

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Ústav speciálněpedagogických studií

ANNA SIKOROVÁ

IV. ročník – prezenční studium

Obor: Logopedie

**DIAGNOSTIKA A MOŽNOSTI ÚPRAVY SPECIFICKÝCH POTÍŽÍ V PSANÍ U
ŽÁKŮ DRUHÉHO STUPNĚ ZÁKLADNÍCH ŠKOL**

Diplomová práce

Vedoucí práce: Mgr. Renata Mlčáková, Ph.D.

OLOMOUC 2011

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně a použila jen uvedených pramenů a literatury.

V Olomouci dne 24. března 2011

.....

Poděkování:

Děkuji Mgr. Renatě Mlčákové, Ph.D. za odborné vedení, metodickou pomoc a užitečné rady při zpracování diplomové práce.

TEORETICKÁ ČÁST

1	SPECIFICKÉ VÝVOJOVÉ PORUCHY UČENÍ - TERMINOLOGIE A KLASIFIKACE.....	4
2	ETIOLOGIE SPECIFICKÝCH VÝVOJOVÝCH PORUCH UČENÍ.....	6
3	CHARAKTERISTIKA JEDNOTLIVÝCH SPECIFICKÝCH VÝVOJOVÝCH PORUCH UČENÍ7	
3.1	Dyslexie-specifická vývojová porucha čtení	7
3.2	Dysgrafie-specifické vývojová porucha psaní	9
3.3	Dysortografie-specifická vývojová porucha pravopisu	9
3.4	Dyskalkulie-specifická vývojová porucha matematických schopností.....	9
3.5	Specifické obtíže v jiných oblastech	10
4	DIAGNOSTIKA SPECIFICKÝCH VÝVOJOVÝCH PORUCH UČENÍ	11
5	MOŽNOSTI VZDĚLÁVÁNÍ ŽÁKŮ SE SPECIFICKÝMI VÝVOJOVÝMI PORUCHAMI UČENÍ.....	13
6	DŮSLEDKY SPECIFICKÝCH VÝVOJOVÝCH PORUCH UČENÍ NA JEDINCE V OBDOBÍ DOSPÍVÁNÍ	14
7	DYSORTOGRAFIE.....	16
7.1	Terminologie a klasifikace dysortografie.....	16
7.2	Etiologie a symptomatologie dysortografie	17
7.3	Diagnostika dysortografie.....	19
7.3.1	Anamnéza.....	20
7.3.2	Speciální vyšetření	21
7.3.3	Speciálně zaměřené zkoušky	22
7.3.4	Diagnostika psaní formou diktátu, opisu a přepisu	23
8	TERAPIE DYSORTOGRAFIE	25
8.1	Reedukace dysortografie-specifické dysortografické chyby	27
8.1.1	Rozlišování měkkých a tvrdých slabik di-ti-ni/dy, ty, ny	27
8.1.2	Rozlišování znělých a neznělých hlásek	28
8.1.3	Rozlišování slabik bě, pě, vě, mě	28
8.1.4	Rozlišování hranic slov v písmu	29
8.1.5	Vynechávky písmen	29
8.1.6	Vynechávky slabik, slov, vět	31
8.1.7	Rozlišování hranic slov v písmu	31

8.1.8	Sluchová diferenciacie délky samohlásky	32
8.1.9	Osvojování gramatických pravidel	34
8.1.10	Rozvoj slovní zásoby	35
8.1.11	Oprava písemných prací.....	35
8.2	Metody užívané při terapii dysortografie	36
9	PREVENCE A PROGNOZA DYSORTOGRAFIE	37
10	METODIKA VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ.....	40
10.1	Cíl práce.....	40
10.2	Metody šetření	40
10.2.1	Diktát.....	40
10.2.2	Přepis.....	40
10.2.3	Spontánní písemný projev	41
PRAKTICKÁ ČÁST		
11	ORGANIZACE A PRŮBĚH ŠETŘENÍ.....	41
12	SLOŽENÍ SOUBORU	43
12.1	Složení souboru podle škol/tříd	43
12.2	Složení souboru podle pohlaví	44
12.3	Složení souboru podle preference ruky při psaní	45
13	VÝSLEDKY VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ	46
13.1	Výsledky žáků v diktátu	46
13.2	Výsledky žáků v přepisu.....	57
13.3	Výsledky žáků ve spontánním písemném projevu.....	60
14	ANALÝZA ZÍSKANÝCH DAT	71
ZÁVĚR		80
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY A PRAMENŮ		82
SEZNAM PŘÍLOH.....		85

ÚVOD

Jak již naznačuje název, v této diplomové práci jsme se zabývali diagnostikou a možnostmi úpravy specifických obtíží v psaní u žáků druhého stupně základních škol.

Specifické vývojové poruchy učení, do kterých řadíme, specifické vývojové poruchy čtení, specifické vývojové poruchy psaní i pravopisu, specifické vývojové poruchy matematických schopností, hudebních dovedností i specifické vývojové poruchy kresebného projevu, jsou v posledních letech velmi diskutovanou problematikou.

Snad každý učitel se setkal s dítětem, které mělo obtíže při čtení nebo nikdy nenapsalo diktát včas a správně. Avšak již málokdo si uvědomuje, že tyto problémy mohou přetrvávat až do dospělosti. Práce s dítětem s obtížemi ve čtení a psaní ve většině případů začíná a končí na prvním stupni základní školy. V naší diplomové práci jsme se zaměřili na žáky osmých tříd a tercií víceletého gymnázia. U žáků na druhém stupni se předpokládá, že již zvládají pravopis a čtení bez problémů. Často jsme poté rozčarováni, když žák v osmé, deváté třídě, není schopný napsat dopis a ke čtení má odpor. Náprava specifické vývojové poruchy učení u těchto starších žáků je pak velmi obtížná. K písemné komunikaci jim stačí SMS, ICQ a různé sociální sítě, kde volí psaní bez diakritiky a pravopis je často deformován na úkor zkratek a počesťování anglických slov.

Diplomová práce je rozdělena na teoretickou a praktickou část.

V teoretické části jsme se zabývali klasifikací, terminologií, etiologií a diagnostikou specifických vývojových poruch učení. Stručně jsme charakterizovali jednotlivé specifické vývojové poruchy učení, možnosti vzdělávání žáků se specifickými potřebami a také jsme uvedli důsledky specifických vývojových poruch na žáky v období dospívání. V sedmé kapitole teoretické části jsme se zaměřili na dysortografii, protože právě chybami dysortografického charakteru jsme se zabývali ve výzkumu v praktické části naší diplomové práce. V následných kapitolách jsme se zabývali etiologií, diagnostikou, symptomatologií, terapií, prognózou a možnostmi prevence dysortografie.

Cílem praktické části diplomové práce bylo vyšetření písemného projevu 50 žáků osmých tříd a tercií víceletých gymnázií. Žáci měli napsat diktát, přepis a následně odpovědět na tři otázky. V diktátu a přepisu jsme hodnotili četnost všech chyb, četnost chyb specifických a porovnávali jsme výsledky žáků základních škol s výsledky studentů víceletého gymnázia.

V odpovědích na otázky se nezaměřili na chybovost, ale na kvalitu odpovědí. Především nás zajímalo, zda žáci při odpovědích na otázky volí souvětí nebo věty jednoduché, jaký typ písma používají při spontánním písemném projevu a také jestli jejich odpovědi jsou formulovány jasně, tedy zda dávají smysl nebo zda žáci raději napíší neurčitou odpověď bez výpovědní hodnoty. Opět zde jsme porovnávali výsledky žáků obou typů škol.

TEORETICKÁ ČÁST

1 SPECIFICKÉ VÝVOJOVÉ PORUCHY UČENÍ - TERMINOLOGIE A KLASIFIKACE

V této kapitole se budeme zabývat terminologickým vymezením a klasifikací specifických vývojových poruch učení. Dále uvedeme definice specifických vývojových poruch učení z pohledu různých autorů.

Definice specifických poruch učení jsou nejednotné a prošly mnoha změnami. Tyto změny jsou důsledkem jak vědního, tak společenského vývoje. Dále se definice liší s přístupem každého autora popř. týmu odborníků z různých profesí (Zelinková, 2003).

„Specifické poruchy učení znamenají poruchu v jednom nebo více základních psychických procesech, zahrnujících porozumění nebo používání jazyka, mluveného nebo psaného, která se může projevit v nedokonalé schopnosti naslouchat, myslet, mluvit, číst, psát nebo provádět matematické výpočty. Termín zahrnuje takové podmínky, jako jsou percepční nedostatky, mozková poranění, lehké mozkové dysfunkce, dyslexie a vývojová afázie. Termín nezahrnuje jedince s problémy v učení, které jsou primárně důsledkem zrakového, sluchového nebo motorického handicapu, mentální retardace, emoční narušení nebo kulturně či ekonomicky znevýhodněného prostředí“ (Spear-Swerling, 1999 in Pokorná, 2010, s. 18).

Perspectives on Dyslexia uvádí definici z roku 1991: „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. Ačkoli 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, 2003, s. 10).

Pedagogický slovník vysvětluje specifické vývojové poruchy učení takto: „Souhrnné označení skupin různých poruch, které se projevují obtížemi při nabývání a užívání takových dovedností, jako je mluvení, porozumění

mluvené řeči, čtení, psaní, matematické usuzování nebo počítání, dále poruchy soustředění aj.“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2009, s. 279).

Terminologie týkající se vývojových poruch učení je stejně jako definiční vymezení problematická. Můžeme se setkat s termínem poruchy učení (PU), který je ovšem velmi obecný a zahrnuje všechny obtíže v učení, i takové, které nemají specifický charakter. Dále je využíván termín specifické poruchy učení (SPU), který v sobě zahrnuje získanou i vývojovou formu poruchy učení. Mezinárodní statistická klasifikace nemocí využívá označení specifické vývojové poruchy školních dovedností, které je využívám spíše v psychologické praxi (Vitásková, Peutelschmiedová, 2005).

V zahraničí se používá označení learning disability, specific learning difficulties, Legasthenie, Kalkulasthenie (Zelinková, 2003).

Mezinárodní klasifikace nemocí Světové zdravotnické organizace MKN WHO (10. revize, 2006) užívá termín specifické vývojové poruchy školních dovedností. Ty řadí do skupiny F80-F89 - Poruchy psychického vývoje. Zde patří tyto kategorie:

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 Jiná vývojová porucha školních dovedností

F81.9 Vývojová porucha školních dovedností nespecifikovaná

2 ETIOLOGIE SPECIFICKÝCH VÝVOJOVÝCH PORUCH UČENÍ

Otakar Kučera zpracoval příčiny dyslexie do čtyř kategorií, podle zjištěných příčin obtíží. Tyto příčiny sledoval ve skupině dyslektických dětí umístěných v Dětské psychiatrické léčebně v Dolních Počernicích.

1. U **50 %** dětí ze sledované skupiny zjistil **drobné poškození mozku** (lehké dětské encefalopatie).
2. **Dědičnost** se prokázala u **20 %** dětí z daného vzorku.
3. Ve třetí skupině byly děti s kombinací dědičných příčin a drobným poškozením mozku (**hereditálně-encefalopatická¹**). Tuto skupinu tvořilo **15 %** dětí.
4. Do poslední skupiny, která také tvořila **15 %** z celkového vzorku, byly zařazeny děti s **nejasnou či neurotickou etiologií** (Matějček, 1995).

Příčiny specifických vývojových poruch učení lze rozdělit na vnější a vnitřní. Vnitřní faktory leží uvnitř biologického uzpůsobení dítěte a jsou vyjádřeny dysfunkcí centrálního nervového systému. Mohou být identifikovány různorodé biologické faktory. U některých dětí může jít o organický defekt centrální nervové soustavy (např. hypoxie aj.). U dalších mohou dysfunkce vycházet z nerovností v dozrávání, v kterém neuropsychologické funkce mají vztah k jazyku v těchto dimenzích: percepce, propojování, paměť, výběr ze symbolů nebo v metalingvistických funkcích porozumění, myšlení a konceptualizace (ty se nevyvíjejí v souladu s věkem (Silver, Hagin, 1990).

Mezi vnější příčiny řadíme především didaktogenní vlivy, které však poruchu nezpůsobí, ale mohou komplikovat či umocňovat vnitřní predispozice (Vitásková, 2005).

Pokorná (2001) dělí příčiny specifických vývojových poruch učení na **dispoziční** (konstituční) příčiny, kde řadí:

- **Genetické vlivy**, které působí na vznik specifických poruch učení-ty

¹ Termín lehké dětské encefalopatie byl nahrazen pojmem lehká mozková dysfunkce. Nyní se přikláníme k označení ADHD (attention-deficit hyperaktivity disorder) a ADD (attention-deficit disorder), které zdůrazňují převládající příznaky a dominantní obtíže (Říčan, Krejčířová, 2006).

mohou spolu s dalšími příčinami vznik podmiňovat.

- **Lehké mozkové dysfunkce²** (drobné cerebrální poškození) a jejich vliv na vznik specifické poruchy učení. K drobnému poškození mozku může dojít **prenatálně** (infekční onemocnění matky, krvácení v těhotenství, nepříznivé okolnosti způsobující předčasný porod, předporodní meningitida, závislost matky na lécích či alkoholu aj.), **perinatálně** (pohmoždění hlavy dítěte požitím kleští při porodu, intoxikace plodu, asfyxie aj.) a **postnatálně** (infekční onemocnění jako spála, záškrt, černý kašel, zápal plic-prodělané do druhého roku věku dítěte).
- **Odchylná organizace cerebrálních aktivit.** Výzkumy prokázaly odlišné zpracovávání řečových informací v mozku.
- **Nepříznivá konstelace laterality. Netypická dominance hemisfér.** Analýzou anamnéz dětí se specifickými poruchami učení byl prokázán častější výskyt levorukosti, ambidextrie nebo zkřížené laterality u těchto dětí.

Dále Pokorná (2001) uvádí, že je nutné se zabývat otázkou **vlivu prostředí**, ve kterém dítě vyrůstá a také **podmínkami školního prostředí**. To vše může mít vliv na školní výkonnost.

3 CHARAKTERISTIKA JEDNOTLIVÝCH SPECIFICKÝCH VÝVOJOVÝCH PORUCH UČENÍ

3.1 Dyslexie-specifická vývojová porucha čtení

Dyslexie patří mezi nejčastěji zmiňovanou a nejčastěji studovanou specifickou poruchou učení. Bývají k ní přidruženy další specifické vývojové poruchy učení (Selikowitz, 2000).

„Specifické poruchy čtení budeme definovat jako závažné, nevysvětlitelné opoždění ve čtení, vyskytující se u průměrně nebo nadprůměrně inteligentního dítěte“ (Selikowitz, 2000, s. 53).

