

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Ústav speciálněpedagogických studií

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Diagnostika SPU v oblasti čtení a psaní u žáků na 1. stupni základní školy

Bc. Barbora Kašparová

PROHLÁŠENÍ

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci zpracovala samostatně a použila jen prameny uvedené v seznamu literatury. Souhlasím, aby tato práce byla uložena na Univerzitě Palackého v Olomouci v knihovně a zpřístupněna ke studijním účelům.

V Brně dne 13. 3. 2024

Bc. Barbora Kašparová

Anotace

Jméno a příjmení:	Bc. Barbora Kašparová
Katedra:	Ústav speciálněpedagogických studií
Vedoucí práce:	Prof. Mgr. PaedDr. Jan Michalík, Ph. D.
Rok obhajoby:	2024

Název práce:	Diagnostika SPU v oblasti čtení a psaní u žáků na 1. stupni základní školy
Název v angličtině:	Diagnosis of specific learning disorders in the field of reading and writing among pupils in the 1st grade of primary school.
Zvolený typ práce:	Aplikační práce
Anotace práce:	Cílem teoretické část diplomové práce je nahlédnout do problematiky specifických poruch učení (SPU), podrobně se věnovat jejich terminologii, symptomům, etiologii a podrobné charakteristice SPU. V praktické části je pozornost věnována, kromě podrobného šetření v oblasti čtení i psaní u vzorku žáků ze 3. a 4. třídy, tvorbě sad pracovních listů pro žáky s nejvíce oslabenými schopnostmi ve zkoumaných oblastech. Pracovní listy jsou doplněny metodickými pokyny. Cílem práce je detekovat děti ohrožené školním neúspěchem a vytvořit tak pro ně materiál v podobě sad pracovních listů, který bude sloužit jako počátek cílené intervence.
Klíčová slova:	Specifické poruchy učení, diagnostika, intervence, běžná základní škola
Anotace v angličtině:	The aim of the theoretical part of the diploma thesis is to look into the issue of specific learning disabilities (SLD), to pay attention to their terminology, symptoms, etiology and characteristics of SLD. In the practical part, attention is paid, including a detailed investigation in the field, of reading and writing of a sample of pupils from the 3rd and 4th grade. To create a sets of worksheets for pupils with the most weakened abilities in the investigated areas. The worksheets are supplemented with methodological instructions. The goal of the work is to identify pupils at risk of school failure and thus create material for them in the form of sets of worksheets, which will serve as the beginning of a targeted intervention.
Klíčová slova v angličtině:	Specific learning disorders, diagnostics, intervention, elementary school
Přílohy vázané v práci:	Příloha č. 1 – informovaný souhlas, Příloha č. 2 – pracovní listy Eliška, Příloha č. 3 – pracovní listy Nikola
Rozsah práce:	112 stran
Jazyk práce:	Český jazyk

Obsah

1. Specifické poruchy učení	3
1.1. Terminologie SPU	3
1.2. Etiologie SPU	5
2. Klasifikace SPU	7
2.1. Dyslexie	7
2.2. Dysgrafie	7
2.3. Dysortografie	8
2.4. Dyskalkulie	9
2.5. Dyspraxie	10
2.6. Dysmúzie	11
2.7. Dyspinxie	11
3. Diagnostika SPU	12
3.1. Předpoklady čtení a psaní	13
4. Diagnostika schopností a dovedností v oblasti čtení a psaní	15
4.1. Testy čtení	19
4.1.1. Čtení slabik (ČS)	19
4.1.2. Čtení souvislého textu (ČST)	19
4.1.3. Čtení bezobsažného textu (ČBT)	20
4.1.4. Čtení s porozuměním (ČSP)	20
4.2. Testy psaní	20
4.2.1. Diktát (D)	21
4.2.2. Přepis (P)	21
4.3. Fonologické uvědomování	22
4.3.1. Sluchová diferenciacce (SD)	22
4.3.2. Sluchová analýza a syntéza (SA a SS)	22
4.3.3. Fonologická manipulace (FM)	23

4.4.	Zraková diferenciacie (ZD)	23
4.5.	Prostorová orientace	24
5.	Průběh šetření a tvorba pracovních listů	25
5.1.	Úvod do šetřené problematiky	25
5.2.	Cíle výzkumného šetření	25
5.3.	Metodologie šetření	26
5.4.	Metoda užitá k šetření.....	26
5.5.	Charakteristika výzkumného vzorku	27
5.6.	Sběr dat	27
6.	Žáci 3. ročníku	28
6.1.	Magdaléna	28
6.2.	Rozárka	30
6.3.	Eliška	33
7.	Komparace výsledků žáků 3. ročníku	37
8.	Žáci 4. ročníku	51
8.1.	Vítek	51
8.2.	Nikola	54
8.3.	Matěj.....	57
9.	Komparace výsledků žáků 4. ročníku	60
10.	Výsledky šetření a diskuse.....	74
11.	Doporučení pro praxi	76
12.	Limity průzkumu	77
	Závěr.....	78
	Seznam literatury.....	80
	Seznam internetových zdrojů	82
	Seznam použitých zkratk.....	83
	Seznam tabulek	84

Úvod

Uvedená diplomová práce se zabývá diagnostikou specifických poruch učení v oblasti čtení a psaní u žáků 3. a 4. ročníku běžné základní školy. Téma bylo vybráno v souvislosti se zkušenostmi autorky této práce získanými při studiu speciální pedagogiky. Autorku téma zajímá dlouhodobě a zájem se prohloubil v rámci praxe, která probíhala na plně organizované škole na 1. stupni. Většina žáků se specifickými poruchami učení (SPU), pokud je to alespoň trochu možné, je vzdělávána v hlavním vzdělávacím proudu, tedy v běžných základních školách. Spolupráce speciálního pedagoga a učitele je naprosto klíčovým předpokladem úspěšného zvládnutí těchto komplexních poruch. Žáci s SPU jsou nedílnou součástí vzdělávacího procesu, a proto se s nimi setkáváme při praxi v různých vzdělávacích institucích. Samotné SPU se staly velice rozšířenou problematikou, mohou mít značný vliv při procesu vzdělávání. Osobnost školního speciálního pedagoga může svojí spoluúčastí ovlivnit jejich školní úspěšnost, spokojenost i sebehodnocení, proto by autorka této práce chtěla být s touto problematikou co nejvíce obeznámena. Na vybrané škole není funkce speciálního pedagoga a probíhá zde standardně pedagogická diagnostika, kterou provádí sám učitel dané třídy. Podpůrná opatření provádí na základě těchto zjištění. Ne vždy to ale stačí, není možné v rámci běžné diagnostiky učitele rozpoznat a odhalit žáky s oslabenými funkcemi a dát včas podnět k jejich intervenci. Intaktní žáci se často ocitají v časovém vakuu, kdy se do péče speciálního pedagoga dostávají až po několika měsících, intervenční opatření jsou pak cílená se zpožděním. Autorka v rámci studia speciální pedagogiky navštívila několik školských poradenských zařízení a školských poradenských pracovišť, kde se setkala s diagnostickým materiálem od Jiřiny Bednářové a začala se o průběh vyšetření více zajímat. Díky rozmanité praxi měla autorka možnost vidět samotný proces diagnostiky, nahlédnout do něj a poznat tak blíže jedince, kteří diagnostikou prochází na základě nedostatečně rozvinutých schopností, což se právě projevuje výukovými obtížemi.

V rámci praxe v pedagogicko-psychologické poradně byla autorka důkladně seznámena s diagnostickým manuálem, který se specializuje na *Diagnostiku schopností a dovedností v oblasti čtení a psaní u žáků 3. a 4. ročníku*. Prošla tak zaškolením, jak baterii používat a jak postupovat při vyšetření. Výše zmíněná baterie je v pedagogicko-psychologických poradnách hojně využívána. Díky získané zkušenosti v poradně pobývala poté autorka v běžných základních školách na 1. stupni, kde se setkala s žáky, jež mají obtíže při zvládnutí trivია. Použitý diagnostický manuál se zaměřuje na diagnostiku SPU v oblasti čtení a psaní, a tak se autorka práce zaměřila na tyto oblasti. V rámci praxe se autorka setkala s dětmi, které

mají potíže při osvojování učiva z hlediska čtenářských kompetencí a dovedností v oblasti psaní. Tyto děti byly z toho mnohdy nešťastné a nevěděly, jak mají svůj výkon zlepšit. Z tohoto důvodu se autorka rozhodla provést diagnostické šetření za použití výše zmíněného diagnostického nástroje. A za pomoci vyšetření tak získat podklady pro následnou intervenci pro třídní učitele nebo i v případě zájmu pro rodiče.

Diplomová práce se dělí na část teoretickou a praktickou. Teoretická část byla rozdělena do čtyř kapitol. První kapitola je věnována specifickým poruchám učení, byla zaměřena na definici a etiologii. V druhé kapitole je čtenář detailněji seznámen s klasifikací specifických poruch učení dle několika autorů, zdrojů. Třetí kapitola byla věnována přiblížení termínu speciálně pedagogická diagnostika, byly zde rozebrány předpoklady pro úspěšné zvládnutí čtení a psaní, dále byl popsán proces diagnostiky a nachází se tu několik dalších diagnostických materiálů věnovaných oblasti čtení a psaní. Poslední kapitola teoretické části byla věnována detailnímu popisu použitého diagnostického nástroje od Jiřiny Bednářové, tudíž byla charakterizována baterie jako taková. Kapitola obsahuje informace, pro koho manuál slouží, jaký je průběh vyšetření (časová dotace na jednotlivé subtesty), jak se vyhodnocuje a v neposlední řadě jsou popsány jednotlivé subtesty, které každý zúčastněný jedinec vypracoval.

Praktická část diplomové práce byla věnována kvalitativnímu výzkumu, kde autorka provedla šetření, a dle zjištěných dat tak odhalila žáky ohrožené školním neúspěchem v důsledku snížených schopností a dovedností v oblasti čtení a psaní. Hlavním cílem práce bylo odhalit žáky ohrožené školním neúspěchem a dát tak třídním učitelům podklad pro bezprostřední ucelenou intervenci. Kromě podrobného šetření oblastí čtení a psaní u vzorku žáků 3. a 4. ročníku bylo cílem autorky vytvořit sadu pracovních listů, které jsou určeny pro žáky s nejvíce oslabenými schopnostmi. Každý vytvořený pracovní list je doplněn metodickými pokyny pro učitele. Dané informace byly získány prostřednictvím vlastního šetření, kde byli vyšetřeni intaktní žáci 3. a 4. ročníku. Pro ucelenost byl s dětmi proveden neformální rozhovor v průběhu šetření a získané informace byly detailně popsány. Autorka práce by ráda tímto šetřením poukázala na důležitost a potřebu práce speciálního pedagoga na běžných základních školách, na pravidelné depistáže a zjištění tak oslabených oblastí, které by bylo potřeba stimulovat a dále rozvíjet.

TEORETICKÁ ČÁST

1. Specifické poruchy učení

1.1. Terminologie SPU

Pro vymezení daného termínu specifické poruchy učení (SPU) lze nalézt v odborné literatuře několik různých definic označujících to samé. Každý autor používá jiný termín, proto pro označení SPU nalezneme různé názvy. Řadí se sem například již zmíněné specifické poruchy učení, ale také se lze setkat s názvy jako jsou vývojové poruchy učení či specifické poruchy učení. Všechny výše zmíněné pojmy označují skupinu obtíží projevujících se při osvojování a užívání řeči, dále při psaní, čtení či naslouchání. Mezi základní poruchy učení se dá zařadit dyslexie, dysgrafie, dysortografie a také dyskalkulie. V odborné literatuře se také vyskytují kromě tohoto základního rozdělení i termíny jako je dysmúzie, dyspinxie a dyspraxie. Existují také publikace, kde autor používá označení dyslexie jako nadřazené slovo, pod které spadá celá problematika poruch učení (Zelinková, 1994; Pokorná, 2000).

Pokorná (2000) se ve své publikaci zaměřuje na problematiku spojenou s terminologií a jasnou definicí specifických poruch učení. Nejednotnou terminologii zdůvodňuje širokou škálou symptomatologie. V následujících řádcích budou pro představu čtenáře citována různá pojetí SPU dle odlišných autorů.

„Poruchy učení je termín označující heterogenní skupinu obtíží, které se projevují při osvojování a užívání řeči, čtení, psaní, naslouchání a matematiky. Tyto obtíže mají individuální charakter a vznikají na podkladě dysfunkcí centrální nervové soustavy. Ačkoliv se poruchy učení mohou objevovat souběžně s jinými handicapujícími podmínkami (např. senzorická postižení, mentální retardace, poruchy chování) nebo vnějšími vlivy (např. kulturní odlišnosti, nedostatečné, popř. neúměrné vedení), nejsou poruchy učení přímým důsledkem těchto podmínek nebo vlivů“ (Zelinková, 2009, s. 10).

Pojem specifické poruchy učení (SPU) označuje skupinu poruch, které zasahují do oblasti školních dovedností. Může se jednat konkrétně o problémy a obtíže v oblasti čtení, psaní a také v počítání. Obtíže spojené se specifickými poruchami učení jsou velice individuální záležitostí. SPU se mnohdy vyskytují spolu s dalšími defekty, avšak nevznikají na základě jejich podkladu (Zelinková, 1994; Slowík, 2007).

„Specifické poruchy učení mohou být také definovány jako: neočekávaný a nevysvětlitelný stav, který může postihnout dítě s průměrnou nebo nadprůměrnou inteligencí, charakterizovaný výrazným opožděním v jedné nebo více oblastech učení“ (Selikowitz, 2000, s. 11).

Selikowitz (2000) ve své publikaci rozděluje specifické poruchy učení do dvou základních skupin. Do první skupiny zařazuje oblast školních dovedností, kam spadá čtení, psaní a s tím spojený pravopis, dále počítání a v neposlední řadě jazyk. Zvládnutím těchto dovedností má jedinec dobré předpoklady pro úspěšné zvládnutí školní docházky. Druhá skupina zahrnuje oblasti spojené s učením – vytrvalost jedince, jeho pozornost, organizaci a koordinaci činnosti a také sociální způsobilost i sebekontrolu jedince. Z tohoto rozdělení vyplývá, že jedinec může být oslabený v jedné oblasti, ale může mít postižených současně více oblastí (Matějček, 1995).

Další odstavec bude věnován legislativnímu ukotvení vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, kam jsou žáci s SPU zařazeni. V první řadě do této oblasti patří bezesporu školský zákon č. 561/2004 Sb., dále zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a vyhláška č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných. V neposlední řadě do této oblasti legislativy je řazena vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních (Jeřábková a kol., 2013).

Specifické poruchy učení si zasloužily své místo i v lékařských vědách, a proto se jejich klasifikaci a vymezení věnuje Mezinárodní klasifikace nemocí 10. revize. V této publikaci spadají SPU do oblasti poruch psychického vývoje s označením F80 – F89 (MKN – 10, 2009; Pokorná, 2010).

F80 – F89 Poruchy psychického vývoje

F80 Specifické vývojové poruchy řeči a jazyka

F80.0 Specifická porucha artikulace řeči

F80.1 Expresivní porucha řeči

F80.2 Receptivní porucha řeči

F80.3 Získaná afázie s epilepsií

F80.8 Jiné vývojové poruchy řeči a jazyka

F80.9 Vývojová porucha řeči a jazyka nespecifikovaná

F81 Specifické vývojové poruchy školních dovedností

F81.0 Specifická porucha čtení

F81.1 Specifická porucha psaní a výslovnosti

F81.2 Specifická porucha počítání

F81.3 Smíšená porucha školních dovedností

F81.8 Jiné vývojové poruchy školních dovedností

F81.9 Vývojová porucha školních dovedností nespecifikovaná

1.2.Etiologie SPU

Etiologie vzniku poruch učení je velice rozsáhlá a nejednotná, autoři popisují různé teorie a zabývají se jimi. Příčiny lze podrobněji dělit podle konkrétního druhu a typu specifických poruch učení. Téma etiologie není v odborné literatuře zcela sjednocené (Zelinková, 1994; Pokorná, 2000).

Zelinková (1994) ve své publikaci uvádí několik příčin vzniku specifických poruch učení. Může se jednat například o příčiny v poruchách vnímání či v poruchách řeči, motoriky, v dalším případě o nevyhraněnosti laterality či nedostatečnou lateralizaci daných funkcí. Tyto zmíněné příčiny spadají pod jevové stránky etiologie SPU. Kromě jevové oblasti se Zelinková (1994) zaměřuje na popis neuroanatomie a neurofyzologie příčin vzniku SPU. Konkrétně zmiňuje nedostatečnou funkci analyzátorů či nesprávnou funkci mozku či jeho stavbu.

Oproti tomu jiní autoři popisují příčiny vzniku SPU jako dopad genetického faktoru a faktoru souvisejícího s prostředím, ve kterém se jedinec vyskytuje. Může se jednat například o prostředí ovlivňující mozek, s čímž souvisí jeho poškození, dále různé malformace, dysfunkce nebo i prosté zpoždění zralosti jistých funkcí. Z tohoto důsledku vznikají nedostatky ve zpracování informací a na to navazuje vznik specifických poruch učení. Vznik SPU nevzniká z důsledku působení jednoho faktoru, nýbrž působením několika faktorů současně. Selikowitz (2000) ve své publikaci rozděluje příčiny SPU do dvou faktorů, prvním označuje genetický faktor a druhým je faktor související s působením prostředí (Pokorná, 2000; Selikowitz, 2000).

V následujících řádcích bude pozornost věnována etiologii vzniku SPU z hlediska prenatálního, perinatálního a postnatálního (Pokorná, 2000; Zelinková 2003).

Mezi příčiny vzniklé v prenatálním období jsou dle Pokorné (2000) řazeny infekční nemoci matky, meningitida matky, toxoplazmóza, krvácení matky v průběhu těhotenství a také i nepříznivé okolnosti, které vedly k předčasnému porodu. Nepříznivými okolnostmi se v tomto

případu rozumí například kouření matky. Za další faktory ovlivňující prenatální vývoj jsou považovány endokrinní obtíže matky, závislost na lécích či alkoholu, radioaktivní záření či různé poruchy spojené s cukrovkou matky (Pokorná, 2000).

Perinatální příčiny poškození jsou například různé intoxikace plodu novorozeneckou žloutenkou či důsledek vlivu léků proti bolesti, dále se může jednat o nedostatečný přísun kyslíku během porodu, o komplikace s pupeční šňůrou nebo o mechanické poškození mozkové tkáně vlivem tlaku (Pokorná, 2000).

Do postnatálních příčin spadají například střevní obtíže či nedostatky v příjmu potravy, které mohou vyvolat nedostatečné množství kyslíku v krvi, a druhotně tak poškodit centrální nervovou soustavu. Jako další příčiny jsou zmiňována infekční onemocnění, jež dítě prodělá do svého 2. roku života (konkrétně se jedná o spálu, záškrt, černý kašel, chřipku, zápal plic, střevní infekce či zánět středního ucha). Dále meningitida, různé úrazy hlavy nebo drobné poškození mozku (kupříkladu lehká mozková encefalopatie) či větší poškození mozku (Pokorná, 2000).

2. Klasifikace SPU

2.1. Dyslexie

Pod pojmem dyslexie se nachází označení pro poruchu osvojování čtenářských dovedností, která se projevuje v obtížích při procesu čtení. V mnoha případech v neschopnosti naučit se číst, i přes to, že má dítě přiměřenou inteligenci ke svému věku a dostává se mu běžného vedení v oblasti výuky. Problémy spojené s touto poruchou se konkrétně projevují při rychlosti čtení, správnosti přečteného, v technice či v porozumění čtenému textu. Hlavní znakem dyslexie je výrazná chybovost a velice pomalé tempo čtení. Potíže spojené s dyslexií se u jedince mimo jiné projevují při porozumění čteného textu, kdy žák není schopen volné reprodukce čteného. Tato neschopnost další reprodukce brání žákovi v dalším rozvoji jazykových schopností. Dyslexie je dle Matějčka (2006) nejčastější specifickou poruchou učení, mnohdy souvisí spolu s jinými SPU, a vyskytuje se tak současně. Tato porucha čtení se vyskytuje častěji u chlapců nežli u dívek, a to v poměru 3:1 (Vašutová, 2008; Zelinková, 2015).

Počátky příznaků dyslexie lze zpozorovat již při začátku povinné školní docházky. Pro úspěšné zvládnutí čtení je zapotřebí souhra několika schopností a dovedností. Důležité je, pro správný proces čtení, pochopení pravidel čtení, čímž se rozumí to, že jedinec rozumí významu písmene a chápe ho, uvědomuje si jeho důležitost a smysl v daném slově. Tuto schopnost jedinec využívá při tvorbě slov a jejich čtení. Důležitým prvkem je také dostatečně rozvinutá znalost řeči, fonologické zpracování verbálního sdělení a jeho zpracování a převedení do psané formy jazyka. Čtení jako takové je komplexní záležitost. Proto pro jeho úspěšné zvládnutí je zapotřebí souhra několik determinant, které musí být dostatečně vyvinuté a musí dosahovat určité úrovně vyplývající z vývojového stupně daného jedince. Problémy nebo obtíže ve čtení nemusí nutně znamenat, že se jedná o dyslexii, tyto problémy mají i žáci s nižší inteligencí nebo sociálně znevýhodnění, žáci z nepodnětného prostředí či děti zanedbané (Matějček, 1995; Jucovičová a Žáčková, 2017).

2.2. Dysgrafie

Dysgrafie neboli porucha psaní postihuje grafickou stránku písemného projevu dané osoby, konkrétně se jedná o čitelnost a úpravu písemného projevu. Dysgrafie se mnohdy vyskytuje spolu s jinou poruchou učení, a bývá proto nejčastěji diagnostikována při vyšetření čtení. Projevy dysgrafie zahrnují výrazné obtíže v procesu osvojování psaní, což v praxi znamená obtíže u jedince, když se učí tvary jednotlivých písmen. Celkově vzato má jedinec formální neobratnost písemného projevu, dysgrafie úzce souvisí s dysortografií. Jedince s dysgrafií psaní

vyčerpává a jejich písemný projev je neohrabaný, pokud však mají dostatečné množství času, pak se jejich písmo stává čitelnější (Matějček, 1995; Selikowitz, 2000; Vašutová, 2008).

Osoba, která má dysgrafii, má obtíže v psaní písmen, slov a také vět z důvodu narušení zrání grafických funkcí v mozku. Může se jednat například o chybnou reprodukci písmen a dále také obtíže v pravolevé orientaci. Jedinec mající tyto obtíže má problém v pamatování si písmen, hůře se mu napodobují. Jeho písmo je často malé nebo naopak příliš velké, neúhledné, neudrží linii psaní, v textu často škrtá, opravuje a přepisuje písmena a celkově je jeho písemný projev neupravený a chaotický. Psaní je pro dysgrafika velice únavné a vyčerpávající, vynaloží velké úsilí a energii při úkonu a samotná činnost je ve velice pomalém tempu (Zelinková, 2015; Jucovičová a Žáčková, 2017).

V rámci psaní je pozornost věnována správnému úchopu psací pomůcky, kdy pro zlepšení držení existuje několik pomůcek, které pomáhají a usnadňují dítěti psací potřebu uchopit. Držení tužky nebo pera není to jediné, co je sledováno. Důraz je kladen i na uvolnění zápěstí a také celé paže při psaní, proto je důležité před samotným úkonem zařadit i různá uvolňovací cvičení, která dětem pomohou uvolnit ruku i paži. Uvolňovací cviky tak mohou mít pozitivní dopad na písemný projev daného žáka (Zelinková, 2003; Zelinková 2015).

2.3.Dysortografie

Zelinková (2003) popisuje dysortografii jako druh SPU, který postihuje pravopis ve dvou oblastech. Charakteristické jsou zvýšené počty specifických chyb dysortografických a také obtíže v procesu osvojování si gramatického učiva a jeho užití v praxi. Pro přesnější nastínění, jak mohou vypadat dysortografické chyby, jsou v následujících řádcích chyby popsány dle Zelinkové (2003).

Mezi specifické chyby dysortografie jsou řazeny chyby při rozlišování krátkých či dlouhých samohlásek, dále chyby v měkkčení (dy/di, ty/ti, ny/ni) nebo v rozlišování sykavek. Dalšími znaky jsou vynechávky písmen ve slově, inverze pořadí písmen nebo slabik a tito žáci mají také mnohdy potíže s dodržováním hranic slov. Všechny zmíněné znaky dysortografie se v zásadě neobjevují současně, proto je důležité se zaměřit na specifickou chybovost u daného jedince, a posilovat tak konkrétní oslabené funkce. Příčiny vzniku tohoto druhu SPU je možné nalézt v řečovém a jazykovém vývoji u daného žáka. Dysortografie se často vyskytuje spolu s dalšími SPU, a to především s dyslexií a dysgrafií (Zelinková, 2003; Vašutová, 2008).

2.4.Dyskalkulie

Specifická porucha počítání neboli dyskalkulie je specifická tím, že jedinec má velice oslabenou schopnost matematických dovedností, což není způsobeno mentálním postižením ani jiným nevhodným či nevyhovujícím způsobem vyučování. Jedinec s tímto druhem SPU má tedy obtíže v oblasti aritmetiky. Dopady spojené s tímto druhem specifické poruchy učení jsou například při sčítání, odčítání, násobení či naopak dělení nebo u oblasti algebry i geometrie. Žák s dyskalkulií má obtíže, co se týče procesu osvojování si matematických pojmů, dále při chápání a úkonech spojených s provedením matematických operací. Dalším znakem může být například zdlouhavé počítání na prstech, nechápání základních početních postupů nebo může být porušena matematická logika u daného jedince (Blažková a kol., 2000; Vašutová, 2008; Zelinková, 2015).

Blažková a kol. (2000) ve své publikaci popisují několik druhů dyskalkulie, dle charakteru obtíží. Stejně rozdělení nalezneme i v publikaci od Košče a kolektivu autorů z roku 1975. Následující informace byly autorkou práce čerpány z výše zmíněných publikací.

Grafická dyskalkulie

Znakem této formy dyskalkulie je to, že jedinec má obtíže při psaní číslic ať už ve formě diktátu, nebo přepisu. Žák má problémy při psaní vícemístných čísel a má obtíže s dodržováním jednotek, desítek i stovek. Dále mu dělá problém zápis čísel pod sebe, kdy nedokáže udržet linii čísel. V neposlední řadě jsou pro grafickou dyskalkulii charakteristické obtíže při rýsování různých geometrických tvarů.

Ideognostická dyskalkulie

V tomto typu dyskalkulie má jedinec obtíže v oblasti pojmové činnosti. Vyskytují se zde problémy při řešení slovních úloh, neschopnost počítání z hlavy, dále problémy při dokončování nebo pokračování matematických řad, kdy jedinec nedokáže logicky pokračovat v číselných řadách. Obecně lze konstatovat, že daný jedinec nechápe číslo jakožto pojem.

Lexická dyskalkulie

Jak již z názvu vyplývá, problémy spojené s tímto druhem jsou v rámci čtení matematických symbolů, kdy jedinec mnohdy zaměňuje tvarově podobné cifry, a dojde tak

k jejich chybné interpretaci. Mimo to se jedinec dopouští chyb při psaní víceciferných čísel, kdy zaměňuje jejich pořadí.

