jeho zákonné zástupce a případně jim poradit, jakým způsobem mohou své dítě ve vzdělávání podpořit. Krom rozvoje narušených funkcí dochází při reedukaci žáka také ke zdokonalování jeho schopnosti samostatného učení (Jucovičová, aj., 2008, s. 28).

Při zahájení reedukace je zapotřebí, aby pedagog **vycházel z té úrovně, kterou dítě bezpečně ovládá** a až posléze obtížnost navyšoval. Prioritní tedy není věk žáka ani učební osnovy, dle kterých by se vzhledem k navštěvovanému ročníku měl vzdělávat, podstatné jsou „pouze“ jeho dosažené schopnosti. Ideální pro žáka je, řídí-li se touto zásadou i pedagogové „klasických“ předmětů. V praxi to následně může vypadat tak, že pedagog respektuje u žáka 5. ročníku s SPU čtení po slabikách či procvičování příkladů, které jsou v učebních osnovách 2. ročníku (Zelinková 2009, s. 73; Jucovičová, aj., 2008, s. 28).

Stěžejní je také samotné zahájení reedukační lekce. Žáci s SPU se velmi často setkávají s neúspěchem, jehož následkem je nízká sebedůvěra. Proto je třeba neopomíjet žáka **pozitivně motivovat** a chválit jej, za každý, ba i sebemenší úspěch. Ideální aktivitou na počátek reedukace jsou aktivity cílené na **rozvoj percepčně-motorických funkcí**, které jsou zároveň podkladem SPU. Výhodou těchto cvičení je, že na žáka působí spíše jako hra a žák je tak hned na začátku reedukace pozitivně motivován k další práci (Zelinková 2009, s. 73; Jucovičová, aj., 2008, s. 29).

Při zahájení reedukace je vhodné si také vytvořit **individuální program**, jenž může obsahovat například metody práce, užívané pomůcky nebo cíle, kterých konkrétní žák dosáhl. Na každou hodinu reedukace je třeba si stanovit, na co se bude daná lekce zaměřovat, jedná se o tvorbu tzv. příprav, jejichž součástí je také domácí cvičení, které je pro hodnotnou reedukaci nezbytné (Jucovičová, aj., 2008, s. 30).

Velmi přínosné je při reedukaci uplatňovat tzv. **multisenzorický přístup**, jehož průkopníkem je J. A. Komenský. Již on preferoval při vzdělávání dětí zapojení co nejvíce smyslů, s cílem zlepšení paměťových schopností všech žáků. V praktické výuce

může tento přístup vypadat například tak, že učitel při osvojování nového písmene, žáky nechá dané písmeno vymodelovat, vybarvit nebo vyhledat a barevně vyznačit v textu (Zelinková 2009, s. 73). Také při tvorbě pomůcek, kterými se zabývá kapitola 3.4 Popis a evaluace jednotlivých pomůcek, bylo z multisenzorického přístupu vycházeno.

Jak lze předpokládat, nejefektivnějších výsledků reedukace by bylo možné dosáhnout v případě, kdy by se speciální pedagog mohl věnovat dítěti zcela **individuálně**, tedy pokud by reedukace probíhala „jeden na jednoho“. Ne vždy je ale možné tuto formu ve školách zajistit. Vzdělávací instituce nemusí být dostatečně personálně zajištěny, často zejména vlivem nedostatečného ekonomického zabezpečení a tak je třeba zvolit reedukaci skupinovou. Pokud škola zvolí tento způsob reedukace, měla by brát v potaz maximální doporučený počet jedinců v jedné skupině, kterým je pět žáků (Jucovičová, aj., 2008, s. 31).

Nedílnou součástí reedukace je také **hodnocení výsledků a pokroků** žáka a také **sebehodnocení** žáka samotného. Pedagog by neměl žáka podceňovat, ale na druhou stranu by ani jemu ani jeho rodičům neměl dávat falešné naděje. Zcela nevhodné je očekávat výborné výsledky v důsledku pravidelné a intenzivní práce jak při reedukaci, tak při domácím cvičení. Je třeba si uvědomit, že ačkoli se žák s SPU snaží sebevíce, nemusí to být znát na jeho výsledcích. Plané naděje by tedy u žáků mohly vést spíše ke ztrátě motivace a zhoršení psychického stavu jedince (Zelinková 2009, s. 75).

Každý pedagog vykonávající reedukaci by si měl být vědom, že reedukace SPU není záležitostí krátkodobou. SPU jsou často kombinovány například s poruchami pozornosti či hyperaktivity z čehož vyplývá, že se velmi často může jednat o náročný proces, při němž **bude třeba se obrátit na rodiče, školy a také odborníky** zabývající se reedukací či diagnostikou SPU (Jucovičová, aj., 2008, s. 31).

Posledním principem, avšak nikoli méně důležitým, je **zásada osobního přístupu**. Každý pedagog, tedy i ten, který se věnuje žákům při reedukaci, by se měl o děti zajímat a snažit se porozumět jejich problémům, ať již souvisí s jeho SPU či nikoli. Důležité jsou jistě i **odborné znalosti** reedukujícího, ovšem bez propojení těchto znalostí s citlivým přístupem k žákovi a jeho rodičů, bude pedagog optimálních výsledků dosahovat jen velmi obtížně (Jucovičová, aj., 2008, s. 32).

2 Dysortografie

Výše v kapitole, jež se věnovala charakteristice jednotlivých SPU, již byla dysortografie stručně popsána. Nyní je ovšem třeba se na tuto specifickou poruchu pravopisu zaměřit více.

Poškození fonemického sluchu je hlavním činitelem dysortografických projevů. Na základě tohoto porušení není jedinec schopen dokonalého sluchového vnímání a obtížně tak rozeznává zvuky, tóny, délky hlásek a velmi často také nedokáže rozlišit hranice slov ve větách či diferencovat jednotlivé hlásky ve slovech. Komplikace lze též, vzhledem k deficitu jazykového citu, zaznamenat v časování sloves či skloňování podstatných jmen (Michalová 2016, s. 68).

Z. Žlab rozlišuje následující tři typy dysortografie:

U **auditivního typu** dysortografie je stěžejní příčinou chybovosti žáků narušení sluchové percepce. Vlivem nedostatečného fonemického vnímání mají žáci obtíže se zachycením správného pořadí hlásek a tudíž i jejich následným zapsáním. Významu daného slova ale tyto žáci rozumí.

Žáci s **vizuálním typem** dysortografie trpí obtížemi spojenými s nedokonalou vizuální, neboli zrakovou pamětí. Pouze stěží si vzpomenou na tvarově či sluchově podobné grafémy a ve chvíli, kdy si mají opravit napsaný text, nejsou schopni diferencovat chyby a často si spíše opraví i ta slova, která měla napsaná původně správně (Michalová 2016, s. 68).

Původ **motorického** typu poruchy pravopisu je připisován snížené kvalitě jemné motoriky. Jedinci velmi pomalu píšou a samotný grafický projev je pro ně obzvláště namáhavý. Žáci tak psaním vyčerpávají veškerou svou energii a již nemají dostatek sil a koncentrace na uplatnění gramatických pravidel (Michalová 2016, s. 68).

2.1 Typické projevy dysortografie

Ze jmenovaných obtíží lze vyvodit, že pro tyto žáky bude obzvláště namáhavé psaní diktátů, při nichž je třeba zachytit slovo, analyzovat jej a správně zapsat. Ovšem nejen v diktátech, ale i v jiných písemných pracích těchto žáků si lze všimnout tzv. specifických dysortografických chyb, mezi které se řadí **vynechávání písmen, slabik, slov i vět, dále také vynechávání, přidávání či nesprávné umístění diakritických znamének**. Za specificky dysortografickou chybu se pokládá též **zaměňování zvukově podobných hlásek**, kdy se jedná obzvláště o nahrazování znělých hlásek hláskami

neznělými *b/p, v/f, d/t, h/ch* atd. Tyto hlásky žáci zaměňují i přesto, že mají správně osvojené příslušné pravidlo. Dále se do této skupiny chyb řadí rovněž zaměňování hlásek sykavkových *č-ž-š/c-z-s*. (Jucovičová 2017, s. 6–7). Typická chybovost žáků s dysortografií se projevuje také v **záměně zvukově podobných slabik**. Do této kategorie chyb patří tzv. měkčené slabiky *bě, pě, vě, mě* a obzvláště pak slabiky tvrdé a měkké *dy, ty, ny/di, ti, ni*. Nedostatečné sluchové rozlišení těchto slabik má posléze vliv na určování *i/y* v koncovkách podstatných a přídavných jmen a také v problematice shody podmětu s přísudkem. Důsledkem vady řeči může dojít i k tzv. sykavkovým asimilacím *sušenka/šušenka, švestky/šveštky*, kdy dítě slovo zapíše tak, jak si jej řekne. Často se lze setkat také s **přidáváním písmen, slabik či slov**, velmi často pak žáci přidávají samohlásky mezi větší množství souhlásek (Jucovičová 2017, s. 7). Typické je též **přesmykování slabik**. Ekvivalentním výrazem je tzv. kinetická inverze, jež v praxi může mít například tuto podobu *lokomotiva, kolo, kolona/kolomotiva, loko, lokona* (Jucovičová 2017, s. 7). Mladší děti s dysortografií jsou schopné napsat například celou větu jako jedno slovo *Jdemeven*. Starší žáci s dysortografií často nedodržují mezery mezi podstatnými jmény a předložkami či slovesy a zájmeny *píšemesi, koupemese*. V takovémto případě se hovoří o specifické chybovosti v **nedodržování hranic slov v písmu**. Dysortografické chyby mohou být vázány také na logopedické problémy, jedná se o tzv. **komolení slov jako důsledek specifického logopedického nálezu**. Tyto chyby jsou zapříčiněny tzv. specifickou artikulační neobratností. Děti nesprávně vyslovují složitější slova *podplukovník, nejnebezpečnější* a následně je chybně zapisují. Tohoto logopedického nálezu si lze povšimnout především u jedinců s ADHD a ADD. Posledním typem specifické chybovosti v oblasti dysortografie jsou **chyby gramatické**. O těchto chybách se hovoří v tom případě, kdy žák dovede správně odůvodnit dané pravidlo, ale v písemném projevu se i přes jeho osvojení dopouští chyb. O specifické chybování se ale naopak nejedná v okamžiku, kdy žák není schopen použít pravidlo ani ústně, tipuje a je si svou odpovědí nejistý (Jucovičová 2017, s. 8).

2.2 Osobnost žáků s dysortografií

Žáci s dysortografií, stejně tak jako jedinci s jinými SPU, patří mezi žáky se speciálními vzdělávacími potřebami (dále již jen SVP). Ačkoli nemusí být dysortografické obtíže vždy zcela zjevné, činí dítěti značnou bariéru při rozvíjení rozumových schopností. Při vzdělávání žáků s dysortografií je třeba brát zřetel nejen na projevy této poruchy, nedostatky ve vývoji poznávacích funkcí, ale také na rodinné

zázemi žáků, které může jejich úspěchy ve vzdělávání též značně ovlivnit. Typická je pro jedince s dysortografií zvýšená unavitelnost. Z této příčiny se doporučuje upravovat úkoly, které mají tito žáci při hodině vypracovat, a zaměřovat pozornost na ty, které jsou pro danou vyučovací jednotku stěžejní. Za zcela nevhodné se pokládá například dokončování úkolů o přestávkách či jejich dopisování doma.

2.3 Vzdělávání, péče a hodnocení žáků s dysortografií

Jak již bylo zmíněno v předchozí kapitole, jedinci s dysortografií patří mezi žáky se SVP. Aktuální legislativa definuje žáky se SVP následně: *„Dítětem, žákem a studentem se speciálními vzdělávacími potřebami se rozumí osoba, která k naplnění svých vzdělávacích možností nebo k uplatnění nebo užívání svých práv na rovnoprávném základě s ostatními potřebuje poskytnutí podpůrných opatření. Podpůrnými opatřeními se rozumí nezbytné úpravy ve vzdělávání a školských službách odpovídající zdravotnímu stavu, kulturnímu prostředí nebo jiným životním podmínkám dítěte, žáka nebo studenta. Děti, žáci a studenti se speciálními vzdělávacími potřebami mají právo na bezplatné poskytování podpůrných opatření školou a školským zařízením (Zákon č. 561/2004 Sb., § 16, odst. 1).“*

V kontextu se vzděláváním žáků s SVP nelze nezmínit dva modely vzdělávání, tedy **integraci** a **inkluzi**. Přestože jsou v současné době tyto pojmy velice často používány, neexistuje doposud jejich jednotná definice. V odborné literatuře je tedy možné se setkat jak s názorem, že se jedná o výrazy ekvivalentní, tak s vymezeními, z nichž vyplývá značná rozdílnost těchto pojmů. Přehledné vymezení inkluzivního a integrovaného vzdělávání poskytuje například Průcha ve svém Pedagogickém slovníku. **Integrované vzdělávání** popisuje jako vzdělávání jedinců s SVP ve školách „běžného“ typu. Vzdělávání žáků se SVP zde probíhá ve třídách „speciálních“ či „běžných“ a na tyto žáky je zde pohlíženo jako na jedince se SVP, kteří vyžadují rozdílnou péči, nežli jejich intaktní vrstevníci. Což je možné chápat jako hlavní znak rozdílnosti těchto dvou modelů. V **inkluzivním vzdělávání** jsou vřazeni žáci s SVP pouze do „běžných“ tříd a nahlíží se na ně jako na jakéhokoli jiného žáka. Inkluzivní škola respektuje specifické potřeby všech jedinců a snaží se jim plně přizpůsobit vzdělávací systém. V případě, že nedosahuje dítě ve vzdělávacím procesu požadovaných výsledků, nehledá se chyba u něho, nýbrž na straně školy (Průcha 2013, s. 105–108). Právě o co nejkvalitnější vzdělávání všech žáků bez rozdílu, v pojetí inkluzivního vzdělávání, usiluje také základní škola, v níž byly pomůcky uplatňovány.

Ať se již jedná o školy více či méně inkluzivně zaměřené, povinností každé školy je zajistit žákům odpovídající péči v podobě poradenských služeb. Ty se orientují zvláště na odbornou pomoc při vzdělávání jedince, jeho začlenění se a přijetí kolektivem. Poradenské služby ve školách zabezpečují v první řadě výchovní poradci, dále pak školní speciální pedagogové a školní psychologové. Nedílnou součástí ve vzdělávání žáků se SVP představují také učitelé a asistenti pedagoga, kteří věnují žákům individualizovanou oporu a případně s nimi pracují dle individuálního vzdělávacího plánu. Podpora žáka s dysortografií může mít různé podoby, ale vždy se bude odvíjet zejména od přiznaného stupně podpůrných opatření, které žákovi s dysortografií stanovuje školské poradenské zařízení (Šauerová 2012, s. 43–44).

M. Bartoňová (2012, s. 58–59) ve své publikaci *Specifické poruchy učení* uvádí následující formy podpory žáků se SVP ve školách:

Integraci žáka ve třídě popisuje jako podporu pro žáky s těžším stupněm poruchy a také pro ty s průměrným až nadprůměrným intelektem. Zároveň tento termín koncipuje jako ekvivalentní výraz pro inkluzi, což je mnohými autory v posledních letech spíše vyvraceno. Odlišnosti v těchto pojmech již byly vysvětleny výše. Jako další formu podpory zmiňuje **individuální podporu učitelem**, jež je žákovi s SVP pravidelně poskytována v podobě individuálních, reedukačních kroužků. Reedukaci zabezpečuje školní psycholog případně speciální pedagog ve spolupráci s pracovníkem školského poradenského zařízení. Další možnost, jak podpořit tyto žáky uvádí vytvoření **skupiny individuální podpory při základní škole**. Jedná se o velmi často uplatňovanou formu podpory, kdy má žák pevně stanovené hodiny reedukace, jež jsou zpravidla realizovány v době, kdy by měl dle rozvrhu výuku českého jazyka. Na tyto hodiny opouští kmenovou třídu a český jazyk s ním „procvičuje“ speciální pedagog. Po hodině se žák opět vrací do své třídy k ostatním spolužákům. Bartoňová také hovoří o „**speciálních**“ **třídách pro žáky s SPU**, v nichž jsou vzdělávání pouze žáci s SPU. Ačkoli je v těchto třídách zajištěn nižší počet žáků, díky kterému může speciální pedagog využívat individuálního přístupu ke svým svěřencům, je z této podoby vzdělávání patrná určitá segregace, což je zcela opačný směr, než ten, kterým se má ubírat současné inkluzivní školství. Jako poslední typ podpory Bartoňová uvádí **základní školy pro žáky s SPU**, které se transformovaly v **základní školy zřízené podle § 16 odstavce 9 školského zákona**. Ty jsou určeny žákům s mentálním, zrakovým či sluchovým postižením, dále pak žákům se závažnými vadami řeči,

závažnými vývojovými poruchami učení, závažnými poruchami chování, souběžným postižením více vadami nebo pro žáky s autismem (Zákon č. 561/2004 Sb., § 16, odst. 9).

Vzdělávání žáků s SVP, tedy i žáků s dysortografií, upravuje také Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. Paragraf 17 zmíněného předpisu umožňuje vzdělávání žáků ve třídách, odděleních či studijních skupinách za předpokladu, že nebude překročen maximální počet pěti žáků s přiznaným podpůrným opatřením druhého až pátého stupně a rovněž nesmí počet žáků s těmito stupni podpůrných opatření přesahovat jednu třetinu žáků dané třídy, skupiny, popřípadě oddělení (Vyhláška č. 27/2016 Sb., § 17, odst. 1–2).

Podpora žákům s dysortografií a jejich rodičům není poskytována pouze prostřednictvím škol, podíl na rozvoji těchto žáků mají také školská poradenská zařízení, dys-centra a zdravotnický a soukromý resort. Činnost **školských poradenských zařízení (ŠPZ)** vymezuje Vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních. Tento dokument se specializuje na pomoc žákům s SVP, jejich rodičům, respektive zákonným zástupcům a v neposlední řadě také školám a jiným školským zařízením. Podpora je těmto subjektům poskytována ze strany školských poradenských zařízení, kterými jsou speciálně pedagogická centra (SPC) či pedagogicko-psychologické poradny (PPP) (Vyhláška č. 72/2005 Sb., § 1, 3). Odbornou pomoc dětem s SPU, jejich rodičům, pedagogům, ale i veřejnosti poskytují také **dys-centra**. Ta se specializují na konzultaci se svými klienty, jejich vyšetření, ale také na nápravu jejich obtíží. Vzhledem k tomu, že se jedná o nestátní organizaci, jsou zmíněné služby poskytovány za úplatu. O žáky s vážnějším typem SPU či o jedince, kterým byla kromě SPU diagnostikována také porucha psychického charakteru pečuje **zdravotnické odvětví**. Nedílnou součástí podpory jedinců s SPU je též **soukromý sektor**, do něhož spadají soukromí speciální pedagogové, soukromí psychologové, soukromé pedagogicko-psychologické poradny a společnosti zabývající se kupříkladu výrobou pomůcek a počítačových programů (Šauerová 2012, s. 44–45).

Hodnocení žáků s dysortografií

Hodnocení žáků s dysortografií by nemělo poukazovat na jejich chyby a nedostatky, ale na jejich pokroky. Za vhodnější se tedy považuje hodnotit žáky například slovně, namísto hodnocení klasifikací a zejména dítě neporovnávat s jeho spolužáky. Pomocí

slovního hodnocení je možné ocenit pokroky žáka, pochválit jej a zároveň žáka vhodně vnitřně motivovat a posilovat tak jeho, mnohdy nízké, sebevědomí. Pedagog by si měl při práci s těmito žáky neustále uvědomovat, jakou námahu musí při plnění školních prací tito jedinci vynaložit a také to, že i drobné pokroky jsou velmi často odrazem jejich velkého úsilí (Bartoňová 2007, s. 63–64; Krejčová 2018, s. 116–117).

2.4 Reedukace dysortografie

O zásadách reedukace SPU bylo hovořeno již v kapitole 1.6 Reedukace specifických poruch učení. Tato část se bude věnovat přímo reedukaci dysortografie. Průběh reedukace dysortografie se odvíjí od konkrétních problémů daného jedince a z výsledků speciálně-pedagogické a psychologické diagnostiky. Reedukace této SPU se soustředí na rozvoj slovní zásoby a percepčně-motorických funkcí, z nichž zpravidla vychází problémy s pravopisem a rovněž na odhalení efektivního způsobu učení žáka, které slouží pedagogovi ke správnému vedení kompenzace a reedukace. Nelze ovšem zapomínat také na nápravu obtíží spojenou s uplatňováním gramatických pravidel. (Michalová, 2016, s. 164; Zelinková 2009, s. 100).