„Odborníci mnoha profesí a specializací na celém světě zjišťují,

² Pojem lehké mozkové dysfunkce (LMD) byl nahrazen termíny ADD-Attention deficit disorder tj. porucha pozornosti a ADHD-Attention-Deficit Hyperactivity disorder, neboli porucha pozornosti s hyperaktivitou (Žlab, Škodová, 2007)

že děti s dyslexií vykazují (kromě obtíží ve čtení a psaní) ve svém chování mnoho abnormalit v následujících oblastech: úroveň motoriky, vizuální a auditivní procesy, rychlé zpracování podnětů, paměť, stavba a funkce centrální nervové soustavy atd. Nejčastěji uváděnými příčinami je fonologický deficit, deficit v časovém uspořádání procesů, rychlost v provádění procesů. Tyto abnormality se projevují v mnoha kombinacích a v různé závažnosti“ (Zelinková, 2003, s. 21).

Dle převažujících problémů můžeme rozlišit šest následujících typů dyslexie.

1. Dyslexie na podkladě percepčních deficitů.

Zde se vyskytují oslabení ve sluchové či zrakové percepci. Při oslabení ve sluchové percepci dítě obtížně diferencuje hlásky a slabiky sluchovou cestou, také mohou mít sníženou schopnost sluchové analýzy a syntézy. V případě oslabení ve zrakové percepci dochází také k obtížím v analýze a syntéze. Celkově se dítě v textu špatně orientuje a často dochází k záměnám tvarově podobných písmen (b-p-d, m-n...).

2. Dyslexie s převahou obtíží v oblasti motorické

Obtíže ve čtení bývají často spojeny s neplynulostí očních pohybů.

3. Dyslexie na podkladě integračních obtíží

Čtení i psaní bývá bez výskytu specifických chyb, ale je zdlouhavé, těžkopádné, na primitivní úrovni. V jiných případech se může projevit obtížemi v naplnění čteného smyslem. Dítě čte bez náležitého porozumění.

4. Dyslexie s poruchou dynamiky základních psychických procesů

Zde řadíme dyslexii u hyperaktivního dítěte, kdy dítě čte i píše zbrkle, rychle se spoustou chyb, které by se neprojevily, kdybychom dítě přiměli k lepší sebekontrolě. Druhý podtyp je dyslexie u hypoaktivního dítěte. Dítě nestíhá přečíst na čas určený text, selhává v úkolech, které jsou časově omezené (diktáty, aj.).

5. Dyslexie z hlediska vzájemného vztahu verbální a názorové složky intelektu

Opět se dělí na dva podtypy a to typ s převahou verbální složky (a s obtížemi v rámci složky názorové), kde patří děti s percepčně-motorickými deficity. A typ s převahou prakticko-názorové složky (a s obtížemi ve složce slovně-pojmové), kdy zde řadíme děti s hlubšími

poruchami vývoje jazyka.

6. Dyslexie z hlediska lateralizace mozkových hemisfér

Dyslexie může být způsobena narušením souhry mozkových hemisfér. Dítě, u kterého převažuje levá hemisféra na počátku čtenářského výcviku, čte poměrně rychle a s chybami. Naopak dítě s dlouho přetrvávající převahou pravé hemisféry čte pomalu, vrací se, nesyntetizuje (Říčan, Krejčířová, 2006).

3.2 Dysgrafie-specifické vývojová porucha psaní

„Pod vývojovou dysgrafií rozumíme poruchu psaní písmen, slov a vět, zapříčiněnou retardovaným zráním grafických funkcí mozku“ (Košč, 1975, s. 168).

Dysgrafie je narušení písemného projevu jako grafomotorické činnosti bez přítomnosti vážnější smyslové či pohybové vady. Dítě nedokáže napodobit tvary písmen a číslic, zaměňuje je, nepamatuje si je či je zrcadlově obrací. (Matějček, 1993).

3.3 Dysortografie-specifická vývojová porucha pravopisu

Dysortografie se projevuje narušením schopností osvojit si pravopis při přiměřené inteligenci a běžném výukovém vedení (Michalová, 2004).

Dysortografií se budeme více věnovat v následujících kapitolách.

3.4 Dyskalkulie-specifická vývojová porucha matematických schopností

Pod pojmem vývojová dyskalkulie rozumíme strukturální poruchu matematických schopností, která má svůj původ v genovém nebo perinatálním poškození podmíněným narušením částí mozku, které jsou přímým anatomicko-fyziologickým podkladem věku přiměřeného zrání matematických funkcí. Toto narušení nemá za následek poruchu všeobecných mentálních funkcí (Košč, 1975).

Říčan, Krejčířová (2006, s. 177) definují dyskalkulii takto: „Specifická porucha učení postihující matematické schopnosti, takže dítě se nemůže naučit počítání, ač jeho rozumové schopnosti jsou alespoň v mezích širší normy a dostává se mu odpovídajícího výukového vedení.“

O specifické vývojové poruše matematických schopností hovoříme

tehdy, když má dítě na základní škole problémy v matematice, tzn. není schopno ji zvládnout pomocí běžných metod používaných ve škole. Tím se zaostávání v matematice stále zvětšuje (Simon, 2006).

3.5 Specifické obtíže v jiných oblastech

- Dyzmuzie-specifická vývojová porucha osvojování hudebních dovedností

„Jde o výraznou retardaci hudebních schopností nebo výrazné narušení jejich jednotlivých funkcí při případném nenarušení jiných v rámci celé struktury“ (Košč, 1975, s. 172)

Dyzmuzie nemá tak velký dopad na výuku jako dyslexie či dysortografie, přestože je její výskyt poměrně častý. Lze ji dělit na dyzmuzii expresivní, kdy dítě nedokáže reprodukovat i velmi známý hudební motiv a totální, kdy jedinec hudbu vůbec nechápe a nedokáže ji identifikovat (Michalová, 2004).

- Dyspinxie-specifická vývojová porucha kresebného projevu

„Specifická porucha kreslení, je charakteristická nízkou úrovní kresby, neschopností zobrazit určité předměty a jevy, adekvátně v závislosti na věku“ (Michalová, 2004, s. 24).

- Dyspraxie-specifická vývojová porucha motorických funkcí

„Je to porucha, jejímž hlavním rysem je vážné postižení vývoje pohybové koordinace, které nelze vysvětlit celkovou retardací intelektu ani specifickou vrozenou nebo získanou nervovou poruchou (jinou, než tou, kterou lze předpokládat u abnormity koordinace). Motorická neobratnost je obvykle spojena s určitým stupněm poškození výkonu při vizuálně prostorových kognitivních úkolech“ (Mezinárodní klasifikace nemocí – 10. revize, 2006). V zahraničí se můžeme setkat s těmito pojmy: vývojová verbální dyspraxie³, vývojová artikulační dyspraxie, cerebelární deficit, minimální mozková dysfunkce, vývojové poruchy koordinace, senzomotorická dysfunkce aj. (Ripley a kol., 2002 in Zelinková, 2003).

³ Vývojová verbální dyspraxie je vývojová odchylka na úrovni slov (slovní patlavost). Jedná se o poruchu v realizaci slova, jeho struktury či jeho části (Dvořák, 1999).

4 DIAGNOSTIKA SPECIFICKÝCH VÝVOJOVÝCH PORUCH UČENÍ

Selikowitz (2000) uvádí, že specifická porucha učení je nejčastěji diagnostikována od osmi let výše.

Přesné formulování kritérií pro diagnostiku specifických vývojových poruch učení je velice obtížné. Objevovaly se a stále se objevují snahy o dohodnutí se na přesných diagnostických kritériích. Ta jsou důležitá především pro přidělení diagnózy, s kterou jsou spjatý další opatření, které mají právní důsledky. Na druhé straně se objevuje nutnost individuálního posouzení (Zelinková, 2003).

Přesná diagnostika je důležitá pro určení úrovně reedukace, na které budeme začínat. Diagnostika by měla být kvalitní a to jak psychologická, tak pedagogická a speciálněpedagogická (Jucovičová, Žáčková, 2008).

Pokorná (2001) dělí zdroje diagnostiky na přímé a nepřímé. Mezi **přímé zdroje** řadí:

- **Hodnocení výkonu ve čtení**, kde lze hodnotit rychlost čtení (normované texty, Matějček), porozumění čtenému (Woodcock Reading Mastery Test), analyzovat chyby, které se při čtení projevují, a také můžeme pozorovat, jak se dítě při čtení chová.
- **Hodnocení písemných prací**, kdy se provádí analýza chyb v písemném projevu. Nejčastěji se hodnotí psaní na diktát.
- **Sluchové rozlišování řeči**. Zde patří sluchová analýza a syntéza (uplatňujeme např. Matějčkovu zkoušku analýzy a syntézy), dále rozlišování měkkých slabik di, ti, ni a tvrdých dy, ty, ny. Do sluchového rozlišování se řadí také schopnost rozlišování délky samohlásek.
- **Zraková percepce**. Pokud se nerozvíjí optimálně, vznikají inverze (vertikální i horizontální) písmen a číslic, jejich záměny či nedostatečné rozlišování geometrických figur. Lze uplatnit Edfeldova Reverzní zkouška, Vývojový test zrakového vnímání Frostigové aj.
- **Lateralita**. O lateralitě a jejím vlivu na specifické vývojové poruchy učení se zmiňujeme výše. U nás je nejčastěji využíván Test lateralit

autorů Matějčka a Žlaba.

- **Vnímání prostorové orientace.** Zde se vyšetřuje kinestetické vnímání (Žlabův test Orientace vpravo-vlevo ze Souboru specifických zkoušek) a vyšetření představy prostorové orientace (např. Reyova komplexní figura).
- **Vnímání časové posloupnosti** můžeme pozorovat různým způsobem např. v oblasti vizuální (doplnění řady čísel), auditivní (řada krátkých a dlouhých slabik-dítě má sekvenci opakovat do té doby, než to ukončíme).
- **Paměť** lze posoudit na základě auditivní vstíplivosti na Wechslerově subtestu Opakování čísel, pro starší děti se volí test MEN-je postaven na memorování numerické řady aj.

Mezi **nepřímé zdroje** diagnostiky řadí:

- **Rozhovor s rodiči**
- **Rozhovor s učitelem**
- **Rozhovor s dítětem**

Mertin (1995) sestavil 3 zásady pro stanovení diagnózy specifické vývojové poruchy učení.

1. **Garantem diagnostiky specifických vývojových poruch učení ve školství jsou pedagogicko psychologické porady.**⁴ Jiná odborná pracoviště mohou také stanovovat diagnózu, ale informace pro školu by měly být předávány pedagogicko-psychologickou poradnou.
2. **Obecné předpoklady, na které je nutné brát zřetel při zjišťování jakékoli specifické vývojové poruchy učení:**
 - Poruchy mají vývojový charakter, proto se projeví velice brzy po zahájení školní docházky. Zcela výjimečně lze za specifickou poruchu učení považovat obtíže diagnostikované ve třetím či čtvrtém ročníku (popř. na

⁴ Speciálně pedagogické centrum se také podílí na diagnostice žáka a to jak na diagnostice speciálně pedagogické, tak psychologické (sbírka zákonů č. 72/2005).

druhém stupni základní školy)

- Nejedná se o mentální postižení
- Chování vykazuje odchylku od normy daného věku a výkon ve výuce je trvale a hluboce snížený
- Projevuje se výrazný rozdíl mezi úrovní výukovou (v dané oblasti) a úrovní inteligence. A/nebo se trvale vyskytují specifické problémy v dílčí oblasti výuky
- I přes běžná pedagogická opatření obtíže přetrvávají
- Nepřítomnost vnějších či vnitřních faktorů vysvětlujících školní obtíže (např. zrakové, sluchové, tělesné, řečové, mentální postižení aj.)

3. Údaje pro stanovení diagnózy specifických poruch učení a chování:

- Ze školy, kde se učitel zaměřuje na vývoj těchto dovedností: slovní zásoba, výslovnost, osvojení písmen, skládání slov do slabik, rychlost čtení, porozumění čtenému, rychlost psaní.
- Od speciálního pedagoga, kde se vytvářejí podmínky pro dítě takové, aby mohlo podat co nejvyšší výkon.
- Od lékaře-z důvodu diferenciálně diagnostického.

5 MOŽNOSTI VZDĚLÁVÁNÍ ŽÁKŮ SE SPECIFICKÝMI VÝVOJOVÝMI PORUCHAMI UČENÍ

„Vzdělávání žáků se specifickými poruchami učení a chování vychází ze zákona č. 561/2004 Sb., novelizovaného zákonem č. 624/2006 Sb.“ (Průcha, 2009, s. 451).

Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (řadí se zde i SPU) je řešeno ve vyhlášce 73/2005 Sb. Vzdělání může probíhat formou:

- **individuální integrace**-tím se rozumí vzdělávání žáka v běžné škole nebo ve speciální škole určené pro žáky s jiným druhem zdravotního postižení
- **skupinové integrace**-vzdělávání ve třídě, oddělení či studijní

skupině zřízené pro žáky s daným postižením v běžné škole nebo ve speciální škole zřízené pro žáky s jiným druhem zdravotního postižení.

- **ve škole zřízené pro děti se zdravotním postižením (speciální škola)**
- **kombinací všech forem**

V České Republice existují základní školy pro děti se specifickými poruchami učení⁵. Je-li žák s SPU integrován, vzdělává se podle individuálního vzdělávacího plánu. Žák má upraveno hodnocení, klasifikaci, jsou používány alternativní způsoby ověřování vědomostí (Průcha, 2009).

6 DŮSLEDKY SPECIFICKÝCH VÝVOJOVÝCH PORUCH UČENÍ NA JEDINCE V OBDOBÍ DOSPÍVÁNÍ

Jelikož se praktická část naší diplomové práce zaměřuje na žáky osmých tříd a studentů tercie víceletého gymnázia, je nutné zmínit důsledky specifických vývojových poruch na žáky v období dospívání, tedy na žáky druhého stupně základních škol.

Žák na druhém stupni základní školy, který má v různé míře obtíže ve čtení, psaní, pravopisu či matematice a tyto obtíže jsou specifického charakteru, vynakládá na překonání svých potíží maximální úsilí. Výsledky jeho práce však tomuto vynaloženému úsilí neodpovídají, proto se často začínají potíže stupňovat a žák postupně obecně nerad čte, pracuje s textem a nestačí svým spolužákům. Často se potýká s pocitem méněcennosti, odporem ke škole, hůře se začleňuje do skupiny svých vrstevníků, mívá problémy s učiteli i s rodiči (Michalová, 2004).

U dospívajícího žáka pak nesoulad mezi jeho možnostmi a požadavky okolí vedou k potřebě dosáhnout aspoň nějaké vlastní identity, nějakého ocenění a to většinou společensky neakceptovatelného. Zvláště, pokud se k potížím ve škole přidá nevyhovující rodinné zázemí a nízké

⁵ např. ZŠ Voletiny, Trutnov, Schola Viva Šumperk a další.

sebehodnocení. Neúspěšný a odmítaný adolescent má potřebu zaujmout, šokovat. Typický může být vandalismus. Ten nepřináší dotyčnému žádný zisk, ale pohoršení okolí (které bylo do té doby bez zájmu) uspokojí jeho potřebu seberealizace (in ibid).

Někteří autoři uvádějí, že při výukových obtížích u adolescentů a dospělých je nutné změnit podmínky nebo prostředí, za nichž jedinec dosud pracoval. Je nutné pomoci mu rozvinout alternativní způsob, jak dosáhnout požadovaného cíle. Proto se pro nápravu poruch učení u dospělých používají techniky rozvoje kognitivních či učebních strategií. Jedná se o rozvinutí schopnosti naučit se učit (Pokorná, 2010).