Operační dyskalkulie

Pro jedince je typické narušení schopnosti provádět různé matematické operace, v mnoha případech je zaměňuje a užívá chybně. Také se může zaznamenat písemné počítání příkladů, jež by žák mohl snadno spočítat z paměti, zdlouhavě si tak dopomáhá písemnou oporou, kde si příklad vypočítá.

Praktognostická dyskalkulie

Jedince s tímto typem dyskalkulie charakterizují poruchy v matematické manipulaci, čímž je rozuměna neschopnost při tvoření řad předmětů, dále při porovnávání počtu (méně/více) či řazení předmětů dle velikosti. V oblasti geometrie jsou obtíže při řazení tvarů dle velikosti, jedinec má problémy s rozlišováním geometrických tvarů a má oslabenou oblast prostorového vnímání a rozmístění tak předmětů v prostoru.

Verbální dyskalkulie

Charakteristickým rysem pro tento druh je to, že žák chybně používá znaky patřící k příslušným matematickým operacím, dále nezvládá označovat množství a určovat počet množiny čísel v řadě.

2.5. Dyspraxie

Specifická porucha učení, konkrétně dyspraxie zasahuje oblast motoriky a pohybové koordinace. Charakteristické jsou, pro tento druh, obtíže v pohybu, které tak způsobují další problémy, jež z oslabení vyplývají. Obtíže spojené s tímto druhem značně ovlivňují život nejenom dětí, ale i dospělých. Mezi základní znaky dyspraxie je řazena například svalová ochablost, nepružnost u jedince nebo problémy u plánování různých činností, v neposlední řadě má jedinec obtíže ve výkonu koordinovaného pohybu. Dyspraxie neovlivňuje pouze hrubou a jemnou motoriku u jedince, ale může také nepříznivě ovlivnit motoriku mluvidel, kdy je u žáka ztížená srozumitelnost mluveného projevu. Oslabena může být také percepční oblast či oblast zrakového i sluchového vnímání. Za charakteristické rysy, které má jedinec s dyspraxií, jsou dle Vašutové (2008) považovány například obtíže při mluvení, artikulační neobratnost, celkové pomalé tempo při pohybu, pohybová neobratnost, nezručnost. Jedinec

s dyspraxií má oslabenou koncentraci pozornosti, projevují se u něj obtíže při porozumění informacím, má problémy s prostorovou orientací a s vnímáním vlastního tělového schématu. Dle Vašutové (2008) jsou žáci s tímto druhem SPU mnohdy vnímáni jako neukáznění, zanedbaní, neposední, neohrabaní a nešikovní. Z tohoto důvodu se tito jedinci mohou vnímat jako nechtění, nešikovní, bez okruhu přátel či na okraji zájmu dané společnosti (Michalová, 2008; Vašutová, 2008).

2.6.Dysmúzie

Dysmúzie neboli specifická porucha hudebních schopností se projevuje tím, že jedinec má obtíže s vnímáním hudby jako takové, dále má problémy v reprodukci a rytmizaci hudby. Dle publikace od Michalové (2008) jsou dva typy dysmúzie. Prvním typem je expresivní dysmúzie, kdy daný jedinec nezvládá reprodukci podle hudebního vzoru. Druhým typem je totální dysmúzie, která je charakteristická tím, že se jedná o narušení hudebního citu jako takového, jedná se o komplexní záležitost (Michalová, 2008; Vašutová, 2008).

2.7.Dyspinxie

Pod tímto pojmem se skrývá označení pro specifickou poruchu kreslení, která se projevuje velice sníženou úrovní kresby, také nepřiměřeným a scestným zobrazováním předmětů vůči vývojové úrovni daného jedince. V rámci dyspinxie jsou rozlišovány tři druhy. Prvním druhem je označovaná motorická dyspinxie, která se projevuje přehnaně křečovitým držením psací potřeby, tahy jsou mnohdy nedokončené a kostrbaté. Druhým typem je typ vizuální, kde má jedinec problémy při vytváření vlastních představ, má obtíže v napodobování čar, obrazců, nedokáže přesně zachytit prostorové zobrazení předmětů a v jeho kresbách chybí detail (Michalová, 2008).

3. Diagnostika SPU

V rámci diagnostiky specifických poruch učení nemusí úkon vykonávat pouze odborník, jako je například pedagog, psycholog nebo lékař. V komplexní diagnostice mají nezastupitelnou roli také rodiče daného žáka. Diagnostiku lze provést na jedné straně na specializovaných pracovištích jako jsou pedagogicko-psychologické poradny nebo speciálně pedagogická centra, kde je examinátorem odborný pracovník daného zařízení. Na druhou stranu lze diagnostiku také provádět v běžných třídách, kde je prováděna učitelem (Pokorná, 2000).

Dle Pokorné (2000) jsou základní informace zjišťované při diagnostice rozděleny na nepřímé a přímé zdroje. Mezi nepřímé zdroje diagnostických informací jsou řazeny rozhovory s rodiči, s učiteli, a především s dítětem, které je vyšetřováno. Do přímých zdrojů spadá například vyšetření rychlosti čtení či porozumění čtenému textu, chyby při čtení a jejich analýza, hodnocení písemných prací a s tím spojená analýza písemného projevu daného žáka, dále sluchová diferenciací či zraková diferenciací. V neposlední řadě je do přímých zdrojů informací řazena laterální a vnímání prostorové orientace a retence paměti.

Samotný proces diagnostiky předpokládá ke čtení a psaní má zásadní roli při prevenci specifických poruch učení. Včasná diagnostika umožňuje brzké odhalení nedostatků a obtíží u dítěte, které vznikly v průběhu osvojování dovedností čtení a psaní. Všechny oblasti, které jsou zapotřebí pro čtení a psaní, lze rozvíjet již v předškolním věku (Spáčilová, 2002).

Speciálně pedagogická diagnostika je disciplína, jež se zabývá zjišťováním, posuzováním a také hodnocením vnějších i vnitřních podmínek při výchovně vzdělávacím procesu. Díky získaným poznatkům jsou pak vyslovovány prognostické úvahy, což posléze vede k návrhu vhodných pedagogických opatření. Proces diagnostiky má svůj cíl stanovit diagnózu jedince. Diagnóza v tomto případě představuje hodnotící stanovisko odrážející aktuální úroveň daného žáka. Správně stanovená diagnóza pomáhá k určení výchovně vzdělávací strategie, která by byla nejvhodnější pro daného žáka, a pozitivně tak ovlivnila jeho vzdělávací proces. Úkolem diagnostiky jako takové je rozpoznání stavu jedince, určení jeho příčiny a možnost tak individuálně navrhnout potřebná opatření (Chrásková, 2016).

Mezi etapy diagnostického procesu je dle Hrabala (2002) řazena nejprve formulace diagnostické otázky a s tím spojená vstupní hypotéza, kterou vyslovuje diagnostik. Mimo to volí strategii, postup a stanovuje cíle. Druhým bodem etapy je získávání a shromažďování diagnostických údajů, s tím spojená volba vhodných metod. Následujícím krokem je zpracování a analýza výsledků, jejich vyhodnocení a interpretace získaných diagnostických

údajů. Tento počín navazuje na syntézu dat, vytvoření závěru a stanovení diagnózy a posledním bodem v diagnostickém procesu je dle zmíněného autora diagnostický závěr.

V této diplomové práci je pozornost věnována diagnostice čtenářského výkonu a schopnosti psaní u žáků na 1. stupni běžné základní školy. Pod pojmem diagnostika čtení je rozuměno zjišťování úrovně čtenářských dovedností u daných jedinců. Diagnostika se tak stává výchozím bodem pro případnou klasifikaci a zjištění úrovně schopností u žáka, s čímž souvisí pozdější případná náprava nedostatků ve výkonu (Toman, 2007).

3.1. Předpoklady čtení a psaní

Zrakové vnímání

Zásadním vlivem pro rozvoj čtení je zrakové vnímání, které čtenáři umožňuje rozlišovat různá písmena, obrázky, symboly a různorodé tvary. Z tohoto důvodu je zrakové vnímání nezastupitelné pro úspěšné zvládnutí čteného projevu. Stěžejní oblastí v rámci zrakového vnímání je dle Krejčové a kol. (2018) popsána diferenciací zrcadlově podobných tvarů, kde je tato schopnost ověřována za pomoci dvojice obrázků, kdy má jedinec za úkol určit, zda jsou symboly shodné, či nikoli. Posuzuje tak správnou stranovou orientaci u daných symbolů. Zraková analýza a s tím spojená zraková paměť je důležitým aspektem v celém procesu čtení i psaní (Krejčová a kol., 2018).

Sluchové vnímání

Pro správný rozvoj čtení a psaní je stěžejní řádný vývoj několika oblastí, mezi které patří sluchové vnímání. V rámci sluchového vnímání je velice důležité fonologické zpracování, fonologická vnímavost. Tímto termínem se rozumí cit pro řeč, syntéza a analýza slov, dále určení slov, jež se rýmují, a také odstranění či přidání písmene do slova a vznik tak nového slova. Fonologická paměť je schopnost jedince si pamatovat to, co slyšeli, a s tím souvisí i následná reprodukce slyšeného. Do oblasti fonologického zpracování lze zakomponovat i oblast fonologického pojmenování, čímž se rozumí schopnost jedince pojmenovat předměty. V rámci fonologické vnímavosti jsou mnohdy spojovány problémy s fonologickou pamětí (Krejčová a kol., 2018).

Rozvoj sluchové diferenciací a řeči

Pod pojmem sluchová diferenciací se rozumí schopnost jedince rozkládat/skládat slova na slabiky, popřípadě na hlásky, dále schopnost rozlišovat slova ve větě. Mezi možnosti rozvoje dané oblasti patří například slovní fotbal (jedinec vymýšlí slova začínající na poslední slabiku

slova předcházejícího). Pro děti je obtížnější určování poslední hlásky slova než určování první hlásky ve slově, které je mu předříkáváno (Krejčová a kol., 2018).

Rozvoj fonologické paměti

V rámci rozvoje fonologické paměti je zde několik variant možného rozvoje, je tím například nácvik a procvičování říkanek, básní krátkého charakteru nebo i příběhu kratšího rozsahu. Zmíněné varianty se tak stávají podkladem pro rozvoj fonologické paměti u žáků (Krejčová a kol., 2018).

Rozvoj fonologického pojmenování

Tento pojem je ekvivalentem pro rychlé pojmenování věcí. Nabídka pro rozvoj dané oblasti je široká a velice variabilní a tvárná. Možnosti pro rozvoj jsou například pojmenovávání různých obrázků nebo věcí či zvířat, které jedinec zrovna vidí. Dále hra pexeso, která je mimo jiné velice prospěšná pro trénink krátkodobé paměti (Krejčová a kol., 2018).

4. Diagnostika schopností a dovedností v oblasti čtení a psaní

V následující kapitole budou popsány diagnostické baterie, které jsou určeny pro zjišťování úrovně čtení a psaní. Hlavní pozornost je věnována použitému diagnostickému manuálu, který autorka této diplomové práce použila v praktické části.

Test rizika poruch čtení a psaní pro rané školáky

V následujícím textu bude pozornost věnována publikaci od Daniely Švancarové a Anny Kucharské z roku 2012, 1. vydání, „*Test rizika poruch čtení a psaní pro rané školáky*“. Výše zmíněné autorky vytvořily diagnostický manuál na základě svých učitelských i poradenských zkušeností. Jedním z hlavních úkolů tohoto testu je včasná depistáž dětí, u kterých by se mohly vyskytovat poruchy čtení a psaní. Mimo jiné obsahuje tento materiál i cvičení, které slouží k tréninku oslabených oblastí, a následně nabízí několik metod vhodných k nápravě. Daná publikace je primárně pro žáky, kteří ukončili předškolní vzdělávání a jsou tak na začátku vstupu do základní školy. Test je složen z 56 položek, které jsou rozděleny do 13 subtestů obsahujících 2 až 8 úkolů. Tento diagnostický nástroj se zaměřuje na základní oblasti podstatné pro školní úspěšnost, konkrétně se jedná o schopnost zrakového a sluchové vnímání a také rozlišování, dále na interpretaci zrakového/sluchového vnímání, artikulační obratnost jedince, smyslově motorickou koordinaci a v neposlední řadě se zaměřuje na smysl pro rým a rytmus u vyšetřovaného jedince (Spáčilová, 2002).

A. Inizan: Prediktivní baterie čtení

Tento diagnostický manuál je určen pro předškolní diagnostiku připravenosti dětí k nácvičení čtení. Baterie je určena pro vyšetření dětí staršího předškolního věku, a umožňuje tak zjistit jejich úroveň v jednotlivých složkách řečových i časoprostorových (Inizan, 1999). Baterii „*Prediktivní baterie čtení*“ přeložila a současně ověřila psycholožka Bohumíra Lazarová. Na základě získaných výsledků u jedince je pak možné zjistit nedostatky v daných oblastech a zahájit stimulační program. Test disponuje 10 zkouškami, prvních 5 je možné dělat v rámci skupiny (myšleno 4–6 dětí). V rámci testu je vhodné sledovat únavu žáků a na základě toho vyhodnotit, zda by nebylo dobré test rozčlenit na několik fází. Oblasti, jež jsou v daném testu pozorované, jsou řečové zkoušky (artikulace, vyjadřování, porozumění řeči, fonologická diskriminace) a časově – prostorové zkoušky (paměť, zraková diskriminace, vizuomotorická koordinace, kopie rytmu, opakování rytmu a Kohsovy kostky – slouží k prověřování neverbálních schopností analýzy a syntézy) (Lazarová, 1999; Zelinková, 2008).

Diagnostika schopností a dovedností v oblasti čtení a psaní u žáků 3. a 4. ročníku

Použitá diagnostická baterie v praktické části, jejíž autorkou je Jiřina Bednářová a tým pracovníků z pedagogicko-psychologické poradny v Brně, je určena pro pedagogy základních škol a také pro pracovníky školních poradenských pracovišť. Je zaměřena na diagnostiku schopností a dovedností žáků v oblasti čtení a psaní ve 3. a 4. ročníku. Všechny informace popsané v této kapitole pochází z výše zmíněné publikace (Bednářová, 2015).

Komplexní diagnostika výukových potíží se zaměřením na specifické vývojové poruchy učení směřuje k popisu schopností a dovedností dítěte potřebných pro zvládnutí trivía (čtení, psaní a počítání), ale také ke zvládnutí školní úspěšnosti jako takové. Cílem diagnostiky je zjištění silných a slabých stránek dítěte ve vztahu k jeho vzdělávání, aby se mohly zvolit takové kroky, které by podpořily jeho maximální možnost úspěšnosti, co se týče procesu vzdělávání, a také aby byla doporučena taková podpůrná opatření, která by proces podpořila. Samotný proces speciálně pedagogického vyšetření se zabývá orientační diagnostikou řeči, úrovní motorických dovedností (rozumíme tím grafomotoriku a vizuomotoriku), dále se zaměřuje na lateralitu, úroveň percepce a také na míru zvládnutých či osvojených školních dovedností (jako je zvládnutí již zmíněného trivía). V oblasti řeči je pozornost soustředěna především na receptivní a expresivní složku řeči, je posuzována slovní zásoba, výslovnost, dále také artikulační obratnost, grafická rovina jazyka a jazykový cit. Při plnění speciálních zkoušek a současně při pozorování daného dítěte je zjišťována lateralita, také úroveň grafomotorické a vizuomotorické dovednosti. U zrakové a sluchové percepce je posuzována jak schopnost analýzy a syntézy, tak i zraková či sluchová diferenciaci.

Daná diagnostická baterie, která byla využívána pro účely této diplomové práce, je určena pro pedagogy škol a také pro pracovníky na školním poradenském pracovišti a je cílena na schopnosti a dovednosti v oblasti čtení a psaní. Vznikla z důvodu chybějícího diagnostického materiálu, který by byl zaměřen na schopnosti, jež jsou potřebné pro čtení i psaní, a na samostatnou schopnost číst a psát. Tento standardizovaný nástroj byl vytvořen tak, aby bylo umožněno vyhledávat děti, které mohou být ohroženy školním neúspěchem nebo potenciálními potížemi, které se mohou vyskytovat v procesu vzdělávání. Manuál slouží ke včasné diagnostice a včasnému odhalení problému. V této diagnostické baterii jsou testy zaměřené na posouzení úrovně čtenářských dovedností, písemného projevu, fonologického uvědomování, zrakové diferenciaci a také na úroveň prostorové orientace. Získané informace po absolvování tohoto testu se mohou stát výchozím bodem pro následnou intervenci, respektive pro zahájení stimulace a oblastech, kde mělo dítě problémy a podávalo nižší výkony. Jednotlivé subtesty odhalují to, zda je aktuální vývojová úroveň schopností, které ovlivňují čtení a psaní,

odpovídající věku dítěte, a dále jsou zde informace, které examinátorovi pomohou s vyhodnocením subtestů a stanovením toho, zda jsou dovednosti šetřeného žáka ve čtení a psaní v souladu se stupněm jeho výuky.

Všechny subtesty v dané diagnostické baterii jsou vyhodnocovány s užitím percentilových norem. V rámci každé kapitoly je na závěr uvedena tabulka norem, kde je celkové bodové hodnocení převedeno na percentilový ekvivalent. Pro snazší orientaci v tabulce jsou hodnoty barevně odlišeny pomocí různých odstínů žluté barvy. Kde pásmo bez žlutého podkladu odpovídá výkonu, jež je očekávaný vzhledem k věku dítěte. Světle žluté pásmo v tabulce odpovídá pásmu snížených výkonů, kde je vhodná stimulace, a tmavě žluté pásmo představuje pásmo sníženého výkonu, kde je nutná stimulace. Pokud se schopnosti a dovednosti daného žáka objeví v tomto pásmu, pak je vysoká pravděpodobnost toho, že se dítě bez záměrné stimulace dané oblasti nerozvine na úroveň potřebnou a odpovídající jeho věku a vývojové úrovni (Bednářová, 2015).

Odpovídá věku	Pásmo výkonu, který je očekávaný, přiměřený věku
Stimulace vhodná	Pásmo sníženého výkonu
Stimulace nutná	Pásmo výrazně sníženého výkonu

Při vyvozování závěrů je nutné, kromě samotné dovednosti číst a psát, brát ohled i na různé faktory, které ovlivňují výkon daného dítěte. Jedná se například o úroveň a rozložení rozumových schopností dítěte, dále dílčí schopnosti, jako je fonologické uvědomování, zraková diferenciacce, prostorová orientace, grafomotorika, vizuomotorika, pozornost, pracovní návyky dítěte, tempo práce, sociokulturní úroveň prostředí, ve kterém dítě vyrůstá. Vždy je nutné mít na mysli cíl diagnostiky. Což je posouzení vývojové úrovně daného dítěte v jednotlivých oblastech jako výchozího podkladu pro podporu žáka a dále pro nastavení výchozího bodu pro stimulaci oslabených funkcí. Získaná data jsou pouze východiskem pro stimulaci a následnou intervenci. Mezi obecné zásady práce s testovou baterií patří například to, že jsou všechny části testu zadávány individuálně. Dále je při zadávání instrukcí nutné postupovat přesně dle manuálu, testování/vyšetření dítěte by mělo probíhat v odpovídajících podmínkách (je tím myšlena vhodná místnost, dostatek osvětlení, teplota, uspořádání zasedacího pořádku v souladu s komfortem dítěte, dobrý kontakt, klidné prostředí bez rušivých elementů). Dále by mělo mít dítě uspokojeny fyziologické potřeby. Před samotným začátkem práce je třeba navodit s žákem dobrý kontakt, hlavně proto, aby se dítě cítilo bezpečně a vědělo, co se bude dále odehrávat, co má očekávat, aby nešlo do neznámého, proto je zapotřebí pojmenovat to, co bude dělat. Například u dětí, jež jsou úzkostlivější nebo nejisté, je nezbytné respektovat pozvolnější tempo

při navozování kontaktu, postupovat citlivě, přívětivě a podněcovat tak jejich zvědavost a ochotu spolupracovat. Rychlost plnění úkolů je vždy přizpůsobena individuálnímu pracovnímu tempu daného dítěte, pokud se ovšem nejedná o subtesty, kde je předem stanovený čas (jedná se o testy čtení). Při práci se examinátor snaží navodit pro dítě klidnou atmosféru, bez rušivých elementů, aby se dítě dokázalo soustředit a věnovalo pozornost daným úkolům. U dětí, jež jsou náchylnější k rozptýlení, je vhodné zařazovat práci v kratších časových úsecích, případně jim poskytnout krátké přestávky mezi jednotlivými subtesty. Během celého procesu je nutné udržovat dítě motivované prostřednictvím zpětné vazby, jež může mít formu úsměvu, očního kontaktu, ocenění, přikývnutí, avšak nesdělujeme správná řešení a ani neupozorňujeme na chybu (Bednářová, 2015).

Standardizační vzorek dané diagnostické baterie, jež je zaměřena na schopnosti a dovednosti v oblasti čtení a psaní pro 3. a 4. ročníky základních škol, byl vyšetřen v období od 1. 3. 2013 do 15. 1. 2014. Byl osloven náhodně vybraný vzorek škol, který se nachází v Jihomoravském kraji. V každém období bylo vyšetřeno nejméně 200 dětí a kritériem bylo to, že nesmělo být vyšetřeno v žádné třídě více než 5 dětí (Bednářová, 2015).

Vzor tabulky udávající rozložení vzorku z hlediska stupně školní docházky a pohlaví.

období	chlapci	dívky	% chlapci	% dívky	celkem
3.tř/I.	112	107	51,1	48,9	219
3.tř/II.	96	94	50,5	49,5	190
4.tř/I.	100	106	48,5	51,5	206
4.tř/II.	104	87	54,5	45,5	191
celkem	412	394	51,2	48,9	806

Vzor Tabulky pro celkové vyhodnocení

	Testy čtení				Testy psaní		Fonologické uvědomování				Zrak	Prostor
	ČS	ČST	ČBT	ČSP	D	P	SD	SA	SS	FM	ZD	PO
Odpovídá stupni výuky												
Stimulace vhodná												
Stimulace nutná												

4.1. Testy čtení

Aby bylo možné posoudit úroveň čtenářských dovedností, byly vybrány 4 typy testů zaměřené na čtení. Jedná se o test čtení slabik, souvislého textu, bezobsažného textu a také čtení s porozuměním. Tato škála testů byla zvolena z toho důvodu, aby bylo dosaženo co největšího množství informací o čtenářských dovednostech dítěte. U každého jednotlivého testu si examinátor všímá času, různých projevů chování, také se zaměřuje na čtenářskou techniku, přesnost čtení, popřípadě na chybovost a v neposlední řadě také na reprodukci čteného textu (Bednářová, 2015).

4.1.1. Čtení slabik (ČS)

Tento test se skládá ze čtení 90 slabik, které jsou seřazeny dle náročnosti od nejjednodušších otevřených slabik až po shluky souhlásek, které bývají velice obtížné pro začínající čtenáře a pro děti, které mají obtíže ve čteném projevu. Slabiky jsou situovány do deseti řádků, kde v prvních dvou jsou slabiky otevřené (například slabiky „ma, pe“), ve třetím i čtvrtém řádku jsou slabiky uzavřené, které mají uprostřed samohlásku („les, hůl“). V pátém řádku jsou slabiky obsahující dvě samohlásky („pr, vl“), tyto samohlásky se často vyskytují jak na začátku, tak na konci slova, a mohou tak působit obtíže jedincům s problémy ve čtení („vl – na, ka – pr“). Na šestém i sedmém řádku jsou situovány shluky souhlásek, jako je například „tra, mle“ a u posledních třech řád jsou také shluky souhlásek, je tím třeba „pluh, hrom“. U tohoto testu se dítěti měří čas, tak se docílí toho, že je přehled o tom, kolik slabik dokáže dítě přečíst za 1 minutu. Po zadání instrukcí examinátor sleduje nejen čas, ale také různé projevy chování dítěte, čtenářskou techniku a přesnost čtení, případnou chybovost je nutné si zapsat, pokud se dítě opraví, chyba není počítána (Bednářová, 2015).

4.1.2. Čtení souvislého textu (ČST)

Pro 3. ročník je standardizovaný text *Veverka* a pro 4. ročník je tím text *Tali*. Rozdílné texty jsou zvoleny z toho důvodu, aby bylo umožněno ověřit úroveň čtenářských dovedností v každém školním roce bez toho, aby se opakovalo čtení toho samého textu. Texty se také liší svým obsahem a velikostí písma, které je přiměřené danému ročníku. I u tohoto testu se měří čas 1 minuty, popřípadě 2 až 3 minuty. V průběhu čtení je třeba zaznamenat průvodní jevy chování dítěte (zda je dítě v klidu, nebo je zde motorický neklid, napětí těla, stereotypní pohyby nebo i manipulace s předměty). Dále je důležité zaměřit pozornost na to, jak dítě čte, na jeho čtenářskou techniku, jestli čte plynule, nebo slabikuje, zda slabikuje delší slova nebo jestli

nějaká slova hláskuje či domýšlí nebo nedočítá. Dále si examinátor dává pozor na to, jestli si dítě například ukazuje prstem pro lepší orientaci v textu nebo zda používá podložku nebo záložku. Examinátor zaznamenává všechna odlišně čtená slova, přesné zachycení a následné popsání chyb je důležitým prvkem pro následnou kvalitativní analýzu. Po dočtení textu je třeba si zaznamenat způsob spontánní reprodukce toho, o čem dané dítě četlo. Pokud si nemůže vzpomenout nebo má problémy a neví, o čem se četlo, je tu možnost dopomoci návodnými otázkami týkajícími se přečteného textu. Důležité je také sledovat a zaznamenávat vyjadřovací schopnosti šetřeného žáka (Bednářová, 2015).

4.1.3. Čtení bezobsažného textu (ČBT)

Tento subtest čtení je složen z pseudoslov, která respektují jak hláskovou a slabičnou stavbu českých slov, tak i větnou stavbu. Čtení pseudoslov zamezuje domýšlení si slov dle významu. Opět se měří časový úsek 1 minuty, popřípadě 2 minut, kde se postupuje obdobně, jak tomu bylo u čtení souvislého textu. Důležitým bodem u tohoto testu je přesné zaznamenávání si chybně přečtených slov, což je stěžejní pro následnou analýzu. Pro normativní vyhodnocení čteného textu je významný počet správně přečtených slov za jednu minutu (Bednářová, 2015).

4.1.4. Čtení s porozuměním (ČSP)

U čtení s porozuměním je pro 3. ročník standardizovaný čtenářský text *Můj první tábor* a u 4. ročníku je to text *Prázdniny*. Tento test se zaměřuje na zjištění porozumění samotnému čtení a na zjištění úrovně práce s textem. V textu jsou věty, kde je v každé větě vložená závorka s nabídkou 3 slov, z nichž pouze jedno je vhodné, aby věta dávala smysl. Úkolem dítěte je tedy zvolit slovo, které do věty patří, musí tak porozumět nejen obsahu čteného, ale také i významu daného slova. Jak již bylo zmíněno, každý ročník má jiný text z důvodu možnosti ověřit si čtenářské dovednosti v každém školním roce bez toho, aby se text opakoval. Celkově je na práci dítěte stanoven časový úsek 3 minut. Examinátor sleduje a zapisuje čas, průvodní projevy chování dítěte a také porozumění čtenému a práci dítěte s daným textem pro odpovídající ročník (Bednářová, 2015).