Osvojování a fixace gramatických pravidel

Problematika v osvojování gramatických pravidel žáků s dysortografií spočívá v déletrvajícím porozumění těmto pravidlům, jejich zapamatování a posléze také v jejich správném užití. Obtíže těchto žáků se navyšují s narůstajícím množstvím pravopisných pravidel, v nichž se postupně přestávají orientovat. Hlavní zásadou, jak těmto problémům předcházet, je zejména ponechat dítěti dostatečné množství času na zažití si probíraného učiva. Příhodné je také využití výše zmíněného multisenzorického přístupu, který je možno uplatnit prostřednictvím motorických pomůcek. Za efektivní se také pokládá vytvoření si žákem vlastního přehledu dané problematiky, který mu během výuky může sloužit jako určitá nápověda (Jucovičová 2008, s. 144).

Vynechávání, přidávání a záměna písmen slabik a slov

Vypouštění grafémů obyčejně vychází z nedokonalé sluchové analýzy (rozkladu slov na jednotlivé slabiky a hlásky) a syntézy (seskupení hlásek do slabik a do slov) žáka. Dítě s dysortografií si tedy nedovede diktované slovo potichu předříkávat, a tak mnohdy píše zcela odlišná slova než ta, která jsou diktována. Při reedukaci, zejména mladších žáků, se doporučuje používat termín písmeno, nikoli hláska, který by mohl být pro dítě matoucí (Siwek 2011, s. 11). Schopnost analýzy a syntézy je při reedukaci možné

podpořit následujícími cvičeními. Žák přečte po písmenkách například slovo *a-u-t-o*, vysloví složené slovo a následně jej zapíše. Při psaní si písmenka předřikává. Poté je možné zvolit opačný postup, kdy dítě přečte celé slovo *zajíc* a postupně říká hlásky *z-a-j-í-c*, z nichž se slovo skládá (Siwek 2011, s. 13). Jednou z možností je také určování počáteční či koncové hlásky ve slově *kolečko/kolečko* případně slabiky *kočka/kočka*. Dovede-li žák rozpoznat koncovou hlásku/slabiku, je možné do reedukace zařadit také hru slovní fotbal (Jucovičová, aj., 2017, s. 28). Dále může učitel zadat slovo/větu a žák určuje počet hlásek/slabik. U slov je také možné stanovit na jakém místě je určitá hláska, například kolikátá je hláska „o“ ve slově *klokan*, zda je první, druhá, třetí, atd. (Jucovičová, aj., 2017, s. 28). Vypozoruje-li učitel opakovanou chybovost v určitých slovech, doporučuje se podpořit sluchovou analýzu také vizuálně. Pedagog předepíše slovo a poté jej zapíše s vynechanými písmeny, které má žák za úkol doplnit (Siwek 2011, s. 14). Shledá-li učitel u žáka tyto chyby, neznamená to ovšem, že se musí jednat o žáka s dysortografií. Často se takového chybovosti dopouští jedinci, kterým není dán dostatek času na práci a také žáci s diagnostikovanou poruchou pozornosti (Jucovičová, aj., 2008, s. 129).

Vynechávky, přidání či nesprávné umístění diakritických znamének

Za tímto typem chybovosti může stát narušená schopnost sluchové diferenciaci délky hlásek, rozlišení znělosti a neznělosti hlásek a slabik nebo nedostatečná schopnost žáka rozpoznat tón znělý od tónu neznělého. Opět se ale může žák dopouštět chyb, pokud je po něm vyžadováno rychlejší tempo či má-li ve zvyku doplňovat diakritická znaménka až po zapsání celé věty (Jucovičová, aj., 2017, s. 33). U žáků majících obtíže s percepcí rytmu a jeho reprodukcí, je doposud nejčastěji využívanou pomůckou pro reedukaci tzv. bzučák. Pro začátek se možné předepsat slova a nechat dítě vyřukávat patřičné slabiky, později je vhodné slova diktovat a procvičovat tak žakovu sluchovou percepci. Nejen za pomoci bzučáku lze procvičovat délku samohlásek. Další možnou variantou je využití grafického znázornění například (*motýl* · |), kde dlouhou slabiku představuje svislá čára a krátkou slabiku tečka (Michalová 2016, s. 164–165; Pokorná 2007, s. 12).

Rozlišování znělých a neznělých souhlásek

Souhlásky, při jejichž výslovnosti dochází k rozkmitání hlasivek, jsou označovány jako znělé a ty, u jejichž vyslovení zůstávají hlasivky v klidové pozici, se nazývají neznělými. Tyto souhlásky tvoří dvojice *b-p*, *h-ch*, *d-t*, *s-z*, atd., jež jsou určovány jako

souhlásky párové (Siwek 2011, s. 107). Žáci s dysortografií se vzhledem k nedokonalému sluchovému rozlišování a někdy též vlivem chybné výslovnosti, s rozpoznáváním těchto hlásek potýkají. K reedukaci je vhodné používat například cvičení, kdy učitel říká slova, která začínají na znělé a neznělé slabiky a žák se je snaží rozpoznat například *šašek*, začíná na *ša*. Při rozlišování sykavek je vhodné mít při reedukaci tupé hlásky *š, č, ž*, vyznačené pastelovými barvami a ostré hlásky *s, c, z* barvami výraznými (Jucovičová, aj., 2008, s. 129).

Rozlišování slabik bě, pě, vě, mě

Tyto slabiky činí obtíže zejména žákům s dysortografií s narušením jazykového citu. Uvedené slabiky nemusí žák rozlišovat pouze na základě sluchové percepce, ale může využít gramatického pravidla (odvození od slovního základu), s čímž si většina žáků, za předpokladu, že má na práci dostatek času, dovede poradit. Pro snazší zafixování této problematiky si může dítě za podpory dospělého vyrobit kartičky, na kterých bude vždy u patřičné slabiky příslušný obrázek (Jucovičová, aj., 2017, s. 40–41).

Rozlišování hranic slov

Porušená schopnost sluchové analýzy, syntézy a diferenciací slov spočívá i v této problematice. Reedukace těchto obtíží se zahajuje nejdříve za pomoci jednoduchých vět bez předložek a zvrtných zájmen. Dítě nejprve rozpoznává vytleskáváním nebo vydupáváním počet slov a posléze rozlišuje hranice slov v nesprávně napsaných větách (Jucovičová, aj., 2017, s. 41).

Rozvoj verbálních schopností

Vyjadřovací schopnosti žáků s dysortografií jsou vzhledem k podstatně chudší slovní zásobě často velmi omezené. Proto je třeba vhodnými cvičeními jejich verbální schopnosti rozvíjet. Cvičení pro rozvoj slovní zásoby je ideální zařazovat průběžně. Dítě může například vymýšlet rýmy, antonyma, jmenovat slova podřazená k zadaným výrazům nebo dopisovat nedokončené věty. Podstatný vliv má na rozvoj slovní zásoby také vlastní čtení a především sociální prostředí dítěte (Pokorná 2007, s. 21; Siwek 2011, s. 151).

Rozlišování měkkých a tvrdých slabik

Chyby při psaní měkkých a tvrdých slabik mohou mít u žáků s dysortografií různý původ. Mezi příčiny se řadí nedostatečná sluchová diferenciací, neschopnost uplatnění gramatických pravidel a oslabený jazykový cit (Siwek 2011, s. 61). Pro reedukaci

těchto obtížích se velmi často využívají karty, tabulky či kostky z měkkých a tvrdých materiálů. Například dřevěnou kostku, na níž jsou znázorněny tvrdé slabiky, dítě mačká ve chvíli, opakuje-li slovo s tvrdou souhláskou, naopak kostku z molitanu stlačuje při slovech, v nichž slyší souhlásku měkkou. Tuto techniku se ovšem nedoporučuje zařazovat při rychlostních soutěžích, kdy nemá dítě dostatek času na promyšlení a pouze by tipovalo. Jednou z možných technik je také zřetelné opakování slov s těmito slabikami, kdy dítě určuje, kterou slabiku ve slově slyší. Pokud si dítě není jisté, zda se jedná o tvrdou či měkkou slabiku, může si slovo zkusit říci s oběma slabikami *vždy*, *vždy*. Důležitá je také volba slov v průběhu reedukace. Nejprve se žák učí rozlišovat tyto slabiky na začátku slov *nikdo*, později na konci *zvony* a až jako poslední se zařazují slova, v nichž je tvrdá či měkká slabika uprostřed *rodina* (Pokorná 2007, s. 11).

Při reedukaci a rovněž při jiných vzdělávacích činnostech žáků s dysortografií je stěžejní, aby dítě nechybovalo. Pokud by k chybování žáka docházelo, mohl by si používáním pomůcek chybu upevňovat.

3 Vymezení problému a cíl bakalářské práce

Před finalizací Zadání bakalářské práce bylo třeba nejprve stanovit, na jakou cílovou skupinu bude bakalářská práce orientována. Za účelem zjištění cílové skupiny byl vytvořen krátký dotazník viz Příloha č. 1 pro třídní pedagogy prvního stupně základní školy. Z dotazníku vyplynulo, že v daném období byla nejčastěji se vyskytující SPU u žáků prvního stupně právě dysortografie. Tato porucha byla diagnostikována celkem sedmnácti žákům. Zmíněný dotazník se zaměřoval rovněž na nejčastější obtíže žáků s konkrétní SPU, mezi ty učitelé zmiňovaly rozlišování tvrdých a měkkých slabik a obtíže při psaní znělých a neznělých souhlásek. V tuto chvíli, kdy již byla známa cílová skupina, a nejčastější obtíže žáků bylo možné stanovit cíl bakalářské práce. *Cílem je nalezení vhodných forem podpory ve vzdělávání na prvním stupni základní školy u žáků s dysortografií v oblastech, v nichž mají největší problémy.* Pozornost byla nadále zaměřena na konkrétního žáka s dysortografií ve druhém ročníku základní školy. Z pozorování chlapce a jeho písemných prací bylo zjevné, že se pedagogy zmíněné obtíže vyskytují i u tohoto žáka. Na těchto podkladech pro něho byla vyhotovena sada pomůcek pro gramatický jev – rozlišování měkkých a tvrdých slabik ve slovech. U vytvořené sady lze předpokládat, že bude využitelná rovněž pro další žáky s dysortografií, kteří budou mít obdobné obtíže v osvojení tohoto učiva.

3.1 Metodologie

Jedním z prvních kroků při tvorbě této práce byla volba vhodné výzkumné strategie. Tyto strategie se dělí na dvě základní skupiny, kvantitativní a kvalitativní výzkumnou strategii. Odborná literatura uvádí, že se jedná o dva protikladné modely výzkumného šetření (Hendl 2012, s. 28–39; Gavora 2010, s. 181). Pro účely této práce se zcela nekompromisně jeví jako vhodné **kvalitativní šetření**, konkrétněji **aplikovaný akční výzkum**, který je charakteristický řešením praktických problémů. Creswell (1998) in Hendl 2012 definuje kvalitativní výzkum takto: „*Kvalitativní výzkum je proces hledání porozumění založený na různých metodologických tradicích zkoumání daného sociálního nebo lidského problému. Výzkumník vytváří komplexní, holistický obraz, analyzuje různé typy textů, informuje o názorech účastníků výzkumu a provádí zkoumání v přirozených podmínkách*“ (Hendl 2012, s. 48). Stěžejní metodou sběru dat v tomto kvalitativním šetření bylo pozorování, tedy jedna z nejčastěji využívaných metod. Přesněji se jednalo o **nestrukturované pozorování**, u něhož je dostačující

určení si cíle pozorování a zvolení si prostředí, v němž bude pozorování probíhat. Nebylo tedy třeba si předem stanovovat pozorovací systémy či hodnotící škály (Gavora 2010, s. 188). Druhou metodou sloužící k vymezení problému, určení cílové skupiny a následně zejména ke zpětné vazbě na vyrobené pomůcky, byly **dotazníky**. Jak bylo výše zmíněno, jeden z dotazníků byl předložen třídním učitelům viz Příloha č. 1 a druhý již konkrétní paní učitelce a paní asistentce viz Příloha č. 2, v jejichž třídě byly pomůcky uplatňovány.

3.2 Popis tvorby pomůcek

Na základě stanoveného cíle, jež byl popsán v kapitole 3 Vymezení problému a cíl bakalářské práce, se autorka této práce rozhodla o vytvoření sady pomůcek pro jedince s dysortografií a jejich následné ověření v praxi. Po dobu tvorby těchto pomůcek a jejich uplatňování se autorka zabývala otázkou: **Bude navržená sada pomůcek vhodnou podporou pro žáka s dysortografií?**

Před samotnou tvorbou pomůcek bylo třeba zaměřit pozornost na nejčastěji se vyskytující chyby konkrétního žáka s dysortografií. Autorka této práce tedy nejprve pozorovala chlapce o hodinách českého jazyka. Z pozorování a žakových písemných prací vyplynulo chybování v přesmykování písmen a zejména v rozlišování tvrdých a měkkých slabik, které se staly stěžejní problematikou pro vytvoření pomůcek.

Dalším krokem pro vytvoření odpovídajících pomůcek bylo studium odborné literatury zabývající se vzděláváním žáků s dysortografií. Velmi přínosná byla autorce také její dosavadní praxe s dětmi s dysortografií a dalšími SPU, díky které měla určité povědomí o tom, jak je třeba s těmito žáky pracovat, jak je vhodně motivovat a zaujmout.

Vytvořené pomůcky byly postupně poskytovány paní učitelce a paní asistentce druhého ročníku. Při jejich užívání v praxi byla přítomna i autorka pomůcek, která pozorovala především práci žáka s dysortografií a také aktivitu ostatních jeho spolužáků. Pozorování probíhalo vždy po předchozí domluvě s vyučující, která zařazovala aktivity s těmito pomůckami do hodin českého jazyka dle vlastního uvážení. Na základě pozorování byly pomůcky doplněny o symboly, jež značí úroveň obtížnosti a některé z pomůcek byly rozšířeny o další dva stupně náročnosti.

Po uplatnění celé sady pomůcek byl předložen paní učitelce evaluační dotazník viz Příloha č. 2, který sloužil k reflexi dané pomůcky. Tyto dotazníky vyplňovala společně s paní asistentkou na základě jejich pozorování.

3.3 Charakteristika prostředí a cílové skupiny

Sada pomůcek byla aplikována v Základní škole K. V. Raise Lázně Bělohrad. Tato škola již několik let usiluje o co nejhodnotnější vzdělávání všech žáků a snaží se plně respektovat individualitu každého jedince. Nedílnou součástí téměř každé třídy této instituce je asistent pedagoga, který v daném kolektivu působí na základě doporučení školského poradenského zařízení. Pozorovanou třídu tvoří 25 žáků, z tohoto počtu je 11 dívek a 14 chlapců. Asistentka pedagoga ve třídě působí pro chlapce s epilepsií, ale svou pozornost věnuje i ostatním žákům. Velmi často pomáhá žákovi s dysortografií, pro jehož je primárně sada vytvořených pomůcek určena, a také dalším dětem, u nichž paní učitelka shledává určité vzdělávací obtíže a zvažuje, zda jim nedoporučit vyšetření v PPP.

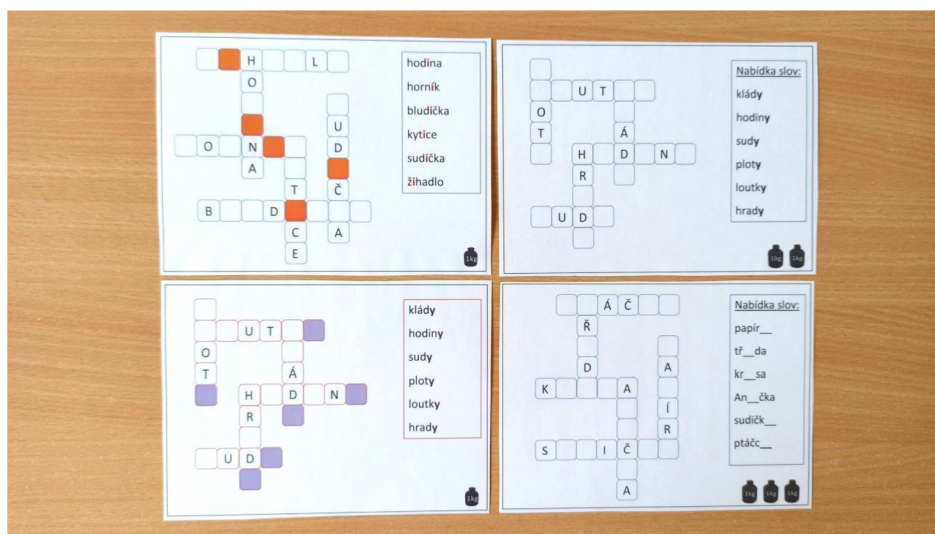
O dysortografii, specifických projevech jedinců s touto diagnózou a o vhodném přístupu k těmto žákům ve výchovně vzdělávacím procesu bylo pojednááno již v kapitole 2 Dysortografie. Nyní se tedy nabízí charakterizovat konkrétního žáka s dysortografií, který sadu pomůcek používal. Pomůcky byly ověřovány u osmiletého žáka druhého ročníku, jemuž byla diagnostikována dysortografie. Z uvedeného věku vyplývá jednoletý odklad povinné školní docházky. V současné době je žák vzděláván dle IVP v základní škole, bez podpory asistenta pedagoga. Chlapcovy pracovní výkony jsou velice kolísavé, ovlivněné jeho impulzivním chováním a poruchou pozornosti. Stěžejní je u chlapce individuální přístup, pozitivní zpětná vazba a zejména vhodná forma motivace. V českém jazyku se u něho vyskytují dyslektické obtíže, problémy s aplikací gramatických pravidel a porozumění čtenému textu. Chlapcův grafický projev je vlivem vadného a křečovitého úchopu psacího náčiní obtížně čitelný, proto paní asistentka zařazuje během psaní krátké pauzy pro uvolňovací cvičení. Na veškerou práci s textem má navýšenou časovou dotaci o 25 % a v průběhu výuky má nárok na chvilky odpočinku. Během výuky chlapci pomáhají různé přehledy učiva, jež může využívat i při písemných pracích, ty mívá zpravidla přizpůsobené svým potřebám. Hodnocení žáka je též individuální a velice často bývá doplňováno motivačními pochvalami v podobě razítek apod.

3.4 Popis a evaluace jednotlivých pomůcek

Pomůcky pro tuto práci byly navrhovány tak, aby co možná nejvíce podpořily vzdělávání žáka s dysortografií v problematice rozlišování měkkých a tvrdých slabik

a jejich aplikace ve slovech. Většina pomůcek byla zároveň koncipována tak, aby je mohl pedagog využít při práci s celou třídou, nejen tedy se žáky s dysortografií, či s SPU, ale i se žáky intaktními. Pomůcky mají tři úrovně obtížnosti, které jsou vyznačeny pomocí symbolů závaží (jedno závaží = nejjednodušší úroveň, dvě závaží = obtížnější úroveň, tři závaží = nejobtížnější úroveň). Při vytváření pomůcek bylo vycházeno z odborné literatury a osobních zkušeností. Značným přínosem autorce byla také například kniha B. Siweka, jež obsahuje mnoho inspirativních úloh právě pro žáky s dysortografií. U převážné většiny pomůcek je pracováno se dvěma barvami, oranžovou, jež značí slabiky měkké, a fialovou, která je užita u slabik tvrdých. Tvorba pomůcek probíhala v textovém editoru Microsoft Word, určité pomůcky byly doplněny kreslenými obrázky viz Příloha č. 3. Veškeré karty s textem či obrázky byly pro možnost opakovaného užití zalaminovány. Při výrobě pomůcek byl využit také molitan, magnetická páska a desky na výtvarnou výchovu. Celkem bylo vytvořeno dvanáct pomůcek, jež blíže popisují následující kapitoly.

3.4.1 Křížovka



Obrázek 1 Křížovka

Popis pomůcky

Tato pomůcka, stejně tak jako všechny následující, byla navržena prioritně k upevnění učiva rozlišování měkkých a tvrdých slabik. Doplněním slov si ale zároveň žák posiluje poslovnost a prostorovou orientaci. Po prvním použití této pomůcky se ukázalo, že by bylo vhodné ji vytvořit ještě v dalších dvou úrovních obtížnosti, celkem má tedy tři různé úrovně. Ty jsou v pravém dolním rohu označeny pomocí závaží. Na každé kartičce je jedna jakási křížovka a vpravo od křížovky se nachází nabídka slov, která má žák doplnit. **V první úrovni obtížnosti** jsou měkká

a tvrdá *i/y* záměrně vyznačena barevně, stejně tak jsou vyznačena i políčka, do nichž má žák dané *i/y* zapsat. Políčka pro zapsání *i/y* jsou vyznačena příslušnými barvami. Žák si tedy musí uvědomit, že právě na doplnění tohoto písmene si musí dát pozor. **Druhá úroveň** je již o něco obtížnější, políčka ani *i/y* již nejsou vyznačena barevně, tvrdá a měkká *i/y* jsou ale stále v nabídce ještě zvýrazněna. První dvě úrovně tedy slouží zejména k upevnění dané problematiky. **Ve třetí úrovni** si již žák procvičuje, jak dané problematice porozuměl a musí přemýšlet nad tím, jaké *i/y* do slova doplní. Kompletní pomůcka je k nahlédnutí v Příloze č. 4.