7 DYSORTOGRAFIE

Jelikož se v praktické části naší diplomové práce zabýváme výskytem specifických chyb dysortografického charakteru, popíšeme nyní dysortografii podrobněji.

7.1 Terminologie a klasifikace dysortografie

„Dysortografie znamená specifickou poruchu pravopisu. Bývá s dyslexií tak úzce a tak často spojená, že mnozí badatelé mezi těmito dvěma specifickými poruchami nijak nerozlišují“ (Matějček, 1993, s. 87).

Předpona dys-, se u specifických vývojových poruch učení používá ve smyslu dysfunkce funkcí neúplně vyvinutých. Jedná se tedy o nedostatečný, nesprávný vývoj. (Zelinková, 2003). „Ortografie je soubor obecně stanovených zásad a pravidel psané podoby spisovného jazyka“ (Dvořák, 2007, s. 136).

Dysortografii mnozí odborníci terminologicky neodlišují od dyslexie. Při specifické neschopnosti analýzy slova na hlásky se projevuje tato neschopnost také do převádění na písmena a jejich zapisování, popř. rozlišování slova ve větě (Žlab, Škodová, 2007).

Synonyma k pojmu dysortografie jsou grafestenie, slovní hluchota, vývojová porucha pravopisu (Edelsberger, Kábele, Ludvík a kol., 1984).

„Specifická porucha pravopisu je často spojená se specifickou poruchou čtení. Ale u některých dětí je specifická porucha pravopisu izolovaným problémem. Ačkoli takové děti mohou být schopny průměrně číst, výzkumné studie ukazují, že speciálním testováním mohou být odhaleny u takových dětí jemné problémy ve čtení“ (Selikowitz, 2000, s. 66, 67).

Dvořák (2007, s. 58) popisuje dysortografii jako „specifickou odchylku pravopisu; vývojová odchylka projevující se ztíženou schopností zvládat pravopis při běžném výukovém vedení, přičemž dítě má přiměřenou inteligenci, netrpí žádnou smyslovou vadou, ani závažnou pohybovou poruchou, nejsou nedostatky ani v citové oblasti; mechanismy vzniku jsou obdobné jako u dyslexie, jen je více zřejmá souvislost s parciálními poruchami sluchového vnímání“.

7.2 Etiologie a symptomatologie dysortografie

Příčinu dysortografie můžeme najít v řečovém a jazykovém vývoji dítěte (např. oslabený jazykový cit) či v nižší úrovni kognitivních funkcí a procesů (proces automatizace, pracovní paměť, rychlé vybavování pravidel aj.) (Zelinková, 2009).

„Postižena je hlavně schopnost sluchové analýzy, fonematický sluch a percepce sluchová vůbec. Vada bývá často provázena specifickou vadou řeči, tj. neobratností artikulační a asimilací specifickou. Postižený nerozlišuje měkké a tvrdé slabiky di-dy atd., délku samohlásek, není schopen rozložit slovo na slabiky a slabiky v hlásky a naopak. Z toho vyplývá vynechávání a přidávání písmen a přehazování jejich pořadí ve slově. Obtížné jsou hlavně skupiny souhlásek. Písemný projev je někdy až nesrozumitelný“ (Edelsberger, Kábele, Ludvík a kol., 1984, s. 100).

Dysortografie vzniká na podkladě poruchy fonematického sluchu, kdy je narušeno sluchové vnímání a to především schopnost sluchového rozlišování (diferenciace). Může být narušena také schopnost sluchové analýzy a syntézy, sluchová orientace a sluchová paměť. Často je s těmito obtížemi spojen snížený jazykový cit. Deficity se mohou objevovat také ve zrakové percepci, v propojování jednotlivých smyslových vjemů-intermodalitě (Jucovičová, Žáčková, 2008).

Obtíže se mohou vyskytovat i v dalších percepčních oblastech a v důsledku výše zmíněných obtíží mohou mít děti i snížený jazykový cit. Obtíže se prohlubují, pokud je přítomna porucha koncentrace.

Děti mají velmi často problémy v psaní na diktát. Jedná se o proces, kdy je nutné slyšené slovo zachytit, analyzovat a převést do písemné formy. Vzhledem k tomu, že děti s dysortografií mívají narušenou sluchovou percepci, tento proces dokonale nezvládnou a projeví se to specifickou chybovostí při psaní na diktát. (in ibid).

Žlab (1988, in Jucovičová, Žáčková, 2008) rozlišuje tyto typy dysortografií:

- **auditivní**, kdy jsou primárně narušeny procesy sluchové diferenciace, analýzy a oslabení bezprostřední sluchové paměti
- **vizuální**, kdy je snížena kvalita zrakové paměti a jedinec si tak není schopen dokonale vybavit grafémy tvarově i sluchově

podobné

- **motorická**-ta souvisí s celkovou pomalostí a namáhavostí psaní. Příčinou je narušení jemné motoriky z důvodu vývojové dyspraxie. Vlastní písemný projev odebere veškerou koncentraci dítěte, a to poté není schopno aplikovat naučená gramatická pravidla.

Matějček (1993), Jucovičová, Žáčková (2008), Zelinková (2003) ve svých publikacích uvádějí následující přehled specifických dysortografických chyb:

- **Vynechávání** písmen, slabik, slov i vět.
- **Přidávání** písmen (především vkládání samohlásek do shluku souhlásek), slabik, slov.
- **Vynechávání, přidávání či nesprávné umístování diakritických znamének.**
- **Přesmykování slabik** (kinetické inverze), např. kolo-loko.
- **Záměny zvukově podobných hlásek**, především znělých a neznělých. Ačkoli děti pravopisná pravidla ovládají, dopouštějí se tzv. „spodoby hlásek“ např. sníh-h/ch, led-d/t aj. Lze zde zařadit také záměny sykavkových hlásek (záměny š, č, ž/s, c, z) a v souvislosti s řečovou vadou vznikají sykavkové asimilace (švestky-švešky).
- **Záměny sluchově podobných slabik.** Zde řadíme záměny hlásek pě, bě, mě, vě, ale zejména záměny měkkých a tvrdých slabik di, ti, ni/dy, ty, ny. Dítě neslyší rozdíly popř. má obdobné obtíže i ve výslovnosti. Toto nesprávné rozlišování ovlivňuje také určování pravopisu podstatných a přídavných jmen podle vzorů.
- **Nedodržování hranic slov.** Jedná se psaní dohromady jak slov, tak i celých vět např. vokně, hrajemesi, Jdemedoškoly.
- **Komolení slov v důsledku specifického logopedického nálezu.** Zde se řadí jak specifické asimilace (sykavkové, di, ti, ni/dy, ty, ny), artikulační neobratnost (u slov dlouhých nebo složených např. lokomotiva). Obecné chyby se projeví v písemném projevu.

- **Gramatické chyby** můžeme považovat také za specifické, pokud si ověříme, že se dítě opakovaně dopouští chyb i přes dobrou znalost gramatických pravidel a při ústním zdůvodňování je umí správně aplikovat.
- **Vkládání samohlásky k slabičnému *r* a *l*** (např. smruk, smurk, pluný, srynka).

7.3 Diagnostika dysortografie

Diagnostika dysortografie tak, jako všech specifických vývojových poruch učení, náleží odbornému pracovišti. Podílí se na ní psycholog, speciální pedagog, popř. pediatr, sociální pracovník, neurolog. Poměrně přesná diagnóza lze určit v druhém ročníku základní školy, kdy se obtíže, které se objevovaly dříve, prohlubují a rostou (Jucovičová, Žáčková, 2008).

Diagnostika by měla vycházet ze školní dokumentace (bývá také prvním diagnostickým vodítkem), anamnézy s rodiči a vlastního vyšetření dítěte (Matějček 1993).

Mertin (1995) uvádí tato kritéria pro stanovení diagnózy dysortografie:

- IQ vyšší nebo rovno 70
- Obtíže v psaní a pravopisu vyskytující se od počátku školní docházky, trvalý výskyt specifických chyb. Písemný projev bývá výrazně neúspěšný
- Podstatný rozdíl mezi rozumovými schopnostmi a úrovní pravopisu a psaní
- Absence vnějších či vnitřních faktorů způsobující specifickou poruchu
- Rezistence vůči běžným opatřením školy (minimálně tři měsíce např. doučování, individuální procvičování)

Pokud není splněno jedno z výše zmíněných kritérií, lze nahradit dvěma následujícími:

- Dysortografie či dysgrafie prokázána u rodičů či sourozenců

- Lehká mozková dysfunkce⁶
 - Porucha čtení
 - Snížené výsledky v percepčních zkouškách
 - Výrazné opoždění v řečovém vývoji
-
- Nápadné problémy v oblasti jemné motoriky, grafomotoriky či vývojová dyspraxie.

Nezanedbatelným hlediskem při sestavování diagnózy je rozhovor s dítětem, rodičem a učitelem-zejména učitelem českého jazyka (Jucovičová, Žáčková, 2008).

7.3.1 Anamnéza

Pro sestavení přesné diagnózy je velmi důležitá anamnéza. V anamnéze se zaměřujeme na rizikové faktory vzniku specifických poruch učení a také se zaměřujeme na předškolní věk, kde můžeme zachytit signály, že vývoj dítěte nebyl úplně standardní např. poruchy fonematického sluchu či narušené vnímání a reprodukce rytmu-ty však nemusí být přítomny vždy (Jucovičová, Žáčková, 2008).

Anamnéza musí být obsáhlá a má v sobě zahrnovat všechny oblasti, ve kterých se dají očekávat příčiny odchýlného vývoje. Anamnéza by měla obsahovat těchto pět položek:

- Rodinná anamnéza-měla by zahrnovat informace o sourozencích a jejich školních úspěších. Dále by měla obsahovat údaje o vzdělání rodičů, zda neměli problémy ve čtení, psaní atd. Také se ptáme na jiné poruchy a nápadnosti, které by mohly souviset s poruchami učení.
- Vývojová anamnéza-zahrnuje údaje o celém průběhu vývoje dítěte (údaje o průběhu těhotenství, porodu, onemocněních získaných během dětství).
- Informace o sociálním prostředí-snažíme se získat informace o společenských podmínkách, v nichž se dítě narodilo a žilo do této

⁶ Tento pojem se již nepoužívá, viz pozn. pod čarou str. č. 7

doby.

- Problematika výchovy-zde je potřeba zjistit kdo dítě vychovává, jak jsou rodiče nároční ve svých požadavcích na prospěch dítěte ve škole, zda je výchova jednotná, důsledná atd.
- Školní anamnéza-zjišťujeme, zda dítě navštěvovalo mateřskou školu, zda se dítě těšilo do školy, bylo-li dítě podle rodičů zralé pro školu aj. Důležitým doplněním anamnézy je dotazník pro učitele (Jirásek, Matějček, Žlab, 1966).

7.3.2 Speciální vyšetření

„Prokážou-li výsledky vyšetření čtení a psaní nedostačující úroveň vzhledem ke školnímu věku dítěte, měla by následovat další vyšetření k upřesnění diagnózy“ (Žlab, Škodová, 2007).

- **Vyšetření intelektu** – „Vyšetření inteligence, je-li provedeno odborně a podle pravidel, pomůže odhalit většinu případů tzv. pseudodyslexie, tj. dětí, které sice čtou pomalu a špatně, nikoli však v rozporu, nýbrž v souladu s úrovní svých intelektových schopností (Matějček, 2003).
- **Vyšetření řeči** - při vyšetřování řeči se zaměřujeme především na výskyt artikulační neobratnosti a specifických asimilací (Jirásek, Matějček, Žlab, 1966).

Artikulační neobratnost

- Dítě si postupně během vývoje osvojuje a zdokonaluje dovednost přesné artikulace hlásek. Zpočátku je častá a v podstatě přirozená jakási neobratnost při realizaci hlásek. Když však u dítěte tato neobratnost přetrvává dlouhodobě, jedná se o patologické potíže při artikulaci označované jako artikulační neobratnost (Dvořák, 2007).
- Projevuje se celkově namáhavou, neobratnou a těžkopádnou výslovností. Obtíže ve výslovnosti činí slova složená, přestože dítě dokáže vyslovit jednotlivé části slova správně. Velmi obtížná jsou slova s předponou *nejne-*. Artikulační neobratnost vzniká na podkladě insuficientní motoriky mluvidel (Žlab, Škodová, 2007).

- Jedná se údajně o neschopnost složitější koordinace koartikulačních pohybů. Tyto obtíže se obvykle hodnotí jako symptom verbální vývojové dyspraxie (Dvořák, 2007).

Specifické asimilace

- dítě spodobňuje hlásky artikulačně či akusticky blízké, vyskytují-li se v rychlém sledu. Jsou-li hlásky ve slově izolovaně, vysloví je dítě správně. Pokud jsou hlásky akusticky blízké v jednom slově, dochází ke spodobě, případně vypouštění (Žlab, Škodová, 2007).
- Specifické asimilace lze rozdělit na:
 - **specifické asimilace sykavkové**, kdy má dítě obtíže při artikulaci slov či slovních spojeních, v nichž se střídají tupé a ostré sykavky, přičemž v běžných slovech artikulaci sykavek dítě zvládá (suší-susí, šuší),
 - **specifické asimilace měkkých a tvrdých hlásek** (hodiny-hodini, hodyny)
 - **asimilace znělých a neznělých souhlásek** znamená, že hláska mění svou znělost vlivem sousední hlásky. Dojde k vzájemnému přizpůsobení znělosti hlásek ve slově.
 - **specifická asimilace hlásek r a l**: pokud se obě hlásky vyskytují v jednom slově může být asimilace progresivní (Klára-Klála) nebo regresivní (Klára-Krára) (Dvořák, 2007).

7.3.3 Speciálně zaměřené zkoušky

- **vyšetření auditivní percepce**: vyšetřujeme **fonematický sluch**, který by měl být rozvinut již v předškolním věku (Hodnocení fonematického sluchu u předškolních dětí Škodová, Michek, Moravcová, 1995), dále provádíme **Zkoušku sluchové analýzy a syntézy** (Matějček, např. 1993), a **Zkoušku sluchové diferenciaci** (Wepman, Matějček, 1993).

- **zkouška rytmické reprodukce**: pokud má dítě obtíže v rozpoznání délek samohlásek. Ty jsou v českém jazyce významotvorné (Žlab, 1970).

- **Zkouška jazykového citu Z. Žlaba (1992)**- tato zkouška může přispět ke stanovení a upřesnění diagnózy – dysgramatismus.

- **verbální paměť** vyšetřujeme, protože bývá oslabena. Dítě má potíže

v opakování vět, přehazuje slovosled apod. (Žlab, Škodová, 2007).

- **zkouška laterality:** „V sérii úloh se snažíme odhalit genotypickou podobu laterální preference v oblasti motorické (zejména rukou) a percepční, míru vyhraněnosti laterality a její souhlasnost či překříženost“ (Říčan, Krejčířová a kol. 2006). Vyšetřujeme **Testem laterality** (Matějček, Žlab, 1972).