4.2. Testy psaní

Pro to, aby bylo možné posoudit úroveň písemného projevu, jsou v této diagnostické baterii dva subtesty – diktovaný text a přepis. Test psaní se může zdát jako lehkým úkolem, ale opak je pravdou, jedinec musí vnímat mluvené slovo a převést ho do písemné podoby nebo, jak je

tomu u přepisu, musí z předlohy, která je napsaná tiskacím písmem, udělat písemnou verzi. Aby tomu tak bylo, tak je zapotřebí zapojit celou škálu schopností a dovedností, které spolu vzájemně pracují a také se ovlivňují. Do písemného projevu se prolíná celá řada důležitých aspektů, jako je například úroveň grafomotoriky, vizuomotoriky, dále je tím orientace v prostoru i kinestetická zraková paměť, která ovlivňuje u jedince to, jak si zapamatuje grafémy. Dále schopnost fonologického uvědomování, jazykový cit, mimo jiné i artikulační obratnost

či výslovnost jednotlivých hlásek a v neposlední řadě je zde důležitá krátkodobá sluchová paměť jedince. Mimo všechny tyto aspekty se u písemného projevu objevuje i úroveň gramatických pravidel a jejich aplikace v praxi. Co se týče diktátu, tak jsou kladeny vysoké nároky na fonologické uvědomování. V přepisu textu se kromě fonologického uvědomování dbá i na úroveň čtenářských dovedností daného žáka, dále je to prostorová orientace, senzomotorická koordinace a také úroveň zpracování zrakových vjemů (Bednářová, 2015).

4.2.1. Diktát (D)

V tomto subtestu je diktát rozdělený dle příslušného ročníku, kde se diktát pro 3. a 4. ročník skládá z 5 vět. Oba diktáty jsou především zaměřeny na schopnost jedince zpracovat mluvené slovo a přeformulovat ho do písemného projevu, kde se sleduje případný výskyt tzv. specifických chyb, které mohou být pokladem pro nezralé nebo oslabené fonologické uvědomování. V diktátu je minimum gramatických jevů. Specifickou chybovostí se rozumí například to, že jedinec nedodrží hranice slov (více slov píše jako jedno nebo naopak, slovo rozdělí na více částí), komolení slov (vynechávky písmen ve slově, či záměna písmen). Vynechávky písmen ve slovech, inverze (jedinec prohodí pořadí písmen/slabik), vkládání samohlásek navíc. Zraková záměna podobně vypadajících písmen či sluchová záměna podobně znějících písmen. Dále to může být nerozlišování tvrdých a měkkých slabik, jinak řečeno měkčení nebo vynechávání/přidávání délek u samohlásek. Mezi další specifické chyby jsou řazeny sykavkové asimilace (například sušenky/šušenky), vynechávání diakritiky, záměna koncovek, chybně napsaný tvar písmen, dělení slov na konci řádku nebo i záměna podobně vypadajících písmen z důvodu oslabené grafomotoriky (Bednářová, 2015).

4.2.2. Přepis (P)

I u přepisu jsou samostatné texty dle příslušného ročníku. Text, jenž je určen k přepisu, je standardizován na předlohách, které jsou uvedené v příloze. Texty určené k přepisu jsou

zaměřené především na schopnost transformace mluveného slova do písemné podoby, kde se sledují specifické chyby, které by mohl jedinec udělat, je zde minimum gramatických jevů (Bednářová, 2015).

4.3. Fonologické uvědomování

Fonologické uvědomování je jednou z klíčových dovedností pro to, aby si jedinec osvojil schopnost čtení a psaní. V této diagnostické baterii je pozornost zaměřena na zjištění úrovně uvědomování si hláskové struktury daného slova, dále úrovně diferenciaci jednotlivých hlásek, také je pozornost věnována sluchové analýze a syntéze, či fonologické manipulaci. Oslabení těchto schopností, či dokonce jejich nezralost nepříznivě ovlivňuje schopnost čtení. Rozumí se tím například to, že jedinec má problémy spojit jednotlivá písmena do slabik či do slov, nemusí se jednat pouze o spojování písmen, ale také o spojování slabik a z nich tak utváření slova. Může docházet k vytváření si náhradních technik čtení, jako je například tiché čtení, předčítání, sklad, domýšlení si slov, nepřesné čtení či snížená rychlost při čtení, kde si dítě v důsledku namáhavého čtení nedokáže dostatečně osvojit obsah čteného. Při nezralosti v oblasti sluchové diferenciaci má jedinec problémy se zvýšenou chybovostí při psaní, která se projevuje například tím, že žák zaměňuje znělé a neznělé souhlásky, zaměňuje sykavky, dělá chyby v měkčení, délkách nebo se dopouští i gramatických chyb, především v případech, kdy má aplikovat vzory podstatných a přídavných jmen (Bednářová, 2015).

4.3.1. Sluchová diferenciaci (SD)

Tento subtest je zaměřen na posouzení úrovně sluchové diferenciaci a tvoří ho 28 dvojic slabik i dvouslabičných bezesmyslných slov, které se liší mezi sebou znělými a neznělými hláskami, dále sykavkami, délkami samohlásek, měkkými i tvrdými slabikami. Samozřejmě jsou zde zařazeny i shodné dvojice slabik proto, aby dítě, jež test provádí, nepovažovalo všechny dvojice za shodné (Bednářová, 2015).

4.3.2. Sluchová analýza a syntéza (SA a SS)

První část tohoto subtestu je věnována sluchové analýze, cvičení je zaměřeno na rozkládání slov na jednotlivé hlásky. Druhá část subtestu je zaměřena na sluchovou syntézu, čímž je schopnost jedince poskládat z jednotlivých hlásek slova. Jak sluchová analýza, tak sluchová syntéza obsahuje 15 odlišných slov, jež jsou řazena podle složitosti od slov na

rozklady a posléze sklady méně náročných slov až po slova, jež jsou pro danou věkovou skupinu náročnější (Bednářová, 2015).

4.3.3. Fonologická manipulace (FM)

Cílem u tohoto subtestu je zjistit schopnost daného jedince vědomě manipulovat a pracovat se zvukovou stavbou slova. Dále pracovat s postavením jednotlivých hlásek v daném slově, uvědomit si, že změna nebo odstranění konkrétní hlásky ze slova má vliv na celkový význam slova. Subtest je složen z celkového počtu 18 slov, které jsou rozděleny do 3 částí. Úkolem v první části je změnit danou hlásku, ve druhé části se už žák konkrétně zaměřuje na určení změněné hlásky a v poslední, tedy třetí části subtestu je cílem vynechat ve slově examínátorem předem určenou hlásku (Bednářová, 2015).

4.4. Zraková diferenciacie (ZD)

Zraková diferenciacie neboli zrakové rozlišování je jednou ze stěžejních schopností pro to rozlišovat tvar, bez ohledu na jeho rozměr či polohu. Toto úzce souvisí s konstantností vnímání daného jedince. V procesu porovnávání prvků mezi sebou je třeba brát v potaz mnoho aspektů, je důležité si uvědomit, které části prvku mají shodný tvar a které jsou odlišné, dále je zapotřebí si uvědomit shodnou, nebo odlišnou polohu daného prvku. Samotná schopnost zrakové diferenciacie může ovlivnit spoustu věcí, jako je například to, jak si jedinec dokáže osvojit jednotlivá písmena a jejich schopnost odlišení, nevztahuje se to jen na písmena, ale také na číslice, umět rozlišit číslice a vnímat jejich pořadí.

Nezralost v této oblasti nebo její oslabení může mít následky, především u dětí školního věku, kde se to projevuje například tím, že děti zaměňují písmena či číslice lišící se detailem (jsou tím třeba písmena podobně vypadající jako je m/n, k/h nebo u číslic to mohou být čísla 6/9 i 4/7). Následky se mohou projevovat v matematice například tím, že bude dítě zaměňovat operační znaky, se kterými bude pracovat. Dochází nejen ke záměně podobně vypadajících písmen, ale písmen, která se liší polohou, jako je kupříkladu b/p, t/j nebo u čísel je tomu zase u 6/9 či polohou vpravo a vlevo, d/b a 6/9. Také se objevují případy zrcadlení písmen, především u velkých tiskacích písmen a dochází k záměně ostatních grafických znaků.

V daném testu na zrakovou diferenciaci je soubor sto deseti dvojic, jak shodných, tak neshodných obrázků, které se liší detaily. Při pozorování dítěte u vypracování tohoto testu se examínátor zaměřuje na to, jak dítě postupuje. Zda dítě vyhledává shodné dvojice systematicky, což může být například zleva doprava nebo odshora dolů, nebo zda shodné obrázky vyhledává náhodně. Dále se sleduje tempo práce, koncentrace pozornosti dítěte při plnění tohoto

samostatného úkolu a v neposlední řadě také čas, za jaký je tento subtest hotový. Čas, který dítě potřebuje pro splnění tohoto úkolu, může examinátorovi pomoci při zjištění úrovně zrakové diferenciaci, pracovního tempa a také pečlivosti či strategie řešení úkolu. Důležité je sledovat projevy chování dítěte při práci v každém subtestu a podrobně je zaznamenat do záznamového archu examinátora (Bednářová, 2015).

4.5. Prostorová orientace

Pod pojmem prostorová orientace se rozumí jistá představa o vnímání prostoru vymezeného 3 osami, jako je horní/dolní, vpravo/vlevo a přední/zadní, ale je tím také myšleno vnímání a zapamatování si vzdáleností, porovnávání velikostí různých objektů. Dále schopnosti rozlišit část a celek, čímž se rozumí vnímat vzájemný poměr jednotlivých částí a celků i jejich vzájemné uspořádání, toto vše má jistou souvislost s vnímáním času (například jsou tím pojmy první a poslední, jež mohou vymezovat uspořádání v řadě, ale také časovou posloupnost prvků). Při nezralosti nebo oslabení prostorové orientace při výuce trivie může docházet k obtížnější orientaci v textu při čtení, ale také při psaní, zároveň zde mohou být problémy s inverzí pořadí písmen/číslic, uspořádáním sestupných i vzestupných řad číslic, obtíže v geometrii. Problémy se objevují nejen v oblasti českého jazyka a matematiky, ale mohou se projevit i v jiných vyučovacích předmětech, jako je například zeměpis (obtíže při orientaci v mapách), hudební výchova (notové zápisy) i tělesná výchova a různé pracovní činnosti.

Tento subtest obsahuje 16 položek, jež jsou především zaměřeny na pravolevou orientaci. Dochází k ověření pasivní znalosti pojmů, jak dítě pojmům rozumí a jak je dokáže aplikovat. Také je zde i ověřování aktivní znalosti, což se projevuje tím, zda umí dítě pojmenovat to, co právě vykonalo. Různé položky mají jiný účel, například položky 1–6 ověřují u dítěte znalost pojmů nahoře/dole a vpravo/vlevo. Položky 7–14 mají za úkol ověřit znalost spojení dvou os nahoře/dole a vpravo/vlevo (například ukaž mi kolečko vlevo nahoře) a v neposlední řadě položky 15–16 spojují všechny tři osy (dítě má za úkol říct, kde se nachází kolečko – vpředu, vlevo, dole) (Bednářová, 2015).

PRAKTICKÁ ČÁST

5. Průběh šetření a tvorba pracovních listů

5.1. Úvod do šetřené problematiky

Praktická část dané diplomové práce se zaměřuje na podrobný popis šetření v oblastech čtení a psaní u vybraného vzorku žáků 3. a 4. ročníku. Dále je praktická část věnována tvorbě pracovních listů s metodickými pokyny, jež byly autorkou vytvořeny pro žáky s největším oslabením ve zkoumaných oblastech. Vytvořené pracovní listy byly ověřené v praxi. Ke konkrétnímu šetření byl využit manuál od Jiřiny Bednářové a týmu pracovníků PPP Brno s názvem *Diagnostika schopností a dovedností v oblasti čtení a psaní*, varianta pro pedagogy škol a školních poradenských pracovišť 3. a 4. ročník. Vydané v roce 2015. Test se primárně používá k aktivnímu vyhledávání žáků ohrožených školním neúspěchem nebo slouží pro žáky mající potíže v procesu nabývání dovedností číst a psát. Jednotlivé subtesty se zaměřují na ověření aktuální vývojové úrovně schopností, jež ovlivňují čtení a psaní daného dítěte (Bednářová, 2015).

Diplomovou prací chtěla autorka teoreticky přiblížit čtenáři oblast specifických poruch učení, detailně provést šetření intaktních žáků a posléze vytvořit materiál pro pedagogy, jež by se stal výchozím bodem intervence. Cílem bylo vytvořit materiál, jehož úkolem je podchytit jednotlivé oslabené oblasti žáků a určit tak konkrétní směr cílené intervence. Nedílnou součástí této diplomové práce se staly i pracovní listy, které byly autorkou práce předány pedagogům spolu s metodickým návodem. Paní učitelky projevíly velký zájem a shledaly pracovní listy jako přínosné pro svoji práci, ať už v rámci běžných hodin či domácí přípravy. Pracovní listy jsou součástí příloh dané diplomové práce.

5.2. Cíle výzkumného šetření

Hlavním cílem této práce bylo odhalit žáky ohrožené školním neúspěchem v důsledku snížených schopností a dovedností v oblasti čtení a psaní a doporučit následnou intervenci, která by se stala výchozím bodem pro další práci s danými žáky. K tomu byly autorkou práce vytvořeny sady pracovních listů, jejichž cílem je rozvoj a posílení oslabených oblastí u vybraných žáků (žáci s největším oslabením u zkoumaných oblastí).

Na základě stanoveného hlavního cíle byly stanoveny dílčí cíle.

1. Zjistit aktuální úroveň dílčích schopností potřebných pro čtení a psaní u žáků 3. a 4. r.

2. Vytipovat oblasti u vyšetřených žáků, jež jsou oslabené, a vyžadují tak stimulaci. Oslabenými oblastmi se pro tento účel práce rozumí pásmo výrazně sníženého výkonu, kde je stimulace dle použité diagnostické baterie nutná.
3. Navrhnout různé formy intervence u daných dětí prostřednictvím pracovních listů.

5.3. Metodologie šetření

V praktické části diplomové práce byl zvolen kvalitativní přístup. Kvalitativní výzkum pomáhá s popsáním a formulováním určitého jevu, avšak s hlubším porozuměním, kdy je kladen důraz na vysvětlující a popisný charakter (Knechtová, Pokorná a Pešáková, 2019). Provedené kvalitativní šetření bylo realizováno prostřednictvím případové studie. Byly využity dva zdroje sběru dat, konkrétně cílené pozorování žáka při vyšetření a následná analýza a interpretace výsledků šetření (Knechtová, Pokorná a Pešáková, 2019). Hendl (2005) popisuje případovou studii jako komplexní studium jednoho nebo i více případů, ve kterém se zaměřuje na zachycení jejich složitosti a ucelenosti. V rámci případové studie je předpokládáno, že při zkoumání určitého případu se dokáže lépe porozumět případům podobným.

5.4. Metoda užitá k šetření

Při praktické části byla využita metoda pozorování, kdy examinátor cílevědomě, plánovitě a systematicky sledoval žáky při výkonu daných subtestů. Dané skutečnosti byly podrobně zaznamenány do záznamového archu, který je součástí dokumentace k vyšetření. Dále byla využita klasifikační analýza výsledků činnosti u žáků 3. a 4. ročníků, kdy byli žáci na základě jejich hrubého skóre v jednotlivých subtestech přiřazeni do pásma, jež odpovídá jejich aktuální úrovni v dané oblasti. Pro lepší přehlednost výsledků byly autorkou práce vytvořeny tabulky, kde byl výkon daných žáků zaznamenán a porovnán vůči standardizačnímu vzorku uvedenému v diagnostickém manuálu. Při vyšetření byla využita kriteriální diagnostika, která je charakteristická tím, že se pokouší určit aktuální úroveň daného žáka, ve které se nachází v kontextu porovnání jeho dosažených výsledků s obecně stanovenými měřítky, v tomto případě se jedná o porovnání výsledků žáků s výsledky ve standardizačním vzorku.

V souvislosti s výsledky žáků byly autorkou práce vytvořeny sady pracovních listů, které slouží třídním učitelům jako podklad pro počáteční formu intervence. Pracovní listy byly ověřeny v praxi třídními učiteli vybraných žáků a jsou doplněné o metodické pokyny k užívání. Cílem vytvořené pomůcky je rozvoj oslabených oblastí potřebných ke zvládnutí čtení a psaní.

5.5. Charakteristika výzkumného vzorku

Zvolená běžná základní škola byla oslovena cíleně na základě předchozí zkušenosti autorky práce. Absolvovala zde speciálně pedagogickou praxi na školním poradenském pracovišti a působila i jako asistenta pedagoga v rámci praxe. Výběr této běžné základní školy byl zcela záměrný. Zmíněná základní škola nemá ve svém pedagogickém sboru školního speciálního pedagoga. Škola disponuje pouze výchovným poradcem a školním metodikem prevence. Pohlaví žáků nehrálo rozhodující roli při výběru. Podmínkou pro účast na vyšetření byl informovaný souhlas rodičů daných žáků. Pro případovou studii byli vybráni 3 žáci z 3. ročníku a 3 žáci ze 4. ročníku. Z důvodu ochrany osobních údajů žáků byl podepsán zákonnými zástupci informovaný souhlas, který je součástí příloh práce. Kvůli zachování anonymity byla daným žákům pozměněna jména.

5.6. Sběr dat

Šetření proběhlo na běžné základní škole Jihomoravského kraje, která si přála zůstat pro účely této práce v anonymitě. Vyšetření proběhlo na začátku školního roku 2023. Autorka nejdříve kontaktovala ředitele základní školy, který posléze zprostředkoval kontakt s třídními učiteli 3. a 4. ročníků. Poté byla komunikace prostřednictvím emailu mezi autorkou a třídními učiteli daných tříd. Na základě dohody byl sběr dat uskutečněn začátkem školního roku a trval několik dní. Před všemi vyšetřeními byly zajištěny informované souhlasy zákonných zástupců. Kmenoví učitelé daných tříd byli seznámeni s účelem a obsahem dané diplomové práce. Vybraní žáci byli na začátku každého vyšetření seznámeni s úkoly, které budou plnit, a případné dotazy jim byly zodpovězeny.

6. Žáci 3. ročníku

6.1. Magdaléna

Dívka ve věku 9 let a 2 měsíce je žákyní 3. ročníku běžné základní školy. Ve třídě je celkový počet žáků 18 a třída nedisponuje asistentem pedagoga. Ve třídě sedí v druhé lavici u okna. Dívka je dle slov paní třídní učitelky velice snaživá, bystrá, aktivní v hodině, plní své úkoly a povinnosti. Má snahu dozvědět se více, výklad ji zajímá, hlásí se a doptává se na různé doplňující informace. Nemá žádné úpravy v rámci hodin. Spolužáky vnímána jako přátelská a hodná.

Při vyšetření byly použity standardní speciálně pedagogické postupy a diagnostické nástroje odpovídající věku žáka (Diagnostika schopností a dovedností v oblasti čtení a psaní u žáků 3. a 4. ročníků). Při úvodním seznámení bylo žákyni vysvětleno a přesně popsáno to, co se bude dělat. Dívka se na vyšetření bez potíží adaptovala a snažila se spolupracovat dle svých možností. Po celou dobu vyšetření byla přiměřeně komunikativní. Zadané úkoly plnila svědomitě.

U čtení slabik byla Magdaléna velice rychlá, při chybném přečtení slabiky se sama ihned opravila, přečetla celkem 61 slabik s 1 chybou, tudíž jich správně přečetla 60, což odpovídá 55,3 % a je tedy v pásmu stupni vývoje přiměřenému k věku. U čtení souvislého textu byla dívka velice soustředěná na daný text a snažila se ho přečíst bez chyb, při chybném přečtení slova se sama opravila. Občas si spletla podobně vypadající písmena jako je p/b. V první minutě přečetla 39 slov s jednou chybou, tudíž správně jich přečetla 38, což odpovídá 27,4 %, kde jsme už u hraničního pásma, ale stále je tento výsledek v pásmu nutné stimulace. Za 2 minuty přečetla 69 slov také s 1 chybou, tedy správně přečtených bylo 68, čemuž odpovídá 18,7 % a jedná se o pásmo nutné stimulace. Dívka četla pomalu a velice se na čtení koncentrovala, aby nedělala chyby, právě kvůli pomalejšímu čtenářskému tempu je v pásmu nutné stimulace. Při zpětné reprodukci textu měla obtíže a reprodukce byla nepřesná, ale pomohly jí návodné otázky, kde podle nich již věděla. U čtení bezobsažného textu žákyně slabikovala daná slova, v 1. minutě se objevila zvýšená chybovost projevující se v záměně souhlásek a v délkách, kde přečetla celkem 32 slov a udělala 3 chyby, správně jich tedy přečetla 29, což odpovídá 62,7 %. V časovém rozmezí 2 minuty přečetla 61 slov s jednou chybou, tedy 60, tudíž 61,3 % a toto odpovídá stupni výuky, objevovala se záměna samohlásek, chyby v měkčení, sama si některé chyby opravila. Dívka po skončení čtení sama konstatovala, že se jí tento text četl hůře v porovnání s předchozím. Při posledním subtestu v oblasti čtení, čímž je čtení s porozuměním, měla dívka obtíže. V textu se závorkami měla vybírat vhodná slova do vět, splnila tak

6 závorek, avšak 2 byly špatně, tudíž správně vyřešila 4 závorky, což odpovídá 11,5 %, kde je tento výsledek v pásmu nutné stimulace.

V oblasti psaní byl diktát určený pro 3. ročník, kde měla Magdaléna celkem 10 chyb, jednalo se například o chyby, jako je malé písmeno na začátku věty nebo vynechání tečky na konci věty, dále zde byly i zkomoleniny slov, kde dívka vynechala písmenko ve složitějším slově (dobrodružství – vynechala ž). Z toho byly 4 specifické chyby, 10 chyb odpovídajících 4,6 %, stimulace nutná. V přepisu se vyskytla 1 chyba, kde dívka vynechala písmeno, 1 chyba odpovídá 47,9 %, odpovídá stupni výuky. Dívka pracovala rychle, dobrá krátkodobá paměť při diktátu, kde si pamatovala celé věty, jak má psát. Sama po skončení diktátu říkala, že ji bavil a že i v hodinách má ráda psaní diktátu. Magdaléna píše pravou rukou a má hrstičkový úchop, tedy píše za pomoci 4 prstů.

Při sluchové diferenciaci byla dívka rychlá, poznala rozdíly ve slovech a měla 28 bodů, tedy plný počet bodů bez chyby, což odpovídá 100 %, a tedy i odpovídá stupni výuky. U sluchové analýzy měla dívka problémy ke konci, kdy se jednalo už o složitější a delší slova. Nutnost opakování některých slov složitějších. Získala 21 bodů, 16,4 %, a to odpovídá nutné stimulaci. U sluchové analýzy si vedla dívka lépe, bylo potřeba několik slov opakovat, jednalo se o složitější, delší slova a získala zde 23 bodů, 54,8 %, pásmo vhodné stimulace.

U fonologické manipulace pracovala Magdaléna rychle a bez obtíží. Měla pouze 2 chyby a správně jich měla 16, což odpovídá procentuálnímu zastoupení 75,8 %, a tedy i odpovídá stupni výuky.

V subtestu zřakové diferenciaci udělala žákyně pouze 1 chybu a získala tak 109 bodů, což je 100 %, tedy odpovídá stupni výuky.

V pravolevé orientaci byla dívka velmi rychlá, neměla obtíže, až u posledního úkolu, kde měla říct tři charakteristiky umístění, udělala chyby, a měla tak z 28 možných získaných bodů pouze 24, což odpovídá 26 % a náleží to do oblasti pásma nutné stimulace.

	Testy čtení				Testy psaní		Fonologické uvědomování				Zrak	Prostor
	ČS	ČST	ČBT	ČSP	D	P	SD	SA	SS	FM	ZD	PO
Odpovídá stupni výuky	X		X			X	X			X	X	
Stimulace vhodná									X			
Stimulace nutná		X		X	X			X				X

Dívka věnovala celému procesu vyšetření pozornost, snažila se úkoly plnit dle svých možností. Byla na ní vidět snaha a píle. Byla velmi ochotná spolupracovat, přiměřeně komunikativní. Ke konci zaznamenán lehký motorický neklid. Čtení bylo v pomalejším pracovním tempu, místy se objevilo slabikování delších slov. Občas záměna podobně vypadajících písmen, chyby v měkčení či v délkách, dívka se ale sama opravovala. Následná reprodukce textu byla nepřesná a rámcová, nutnost pokládat otázky. Tiché čtení s porozuměním je rovněž oslabeno, zejména se projevilo pomalejší. Přiměřené grafomotorické tempo, písmo je čitelné, dívka dodržuje hranici linek. Zvýšená chybovost v diktátu (velké písmeno na začátku věty a chybějící tečka na konci věty). Přepis s minimální chybovostí. Oslabení sluchové analýzy, kde se projevuje nejistota, jinak je sluchová diferenciací, sluchová syntéza, fonologická manipulace a zrakové vnímání v normě. Lehké nepřesnosti v pravolevé orientaci.

S dívkou byla velice příjemná spolupráce. Z celkového hlediska se dle názoru autorky práce nejedná o poruchy učení. Jsou zde oblasti, kde byla dívka velmi šikovná a rychlá a šlo jí to bez sebemenších obtíží, ale jsou zde i oblasti, na kterých by bylo dobré zapracovat, především v domácí přípravě. Jednalo by se například o krátké čtení pohádky dle vlastního uvážení nebo příběhu, v ideálním případě by dívka četla pravidelně a nahlas a následně by si o přečteném příběhu mohla doma povídat například s matkou/otcem, čímž by procvičovala čtení s porozuměním i krátkodobou paměť.

6.2. Rozárka

Žákyni bylo v den vyšetření 9 let a 1 měsíc a chodí do 3. třídy běžné základní školy. Ve třídě je celkem 18 žáků, není zde asistent pedagoga. Ve třídě sedí v první lavici před tabulí. Dle slov paní třídní učitelky je Rozárka aktivní, snaživá, plní úkoly, hlásí se, pokud ji ovšem dané téma hned nezaujme nebo práci nezvládá na výbornou, tak ztrácí zájem i pozornost. Vnímána ostatními spolužáky jako vůdčí a dominantní typ.

Při vyšetření byly použity standardní speciálně pedagogické postupy a diagnostické nástroje odpovídající věku žáka (Diagnostika schopností a dovedností v oblasti čtení a psaní u žáků 3. a 4. ročníků). Při úvodním seznámení bylo žákyni vysvětleno a přesně popsáno to, co se bude dělat. Dívka se na vyšetření bez potíží adaptovala a snažila se spolupracovat dle svých možností. Po celou dobu vyšetření byla přiměřeně komunikativní. Zadané úkoly plnila svědomitě.