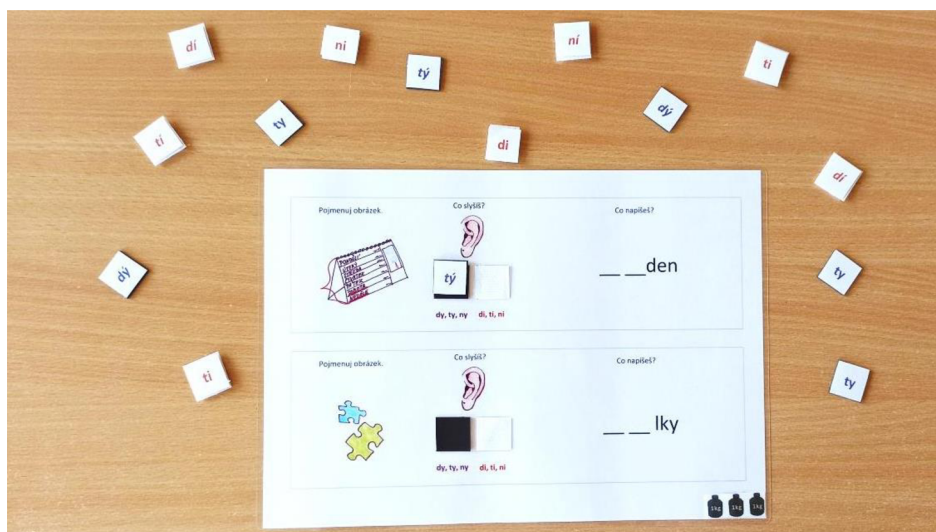
Vlastní pozorování

Pomůcka byla rozdána všem žákům. Paní učitelka dětem popsala, co mají s pomůckou dělat a přihlížela, jak se jim práce daří. Žák s dysortografií zadání rychle porozuměl a začal písmena doplňovat, i přes barevně vyznačená *y/i* zpočátku chyboval, snažil se mít úkol rychle splněný, a tak se příliš nesoustředil na to, jak slovo napíše. Chlapec musel být opakovaně upozorňován, že mnohem důležitější než čas, za jaký úkol splní, je správnost zapsaných slov. Poté, co měl chlapec křížovku vyplněnou, byl vyzván ke kontrole barevných políček, tedy těch s tvrdými a měkkými *i/y*. U slov v nichž chyboval, s ním byla zopakována gramatická pravidla. Dále se objevovaly chyby ve slovech obsahujících písmena *b* a *d*. Ta si měl chlapec překontrolovat, zda je zapsal správně. Také bylo třeba upozornit na to, že *ch* je jedno písmeno a patří do jedné kolonky. Doplnění do políček chlapce bavilo, ale těžce nesl své chybování.

Hodnocení pedagogy

Křížovku vyučující hodnotí jako oblíbenou aktivitu většiny dětí. U žáka s dysortografií zmiňuje chybovost v psaní tvrdých a měkkých slabik a ve správném umístění písmen. Práci s křížovkou žák pochopil dle slov paní učitelky velmi rychle a snažil se vypracovat úkol co nejdříve. Musela tedy neustále připomínat, že se nejedná o soutěž. Křížovku paní učitelka využila při samostatné práci žáků a vzhledem k tomu, že žáky tato aktivita bavila, ji bude využívat i nadále při procvičování učiva. Víceúrovňovou náročnost pomůcky hodnotí jako odpovídající a celkově nemá výtek.

3.4.2 Co slyšíš?



Obrázek 2 Co slyšíš?

Popis pomůcky

Pomůcka s názvem „Co slyšíš?“ se zaměřuje zejména na psaní měkkých a tvrdých slabik a současně přispívá k rozvoji sluchové percepce. Ta bývá u žáků s dysortografií nedostatečně rozvinutá a vede k jejich častému chybování. Činnost s touto pomůckou lze rozdělit do třech hlavních kroků, které jsou na jednotlivých kartách popsány (*Pojmenuj obrázek., Co slyšíš?, Co napíšeš?*). Zda dítě obrázek pojmenovalo správně, si může zkontrolovat dle předtištěného slova s chybějící slabikou. Pod nápisem „Co slyšíš?“ se nachází obrázek ucha a pod ním jsou dva čtverce. Jeden je magnetický a druhý tvoří suchý zip. Suchý zip je oproti magnetu na omak měkkčí a je na něj možné přichytit pouze slabiky měkké, na tvrdý magnetický čtverec se naopak přichytí pouze slabiky tvrdé. Žák tedy musí mít k dispozici veškeré měkké i tvrdé slabiky. Po umístění správné slabiky ji žák zapisuje do slova. Procvičuje si tedy také psaní měkkých slabik. Konkrétně toho, že i přesto, že slyší například *ň*, se ve slově háček nepíše. V dolním rohu karty jsou opět závaží, která značí třetí úroveň náročnosti. Úroveň byla pomůcce přidělena zejména z toho důvodu, že se skládá z několika dílčích kroků, které žáka postupně dovedou ke správné slabice. Kompletní pomůcka je k náhledu v Příloze č. 5.

Vlastní pozorování

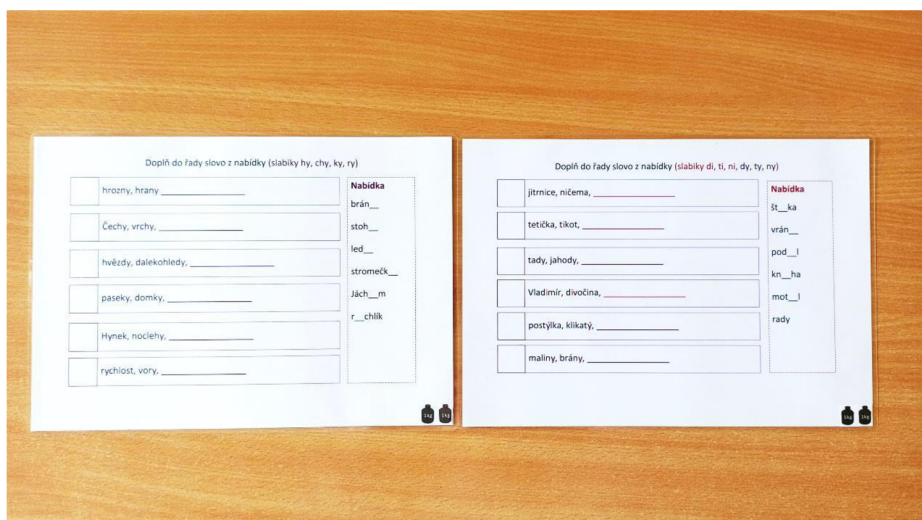
Pozorování probíhalo nejprve ve třídě a následně při individuální práci se žákem s dysortografií. Žáci byli rozděleni do skupin a každý tým obdržel jednu sadu karet, s níž měl samostatně pracovat. Paní učitelka týmy obcházela a sledovala, jak pracují. Chlapec s dysortografií neměl příliš možnost se při skupinové práci prosadit. Jediným řešením bylo požádat žáky, aby nechali říci svého spolužáka, co by doplnil a v případě,

že se ve skupině shodnou na jiném řešení, tak si dané *i/y* opraví. Chlapec při práci často chyboval, bylo vidět, že slabiky *di, ti, ni* a *dy, ty, ny* jsou pro něho ještě obtížné a že se s chybováním těžce vyrovnává. Z tohoto důvodu společně s paní asistentkou a ještě jedním svým spolužákem odešli do místnosti, kam se běžně chodí učit a kde mají na práci větší klid. Každé slovo bylo těmto žákům třeba i čtyřikrát zopakováno a paní asistentka při vyslovování kladla velký důraz na danou slabiku, i přesto však chlapci chybovali. V případě, že žáci zvolili nesprávnou slabiku, vyslovila paní asistentka slovo se slabikou, kterou chtějí doplnit například *nočnýk*. To je vždy velmi pobavilo a zároveň si uvědomili svou chybu.

Hodnocení pedagogy

Tato pomůcka byla vyhodnocena jako zcela použitelná v praxi. Využita byla paní učitelkou při skupinové i společné práci a paní asistentkou při práci individuální. Chlapec s dysortografií neměl problém s pochopením práce, ale často chyboval. Hned první chyba jej odradila, ale nechal si domluvit a pokračoval v činnosti. Vzhledem k obrázkům a manipulaci s pomůckou ho práce bavila. Ostatní žáci činnost přivítali zejména proto, že nebyla spojena s prací v učebnici. Pomůcku vyučující hodnotí jako nápaditou a oblíbenou. Paní asistentka ji má v plánu využívat do konce druhého ročníku při individuální práci s žáky a doporučí ji i svým kolegyním. Úroveň pomůcky pedagožky hodnotí jako odpovídající a neuvádí žádné připomínky.

3.4.3 Najdi třetího



Obrázek 3 Najdi třetího

Popis pomůcky

Pomocí těchto pracovních listů si žák s dysortografií upevňuje psaní *i/i* po měkkých souhláskách, *y/y* po souhláskách tvrdých a také si procvičuje čtení. Pracovní listy obsahují vždy šest řad slov, do kterých je třeba doplnit vhodné slovo z nabídky. Celkem jsou vyrobeny tři typy pracovních listů, v prvním typu se doplňují pouze slova s měkkým *i*, v druhém pouze slova s tvrdým *y* a ve třetím typu jsou již tato slova namíchána. Čtverečky na levé straně slouží k doplnění slabiky, jež se v dané řadě nachází a na kterou se má dítě soustředit. Nalezením a zapsáním příslušné slabiky si žák fixuje, jak se slabika správně píše. Právě v tomto kroku je třeba předejít chybování, jelikož o to intenzivněji se může fixovat i chyba. V předtištěných slovech jsou *i/y* opět zvýrazněna příslušnými barvami, což žákům doplňování slov usnadňuje. Na druhou stranu se tento úkol skládá z více kroků, které mohou být pro žáky náročné. Po zvážení těchto skutečností byla pomůckou udělena úroveň dvě, která je opět znázorněna v rohu pracovního listu. Kompletní pomůcka je k nahlédnutí v Příloze č. 6.

Vlastní pozorování

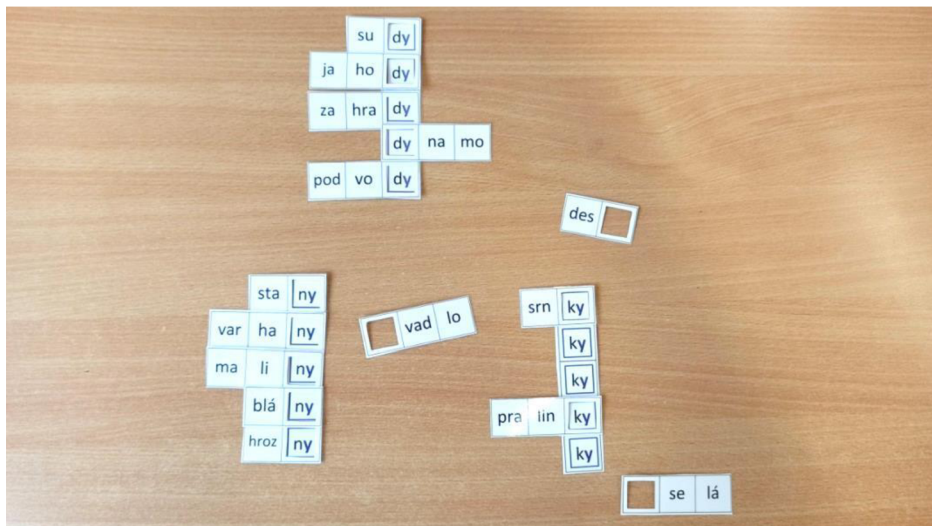
Pomůcka byla zařazena při samostatné práci žáků. Všichni obdrželi jeden, z obou stran potištěný, pracovní list a byli informováni, jak s ním mají pracovat. Někteří žáci okamžitě věděli, které slovo do řady zapsat, a tak si do prvního rámečku ani příčinné slabiky nezapisovali. Tomuto kroku se nejprve snažil vyhnout i žák s dysortografií. Vzhledem k téměř neustálému dohledu, který nad sebou měl, musel ale vše zapsat tak, jak bylo požadováno. S čím si žák dovedl docela dobře poradit, bylo vyhledání příčinného slova a zapsání příslušné slabiky. Potýkal se ale s chybným přepisem slov. Přestože měl vše správně doplněné, při přepisu jej bylo třeba upozorňovat na to, aby si překontroloval, zda mu ve slově nechybí nějaké písmenko, čárka či tečka. Při přepisu často neakceptoval velká písmena u názvů měst či jmen. Oproti většině svých spolužáků stihl přibližně polovinu práce a na víc mu již nezbývala energie ani chuť.

Hodnocení pedagogy

Pomůckou „Najdi třetího“ vyučující zařazuje při hodině ráda a používají ji při samostatné práci žáků. Při prvním použití musela některým dětem ještě jednou individuálně práci vysvětlit. Žák s dysortografií si dle slov paní učitelky s prací poradil, nikoli však sám, ale s pomocí paní asistentky. Práce pro něho byla obtížnější, často chyboval v přepisu slov a stihl toho podstatně méně, než jeho spolužáci. Opakované chybování žáka značně demotivovalo. Ostatní děti pracovaly s chutí, ale přepis

některým činil také značné obtíže. Paní učitelka uvádí, že pomůcka byla vzhledem k přepisu slov náročnější, ale že ji právě kvůli časté chybovosti žáků jistě bude využívat i nadále, protože správný přepis slov považuje za nutný. Přidělenou úroveň pomůcky posuzuje jako odpovídající a nic pomůcce nevytýká.

3.4.4 Okýnka



Obrázek 4 Okýnka

Popis pomůcky

Hlavním cílem této pomůcky je podpořit žáky při osvojování si problematiky psaní tvrdých a měkkých slabik a zároveň procvičit jejich sluchovou syntézu. Tuto pomůcku tvoří neúplná slova, v nichž je vynechána tvrdá či měkká slabika a sloupečky s právě těmito slabikami. Každý sloupeček, jenž je zvýrazněn příslušnou barvou, obsahuje pět stejných slabik, k nimž mají žáci za úkol přiřadit takové slabiky (části slov), aby vznikla smysluplná celá slova. Například ke sloupečku se slabikami *ny* žáci přikládají *sta + ny = stany*, *varha + ny = varhany*, *mali + ny = maliny*, *blá + ny = blány*, *hroz + ny = hrozny*. Pomůcku lze využít v době, kdy se žáci učí pouze slabiky tvrdé nebo se zaměřují výlučně na slabiky měkké, je ovšem také možné tvrdé a měkké slabiky zamíchat a tím úkol ztížit. Úroveň obtížnosti této pomůcky se mění v závislosti na počtu zadaných slov ke skládání. Učitel tedy obdrží obrázky se závažím, které dává žákům dle počtu předložených slov. Pedagog si tak sám určuje, jakou obtížnost danému žákovi přidělí. Kompletní pomůcka je k nahlédnutí v Příloze č. 7.

Vlastní pozorování

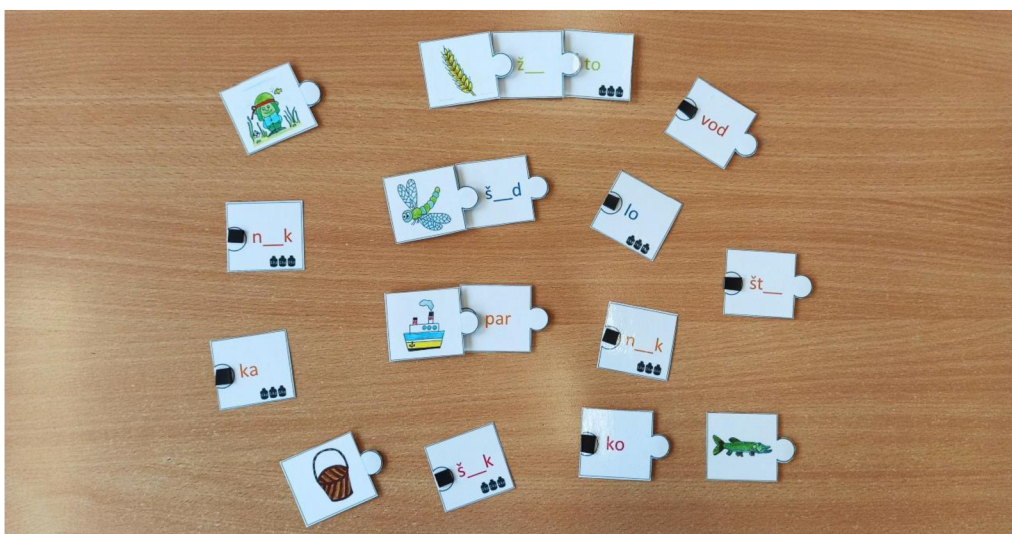
Pozorování probíhalo v době, kdy se žáci učili tvrdé slabiky. Na začátku hodiny si zopakovali, jaké slabiky patří mezi ty tvrdé a následně jim byla do dvojic pomůcka

rozdána. Vzápětí byli vyzváni, aby si slova zamíchali a následovalo objasnění práce s touto pomůckou. V průběhu aktivity paní učitelka procházela mezi žáky, kontrolovala, zda pracují správně a dotazovala se, co některá méně známá slova znamenají. Žák s dysortografií pracoval při tomto úkolu se svou spolužačkou. Dívka byla velmi šikovná a dovedla by složit slova sama, avšak neparcovala s chlapcem poprvé, tudíž již věděla, že je třeba jej nechat složit také nějaké slovo. Domluvila se s ním, aby zkoušel skládat slova ke slabice *ky*. Chlapec postupně přikládal k dané slabice různé části slov. Některá slova složit dovedl, ale u obtížnějších bylo třeba slovo, které sestavil, přečíst, aby si uvědomil, zda dává smysl. Práce s touto pomůckou pro chlapce nebyla tak snadná, jak by se na první pohled mohlo zdát. Nakonec ale s pomocí spolužačky a paní učitelky složil všech pět slov se slabikou *ky* a ještě dvě další slova.

Hodnocení pedagogy

Pomůcku vyučující hodnotí jako v praxi využitelnou a to nejen u žáků s dysortografií. Pomůcku paní učitelka používá při samostatné práci žáků, ale také při práci ve dvojicích či skupinách. Zmiňuje, že s porozuměním této pomůcky chlapec s dysortografií obtíže neměl, ale skládání slov se zapojením více slabik pro něho bylo celkem náročné a potřeboval neustálou pomoc druhé osoby. Uvádí, že v případě, když rozdala ke skládání více slov, tak i pro některé intaktní žáky bylo skládání obtížné. Pro označení úrovně tedy používala nejčastěji tři závaží. Pomůcku ale využívá nadále a zmiňuje, že ač je pomůcka náročnější, ráda jí zpestřuje výuku.

3.4.5 Magnetické puzzle



Obrázek 5 Magnetické puzzle

Popis pomůcky

Pomůcka nazvaná „Magnetické puzzle“ se opět zaměřuje na problematiku psaní měkkých a tvrdých *i/y* po měkkých a tvrdých slabikách. Pro žáka s dysortografií bude ale přínosná také pro rozvoj jeho sluchové syntézy a schopnosti vnímat rytmus. Právě tato schopnost bývá u žáků s dysortografií nedostatečně rozvinuta. Pomocí slov, která jsou rozdělena na slabiky, si žák také procvičuje posloupnost, a to tím, že si nejprve vyhledává obrázek a následně zaměřuje svou pozornost na správné pořadí jednotlivých slabik. Pomůcku tvoří čtyřicet slov rozdělených na slabiky, jež jsou doplněna obrázky. Každý dílek puzzle obsahuje jednu slabiku či obrázek a pro snazší orientaci mají slova různou barvu. Díky použité magnetické pásce, kterou jsou jednotlivé dílky podlepeny, drží slabiky s obrázkem pospolu. Úkolem žáka je vybrat si obrázek, správně jej pojmenovat, složit dvouslabičné či trojslabičné slovo, které daný obrázek popisuje a doplnit správné *i/y*. Počet slov, která žák skládá, udává učitel. Na posledním dílku je označena úroveň obtížnosti této pomůcky. Vzhledem k tomu, že žák nejprve spojuje slovo a poté ještě doplňuje správné *i/y*, byla této pomůcce dána úroveň třech závaží, tedy ta nejobtížnější. Kompletní pomůcka je k nahlédnutí v Příloze č. 8.