- **zkouška pravolevé a prostorové orientace:** K určení pravolevé a prostorové orientace využijeme Žlabův postup uvedený v Souboru specifických zkoušek (Žlab, 1960).

- **motorika a rovnováha:** Z hlediska diagnostiky a následné práce s dítětem sledujeme rozvoj hrubé a jemné motoriky. Zaměřujeme se na přesnost, rychlost a plynulost pohybů.

- **zkoušky zrakové percepce:** nejčastěji je používán Edfeldův test, ten obsahuje figury, lišící se podle osy a dítě určuje, zda jsou obrazce stejné či nikoli. Úroveň vizuomotorické koordinace ukazuje Vývojový test zrakového vnímání Frostigové (Zelinková, 2003).

7.3.4 Diagnostika psaní formou diktátu, opisu a přepisu

„Úroveň psaní hodnotíme z hlediska grafické, pravopisné a obsahové stránky, přičemž všechny oblasti se vzájemně ovlivňují. Diagnostickými nástroji jsou: opis, přepis, diktát, volný písemný projev“ (Zelinková, 2009, s. 63).

- **Opis** znázorňuje grafomotorické zvládnutí tvaru písmen, uspořádání písmen ve slova popř. věty. Pokud dítě opisuje nesmyslný text, nemůže si pomáhat kontextem a tím zjistíme uvedené dovednosti v čisté podobě.
- **Přepis** sleduje totožné cíle jako při opisu, ale navíc musí dítě zvládat vztah mezi tiskacím a psacím písmem.
- **Diktát** patří mezi komplexní dovednosti, pro jejichž zvládnutí se předpokládá dostatečně rozvinutá sluchová i zraková percepce, grafomotorika, znalost propojení hláska-grafém, a znalost i aktivní aplikace gramatických pravidel. Zpravidla se pro diagnostiku využívají diktáty, které mají zvýšený výskyt specifických jevů-ty převažují nad

jevy pravopisnými.

- **Volný písemný projev** (sloh) ukazuje na dovednost samostatného vyjadřování písemnou formou společně se zvládnutím grafické i pravopisné stránky (Zelinková, 2003).

Pokud se v písemném projevu objevují specifické dysortografické chyby a pokud nezjistíme obtíže ve sluchové percepci lze zjistit následující příčiny chyb:

- Má obtíže v grafomotorice či pomalé pracovní tempo
- Obtíže s vybavováním tvaru písmen
- Problémy s hláskovou stavbou slov
- Není vytvořen návyk diktovat si, přemýšlet nad správným tvarem písma
- Nedokáže si po sobě rychle zkontrolovat napsaný text
- Nemá dosud dokonale zvládnuty psaní těchto pravopisných jevů
- Má problémy v soustředění

Pokud se dítě dopouští velkého množství pravopisných chyb, musíme zjistit, zda se jedná o specifickou poruchu či ne (Zelinková, 2003).

8 TERAPIE DYSORTOGRAFIE

Terapie je proces individuální, vycházející z diagnostiky a postupující podle plánu, který je vypracován pro konkrétního jedince a respektuje jeho psychické zvláštnosti (Zelinková, Axelrood, Mikulajová, 2005).

Při terapii začínáme od funkcí nejlépe rozvinutých. Pomocí těchto funkcí se dále snažíme rozvíjet funkce postižené. Žádnou metodu nelze považovat za univerzální a jedinou. Vždy se snažíme najít metodu nejúčinnější pro individuální případ a vhodně ji dle potřeby modifikujeme (Žlab, Škodová, 2007).

Pojem terapie v logopedii chápeme v tzv. širším pojetí a to jako zaměření na odstranění odchylky či poruchy, zmírnění následků postižení, onemocnění. Pojem terapie může být nahrazován pojmy intervence, kompenzace, rehabilitace, reedukace apod. (Dvořák, 2007).

Jucovičová, Žáčková (2008), také Zelinková (2003) využívají ve svých publikacích termín reedukace⁷. Uvedeme tedy jejich obecné zásady reedukace specifických poruch učení:

- Individuální přístup-každé dítě má odlišné, někdy zcela individuální projevy. Jako podklad a východisko pro reedukaci je nutná komplexní a kvalitně provedená zpráva z psychologického a speciálněpedagogického vyšetření.
- Podpora výuky-reedukace není doučování, jedná se o soubor metod, které mají směřovat k odstranění specifických obtíží a jsou zaměřeny na rozvoj percepčně motorických funkcí.
- Začátek reedukace na dosažené úrovni-až pokud dítě danou úroveň bez problémů zvládá, zvyšujeme obtížnost. Aktuální úroveň při reedukaci je zapotřebí respektovat i během výuky a hodnocení
- Nácvik percepčně-motorických funkcí-tímto nácvikem reedukaci vždy začínáme. Narušení percepčně-motorických funkcí je podkladem poruchy, je tedy nutné percepčně-motorické funkce

⁷ „Speciální metody upravující nebo napravující porušené nebo nevyvinuté funkce a činnosti“ (Dvořák, 2007, s. 167).

rozvíjet a vycházet z nich.

- Při reedukaci percepčních funkcí postupujeme od manipulace s konkrétními předměty k manipulaci s jejich vyobrazením.
- Multisenzoriální přístup-při reedukaci je důležité zapojit co nejvíce smyslů zároveň (sluch, zrak, hmat, popř. i čich) v kombinaci s pohybem, slovem a rytmiizací.
- Individuální program postupu si připravíme pro každé dítě, se kterým budeme pracovat. Zaznamenáme si cíle reedukace, postup a metody práce, pomůcky a také přibližný časový harmonogram.
- Přípravy-v tzv. přípravách zaznamenáváme na které obtíže se v dané lekci reedukace zaměříme a jaké pomůcky a metody použijeme.
- Cílená, individuální reedukační činnost je nejefektivnější, pokud budeme z ekonomického hlediska nuceni použít skupinovou reedukaci, neměla by mít skupina více než 3-5 dětí.
- Časové hledisko-je nutné brát zřetel na to, že reedukační činnost bývá u závažnějších poruch dlouhodobou záležitostí.
- Hodnocení efektu reedukace-po určité době je nutné zhodnotit, zda použité metody a postupy byly efektivní. Pokud nebyly, je zapotřebí hledat nové a účinnější.
- Průběžné sledování a kontrola po absolvování reedukace. Ačkoli se nám porucha již zdá do větší míry vyrovnaná, stále je nutné dítě průběžně sledovat.
- Odborné znalosti reedukujícího a jeho osobní přístup-je nutné naslouchat dítěti, jeho pocitům a problémům (Jucovičová, Žáčková, 2008).

8.1 Reedukace dysortografie-specifické dysortografické chyby

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

Podkladem jsou nejčastěji nedostatky v oblasti sluchového rozlišování. Je nutné, aby se žáci naučili kontrolovat to, co napsali a diktovali si to, co píšou (Zelinková, 2003).

Při nácviku diferenciaci tvrdých a měkkých hlásek se snažíme dítěti vysvětlit postavení mluvidel při jejich artikulaci. Dítě si musí uvědomit postavení jazyka při jejich vyslovování (Žlab, Škodová, 2007).

Pro nácvik správného rozlišení měkkých a tvrdých hlásek můžeme použít kostky z materiálu lišícího se tvrdostí. Kostky z pěnové gumy pro měkké hlásky a kostky ze dřeva pro hlásky tvrdé (Jirásek, Matějček, Žlab, 1966).

Doporučený postup pro práci s kostkami:

- Učitel předřikává slabiky, které žák opakuje a zároveň ohmatává příslušnou tvrdou či měkkou kostku. Během tohoto cvičení vedeme žáka k uvědomění činnosti artikulačních orgánů.
- Žák vyhledává slovo s danou slabikou. Mačká např. tvrdou kostku (dý), současně slabiku vyslovuje a vyhledává slova s touto slabikou (dým, dýchám apod.).
- Určování slabik ve slově. Začneme slovy, kde se sledovaná slabika vyskytuje na počátku, poté na konci a na závěr uprostřed slova. Učitel slovo vysloví, žák jej zopakuje a současně mačká odpovídající kostku.
- Rozlišování slov lišících se tvrdostí slabik a doplňování těchto slov do vět (např. *Na stole tiká/tyká budík*).
- Procvičování slov obsahující více kritických slabik (Zelinková, 2003).

Dále pro nácvik rozlišování měkkých a tvrdých slabik můžeme použít karty s barevně odlišeným i/y (i žluté, měkké jako pampeliška, y černé, tvrdé jako zem). Lze také využít barevné označování, kroužkování a vyškrtávání tvrdých a měkkých slabik v textu. Vždy dbáme a klademe důraz na správnou výslovnost těchto slabik (Jucovičová, Žáčková, 2008).

8.1.2 Rozlišování znělých a neznělých hlásek

Podkladem obtíží v rozlišování znělých a neznělých hlásek bývá především nedostatečná sluchová diferenciaci těchto hlásek, popř. i jejich chybná výslovnost. Pro nácvik využíváme nejprve izolované slabiky, slova, která začínají a později končí těmito hláskami. Nejobtížnější je používání slov s kombinací těchto hlásek (Saša, suší apod.) (Jucovičová, Žáčková, 2008).

„U některých dětí musíme postupovat při rozlišování hlásek i tzv. logopedickou cestou – nastavení mluvidel, uvědomění si odlišného postavení jazyka a rtů při výslovnosti“ (in ibid, s. 38).

- **rozlišování sykavek s, c, z/š, č, ž:**

- učitel vyslovuje slabiky s výskytem sykavek, žák zvedá kartu s nadepsanou příslušnou sykavkou
- totéž cvičení, ale sykavky se vyskytují ve slovech
- vyhledávání slov se sykavkami
- rozlišování sykavek, které mění slovo (jeho smysl). Např. sem-zem
- rozlišování více sykavek vyskytujících se v jednom slově (rozcvička, žížalička aj.) (Zelinková, 2003).
- š, č, ž označíme ostrými barvami, s, c, z pastelovými barvami
- rozlišování může usnadnit také použití hmatu (znělé-měkký materiál, neznělé-tvrdý materiál) (Jucovičová, Žáčková, 2008).

- **rozlišování tzv. spodob (slova, která jinak znějí a jinak se píší)**

- děti učíme znát tzv. pravidlo spodob, tzn. použití množného čísla, jiného tvaru či zdrobněliny daného slova (dub-bez dubu)
- používáme vizualizaci pomocí obrázků, kdy dítě vidí např. obrázek na kterém je sníh, před obrázkem je na kartě napsáno slovo hodně (Jucovičová, Žáčková, 2008).

8.1.3 Rozlišování slabik bě, pě, vě, mě

Rozlišování těchto slabik činí potíže zejména dětem s výraznější poruchou jazykového citu. Dítě rozdíl mezi těmito slabikami nemusí rozlišovat pouze sluchovou cestou (jako u tvrdých a měkkých slabik), ale

může uplatnit gramatická pravidla-odvození od slovního základu. Při psaní bje, vje kořen slova v naprosté většině začíná hláskou j (objezd, vjezd), v ostatních případech píšeme bě, vě. Slabiku pě píšeme vždy jen s háčkem, protože předpona pje v českém jazyce neexistuje (Jucovičová, Žáčková, 2008).

8.1.4 Rozlišování hranic slov v písmu

„Žák píše dvě i více slov dohromady, spojuje předložky se slovy, nerozlišuje začátek a konec věty“ (Zelinková, 2003, s. 104).

Příčinou nerozlišování hranic slov v písmu je nejčastěji narušení schopnosti analýzy a syntézy a porušená schopnost diferenciací. Někdy může být příčinou také neporozumění obsahu (Jucovičová, Žáčková, 2008).

Zelinková (2003) doporučuje tato cvičení:

- Vyznačování slov částmi stavebnice nebo písemně (předem domluvenými znaky (např. Maminka peče buchty. □ □ □).
- Počítání slov ve větách, kdy učitel řekne větu, žák ji zopakuje a spočítá slova
- Čtení slov s pomocí obrázků a předložek napsaných na kartičkách. Učitel předloží žákovi obrázek např. stolu a žák k obrázku přikládá předložky na kartách např. na stole, pod stolem apod. Přitom by si měl uvědomovat, že slovo stůl zůstává stejným pojmem s konkrétním obsahem a mění se předložka.
- Žák graficky znázorňuje náročnější věty, které obsahují předložky, zájmena a další krátká slova (např. Už jsem o tom mluvil-žák větu zopakuje a místo slov píše pouze čáry, popř. klade malé předměty.

8.1.5 Vynechávky písmen

Příčinou je nejčastěji neschopnost analyzovat slabiky, především souhláskové skupiny na jednotlivé hlásky. Když je sluchová analýza nedokonalá, v souhláskových shlucích dominuje hláska artikulačně nebo akusticky nejvydatnější. Tato hláska zatlačí ostatní hlásky do pozadí a dítě analyzuje pouze tuto hlásku např. středa (ve shluku souhlásek stř, dominuje ř, hlásky s, t jsou překryty); [ředa, sředa...] (Jirásek, Matějček, Žlab, 1966).

Doporučená cvičení:

- Při obtížích dítěte určovat iniciální hlásku ve slově se zaměříme na určování pouze první hlásky nejprve ve slovech začínající samohláskou. Poté volíme krátká slova se souhláskou na začátku. Můžeme si pomáhat přehnanou výslovností hlásky. Dítě by mělo slovo několikrát zopakovat a může si jej také skládat slovo z písmen (papírových, plastových apod.)
- Dítě vybere slovo začínající určitou hláskou z několika předmětů či karet s obrázky
- Slovní fotbal (následující slovo začíná poslední hláskou předchozího slova)
- „Kdo je tu, kdo se od A jmenuje?“ „Co je tu, co se na K jmenuje?“ Děti vyhledávají spolužáky nebo předměty podle iniciální hlásky.
- Děti počítají počet hlásek ve slově s jejich současným vyslovováním
- Určování pozice hlásky ve slově (př. Kolikátá je hlásky r ve slově krtek?)
- Vymýšlení slov, která nesmí obsahovat určitou hlásku
- Předčítáme slova, dítě říká pouze první a poslední hlásku
- děti mají vymýšlet co nejvíce slov začínajících na danou hlásku
- děti tvoří nová slova např. přidáním hlásky (rám-trám), ubráním hlásky (ples-les), přehazováním pořadí hlásek (sob-bos), změnou hlásky (kos-los), tvořením nových slov z daného slova (lokomotiva-kolo, motiv, kal, lak ...).
- Na jednotlivé karty předepíšeme jednotlivá písmena např. slova LOKOMOTIVA, dítě má sestavit co nejvíce slov z daných písmen
- Děti skládají slova různým způsobem rozstříhaná (horizontálně, šikmo...)

- Stavění věže: na první řádek napíšeme jedno písmeno, na druhý řádek o jedno písmeno navíc. Slova musí být alespoň od třetího řádku smysluplná

S
S E
S E L E
S E L E N

- Hra ne „kdo vymyslí nejdelší slovo“. Slovo z nejvíce hlásek, nejvíce slabik, s nejvíce samohláskami apod.
- Děti se snaží napsat krátké slovo pozpátku (rak-kar)
- Analýzu a syntézu podporujeme velmi často zrakovou cestou-skládání slov z různých druhů abeced (obrázkové, textilní aj.), hrajeme Scrabble, Kris-Kros, křížovky, roháčky, osmisměrky apod.
- Na počítači můžeme využít programu Dyscom (Jucovičová, Žáčková, 2008).