V subtestu čtení slabik přečetla Rozárka celkem 38 slabik, avšak 2 slabiky v první minutě přečetla chybně, což je označováno za zvýšenou chybovost. Správně přečetla 36 slabik, čemuž

odpovídá percentilové zastoupení 5,5 %, což se nachází v pásmu nutné stimulace. Dívka se při čtení sama opravuje, soustředí se na čtení, má pomalejší pracovní tempo a zpočátku je velmi pomalá. Postupně se tempo čtení zrychluje, potřebuje jistý čas na rozečtení. Při čtení souvislého textu Veverka se dívka velmi soustředila a dávala si záležet na tom, aby četla bez chyb, některé chyby si sama opravovala, při čtení si ukazovala text prstem. Z počátku pomalejší tempo čtení, ale výkon se postupně zvýšil. Za 1 minutu přečetla 26 slov a udělala 1 chybu, tedy 25 slov, tomu odpovídá 6,8 % a za 2 minuty časového úseku přečetla 51 slov a celkově udělala 2 chyby, celkem přečetla 49 slov správně, tomu odpovídá 9,6 % a tento výsledek je v pásmu nutné stimulace. Při čtení slabikovala složitější slova, jinak se snažila o plynulé čtení. Reprodukce textu byla samostatná, Rozárka dokázala převyprávět příběh s malými nepřesnostmi. U bezobsažného textu četla žákyně plynule, místy se objevil tichý sklad složitějších slov. V první minutě přečetla celkově 21 slov a z toho 3 špatně, což je označováno za zvýšenou chybovost. Jednalo se o záměnu samohlásek, inverze pořadí písmen a chyby v délkách. 19 správně přečteným slovům odpovídá 21,7 %. Ve druhé minutě přečetla celkem 45 slov a udělala 1 chybu, tedy 44 správně přečtených slov, 23,5 % odpovídá pásmu stimulace nutné. Opět se objevila záměna samohlásek, na délky si dávala Rozárka větší pozor. U čtení s porozuměním vypracovala dívka celkem 6 závorek, z toho byly 2 chyby, správně tedy vypracovala 4 závorky, čemuž odpovídá 11,5 %, a nacházíme se tak v pásmu nutné stimulace.

Při diktátu měla žákyně rychlé pracovní tempo, ale dělala zde gramatické chyby, psala malá písmena na začátcích vět. Jinak byl diktát bezchybný. Celkem měla 3 chyby, 36,1 % odpovídá pásmu stimulace vhodné. Rozárka měla mírné problémy s držením linie řádku, v textu dále škrtila. Při vlastní zpětné kontrole si dokázala najít chybu a tu opravila. Přepis byl bez jediné chyby, čemuž odpovídá stupeň výuky.

U sluchové diferenciaci rozeznala dívka dobře shodné a lišící se dvojice, z 28 bodů měla 27, tedy 59,8 %, patřící do pásma stimulace vhodné. U sluchové analýzy i sluchové syntézy měla Rozárka větší obtíže, dobře jí šla lehká slova na začátku, avšak v půlce, kde začínala slova delší a složitější, se začaly objevovat potíže, a i po opakování slov nebyla dívka schopná správně slovo složit/rozložit na hlásky, proto jsou obě oblasti v pásmu nutné stimulace. U sluchové analýzy získala 16 bodů, tedy 2 % a u sluchové syntézy 8 bodů, což odpovídá 5,5 %.

Fonologická manipulace dělala Rozárce také problémy, hlavně u cvičení, kde měla říct jakými hláskami se liší jednotlivá slova, bylo zapotřebí daná slova opakovat. Získala celkem 11 bodů, tedy 32,4 % což spadá do pásma stimulace vhodné, ale už se nachází na hraně s pásmem nutné stimulace.

Velmi oslabenou oblastí se stala oblast zrakové diferenciacie, kde měla Rozárka velké množství chyb a získala ze 110 bodů pouze 75 bodů, což odpovídá 3,2 % a spadá do nutné stimulace. Při zácviku vše správně rozeznala a i zdůvodnila, proč dané tvary nejsou shodné.

Ve cvičení na pravolevou orientaci pracovala dívka velice rychle, snažila se přesně říct umístění kolečka, avšak poslední dva úkoly jí dělaly problém a nedokázala úplně popsat umístění kolečka. Získala 23 bodů, procentuálně to odpovídá 17,8 % a spadá tak do pásma nutné stimulace.

	Testy čtení				Testy psaní		Fonologické uvědomování				Zrak	Prostor
	ČS	ČST	ČBT	ČSP	D	P	SD	SA	SS	FM	ZD	PO
Odpovídá stupni výuky						X						
Stimulace vhodná					X		X			X		
Stimulace nutná	X	X	X	X				X	X		X	X

Dívka věnovala celému procesu vyšetření pozornost, snažila se úkoly plnit dle svých možností. Velice se snažila úkoly vykonávat, jak nejlépe dovedla. Byla velmi ochotná spolupracovat. Ze začátku méně komunikativní, ale jakmile se „rozkoukala“, tak byla více otevřená a sdělovala i své dojmy a pocity z jednotlivých testů. Čtení bylo ve velmi pomalém pracovním tempu, Rozárka se na čtení velice soustředila, bez zvýšené chybovosti, opravovala se po sobě. Celkově byl čtený projev velice pomalý. Následná reprodukce byla samostatná, s mírnými nepřenosnostmi. Oblast tichého čtení s porozuměním byla oslabena a vyskytla se zde chybovost. Písmo vykazuje zhoršenou grafickou stránku, problémy s udržením linie řádku. Psací pomůcku používá pravou rukou a je zde lehce zvýšený přítlak na psací pomůcku. Přepis bez jediné chyby. Oslabení se projevilo v oblasti sluchové analýzy a syntézy, kde byla patrná zvýšená nejistota, také bylo zpozorováno oslabení u zrakové diferenciacie a prostorové orientace. Sluchová diferenciacie a fonologická manipulace dopadla v pásmu stimulace vhodné.

S dívkou byla velmi příjemná spolupráce, byla velmi ochotná a pracovitá, avšak měla velice pomalé pracovní tempo. Jsou zde oblasti, které je nutné začít stimulovat, jedná se především o čtený projev, který byl ve velmi pomalém tempu, tedy by bylo vhodné v rámci domácí přípravy pravidelné čtení. Další oslabenou oblastí byla sluchová analýza a syntéza, kde jí dělaly problém delší slova, a proto by bylo vhodné v rámci domácí přípravy trénovat rozklad

slov, začít od lehčích slov a posléze přejít na slova složitější nebo hrát například slovní fotbal či jiné hry se slovy.

6.3. Eliška

Žákyni bylo v den vyšetření 8 let a 10 měsíců a navštěvuje 3. ročník běžné základní školy. Ve třídě je celkem 18 žáků, není zde asistent pedagoga. Ve třídě sedí v přední lavici blízko tabule. Eliška je dle paní třídní učitelky nesoustředěná, často se projevuje motorický neklid, špatné čtení, zvýšená unavitelnost, špatné držení psací potřeby, při čtení si plete podobně vypadající písmena. V rámci hodiny si matka nepřeje žádné úpravy, avšak má od školy poskytována PO 1. stupně, používá názorné kartičky v hodině a také je zaměřena pozornost na častější kontrolu během hodiny. Mezi silné stránky žákyně patří zvědavost a vnímavost. Ve škole se snaží plnit všechny své úkoly, avšak je lehce unavitelná, tudíž snaha a výkon klesají po určité době. Ostatními spolužáky je vnímána z části jako kamarádská a z části jako hašteřivá – má tendenci se do všeho „plést.“

Při vyšetření byly použity standardní speciálně pedagogické postupy a diagnostické nástroje odpovídající věku žáka (Diagnostika schopností a dovedností v oblasti čtení a psaní u žáků 3. a 4. ročníků). Při úvodním seznámení byl žákyni vysvětlen a popsán postup toho, co bude dělat. Žákyně se na vyšetření bez sebemenších potíží adaptovala a snažila se spolupracovat dle svých individuálních možností a schopností. V rámci celého procesu vyšetření byla dívka komunikativní a zadané úkoly plnila svědomitě.

Ve čtení slabik byla zaznamenána výrazně zvýšená chybovost, kde Eliška celkem přečetla 37 slabik, avšak udělala 7 chyb, správně přečetla tedy 30, což odpovídá procentuálnímu zastoupení 5,5 %, a spadá tak do pásma nutné stimulace. Po celou dobu čtení velice pomalé pracovní tempo, dívka si ukazovala prstem pro lepší orientaci. Záměna podobně vypadajících písmenek, ale i záměna samohlásek nebo i vynechávání písmen. U čtení souvislého textu bylo také velice pomalé tempo čtení, Eliška slabikovala slova kratší i delší, tichý sklad slov. V 1. minutě přečetla 31 slov, avšak 3 chybně, což je označováno za výrazně zvýšenou chybovost, 28 správně přečtených odpovídá 8,7 %. Ve dvou minutách přečetla Eliška celkem 58 slov, kde bylo celkem 5 chyb. Správně jich přečetla 53, procentuálně se jedná o 10,5 %, což se nachází v pásmu nutné stimulace. Při čtení dělá dívka velké pauzy mezi jednotlivými slovy. Následná reprodukce je rámcová s nepřesnostmi. Při čtení Růžnice, bezobsažného textu, udělala Eliška v první minutě 9 chyb, taková chybovost je považována za výrazně zvýšenou. Text slabikovala a delší slova si potichu skládala. V první minutě přečetla celkem 23 slov, avšak udělala 9 chyb,

jedná se o záměnu samohlásek, záměnu souhlásek, komolení slov, chyby v měkčení, a i chyby v délkách. Správně přečtených bylo 14, procentuálně to odpovídá 12 %. Ve dvou minutách přečetla celkem 38 slov a udělala 13 chyb, opět se jedná chyby, jako je záměna samohlásek a souhlásek, komolení slov a chyby v měkčení. Správně přečtených slov bylo 25, čemuž odpovídají 2,3 %, což je výsledek v pásmu nutné stimulace. Eliška při čtení vynechávala písmena, komolila slova, chybovala v délkách, měkčení a zaměňovala podobně vypadající písmena /d/b/p). Celé čtení bylo ve velmi pomalém pracovním tempu. Čtení s porozuměním bylo také oslabené, vyřešila celkem 5 závorek, neudělala žádnou chybu, 5 správně vyřešených závorek odpovídá procentuálně 16,5 % a nachází se v pásmu nutné stimulace. Eliška si četla potichu pro sebe, avšak opět pomalé pracovní tempo. Snaha o pečlivost.

U diktátu začíná psát velkým psacím písmenem, píše pravou rukou, lehce křečovitý úchop psací potřeby, úchop s vysoko položeným ukazováčkem. Při psaní dle diktátu se objevuje zvýšená chybovost (vynechávky diakritických znamének, nerozlišování délek samohlásek, občas vynechávky písmen ve slovech, záměny tvrdých a měkkých slabik – d/di/ty/ti/ny/ni a chyby pravopisné). Celkově udělala Eliška v diktátu 15 chyb, z čehož bylo 6 specifických chyb. 15 chyb odpovídá 0,9 %, což se nachází v pásmu nutné stimulace. Dívka nedodrží linii řádku. Grafomotorické tempo je pomalé a písmo je neúhledné a hůře čitelné. Eliška ještě neumí pracovat s opravou a důslednou kontrolou. Podobně chybuje dívka také v přepisu textu, což do značné míry může souviset s jejími potížemi při čtení, s narušenou koncentrací pozornosti a také s nedostatečnou zpětnou kontrolou. U přepisu textu byla také zvýšená chybovost (inverze, chyby v délkách, gramatika), jsou zde celkem 4 chyby, 23,3 % se nachází v pásmu nutné stimulace. Hodně se soustředila na to, jak se každé slovo píše, a často si jej kontrolovala. Eliška si diktát i přepis po sobě důkladně kontrolovala, avšak nebyla schopná najít chyby.

Sluchová diferenciací byla oslabená, Eliška zde získala 20 bodů, tedy 5,5 %, což odpovídá nutné stimulaci. U sluchové analýzy i syntézy by byla nutná stimulace. Eliška při sluchové analýze měnila pořadí písmen, dále zaměňovala samohlásky nebo i vynechávala písmena a měla 9 bodů z 30, čemuž odpovídá pásmo nutné stimulace. U sluchové syntézy došlo k úplně záměně slov, test musel být zastaven po čtyřech po sobě neúspěšných pokusech, Eliška zde získala 7 bodů, procentuálně se jedná o 4,4 %, a umístila se tak v pásmu nutné stimulace. Při fonologické manipulaci plnila dívka 3 různá cvičení, kde u 1. neudělala žádnou chybu, ve 2. cvičení, kde měla určit odlišnou souhlásku ve slovech, se již začaly objevovat jisté obtíže. V posledním cvičení měla určit slovo, jež vznikne po odstranění určitého písmena ze slova (hrad – odstraním d – vznikne hra), zde měla obtíže, hlavně u odstranění písmene uprostřed

slova. Získala zde 11 bodů, 32,4 %, čemuž odpovídá pásmo stimulace vhodné. Bylo zde pomalé pracovní tempo.

Zraková diferenciacie činila Elišce také problémy, bylo zde pomalé pracovní tempo a zvýšená chybovosť, kde udělala 16 chyb a správně jich měla tedy 94, percentuálně to odpovídá 20,4 % a tento výsledek je v pásmu nutné stimulace.

Prostorová orientace dívky je v pásmu stimulace vhodné, kde udělala pouze 2 chyby z 28 možných získaných bodů. 26 bodů odpovídá 63,5 %, což se nachází v pásmu stimulace vhodné.

	Testy čtení				Testy psaní		Fonologické uvědomování				Zrak	Prostor
	ČS	ČST	ČBT	ČSP	D	P	SD	SA	SS	FM	ZD	PO
Odpovídá stupni výuky												
Stimulace vhodná										X		X
Stimulace nutná	X	X	X	X	X	X	X	X	X		X	

Dívka věnovala celému procesu vyšetření pozornost, snažila se úkoly plnit dle svých možností. Velice se snažila úkoly vykonávat, jak nejlépe dovedla. Byla velmi ochotná spolupracovat a byla přiměřeně komunikativní. Ke konci byla zjevná zvýšená unavitelnost a oscilace pozornosti. Celkově byl čtený projev ve velice pomalém pracovním tempu. Eliška se na čtení velice soustředila, zatím má techniku čtení takovou, že slabikuje, ale je vidět, že se snažila o plynulejší čtený projev. Reprodukce přečteného není samostatná, ale na položené otázky se pokouší opovědět. Psací potřebu drží v pravé ruce a má úchop s vysoko položeným ukazováčkem, což vytváří přílišný tlak na psací potřebu, ukazováček se tak prohýbá a je ve špatném položení, celkově je ruka v napětí a bylo potřeba si během diktátu procvičit prsty a ruku, jelikož si Eliška stěžovala na bolest ruky. Písmo vykazovalo zhoršenou grafickou stránku. Místy bylo hůře čitelné. Dívka nedržela linii řádku ani velikost písmen (a je stejně velké jako k). V diktátu se objevila specifická chybovosť (záměna sluchová, hranice slov, vynechávky, délka samohlásek). V přepisu se také objevila zvýšená chybovosť (inverze, délky, diakritika). Velmi oslabená byla oblast sluchové diferenciacie, sluchové analýzy i syntézy. Fonologická manipulace se ukázala v pásmu vhodné stimulace. Oslabení se projevilo ve zrakovém vnímání, kdy měla dívka potíže s tvarově otočenými obrázky. Pravolevá orientace byla v pásmu stimulace vhodné.

Z celkového hlediska se dle názoru autorky práce jedná o poruchu učení středně závažného charakteru (dysortografické a dyslektické rysy), kde byla mimo jiné během vyšetření u Elišky pozorována i zvýšená unavitelnost, pomalejší pracovní tempo a oscilace pozornosti. U Elišky je z výsledků patrné oslabení ve většině oblastí nutných pro dovednost čtení a psaní, proto by bylo důležité dbát na řádnou domácí přípravu a procvičování všech dílčích oblastí.

7. Komparace výsledků žáků 3. ročníku

V další kapitole byly následně porovnány výsledky dětí z vyšetření s výsledky ze standardizačního vzorku použité baterie. V níže uvedené tabulce byla znázorněna tři pásma, která zobrazují, kde se dítě umístilo v rámci jeho výkonu. Pokud se žák umístil v prvním pásmu, pak jeho výkon odpovídá stupni vývoje a tento výsledek byl očekáván a přiměřen jeho věku (bílá barva). V druhém pásmu (světle žlutá) se umístily děti, jež mají snížený výkon a daná oblast je lehce oslabena. Proto je vhodné začít se stimulací, a předejít tak možným vzdělávacím obtížím. Poslední pásmo (tmavě žlutá) je pro děti, které mají výrazně snížený výkon a je zde nutná stimulace. Pokud se dítě nachází v tomto pásmu, tak to znamená, že má výrazně oslabenou danou funkci a toto oslabení může mít závažné dopady na vzdělávání.

Odpovídá věku	Pásmo výkonu, který je očekávaný, přiměřený věku
Stimulace vhodná	Pásmo sníženého výkonu
Stimulace nutná	Pásmo výrazně sníženého výkonu

Tabulka č. 1 – Čtení slabik (ČS) 3. ročník

3. třída – I. pololetí				
Hrubé skóre (HS)	%	Magdaléna	Rozárka	Eliška
>87	100			
87-83	97,7			
82-78	94,5			
77-73	89			
72-68	82,6			
67-63	68,9			
62-58	55,3	X		
57-53	42,9			
52-48	29,2			
47-43	18,7			
42-38	9,1			
37-33	5,5		X	X
32-28	1,4			
27-23	0,9			
<23				

Při čtení slabik vynaložily všechny žákyně velké úsilí a snažily se číst podle toho, jak dovedly nejlépe. Zpočátku bylo u všech dětí pomalejší tempo čtení, byl zde potřeba jistý čas na rozečtení. Bez chyby četly dívky otevřené slabiky, chyby se začaly vyskytovat u čtení slabik tvořených dvěma souhláskami, kdy si Rozárka i Eliška začaly plést písmena. Přičemž si Eliška pletla podobně vypadající písmena. Při čtení se samy mnohdy opravovaly. Celkově je jejich výkon považován za podprůměrný, především z důvodu velice pomalého tempa čtení.

Tabulka č. 2 – Čtení souvislého textu (ČST) – Veverka (2 minuty)

3. třída – I. pololetí				
Hrubé skóre (HS)	%	Magdaléna	Rozárka	Eliška
>223	100			
222–208	99,1 –98,0			
207-178	97,7-91,8			
177-138	90,9-77,6			
137-113	74,9-63,5			
112-108	58,4			
107-103	50,7			
102-93	44,7-40,6			
92-88	37,4			
87-83	33,			
82-73	26,9-22,4			
72-68	18,7	X		
67-63	15,5			
62-58	12,3			
57-53	10,5			X
52-48	9,6		X	
47-43	6,8			
42-38	3,2			
37-28	1,8-1,4			
27-23	0,5			
<22				

V rámci čtení souvislého textu bylo velice pomalé tempo čtení u všech dívek, avšak výkon se postupně zvyšoval. Všechny dívky četly v klidu, nebyl vyzorován žádný motorický neklid. Rozárka i Eliška si pro lepší orientaci v textu ukazovaly prstem. Magdaléna četla text plynule, opravovala si po sobě chyby. Byly zde situace, kdy si pletla podobně vypadající písmena, konkrétně se jednalo o b/d. Eliška slabikovala jak slova kratší, tak i delší, při čtení dělala dlouhé pauzy mezi jednotlivými slovy. Rozárka většinu slov slabikovala, bylo u ní velice pomalé tempo čtení. Kvůli pomalému tempu čtení se všechny nachází v pásmu výrazně sníženého výkonu. U Elišky byla mimo jiné i výrazně zvýšená chybovost. U všech dívek byl jejich výkon podprůměrný vzhledem ke standardizačnímu vzorku použitého diagnostického nástroje. Vzhledem k výsledkům žákyň u tohoto subtestu by bylo vhodné zahájit co nejdříve cílenou intervenci a danou oblast pravidelně posilovat v rámci domácí přípravy.

Tabulka č. 3 – Čtení bezobsažného textu (ČBT) – Růžnice 3. ročník

3. třída – I. pololetí				
Hrubé skóre (HS)	%	Magdaléna	Rozárka	Eliška
>113	100			
112-98	99,5-98,6			
97-83	97,7-92,6			
82-78	88,9			
77-73	86,2			
72-68	77,9			
67-63	68,7			
62-58	61,3	X		
57-53	51,2			
52-48	37,8			
47-43	23,5		X	
42-38	18,0			
37-33	11,5			
32-28	6,0			
27-23	2,3			X
22-18	1,8			
17-13	0,5			
<12				

Čtení bezobsažného textu s názvem *Růžnice* bylo pro dívky obtížné. Jednalo se o zcela smyšlená slova, a dívky se tak musely velice soustředit na četbu daných slov. Největší problémy při čtení měla Eliška, kdy si pletla podobně vypadající písmena, vynechávala písmena při čtení, komolila slova a dělala chyby v délkách i měkčení. Občasné chyby v měkčení dělala i Magdaléna. Eliška si na rozdíl od dívek pro lepší orientaci ukazovala prstem, avšak se dopustila největšího množství chyb. Eliška i Magdaléna při čtení slabikovaly, Rozárka se snažila číst text plynule a při čtení byla velice soustředěná. Všechny dívky měly pomalé tempo čtení. Výrazně zvýšená chybovost při čtení byla zaznamenána u Elišky.

Tabulka č. 4 – Čtení s porozuměním (ČSP) – Můj první tábor

3. třída – I. pololetí				
Hrubé skóre (HS)	%	Magdaléna	Rozárka	Eliška
24				
23	100			
22	98,2			
21-18	97,7-96,3			
17	95,4			
16	93,1			
15	92,2			
14	91,3			
13-12	88,5 –85,8			
11	79,4			
10	68,8			
9	57,8			
8	44,0			
7	34,9			
6	24,8			
5	16,5			X
4	11,5	X	X	
3	4,6			
2	1,8			
1	0,9			
0				

Tabulka č. 4 znázorňuje výsledky žákyň u subtestu čtení s porozuměním, pro 3. ročník byl text *Můj první tábor*. Všechny dívky měly velice pomalé pracovní tempo čtení. Magdaléna i Rozárka se dopustily dvou chyb. Eliška naopak neudělala žádnou chybu, četla si potichu sama pro sebe a snažila se být pečlivá. Nachází se v pásmu nutné stimulace z důvodu velice pomalého tempa čtení. Z výsledků lze konstatovat, že všechny dívky byly se svým výkonem v pásmu nutné stimulace. Jejich výkon byl podprůměrný a byla by zde vhodná cílená intervence. Z důvodu oslabeného výkonu u všech šetřených dívek by bylo zapotřebí celkově pravidelně trénovat čtení, jak hlasité, tak tiché čtení s porozuměním. V rámci domácí přípravy je autorkou práce doporučena pravidelnost čtení po menších časových úsecích. Některé dívky si pletou podobně vypadající písmena, tak by bylo vhodné se zaměřit například i v hodinách na ukotvení grafémů spolu s fonémy, a posilovat tak sebedůvěru dívek ve čteném projevu.

Tabulka č. 5 – Diktát (D) – celkový počet chyb 3. ročník

3. třída – I. pololetí				
Hrubé skóre (HS)	%	Magdaléna	Rozárka	Eliška
0	87,7			
1	68,0			
2	50,2			
3	36,1		X	
4	26,5			
5	20,5			
6	17,4			
7	11,4			
8	9,6			
9	7,3			
10	4,6	X		
11	3,2			
12	2,7			
13	2,3			
14	1,8			
15	0,9			X
16	0,5			

V rámci diktátu byla vytvořena tabulka, která znázorňuje celkový počet chyb. Dle výsledků lze poznat, že nejslabší výkon z dívek podala Eliška. Při psaní se Eliška dopustila mnoha gramatických chyb, byly zde chyby v hranicích slov, vynechávky písmen, chyby v délkách a sluchová záměna písmen. Rozárka se v diktátu také dopustila gramatických chyb, kdy na začátku věty psala malé písmeno. Obdobný problém byl i u Magdalény, kdy u ní jako u Rozárky začínaly věty malým písmenem. Magdaléna také udělala gramatické chyby v textu. Nejmenší množství chyb udělala dle výsledků Rozárka. Výsledky u Magdalény a Elišky byly podprůměrné v porovnání se standardizačním vzorkem. Vznikl zde tak prostor pro cílenou intervenci a procvičování krátkých diktátů například v rámci domácí přípravy nebo ve školní družině.

Tabulka č. 6 – Diktát (D) – počet specifických chyb 3. ročník

3. třída – I. pololetí				
Hrubé skóre (HS)	%	Magdaléna	Rozárka	Eliška
0	86,8			
1	64,8			
2	46,1			
3	32,0		X	
4	23,3	X		
5	17,4			
6	14,9			X
7	9,1			
8	8,2			
9	5,9			
10	4,1			
11	3,2			
12	2,7			
13	2,3			
14	1,8			
15	1,4			
16	0,9			
17	0,5			

V oblasti specifických chyb při diktátu měla nejvyšší počet chyb Eliška, ze všech dívek měla s diktátem největší obtíže. Magdaléna i Rozárka udělaly podobný počet chyb, proto se nachází ve stejném pásmu, kde je již vhodné zařadit jistý druh stimulace. Eliška se umístila se svým výsledkem v oblasti výrazně sníženého výkonu, a proto by zde bylo vhodné začít s intervencí a pravidelně trénovat psaní.

Tabulka č. 7 – Přepis (P) – celkový počet chyb 3. ročník

3. třída – I. pololetí				
Hrubé skóre (HS)	%	Magdaléna	Rozárka	Eliška
0	68,9		X	
1	47,9	X		
2	31,5			
3	16,0			
4	7,8			X
5	5,9			
6	4,6			
7	3,2			
8	2,7			
9	2,3			
10	1,4			
11	0,9			
12	0,5			
13				

V rámci celkového počtu chyb u přepisu udělala největší počet chyb Eliška. Eliška měla velice pomalé pracovní tempo, prováděla neustálou kontrolu toho, jak se každé slovo píše, u kontroly se sama mnohdy opravila. Avšak dělala chyby v délkách, dále v inverzi písmen, dopustila se chyb v rámci diakritiky. Magdaléna se dopustila jedné chyby, a to vynecháním písmena ve slově. Jinak pracovala rychle a měla dobrou krátkodobou paměť, kdy si i po diktátu pamatovala celou větu a nepotřebovala ji podruhé opakovat. Na rozdíl od Elišky, která potřebovala věty několikrát opakovat. Rozárka splnila přepis bez chyby a spolu s Magdalénou podaly přiměřený výkon jejich vývojové úrovni. Proto by byl jejich výsledek brán jako průměrný a očekávaný vzhledem k jejich vývojové úrovni.