Vlastní pozorování žáků při práci s touto pomůckou

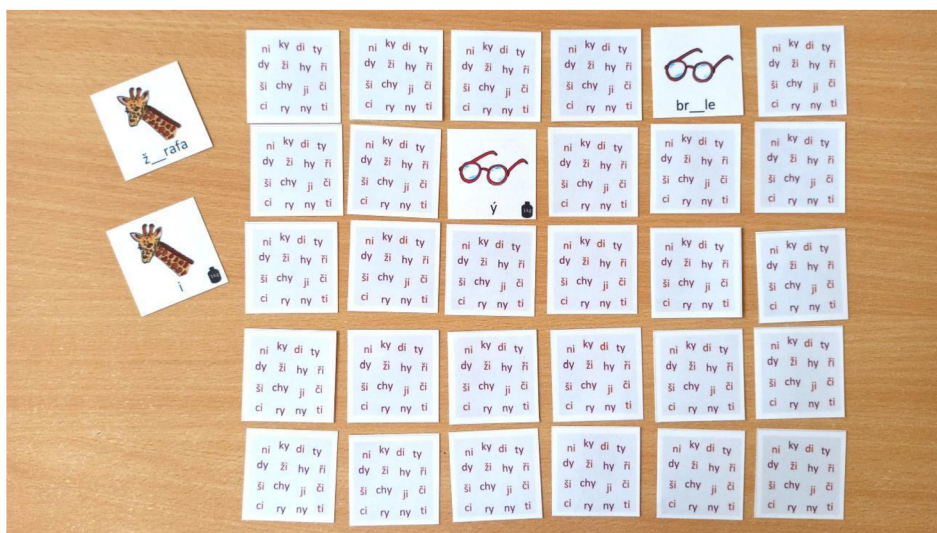
Tato aktivita byla zařazena na posledních patnáct minut vyučovací jednotky. Děti doposud pracovaly s knihou a sešitem, tudíž pro ně tato aktivita byla určitým zpestřením, odreagováním a pro většinu současně zábavou. Každému žákovi byla rozdána nejprve dvě slova na ukázkou a postupně byla přidávána slova další. Ve chvíli, kdy měly děti slova poskládaná, byly vyzvány, aby je zamíchaly a pokusily se složit všechna najednou. Při této aktivitě bylo na žákovi s dysortografií patrné, že jej práce s touto pomůckou baví, zejména se mu líbilo, jak se k sobě jednotlivé dílky pomocí magnetu přichytávají. Co se týká skládání slov, počáteční aktivita, kdy mu byly dodávána jednotlivá slova postupně, mu nedělala velký problém. U slov si všiml, že se krajové kartičky liší od těch středových a to mu značně usnadnilo práci. Ve chvíli, kdy měl slova rozložit a následně je znovu složit se v množství slabik již ztrácel. Paní učitelka mu doporučila, aby si dílky rozdělil podle barev a po složení každého slova si rovnou doplnil *i/y*. S „tahákem“ (přehledem měkkých a tvrdých slabik), který měl nalepený na lavici, dovedl zpravidla správně doplnit tvrdé *y* ve slabikách *hy, chy, ky, ry*, a měkké *i* ve slabikách *ži, ši, či, ři, ci, ji*. Slova jako *štika, parník* či *vodník* byla již pro

žáka podstatně těžší. Slova, v nichž žák chyboval, s ním ještě individuálně překontrolovala paní asistentka, která mu zároveň chyby vysvětlila.

Hodnocení pedagogy

Magnetické puzzle charakterizuje paní učitelka jako nápaditou pomůcku. Využívá ji zejména na konci vyučovací hodiny pro zpestření a odreagování dětí. Žáka s dysortografií činnost s touto pomůckou bavila, snažil se a považoval ji za hru. Pokud udělal chybu, nevadila mu. Žáci chtěli puzzle používat i v dalších hodinách. Na hodnotící škále od 1 do 5 vyučující u této pomůcky uvádí jedna podtržená a dodává, že by uvítala více takových pomůcek.

3.4.6 Pexeso



Obrázek 6 Pexeso

Popis pomůcky

Pexeso bylo navrženo pro upevnění problematiky psaní měkkého a tvrdého *i/y* a zároveň si s ním žáci procvičují čtení a paměťové dovednosti. Tato hra je většině dětem velmi blízká, a tak by i upevňování gramatiky pomocí pexesa mělo být pro žáky především zábavou, při které se současně učí. Pexeso obsahuje celkem 22 párů kartiček. Pár tvoří kartičky se stejným obrázkem, ale odlišným textem. Na jedné kartičce je slovo s chybějícím písmenem a na druhé kartičce je příslušné *i/y*. Nalezením páru si žák upevňuje jaké *i/y* ve slově píšeme. Z rubové strany kartičky jsou tvrdé a měkké slabiky, které žákům mohou při doplňování pomoci. Vzhledem k tomu, že je hledání páru podpořeno obrázkem, byla pro tuto pomůcku zvolena úroveň jedna. Symbol závaží je vždy na jedné kartičce z páru. Pexeso lze zařadit jako zpestření běžné výuky či při individuální práci se žákem. Kompletní pomůcka je k náhledu v Příloze č. 9.

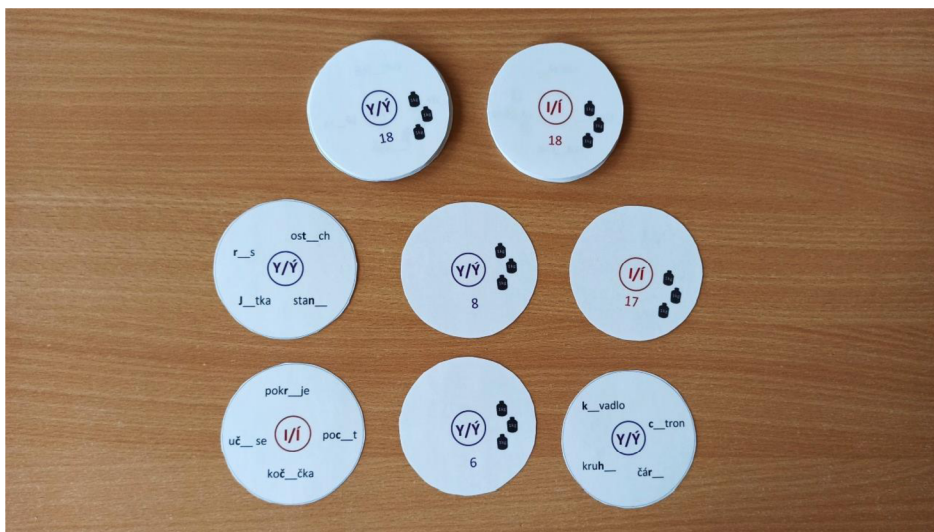
Vlastní pozorování žáků při práci s touto pomůckou

Paní učitelka rozdělila děti do skupin, ve kterých určila velitele. Za velitele byli záměrně zvoleni žáci, kteří učivu běžně rychle porozumí. Ti měli kontrolovat správné zdůvodnění příslušného *i/y*. Paní učitelka ještě dodala, aby si pořádně prohlédli také rubovou stranu kartiček a v případě, že si nebudou s nějakým slovem jistí, ať se na ni, či na paní asistentku, obrátí. Žáka s dysortografií pexeso bavilo, zejména nejspíše proto, že mu tato aktivita tolik nepřipomínala učení. Správným zdůvodňováním se ale nechtěl příliš zabývat a přišlo mu zbytečné. Bylo tedy opravdu třeba jej neustále kontrolovat. V případě, že by si žák neopakoval dané gramatické pravidlo, ztrácela by tato pomůcka svůj účel. Riziko by také hrozilo, pokud by žák doplnil *i/y* špatně a nesprávně by si jej odůvodnil, tím by si danou chybu mohl ještě upevnit.

Hodnocení pedagogy

Pexeso na procvičování tvrdých a měkkých slabik vyučující využila při skupinové práci. Vzhledem k tomu, že všichni žáci pexeso dobře znají, i chlapci s dysortografií byla tato hra blízká, neměli minimální problém s pochopením této činnosti. Pexeso ovšem děti braly více jako hru, tudíž často zapomínaly na odůvodňování. Chlapce s dysortografií hra bavila, protože i klasické pexeso hraje velmi rád. Pracoval ve skupině, v níž byla také paní asistentka s žákem, kterému pomáhá a jež kontrolovala, zda si oba chlapci správně dané písmeno zdůvodňují. Celkově vyučující hodnotí pexeso jako využitelné v praxi a to nejen ve druhém ročníku. Pexeso bude paní učitelka používat jako nenásilné procvičování učiva i ve třetím ročníku.

3.4.7 Najdi vetřelce



Obrázek 7 Najdi vetřelce

Popis pomůcky

Pomůcka „Najdi vetřelce“ se zaměřuje též na psaní tvrdých a měkkých slabik, příslušná *i/y* nejsou ve slovech doplněna, čímž při plnění tohoto úkolu nedochází ke zrakové fixaci chybného tvaru slova. Pomůcku je vhodné využívat k procvičování v době, kdy již žáci mají určité povědomí o tom, ve kterých slabikách se píše *i* a ve kterých naopak *y*. Pomůcku tvoří 36 karet, z nichž se polovina zaměřuje na slova s tvrdými a polovina na slova s měkkými slabikami. Lícová strana každé karty obsahuje čtyři slova, s chybějícími měkkými a tvrdými *i/y*. Uprostřed každé karty jsou vyobrazena *i/y*, která jsou pro hru s těžšími. V případě, má-li žák kartu s tvrdým *y*, které je opět vyznačeno fialovou barvou, hledá na kartě slovo, ve kterém se tvrdé *y* nepíše, tedy vetřelce. Přesně opačně je tomu u karet s měkkým *i*. Vetřelce může žák na kartě zakroužkovat, škrtnout či si jej zapsat. Na rubové straně každé karty je symbol třech závaží, jež značí nejobtížnější úroveň. Pomůcka je doplněna stručným návodem pro učitele se seznamem všech vetřelců, který slouží k rychlé kontrole. Kompletní pomůcka je k nahlédnutí v Příloze č. 10.

Vlastní pozorování žáků při práci s touto pomůckou

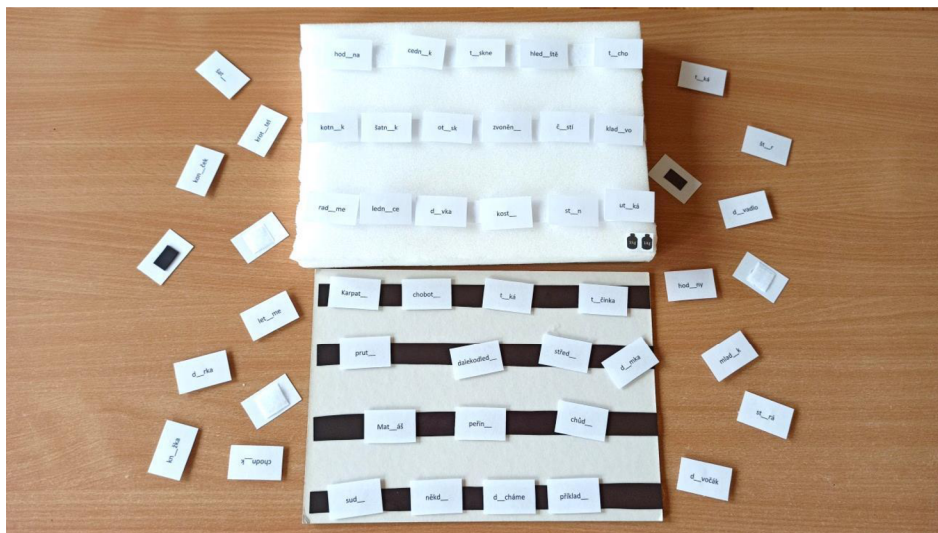
Aktivita s touto pomůckou byla zařazena na závěr hodiny. Hromádka s osmnácti kartami s vyobrazenými tvrdými *y/ý* uprostřed karty byla rozdána do dvojic a následně bylo vysvětleno, jak pracovat. Důležité bylo upozornění, že se vždy na kartě vyskytuje vetřelec pouze jeden. Vetřelce si měly děti zapisovat na mazací destičku, a když měly všechny dvojice hotovo, následovala společná kontrola, při níž si musely obhájit, proč právě dané slovo zapsaly na seznam vetřelců. Chlapec s dysortografií při této aktivitě

využíval své „taháky“ s měkkými s tvrdými slabikami, které mu velmi pomáhaly. Bez nich by tuto aktivitu s největší pravděpodobností nezvládl. Obtížnější se opět ukázala slova se slabikami *dy, ty, ny* a *di, ti, ni*, s nimiž mu často dopomáhala spolužačka či vyučující. Paní asistentka vždy trvala na tom, aby si žák vetřelce přepsal a tím si správné psaní slova upevnil. Nikdy z její strany nechyběla slovní pochvala žáka za snahu, která pro něho byla velmi motivující. Při práci s touto pomůckou bylo na většině žáků vidět zaujetí pro danou činnost.

Hodnocení pedagogy

Pomůcku využila paní učitelka v době, kdy již měla se žáky toto učivo probrané. Hru žáci hráli ve dvojicích a chlapec s dysortografií při ní měl při ruce své „taháky“. Žák s dysortografií pracoval pomalu a musel být hodně podporovaný a chválený. Celkově pro něho byla práce s touto pomůckou složitější, nežli práce s pomůckami dalšími. Z tohoto důvodu hodnotí vyučující třetí úroveň pomůcky jako zcela odpovídající. Věří ale, že se najdou i jiní žáci s dysortografií, kteří zvládnou tuto hru lépe. Vyšší náročnost pomůcky vyučující oceňuje, protože podněcuje žáky k vyššímu soustředění a bude ji moci využít i ve třetím ročníku.

3.4.8 Přichyt' slovo



Obrázek 8 Přichyt' slovo

Popis pomůcky

Tato pomůcka je jednou z těch, která při osvojování problematiky psaní tvrdých a měkkých slabik užívá tzv. multisenzorický přístup, o němž bylo psáno již v kapitole 1.6 Reeducace specifických poruch učení. Vyjma zraku a sluchu při práci s touto pomůckou hraje velkou roli také hmat. Pomůcka je tvořena dvěma deskami, ta, na níž

jsou přikládána slova, ve kterých se píše tvrdé *y*, je částečně polepena magnetickou folií, na omak je tedy tvrdá. Druhá deska je celá polepena molitanem, který ji změkčuje. Na molitanu jsou ještě přilepeny pásy suchého zipu, na něž se přikládají slova s měkkými slabikami. Po přiložení a stlačení daného slova, si žák pomocí hmatu uvědomuje, zda je ve slově slabika měkká či tvrdá. Rovněž u práce s touto pomůckou je třeba se vyhnout chybování, multisenzorický přístup by mohl vést k intenzivní fixaci chyby. Pomůcka je označena úrovní dvě. Kompletní pomůcka je k nahlédnutí v Příloze č. 11.

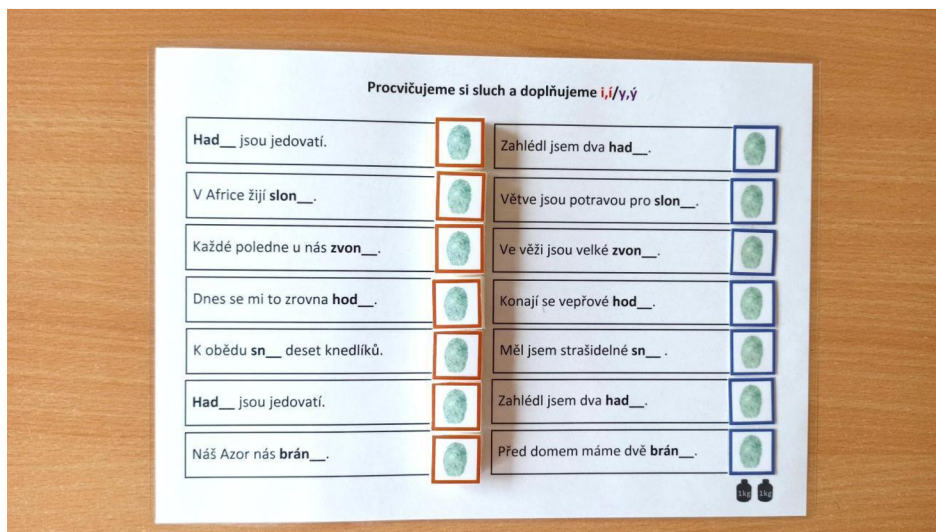
Vlastní pozorování

Pozorování probíhalo při individuální práci chlapce s dysortografií a jeho spolužáka. Paní asistentka rozložila přibližně polovinu lístečků se slovy a každému z chlapců řekla jedno slovo, které mají vyhledat. Poté, co oba zadané slovo našli, jej měli přiřadit ke správné desce a říci, jaké *i/y* je třeba do slova dopsat. Doplnění *i/y* bylo v tuto chvíli pro žáky snadné, paní asistentka po nich ale u každého slova požadovala, aby svou volbu odůvodnili, což již bylo obtížnější. Po rozdělení několika slov paní asistentka vybrala čtyři slova, s nimiž chlapci pracovali, a ta jim nadiktovala. Chlapec s dysortografií měl chybu v jedné měkké slabice, ale tím, že byla slova diktována, se ve slovech objevily chyby jiné.

Hodnocení pedagogy

Pomůcku využila jak paní učitelka, tak paní asistentka. Hodnotí ji jako vhodnou pro vyvozování učiva zejména u žáků s SPU a žáků, kteří potřebují více času na porozumění novému učivu. Paní asistentka pomůcku použila opakovaně při individuální práci se žákem s dysortografií a jeho spolužákem. Chlapec s dysortografií při této činnosti dost často chyboval. Pomůcku paní asistentka hodnotí jako obtížnější, ale zároveň kreativní, vhodnou k procvičování a využitelnou pro žáky, kteří potřebují podporu i v dalších ročnících.

3.4.9 Poslouchej rozdíly



Obrázek 9 Poslouchej rozdíly

Popis pomůcky

Tato, v pořadí devátá pomůcka, se zaměřuje rovněž na učivo tvrdých a měkkých slabik a je též jednou z pomůcek, při níž žák zapojuje více smyslů. Pomůcka pomáhá zejména s diferenciací nejproblémovějších slabik *di/dy*, *ti/ty*, *ni/ny*. Tvoří ji celkem tři pracovní listy se čtrnácti větami ve dvou sloupcích. První sloupec obsahuje větu se slovem s měkkou slabikou a druhý sloupec je tvořen větami, v nichž je slovo podobné, avšak se slabikou tvrdou. Vpravo od vět jsou čtverečky s otiskem prstu, který značí, aby žák čtvereček stiskl. Zmáčkne-li čtvereček oranžový, podlepený molitanem, ucítí, že je oproti čtverečku fialovému měkký a že jej lze stlačit. Nejen tedy barva daného políčka, ale také jeho pevnost žákovi napoví, jaké *i/y* slovo v dané větě obsahuje. U této pomůcky není stěžejní zapsání *i/y*, ale rozvíjení žákova sluchového a hmatového vnímání. Pomůcka nepatří mezi ty nejobtížnější, avšak nácvik správné sluchové diferenciaci může být zejména pro žáka s dysortografií značně pracný, z tohoto důvodu jsou v rohu pomůcky znázorněna dvě závaží. Velkým přínosem při práci s touto pomůckou a osvojováním si dané problematiky je, když si žák slova říká nahlas, jen tak má možnost slyšet rozdíl daných slov. Kompletní pomůcka je k nahlédnutí v Příloze č. 12.