8.1.6 Vynechávky slabik, slov, vět

Lze využít stejná cvičení, jako u vynechávání písmen, místo hlásek však využijeme slabiky. Lze také využít cvičení, která se používají při obtížích rozlišování hranic slov v písmu (Jucovičová, Žáčková, 2008).

8.1.7 Rozlišování hranic slov v písmu

Při nedodržování hranic slov v písmu má dítě narušenou schopnost analýzy a syntézy i diferenciaci. Někdy může být příčinou nepochopení obsahu (snížený jazykový cit). Dítě píše slova ve větě dohromady, slova dohromady s předložkami nebo zvrtnými zájmeny. Mívá obtíže ve stanovení začátků a konců vět (Jucovičová, Žáčková, 2008).

Doporučená cvičení:

- Nejprve určujeme počet slov ve větách jednoduchých, kde nejsou předložky ani zvrtná zájmena. Děti mohou slova vytleskávat či

znázornit graficky.

- „popletené věty“ – věty napsané spojením některých slov popř. všech slov dohromady (Pesšteká na cizíhočlověka. Brzybudouprázdniny). Dítě si hraje na učitele a slova od sebe čarami odděluje
- Papírové proužky s napsanými slovy dohromady – dítě má proužek rozstříhat podle slov
- Při rozlišování předložek používáme obrázky (např. obrázek komína a obrázek kocoura; manipulujeme s obrázkem kocoura a děti vymýšlejí příslušné předložky-u komína, za komínek apod.)
- Pro lepší rozlišování a vnímání slov s předložkami a zvrtnými zájmeny můžeme využít vkládání pomocných slov (na zeleném stromě, v širokém okně).
- Lze použít také speciální pracovní listy, počítačové programy, přehledy a tabulky předložek a zvrtných zájmen (Jucovičová, Žáčková, 2008).

8.1.8 Sluchová diferenciacce délky samohlásky

Porucha schopnosti rytmické reprodukce se v pravopise odráží ve špatném rozlišování délky samohlásek. Ty jsou v českém jazyce významotvorné (Jirásek, Matějček, Žlab, 1966).

Pro rozeznání kam umístit nebo neumístit čárku jako znaménko, které určuje délku trvání hlásky, používáme speciální pomůcku-**bzučák** (Jucovičová, Žáčková, 2008).

Před samotným nácvikem musíme dítě seznámit s prací na tomto zařízení a naučit je pracovat tak, aby spolehlivě odlišilo krátké a dlouhé zabzučení (in ibid).

Bzučák plně odpovídá multisenzoriálnímu přístupu v reedukaci. Zdůrazňuje délku samohlásky-tím posiluje sluchový vjem, jedná-li se o bzučák se žárovkou, podporuje se vjem zrakový. Cvičení je zapotřebí doprovázet zřetelnou výslovností (Zelinková, 2003).

Doporučená cvičení při používání bzučáku:

- Rytmická cvičení beze slov: Učitel vyťuká rytmus, žáci spočítají, kolik slyšeli zvuků, poté rytmus napodobí.

- Učitel předřikává slova, žák je přehrává na bzučáku
- Učitel přehrává rytmické sestavy a žáci hledají odpovídající slova (Př.: . /; chodí, volá aj.)
- Užití bzučáku při diktátech a pravopisných cvičeních. Učitel doprovází diktování slov zvukem bzučáku. Dítě si lépe uvědomí délku samohlásky (in ibid).

Často se stává, že dítě na bzučáku jasně diferencuje krátkou a dlouhou slabiku, ale při psaní tento rozdíl nezachytí. Bzučák neumí naučit dítě jemné diskriminace délky běžně užívané v řeči. Pro nácvik sluchové diferenciace lze použít tuto techniku:

- Předepíšeme slova a dítě k nim připíše čárky a tečky podle délky slabik.

Např.: Nebe . .
 Motýl . -
 Bič .
 Spánek - .

- Pokud dítě tuto techniku zvládne, přejdeme k druhé fázi nácviku. Předepíšeme sestavy čárek a teček a dítě k nim doplňuje slova. Může doplnit více slov k jedné sestavě.

Např.: - mám, sám, kůl, hůl
 . - měsíc, nosí, zelí
 - . - království, náhodný, chápavý (Pokorná, 1997).

Další cvičení na rozlišování délky samohlásek:

- Kartu se znázorněnou tečkou (popř. krátkou samohláskou) položíme na lavici a kartu se znázorněnou čárkou (popř. dlouhou samohláskou) zvedneme vysoko nad hlavu - čárka hlásku „vytáhne“.
- Dlouhé a krátké slabiky můžeme také znázornit prvky stavebnice (kostky, hranoly) nebo korálky (kuličky, oválky).
- Délka samohlásky lze znázornit pomocí pružné gumy, pružiny apod.
- Doplnovací cvičení, kdy dítě do slov doplňuje krátké a dlouhé

samohlásky

- Specificky zaměřené diktáty-dítě zapisuje pouze samohlásky (máma-á, a), popř. slova vyjadřuje grafickým zápisem (máma /.). Diktáty lze použít i obráceně, kdy dítě má vymyslet slova odpovídající grafickému zápisu.
- Vnímání délky samohlásky v některých případech napomáhá správná až přehnaná výslovnost.
- Velmi dobré je zapojení celého těla (při krátké slabice je dítě v podřepu, při dlouhé vyskočí a vzpaží).
- Předložíme dítěti tzv. telegrafické písmo nebo lépe-písmo, které se objevuje v SMS zprávách. Dítě má do tohoto textu, kde jsou čárky a háčky vynechány tato znaménka doplnit (Jucovičová, Žáčková, 2008).

8.1.9 Osvojování gramatických pravidel

Děti s dysortografií mívají problémy s osvojováním gramatiky, potřebují více času na vstřebávání gramatického učiva, mívají potíže s jeho systematizací a jeho pohotovou aplikací. S rostoucím obsahem gramatického učiva, někdy žáci ztrácí přehled a neví, kdy a jaké pravidlo použít (Jucovičová, Žáčková, 2008).

Nemá význam, aby dítě psalo diktát prověřující znalost vyjmenovaných jmen, když dítě s dysortografií teprve zápasí se zachycením všech slov a písmen v diktátu (Zelinková, 2003).

Uvedeme některé rady, jak možným prohlubujícím se problémům v oblasti gramatiky předcházet:

- Poskytujeme dostatek času na osvojování gramatického učiva
- Volíme multisenzoriální přístup tím, že dítě přijímá učivo více smysly. Tak si jej lépe zapamatuje a dokáže pohotově aplikovat gramatická pravidla. Multisenzoriální přístup volíme též při zdůvodňování. Volíme pomůcky jako bzučák, kostky, stavebnice apod.
- Vedeme žáky k systematizaci gramatického učiva a pracujeme na jeho zpřehlednění.
- Umožníme dítěti zaměřit se pouze probíraný jev
- Podmínkou automatizace učiva je pravidelné a průběžné opakování

(opět uplatňujeme multisenzoriální přístup).

- Začínám s diktátem slov a slovních spojení. K diktování celých vět přistupujeme až po zvládnutí předchozího. Vždy přizpůsobujeme tempo diktování a rozsah diktátu.
- Při opravách diktátů vždy odlišujeme specifické chyby a nezahrnujeme je do hodnocení.
- Respektujeme pracovní tempo dítěte, zdůrazňujeme kvalitu nad kvantitou.
- Klasický diktát je dobré nahradit zkrácenou verzí v kombinaci s doplňovacím cvičením.
- Vedeme dítě k automatické kontrole napsaných prací
- Omezíme soutěživé formy v českém jazyce (Jucovičová, Žáčková, 2008).

8.1.10 Rozvoj slovní zásoby

Děti s dysortografií mívají porušený jazykový cit a jejich slovní zásoba bývá chudší. Pro rozvoj jazykového citu lze použít tato cvičení:

- Předložíme dítěti předměty nebo obrázky, řekneme názvy těchto věcí a dítě si má představit, že má před sebou „mimozemšťana“ a má mu vysvětlit, k čemu tyto věci slouží.
- „Řekni to jinak“ např. Malý dům je... (domeček)
- Dítě má dovyprávět námi započatý krátký příběh.
- Vykládáme dítěti krátké příběhy, do nichž vložíme nesmysl. Dítě se snaží chybu vyhledat a napravit.
- Dítě má popsat sérii pohybu, které jsme mu předvedli
- Hra na „jako“ – říkáme dítěti slova typu „sladký jako...“
- Vedeme dítě k popisu ustálených rčení, lidových pranostik
- Vysvětlujeme dítěti slova nadřazená, podřazená, učíme je zobecňovat pojmy (Jucovičová, Žáčková, 2008).

8.1.11 Oprava písemných prací

Nikdy neopravujeme větší počet chyb červenou barvou. Červeně označená chyba může žákovu pozornost upoutat tak, že si ji zafixuje. Mimo to, při reedukaci většinou používáme červenou barvu ke zvýraznění toho, co si má žák zapamatovat.

Slova, ve kterých je chyba, vyznačíme tužkou a žáka necháme práci ještě jednou přečíst a chyby opravit. Pokud to žák nezvládne sám, pomáhá mu učitel a společně zdůvodňují správný pravopis. Chybně napsaná slova můžeme také přelepit a napsat správný tvar (Zelinková, 2003).

8.2 Metody užívané při terapii dysortografie

- **Metoda Brigitte Sindelarové**-tuto metodiku včetně nápravných cvičení lze využít i u dospělých. V teoretické části autorka vysvětluje, na jakém základě metody vznikla, o jaké teorie se opírá. Dále je zde diagnostický materiál zaměřený na auditivní diferenciaci figury a pozadí, sluchovou diferenciaci řeči a auditivní paměť. Totéž se diagnostikuje i ve vizuální oblasti. Mezi další diagnostické položky patří orientace v čase a prostoru a intermodální vztahy. Všechny tyto oblasti se procvičují pomocí připravených cvičných sešitů (Pokorná, 2010).
- **Metoda G. Fernaldové (metoda obtahování)**-tato metoda je vhodná především pro počáteční stádia nápravy u zvláště těžkých případů dyslexie a dysortografie. Používá se u dětí, u kterých nefunguje analýza ani syntéza natolik, aby se na nich dala založit výuka čtení. Využívá hmat a pohyb. Dítě má za úkol vymyslet si těžké slovo, které by sám nenapsalo ani nepřečetlo. Toto slovo napíšeme na papír velkými tiskacími písmeny. Dítě jednotlivá písmena obtahuje prstem a každé zvláště vysloví. Toto opakuje, dokud celé slovo pohybově nezvládá. Když má dítě pocit, že již pohybový obraz ovládá, překryjeme předlohu a dítě si ještě jednou se zavřenýma očima slovo přecvičí. Poté je píše načisto. Zásadou je nepřipustit, aby napsalo cokoli špatně. Až si dítě techniku obtahování osvojí, začíná psát delší celky-věty, povídky. Kartičky se slovy se uloží do zvláštní krabice dle abecedního pořádku a vniká tak, jednoduchý slovník, kde se nachází naučená slova, dítěti ihned k použití. Metoda pracuje na principu globálního čtení, kdy analýze a syntéze dochází pozdě a spíše samovolně

(Jirásek, Matějček, Žlab, 1966).

- **Metoda barevných kostek**-pomocí této metody se snažíme klást důraz na hmatové a pohybové představy. Písmena abecedy, které dítě nevytváří, pouze s nimi pracuje, jsou nalepena na barevných kostkách. Samohlásky mají jednu barvu a souhlásky jinou. Také např. *b* a *d*, nebo *a* a *e*, popř. jiná písmena, která dítě zaměňuje, mají svou stabilní barvu (dítě si tuto barvu neustále s obrazem písmene spojuje). Nejprve dítěti říkáme slabiky, později jednoslabičná slova (např. les-ves-pes, rak-tak-mák apod.). Dítě řadí kostky s písmenky k sobě a vytváří slovo. Pokud změním hlásku ve výslovnosti, musí dítě slovo přestavět. Provádí se tak „ručně“ analýza a syntéza. Lze použít kostky s otvorem a navlékat je na drát. Při každé změně hlásky ve vysloveném slově musí dítě vyměnit písmeno, popř. více písmen. Řekneme-li tedy slovo podobné předchozímu, dítě musí změnu nejprve sluchově zachytit, pak správně vyjádřit změnou kostky (Jirásek, Matějček, Žlab, 1966).

9 PREVENCE A PROGNÓZA DYSORTOGRAFIE

„Předcházet specifickým poruchám učení znamená nejen předcházet výukovým obtížím, ale i jejich negativním následkům, jako je ztráta motivace k učení, později nesystematickým vědomostem s velkými mezerami ve výuce, neporozumění nové látce apod. Znamená to i předcházet poruchám koncentrace, poruchám chování a neurotickým obtížím dítěte“ (Pokorná, 1997, s. 212).

Velice důležitým prvkem prevence je **dobrý start** v počátku školní docházky. Dítě by v tomto období nemělo zažít výrazný neúspěch nebo obavu ze školy. Učitelé by neměli toto období zkracovat, kvůli snaze naučit děti co nejrychleji číst a psát. Naopak prodlužování tohoto období s důrazem na rozvoj percepčně-motorických funkcí vede k rychlejšímu a dokonalejšímu osvojení jak čtenářských, tak písařských dovedností (Žlab, Škodová, 2007).

Ryan (1997, in Žlab, Škodová, 2006) sestavil pro rodiče, terapeuty a učitele tyto zásady prevence negativních projevů:

- Naslouchat pocitům dítěte-zlost, úzkost a deprese totiž často bývají

sekundárními důsledky poruchy. Také problémy s jazykem brání dítěti s vyjádřením pocitů, proto musí dospělí dětem pomoci, aby o svých pocitech mluvili.

- Odměňovat již snahu dítěte a ne jen vlastní výkon.
- Pokud se dítě nechová správně, dospělý nesmí dítě zcela odradit. Není vhodné používat slova jako např. líný, nenapravitelný. Může se tak nenávratně narušit sebepojetí dítěte.
- Pomoci studentům zvolit realistické cíle. Když učitel pomůže svému studentovi s výběrem dosažitelného cíle např. volba studia, povolání, nebude student v dalším studiu popř. zaměstnání tak často selhávat.

Prognóza je vždy závislá na stupni, typu a kombinaci dysortografie s jinými specifickými poruchami učení a chování a také na úrovni intelektových schopností dítěte. Dále záleží na včasnosti diagnostikování dysortografie, a zda proběhl reedukační nácvik. Pokud dítě reedukační trénink neabsolvovalo nebo jej nedokončilo, mohou se potíže dítěte kumulovat a často pak dochází k výukovému selhání na druhém stupni základní školy (Jucovičová, Žáčková, 2008).