Tabulka č. 8 – Přepis (P) – počet specifických chyb 3. ročník

3. třída – I. pololetí				
Hrubé skóre (HS)	%	Magdaléna	Rozárka	Eliška
0	66,2		X	
1	44,7	X		X
2	27,4			
3	15,1			
4	7,3			
5	5,0			
6	3,7			
7	3,2			
8	2,7			
9	1,8			
10	1,4			
11	0,9			
12	0,5			

V předchozí tabulce byl znázorněn celkový počet chyb a tato tabulka poukazuje na to, jak si dívky vedly v kontextu specifických chyb v přepisu. Jak lze konstatovat z výsledků, tak se všechny dívky nachází v pásmu, které odpovídá stupni výuky, a chyby, jichž se dopustily byly v rozmezí, které je přijatelné. Žákyně podaly výkon přiměřený jejich vývojové úrovni a nachází se tak v pásmu, jež odpovídá stupni vývoje. Celkově lze jejich výkon považovat za průměrný a očekávaný vzhledem ke standardizačnímu vzorku daného manuálu.

Z celkového hlediska, co se týče oblasti psaní, by bylo vhodné pro dívky dodržovat pravidelnou přípravu a neustále tak procvičovat psaní. Jedná se především o domácí přípravu. V rámci domácí přípravy existuje několik způsobů, jak může taková příprava probíhat, a záleží pouze na dítěti a rodičích, jaký způsob zvolí vzhledem k individuálním požadavkům žáka. Před samotným diktátem je vhodné začít s rozkládáním a skládáním slov, což může být prvotní fáze přípravy. Důležité je při diktování rodičem dbát na zřetelný projev, kdy jeho tempo diktátu bude přiměřené a bude dávat důraz na délky a upozorní například na interpunkci či na pravopisné jevy. Důležité je také pozitivně podporovat a motivovat dítě v rámci domácí přípravy, a podporovat tak jeho sebedůvěru v diktátu.

Tabulka č. 9 – Sluchová diferenciacie (SD) 3. ročník

3. třída – I. pololetí				
Hrubé skóre (HS)	%	Magdaléna	Rozárka	Eliška
28	100	X		
27	59,8		X	
26	42,0			
25	25,6			
24	16,9			
23	12,8			
22	9,1			
21	7,3			
20	5,5			X
19	5,0			
18	3,2			
17	2,7			
16	2,3			
15	1,4			
14	0,5			
<13				

U sluchové diferenciacie, tedy rozlišování slov si nejlépe vedla Magdaléna, která neudělala žádnou chybu a bylo nutné opakovat pouze 1 dvojici slov. Velice dobrý výkon podala i Rozárka, která udělala jen 1 chybu, avšak s 1 chybou se už nachází v pásmu, kde je vhodná stimulace. Dle výsledků u Bednářové (2015) 1 chyba znamená sníženou oblast výkonu. Oslabená oblast sluchové diferenciacie se projevila u Elišky, která oproti dívkám udělala více chyb, a její výkon je tak v pásmu nutné stimulace. Problémy jí dělaly délky slov, měkčení a podobně znějící písmena (b/p), ve všech těchto případech nedokázala slova od sebe rozlišit. Eliška oproti ostatním měla podprůměrný výsledek testu a bylo by zde potřeba zahájit intervenci a danou oblast stimulovat.

V rámci domácí přípravy existují různé možnosti rozvoje sluchového vnímání. Autorka práce doporučuje například aktivity zaměřené na rozeznávání zvuků, zvukové hádanky, zvukové pexeso nebo i hádání různých melodických hudebních nástrojů, které žák právě slyší

Tabulka č. 10 – Sluchová analýza (SA) 3. ročník

3. třída – I. pololetí				
Hrubé skóre (HS)	%	Magdaléna	Rozárka	Eliška
30	100			
29	84,5			
28	75,3			
27	62,1			
26	55,3			
25	41,6			
24	33,8			
23	24,2			
22	18,3			
21	16,4	X		
20	13,2			
19	7,3			
18	4,1			
17	2,3			
16	2		X	
15	1,8			
14	1,4			
13	1,2			
12	0,9			
11	0,5			
<10				X

Sluchová analýza byla pro dívky obtížnou, dopouštěly se zde podobných chyb. U všech dívek bylo potřeba opakování u delších slov. Nejvyšší počet bodů získala Magdaléna, která začátek testu zvládala dobře, avšak problémy nastaly při složitějších slovech. U Rozárky byl začátek testu obstojný. V polovině se začaly objevovat potíže, i přes opakování slov nebyla schopná dané slovo rozložit. Eliška na rozdíl od dívek měla problémy již na samotném začátku testu, kdy jí dělala problémy i jednodušší slova, jimiž se začínalo. U všech dívek by bylo potřeba danou oblast začít procvičovat a trénovat, aby tak zamezily možným problémům v rámci čtení. Jejich výsledky byly podprůměrné v porovnání se standardizačním vzorkem.

Tabulka č. 11 – Sluchová syntéza (SS) 3. ročník

3. třída – I. pololetí				
Hrubé skóre (HS)	%	Magdaléna	Rozárka	Eliška
30	100			
29	96,3			
28	90,4			
27	80,4			
26	72,6			
25	63,9			
24	58,9			
23	54,8	X		
22	49,8			
21	41,6			
20	38,4			
19	33,8			
18	30,1			
17	26,9			
16	22,4			
15	19,2			
14	15,1			
13	12,8			
12	12,3			
11	8,7			
10	6,8			
9	5,9			
8	5,5		X	
7	4,1			X
6	2,3			
5	1,8			
4	0,5			
<3				

U subtestu zaměřeném na sluchovou syntézu si nejlépe vedla Magdaléna, která byla svým výkonem v pásmu, kde by byla vhodná stimulace. Rozárka i Eliška měly podobné výsledky, dělala jim problémy stejná slova a svým výsledkem se umístily v pásmu výrazně sníženého výkonu, v této oblasti by byla nutná stimulace. Jejich výkon byl v rámci porovnání se standardizačním vzorkem podprůměrný a bylo by zde vhodné zahájit intervenci a danou oblast pravidelně procvičovat a trénovat.

Tabulka č. 12 – Fonologická manipulace (FM) 3. ročník

3. třída – I. pololetí				
Hrubé skóre (HS)	%	Magdaléna	Rozárka	Eliška
18	100			
17	84,5			
16	75,8	X		
15	67,1			
14	56,6			
13	44,3			
12	39,7			
11	32,4		X	X
10	25,6			
9	20,5			
8	13,7			
7	10,5			
6	8,2			
5	5			
4	3,2			
3	0,9			
2	0,5			
<1				

Všechny dívky si v rámci subtestu fonologické manipulace vedly dobře, jejich výsledky byly průměrné v porovnání se standardizačním vzorkem. Dívky vynaložily veliké úsilí a snažily se úkoly plnit podle svých možností. Eliška měla při plnění testu velice pomalé pracovní tempo a problém byl, když měla uprostřed slova odstranit písmeno. Díky těmto chybám se umístila

v hraničním pásmu. Na stejné úrovni se umístila i Rozárka. Magdaléna měla oproti dívkám rychlé pracovní tempo a udělala minimum chyb, dané úkoly jí nedělaly obtíže. Svým výkonem se umístila v pásmu, jež odpovídá jejímu stupni výuky, a tento výsledek byl čekávaný a přiměřený jejímu věku.

Tabulka č. 13 – Zraková diferenciacie (ZD) 3. ročník

3. třída – I. pololetí				
Hrubé skóre (HS)	%	Magdaléna	Rozárka	Eliška
>107	100	X		
107-103	80,1			
102-98	32,9			
97-93	20,4			X
92-88	13,9			
87-83	10,6			
82-78	7,4			
77-73	3,2		X	
72-68	1,9			
67-63	0,9			
62-58	0,5			
<57				

Zraková diferenciacie byla nejobtížnější pro Rozárku, která měla potíže při rozlišování shodných a neshodných obrázků. I přes to, že při zácviu vše dobře rozlišila a okomentovala, tak v průběhu subtestu dělala mnoho chyb. Její výkon byl tedy v porovnání s ostatními dívkami nejslabší a vůči standardizačnímu vzorku byl její výsledek podprůměrný. Eliška se umístila v hraničním pásmu, avšak byla stále v oblasti výrazně sníženého výkonu a její výsledek byl považován také za podprůměrný. Největší úspěch v tomto subtestu dosáhla Magdaléna, která měla rychlé pracovní tempo a nedopustila se žádné chyby. S výsledkem, kterého dosáhla, je v oblasti, jež odpovídá stupni výuky. Její výkon lze tedy považovat za průměrný a očekávaný vzhledem k její vývojové úrovni.

Tabulka č. 14 – Prostorová orientace (PO) 3. ročník

3. třída – I. pololetí				
Hrubé skóre (HS)	%	Magdaléna	Rozárka	Eliška
28	100			
27	89			
26	63,5			X
25	39,7			
24	26	X		
23	17,8		X	
22	13,2			
21	9,6			
20	7,3			
19	5			
18	4,1			
17	2,7			
16	1,8			
15	0,5			
<14				

U prostorové orientace měla nejvyšší počet bodů Eliška, která podala průměrný výkon. Oproti standardizačnímu vzorku se nachází v oblasti sníženého výkonu, avšak na výše uvedené tabulce lze poznat, že se umístila v hraničním pásmu. Výrazně snížené výkony podaly Magdaléna i Rozárka, které i přes rychlé pracovní tempo dělaly chyby v pravolevé orientaci. Bylo by vhodné pro tyto žákyně oblast stimulovat a procvičovat pravolevou orientaci a také orientaci v prostoru. Magdaléna i Rozárka neměly řádně osvojené pojmy, jako je dole/nahoře, vpravo/vlevo, vpředu/vzadu a tyto pojmy se jim mnohdy pletly. Díky tomu dělaly zbytečné chyby v subtestu. Při popisu umístění předmětu také neřekly všechny informace pro plný počet bodů, a tak některé body ztratily a nedosáhly vyššího skóre.

8. Žáci 4. ročníku

8.1. Vítek

Chlapec ve věku 10 let a 4 měsíce je žákem 4. ročníku běžné základní školy. Třída měla v době vyšetření celkem 18 žáků a nebyl zde přítomen asistent pedagoga. Vítek sedí ve druhé lavici u dveří. Chlapec je dle slov třídní paní učitelky mnohdy nesoustředěný, má pomalejší pracovní tempo a k práci se dlouho odhodlává. Při plnění úkolů se mnohdy do zadání zamotá a zmatkuje, impulzivně pak opravuje místa, kde chyby nejsou. Co se týče aktivity v hodině, tak je Vítek spíše pasivnější, málokdy se hlásí, často nesleduje vyučování a bývá, jak již bylo zmíněno, pomalejší v pracovním tempu. V situacích, kdy ho něco nebaví, tak to dává značně najevo, truceje, nebaví se, neprojevuje sebemenší zájem o dané téma. Vítek nemá žádné úpravy v rámci hodin. Chlapec nosí dioptrické brýle.

Při vyšetření byly použity standardní speciálně pedagogické postupy a diagnostické nástroje odpovídající věku žáka (Diagnostika schopností a dovedností v oblasti čtení a psaní u žáků 3. a 4. ročníků). Při úvodním seznámení byl žákovi vysvětlen a přesně popsán postup toho, co se bude dělat. Žák se na vyšetření bez větších potíží adaptoval a snažil se spolupracovat dle svých individuálních možností a schopností. V rámci celého procesu vyšetření byl chlapec přiměřeně komunikativní a zadané úkoly plnil svědomitě a pečlivě.

V rámci čtení slabik přečetl Vítek celkem 58 slabik a neudělal žádnou chybu, jeho tempo bylo na začátku pomalejší a postupně se zrychlovalo, byl zde potřeba krátký čas na rozečtení. Chlapec přečetl 58 slabik, čemuž odpovídá 30 % a je tak v pásmu, kde je stimulace vhodná. Po čtení sám říkal, co mu dělalo problém, jednalo se především o slabiky, kde se vyskytovalo písmeno R, které se mu špatně vyslovovalo. U čtení souvislého textu *Tali* měl žák velmi pomalé tempo čtení, vynaložil velké úsilí a koncentraci při čtení. Pro lepší orientaci v textu si ukazoval prstem pravé ruky. Chybně přečtená slova si sám opravil bez vyzvání examinatora. V první minutě přečetl celkem 64 slov s 1 chybou, tedy 63 správně přečtených slov, čemuž odpovídá 28,4 %, zde se nachází již v pásmu nutné stimulace. Za 2 minuty žák přečetl 121 slov a neudělal žádnou chybu, tedy 121 slov odpovídá 21,5 % a jedná se o pásmo nutné stimulace. Vítek tento text četl pomalu, ale plynule, vynaložil velké úsilí, aby nedělal chyby, a právě z důvodu pomalejšího čtenářského tempa je v pásmu nutné stimulace. Při zpětné reprodukci textu byl chlapec sám schopen text převyprávět, nebylo potřeba klást návodné otázky. Při čtení bezobsažného textu chlapec slabikoval slova, pro lepší orientaci v textu si ukazoval prstem. V první minutě se objevila záměna samohlásek a inverze pořadí, žák přečetl 30 slov a udělal 2 chyby, 28 správně přečtených slov, což odpovídá 31,3 %, a nacházíme se

tak v hraničním pásmu sníženého výkonu, kde je stimulace vhodná. Po uplynutí časového rozmezí 2 minuty byl počet přečtených slov 57, ale s tím, že byly udělány 4 chyby. Správně přečetl 53 slov, čemuž odpovídá procentuální zastoupení 22,5 % a jedná se o pásmo výrazně sníženého výkonu, proto je nutná stimulace. Při procesu čtení si Vítek pletl podobně vypadající písmena (b/d), byla zde i záměna samohlásek, inverze pořadí, chyby v měkkění a chyby v délkách. V rámci sebereflexe sám říkal, že se mu to oproti předešlým úkolům četlo o poznání hůře. Po skončení tohoto testu začal sám říkat, jak tento smyšlený text vznikl, poznával v těchto smyšlených slovech slova podobná, například slovo hrazdaník připomíná slovo zahradník. Poslední subtest v oblasti čtení bylo čtení textu s porozuměním, kde měl Vítek rychlé pracovní tempo, aktivita ho bavila a splnil tak 12 závorek s 1 chybou, 11 správně určených závorek, čemuž odpovídá 70,9 %, a nachází se tak ve stupni odpovídající stupni výuky.

V rámci oblasti psaní byl prvním úkolem diktát, kde udělal Vítek celkem 8 chyb. Jednalo se o chyby v délkách, záměna s/z, ř/ž, zkomoleniny slov, vynechávky písmen ve slově (kouzelnické – vynechal u), sluchové záměna (představení – napsal přectavení) a také chyby v gramatice. Z těchto chyb byly 4 specifické. 8 chyb odpovídá 10,1 %, a nacházíme se tak v pásmu nutné stimulace. U přepisu vět udělal Vítek pouze 1 chybu, vynechal písmeno, 1 chyba reprezentuje 42,2 % a tento výsledek odpovídá stupni výuky. V procesu přepisu byl Vítek velice pečlivý a dával si záležet na dobré čitelnosti textu. Sám si po dokončení psaní udělal kontrolu. Chlapec psal pravou rukou a měl špetkový úchop.

Při sluchové diferenciaci byl chlapec rychlý, poznal rozdíly, udělal 2 chyby, kde nepoznal rozdíl v délkách, měl tedy 26 bodů, a to odpovídá 28,6 %, a nachází se tak v hraničním pásmu nutné stimulace. V rámci sluchové diferenciaci nebylo vyžadováno opětné opakování slov. U sluchové analýzy neměl Vítek žádné velké obtíže, nebylo potřeba opakovat daná slova a udělal pouze 1 chybu a 1 se sám opravil, dosáhl tedy 28 bodů, 71,4 % což odpovídá stupni výuky. U sluchové analýzy se již projevíly menší obtíže, kde bylo potřeba několik slov opětně opakovat, chlapec zde získal 21 bodů, 35,4 % a tento výsledek odpovídá pásmu, kde je vhodná stimulace.

Fonologická manipulace byla pro Vítku velice zábavná, měl rychlé pracovní tempo, neměl žádné problémy, bavilo ho to a neudělal žádnou chybu, získal 18 bodů, 100 % a tento výsledek odpovídá stupni výuky a je očekávaný vzhledem k jeho věku a vývoji.

V subtestu zrakové diferenciaci byly celkově 2 chyby, tedy Vítek dosáhl 108 bodům, čemuž stále odpovídá 100 %, a nachází se tak v pásmu výkonu, který je očekávaný.

U pravolevé orientace měl žák rychlé pracovní tempo, neměl velké obtíže, u některých úkolů neřekl všechny charakteristiky, proto nezískal plný počet bodů. Vítek tedy dosáhl 26

bodů, čemuž odpovídá procentuální zastoupení 49, 5 %, nachází se tak v hraničním pásmu, kde je vhodné začít s cílenou stimulací.

	Testy čtení				Testy psaní		Fonologické uvědomování				Zrak	Prostor
	ČS	ČST	ČBT	ČSP	D	P	SD	SA	SS	FM	ZD	PO
Odpovídá stupni výuky				X		X		X		X	X	
Stimulace vhodná									X			X
Stimulace nutná	X	X	X		X		X					

Chlapec byl po celý čas procesu vyšetření snaživý, ochotný, vynaložil velké úsilí a koncentraci na plnění úkolů. Všechna zadání plnil podle svých možností a dovedností. V rámci sebereflexe sám říkal, jaké úkoly ho bavily, a myslí si, že je zvládl bez problémů, a jaké úkoly byly naopak složitější a co mu dělalo obtíže. Vítek byl ochotný spolupracovat, na otázky odpovídal v celých větách, byl přiměřeně komunikativní. Po diktátu a přepisu byla na chlapci zaznamenána únava a lehký motorický neklid. Ale u fonologické manipulace bylo vidět, že chlapce tyto aktivity velice baví a chtěl v nich dále pokračovat. Celkově bylo čtení v pomalejším pracovním tempu. Vítek si občas pletl podobně vypadající písmena a měnil i pořadí písmen ve slovech. U čtení se dále objevily v malé míře chyby v délkách a měkčení, chlapec se ale sám opravuje a na chybu se upozorní. Reprodukce textu proběhla samostatně, Vítek byl schopen popsat i detaily, co se v příběhu udály. V rámci čtení s porozuměním byl žák velice rychlý a sám říkal, že ho daná aktivita bavila. Vítek má přiměřené grafomotorické tempo, písmo je dobře čitelné, jsou dodržovány hranice linek. Byla zaznamenána zvýšená chybovost v diktátu (specifická chybovost). Přepis proběhl s minimální chybovostí. V oblasti fonologického uvědomování měl Vítek pouze slabší sluchovou diferenciaci. Byly zde mírné nepřesnosti, co se týče pravolevé orientace

S Vítkem byla velice příjemná spolupráce. Z celkového hlediska se dle názoru autorky nejedná o závažné poruchy učení. Jsou zde oblasti, kde by bylo vhodné začít s cílenou stimulací, a oslabené funkce tak procvičovat a rozvíjet. Chlapec je šikovný, u úkolů, které ho bavily, měl rychlé pracovní tempo, u úkolů, které pro něj byly těžší, měl pomalé pracovní tempo, dobrá sebereflexe. Vítek dokáže zhodnotit, jaké úkoly mu šly a jaké ne a dokáže i říct, v čem měl problém. Co se týče oblastí, které by bylo vhodné stimulovat, jedná se především o oblast čtení,

kde má Vítek velmi pomalé pracovní tempo a také si plete podobně vypadající písmenka. Důležité je dle názoru autorky práce dbát na domácí přípravu, procvičovat hlasité čtení, zaměřit se na různé pracovní listy, jež se specializují na zřetelnou diferenciaci podobně vypadajících písmen, a začlenit do domácí přípravy i aktivity na ukotvení si grafémů.

8.2.Nikola

Nikola je žákyní 4. ročníku běžné základní školy a je jí 10 let a 3 měsíce. Třída má celkem 19 žáků a není zde asistent pedagoga. Žákyně sedí v prostřední řadě ve druhé lavici. Nikola je dle její třídní paní učitelky mnohdy nesoustředěná, dělá jí obtíže čtení v některých případech, má neúhledný a hůře čitelný psaný projev, pracovní tempo je pomalejší. K práci v hodině se staví aktivně, je snaživá, projevuje zájem o probírané učivo, je patrná snaha spolupracovat, prosadit se. V rámci kolektivu je bezproblémová, rozumí si se spolužačkami, ale i se spolužáky. Je velice komunikativní a ráda sděluje různé osobní zážitky. Nikola nemá žádné zásadní úpravy v hodinách, je brán ohled na její pomalejší pracovní tempo. Dívka nosí dioptrické brýle.

Při vyšetření byly použity standardní speciálně pedagogické postupy a diagnostické nástroje odpovídající věku žáka (Diagnostika schopností a dovedností v oblasti čtení a psaní u žáků 3. a 4. ročníků). Při úvodním seznámení bylo žákyni vysvětleno a popsáno to, co bude v následujících krocích dělat. Žákyně se na vyšetření bez větších potíží adaptovala a snažila se spolupracovat dle svých individuálních možností a schopností. V rámci celého procesu vyšetření byla dívka velice komunikativní a zadané úkoly plnila svědomitě a pečlivě.

V první části, tedy v oblasti čtení byl prvně proveden subtest na čtení slabik, kde Nikola celkově přečetla 59 slabik, avšak udělala 3 chyby, správně přečtených slabik bylo 56, čemuž odpovídá 19,7 %, a nachází se tak v pásmu výrazně sníženého výkonu, nutná stimulace. Při čtení se žákyně často opravovala, dělaly jí obtíže délky, záměna samohlásek a celkově byla zvýšená chybovost při čteném projevu. Při čtení souvislého textu dívka některá složitější slova slabikovala, přehazovala písmena ve slovech, ale poté se opravila, dělala chyby v délkách a některá slova četla opakovaně. Dívka měla text i přesto, že má dioptrické brýle, velice blízko u očí. Za 1 minutu přečetla 48 slov a udělala 2 chyby, tedy 46 slov odpovídá 6,5 %, nutná stimulace. 2 chyby v 1. minutě lze považovat za zvýšenou chybovost. Za 2 minuty dívka přečetla celkem 93 slov, kde udělala 3 chyby, tedy 90 správně přečtených slov, čemuž procentuálně odpovídá 7,8 %, tento výsledek se tedy nachází v pásmu výrazně sníženého výkonu a je zde nutná stimulace. Nikola daný text četla plynule, až na výjimky, kdy složitější slova slabikovala, velice se soustředila a vynaložila velké úsilí na čtení, proto měla pomalé

pracovní tempo. U reprodukce textu si dívka sama vybavila mnoho detailů a dokázala převyprávět, o čem právě četla. Při čtení bezobsažného textu dívka slabikovala většinu slov, k chybně přečteným slovům se mnohdy vracela a znovu je přečetla správně, byla zde inverze pořadí písmen, chyby v délkách, četla i tečky na konci vět. Za 1 minutu přečetla 30 slov a udělala 4 chyby, což je považováno za zvýšenou chybovost. 26 správně přečtených slov odpovídá 19,9 % a tento výsledek se nachází na hranici v pásmu výrazně sníženého výkonu. Za 2 minuty čtení přečetla Nikola celkem 54 slov a udělala 8 chyb, 46 správně přečtených slov za 2 minuty odpovídají 12,5 %, pásmo nutné stimulace, je zde výrazně snížený výkon. Byly zde chyby v měkčení, v délkách, inverze pořadí písmen a záměna samohlásek. Po skončení čtení sama konstatovala, že se jí daný text četl špatně v porovnání s předešlým textem. U čtení s porozuměním byl k dispozici text pro 4. ročník (*Prázdniny*) a Nikola zde měla velmi pomalé pracovní tempo a zapoměla vyřešit jednu závorku. Celkově jich vyřešila 6 s tím, že 1 vynechala, což je považováno dle tohoto diagnostického nástroje za chybu. 5 správně vyřešených závorek odpovídá 18,0 % a tento výsledek se nachází v pásmu výrazně sníženého výkonu a je zde nutná stimulace. Při čtení měla text velice blízko očí.

U oblasti psaní byl nejprve diktát, kde udělala Nikola celkem 5 chyb, jednalo se o vynechávky, sluchovou záměnu písmen, chyby v měkčení a gramatické chyby. Z 5 chyb byly 3 chyby specifické, 5 chyb odpovídá 15,9 %, nutná stimulace. Při diktování se ptala na opětovné zopakování některých vět a i v rámci vlastní kontroly se ptala na zopakování vět. V přepisu vět udělala žákyně pouze 1 chybu, čemuž odpovídá 42,2 % a tento výsledek se nachází v pásmu, které odpovídá stupni výuky. U přepisu byla Nikola pečlivá a dávala si záležet na dobré čitelnosti textu a také si dělala vlastní kontrolu textu po skončení psaní. Dívka psala pravou rukou, psala čtyřmi prsty a měla hrstkovitý úchop. Celkově měla dívka rychlé pracovní tempo psaní.

Sluchová diferenciací Nikole šla, neměla velké obtíže, udělala pouze 2 chyby, ale už 2 chyby stačí na to, aby měla 26 bodů, tedy 28,6 %, a ocitla se tak v pásmu výrazně sníženého výkonu a vznikl zde prostor pro stimulaci. U sluchové analýzy měla dívka rychlé pracovní tempo, získala 28 bodů, 71,4 % čemuž odpovídá stupeň výuky. Obdobně si vedla u sluchové syntézy, kde měla opět rychlé pracovní tempo, některé slova potřebovala zopakovat a získala 26 bodů, 69,9 % což je v rámci odpovídajícímu stupni výuky. Fonologická manipulace byla pro Nikolu zábavná, aktivita ji bavila, měla rychlé pracovní tempo, některá slova bylo nutné opakovat. Celkově získala 16 bodů, čemuž procentuálně odpovídá 57,1 %, a nachází se tak v hraničním pásmu sníženého výkonu a vznikl prostor pro stimulaci.

U subtestu na zrakovou diferenciaci udělala Nikola 1 chybu, získala tak 109 bodů, 100 %, a nachází se tak v pásmu, které odpovídá stupni výuky.

V posledním úkolu na pravolevou orientaci byla dívka bezchybná, dosáhla 100 %, tedy 28 bodů, a umístila se tak v pásmu, které odpovídá stupni výuky, při plnění úkolů byla velice rychlá a dokázala přesně popsat umístění kolečka v rámci prostorové orientace.