Vlastní pozorování žáků při práci s touto pomůckou

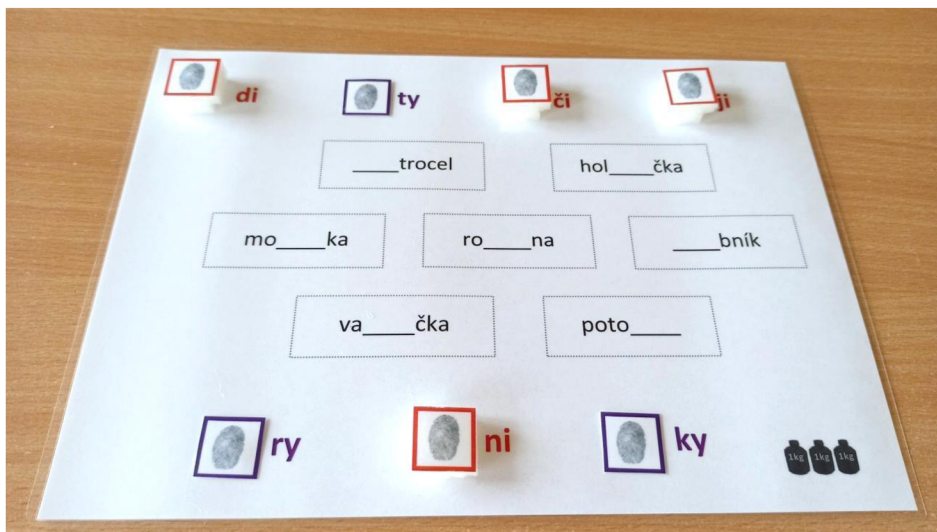
Pomůcka byla využita při běžné hodině, v době, kdy již děti znaly tvrdé slabiky a čekalo je učivo o slabikách měkkých. Pracovní listy byly rozdány do dvojic a následovalo společné čtení vět. Po přečtení věty se slovem s měkkou slabikou byla následně přečtena věta se slabikou tvrdou. Pro zpestření práce a zjištění, zda žáci správně rozpoznávají měkké a tvrdé slabiky je nechala paní učitelka s příslušným

slovem vymyslet i jinou větu. Některé věty si následně společně zapsali na tabuli. Žák s dysortografií při této aktivitě pracoval společně se svými spolužáky a téměř nepotřeboval pomoc druhé osoby. Paní učitelka pouze občas zkontrolovala, zda si chlapec zapsal větu správně. Většinou se v jeho přepisu objevovalo mnoho chyb. Práce s touto pomůckou se dětem dařila, avšak nebyla pro ně tak zajímavá jako například práce s magnetickým puzzle.

Hodnocení pedagogy

Pomůcku použila vyučující opakovaně při společné práci a práci ve dvojicích. Chlapec s dysortografií při této aktivitě pracoval buď s paní asistentkou, nebo s paní učitelkou. Pro lepší upevnění si vyznačená slova přepisoval. Chlapec pracoval velmi pomalu, ale jeden pracovní list vyplnit stihl. Někteří jeho spolužáci stihli se zvýrazněnými slovy vymýšlet i jiné věty, chlapec ale nikoli. Pracovní listy paní učitelka hodnotí jako odpovídající potřebám žáků druhého ročníku a s druhou úrovní, jež jsou označeny, souhlasí. Pracovní listy se chystá využít i k opakování učiva v ročníku třetím. Jako dobrý nápad hodnotí otisk prstu, který se líbil i dětem.

3.4.10 Doplně ztracenou slabiku



Obrázek 10 Doplně ztracenou slabiku

Popis pomůcky

Tato pomůcka je další z těch, které při učení využívají tzv. multisenzorického přístupu. Pomůcku tvoří pracovní listy, na nichž jsou slova s chybějícími slabikami. Jeden typ pracovních listů obsahuje slova s pouze měkkými slabikami, druhý slova pouze s tvrdými slabikami a na třetím jsou slova pomíchána. Z tohoto důvodu jsou pracovní listy označeny různými úrovněmi obtížnosti, konkrétně dvěma a třemi

závažími. Pracovní list obsahuje také slabiky, které je třeba do slov doplnit a čtverečky, které byly využity již u pomůcky předchozí. Čtverečky dítě stlačuje ve chvíli, kdy doplní správnou slabiku. Kompletní pomůcka je k nahlédnutí v Příloze č. 13.

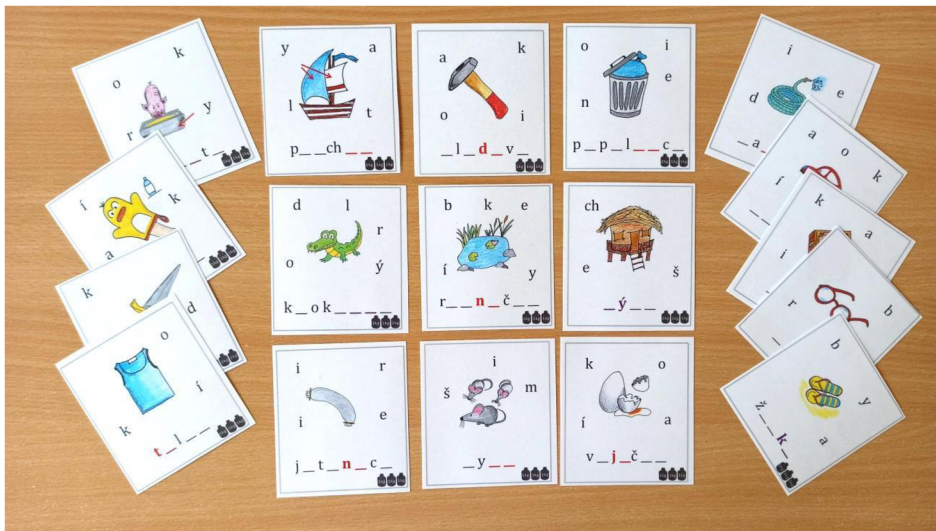
Vlastní pozorování

Pomůcka byla použita při běžné výuce v období, kdy již byli žáci obeznámeni s problematikou psaní tvrdých i měkkých slabik. Vzhledem k již probranému učivu mohly být žákům rozdány všechny typy pracovních listů. Pracovní listy různých úrovní byly rozdány individuálně. Žák s dysortografií a další žáci, kteří měli s porozuměním učivu obtíže, obdrželi snazší pracovní listy. Dětem nebylo třeba práci dlouho vysvětlovat, většina začala s vyplňováním dle své intuice. Chlapci s dysortografií většinou pomáhala paní učitelka a to tak, že mu přečetla začátek slova a ukázala slabiku, kterou má zkusit doplnit, například *paro* a žák přidal *ky*, *paro* a doplnil *ry*, *paro* a přidal *hy*, vzniklo tedy slovo *parohy*. Také mu poradila, aby zkoušel nejprve doplňovat ta slova, která mají první písmenka doplněná a chybí jim písmenka na konci slova. Žák s dysortografií viděl, že někteří jeho spolužáci pracovali na obtížnějších listech a tak si jej vzal také. Některé slabiky s pomocí doplnit dovedl. Nebyl si ale jistý slovem *tyčinka*, protože v nabídce byla slabika *ty* i *ti* a slovo, které jej zmátlo, bylo například slovo *šiška*, kde se přel, že by bylo možné doplnit také *žižka*, že je to příjmení. Bylo mu vysvětleno, že by slabika *ži* musela být s velkým písmenem.

Hodnocení pedagogy

Pracovní listy s názvem „Doplň ztracenou slabiku“ byly použity při samostatné práci, jako shrnutí učiva. Chlapec s dysortografií se při práci velmi snažil, ale sám, bez pomoci paní asistentky by ji nejspíše nezvládl. Při práci si všiml, že jeho spolužáci pracují s listy vyšší úrovně a to jej motivovalo, chtěl se jim přiblížit. Také ostatní žáky několikaúrovňová práce „tlačila“ do vyšších výkonů. Práce je bavila. Pomůcke vyučující nic nevytýká a nechá si ji do třetího ročníku k opakování.

3.4.11 Neposedná písmena



Obrázek 11 Neposedná písmena

Popis pomůcky

Pomůcka s názvem „Neposedná písmena“ byla vytvořena s cílem upevnování psaní měkkých a tvrdých slabik. Při práci s touto pomůckou si žáci doplňováním chybějících písmen posilují rovněž zrakovou i sluchovou analýzu a syntézu. Inspirací pro tuto pomůcku byla cvičení z knihy, jejímž autorem je B. Siwek a o níž je zmínka již v kapitole 3.2 Popis tvorby pomůcek. Pomůcka se skládá z 18 karet. Na každé kartě je obrázek, kolem kterého jsou náhodně rozmístěna písmena a pod nimž je slovo k doplnění. Tvrdé a měkké slabiky jsou ve slovech opět zvýrazněny a písmena žák doplňuje stíratelným fixem. Obtížnost pomůcky je vyobrazena v pravém rohu pomocí třech závaží. Kompletní pomůcka je k nahlédnutí v Příloze č. 14.

Vlastní pozorování žáků při práci s touto pomůckou

Pomůcka byla zařazena při skupinové práci na tzv. stanovištích. Při práci s pomůckou žáci upřednostňovali samostatné doplňování, ačkoli jim bylo doporučeno, aby pracovali jako tým. Chlapec s dysortografií se snažil zprvu pracovat sám, ale paní učitelka si všimla, že má některá písmena doplněná chybně. Požádala tedy jednoho ze žáků, s nímž byl v týmu, zda by mu s doplňováním nepomohl. Poprosila jej, aby mu nediktoval, kam má které písmeno doplnit, ale aby nejprve pouze ukázal, jaká písmena zapsal chybně. Paní učitelka také chlapci poradila, aby si vybíral nejprve kratší slova a začínal vždy s doplňováním prvního písmene ve slově. Obtíže žákovi s dysortografií a nejen jemu, dělalo správné pojmenování některých obrázků. Mezi ta nejobtížnější patřila slova *chýše*, *žínka* a *dýka*. Žáci měli často tendenci doplňovat za tato slova například slova *chata* či *meč*.

Hodnocení pedagogy

Pomůcku paní učitelka využila jak při samostatné práci, tak například při práci na stanovištích. Žák s dysortografií měl chuť do práce a snažil se nejprve pracovat sám, často ale chyboval. Nakonec si nechal s vyplňováním pomoci od svých spolužáků, čímž se učil spolupracovat. Velmi se mu líbilo, že na každém stanovišti byla jiná aktivita, díky čemuž jej práce i více bavila. Při využití v běžné výuce chlapec vypracoval přibližně třetinu toho, co stihli jeho spolužáci. Sám by si chlapec bez chybování nedovedl s touto pomůckou poradit, tedy i proto vyučující souhlasí s přidělenou úrovní. Pomůcku shledává jako využitelnou i v dalším ročníku a to zejména pro „slabší“ žáky.

3.4.12 Odhal správné slovo



Obrázek 12 Odhal správné slovo

Popis pomůcky

Poslední pomůcka této sady nese název „Odhal správné slovo“. Skládá se z pracovních listů, které by bylo rovněž možné rozstříhat na jednotlivé karty. Každý řádek tvoří tři slova. Ze dvou má žák rozhodnout, které je zapsané bezchybně a třetí, jež je pomocí magnetické pásky zakryto obrázkem, slouží ke kontrole. Žák si tedy může sám ověřit, zda je jeho řešení správné či nikoli. Důležité při práci s těmito pracovními listy je uvědomit si, že si žák netvoří zrakovou představu správně napsaného slova, proto je vhodné pomůcku zařadit až ve chvíli, kdy již má žák danou problematiku upevněnou. Dřívějším užitím pomůcky by učitel mohl riskovat žákovo chybné zafixování si daného slova. Správně napsané slovo, které se nachází pod obrázkem, je opět zvýrazněno příslušnou barvou. Tato pomůcka se řadí mezi ty nejnáročnější z celé sady. Žák se při jejím užití musí soustředit na psaní *i/y* po měkkých a tvrdých souhláskách a zároveň na rozlišování tvrdých a měkkých slabik. Rovněž určení chyby

v textu je často velice obtížné i pro žáky bez SPU, z tohoto důvodu byla pomůcke zcela náležitě přidělena úroveň číslo tři. Kompletní pomůcka je k náhledu v Příloze č. 15.

Vlastní pozorování žáků při práci s touto pomůckou

Pomůcka byla použita během běžné hodiny jako opakování již probraného učiva. Každému žákovi byl rozdán jeden pracovní list a bylo zdůrazněno, aby nikdo neodkrýval obrázky dříve, než bude mít zakroužkované správné slovo. Bohužel se ale našli tací, kteří pokynů neuposlechli. Na žáka s dysortografií téměř neustále dohlížela paní asistentka. Žák tedy neměl příliš prostor k tomu, aby odkrýval obrázky dříve, než bylo třeba. Některá slova, nejspíše ta, s nimiž se setkává častěji, zakroužkoval velmi rychle a správně, u jiných slov mu velmi pomáhaly jeho „taháky“. Objevila se i slova, která měl zakroužkovaná chybně. Když se jej paní asistentka zeptala, jak si pravopis odůvodnil, odpověděl ji, že nevěděl a tak to tipnul. Při jeho práci bylo zjevné, že velice spoléhal na své pomocné kartičky a že by bez nich nejspíše chyboval mnohem více.

Hodnocení pedagogy

Tuto pomůcku paní učitelka hodnotí jako velmi dobře využitelnou v praxi. Používala ji při samostatné práci k opakování učiva. Činnosti s těmito pracovními listy žák s dysortografií velice rychle porozuměl a dovedl s ní pracovat samostatně. Jelikož měl chlapec při práci „nad sebou“ paní asistentku, neodkrýval obrázky a musel přemýšlet nad tím, které slovo je opravdu správně zaznamenané. Oproti tomu jeho spolužáci měli velice často tendenci obrázky odkrývat dříve. Práce ale děti nesmírně bavila. Vyučující pozitivně hodnotí, že se žáci při užití této pomůcky učí pracovat s chybou a také rychlou a samostatnou kontrolu splněného úkolu.

3.5 Doporučení pro užívání pomůcek

Při užití této sady pomůcek u žáků s dysortografií je vhodné začínat od těch označených jedním závažím a postupně obtížnost navyšovat. Užívají-li pomůcky i žáci intaktní, je možné jim nabídnout náročnější pomůcky dříve. Na začátku práce s každou pomůckou je vhodné se ujistit, že žáci s dysortografií znají význam všech slov. Dále by měli být žáci obeznámeni také s tím, že žádná z pomůcek není na bázi soutěže a že i chybováním se učí. Pedagog by si měl být vědom limitů žáka, dle kterých by měl volit nejen náročnost, ale i počet zadaných úkolů. Žák tedy nemusí například vypracovat celý pracovní list či složit všechna slova. U některých úkolů je vhodné pomoci žákovi s přečtením slov, s nimiž pracuje, a poradit mu, jaký postup při plnění úkolů zvolit.

Velice důležité je žáky, nejen při práci s těmito pomůckami, chválit a vhodně je motivovat.

Sada pomůcek byla koncipována pro žáky s dysortografií, kterým má sloužit jako podpora při vzdělávání. Pomůcky jsou navrženy na konkrétní specifickou chybu, kterou je rozlišování tvrdých a měkkých slabik. O obtížích s rozlišováním těchto slabik píše například Pokorná, Siwek a další autoři zabývající se žáky s dysortografií a jinými SPU. Využitelnost navržených pomůcek byla ověřena v praxi, kdy byly předkládány žákovi s dysortografií, který v dané době navštěvoval druhý ročník základní školy. Vlastní pozorování a hodnocení pedagogů přispělo k závěru, že jsou všechny vytvořené pomůcky v praxi využitelné. Z tohoto zjištění lze tedy usuzovat, že sada pomůcek nalezne uplatnění i u dalších žáků s dysortografií a možná i jiných SPU. Zařazení konkrétní pomůcky by měl vždy učitel předem zvážit. Nelze přesně stanovit, jakou pomůcku kdy zařadit, vyznačené úrovně obtížnosti jednotlivých pomůcek mohou pedagogovi napomoci s jejich výběrem, ale vždy bude třeba zvážit především konkrétní projevy daného jedince a jeho aktuální schopnosti. Pedagog tyto pomůcky užívá k osvojení a procvičení konkrétního gramatického jevu a slouží mu zejména jako doplňkový materiál k již stávajícím didaktickým pomůckám. Pomůcky tedy vhodně zařazuje do výuky dle svého uvážení. Paní učitelka ukázala využitelnost pomůcek nejen u chlapce s dysortografií, ale také u jeho spolužáků. Se všemi pomůckami byla spokojená, pouze některé doporučila spíše k individuální péči s daným žákem. Pomůcky vyučující zařazovala při skupinové i samostatné práci, práci ve dvojicích a paní asistentkou, byly začleněny při práci individuální. Některé pomůcky má v plánu využít k opakování učiva i v ročníku třetím. Z uvedeného vyplývá, že je možné sadu pomůcek aplikovat při různých formách práce a třeba i při reedukaci žáků s dysortografií. Jednotlivé pomůcky jsou různě obtížné, proto je vždy na zvážení pedagoga, jakou pomůcku a při které činnosti zařadí.

4 Zhodnocení sady pomůcek

Tato kapitola shrnuje výsledky pozorování a zhodnotí, zda došlo k naplnění cíle bakalářské práce. *Cílem této práce bylo nalezení vhodných forem podpory ve vzdělávání na prvním stupni základní školy u žáků s dysortografií v oblastech, v nichž mají největší problémy.* K naplnění první části cíle, který spočíval ve zjištění nejproblémovější oblasti žáků s dysortografií, bylo dosaženo pomocí dotazníku, jenž byl rozdán pedagogům na počátku tohoto šetření. Z dotazníku vyplynulo, že největší obtíže mají žáci s dysortografií s tvrdými a měkkými slabikami, což bylo potvrzeno i při prvotním pozorování. Z tohoto zjištění následně vycházel návrh pomůcek, které se zaměřovaly na tuto problematiku. Při jejich tvorbě si autorka kladla otázku: **Bude navržená sada pomůcek vhodnou podporou pro žáky s dysortografií?** Odpovědí jí bylo její vlastní pozorování žáků a zároveň zhodnocení pomůcek paní učitelkou a paní asistentkou. Z jejich velice kladného hodnocení lze dojít k závěru, že se pomůcky ukázaly jako vhodná podpora pro tyto žáky. Také autorka sama zpozorovala, že žáka s dysortografií práce s těmito pomůckami zaujala a sama je bude používat při práci se žáky s SPU. Autorka si je ale zároveň vědoma, že se u pomůcek najdou detaily, které by změnila. Mezi tyto korekce by patřila například úprava pomůcky s názvem „Okýnka“, která po zalaminování klouzala. Dále by u pomůcky „Přichyt' slovo“ použila o něco měkčí molitan pro snazší stlačení a některé pracovní listy by například doplnila obrázky, to spíše čistě z estetického hlediska. Obrázků by zároveň nemohlo být příliš, aby neodváděly žákovu pozornost.

Většina pomůcek se ukázala jako využitelná při běžné vyučovací hodině všemi žáky. Některé pomůcky paní učitelka označila jako využitelné při opakování daného učiva také v následujícím, třetím ročníku. Mezi pomůcky vhodnější pro individuální práci se žákem patří tyto: „Přichyt' slovo“, „Co slyšíš“ a „Odhal správné slovo“. Při zařazování pomůcek je ale vždy třeba vycházet z individuálních potřeb a schopností daného jedince.

Závěr

Cílem bakalářské práce bylo *nalezení vhodných forem podpory ve vzdělávání na prvním stupni základní školy u žáků s dysortografií v oblastech, v nichž mají největší problémy*. K naplnění cíle autorka vytvořila sadu pomůcek pro žáky s dysortografií, které byly uplatňovány v praxi. Na základně vlastního pozorování a zhodnocení pedagogy bylo následně možné posoudit, zda jsou pomůcky pro žáky s touto SPU vhodné či nikoli.

Vzhledem k hlavnímu tématu práce bylo třeba si nejprve vymezit SPU, mezi které se řadí dyslexie, dysgrafie, dysortografie, dyskalkulie, dyspraxie, dysmúzie a dyspinxie. První kapitola tedy vysvětlovala historický vývoj SPU a jejich zpočátku velmi nesourodou terminologii. Věnovala se též příčinám vzniku SPU, diagnostice a možnostem jejich reedukace. Následně se text zaměřoval na dysortografii, tedy pro tuto práci stěžejní druh SPU. V této kapitole byly detailněji popsány projevy žáků s dysortografií v oblastech, v nichž nejčastěji chybují. Důležité bylo také zmínit legislativní vymezení vzdělávání těchto žáků a možnosti nápravy neboli reedukace této poruchy.

Po obeznámení čtenáře s teoretickými východisky dysortografie a dalších SPU se autorka zaměřila na popis samotné tvorby pomůcek. Sada pomůcek byla tvořena na základě dotazníku a pozorování, které udalo výchozí problém. Pomůcky žákovi s dysortografií napomáhají s osvojováním si učiva tvrdých a měkkých slabik, které se u chlapce s dysortografií ukázalo jako nejproblémovější. Uplatnění pomůcek zhodnotila jak autorka této práce, tak paní učitelka a jejich reflexe byla shrnuta v kapitole třetí.