Pokud byla porucha diagnostikována pozdě či reedukační nácvik neproběhl adekvátně, je nutné vést dítě k používání kompenzačních mechanismů a pomůcek, aby mu dysortografie nevadila v pracovním ani osobním životě. Z toho vyplývá, že prognóza vývoje dítěte s dysortografií není závislá jen na jeho školní kariéře, ale má vliv i na jeho osobní život a prožívání. Dítě je totiž dlouhodobě v silné zátěžové situaci, tím se snižuje jeho sebevědomí a sebepojetí. Hraje zde velkou roli přístup rodiny a jednotnost přístupů vyučujících k obtížím žáka (in ibid).

PRAKTICKÁ ČÁST

10 METODIKA VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ

10.1 Cíl práce

Cílem praktické části naší diplomové práce bylo zjistit, jaké chyby specifického charakteru se projevují v psaní u žáků osmých tříd základních škol a studentů tercie víceletého gymnázia. Dále jsme zjišťovali četnost specifických chyb u daného vzorku. Hodnotili jsme také úroveň psaní na diktát, přepis a spontánní písemný projev. Ve spontánním písemném projevu jsme sledovali schopnost žáků odpovídat na zadané otázky, schopnost tvořit věty a souvětí.

10.2 Metody šetření

Z metod empirického sběru dat jsme uplatnili diktát, přepis a spontánní písemný projev. Praktická část naší diplomové práce má kvalitativní a kvantitativní charakter.

10.2.1 Diktát

Pro žáky jsme vybrali diktát koncipovaný pro žáky osmých a devátých tříd základních škol. Diktát měl sto dvacet slov a my jsme jeho text upravili tak, aby text obsahoval slova, která zachytí výskyt specifických chyb.

Žákům byl předložen čistý list papíru a tužka č. 2. Před začátkem psaní diktátu jsme žákům zadali tyto instrukce: *„Nyní budeme psát diktát, prosím podepište se do pravého horního rohu. Pod podpis napište dnešní datum, pod datum napište tiskací písmeno L pokud píšete levou rukou a tiskací písmeno P pokud píšete pravou rukou. Nejprve vám diktát přečtu celý, poté po větách a na závěr jej opět přečtu celý.“*

Znění celého diktátu uvádíme v příloze č. 1.

10.2.2 Přepis

Text, který žáci přepisovali, byl předtištěn v horní části papíru formátu A4 a žáci jej měli přepsat pod text psacím písmem.

Zadání měli žáci napsáno nad předtištěným textem. Žáky jsme upozornili, aby se nezapomněli podepsat do pravého rohu papíru.

K přepisování jsme vybrali věty dle Matějčka (1995), který tyto věty

uvádí jako vhodné k diagnostice dysortografie. K přepisu jsme zvolili 6 vět, z toho jsme jednu změnili na větu tázací.

Celý přepis vypadal takto: *Sedí na střeše špačci? Hodiny na věži ukazují tři čtvrtě na čtyři. Uzavřeli dohodu za nejnevýhodnějších podmínek. Slečna nese sušené švestky v tašce. Podplukovník a nadporučík jsou důstojníci. Očistíme olejové skvrny hadrem.*

Formulář přepisu uvádíme v příloze č. 2.

10.2.3 Spontánní písemný projev

Spontánní písemný projev jsme hodnotili na základě odpovědí na otázky. Tyto otázky byly předtištěny v horní části papíru formátu A4. Žákům byla zadána instrukce: *„Nejprve se, prosím, podepište do pravého horního rohu. Poté se pokuste co nejvýstižněji odpovědět na otázky. Na odpovědi budete mít dostatek času, pokuste se tedy, prosím, odpovědět co nejpřesněji.“*

Otázky jsme položili tyto: *Jaký je tvůj oblíbený předmět ve škole a proč? Jaká je tvoje představa o budoucím povolání? Co tě k tomu dovedlo? Kdybys měl/a jedno přání, jaké by bylo?*

Formulář pro spontánní písemný projev uvádíme v příloze č. 3.

11 ORGANIZACE A PRŮBĚH ŠETŘENÍ

Před začátkem šetření jsme oslovili ředitele šesti základních škol a dvou víceletých gymnázií v Ostravě. S šetřením souhlasili ředitelé tří základních škol a jednoho víceletého gymnázia. Pro účel naší diplomové práce jsme vybrali jednu základní školu s více než 25 žáky v jedné třídě (základní škola 1), víceleté gymnázium a menší základní školu s maximálním počtem 18 žáků v jedné třídě (základní škola 2).

Ředitelé nás odkázali na třídní učitele osmých tříd a tercií na osmiletém gymnáziu, kterým jsme přesně popsali průběh celého šetření a požádali jsme je o předání žádostí o účasti dítěte na výzkumném šetření. Tuto žádost měli učitelé předat žákům a požádat je o vrácení do týdne s vyjádřením jejich rodičů. Žádost uvádíme v příloze č. 4.

Celkem bylo rozdáno 139 žádostí, zpět jsme dostali 86, tj. 62 %

z celkového počtu vyplněných žádostí. S šetřením souhlasilo 55 rodičů, tj. 64 % z vyplněných žádostí. Konečný počet žáků, kteří se šetření zúčastnili, byl 50 (pět žáků bylo omluveno z důvodu nemoci).

Výzkumné šetření probíhalo od února 2010 do dubna 2010 a bylo vždy přizpůsobeno časovým možnostem učitelů i žáků.

Šetření jsme prováděli převážně v dopoledních hodinách a vždy jsme byli do třídy uvedeni třídním učitelem a představeni.

Žákům byl námi přednesen harmonogram šetření a nezbytnosti, které budou žáci muset během psaní dodržovat (psát pouze tužkou na námi rozdaný papír, podepsat se do horního pravého rohu každého papíru, pod jméno napsat datum a velké tiskací L pokud píše levou rukou, velké tiskací P, pokud píše pravou rukou).

Celé šetření jsme začali diktátem, následně pokračoval přepis a na závěr měli žáci odpovídat na otázky. Nejprve jsme dětem rozdali prázdné papíry a tužky. Diktát jsme diktovali přiměřeným tempem a to ve všech třídách stejně.

Po dopsání diktátu jsme práce od žáků posbírali a rozdali jsme papíry s předtištěným přepisem. Na přepis měli žáci libovolně dlouhý čas. Po dopsání jsme jednotlivé práce dětem odebrali a čekali jsme na posledního píšícího žáka. Poté jsme rozdali poslední papír s předtištěnými otázkami a opět jsme dětem připomněli, že mají dostatek času na práci.

Po odevzdání poslední práce jsme žákům poděkovali za spolupráci a dali prostor na otázky. Žáky jsme ujistili, že jejich práce budou prezentovány jako anonymní a nebudou je číst ani jejich učitelé.

Celé výzkumné šetření v každé třídě trvalo maximálně jednu vyučovací hodinu, tzn. 45 minut.

12 SLOŽENÍ SOUBORU

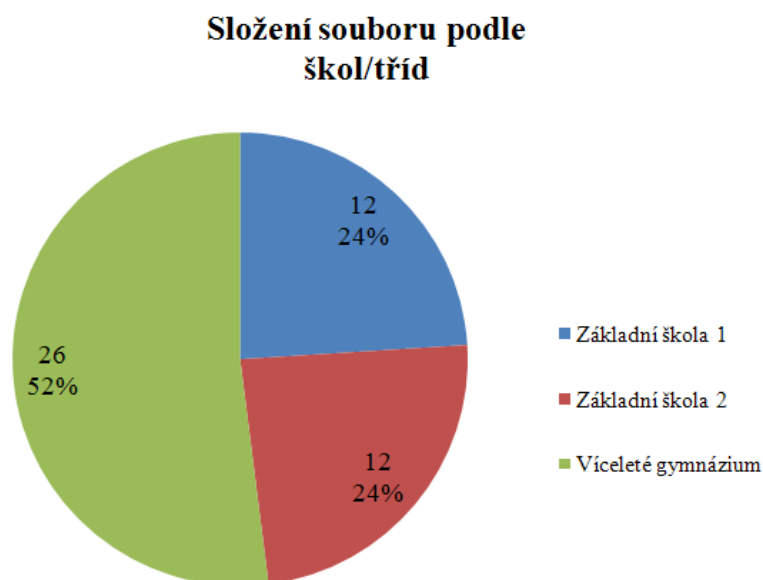
12.1 Složení souboru podle škol/tříd

Výzkumný vzorek byl tvořen 50 žáky. Nejpočetnější skupinu tvořili studenti dvou tercií víceletého (osmiletého) gymnázia v počtu 26 žáků (52%). Dále byly do souboru zařazeny dvě základní školy, ve kterých se šetření zúčastnilo vždy 12 žáků. Základní škola 1 měla tedy zastoupení 24%, stejně tak základní škola 2.

Tabulka č. 1:

Složení souboru podle škol/tříd					
Základní škola 1		Základní škola 2		Víceleté gymnázium	
Počet žáků	výskyt v %	počet žáků	výskyt v %	počet žáků	výskyt v %
12	24	12	24	26	52

Graf č. 1:



12.2 Složení souboru podle pohlaví

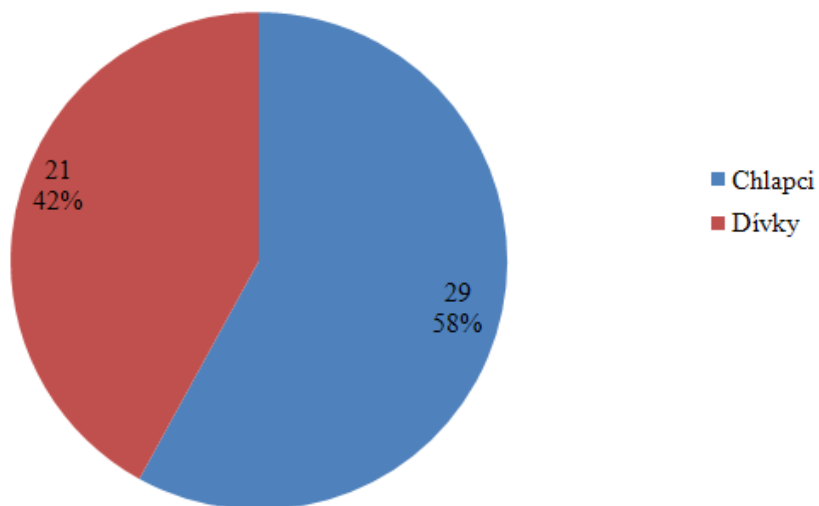
Výzkumného šetření se zúčastnilo více chlapců, než dívek a to v zastoupení 29 chlapců (58%) a 21 dívek (42%).

Tabulka č. 2:

Složení souboru podle pohlaví			
Chlapci		Dívky	
počet žáků	výskyt v %	počet žáků	výskyt v %
29	58	21	42

Graf č. 2:

Složení souboru podle pohlaví



12.3 Složení souboru podle preference ruky při psaní

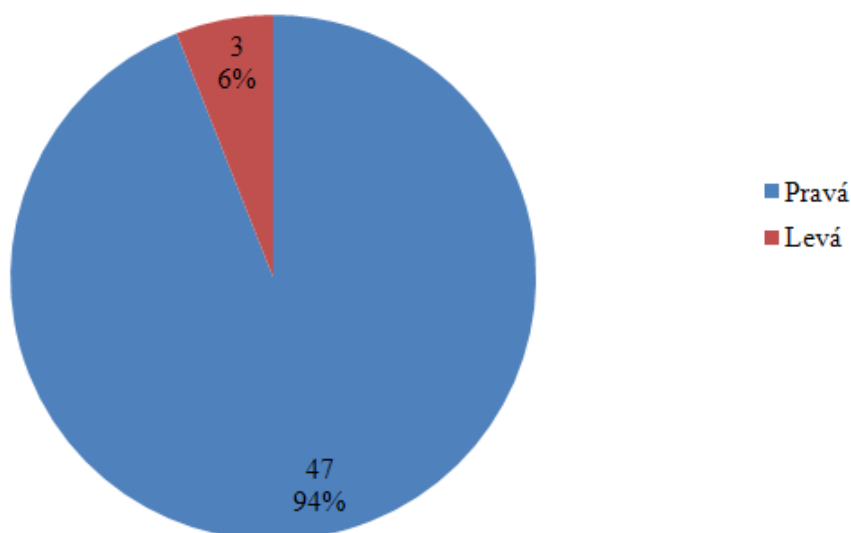
Lateralitu jsme nevyšetřovali, žáci byli pouze požádáni, aby napsali, kterou rukou píší. V celém souboru se vyskytli pouze 3 žáci, kteří preferovali levou ruku. Všichni tři byli studenti tercie víceletého gymnázia. Složení souboru tedy vypadá takto: 47 žáků (94%) preferuje psaní pravou rukou, 3 žáci (6%) preferují psaní levou rukou.

Tabulka č. 3:

Složení souboru podle preference ruky při psaní			
Žáci preferující levou ruku		Žáci preferující pravou ruku	
počet žáků	výskyt v %	počet žáků	výskyt v %
3	6	47	94

Graf č. 3:

Složení souboru podle preference ruky při psaní



13 VÝSLEDKY VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ

13.1 Výsledky žáků v diktátu

Diktát obsahoval 120 slov a celé znění uvádíme v příloze č. 1. Dále také v příloze č. 5 uvádíme diktát napsaný žákem osmé třídy a v příloze č. 6 diktát napsaný studentem tercie víceletého gymnázia.

Výsledky diktátu jsme zpracovali do tabulky č. 4. Tato tabulka je koncipována tak, že v prvním sloupci uvádíme správnou podobu slova. Ve sloupci druhém je vypsána varianta, jak slovo napsali žáci. První varianta je vždy dané slovo napsané správně. Tabulka je pro svou velikost rozdělena na pět částí. Pro přehlednost záhlaví tabulky na každé nové stránce opakujeme.

Nejprve jsme hodnotili slova s největší chybovostí (více než 20% výskytu chyb u jednoho slova v rámci celého souboru) vyjma chyb v čárkách mezi dvěma větami či slovy. Tato slova uvádíme v grafu č. 4. Jsou to slova *vloni* (pouze 30% dětí napsalo toto slovo správně), *visí* (36% žáků chybovalo), slova *přesvědčily* a *sestřiččiny* napsalo 34% žáků s chybami, *dospělých* a *nejznámějších* napsalo 26% dětí ze sledovaného souboru s chybami, a slova *tady*, *kolemjdoucích* a *v ní* napsalo 24% žáků s chybami. Charakter všech chyb (včetně těchto) popisujeme níže.

Po nahlédnutí do tabulky č. 4 zjistíme, že žáci velice často chybovali v diakritice a to 41krát z toho ve 28 případech žáci napsali slova bez čárek nad samohláskami (vždy však místo čárky napsali tečku). To lze přisuzovat vlivu lašského nářečí⁸ na psaný projev, kterým děti běžně mluví, ale můžeme to také považovat za specifickou chybu. V hranatých závorkách vždy uvádíme realizaci slova.