	Testy čtení				Testy psaní		Fonologické uvědomování				Zrak	Prostor
	ČS	ČST	ČBT	ČSP	D	P	SD	SA	SS	FM	ZD	PO
Odpovídá stupni výuky						X		X	X		X	X
Stimulace vhodná										X		
Stimulace nutná	X	X	X	X	X		X					

Nikola byla po celou dobu vyšetření snaživá, ochotná, pečlivá a vynaložila velké úsilí při všech dílčích úkolech. Každé jedno zadání plnila podle svých možností a schopností, jak jen dovede nejlépe. Při sebereflexi sama říkala, jaké úkoly ji bavily a jaké úkoly jí dělaly problémy. Žákyně byla ochotná spolupracovat a na otázky odpovídala v celých větách, byla komunikativní a byl s ní velice příjemný neformální rozhovor během vyšetření. V rámci čtení byl celkově výkon slabší, bylo zde velice pomalé pracovní tempo. Dívka sama říkala, že při domácí přípravě čte potichu a nečte doma pravidelně. U čtení byly dále zaznamenány chyby, jako jsou například chyby v délkách, záměna samohlásek, souhlásek, inverze pořadí písmen ve slovech a také chyby v měkčení. Dívka byla schopná samostatné reprodukce textu, vybavila si mnoho detailů, a příběh tak sama dokázala převyprávět. Nikola měla v oblasti psaní přiměřené grafomotorické tempo, psala pravou rukou, měla hrstkovitý úchop psací potřeby. Její písemný projev byl dobře čitelný, dodržovala hranici linek, správně rozdělila slova. V diktátu byla zaznamenaná specifická chybovost. Přepis byl s minimální chybovostí. U sekce fonologického uvědomování dělala Nikole problém sluchová diferenciacie, kde byla žákyně v pásmu výrazně sníženého výkonu, avšak u sluchové analýzy i syntézy podala Nikola výborný výkon a dopustila se minimálních chyb. U zrakové diferenciacie i u pravolevé orientace podala Nikola výkon, který odpovídá stupni výuky, není tak nutná stimulace.

S Nikolou byla velmi dobrá spolupráce. Je to velice komunikativní dívka. Z celkového hlediska se dle názoru autorky diplomové práce nejedná o závažné poruchy učení. Byly

objeveny oblasti, kde by bylo potřeba pracovat na jejich rozvoji, jedná se především o oblast čtení, kde měla dívka špatné návyky (tiché předčítání doma). Bylo by vhodné pravidelné čtení, jak ve škole, tak i v rámci domácí přípravy. Umožnit dívce například využití záložky pro lepší orientaci v textu nebo jí daný text zvětšit, jelikož při čtení měla text velice blízko očí, aby jej mohla přečíst. Jinak má dívka celkově vzato pomalé pracovní tempo.

8.3. Matěj

Matějovi bylo v den vyšetření 9 let a 9 měsíců a je žákem 4. ročníku běžné základní školy. Ve třídě je celkem 18 žáků, není zde asistent pedagoga. Matěj sedí ve druhé lavici u dveří. Dle slov paní učitelky je Matěj mnohdy nesoustředěný, je zde oscilace pozornosti, pomalé pracovní tempo při čtení i psaní. Matěj dostává v rámci vyučování dostatek času na vypracování úkolů. Mezi silné stránky chlapce patří komunikativnost, chlapec je milý a oblíbený v kolektivu, má bohatou slovní zásobu, baví ho anglický jazyk.

Při vyšetření byly použity standardní speciálně pedagogické postupy a diagnostické nástroje odpovídající věku žáka (Diagnostika schopností a dovedností v oblasti čtení a psaní u žáků 3. a 4. ročníků). Při úvodním seznámení byl žákovi vysvětlen a popsán postup toho, co bude dělat. Žák se na vyšetření bez sebemenších potíží adaptoval a snažil se spolupracovat dle svých individuálních možností a schopností. V rámci celého procesu vyšetření byl chlapec přiměřeně komunikativní a zadané úkoly plnil svědomitě.

Prvním úkolem bylo čtení slabik, kde byl Matěj velice soustředěný, jeho čtenářské tempo se postupně zrychlovalo, potřeboval čas na rozečtení. V případě, kdy udělal chybu, se sám bez vyzvání opravil. Celkově přečetl 73 slov a udělal 1 chybu, 72 správně přečtených slov odpovídá 51,7 %, kde tento výsledek spadá do pásma, který odpovídá stupni výuky. Při čtení souvislého textu byl žák soustředěný, neukazoval si prstem, četl plynule, snižoval intonaci hlasu, když věta končila. Neudělal žádnou chybu. Za 1 minutu čtení přečetl 80 slov, čemuž odpovídá 48,3 %, kde se umístil v pásmu, které odpovídá stupni výuky. Za 2 minuty čtení Matěj přečetl celkem 142 slov, 38,5 %, ocitl se tak v hraničním pásmu sníženého výkonu, kde vznikl prostor pro zahájení stimulace. Reprodukce textu byla částečná, nutnost se doptávat. Žák říkal, že čte o Asterixovi a Obelixovi, až při návodných otázkách sám řekl, že to nebyl příběh o nich. U čtení bezobsažného textu udělal chlapec v 1. minutě 4 chyby, což je označováno za zvýšenou chybovost, a správně přečetl 40 slov, 67,7 %, a to je v pásmu, které odpovídá stupni výuky. Za 2 minuty Matěj přečetl celkem 82 slov a udělal 7 chyb, 75 slov odpovídá 60 % a tento výsledek spadá do pásma, které odpovídá stupni výuky. Při čtení chlapec dělal chyby

v měkčení, délkách, examinátorem byla zaznamenána záměna souhlásek a inverze pořadí písmen. Často se žák sám po sobě opravil. Při zpětné vazbě říkal, že se mu tento text četl v porovnání s předešlým hůře. Chlapec měl rychlé čtenářské tempo. U čtení s porozuměním správně vyřešil 13 závorek a nedopustil se žádné chyby. 13 správně řešených závorek odpovídá 83,5 %, a svým výsledkem se tak umístil v pásmu, které odpovídá stupni výuky.

V oblasti psaní byl nejprve dán chlapci diktát, kde sám začal větu velkým písmenem, psal pravou rukou a měl špetkovitý úchop psací potřeby. Bylo zde pomalejší pracovní tempo, Matěj byl velice soustředěný na písemný projev, aby byl dobře čitelný. Po skončení diktátu si sám po sobě kontroloval a našel si chyby, které opravil. Byly zde 2 chyby (sluchová záměna slova představení – přectavení) a chyba v měkčení, 2 chyby odpovídají 38,6 %, a nachází se tak v pásmu sníženého výkonu. U přepisu se žák nedopustil žádné chyby, ocitl se tak v pásmu, které odpovídá stupni výuky. V psaném projevu bylo zaznamenáno pomalejší pracovní tempo, vysoká koncentrace chlapce, správný úchop pera.

Sluchová diferenciaci chlapce bavila, udělal 3 chyby (délky) a získal 25 bodů, 18 %, čemuž odpovídá pásmo výrazného snížení výkonu a vznikl zde prostor pro nutnou stimulaci. U sluchové analýzy bylo získáno 25 bodů, 26,7 % a tento výsledek se nachází v pásmu, kde je vhodná stimulace. Sluchová syntéza byla pro Matěje těžší než předešlé úkoly, bylo zapotřebí mnoho slov opakovat, složitější slova vůbec nedal dohromady a získal 13 bodů, tedy 7,3 %, a umístil se tak v pásmu nutné stimulace. Tedy v pásmu výrazně sníženého výkonu. Při fonologické manipulaci měl Matěj velice pomalé pracovní tempo, úkoly pro něj byly těžké a celkově byla tato oblast velice oslabena. Získal 9 bodů, čemuž procentuálně odpovídá 7,3 % a umístil se v pásmu výrazně sníženého výkonu, nutná stimulace. Zraková diferenciaci u Matěje odpovídá stupni výuky, dosáhl 105 bodů, čemuž odpovídá 67 %. V neposlední řadě byly úkoly na pravolevou orientaci a na orientaci v prostoru, kde měl žák rychlé pracovní tempo, získal 26 bodů, 49,5 % a s tímto výsledkem se umístil v pásmu sníženého výkonu a vznikl zde prostor pro cílenou intervenci a stimulaci dané funkce. Cílenou intervencí lze zamezit dopadům do vzdělávání a oslabenou funkci tak podporovat a rozvíjet.

	Testy čtení				Testy psaní		Fonologické uvědomování				Zrak	Prostor
	ČS	ČST	ČBT	ČSP	D	P	SD	SA	SS	FM	ZD	PO
Odpovídá stupni výuky	X		X	X		X					X	
Stimulace vhodná		X			X			X				X
Stimulace nutná							X		X	X		

Matěj věnoval po celou dobu procesu vyšetření pozornost, snažil se plnit úkoly podle svých individuálních možností a schopností. Byl ochotný spolupracovat a byl přiměřeně komunikativní. Celkově byl jeho čtenářský projev v rychlém pracovním tempu, často se dokázal sám opravit, byly zde drobné chyby v délkách. Čtení bylo plynulé. Matěj psal pravou rukou a měl správný úchop psací potřeby, při psaní si dával záležet, vynaložil velkou koncentraci při psaní, snahu o čitelný písemný projev. Matěj měl přiměřené grafomotorické tempo, písmo bylo z hlediska grafické stránky dobře čitelné. V diktátu se objevily drobné chyby. Oslabená byla oblast fonologického uvědomování, především sluchové diferenciaci, sluchové syntézy i fonologické manipulace. V této oblasti by bylo nutné žáka stimulovat a pravidelně s ním procvičovat sluchovou diferenciaci. Důležitá je pravidelnost v rámci domácí přípravy. U zrakové diferenciaci neměl chlapec problémy a jeho výsledky odpovídají stupni výuky. Co se týče pravolevé orientace a orientace v prostoru tak vznikl prostor pro stimulaci, která by vedla k rozvoji oslabené funkce.

S chlapcem byla velice příjemná spolupráce. Z celkového hlediska se dle názoru autorky práce nejedná o poruchy učení. Byly zaznamenány oblasti, kde byl žák velmi šikovný a měl rychlé pracovní tempo. Byly zde však i oblasti, kde by bylo vhodné začít s cílenou intervencí a oslabené percepce tak rozvíjet a stimulovat. Konkrétně se jedná se především o oblast fonologického uvědomování. Důležitým aspektem rozvoje by bylo pravidelné cvičení v rámci domácí přípravy (například hláskování předmětů, které doma vidí, hraní si se slovy, slovní fotbal, aktivity a hry na rozvoj sluchového vnímání).

9. Komparace výsledků žáků 4. ročníku

Tato kapitola se zabývá komparací výsledků žáků 4. ročníku, kteří se aktivně zapojili do daného vyšetření. Jejich výkon byl porovnán v rámci šetřené skupiny dětí i v rámci standardizačního vzorku, který byl součástí vyhodnocení testů u dané diagnostické baterie. Detailnější vysvětlení barev v tabulce a jejich význam byl autorkou diplomové práce popsán v předešlé kapitole.

Tabulka č. 15 – Čtení slabik (ČS) 4. ročník

4. třída – I. pololetí				
Hrubé skóre (HS)	%	Vítek	Nikola	Matěj
>87	100			
87-83	88,7			
82-78	80,8			
77-73	67			
72-68	51,7			X
67-63	37,9			
62-58	30	X		
57-53	19,7		X	
52-48	12,8			
47-43	6,9			
42-38	3			
37-33	1,5			
32-28	1			
27-23	0,5			
<23				

Při subtestu čtení slabik měli žáci 4. ročníku různé výsledky. Všichni žáci projevili vysokou míru koncentrace a soustředili se na plnění daného úkolu, tím jest čtení slabik. Zpočátku měli všichni pomalejší tempo čtení, ale jejich tempo se postupně zvyšovalo, bylo třeba času na rozečtení. Všichni žáci se také mnohdy opravovali, když některou slabiku přečetli chybně. Nejmenší množství chyb při čtení udělal Matěj, který byl při čtení vysoce koncentrovaný a dokázal se sám opravit, po jistém čase na rozečtení měl velice svižné tempo a udělal minimum chyb. U Vítky byla zaznamenána obtíž při čtení slabik obsahujících písmeno

„R.“ Nejslabší výkon ze všech šetřených dětí měla Nikola, která dělala chyby v délkách, zaměňovala písmena a byla u ní zaznamenána zvýšená chybovost. V porovnání se standardizačním vzorkem podala Nikola podprůměrný výkon.

Tabulka č. 16 – Čtení souvislého textu (ČTS) – Tali (2 minuty)

4. třída – I. pololetí				
Hrubé skóre (HS)	%	Vítek	Nikola	Matěj
>263	100			
262-248	99,0-98,0			
247-228	97,6-94,1			
227-203	93,2-85,9			
202-178	83,4-72,7			
177-158	68,3-51,2			
157-148	49,8-46,3			
147-143	41,5			
142-138	38,5			X
137-133	37,6			
132-128	30,7			
127-122	25,4			
122-118	21,5	X		
117-103	16,6-11,2			
102-98	10,7			
97-88	10,2-7,8		X	
87-78	7,0-6,3			
77-73	4,9			
72-63	3,9-3,4			
62-58	2,4			
57-53	1,0			
52-48	0,5			
<48				

V rámci čtení souvislého textu podal z dětí nejvyšší výkon Matěj, který neudělal žádnou chybu, sám se po sobě opravoval. Měnil intonaci hlasu v souvislosti s koncem věty a jeho čtený

projev byl plynulý. Vítek měl také plynulý projev, avšak měl problémy se slovy obsahujícími „R“, kde mu výslovnost daného písmene dělala obtíže a vynaložil velké úsilí pro jeho korektní přečtení. Slabší výkon podala Nikola, která si některá slova slabikovala a poté je přečetla, čímž se zdržovala a její tempo se tak zpomalilo, a proto měla nejméně přečtených slov ze všech šetřených dětí 4. ročníku. Celkově lze považovat výkon Vítko i Nikoly za podprůměrný a bylo by vhodné začít se stimulací, co se týče oblasti čtení. V rámci reprodukce textu nikdo neměl obtíže, všichni žáci byli schopni reprodukce. U některých bylo zapotřebí ucelenou reprodukci textu doplnit návodnými otázkami.

Tabulka č. 17 – Čtení bezobsažného textu (ČBT) – Růžnice 4. ročník

4. třída – I. pololetí				
Hrubé skóre (HS)	%	Vítek	Nikola	Matěj
>133	100			
132-122	99,5-99,0			
122-113	98,5-95,5			
112-98	94,0-87,5			
97-83	83,5-75,5			
82-78	70,0			
77-73	60,0			X
72-68	49,0			
67-63	40,0			
62-58	31,5			
57-53	22,5	X		
52-48	16,0			
47-43	12,5		X	
42-38	8,5			
37-33	6,0			
32-23	4,0-1,0			
22-18	0,5			
<17				

Tabulka č. 17 zaznamenala výsledky žáků při čtení bezobsažného textu. Matěj byl v tomto subtestu neúspěšnější, i přes to, že měl v 1. minutě 4 chyby, což bylo považováno za zvýšenou

chybovost. Chyby, které dělal při čtení, byly záměna souhlásek, inverze pořadí písmen nebo udělal chyby v délkách. Text však četl plynule na rozdíl od Nikoly a Vítka. Vítek i Nikola text slabikovaly, a proto měli pomalejší tempo čtení. Vítek si pletl podobně vypadající písmena b/d a svým výkonem se umístil na hraničním pásmu. Avšak stále v oblasti, která symbolizuje výrazně snížený výkon žáka. Obdobně na tom byla i Nikola. Oba dosáhli výsledku, který byl podprůměrný, a byla by zde vhodná stimulace dané oblasti, aby nedocházelo k obtížím při výuce.

Tabulka č. 18 – Čtení s porozuměním (ČSP) – Prázdniny

4. třída – I. pololetí				
Hrubé skóre (HS)	%	Vítek	Nikola	Matěj
>19				
18	100,0			
17	95,6			
16	92,7			
15	90,3			
14	87,9			
13	83,5			X
12	77,2			
11	70,9	X		
10	60,2			
9	49,5			
8	42,7			
7	35,0			
6	25,7			
5	18,0		X	
4	11,7			
3	7,3			
2	2,4			
1	1,0			
0	0,5			

V rámci subtestu čtení s porozuměním dosáhl nejvyššího výsledku Matěj, který neudělal žádnou chybu a měl rychlé pracovní tempo. Obdobný výsledek získal i Vítek, který udělal minimum chyb, tím pádem lze jejich výsledky považovat za průměrné a odpovídající jejich stupni vývoje. Umístili se v pásmu, které je očekávané vzhledem k jejich věku. Nikola neudělala při samostatném čtení textu žádnou chybu, avšak zapoměla na 1 závorku, což je v tomto subtestu považováno za chybu. Má nejnižší počet bodů kvůli velice pomalému pracovnímu tempu. Její výsledek je v porovnání se standardizačním vzorkem považován za podprůměrný a bylo by zde vhodné začít s intervencí, například s pravidelným čtením v rámci domácí přípravy.

. **Tabulka č. 19** – Diktát (D) – celkový počet chyb 4. ročník

4. třída – I. pololetí				
Hrubé skóre (HS)	%	Vítek	Nikola	Matěj
0	75,1			
1	53,4			
2	38,6			X
3	28,6			
4	20,6			
5	15,9		X	
6	12,2			
7	11,6			
8	10,1	X		
9	8,5			
10	6,3			
11	5,8			
12	4,2			
13	3,2			
14	2,6			
15	2,1			
16	1,1			

V rámci diktátu, v kontextu celkového počtu chyb, si nejlépe vedl Matěj, který udělal chybu gramatickou a poté chybu z důvodu sluchové záměny. Svým výkonem se umístil v hraničním pásmu, které by bylo vhodné stimulovat. Nikola i Vítek podali v porovnání se standardizačním vzorkem podprůměrný výkon. Oba udělali chyby v měkčení, dopustili se vynechávek písmen ve slovech a také chyb v důsledku sluchové záměny. Byla by pro ně vhodná stimulace dané oblasti, například pravidelné procvičování psaní v rámci domácí přípravy. Podrobnější typy na aktivity v rámci domácí přípravy jsou autorkou popisovány u žáků 3. ročníku. Kde příprava může mít pro oba ročníky podobný charakter, avšak se bude pravděpodobně lišit obtížností či rozsahem čteného textu. Všechny tyto proměnné jsou upravovány v kontextu individuálních možností daných žáků.

Tabulka č. 20 – Diktát (D) – počet specifických chyb 4. ročník

4. třída – I. pololetí				
Hrubé skóre (HS)	%	Vítek	Nikola	Matěj
0	72,7			
1	47,8			
2	33,7			X
3	23,4		X	
4	16,1	X		
5	9,3			
6	6,8			
7	6,3			
8	4,4			
9	3,4			
10	2,4			
11	2,0			
12	1,5			
13	1,0			

Největší počet specifických chyb v diktátu udělal Vítek, který se se svým výsledkem umístil v hraničním pásmu. Vůči standardizačnímu vzorku byl jeho výsledek podprůměrný a examinátorem byl zaznamenán tak snížený výkon v dané oblasti. Matěj i Nikola se umístili

v pásmu, které je na hranici průměru, bylo by vhodné začít s jistou mírou stimulace, aby se vyvarovali vážnějších dopadů do vzdělávání a komplikací s tím spojených.

Tabulka č. 21 – Přepis (P) – celkový počet chyb 4. ročník

4. třída – I. pololetí				
Hrubé skóre (HS)	%	Vítek	Nikola	Matěj
0	67,5			X
1	42,2	X	X	
2	23,8			
3	14,6			
4	7,8			
5	5,8			
6	5,3			
7	3,4			
8	1,9			
9	1,5			
10	0,5			
11				
12				
13				

Přepis proběhl u všech žáků bez velkých obtíží, všichni vynaložili úsilí při plnění zadaného subtestu. Matěj neudělal v přepisu žádnou chybu, Vítek i Nikola udělali minimální počet chyb, a tak se všichni šetření žáci umístili v pásmu, které odpovídá stupni vývoje a je očekávané vzhledem k jejich věku. Celkově lze konstatovat, že jejich výkon byl průměrný vůči standardizačnímu vzorku dané diagnostické baterie, jež byla v této diplomové práci použita.

Tabulka č. 22 – Přepis (P) – počet specifických chyb 4. ročník

4. třída – I. pololetí				
Hrubé skóre (HS)	%	Vítek	Nikola	Matěj
0	64,2		X	X
1	37,7	X		
2	21,6			
3	13,2			
4	6,9			
5	4,9			
6	4,4			
7	2,9			
8	2,0			
9	1,5			
10	1,0			
11	0,5			
12				

V rámci přepisu a co se týče specifických chyb v přepisu nebyla zaznamenána velká chybovost. Minimální počet chyb udělal Vítek, a i přes to se spolu s Nikolou a Matějem nachází v oblasti, která je přiměřená jejich věku, a tento výsledek byl očekáván. Lze tedy konstatovat, že jejich výsledek byl průměrný a v porovnání se standardizačním vzorkem v normě. Nikola měla při přepisu rychlé pracovní tempo a celkově její grafický projev působil upraveně a dobře čitelně. Vítek i Matěj měli také grafický projev v pořádku, dobře čitelný, měli však pomalejší tempo psaní oproti Nikole. Všichni byli velice soustředění a koncentrovaní na psaní, vykazovali motorický klid. U všech šetřených žáků proběhla zpětná kontrola přepsaného textu podle předloženého vzoru.

Tabulka č. 23 – Sluchová diferenciacie (SD) 4. ročník

4. třída – I. pololetí				
Hrubé skóre (HS)	%	Vítek	Nikola	Matěj
28	100			
27	51,9			
26	28,6	X	X	
25	18,0			X
24	13,1			
23	7,8			
22	6,8			
21	4,4			
20	2,9			
19	2,4			
18	1,9			
17	1,5			
16	0,5			
15				
14				
<13				

U sluchové diferenciacie měli žáci, kteří byli šetřeni, obdobné výsledky. Rozdíly zde byly minimální. Objevovaly se chyby v měkčení a délkách. Všichni se nachází na hraničním pásmu, které znázorňuje výrazně snížený výkon a byl by zde prostor pro zahájení intervence. Ale i přes to, že se nachází v pásmu výrazně sníženého výkonu, tak se umístili na hranici. Tudiž vznikl prostor pro zlepšení a zdokonalování. Všichni žáci se dopustili malého množství chyb, avšak dle vyhodnocení v použité baterii od Bednářové (2015) byl jejich výkon považován za podprůměrný v porovnání se standardizačním vzorkem.

Tabulka č. 24 – Sluchová analýza (SA) 4. ročník

4. třída – I. pololetí				
Hrubé skóre (HS)	%	Vítek	Nikola	Matěj
30	100			
29	80,6			
28	71,4	X	X	
27	55,8			
26	41,7			
25	26,7			X
24	21,8			
23	15,5			
22	12,1			
21	10,2			
20	8,3			
19	6,7			
18	5,5			
17	4,4			
16	3,9			
15	2,4			
14	1,9			
13	1,5			
12	1			
11				
<10				

Výsledky žáků u sluchové analýzy dopadly velice dobře, Vítek i Nikola podali průměrný výkon. S jejich získanými body se umístili v pásmu, které odpovídá stupni jejich výuky, a tento výsledek byl očekávaný vzhledem k jejich věku. V porovnání se standardizačním vzorkem byli v normě. Matěj se dopustil většího množství chyb, proto se nachází v hraničním pásmu, kde by již bylo vhodné danou oblast stimulovat a zamezit tak možným dopadům do vzdělávání. V rámci domácí přípravy autorka práce doporučuje různé aktivity na hry se slovy, procvičovat hláskování, slovní fotbal či jiné hry se slovy. Výběr aktivit záleží na preferenci daných žáků.

Tabulka č. 25 – Sluchová syntéza (SS) 4. ročník

4. třída – I. pololetí				
Hrubé skóre (HS)	%	Vítek	Nikola	Matěj
30	100			
29	90,8			
28	86,9			
27	77,7			
26	69,9		X	
25	58,3			
24	49,5			
23	43,7			
22	41,3			
21	35,4	X		
20	31,1			
19	26,7			
18	20,9			
17	18,4			
16	16,5			
15	15			
14	10,7			
13	7,3			X
12	5,3			
11	3,9			
10	2			
9	1,9			
8	1,5			
7	0,5			
6				
5				
4				
<3				

U sluchové syntézy dosáhli šetření žáci různých výsledků. Nejvyšší počet bodů získala Nikola, která měla při subtestu rychlé pracovní tempo a několik slov bylo potřeba zopakovat. Její výsledek byl považován za průměrný a v porovnání se standardizačním vzorkem odpovídající vzhledem k jejímu stupni výuky. U Vítky bylo zapotřebí opakovat několik slov, avšak i po opakování nebyl schopen slovo správně rozložit. Jeho výsledek spadá pod hraniční pásmo. Nejslabší výkon v tomto subtestu měl Matěj, který měl problém u slov složitějších a delších a nebyl schopen je rozložit. Jeho výsledek je v porovnání se standardizačním vzorkem podprůměrný.

Tabulka č. 26 – Fonologická manipulace (FM) 4. ročník

4. třída – I. pololetí				
Hrubé skóre (HS)	%	Vítek	Nikola	Matěj
18	100	X		
17	76,1			
16	57,1		X	
15	45,9			
14	35,6			
13	29,3			
12	19			
11	12,2			
10	10,7			
9	7,3			X
8	5,4			
7	4,9			
6	3,9			
5	3,4			
4	2,4			
3	0,5			
2				
<1				

V rámci fonologické manipulace měl nevyšší počet získaných bodů Vítek. Aktivita ho bavila, měl rychlé pracovní tempo a neudělal žádnou chybu. Velice dobrý výsledek získala i Nikola, udělala minimální počet chyb, některé chyby si sama opravila. Vítek byl se svým výsledkem v oblasti průměru, kde byl získaný výsledek očekávaný a přiměřený vzhledem k jeho věku. Na rozdíl od Matěje, u kterého se projevilo oslabení dané oblasti. Examinátorem bylo zaznamenáno velice pomalé pracovní tempo a chlapec se dopustil mnoha chyb, z tohoto důvodu byl v porovnání s ostatními výsledky podprůměrný a byla by zde vhodná stimulace. V rámci rozvoje sluchového vnímání existuje široká škála možností, jak danou oblast stimulovat, je důležité brát v potaz individuální potřeby daných žáků.

Tabulka č. 27 – Zraková diferenciacie (ZD) 4. ročník

4. třída – I. pololetí				
Hrubé skóre (HS)	%	Vítek	Nikola	Matěj
>107	100	X	X	X
107-103	67,0			
102-98	23,3			
97-93	15,0			
92-88	11,2			
87-83	7,3			
82-78	4,9			
77-73	2,9			
72-68	1,9			
67-63	1,0			
62-58				
<57				

Všichni žáci si v subtestu zrakové diferenciacie vedli výborně. Nejvyšší počet chyb měl Matěj, avšak i přes chyby, které udělal, dosáhl velice vysokého výsledku. V porovnání se standardizačním vzorkem byly jejich výsledky průměrné, žáci se tak umístili v pásmu přiměřeném k jejich stupni vývoje a tyto výsledky byly očekávané vzhledem k jejich věku.

Tabulka č. 28 – Prostorová orientace (PO) 4. ročník

4. třída – I. pololetí				
Hrubé skóre (HS)	%	Vítek	Nikola	Matěj
28	100		X	
27	80,6			
26	49,5	X		X
25	27,7			
24	17			
23	9,7			
22	7			
21	6,1			
20	5			
19	3,9			
18	3,4			
17	2,4			
16	1,9			
15	0,5			
<14				

U tohoto subtestu měli všichni žáci rychlé pracovní tempo a aktivita jim nedělala žádný problém. Nejvyšší počet bodů získala Nikola, která dokázala přesně popsat umístění předmětu a díky tomu získala maximální počet bodů. Vítek i Matěj dosáhli stejného počtu bodů a umístili se v hraničním pásmu. Celkově lze konstatovat, že jejich výkon byl průměrný v porovnání se standardizačním vzorkem.