Poslední kapitola shrnuje celkové zhodnocení sady pomůcek. Z dotazníků předložených paní učitelce a pozorování vyplynulo, že se všechny pomůcky jeví jako vhodná forma podpory žáků s dysortografií. Pomůcky byly užívány také žáky, u kterých vyučující pozorovala určité obtíže při osvojování si učiva a rovněž u žáků intaktních, z čehož lze vyvodit, že jsou vhodné nejen pro jedince s dysortografií, ale pro celou třídní skupinu. Uplatnění by mohly rovněž nalézt například k reedukaci jiných SPU. Přesto, že se většina pomůcek ukázala jako zcela vhodná při práci s celou třídou, některé je lepší zařazovat spíše při individuální práci se žákem. Při užívání pomůcek bude ale vždy zásadní brát v potaz aktuální úroveň žáka a jeho osobnost.

Seznam použitých zdrojů

- BARTOŇOVÁ, M., 2007. *Specifické poruchy učení v kontextu vzdělávacích oblastí RVP ZV*. 1. vyd. Brno: Paido. ISBN 978-80-7315-162-1.
- BARTOŇOVÁ, M., 2012. *Specifické poruchy učení: Text k distančnímu vzdělávání*. 1. vyd. Brno: Paido. ISBN 978-80-7315-232-1.
- BITTMANOVÁ, L., 2019. *Speciálně-pedagogické minimum pro učitele*. 1. vyd. Praha: Pasparta. ISBN 978-80-88290-14-8.
- GAVORA, P., 2010. *Úvod do pedagogického výzkumu*. 2. vyd. Brno: Paido. ISBN 978-80-7315-185-0.
- HENDL, J., 2012. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. 3. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0219-6.
- JUCOVIČOVÁ, D., aj., 2012. *Dysortografie*. 2. vyd. Praha: D + H. ISBN 978-80-87295-10-6.
- JUCOVIČOVÁ, D., aj., 2014. *Reedukace specifických poruch učení u dětí*. 2. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0645-3.
- KREJČOVÁ, L., aj., 2018. *Specifické poruchy učení: dyslexie, dysgrafie, dysortografie*. 2. aktual. vyd. Brno: Edika. ISBN 978-80-266-1219-3.
- KREJČOVÁ, L., aj., 2019. *Zvládáme specifické poruchy učení: dyslexie, dysgrafie, dysortografie*. 1. vyd. Brno: Edika. ISBN 978-80-266-1400-5.
- MATĚJČEK, Z., 1995. *Dyslexie: specifické poruchy čtení*. 3. vyd. Jinočany: H&H. ISBN 80-85787-27-X.
- MKN-10* [online]. [vid. 26. 1. 2021]. Dostupné z: <https://mkn10.uzis.cz/prohlizec/F81.0>
- MICHALOVÁ, Z., 2016. *Specifické poruchy učení*. 1. vyd. Havlíčkův Brod: Tobiáš. ISBN 978-80-7311-166-3.
- POKORNÁ, V., 2007. *Cvičení pro děti se specifickými poruchami učení: rozvoj vnímání a poznávání*. 4. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-350-5.
- POKORNÁ, V., 2010. *Vývojové poruchy učení v dětství a dospělosti*. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-773-2.

POKORNÁ, V., 2010. *Teorie a náprava vývojových poruch učení a chování*. 4. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-817-3.

SIWEK, B., 2011. *Jak si poradit s pravopisem: cvičení pro děti s dysortografií*. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-988-0.

ŠAUEROVÁ, aj., 2012. *Speciální pedagogika v praxi*. 1. vyd. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-4369-1.

Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. In: *Sbírka zákonů České republiky* [online]. 2016, částka 10, [vid. 21. 1. 2021]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2016-27>

Vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních. In: *Sbírka zákonů České republiky* [online]. 2005, částka 20, [vid. 21. 1. 2021]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2005-72>

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). In: *Sbírka zákonů České republiky* [online]. 2004, částka 190, [vid. 22. 1. 2021]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561>

ZELINKOVÁ, O., 2009. *Poruchy učení*. 11. přeprac. a rozš. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-514-1.

Seznam příloh

Příloha č. 1: Dotazník pro zjištění nejčastějších SPU na dané základní škole

Příloha č. 2: Ukázka dotazníku k reflexi pomůcky, v tomto případě k pomůcce Křížovka

Příloha č. 3: Kreslené obrázky

Příloha č. 4: Křížovka

Příloha č. 5: Co slyšíš?

Příloha č. 6: Najdi třetího

Příloha č. 7: Okýnka

Příloha č. 8: Magnetické puzzle

Příloha č. 9: Pexeso

Příloha č. 10: Najdi vetřelce

Příloha č. 11: Přichyt' slovo

Příloha č. 12: Poslouchej rozdíly

Příloha č. 13: Dopln' ztracenou slabiku

Příloha č. 14: Neposedná písmena

Příloha č. 15: Odhal správné slovo

Příloha č. 1: Dotazník pro zjištění nejčastějších SPU na dané základní škole

Dotazník – žáci se specifickými poruchami učení na 1. stupni „běžné“

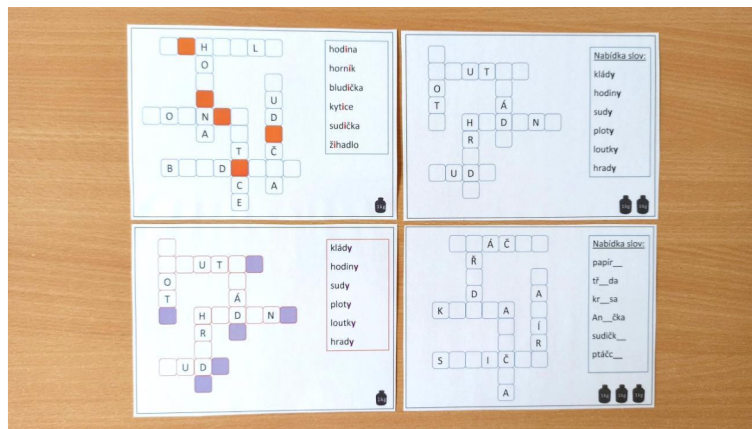
základní školy

1. ročník: 1., 2., 3., 4., 5.
2. celkový počet žáků ve třídě: _____
3. počet žáků se SPU ve třídě: _____
4. počet žáků s:
 - dyslexií _____
 - dysortografií _____
 - dysgrafií _____
 - dyskalkulií _____
 - dyspraxií _____

5. Největší problém při vzdělávání žáků se SPU shledávám v:

Příloha č. 2: Ukázka dotazníku k reflexi pomůcky, v tomto případě k pomůcce Křížovka

Pomůcka č. 1 Křížovka



1. Považujete tuto pomůcku za využitelnou v praxi?
2. Při jaké konkrétní práci byla daná pomůcka využita? (skupinová práce, individuální práce se žákem, samostatná práce žáků, atd.)
3. Porozuměl žák s dysortografií práci s danou pomůckou nebo bylo třeba tomuto žákovi práci více vysvětlit?
4. Jak hodnotíte práci žáka s dysortografií s danou pomůckou (chybovost, snaha, chuť pracovat, atd.)?
5. Jak hodnotíte práci ostatních dětí s danou pomůckou (chybovost, snaha, chuť pracovat, atd.)?

6. Hodnotíte úroveň pomůcky jako odpovídající?

7. Co byste dané pomůcce vytkla nebo co byste na ni případně změnila?

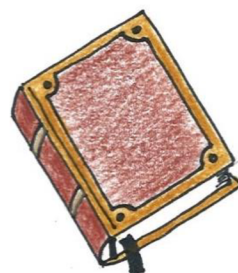
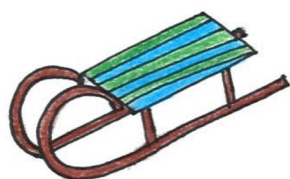
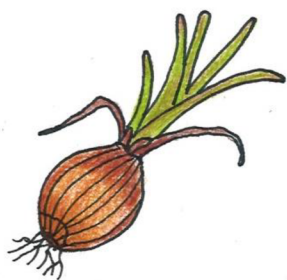
8. Budete tuto pomůcku využívat i nadále (v letošním školním roce/s další třídou)?

9. Uvítala byste více pomůcek podobného typu pro podporu žáků s dysortografií?

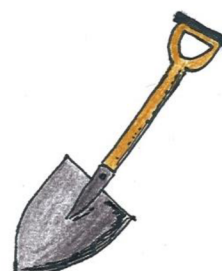
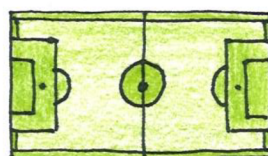
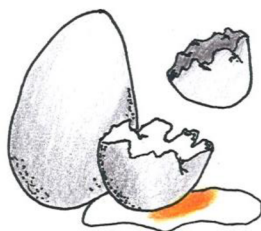
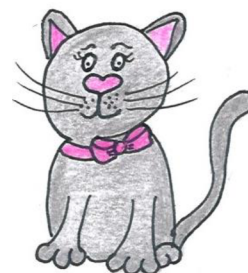
10. Jak byste celkově ohodnotila tuto pomůcku? K hodnocení prosím využijte stupnici od 1 do 5 (1 nejlepší, 5 nejhorší) doplněnou případným slovním hodnocením.

11. Váš komentář či postřehy k dané pomůcce či práci s ní.

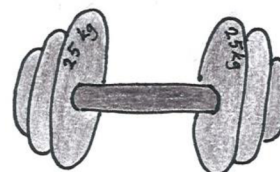
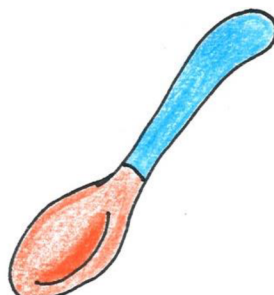
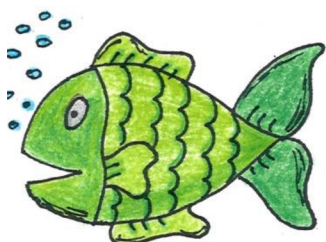
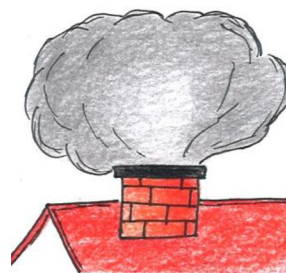
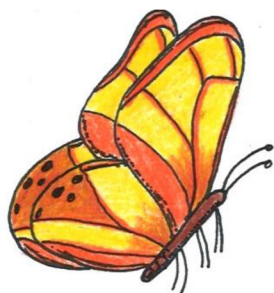
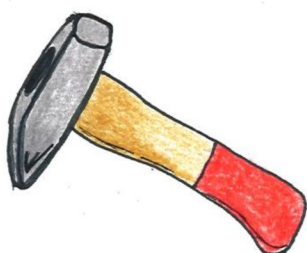
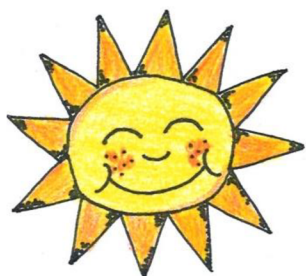
Příloha č. 3: Kreslené obrázky



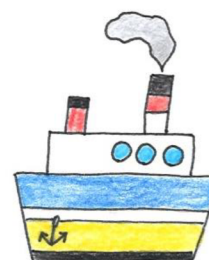
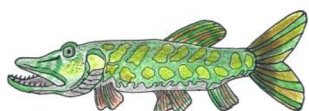
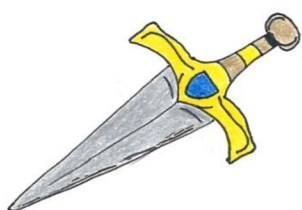
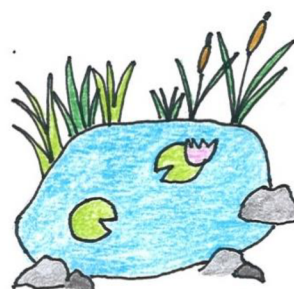
$$\underline{6+2=9}$$



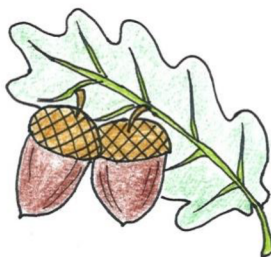
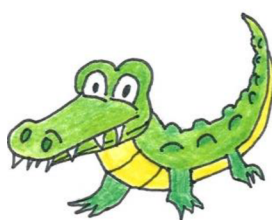
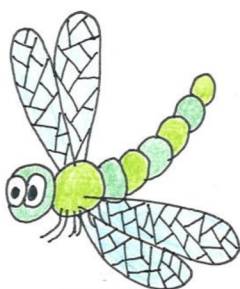
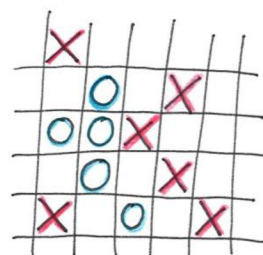
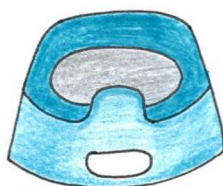
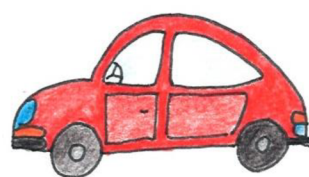
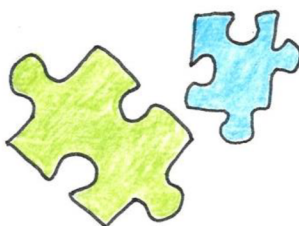
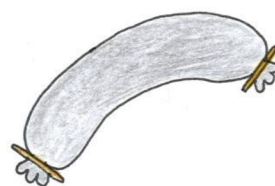
Příloha č. 3: Kreslené obrázky



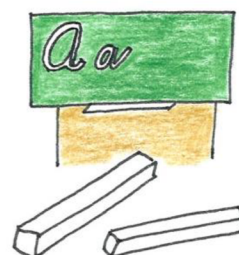
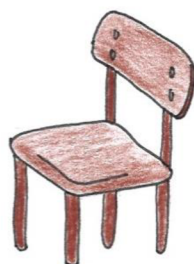
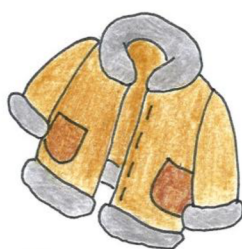
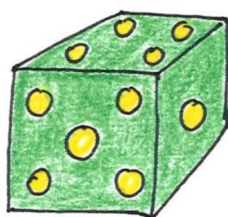
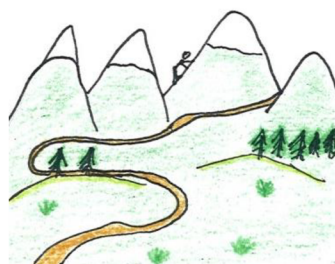
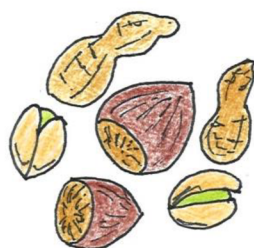
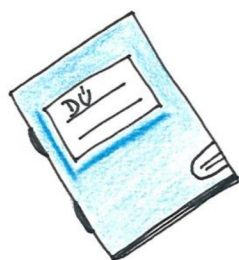
Příloha č. 3: Kreslené obrázky



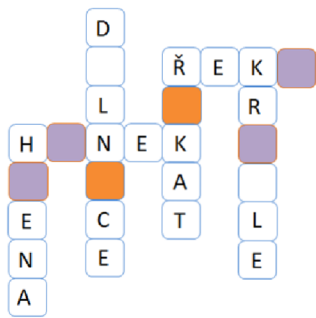
Příloha č. 3: Kreslené obrázky



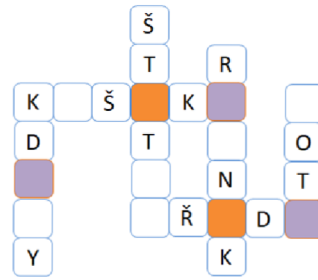
Příloha č. 3: Kreslené obrázky



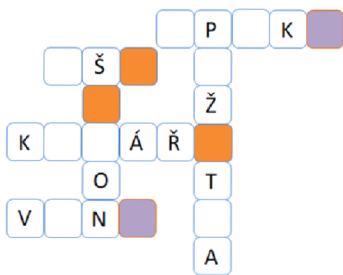
Příloha č. 4: Křížovka



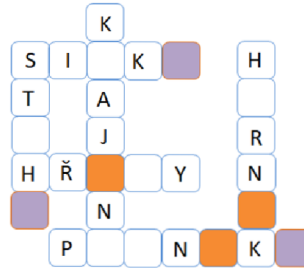
- řeky
- dálnice
- Hynek
- hyena
- krychle
- říkat



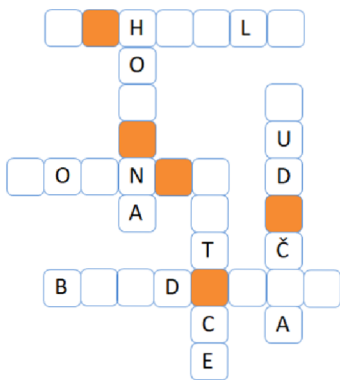
- kdyby
- štítek
- křídý
- košíky
- noty
- rybník



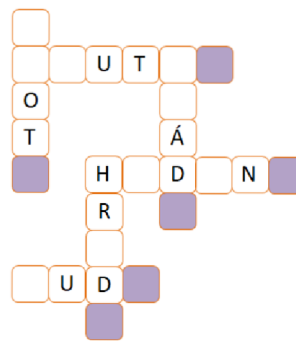
- Šimon
- vši
- opaky
- vlny
- komáři
- pažitka



- stohy
- sirky
- hřiby
- horník
- parníky
- krajina



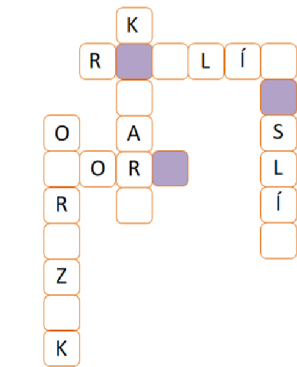
- hodina
- horník
- bludička
- kytice
- sudička
- žihadlo



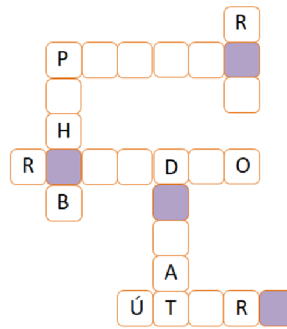
- klády
- hodiny
- sudy
- ploty
- loutky
- hrady



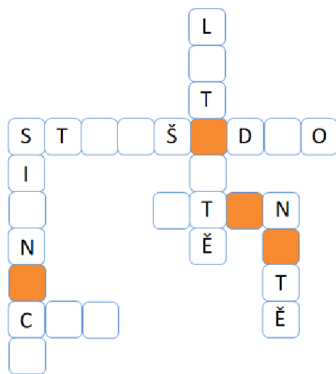
Příloha č. 4: Křížovka



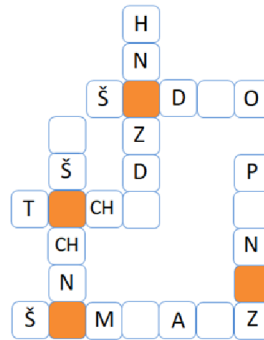
- rychlík
- kyslík
- kytara
- hory
- jeskyně
- ohryzek



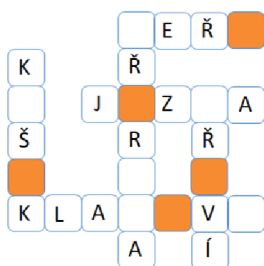
- úterý
- dýchat
- rypadlo
- pohyb
- plavky
- rys



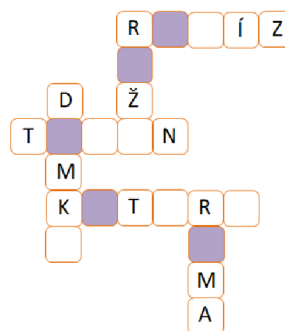
- strašidlo
- nitě
- letišťe
- silnice
- stín
- cíl



- všichni
- peníz
- ticho
- šimpanz
- šídlo
- hnízdo



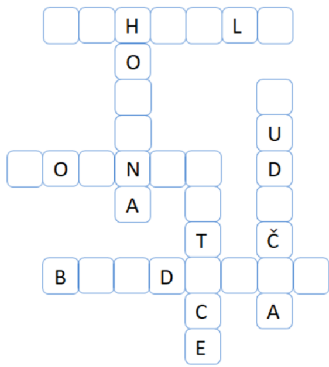
- peří
- košík
- kladivo
- dříví
- jízda
- příroda