Chyby v diakritice žáci udělali v těchto slovech: *nové* [*nově*], *plná* [*plna*], *v ní* [*v ni*], *nejznámějších* [*nejnámejších*], [*nejznamnějších*], [*nejznamějších*], *divů* [*divu*], *vyvolává* [*vyvolava*], *čtvrtek* [*ctvrtek*], *ní* [*ni*], *dospělých* [*dospelích*], *vánoční* [*vanoční*], *dárky* [*darky*], *mladší* [*mladší*], *nadšení* [*nadšení*] a [*nadsení*], *sestřiččiny* [*sestřicčiny*], *úsměvy* [*usměvy*], *rozbalování* [*rozbalovani*], *dárků* [*darku*] a [*dárku*], *mě* [*me*] a [*mne*]. Dále žáci

⁸ Lašská nářečí jsou skupinou nářečí českého jazyka v části opavského a těšínského Slezska a severovýchodní Moravy. Jedním z typických znaků tohoto nářečí je absence délek u samohlásek (Balhar, 1974).

chybovali ve slovech: *přesvědčily* [*přesvedčily*] a [*přesvedčili*], *názvem* [*nazvem*], *Mikulášovy* [*Mikulasovy*], *nejnebezpečnějších* [*nejnebezpečnějších*] a *šelmách* [*šelmach*].

V interpunkci žáci udělali 214 chyb. Čárka v diktátu chyběla celkem 196krát, v 11 případech žáci vynechali tečku na konci věty, jednou napsali místo tečky na konci věty vykřičník, a jednou čárku. Pět čárek žáci vložili do diktátu navíc.

Dále v tabulce č. 4 můžeme vidět chyby ve stavbě slov, kdy žáci napsali slovo s jinou stavbou, než jim bylo diktováno. Patří zde tato slova: *nové* [*nově*], ve slově *nabídka* dva žáci místo *d* napsali *t* [*nabítka*], [*nabýtka*], místo spojky *i* napsal *a* jeden žák. Dále byla stavba slova pozměněna u slova *vejde* [*vejdi*], ve slově *tady* místo *a* napsalo *e* [*tedy*] 12 žáků sledovaného souboru, ve slově *bratrovo* jeden žák napsal [*bratrova*], spojka *a* byla v jednom případě nahrazena spojkou *i*.

Další frekventovanou chybou v diktátech žáků sledovaného souboru byla elize (vynechání) grafému ve slově. Ve slově *vloni* žáci vynechali *v* [*loni*], *h* ve slově *knihkupectví* [*knikupectví*], ve slově *nejznámějších* vynechali *j* [*neznámějších*] a *ch* [*nejznámější*], dále vynechali písmeno *o* ve slově *spisovatelů* [*spisvatelů*]. Ve slově *kolemjdoucích* žáci vynechali *j* a *ch* [*kolemdoucích*] a [*kolemdoucí*], *k* ve slově *skupinky* [*skupiny*], ve *jsem* vynechali *j* [*sem*], ve slově *sestřiččiny* *č* [*sestřičiny*], ve slově *přesvědčily* *y* [*přesvedčil*], *m* a *n* ve slově *rozumně* [*rozuně*], [*rozumě*], *n* ve slově *mně* [*mě*] ve slově *nejnebezpečnějších* celou slabiku *ne* [*nejbezpečnějších*]. Ve slově *kdykoliv* žáci vynechávali písmeno *v* [*kdykoli*], ve slově *jdu* *j* [*du*] a ve slově *knihkupectví* *k* [*knihupectví*].

Žáci vynechali v diktátech celkem 24 slov – sedmkrát vynechali *I* na začátku věty, třikrát vynechali předložku *s*, dvakrát nenapsali slova *dovnitř*, *vánoční*, *velmi*, *kniha* a *názvem*. Jednou nenapsali slova *chtěl*, *mladší*, *zase*, spojkou *a*, a *ke*.

Do některých slov žáci vložili nadbytečná písmena. *Ch* do slova *ní* [*nich*], *n* do slova *nejznámějších* [*nejznámnějších*], [*nejnamnějších*], *e* do slova *vejde* [*vejede*], *o* do slova *dárků* [*daroků*], *n* do slova *mě* [*mně*] a [*mne*], *d* do slova *přesvědčili* [*předvědčili*] a [*předsvětšili*], *j* před *se* [*jse*], [*jsi*].

Zřejmě kvůli obtížím v krátkodobé vebrálně akustické paměti došlo v diktátu k záměně pořadí slov ve větě a také v některých případech žáci napsali zcela jiné slovo (většinou se jednalo o slovo příbuzné či synonymum). Místo slova *nejznámějších* jeden žák napsal [*nejvýznamějších*], místo slova *rozumně* [*dobře*], místo slova *velmi* [*velice*], místo spojení *s názvem* jeden žák napsal spojení [*se jménem*]. Místo slova *šelmách* napsal jeden žák slovo [*knihách*], slovo *yní* nahradil jeden žák na slovo [*ted*] a místo slova *objevily* jeden žák napsal [*doplnily*]. Ve větě: *I já jsem tady chtěl koupit vánoční dárky pro své mladší sourozence.* jeden žák změnil strukturu věty na [*I já jsem tady koupil vánoční dárky pro své mladší sourozence.*]. Ve větě: *kterou jsem si hned začal prohlížet.* jeden žák přehodil pořadí slov na [*kterou jsem si začal hned prohlížet.*].

Dle našeho očekávání se v diktátu projevila artikulační neobratnost a to ve slovech *nejznámějších* [*neznámějších*], [*nejvýznamějších*], *kolemdoucích* [*kolemdoujcích*], [*kolemdoucí*], [*kolemdoucích*], *sestřičiny* [*sestřičiny*], [*sestřičtiny*], *přesvědčily* [*předsvědčili*], [*předsvětšili*], *rozumně* [*rozuně*], *nejnebezpečnějších* [*nejbezpečnějších*], [*nejnebezpečných*], *knihkupectví* [*knihupectví*]. Tato slova byla do diktátu vložena právě na zjištění artikulační neobratnosti.

Specifická asimilace se projevila pouze v jednom slově, a to ve slově *yní*, kdy jeden žák napsal [*niní*]. Jedná se o specifickou asimilaci alveolár a palatál ve spojení „t“, „d“, „n“ a „ť“, „ď“, „ň“, přičemž artikulaci těchto hlásek v běžných slovech dítě zvládá (Dvořák, 2007).

Celkem 391 chyb udělali žáci v důsledku nedostatečného osvojení učiva. Tyto chyby žáci neudělali pouze v jednotlivých slovech, ale také v celých větách, kdy například vkládali uvozovky do vět, kde uvozovky být nemohou. Nedostatečně osvojené učivo se tedy projevilo ve slovech *vloni* [*v loni*] [*v loňi*], *knihkupectví* [*knihkupectvý*], *lákavých* [*lákavích*], *visí* [*vysí*], [*vysý*], *nabídka* [*nabýdka*], [*nabýtka*], *dospělých* [*dospělích*], [*dospelích*], *koupi* [*koupy*], *vánoční* [*Vánoční*], *zaujaly* [*zaujali*], *bratrovi* [*bratrovy*], *líbila* [*líbyla*], *Mikulášovy* [*Mikulášovi*], [*mikulášovy*], *darovali* [*darovaly*], *Afriky* [*afriky*], *objevily* [*objevily*], [*oběvily*]. Žáci si v některých případech nevěděli rady při psaní velkých písmen v názvech knih. Chybně napsali tato

slova *pohádky* [*Pohádky*], *o* [*O*], *kouzelné* [*Kouzelné*], *babičce* [*Babičce*], *prázdniny* [*Prázdniny*], *nejnebezpečnějších* [*Nejnebezpečnějších*].

Věta, kterou žáci pozměnili v důsledku nedostatečně osvojeného učiva, je tato: *Sestru zaujaly pohádky o kouzelné babičce a bratrovi se velmi líbila kniha s názvem Mikulášovy prázdniny.* [*Sestru zaujaly pohádky „O kouzelné babičce“ a bratrovi se velmi líbila kniha s názvem „Mikulášovy prázdniny“.*].

Tyto chyby můžeme považovat za specifické, pokud by se opakovaly a za předpokladu, že žák by byl schopný vysvětlit gramatická pravidla, ale nebyl by je schopný použít při psaní.

Další poměrně častou chybou v diktátu bylo nedodržování hranic slov ve větách. Žáci psali předložku dohromady s následujícím slovem nebo některá slova rozdělili na dvě části. Žáci napsali dohromady tato slova *v ní* [*vní*], *před ní* [*přední*] *dívám se* [*dívámse*]. Na dvě části rozdělili slova *vloni* [*v loni*], *knihkupectví* [*knih kupectví*], *jeho* [*je ho*], *není* [*ne ní*], *kolemjdoucích* [*kolem jdoucích*], *dovnitř* [*do vnitř*].

Žákům základních škol psaní diktátu nedělalo problém a tempo, kterým jsme diktovali, jim naprosto vyhovovalo. Studenti víceletého gymnázia si často vyžadovali opakování jak slov, tak celých vět. My jsme jejich výzvám nevyhověli, aby všechny děti měly stejné podmínky pro psaní diktátu. Studenti tedy slova vynechávali nebo je nahrazovali jinými slovy, popř. změnili stavbu celé věty. Tyto chyby byly typické právě pro studenty víceletého gymnázia. Žáci základních škol slova nahrazovali zcela výjimečně.

Tabulkač. 4:

Diktát									
		Základní škola 1		Základní škola 2		Viceleté gymnázium		Celý soubor	
		počet žáků	výskyt v %	počet žáků	výskyt v %	počet žáků	výskyt v %	počet žáků	výskyt v %
nejznámějších	nejznámějších	6	50,0	10	83,3	21	80,8	37	74,0
	neznámějších	0	0,0	0	0,0	1	3,8	1	2,0
	nejznámejších	0	0,0	0	0,0	2	7,7	2	4,0
	nejznamějších	2	16,7	0	0,0	0	0,0	2	4,0
	nejznámnějších	3	25,0	1	8,3	1	3,8	5	10,0
	nejznamnějších	1	8,3	0	0,0	0	0,0	1	2,0
	nejvýznámějších	0	0,0	0	0,0	1	3,8	1	2,0
	nejznámější	0	0,0	1	8,3	0	0,0	1	2,0
spisovatelů	spisovatelů	12	100,0	12	100,0	25	96,2	49	98,0
	spisvatelů	0	0,0	0	0,0	1	3,8	1	2,0
(,) čárka	(,) čárka	5	41,7	4	33,3	19	73,1	28	56,0
	(-) bez čárky	7	58,3	8	66,7	7	26,9	22	44,0
a	a	12	100,0	12	100,0	26	100,0	50	100,0
tak	tak	12	100,0	12	100,0	26	100,0	50	100,0
není	není	11	91,7	12	100,0	26	100,0	49	98,0
	ne ní	1	8,3	0	0,0	0	0,0	1	2,0
divu	divu	11	91,7	12	100,0	26	100,0	49	98,0
	divů	1	8,3	0	0,0	0	0,0	1	2,0
(,) čárka	(,) čárka	8	66,7	8	66,7	25	96,2	41	82,0
	(-) bez čárky	4	33,3	4	33,3	1	3,8	9	18,0
že	že	12	100,0	12	100,0	26	100,0	50	100,0
vyvolává	vyvolává	11	91,7	12	100,0	26	100,0	49	98,0
	vyvoláva	1	8,3	0	0,0	0	0,0	1	2,0
zájem	zájem	12	100,0	12	100,0	26	100,0	50	100,0
kolemjdoucích	kolemjdoucích	7	58,3	8	66,7	23	88,5	38	76,0
	kolem jdoucích	2	16,7	4	33,3	3	11,5	9	18,0
	kolemdoujcích	1	8,3	0	0,0	0	0,0	1	2,0
	kolemdoucí	1	8,3	0	0,0	0	0,0	1	2,0
	kolemdoucích	1	8,3	0	0,0	0	0,0	1	2,0
(.) tečka	(.) tečka	12	100,0	12	100,0	25	96,2	49	98,0
	(-) bez tečky	0	0,0	0	0,0	1	3,8	1	2,0
Vždy	Vždy	12	100,0	12	100,0	26	100,0	50	100,0
ve	ve	12	100,0	12	100,0	26	100,0	50	100,0
čtvrtek	čtvrtek	11	91,7	12	100,0	26	100,0	49	98,0
	ctvrtek	1	8,3	0	0,0	0	0,0	1	2,0
(,) čárka	(,) čárka	8	66,7	8	66,7	26	100,0	42	84,0
	(-) bez čárky	4	33,3	4	33,3	0	0,0	8	16,0
kdy	kdy	12	100,0	12	100,0	26	100,0	50	100,0
je	je	12	100,0	12	100,0	26	100,0	50	100,0
nová	nová	12	100,0	12	100,0	26	100,0	50	100,0
nabídka	nabídka	11	91,7	10	83,3	26	100,0	47	94,0
	nabítka	1	8,3	0	0,0	0	0,0	1	2,0
	nabýdka	0	0,0	1	8,3	0	0,0	1	2,0
	nabýtka	0	0,0	1	8,3	0	0,0	1	2,0
	(,) čárka	1	8,3	0	0,0	0	0,0	1	2,0
	(-) bez čárky	11	91,7	12	100,0	26	100,0	49	98,0
knih	knih	12	100,0	12	100,0	26	100,0	50	100,0

Diktát									
		Základní škola 1		Základní škola 2		Víceleté gymnázium		Celý soubor	
		počet žáků	výskyt v %	počet žáků	výskyt v %	počet žáků	výskyt v %	počet žáků	výskyt v %
(.) čárka	(.) čárka	5	41,7	5	41,7	18	69,2	28	56,0
	(-) bez čárky	7	58,3	7	58,3	8	30,8	22	44,0
před	před	11	91,7	12	100,0	26	100,0	49	98,0
	přední	1	8,3	0	0,0	0	0,0	1	2,0
ní	ní	10	83,3	12	100,0	25	96,2	47	94,0
	ni	1	8,3	0	0,0	1	3,8	2	4,0
	přední	1	8,3	0	0,0	0	0,0	1	2,0
postávají	postávají	12	100,0	12	100,0	26	100,0	50	100,0
skupinky	skupinky	12	100,0	12	100,0	25	96,2	49	98,0
	skupiny	0	0,0	0	0,0	1	3,8	1	2,0
dětí	dětí	12	100,0	12	100,0	26	100,0	50	100,0
	(.) čárka	0	0,0	1	8,3	0	0,0	1	2,0
	(-) bez čárky	12	100,0	11	91,7	26	100,0	49	98,0
i	i	12	100,0	12	100,0	25	96,2	49	98,0
	a	0	0,0	0	0,0	1	3,8	1	2,0
dospělých	dospělých	9	75,0	9	75,0	19	73,1	37	74,0
	dospělích	2	16,7	3	25,0	7	26,9	12	24,0
	dospelích	1	8,3	0	0,0	0	0,0	1	2,0
(.) tečka	(.) tečka	12	100,0	12	100,0	26	100,0	50	100,0
Kdo	Kdo	12	100,0	12	100,0	26	100,0	50	100,0
se	se	12	100,0	12	100,0	26	100,0	50	100,0
rozhodne	rozhodne	12	100,0	12	100,0	26	100,0	50	100,0
ke	ke	12	100,0	11	91,7	26	100,0	49	98,0
	(-) slovo chybí	0	0,0	1	8,3	0	0,0	1	2,0
koupi	koupi	12	100,0	11	91,7	26	100,0	49	98,0
	koupy	0	0,0	1	8,3	0	0,0	1	2,0
(.) čárka mezi slovy	(.) čárka	5	41,7	8	66,7	12	46,2	25	50,0
	(-) bez čárky	7	58,3	4	33,3	14	53,8	25	50,0
vejde	vejde	12	100,0	11	91,7	25	96,2	48	96,0
	vejede	0	0,0	1	8,3	0	0,0	1	2,0
	vejdi	0	0,0	0	0,0	1	3,8	1	2,0
dovnitř	dovnitř	11	91,7	10	83,3	24	92,3	45	90,0
	do vnitř	1	8,3	2	16,7	0	0,0	3	6,0
	(-) slovo chybí	0	0,0	0	0,0	2	7,7	2	4,0
(.) tečka	(.) tečka	12	100,0	12	100,0	26	100,0	50	100,0
I	I	5	41,7	12	100,0	26	100,0	43	86,0
	(-) slovo chybí	7	58,3	0	0,0	0	0,0	7	14,0
já	já	5	41,7	12	100,0	25	96,2	42	84,0
	Já	7	58,3	0	0,0	0	0,0	7	14,0
	ja	0	0,0	0	0,0	1	3,8	1	2,0
jsem	jsem	12	100,0	12	100,0	25	96,2	49	98,0
	sem	0	0,0	0	0,0	1	3,8	1	2,0
tady	tady	10	83,3	11	91,7	17	65,4	38	76,0
	tedy	2	16,7	1	8,3	9	34,6	12	24,0
chtěl	chtěl	12	100,0	12	100,0	25	96,2	49	98,0
	(-) slovo chybí	0	0,0	0	0,0	1	3,8	1	2,0