10. Výsledky šetření a diskuse

Dle Novotné a Kremličkové (1997) mají v Česku zhruba 4 % žáků specifické poruchy učení, z toho má 95 % žáků dyslexii. Dále uvádí, že všechny SPU jsou diagnostikovány až po nástupu do povinné školní docházky.

Z výše uvedeného šetření žáků 3. a 4. ročníku běžné základní školy vyplývá to, že použitý diagnostický materiál splňuje svůj účel. To znamená, že byli objeveni žáci, kteří mají oslabené percepce, jež jsou zásadní při nabývání dovedností číst a psát. Díky provedenému šetření byly zjištěny oblasti, ve kterých jsou šetření žáci úspěšní. A naopak, byly objeveny oblasti, kde by bylo třeba zahájit cílenou intervenci, aby tak nedošlo k vážným dopadům do vzdělávání. Tedy se výsledky šetření mohou stát výchozím bodem pro následnou intervenci u žáků. Ze získaných výsledků autorka práce usoudila, že u všech dětí by byla zapotřebí intervence v oblastech nutných pro správné čtení a psaní. Celkově lze konstatovat, že výsledky žáků, jak 3. ročníku, tak 4. ročníku, byly podprůměrné. Společným znakem u většiny vyšetřených žáků bylo velice pomalé pracovní tempo, hlavně v subtestech zaměřených na oblast čtení.

V rámci 3. ročníku byla u všech šetřených dětí oslabena oblast čtení, kde byly podávány slabší výkony v porovnání se standardizačním vzorkem. Žákyně 3. ročníku měly vždy problémy v subtestu, kde četly souvislý text, a také ve čtení s porozuměním, kde měly všechny výsledky v pásmu výrazně sníženého výkonu. Obdobně si tak vedly v diktátu, který byl pro ně obtížný, a všechny vyšetřené dívky zde dělaly mnoho chyb. U oblasti testů zaměřených na fonologické uvědomování si žákyně vedly nejhůře v subtestu na sluchovou analýzu. Avšak u fonologické manipulace podaly všechny šetřené žákyně průměrný výkon a svým výsledkem se tak umístily v pásmu, kde by byla vhodná stimulace, právě z důvodu, aby se předešlo nějaké formě obtíží ve vzdělávání.

Z výsledků šetření u dětí 3. ročníku byl vyvozen závěr, že všechny děti, jež prošly vyšetřením, mají oslabené oblasti nutné pro správnou dovednost ve čtení a psaní. U vyšetřených dětí by byla vhodná stimulace oslabených oblastí, jak v rámci výuky, tak i v rámci domácí přípravy. Autorkou doporučená intervence je pravidelné čtení, výbornou pomůckou mohou být *Čtenářské tabulky* od Josefa Nováka vydané roku 2007. Tato publikace je zaměřena na rozvoj čtenářských dovedností u žáků, kteří mají logopedické obtíže percepčního i integrativního typu. Což znamená, že tito žáci mají obtíže v narušených kvalitách, co se týče zrakového a sluchového vnímání, a také se to týká žáků, kteří mají obtíže s pomalostí a nízkou plynulostí čtení. Další vhodnou publikací, která se zaměřuje na procvičování čtení, jsou *Dyslektické čítanky* od Zdeňky Michalové, jež se mimo jiné zaměřují i na rozvoj zrakově–sluchového

vnímání a na schopnost orientace v textu u žáků. Publikace disponuje různými úkoly a mohla by být tak pro děti lákavou a zajímavou změnou oproti běžné čítance. V testech psaní dopadly žákyně různě, jejich výkon se lišil, avšak u všech byla zaznamenána zvýšená chybovost. Z výsledků je patrné, že byly úspěšnější v přepisu než v diktátu. V oblasti fonologického uvědomování byly výsledky podprůměrné, byl by zde prostor pro zlepšení. Autorka zde zmíní několik nápadů na aktivity, které by mohly pomoci při odstraňování obtíží v oblasti fonologického uvědomování. Jedná se například o různá procvičování poznávání slabik ve slově (prostřednictvím vytleskávání). V kontextu sluchové analýzy a syntézy byly autorkou doporučeny hry se slovy, sluchové hádanky, skládání z trojrozměrných písmen ze stavebnice a posléze přejít na sluchovou stránku písmene, dále se může jednat o aktivity, kde dítě hledá slova začínající na stejné písmeno nebo slabiku (slovní fotbal).

Při šetření žáků ze 4. ročníku došla autorka k závěru, že všichni šetření měli oslabené percepci, které jsou potřebné pro správný rozvoj oblastí čtení a psaní. Z výsledků lze konstatovat, že oblast čtení i psaní by bylo potřeba stimulovat dle individuálních potřeb daného jedince. V předchozím odstavci zmínila autorka publikace vhodné pro pravidelnou stimulaci oslabených oblastí. Tyto publikace jsou celkově vhodné pro žáky 1. stupně základní školy. V rámci intervence v oblasti čtení je autorkou doporučované pravidelné čtení po menších úsecích textu, avšak s důrazem na pravidelnost čtení. V testech psaní dosáhli šetření žáci lepších výsledků při přepisu, u diktátu byla zaznamenána zvýšená chybovost. V rámci fonologického uvědomování dosáhli žáci rozdílných výsledků, kde nejproblematictější oblastí byla sluchová diferenciaci. Tuto oblast by bylo vhodné stimulovat a procvičovat tak, aby došlo ke zlepšení a toto oslabení tak nemělo dopady do vzdělávání. Velice oslabenou oblastí se stala pro žáky 4. ročníku oblast zrakové diferenciaci, kde všichni šetření žáci dosáhli podprůměrného výsledku. V porovnání se standardizačním vzorkem mají žáci výrazně snížený výkon v této dané oblasti a byla by zde nutná stimulace a cílená intervence zaměřená na rozvoj zrakového vnímání.

Existuje mnoho různých a dostupných prostředků, jak s dítětem pracovat a jakou cestu intervence a reedukace zvolit. Důležité je dbát na individuální tempo daného dítěte a celý proces reedukace vytvořit tak, aby se jednalo o komplexní proces. Do celého procesu by měla být zapojena nejenom škola, ale také rodina, popřípadě speciální pedagog v pedagogicko-psychologické poradně nebo ve speciálně pedagogickém centru. Právě komplexnost celkového přístupu k daným žákům dokáže pozitivně přispět k rozvoji oslabených oblastí.

11. Doporučení pro praxi

Výkon šetřených žáků byl různorodý a u každého jedince byly autorkou zaznamenány oslabené oblasti, které by bylo potřeba stimulovat, aby tak nedošlo k výrazným dopadům do vzdělávání. Z důvodu výsledků, kterých žáci dosáhli, je zapotřebí celkově dané oblasti u čtení a psaní pravidelně stimulovat a podporovat tak jejich rozvoj. V rámci domácí přípravy věnovat dostatečné množství času přípravě, a hlavně najít správný způsob, který by pro dítě byl nejvíce vyhovující a prospěšný a pomohl tak k rozvoji oslabených oblastí.

Díky získaným údajům z vyšetření je patrné, že vyšetření žáci mají více oslabených percepce a v důsledku toho se u nich mohou vyskytovat jisté dopady do vzdělávání. Vybraní žáci nebyli doposud diagnostikováni v rámci pedagogicko-psychologické poradny ani speciálně pedagogického centra a na dané základní škole není doposud funkce školního speciálního pedagoga. U žáků probíhají pravidelné pedagogické diagnostiky, avšak zde není speciálně pedagogická diagnostika, která by se dělala v rámci pravidelných depistáží ve třídách. Tato depistáž by posléze sloužila jak pro třídní učitele na základní škole, tak pro rodiče. Školní speciální pedagog by prováděl pravidelné depistáže, ze získaných výsledků u žáků by se tak mohl vytvořit nebo by mohl být navržen alternativní způsob výuky. Pracovní pozice školního speciálního pedagoga by byla pro zvolenou běžnou základní školu velice vhodná a přínosná. Přítomnost školního speciálního pedagoga by obecně vzato měla velmi kladný dopad na výuku všech žáků se speciálně vzdělávacími potřebami. Mimo již zmíněné kompetence, tak i metodicky a odborně vede výchovné poradce i pedagogy jako takové, kterým je oporou a nabízí jim konzultace ohledně daných žáků. Také vede a upravuje dokumentaci žáka, což má za následek lepší porozumění v rámci specifik výuky.

Autorkou je doporučováno další vzdělávání pedagogických pracovníků v oblasti specifických poruch učení nebo obecně vzato žáků se speciálními potřebami ve vzdělávání. Mezi možnosti dalšího vzdělávání spadají například různé semináře, webináře či metodická školení na dané téma prováděné pracovníky pedagogicko-psychologických poraden nebo speciálně pedagogických center.

Důležité je také zmínit odbornou metodiku, která se zabývá SPU, a tím je například *Katalog podpůrných opatření* (narušená komunikační schopnost) od Renaty Vrbové a kolektivu autorů z roku 2015. Metodika pro pedagogy zaměřená na to *Jak pracovat s dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami* od Kateřiny Fořtové z roku 2013. Odborné vedení a rady, jak pracovat s žáky s SPU, poskytuje také Metodický portál RVP.CZ.

12. Limity průzkumu

Hlavním limitem pro tuto diplomovou práci se pro autorku stal nižší počet žáků, kteří by se zúčastnili vyšetření a došlo by tak ke komplexnějším závěrům. Vyšetření proběhlo na jedné základní škole, tudíž výsledky nelze generalizovat. Důležité je zmínit, že každý vyšetřený žák byl naprosto unikátní a individuální, s čímž jsou spojena i jeho oslabení. Každému žákovi se jeho oslabení vybrané percepce projevovalo jinak. Z tohoto důvodu je důležité dodržovat individuální přístup k danému žákovi a individuálně tak zvolit i vhodnou intervenci a stimulaci oslabených oblastí u čtení a psaní.

Závěr

Téma dané diplomové práce se zabývá diagnostikou specifických poruch učení v oblasti čtení a psaní u žáků 3. a 4. ročníku. Teoretický rámec práce přibližuje čtenáři specifické poruchy učení, jejich pojetí dle různých autorů, dále je zmíněna etiologie a možné příčiny vzniku SPU, klasifikace SPU a v neposlední řadě je pozornost věnována teoretickému vymezení speciálně pedagogické diagnostiky. Práce se také věnuje detailnímu popsání použitého diagnostického manuálu od Jiřiny Bednářové a kolektivu autorů z roku 2015. V praktické části byla zvolena metoda kvalitativního šetření.

Hlavním cílem bylo odhalit žáky ohrožené školním neúspěchem v důsledku snížených schopností a dovedností v oblasti čtení a psaní a vytvořit materiál, který by sloužil jako počáteční krok cílené intervence. Tímto materiálem se pro účely této diplomové práce rozumí autorkou vytvořené pracovní listy, které jsou doplněny metodickými pokyny. Pracovní listy jsou součástí příloh dané diplomové práce. Výše zmíněné šetření bylo uskutečněno na běžné základní škole, kterou autorka práce zvolila. Šetření proběhlo po zaškolení toho, jak s diagnostickým manuálem pracovat a postupovat. Proběhlo formou případových studií, kdy se do vyšetření zapojili žáci po písemném informovaném souhlasu od jejich zákonných zástupců. Výsledky z šetření byly podrobně zaznamenány a vyhodnoceny dle instrukcí diagnostického manuálu. V souvislosti se získanými daty došlo k jejich vyhodnocení a vytvoření tabulek pro lepší přehlednost výsledků. V komentářích pod tabulkou autorka provedla srovnání se standardizačním vzorkem, kterým disponuje použitá baterie od Jiřiny Bednářové.

Z výsledků získaných při šetření intaktních žáků jsou patrné oslabené dovednosti a schopnosti v oblasti čtení a psaní u všech intaktních žáků běžné základní školy, kteří se zúčastnili šetření. Z tohoto důvodu byly autorkou navrženy různé možnosti intervence prostřednictvím vytvořených sad pracovních listů. Na zvolené základní škole, kde prováděla autorka šetření, bylo ve 3. ročníku 18 žáků a ve 4. ročníku také 18 žáků. V obou třídách nebyl asistent pedagoga a obě třídy mají svého třídního učitele. Ve třídách nebyl žák, který by měl podpůrná opatření od 2. stupně výš. Ve třídách také nebyl žák, který by měl zpracován plán pedagogické podpory, jakožto podpůrné opatření 1. stupně.

I přes zmíněné limity je šetření autorkou považováno za přínosné. Získané výsledky se mohou stát pro pedagogy nebo rodiče výchozím bodem následné intervence. Také je zde možnost pro školu zaměstnat školního speciálního pedagoga, který by průběžně prováděl depistáže, a byli tak vytipováni žáci, kteří mohou být ohroženi školním neúspěchem z důvodu specifických potřeb ve vzdělávání. Cíl práce byl splněn a autorka práce našla žáky ohrožené

školním neúspěchem a vytvořila sady pracovních listů na míru. Pracovní listy byly vytvořeny pro žáky s největším oslabením ve zkoumaných oblastech a staly se tak výchozím bodem cílené intervence. Vytvořené pracovní listy byly pedagogy dané základní školy ověřeny v praxi a byly shledány užitečnými.

Seznam literatury

1. BEDNÁŘOVÁ, Jiřina. *Diagnostika schopností a dovedností v oblasti čtení a psaní 3. a 4. ročník*. PPP Brno: PPP Brno, 2015.
2. BLAŽKOVÁ, Růžena. *Poruchy učení v matematice a možnosti jejich nápravy*. Edice pedagogické literatury. Brno: Paido, 2000. ISBN 80-85931-89-3.
3. HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7367-040-2.
4. HRABAL, Vladimír. *Diagnostika: pedagogickopsychologická diagnostika žáka s úvodem do diagnostické aplikace statistiky*. 2. vyd. Učební texty Univerzity Karlovy v Praze. Praha: Karolinum, 2002. ISBN 80-246-0319-5.
5. CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. 2., aktualizované vydání. Pedagogika (Grada). Praha: Grada, 2016. ISBN 978-80-247-5326-3.
6. INIZAN, A., 1999. *Prediktivní baterie čtení: Metodický materiál IPPP ČR*. 1. vyd. Praha: IPPP ČR.
7. JEŘÁBKOVÁ, Kateřina. *Školská integrace žáků se speciálními vzdělávacími potřebami*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2013. ISBN 978-80-244-3730-9.
8. JUCOVIČOVÁ, Drahomíra a ŽÁČKOVÁ, Hana. *Školní hodnocení a žáci se specifickými poruchami učení a chování: (využitelné pro základní i střední školy)*. Praha: D + H, 2017. ISBN 978-80-87295-25-0.
9. KOŠČ, Ladislav; MARKO, Július a POŽÁR, Ladislav. *Patopsychológia: Poruchy učenia a správania*. Bratislava: Slov. pedagog. nakl., 1975.
10. KREJČOVÁ, Lenka; HLADÍKOVÁ, Zuzana; ŠEMBEROVÁ, Kamila a BALHAROVÁ, Kamila. *Specifické poruchy učení: dyslexie, dysgrafie, dysortografie*. 2., aktualizované vydání. Rádce pro rodiče a učitele. Brno: Edika, 2018. ISBN 978-80-266-1219-3.
11. LAZAROVÁ, Bohumíra. *A. Inizan: Prediktivní baterie čtení. Metodický materiál IPPP ČR Praha*. 1. vyd. Praha: IPPP ČR, 1999. 28 s. Metodický materiál.
12. MATĚJČEK, Zdeněk. *Dyslexie: specifické poruchy čtení*. 3. upr. a rozšíř. vyd. Jinočany: H & H, 1995. ISBN 80-85787-27-x.
13. MATĚJČEK, Zdeněk a VÁGNEROVÁ, Marie. *Sociální aspekty dyslexie*. Praha: Karolinum, 2006. ISBN 80-246-1173-2.

14. *Mezinárodní statistická klasifikace nemocí a přidružených zdravotních problémů: MKN-10: desátá revize: aktualizovaná druhá verze k 1.1.2009.* 2., aktualiz. vyd. [Praha]: Bomton Agency, 2008-. ISBN 978-80-904259-0-3.
15. MICHALOVÁ, Zdeňka. *Vybrané kapitoly z problematiky specifických poruch učení.* Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2008. ISBN 978-80-7372-318-7.
16. NOVOTNÁ, Marie a KREMLIČKOVÁ, Marta. *Kapitoly ze speciální pedagogiky pro učitele: (setkání speciálněpedagogická, sociálněpedagogická a pedagogickodiagnostická).* Praha: SPN – pedagogické nakladatelství, 1997. ISBN 80-85937-60-3.
17. SELIKOWITZ, Mark. *Dyslexie a jiné poruchy učení.* Vyd. 1., české. Pro rodiče. Praha: Grada, 2000. ISBN 80-7169-773-7.
18. SLOWÍK, Josef. *Speciální pedagogika.* Pedagogika (Grada). Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1733-3
19. POKORNÁ, Věra. *Teorie, diagnostika a náprava specifických poruch učení.* Vyd. 2., opr. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-151-7.
20. POKORNÁ, Věra. *Teorie a náprava vývojových poruch učení a chování.* Vyd. 4. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-817-3.
21. TOMAN, Jaroslav. *Didaktika čtení a primární literární výchovy.* České Budějovice: Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, 2007. ISBN 978-807-3940-386.
22. VAŠUTOVÁ, Maria. *Děti se specifickými vývojovými poruchami učení a chování a násilí ve školním prostředí.* Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Filozofická fakulta, 2008. ISBN 978-80-7368-525-6.
23. ZELINKOVÁ, Olga. *Poruchy učení.* Speciální pedagogika (Portál). Praha: Portál, 1994. ISBN 80-7178-038-3.
24. ZELINKOVÁ, Olga. *Poruchy učení: specifické vývojové poruchy čtení, psaní a dalších školních dovedností.* 10., zcela přeprac. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-800-7.
25. ZELINKOVÁ, Olga. *Dyslexie v předškolním věku?* Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-321-5.
26. ZELINKOVÁ, Olga. *Poruchy učení: dyslexie, dysgrafie, dysortografie, dyskalkulie, dyspraxie, ADHD.* 11. vyd. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-807-3675-141.
27. ZELINKOVÁ, Olga. *Poruchy učení: dyslexie, dysgrafie, dysortografie, dyskalkulie, dyspraxie, ADHD.* Vyd. 12. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0875-4.

Seznam internetových zdrojů

1. KNECHTOVÁ, Zdeňka, Andrea POKORNÁ a Edita PEŠÁKOVÁ. *Metodika pro zpracování závěrečné práce* [online]. Brno, 2019 [cit. 2023-11-08]. Dostupné z: https://is.muni.cz/el/med/podzim2019/MIVO011p/um/Methodika_pro_zpracovani_zaverecne_prace_skripta.pdf Masarykova univerzita.
2. Spáčilová, Hana. *K vybraným problémům diagnostiky předpokladů ke čtení a psaní. e-Pedagogium* (on-line), 2002, roč. 2, č. 1. [cit. 2023-11-13]. Dostupné na www: <http://epedagog.upol.cz/eped1.2002/clanek08.htm>. ISSN 1213-7499.

Seznam použitých zkratk

ČS – Čtení slabik

ČST – Čtení souvislého textu

ČBT – Čtení bezobsažného textu

ČSP – Čtení s porozuměním

D – Diktát

FM – Fonologická manipulace

P – Přepis

PO – Prostorová orientace

PPP – Pedagogicko-psychologická poradna

SA – Sluchová analýza

SD – Sluchová diferenciac

SS – Sluchová syntéza

SPU – Specifická porucha učení

SVP – Speciální vzdělávací potřeby

WHO – World Health Organization (světová zdravotnická organizace)

ZD – Zraková diferenciac

Seznam tabulek

- Tabulka č. 1: Čtení slabik (ČS) 3. ročník
- Tabulka č. 2: Čtení souvislého textu (ČST) – Veverka (2 minuty)
- Tabulka č. 3: Čtení bezobsažného textu (ČBT) – Růžnice 3. ročník
- Tabulka č. 4: Čtení s porozuměním (ČSP) – Můj první tábor
- Tabulka č. 5: Diktát (D) – celkový počet chyb 3. ročník
- Tabulka č. 6: Diktát (D) – počet specifických chyb 3. ročník
- Tabulka č. 7: Přepis (P) – celkový počet chyb 3. ročník
- Tabulka č. 8: Přepis (P) – počet specifických chyb 3. ročník
- Tabulka č. 9: Sluchová diferenciacie (SD) 3. ročník
- Tabulka č. 10: Sluchová analýza (SA) 3. ročník
- Tabulka č. 11: Sluchová syntéza (SS) 3. ročník
- Tabulka č. 12: Fonologická manipulace 3. ročník (FM)
- Tabulka č. 13: Zraková diferenciacie 3. ročník (ZD)
- Tabulka č. 14: Prostorová orientace 3. ročník (PO)
- Tabulka č. 15: Čtení slabik (ČS) 4. ročník
- Tabulka č. 16: Čtení souvislého textu (ČTS) – Tali (2 minuty)
- Tabulka č. 17: Čtení bezobsažného textu (ČBT) – Růžnice 4. ročník
- Tabulka č. 18: Čtení s porozuměním (ČSP) – Prázdniny
- Tabulka č. 19: Diktát (D) – celkový počet chyb 4. ročník
- Tabulka č. 20: Diktát (D) – počet specifických chyb 4. ročník
- Tabulka č. 21: Přepis (P) – celkový počet chyb 4. ročník
- Tabulka č. 22: Přepis (P) – počet specifických chyb 4. ročník
- Tabulka č. 23: Sluchová diferenciacie (SD) 4. ročník
- Tabulka č. 24: Sluchová analýza (SA) 4. ročník
- Tabulka č. 25: Sluchová syntéza (SS) 4. ročník
- Tabulka č. 26: Fonologická manipulace 4. ročník (FM)
- Tabulka č. 27: Zraková diferenciacie 4. ročník (ZD)
- Tabulka č. 28: Prostorová orientace 4. ročník (PO)

Seznam příloh

1. Příloha č. 1 – informovaný souhlas
2. Příloha č. 2 – pracovní listy Eliška
3. Příloha č. 3 – pracovní listy Nikola

Příloha č. 1 – informovaný souhlas

Vážení zákonní zástupci,

souhlasím s účastí svého dítěte

na vyšetření v rámci diplomové práce Bc. Barbory Kašparové studující Pedagogickou fakultu Univerzity Palackého v Olomouci, obor speciální pedagogika – poradenství.

Dále potvrzuji, že jsem informován/a o účelu a obsahu šetření, kterého se moje dítě zúčastní.

Souhlasím, aby byly dosažené výsledky, hodnocení dítěte a zjištěný efekt využity k vypracování diplomové práce.

.....

Datum

.....

Podpis zákonného zástupce

Příloha č. 2 – pracovní listy Eliška

Pracovní listy zaměřené na oblast čtení

Pracovní list č. 1 – čtení ve sloupcích			
1.	les	ber	jen
	pes	boj	kov
	sup	cit	pec
	cop	den	tep
2.	doma	lezu	také
	husa	pusa	hoří
	kino	puma	mečí
	lama	sada	solí
3.	jelen	rozum	pátek
	kobyla	Libor	lékař
	hadice	pytel	zajíc
	jahoda	kopec	košík
4.	bylina	Helena	kamera
	kobyla	dojede	kaluže
	hadice	medový	dějiny
	jahoda	padací	lepení

Pracovní list č. 1 – metodický návod

Zaměření: nácvik techniky čtení po slabikách, sluchová diferenciacce slabik s jejich délkou, koncentrace na plnění úkolů

Pomůcky: pracovní list, pastelky, bzučák

Postup práce:

- Nejdříve si slova ve sloupci prohlédni, slova nahlas přečti.
- Jsou tam nějaká slova, kterým nerozumíš? Zeptej se...
- Vyhledej ve sloupci názvy zvířat, která patří mezi savce?
- Vyhláskuj tato slova, můžeš použít svoji klávesnici.
- Ještě jednou přečti sloupec v páru s paní učitelkou nebo s rodiči.

- Ve cvičení 2 obtáhni pastelkou čárky ve slovech, přečti je znovu nahlas. Zároveň naznač pohybem ruky délku posledních slabik
- Ve cvičení 3 hledej názvy všech živočichů, kolik jich tam je?
- Ve cvičení 4 si sama najdi sloupeček a přečti ho šeptem, hlasitě, jako malá holčička...
- Pastelkou obtáhni všechny čárky ve cvičení 3 a 4. Délku slabik signalizuj bzučákem

Pracovní list č. 2 – čtení ve sloupcích			
1.	ves	cup	dej
	sen	ber	boj
	kos	nos	pes
	lis	pas	myš
2.	kolo	deka	malá
	kuna	lupa	padá
	laso	seno	láme
	sako	puma	lípa
3.	kolem	ježek	papír
	sumec	sešit	tapír
	jetel	myšák	koník
	jazyk	pytel	kabát
4.	halena	pečivo	bolavý
	koleda	žirafa	dopíše
	meleme	kaluže	lovení
	kapela	Lučina	lepení

Pracovní list č. 2 – metodický návod

Zaměření: nácvik techniky čtení po slabikách, sluchová diferenciacce slabik s jejich délkou, koncentrace na plnění úkolů

Pomůcky: pracovní list, pastelky, bzučák

Postup práce:

- Nejdříve si slova ve sloupci prohlédni, slova nahlas přečti.
- Je tam nějaké slova, kterému nerozumíš? Zeptej se...