- kytara
- rybíz
- týden
- rýma
- rýže
- dýmka

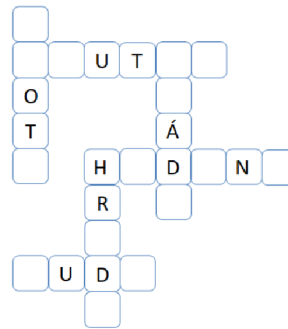


Příloha č. 4: Křížovka



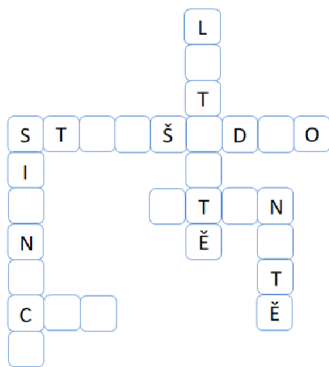
Nabídka slov:

hodina
horník
bludička
kytice
sudička
žihadlo



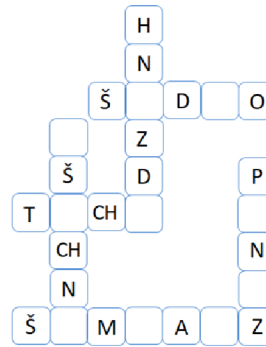
Nabídka slov:

klády
hodiny
sudý
ploty
loutky
hrady



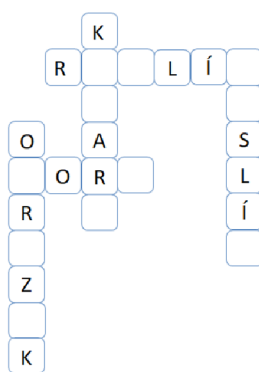
Nabídka slov:

strašidlo
nitě
letišťe
silnice
stín
cíl



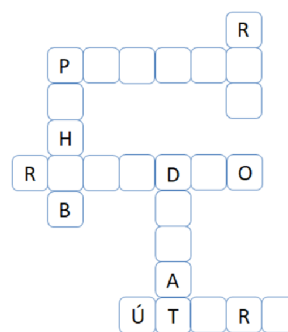
Nabídka slov:

všichni
peníz
tícho
šimpanz
šídlo
hnízdo



Nabídka slov:

rychlík
kyslík
kytara
hory
jeskyně
ohryzek

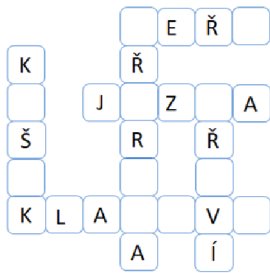


Nabídka slov:

úterý
dýchat
rypadlo
pohyb
plavky
rys

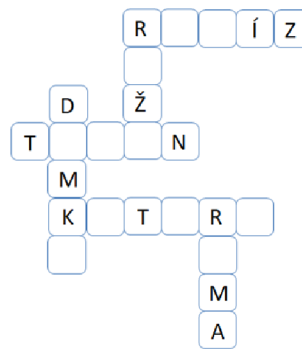


Příloha č. 4: Křížovka



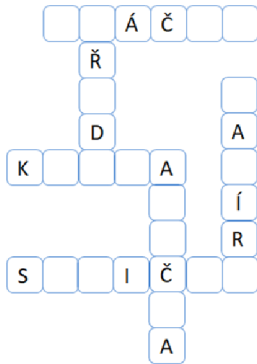
Nabídka slov:

- peří
- košík
- kladivo
- dříví
- jízda
- příroda



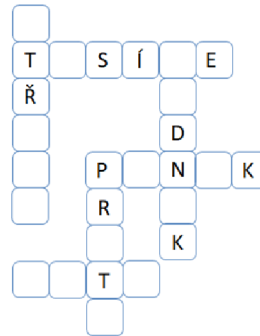
Nabídka slov:

- kytara
- rybíz
- týden
- rýma
- rýže
- dýmka



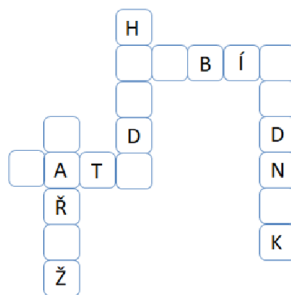
Nabídka slov:

- papír__
- tř__da
- kr__sa
- An__čka
- sudičk__
- ptáčc__



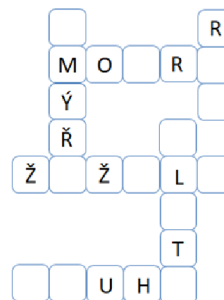
Nabídka slov:

- pon__k
- prut__
- střech__
- t__síce
- šat__
- cedn__k



Nabídka slov:

- hrad__
- r__bíz
- chat__
- Pař__ž
- zedn__k

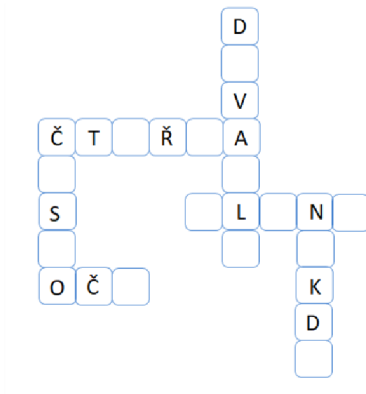


Nabídka slov:

- modr__
- chmýř__
- kruh__
- ž__žala
- plot__
- r__m

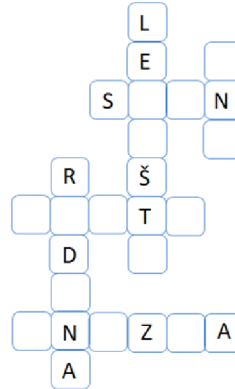


Příloha č. 4: Křížovka



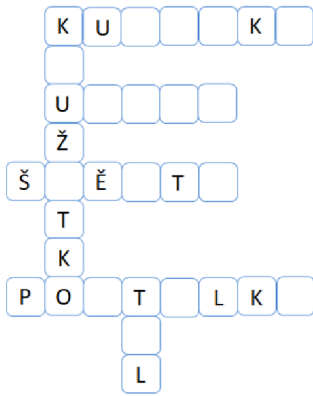
Nabídka slov:

- č_ slo
- d_ vadlo
- n_ kdo
- čt_ řka
- plán_
- oč_



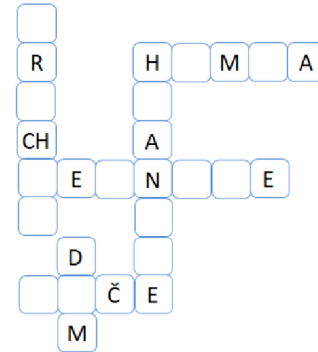
Nabídka slov:

- most_
- rod_ na
- hn_ zda
- sn_
- st_ n
- let_ ště



Nabídka slov:

- kruž_ tko
- t_ l
- šťěst_
- kuželk_
- post_ lka
- ud_ ce











Nabídka slov:

- d_ m
- ledn_ ce
- kr_ chle
- h_ mna
- r_ če
- hran_ ce



Příloha č. 5: Co slyšíš?






Pojmenuj obrázek. 	Co slyšíš?  dy, ty, ny di, ti, ni	Co napíšeš? ko__k
Pojmenuj obrázek. 	Co slyšíš?  dy, ty, ny di, ti, ni	Co napíšeš? úkol__ček
Pojmenuj obrázek. 	Co slyšíš?  dy, ty, ny di, ti, ni	Co napíšeš? vod__k
Pojmenuj obrázek. 	Co slyšíš?  dy, ty, ny di, ti, ni	Co napíšeš? ša__

ný ti ty di dý dy dí ny ní tí ni

Pojmenuj obrázek. 	Co slyšíš?  dy, ty, ny di, ti, ni	Co napíšeš? kroko__l
Pojmenuj obrázek. 	Co slyšíš?  dy, ty, ny di, ti, ni	Co napíšeš? __kadla
Pojmenuj obrázek. 	Co slyšíš?  dy, ty, ny di, ti, ni	Co napíšeš? prs__nek
Pojmenuj obrázek. 	Co slyšíš?  dy, ty, ny di, ti, ni	Co napíšeš? žalu__

ný ti ty di dý dy dí ny ní tí ni

Příloha č. 5: Co slyšíš?

Pojmenuj obrázek. 	Co slyšíš?  [] di <small>dy, ty, my di, ti, ni</small>	Co napíšeš? ha__ce
Pojmenuj obrázek. 	Co slyšíš?  [] den <small>dy, ty, my di, ti, ni</small>	Co napíšeš? __den
Pojmenuj obrázek. 	Co slyšíš?  [] nek <small>dy, ty, my di, ti, ni</small>	Co napíšeš? prs__nek
Pojmenuj obrázek. 	Co slyšíš?  [] lky <small>dy, ty, my di, ti, ni</small>	Co napíšeš? __lky

ny ti ty di dy dy di ny ni tí nj

Pojmenuj obrázek. 	Co slyšíš?  [] k <small>dy, ty, my di, ti, ni</small>	Co napíšeš? noč__k
Pojmenuj obrázek. 	Co slyšíš?  [] ce <small>dy, ty, my di, ti, ni</small>	Co napíšeš? popel__ce
Pojmenuj obrázek. 	Co slyšíš?  [] t <small>dy, ty, my di, ti, ni</small>	Co napíšeš? š__t
Pojmenuj obrázek. 	Co slyšíš?  [] ček <small>dy, ty, my di, ti, ni</small>	Co napíšeš? hr__ček

ny ti ty di dy dy di ny ni tí nj


Příloha č. 5: Co slyšíš?

Pojmenuj obrázek. Co slyšíš? Co napíšeš?

Co slyšíš?
____mka
Př: Tř: Mř: dl: sl: ml

Pojmenuj obrázek. Co slyšíš? Co napíšeš?

Co slyšíš?
____ka
Př: Tř: Mř: dl: sl: ml

Pojmenuj obrázek. Co slyšíš? Co napíšeš?

Co slyšíš?
____ra
Př: Tř: Mř: dl: sl: ml

Pojmenuj obrázek. Co slyšíš? Co napíšeš?

Co slyšíš?
slu____čko
Př: Tř: Mř: dl: sl: ml



Příloha č. 6: Najdi třetího

Doplň do řady slovo z nabídky (slabiky hy, chy, ky, ry)

mouchy, chytrost, _____	Nabídka prah__ kuch__ně pruh__ borůvk__ r__tmus žalud__
stuhy, váhy, _____	
zahrady, schody, _____	
noky, pokyn, _____	
koblihy, knihy, _____	
porybný, semafor, _____	



Doplň do řady slovo z nabídky (slabiky hy, chy, ky, ry)

hrozny, hrany _____	Nabídka brán__ stoh__ led__ stromečk__ Jách__m r__chlík
Čechy, vrchy, _____	
hvězdy, dalekohledy, _____	
paseky, domky, _____	
Hynek, noclehy, _____	
rychlost, vory, _____	



Doplň do řady slovo z nabídky (slabiky hy, chy, ky, ry)

kanystr, trny, _____	Nabídka brán__ ch__tat podlah__ poklad__ krok__ r__bka
chytrák, pochybuje, _____	
vzdychat, dalekohledy, _____	
roky, brusinky, _____	
hydrant, autodráhy, _____	
ryzec, rytíř, _____	



Příloha č. 6: Najdi třetího

Doplň do řady slovo z nabídky (slabiky ži, ši, či, ři, ci, ji)

čistič, svačina, _____	Nabídka Jež__šek
třináct, kapři, _____	č__ch
cibulačka, citoslovce, _____	vrabc__
žlínatina, ostružina, _____	maš__nka
mšice, strašit, _____	ř__dič
jizva, pojistka, _____	J__čín



Doplň do řady slovo z nabídky (slabiky ži, ši, či, ři, ci, ji)

růžička, kroužit _____	Nabídka J__rka
locika, pacička _____	baž__na
prášit, sešit, _____	c__sterna
činel, pavučina, _____	skř__van
třicet, vaříč, _____	Koš__ce
majitel, jistota, _____	odpoč__nek



Doplň do řady slovo z nabídky (slabiky ži, ši, či, ři, ci, ji)

užitek, nožička, _____	Nabídka ž__hadlo
citron, cibule, _____	hnoj__vo
šimpanz, šifra, _____	š__mon
činčila, učit, _____	skoř__ce
hřib, skřivan, _____	polic__e
jinovatka, Jindra, _____	č__nka



Příloha č. 6: Najdi třetího

Doplň do řady slovo z nabídky (slabiky **dí, ti, ni, dy, ty, ny**)

jitrnice, ničema, _____	Nabídka št__ka vrán__ pod__l kn__ha mot__l rady
tetička, tikot, _____	
tady, jahody, _____	
Vladimír, divočina, _____	
postýlka, klikatý, _____	
maliny, brány, _____	

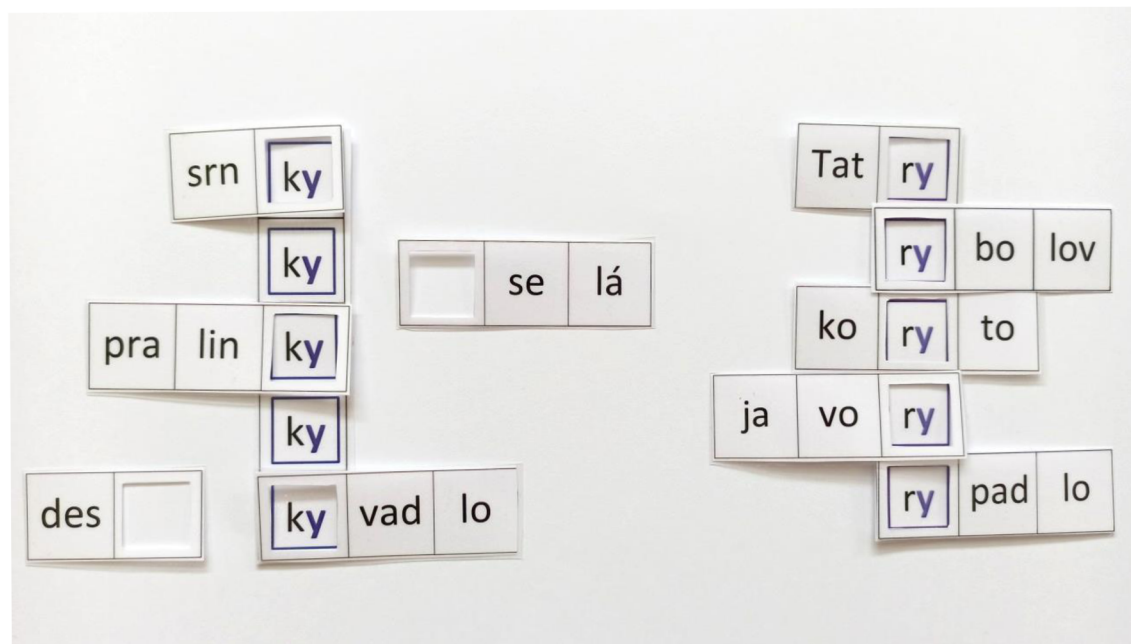
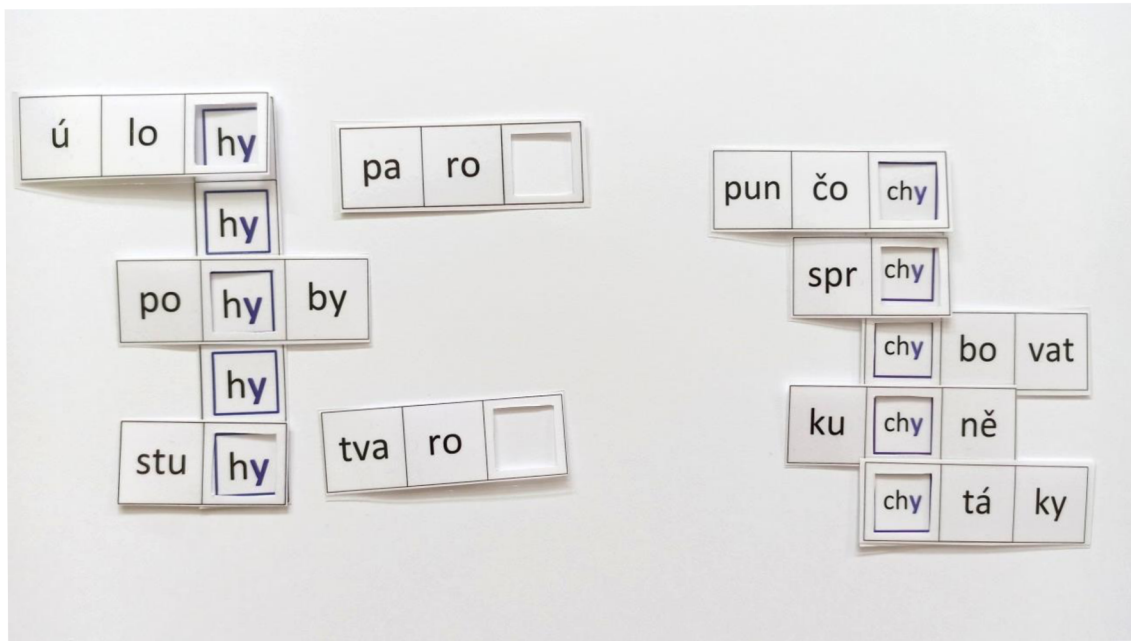


Doplň do řady slovo z nabídky (slabiky **di, ti, ni, dy, ty, ny**)

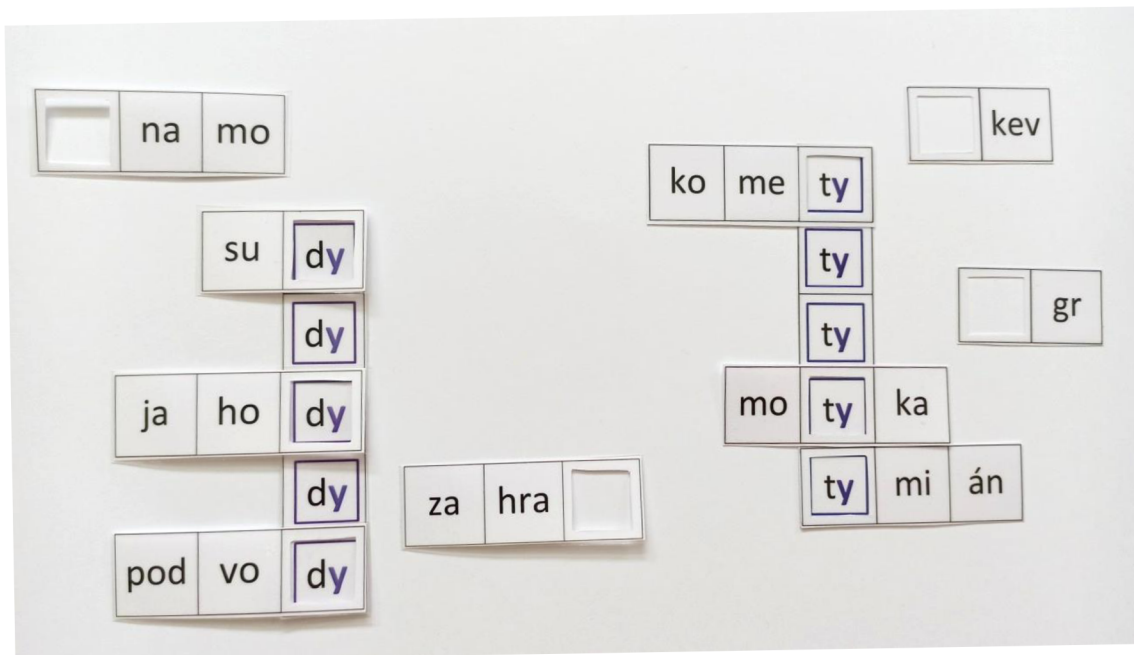
chodíme, nářadí, dívá se, _____	Nabídka vžd__ d__lna žen__ n__čema plet__vo t__gr
tykadlo, boty, tyčky, _____	
tady, jahody, rady, _____	
poničené, zelenina, _____	
tišit, pletivo, tiskárna, _____	
kameny, stany, rány, _____	