- Ve cvičení 1 vybarvi pastelkou všechna slova končící na -s.
- Vyhledej ve sloupci názvy zvířat, která patří mezi savce?
- Vyhláskuj tato slova, můžeš použít svoji klávesnici.
- Ještě jednou přečti sloupec v páru s paní učitelkou nebo s rodiči.
- Ve cvičení 2 obtáhni pastelkou čárky ve slovech, přečti je znovu nahlas. Zároveň naznač pohybem ruky délku slabik.
- Ve cvičení 3 hledej názvy všech živočichů, kolik jich tam je?
- Ve cvičení 4 si sám/sama najdi sloupeček a přečti ho šeptem, hlasitě, jako malá holčička...
- Pastelkou obtáhni všechny čárky ve cvičení 3 a 4. Délku slabik signalizuj bzučákem

Pracovní list č. 3 – čtení ve sloupcích			
1.	zas	zub	lék
	čaj	buk	sýr
	čip	nůž	fík
	muž	žák	výr
2.	vana	kuře	mísa
	vosa	lečo	síla
	kiwi	kope	táta
	maso	molo	dáme
3.	kopec	banán	bílek
	rozum	košík	pátek
	Mirek	motýl	řízek
	holub	dělat	říjen
4.	hamaka	pereme	jediná
	kamaše	bageta	dělení
	pečivo	lavice	medová
	Zuzana	mezera	masové

Pracovní list č. 3 – metodický návod

Zaměření: nácvik techniky čtení po slabikách, sluchová diference slabik s jejich délkou, koncentrace na plnění úkolů

Pomůcky: pracovní list, pastelky, bzučák

Postup práce:

- Nejdříve si slova ve sloupci prohlédni, slova nahlas přečti.
- Je tam nějaké slovo, kterému nerozumíš? Zeptej se...
- Ve cvičení 1 vybarvi pastelkou všechna slova končící na -k.
- Vyhledej ve sloupci slova označující něco k jídlu – ne k pití.
- Vyhláskuj tato slova, můžeš použít svoji klávesnici.
- Ještě jednou přečti sloupec v páru s paní učitelkou nebo s rodiči.
- Ve cvičení 2 obtáhni pastelkou čárky ve slovech, přečti je znovu nahlas. Zároveň naznač pohybem ruky délku slabik.
- Ve cvičení 3 hledej názvy všech jídel, kolik jich tam je?
- Ve cvičení 4 si sám/sama najdi sloupeček a přečti ho šeptem, hlasitě, jako že máš radost...
- Pastelkou obtáhni všechny čárky ve cvičení 2, 3 a 4. Délku slabik signalizuj bzučákem

Pracovní list č. 4 – klávesnice

Ě	Š	Č	Ř	Ž	Ý	Á	Í	É		
Q	W	E	R	T	Z	U	I	O	P	Ú
A	S	D	F	G	H	J	K	L	Ů	
Y	X	C	V	B	N	M				

Smluvené slovo **TULEŇ** a jeho tvary

Jako by se zavrtal do peřin: **tuleň**, když si chce zdřímnout, schová se pod vodu. Nozdry zavře záklopkou, aby mu do nich nenateklo, a půl mozku vypne: polospí. **Tuleň** se probudí jen, když se potřebuje nadechnout, mladí **tuleni** za čtvrt hodiny, dospělí vydrží i půlhodinu. Rychle se nalokat vzduchu – pozor, aby se v blízkosti **tuleně** neobjevil lední medvěd – a zase zpátky dolů. Do hloubky moře a sladké dřímoty. Tam, kam za **tuleněm** nikdo nemůže. Ani vy.

Metodický návod

- Učitel nebo rodič předčítá text. Na smluvené slovo, které je přečtené v textu, i jeho tvary se tleskne, udělá dřep, dotkne se nosu, povyskočí...
- Předem je nutná domluva, co se bude dělat za činnost.
- Text přečte učitel nebo rodič znovu a na smluvené slovo žák zmáčkne bzučák nebo cinkne do trianglu.
- Lze také při poslechu textu počítat, kolikrát zaznělo smluvené slovo.

Pracovní list č. 6 – slovo – signál

Smluvené slovo **RORÝS** a jeho tvary

Jako kdyby zavřel jenom jedno oko: tak spí **rorýs**. Když se zešeří, hejno **rorýsů** vystoupá vysoko k nebi, jak jen dokážou. Pak rozepnou křídla a zvolna plachtí dolů, schovaní do tmy a dřímoty. Ne ale tak docela: polovina mozku **rorýse** spí, zatímco ta druhá hlídá, jestli se neblíží země nebo dravec...

Mladí **rorýsi** tak tráví v letu dva roky. Přistanou, až když je čas postavit hnízdo. Začne jim nový život. Plný shánění much, štěbetání a tahání za peří. Ani v něm se **rorýs** moc nevyspí.

Metodický návod

- Učitel nebo rodič předčítá text. Na smluvené slovo, které je přečtené v textu, i jeho tvary se tleskne, udělá dřep, dotkne se nosu, povyskočí...
- Předem je nutná domluva, co se bude dělat za činnost.
- Text přečte učitel nebo rodič znovu a na smluvené slovo žák zmáčkne bzučák nebo cinkne do trianglu.
- Lze také při poslechu textu počítat, kolikrát zaznělo smluvené slovo.

Pracovní list č. 7 – slovo – signál

Smluvené slovo **VELBLOUD** a jeho tvary

Kdo chce spát na horkém písku, potřebuje karimatku, ale nejlépe i větrák. **Velbloud** má obojí. **Velbloud** si při spaní nelehá – spí vkleče. Tak se písku dotýká jen kolena a lokty, na nichž má zrohovatělou kůži, která ho chrání před popálením. Pod břichem si nechá **velbloud** provívat noční větrík. Do rána mu studená pouštní noc vychladí zásobu tuku, kterou si **velbloud** nosí v hrbu: jako by měl na zádech kru, která ho bude chladit, až se poušť rozpálí. Ale to už je čas, aby **velbloud** vyrazil k oáze nebo k fata morgáně.

Metodický návod

- Učitel nebo rodič předčítá text. Na smluvené slovo, které je přečtené v textu, i jeho tvary se tleskne, udělá dřep, dotkne se nosu, povyskočí...
- Předem je nutná domluva, co se bude dělat za činnost.
- Text přečte učitel nebo rodič znovu a na smluvené slovo žák zmáčkne bzučák nebo cinkne do trianglu.
- Lze také při poslechu textu počítat, kolikrát zaznělo smluvené slovo.

Pracovní list č. 8 – sluchová paměť – běhací diktát

1. Běhací diktát – slova

LUKÁŠ KNIHU DIVADLO
SPANÍM RÁD

1. Varianta věty

Lukáš si před spaním rád čte.

Knihu má připravenou na stolku.

Dnešní příběh se jmenuje Divadlo.

2. Běhací diktát – slova

SEDÍ ANIČKA JAHODY
MALINY KUCHYNI BORUVKY

2. Varianta věty

Anička sedí doma v kuchyni.

Na stole vidí jahody, maliny a borůvky.

Mamka upeče pro Aničku dort.

Pracovní list č. 9 – sluchová paměť – běhací diktát

3. Běhací diktát – slova

JAHODY

HRUŠKY

ZRAJÍ

KRÁJÍ

ŠVESTKY

BRAMBORY

3. Varianta věty

Jahody zrají v létě.

Mamka krájí brambory.

Hrušky a švestky zrají na podzim.

4. Běhací diktát – slova

SEDÍ

NINA

RADIM

JARNÍ

PORADÍ

KVĚTINY

4. Varianta věty

Radim sedí v zadní lavici.

Nina mi poradí s úkolem.

Jarní květiny kvetou v březnu.

Pracovní list č. 8 a č. 9 – metodický návod

Zaměření: rozvoj sluchové paměti, procvičení di – ti – ni a dy – ty – ny, koncentrace na plnění úkolů.

Pomůcky: linkovaný sešit nebo papír, pero, čtvrtka, houbička nebo dysdeska.



Postup práce:

- Po místnosti je rozmístěno 3–6 karet se slovy, která se budou později objevovat ve větách.
- Projdi se po třídě a všechna slova na kartách si pozorně prohlédni a přečti, spočítej, kolik jich je.
- Pokud nějakému slovu nerozumíš, zeptej se.
- Na znamení, např. zvonečku, se rozběhni k libovolné kartě se slovem, slovo si pozorně přečti, zapamatuj a jdi ho rychle napsat na připravený papír nebo do sešitu. Tímto způsobem pracuj i s ostatními slovy. Po skončení sám zazvoň na zvoneček.
- Žák přečte postupně zapsaná slova, učitel každé zapíše na tabuli, kontrola – Máš to jako já? Žák si kontroluje svůj zápis s tabulí. Oprava je možná v průběhu kontroly. Žák se může vracet i ke kartám, je to zraková opora.
- Vytleskáme slova po slabikách, s pomocí houbičky nebo dysdesky dotykem žák znázorní měkkou nebo tvrdou slabiku ve slovech. Měkké slabiky si ve slovech vybarví pastelkou.
- Po nácviku jednotlivých slov, přichází na řadu trojice jednoduchých vět, do kterých jsou slova zakomponovaná.



Po místnosti jsou rozmístěné očíslované karty s každou větou zvlášť, postup je totožný, jako u slov. Tentokrát si žák musí zapamatovat větu a přepsat ji. Kontrola probíhá obdobným způsobem.

Pracovní list č. 10 – zraková diference

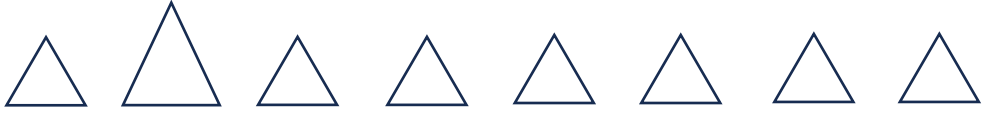

1. Najdi v řádku tvar lišící se od ostatních a barevně ho zakroužkuj


3 3 3 8 3 3 3 3 3
d d d d d d b d d

9 9 9 9 9 9 6 9 9
m m m n m m m

2. Najdi v řádku tvar, který má jinou velikost (menší) a barevně ho zakroužkuj


1 1 1 1 1 1 1 1 1
R R R R R R R R

4 4 4 4 4 4 4 4 4
C C c C C C C C

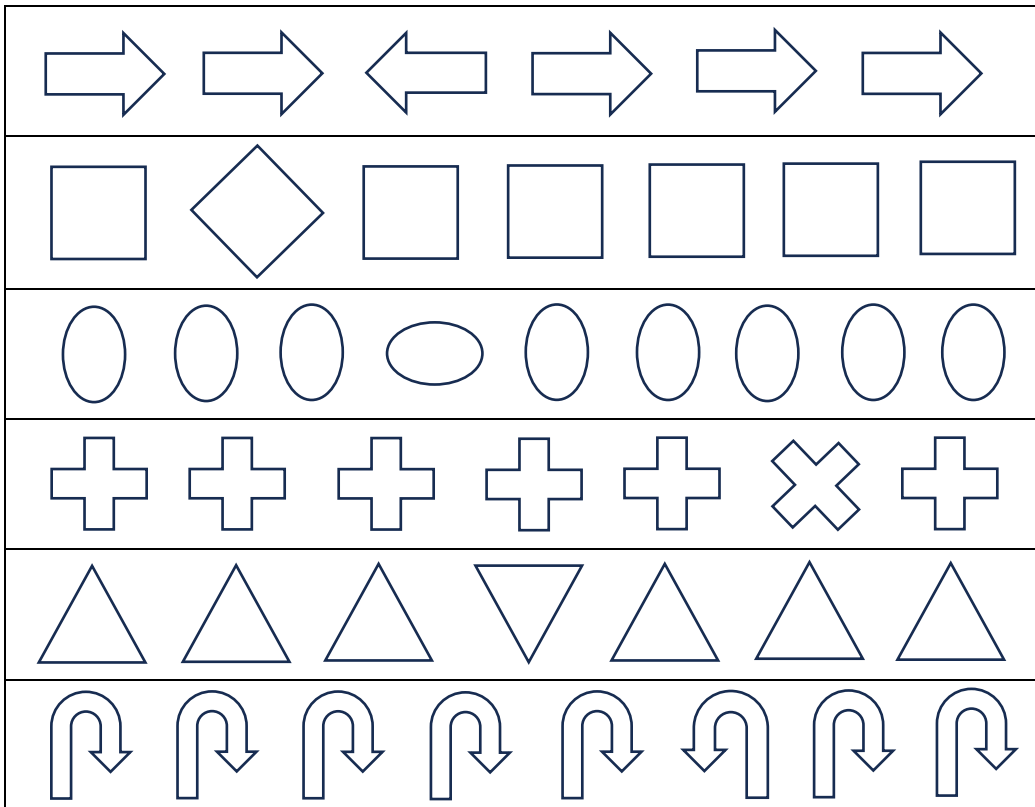
3. Najdi v řádku tvar, který má jinou velikost (větší) a barevně ho zakroužkuj


6 6 6 6 6 6 6 6 6
E E E E E E E E E

4 4 4 4 4 4 4 4 4
K K K K K K K K K

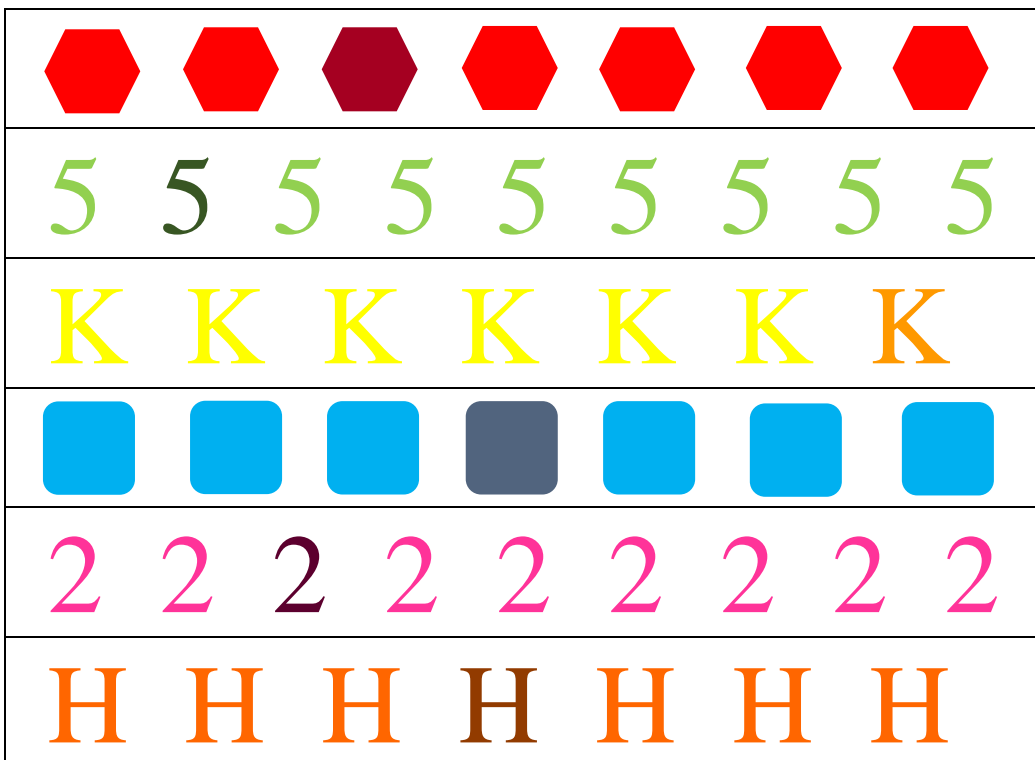
4. Najdi v řádku tvar lišící se detailem a barevně ho zakroužkuj

P P P P R P P P P
a a á a a a a a a
O O O O Q O O
V V W V V V V
ú ú ú ú ú ú ú ů ú
E E E F E E E E















5. Najdi v řádku tvar, který má jiný směr a barevně ho zakroužkuj
















6. Najdi v řádku tvar, jež má odlišnou barvu (tmavší) od ostatních a zakroužkuj ho



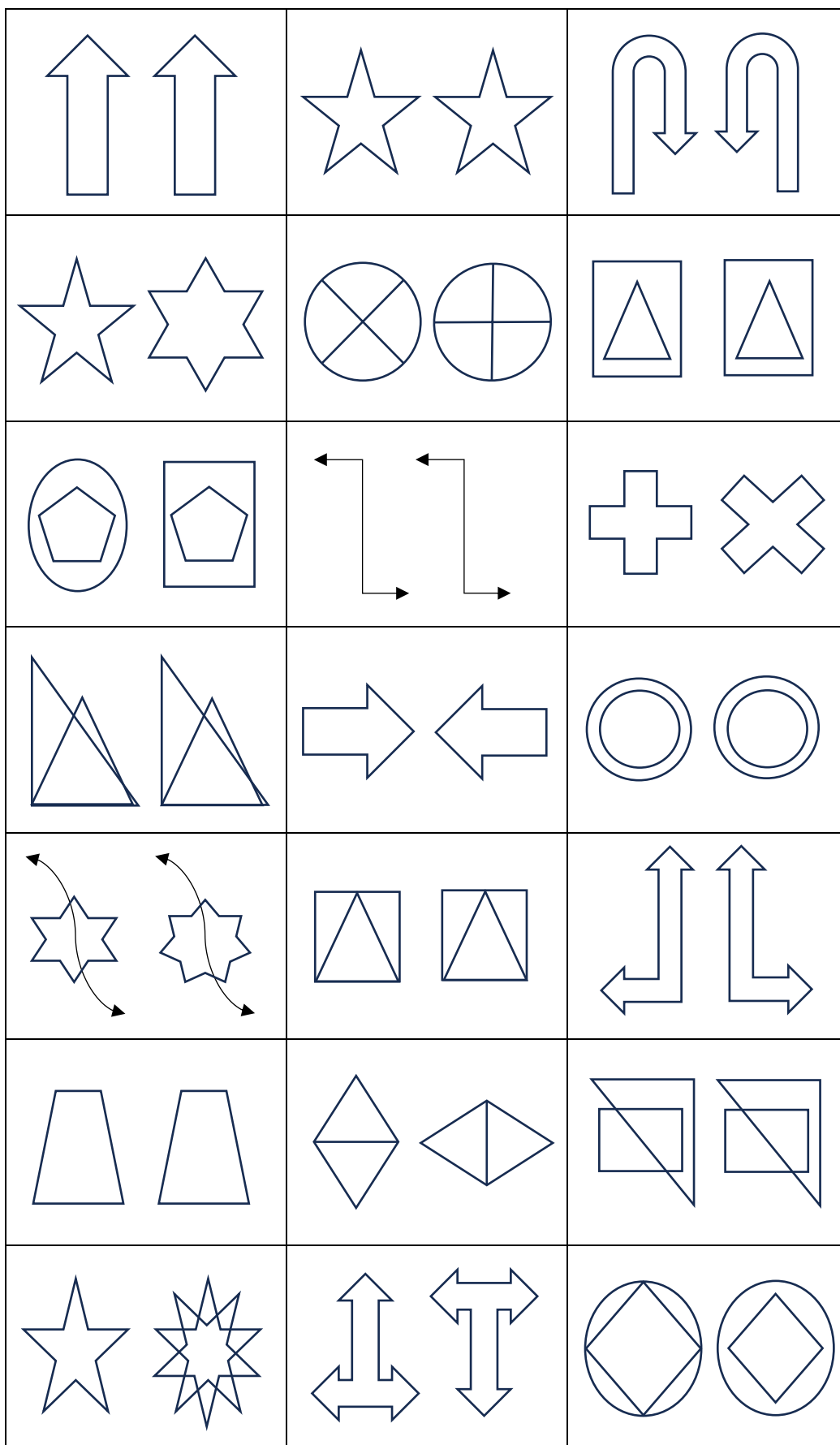
7. Najdi v řádku tvar, jež má odlišnou barvu (světlejší) od ostatních a zakroužkuj ho

								
3	3	3	3	3	3	3	3	3
S	S	S	S	S	S	S	S	S
								
0	0	0	0	0	0	0	0	0
Z	Z	Z	Z	Z	Z	Z	Z	Z

8. Najdi v řádku stejné tvary a barevně je zakroužkuj

								
1	6	3	5	8	9	3	0	7
B	A	P	E	A	R	O	D	
								
4	3	7	9	0	5	1	7	6
m	v	s	r	n	m	z	e	u

9. Najdi v řádce dvojice stejných obrázků a barevně je zakroužkuj



Pracovní list č. 10 - metodický návod

Zaměření: rozvoj zrakového vnímání (poznávání nesprávnosti, vnímání tvarů, vyhledávání a určování rozdílů, pravo levá orientace, rozpoznávání velikostí, diferenciací), koncentrace na plnění úkolů

Pomůcky: pracovní list, pastelky, záložka

Postup práce:

- Důležité je postupovat dle čísel na pracovních listech – nepřeskakovat
- Podlož si řádek, se kterým budeš pracovat, záložkou
- Přečti si pokyny a pozorně si prohlídni řádek, se kterým budeš pracovat
- Barevně označuj tvary dle pokynů v zadání
- Za každý správně vyřešený řádek, si udělej vedle řádku hvězdičku
- Na konci každého cvičení odpověz na otázku, jak se ti pracovalo

Příloha č. 3 – pracovní listy Nikola

Pracovní listy zaměřené na oblast čtení

Pracovní list č. 1 - skládání slov z hlásek

M Č A E S O V L F LEČO

P A L M I R S Z O MASO

N B E N C A D Á M BANÁN

Z O P Í B E K Ř R ŘÍZEK

K A B P Í S L V E BÍLEK

K E L B O F O Á Č KOLÁČ

J Š A R H A O V D JAHODA

L H Č O D Ž R Í K ROHLÍK

B Ď A T O G E Ň A BAGETA

S P O E Ť Ň I V Č PEČIVO

N M Y Z A Č L Š I MALINY

Š S E P A Y I G T ŠPAGETY

Pracovní list č. 2 - skládání slov z hlásek

Y L B E S N R M A RYBA

K R N D L U S A B KUNA

E C U J E K Ž F E JEŽEK

K P M R Š Y T Á V MYŠÁK

C L U S M V S D E SUMEC

M L V Ý P A T D O MOTÝL

N E L J Č D E P E JELEN

Č B K Z O S K V A KOČKA

A O Ž L A Z I F R ŽIRAFÁ

I V S A K R Ý V R SÝKORA

E B P R U K A E Š BERUŠKA

Pracovní list č. 1 a č. 2 – metodický návod

Zaměření: pravopis, zřetězení, orientace v prostoru, koncentrace na plnění úkolů

Pomůcky: pracovní list, pastelky, záložka

Postup práce:

- Pravý sloupec slov je při práci zakrytý. Jednotlivé úseky úkolů postupují od jednoduchého, kde jsou barevně odlišeny jednotlivé hlásky pro skládání slov. Hned v úvodu je vždy zácvik na dvou řádcích.
- V následujících úsecích je obtížnost postupně zvyšována, ubývá barevného značení hlásek, přibývá víceslabičných slov, mizí první označená hláska.
- Řádek si pozorně prohlédni, hledej barevně vyznačené hlásky, skládej je za sebou tak šikovně, aby ti vzniklo opravdové slovo.
- Na papír nebo do sešitu si zapiš vzniklá slova, vždy po úsecích následuje kontrola, odkryje se pravý sloupec se slovy.
- Za každé správně složené a napsané slovo si udělej hvězdičku.

Pracovní list č. 3 – práce se slabikami

- | | | | | |
|----|-----------|-----------|-----------|-------|
| 1. | la | ce | vi | _____ |
| | ka | la | pe | _____ |
| | na | vi | no | _____ |
| | lu | ma | je | _____ |
| | bu | le | ci | _____ |
| | le | ba | to | _____ |
| 2. | be | hu | ný | _____ |
| | ny | ba | ná | _____ |
| | bu | tí | la | _____ |
| | mo | vý | gu | _____ |
| | le | ní | pe | _____ |
| | ze | pe | ní | _____ |
| 3. | ló | ba | ny | _____ |
| | ze | cho | ní | _____ |
| | ný | ci | la | _____ |
| | lí | ře | ta | _____ |
| | ce | če | pi | _____ |
| | vá | ňo | dý | _____ |

4. ra **ky** ta _____
la **go** ri _____
pa **lo** ta _____
ke ta **ra** _____
ta bo **so** _____
ta ta pe _____

5. ná ny ba _____
ní pe ze _____
se lý ve _____
mý la ko _____
dě ne lá _____
pi ka tán _____

6. ko rá sí _____
vý ra dě _____
há bě ní _____
ní ta há _____
ši ty se _____
la tí bu _____

7. ko **da** le _____
le **He** na _____
ja ky zy _____
zi ka **mu** _____
la ce si _____
bu le **ta** _____

8. mí ka nek _____
ko nek mí _____
my sa lá _____
ze ní pe _____
be hu ný _____
ce vá no _____

9. bí na zí _____
lu že ka _____
cá ní ká _____
ní le vá _____
vo ký di _____
pi ka tán _____

Pracovní list č. 3 - metodický návod

Zaměření: rozlišování délek u samohlásek

Pomůcky: pracovní list, psací potřeby, bzučák

Postup práce:

- V úvodních cvičeních jsou podbarveny počáteční slabiky, aby bylo zřejmé, kde je začátek slova. Začínáme barevnou slabikou a pokoušíme se přiřazovat zbylé slabiky tak šikovně, aby nám vzniklo opravdové slovo.
- Nejdříve si slabiky na řádku pozorně prohlédneme, pak čteme jednotlivé slabiky za sebou. Pokusíme se z nich složit opravdové slovo.
- Slovo nahlas vyslovíme, vytleskáme po slabikách, na krátkou slabiku tleskneme a na dlouhou vzpaž a kreslí ve vzduchu čárku směrem dolů. Lze použít i bzučák.
- Složené slovo zapiš na připravený řádek a barevně obtáhni čárky, háčky, tečky.
- Cvičení jsou řazena vždy po trojici na jedné straně, jsou řazena od nejjednoduššího po nejobtížnější.

Pracovní list č. 4 - rozlišování délky samohlásek

1. Čti dvojice slabik a dlouhou slabiku podtrhni.

la – lá	za – zá	tu – tů
má – ma	sí – si	či – čí
té – té	hé – hé	fí – fí
bí – bi	de – dé	vů – vu

2. Čti pozorně dvojice slov, které je správně napsané, podtrhni oranžově.

růže – ruže	kůra – kurá
mota – motá	vice – více
padá – páda	váha – vahá
vilá – víla	piše – piše

3. Vyber správné slovo do věty.

vila – víla	Amálka je pohádková.....
Růže – ruže	Pod oknem kvete.....
kůra – kurá	Na jedli je hladká.....
vice – více	Tisíc je než sto.
piše – piše	Petra dnes.....diktát.
padá – páda	Na podzim jablko.....ze stromu.

Pracovní list č. 5 - rozlišování délky samohlásek

1. Čti dvojice slabik a dlouhou slabiku podtrhni.

sa – sá	ři – ří	le – lé
lé – le	jí – ji	mů – mu
zí – zí	bá – bá	né – né
ví – vi	tá – ta	ný – ny

2. Čti pozorně dvojice slov, které je správně napsané, podtrhni oranžově.

páta – pata	málá – málo
ryba – rybá	síla – sílá
boji – bojí	pára – para
libi – líbí	bílý – bíly

3. Vyber správné slovo do věty

ryba – rybá	Na obrázku byla.....
libi – líbí	Nové šaty se mi
bílý – bíly	Sníh byl krásně
páta – pata	Dědu bolela
rano – ráno	Musím vstávat, už je
boji – bojí	Děti se čerta.

Pracovní list č. 4 a č. 5. - metodický návod

Zaměření: rozlišování délek u samohlásek

Pomůcky: pracovní list, pastelky, bzučák

- Každý pracovní list nabízí několik variant na procvičení. První cvičení je jednodušší varianta, obtížnost se postupně stupňuje.
- Cvičení provádíme opakovaně, každou slabiku či slovo si nejprve pozorně prohlédneme, teprve potom čteme a znovu slovo vyslovíme nahlas.
- Pomoci může tleskání a pohyb ruky ve vzduch shora dolů na znamení dlouhé slabiky, pomoci může i bzučák.
- Ve cvičení 3 v levém sloupci dodržujeme tento postup, vybraná slova můžeme zakroužkovat pastelkou a následně přepsat do připravených vět.