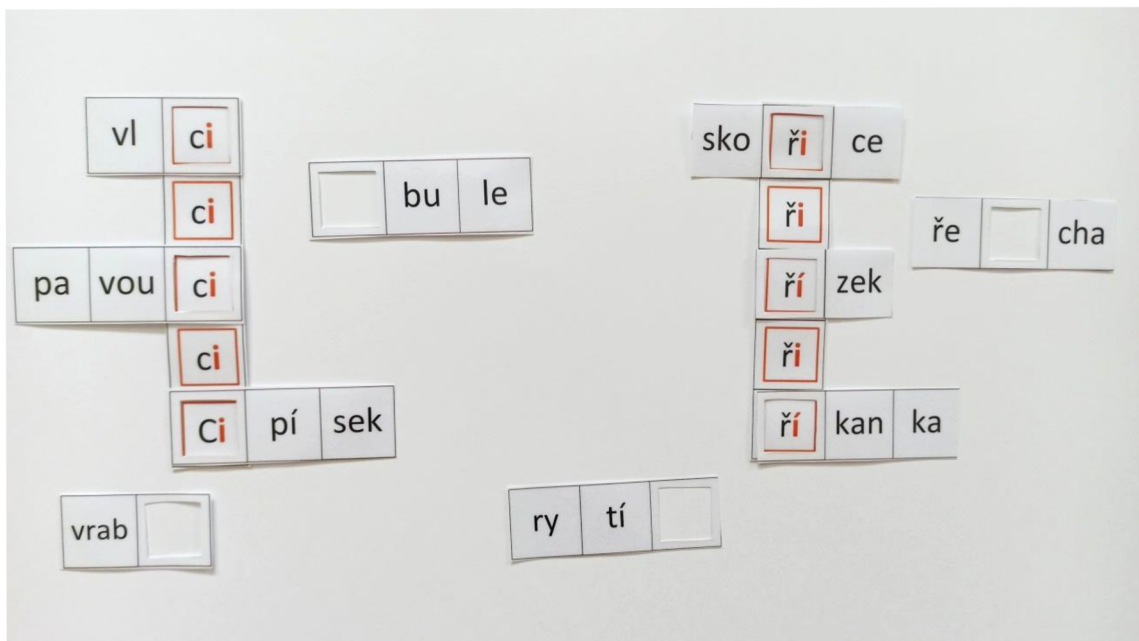
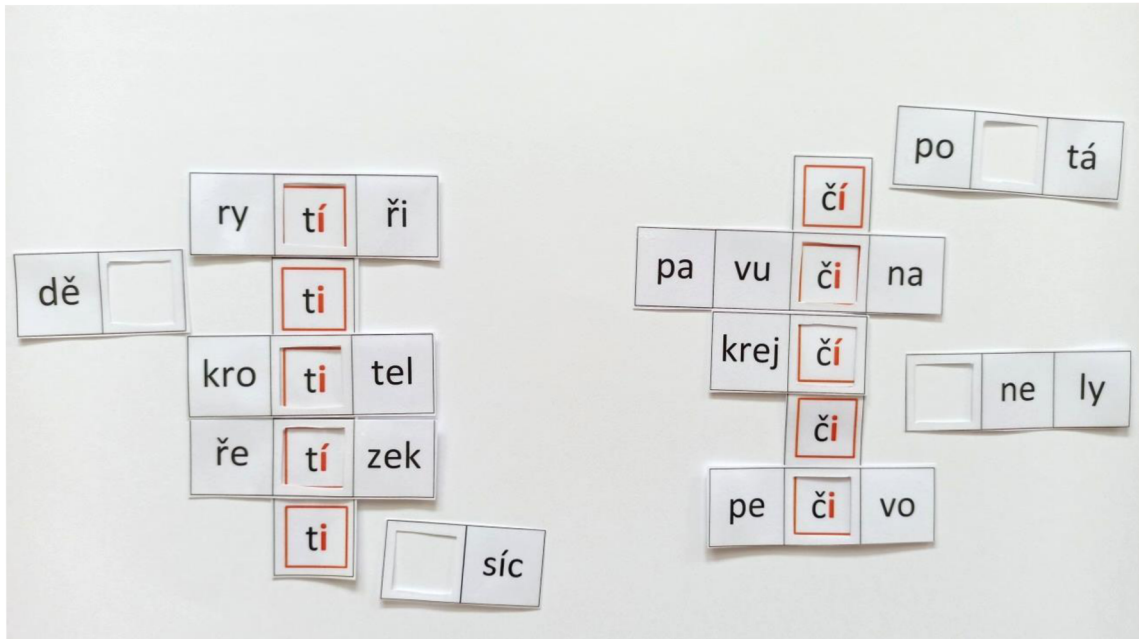
Příloha č. 7: Okýnka



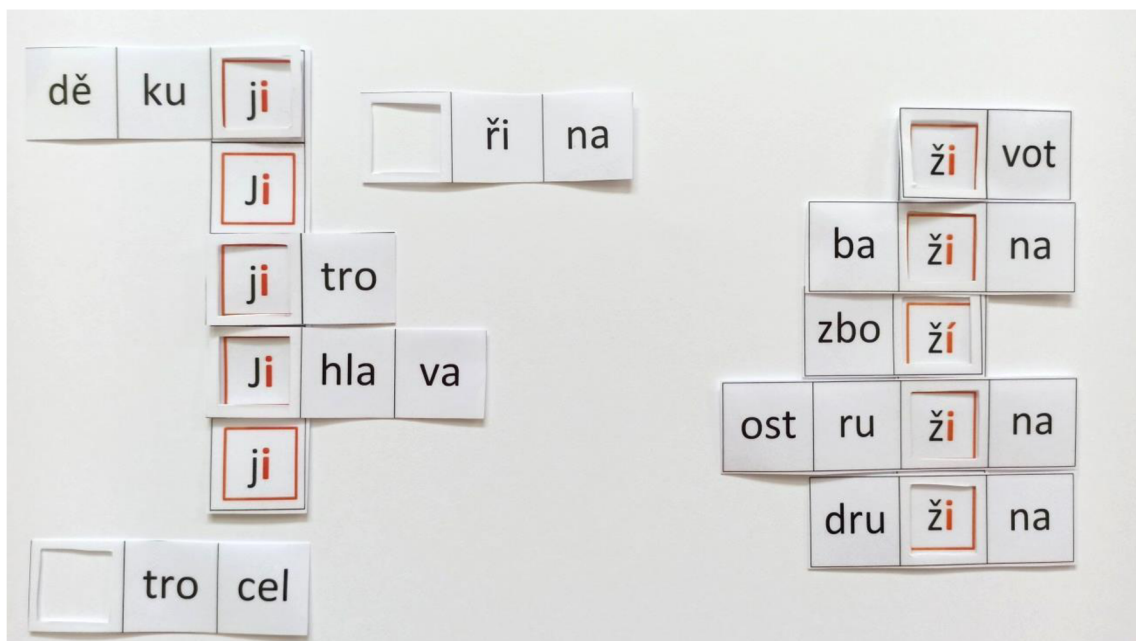
Příloha č. 7: Okýnka



Příloha č. 7: Okýnka



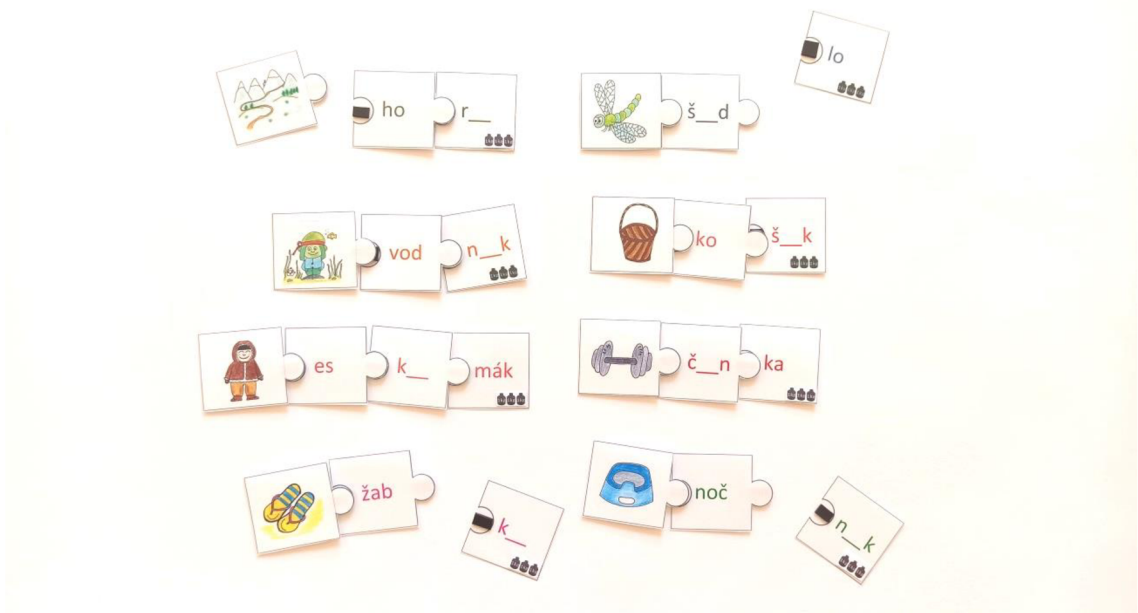
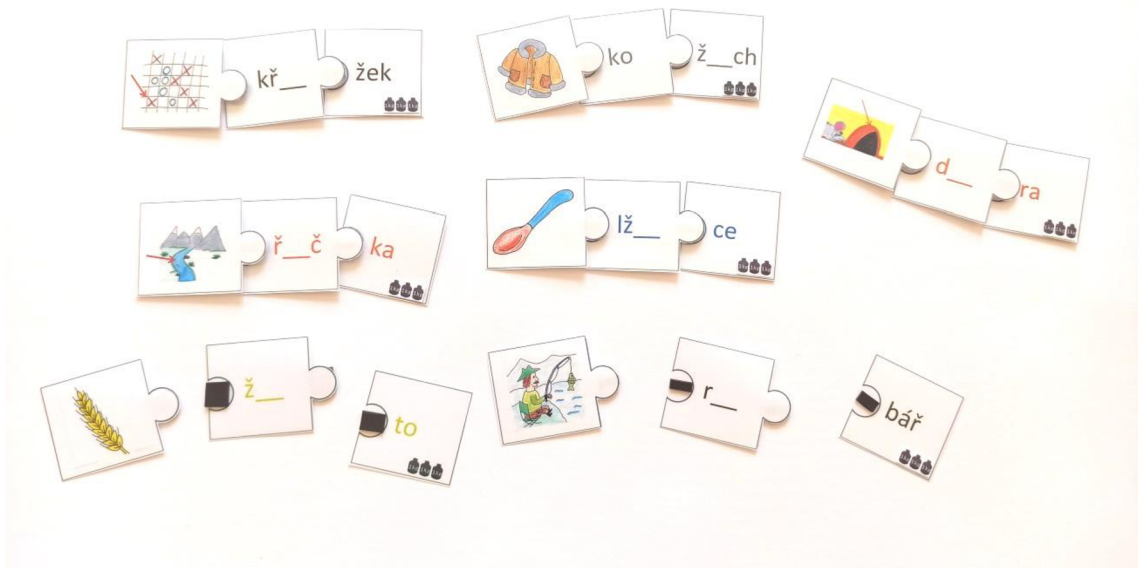
Příloha č. 7: Okýnka



Příloha č. 8: Magnetické puzzle



Příloha č. 8: Magnetické puzzle



Příloha č. 9: Pexeso

 y	 sáňk	 i	 r_ba
 k_tara	 i	 i	 lod_čka
 j	 y	 i	 roh_
 i	 d_m	 y	 ni ky di ty dy ži hy fi si chy ji čí ci ry ny ti
 br__le	 d__ně	 i	 ni ky di ty dy ži hy fi si chy ji čí ci ry ny ti
 had__ce	 c__bule	 esk__mák	 ni ky di ty dy ži hy fi si chy ji čí ci ry ny ti
 i			

Příloha č. 10: Najdi vetřelce

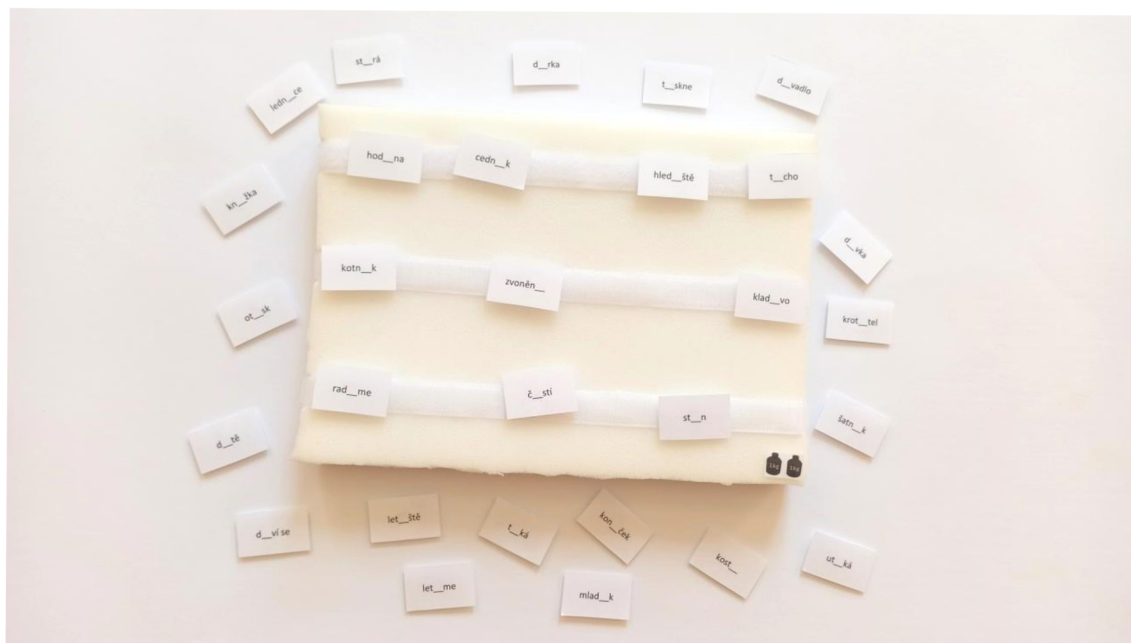
3x6 grid of word puzzles with 'Y/Y' markers.

víd_ pšen__ce r__padlo ch__buje	k__vadlo c__tron kruh__ čár__	zbož__ str__c r__s modr__	už__tek kr__sa trn__ bed__nka	kahlot__ hrad__ váž__t cest__	pruh__ mech__ h__mna ř__jen
ž__t dluh__ ror__s lod__ha	praž__ drát__ t__čka pokr__vka	břeh__ c__n štědr__ někd__	úloh__ schod__ t__gr j__zda	br__nza sn__lek duh__ pokr__vač	paroh__ hr__ sněž__ rampouch__
t__den štěst__ hon__ r__že	zahrad__ rt__ č__na šat__	tr__skáč př__bit srnk__ vlastovk__	st__dět se kd__ž r__m st__n	r__s ost__ch j__tka stan__	18

3x6 grid of word puzzles with 'I/I' markers.







holě__čka lod__ha zbož__ skoř__ce	tank__ n__tka n__c záž__tek	přívodě__ mrak__ š__roký c__l	zbož__ vrč__ peř__ tr__ska	př__zeň sn__lek hod__na úkr__t	dř__me ž__vot mot__ka j__zdenka
oč__chá nor__ herc__ c__sař	vyhod__ váž__t kř__čí dot__kat	t__síc uš__ d__vka neht__	nast__díá přán__ tř__ paž__tka	př__stav studn__ š__řka st__n	pokr__je uě__se poc__t koč__čka
H__nek št__tek ř__m př__běh	lež__me c__tím čár__ dárk__	stř__ška d__má pon__k j__novatka	kož__šek tř__ č__sto bot__	hoř__ce hadr__ ž__zeň př__tel	18


Příloha č. 11: Přichyt' slovo



Příloha č. 12: Poslouchej rozdíl

Procvičujeme si sluch a doplňujeme *i, í/y, ý*

Kočky hon __ myši.		Myslivci pořádají hon __.	
Za větru se obilí vln __.		Mám rád, když jsou v moři vln __.	
Kotě je rádo, když ho někdo hlad __.		Málem jsem padl hlad __.	
Hodiny potichu t __kají.		Přátelé si t __kají.	
Pepř je kořen __.		Borovice mají hluboké kořen __.	
Stromy pěkně stín __.		Předměty i lidé vrhají stín __.	
Bratr chod __ na kytaru.		K obědu byly čtyři chod __.	















Procvičujeme si sluch a doplňujeme *i, í/y, ý*


Had __ jsou jedovatí.		Zahlédl jsem dva had __.	
V Africe žijí slon __.		Větve jsou potravou pro slon __.	
Každé poledne u nás zvon __.		Ve věži jsou velké zvon __.	
Dnes se mi to zrovna hod __.		Konají se vepřové hod __.	
K obědu sn __ deset knedlíků.		Měl jsem strašidelné sn __.	
Had __ jsou jedovatí.		Zahlédl jsem dva had __.	
Náš Azor nás brán __.		Před domem máme dvě brán __.	

Příloha č. 12: Poslouchej rozdíly

Procvičujeme si sluch a doplňujeme *i, j/y, ý*

V restauraci plat __ muž.		Nedostal už dva plat __.	
Letos nám jabloň hojně plod __.		Hrušky jsou plod __ hrušně.	
Česnek se sad __ na podzim.		V Hradci jsou Jiráskovy sad __.	
Dědeček je na nás moc hodn __.		My se také pokusíme být hodn __.	
Zdají se mi pěkné sn __.		Tatínek sn __ o novém autě.	
Koupil jsem si slunečn __ brýle.		Dnes bude slunečn __ den.	
Někteří hadi jsou jedovat __.		Oleandr je velice jedovat __.	



Příloha č. 13: Doplně ztracenou slabiku

š	n	d	n	h	ch	k	r
ma__nka	chod__k	lopu__	po__bný				
__vočina	__delníček	lov__	hně__	mo__čka	pře__b		
__čema	zbo__	tuž__	melou__				
c	j	ž	t	d	n		

ř	t	d	n	h	ch	k	r
slo__	__jeme	__gr	kame__				
hra__	ko__nek	š__ři	__tř	mra__	jaho__		
vl__	__vadla	__bět	paro__				
c	j	ž	t	d	n		

ř	t	d	n	d	t	ž	j
zapla__	__zky	__trocel	hol__čka				
__vočích	__deina	lož__ce	mo__ka	ro__na	__bník		
ro__če	__bulák	va__čka	poto__				
c	j	ž	r	n	k		

h	ch	k	r
obcho__	me__		
__tř	mra__	__den	
__bíz	komí__		
t	d	n	

Příloha č. 13: Doplně ztracenou slabiku

The image shows two educational cards for a word completion game. Each card has a grid of words with missing syllables and a set of letter tiles at the bottom.







Left Card:










- Row 1: **ty** **či** **ky** **ti**
- Row 2: scho____ ____ena
- Row 3: poto____ ro____če bo____
- Row 4: ____skátko ko____čka
- Row 5: **hy** **dy** **di** 🍷🍷🍷

Right Card:

- Row 1: **ji** **dý** **ži** **ti**
- Row 2: kos____ ko____ch
- Row 3: ble____ ____tro ____ška
- Row 4: ____činka záclo____
- Row 5: **ty** **ši** **ny** 🍷🍷🍷

Příloha č. 14: Neposedná písmena

a o k  í u _ _ t _ č _	i e  d h _ a _ c _	d l r  o ý k _ o k _
k o  í a v _ j _ č _	a k  o i _ l _ d _ v _	k a h  i _ n _
o k  r y _ o _ t _	b y  a ž _ _ k _	o  k í t _ l _

b k e  í y r _ _ n _ č _	í k  a ž _ _ n _	i r  i e j _ t _ n _ c _
ch  e š _ ý _	k  a d _ ý _	y a  l t p _ _ ch _
o i  n e p _ p _ l _ c _	i m  y _ _	b  r ý _ _ _ l e

Příloha č. 15: Odhal správné slovo

	sněžý sněží sněží	
	čýžek čížek čížek	
	tíden  týden	
	krichle krychle krychle	
	hrnečky  hrnečki	



	jytrnice jitrnice jitrnice	
	dýmka dýmka dímka	
	dýka  díka	
	strašydlo strašidlo strašidlo	
	rampouchy  rampouchi	




Příloha č. 15: Odhal správné slovo

žaludy	žaludy	žaludi	
popelnyce		popelnice	
notýsek	notýsek	notísek	
štyka	štika	štika	
jytrocel		jitrocel	

The image shows a word puzzle grid with five rows. Each row contains three words with a missing letter, indicated by a black box. To the right of each row is a small illustration. The words are: Row 1: žaludy, žaludy, žaludi (with a black box under the second 'y'); Row 2: popelnyce, [cupcake illustration], popelnice; Row 3: notýsek, notýsek, notísek (with a black box under the second 'ý'); Row 4: štyka, štika, štika; Row 5: jytrocel, [plant illustration], jitrocel (with a black box under the second 'y'). To the left of the grid is a blue card with a white envelope icon. To the right of the grid are two more illustrations: a branch with red berries and a fish. At the bottom right of the grid, there are small icons of a bottle and a glass.