Diktát									
		Základní škola 1		Základní škola 2		Víceleté gymnázium		Celý soubor	
		počet žáků	výskyt v %	počet žáků	výskyt v %	počet žáků	výskyt v %	počet žáků	výskyt v %
koupit	koupit	12	100,0	12	100,0	25	96,2	49	98,0
	koupil	0	0,0	0	0,0	1	3,8	1	2,0
vánoční	vánoční	11	91,7	11	91,7	24	92,3	46	92,0
	Vánoční	0	0,0	1	8,3	0	0,0	1	2,0
	vanoční	1	8,3	0	0,0	0	0,0	1	2,0
	(-) slovo chybí	0	0,0	0	0,0	2	7,7	2	4,0
dárky	dárky	10	83,3	12	100,0	25	96,2	47	94,0
	darky	2	16,7	0	0,0	1	3,8	3	6,0
pro	pro	12	100,0	12	100,0	26	100,0	50	100,0
své	své	12	100,0	12	100,0	26	100,0	50	100,0
mladší	mladší	12	100,0	11	91,7	25	96,2	48	96,0
	mladší	0	0,0	1	8,3	0	0,0	1	2,0
	(-) slovo chybí	0	0,0	0	0,0	1	3,8	1	2,0
sourozence	sourozence	12	100,0	12	100,0	26	100,0	50	100,0
(.) tečka	(.) tečka	12	100,0	12	100,0	26	100,0	50	100,0
Bratrovo	Bratrovo	12	100,0	11	91,7	26	100,0	49	98,0
	Bratrova	0	0,0	1	8,3	0	0,0	1	2,0
nadšení	nadšení	12	100,0	12	100,0	24	92,3	48	96,0
	nadsení	0	0,0	0	0,0	1	3,8	1	2,0
	nadšení	0	0,0	0	0,0	1	3,8	1	2,0
a	a	12	100,0	11	91,7	26	100,0	49	98,0
	i	0	0,0	1	8,3	0	0,0	1	2,0
sestřičiny	sestřičiny	6	50,0	9	75,0	18	69,2	33	66,0
	sestřičiny	3	25,0	1	8,3	0	0,0	4	8,0
	sestřičtiny	3	25,0	2	16,7	6	23,1	11	22,0
	sestřiciny	0	0,0	0	0,0	1	3,8	1	2,0
	sestřiččini	0	0,0	0	0,0	1	3,8	1	2,0
úsměvy	úsměvy	10	83,3	12	100,0	26	100,0	48	96,0
	usměvy	2	16,7	0	0,0	0	0,0	2	4,0
při	při	12	100,0	12	100,0	26	100,0	50	100,0
	(,) čárka	0	0,0	0	0,0	1	3,8	1	2,0
	(-) bez čárky	12	100,0	12	100,0	25	96,2	49	98,0
rozbalování	rozbalování	11	91,7	12	100,0	26	100,0	49	98,0
	rozbalovani	1	8,3	0	0,0	0	0,0	1	2,0
dárků	dárků	9	75,0	11	91,7	23	88,5	43	86,0
	daroků	1	8,3	0	0,0	0	0,0	1	2,0
	darku	1	8,3	0	0,0	0	0,0	1	2,0
	dárku	1	8,3	1	8,3	3	11,5	5	10,0
mě	mě	9	75,0	11	91,7	24	92,3	44	88,0
	me	0	0,0	0	0,0	1	3,8	1	2,0
	mně	1	8,3	1	8,3	1	3,8	3	6,0
	mne	2	16,7	0	0,0	0	0,0	2	4,0
	(,) čárka	0	0,0	0	0,0	1	3,8	1	2,0
	(-) bez čárky	12	100,0	12	100,0	25	96,2	49	98,0

Diktát									
		Základní škola 1		Základní škola 2		Víceleté gymnázium		Celý soubor	
		počet žáků	výskyt v %	počet žáků	výskyt v %	počet žáků	výskyt v %	počet žáků	výskyt v %
přesvědčily	přesvědčily	5	41,7	10	83,3	18	69,2	33	66,0
	přesvedčily	0	0,0	0	0,0	1	3,8	1	2,0
	přesvedčili	1	8,3	0	0,0	0	0,0	1	2,0
	přesvědčili	4	33,3	2	16,7	6	23,1	12	24,0
	předsvědčili	1	8,3	0	0,0	0	0,0	1	2,0
	předsvědčili	1	8,3	0	0,0	0	0,0	1	2,0
	přesvědčil	0	0,0	0	0,0	1	3,8	1	2,0
(.) čárka	(.) čárka	8	66,7	7	58,3	24	92,3	39	78,0
	(-) bez čárky	4	33,3	5	41,7	2	7,7	11	22,0
že	že	12	100,0	12	100,0	26	100,0	50	100,0
jsem	jsem	12	100,0	12	100,0	26	100,0	50	100,0
koupil	koupil	12	100,0	12	100,0	26	100,0	50	100,0
rozumně	rozumně	9	75,0	11	91,7	24	92,3	44	88,0
	dobře	0	0,0	1	8,3	0	0,0	1	2,0
	rozumě	1	8,3	0	0,0	0	0,0	1	2,0
	rozumě	2	16,7	0	0,0	2	7,7	4	8,0
(.) tečka	(.) tečka	12	100,0	12	100,0	24	92,3	48	96,0
	(-) bez tečky	0	0,0	0	0,0	2	7,7	2	4,0
Sestru	Sestru	11	91,7	12	100,0	26	100,0	49	98,0
	sestru	1	8,3	0	0,0	0	0,0	1	2,0
zaujaly	zaujaly	10	83,3	11	91,7	22	84,6	43	86,0
	zaujali	2	16,7	1	8,3	4	15,4	7	14,0
pohádky	pohádky	11	91,7	12	100,0	23	88,5	46	92,0
	Pohádky	0	0,0	0	0,0	3	11,5	3	6,0
	pohadky	1	8,3	0	0,0	0	0,0	1	2,0
	" uvozovky	0	0,0	0	0,0	1	3,8	1	2,0
	(-) bez uvozovek	12	100,0	12	100,0	25	96,2	49	98,0
o	o	11	91,7	12	100,0	22	84,6	45	90,0
	O	1	8,3	0	0,0	4	15,4	5	10,0
kouzelné	kouzelné	10	83,3	11	91,7	23	88,5	44	88,0
	Kouzelné	2	16,7	1	8,3	3	11,5	6	12,0
babičce	babičce	11	91,7	12	100,0	26	100,0	49	98,0
	Babičce	1	8,3	0	0,0	0	0,0	1	2,0
	" uvozovky	0	0,0	0	0,0	1	3,8	1	2,0
	(-) bez uvozovek	12	100,0	12	100,0	25	96,2	49	98,0
a	a	12	100,0	12	100,0	25	96,2	49	98,0
	(-) slovo chybí	0	0,0	0	0,0	1	3,8	1	2,0
	(.) čárka	0	0,0	0	0,0	1	3,8	1	2,0
	(-) bez čárky	12	100,0	12	100,0	25	96,2	49	98,0
bratrovi	bratrovi	8	66,7	11	91,7	25	96,2	44	88,0
	bratrovy	4	33,3	1	8,3	1	3,8	6	12,0
se	se	11	91,7	12	100,0	26	100,0	49	98,0
	jse	1	8,3	0	0,0	0	0,0	1	2,0
velmi	velmi	12	100,0	12	100,0	23	88,5	47	94,0
	velice	0	0,0	0	0,0	1	3,8	1	2,0

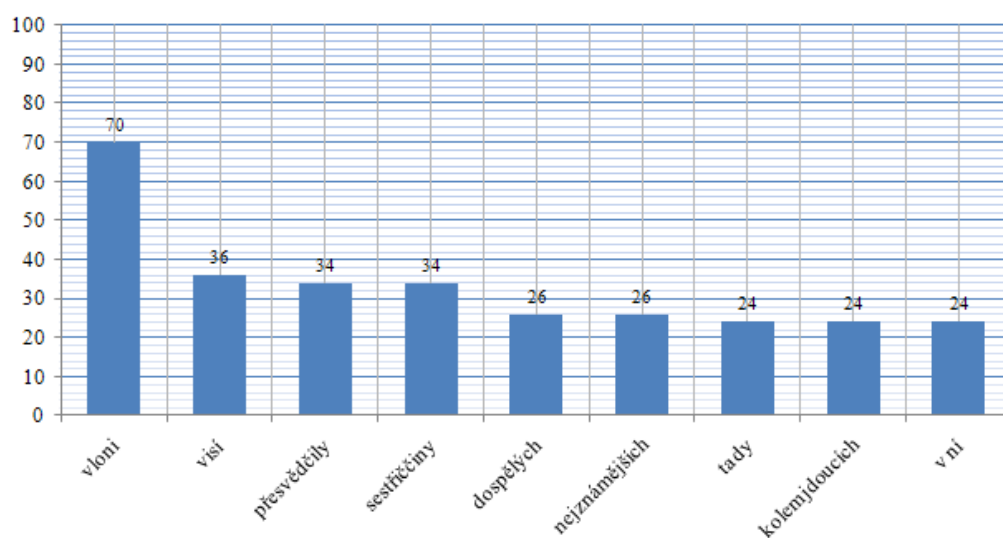
Diktát									
		Základní škola 1		Základní škola 2		Víceleté gymnázium		Celý soubor	
		počet žáků	výskyt v %	počet žáků	výskyt v %	počet žáků	výskyt v %	počet žáků	výskyt v %
	(-) slovo chybí	0	0,0	0	0,0	2	7,7	2	4,0
libila	libila	11	91,7	12	100,0	24	92,3	47	94,0
	líbyla	1	8,3	0	0,0	1	3,8	2	4,0
	libili	0	0,0	0	0,0	1	3,8	1	2,0
kniha	kniha	11	91,7	12	100,0	25	96,2	48	96,0
	(-) slovo chybí	1	8,3	0	0,0	1	3,8	2	4,0
s	s	12	100,0	12	100,0	22	84,6	46	92,0
	se	0	0,0	0	0,0	1	3,8	1	2,0
	(-) slovo chybí	0	0,0	0	0,0	3	11,5	3	6,0
názvem	názvem	11	91,7	12	100,0	23	88,5	46	92,0
	nazvem	1	8,3	0	0,0	0	0,0	1	2,0
	jmenem	0	0,0	0	0,0	1	3,8	1	2,0
	(-) slovo chybí	0	0,0	0	0,0	2	7,7	2	4,0
	uvozovky	0	0,0	1	8,3	2	7,7	3	6,0
	(-) bez uvozovek	12	100,0	11	91,7	24	92,3	47	94,0
Mikulášovy	Mikulášovy	6	50,0	5	41,7	17	65,4	28	56,0
	Mikulasovy	1	8,3	0	0,0	0	0,0	1	2,0
	mikulášovy	1	8,3	0	0,0	1	3,8	2	4,0
	Mikulášovi	4	33,3	7	58,3	8	30,8	19	38,0
prázdniny	prázdniny	11	91,7	12	100,0	26	100,0	49	98,0
	Prázdniny	1	8,3	0	0,0	0	0,0	1	2,0
	" uvozovky	0	0,0	1	8,3	2	7,7	3	6,0
	(-) bez uvozovek	12	100,0	11	91,7	24	92,3	47	94,0
(.) tečka	(.) tečka	12	100,0	12	100,0	24	92,3	48	96,0
	(,) čárka	0	0,0	0	0,0	1	3,8	1	2,0
	(!) vykřičník	0	0,0	0	0,0	1	3,8	1	2,0
Mně	Mně	4	33,3	6	50,0	17	65,4	27	54,0
	Mě	8	66,7	6	50,0	8	30,8	22	44,0
	mně	0	0,0	0	0,0	1	3,8	1	2,0
rodiče	rodiče	12	100,0	12	100,0	26	100,0	50	100,0
darovali	darovali	9	75,0	12	100,0	22	84,6	43	86,0
	darovaly	3	25,0	0	0,0	1	3,8	4	8,0
	věnovali	0	0,0	0	0,0	3	11,5	3	6,0
knihu	knihu	12	100,0	12	100,0	26	100,0	50	100,0
o	o	11	91,7	12	100,0	26	100,0	49	98,0
	O	1	8,3	0	0,0	0	0,0	1	2,0

Diktát									
		Základní škola 1		Základní škola 2		Viceleté gymnázium		Celý soubor	
		počet žáků	výskyt v %	počet žáků	výskyt v %	počet žáků	výskyt v %	počet žáků	výskyt v %
Nejnebezpečnějších	Nejnebezpečnějších	9	75,0	12	100,0	25	96,2	46	92,0
	Nejnebezpečnějších	1	8,3	0	0,0	0	0,0	1	2,0
	Nejbezpečnějších	1	8,3	0	0,0	0	0,0	1	2,0
	Nejnebezpečnějších	1	8,3	0	0,0	0	0,0	1	2,0
	Nejnebezpečných	0	0,0	0	0,0	1	3,8	1	2,0
šelmách	šelmách	11	91,7	12	100,0	25	96,2	48	96,0
	šelmach	1	8,3	0	0,0	0	0,0	1	2,0
	knihách	0	0,0	0	0,0	1	3,8	1	2,0
Afriky	Afriky	9	75,0	12	100,0	26	100,0	47	94,0
	afriky	3	25,0	0	0,0	0	0,0	3	6,0
(,) čárka	(,) čárka	10	83,3	10	83,3	26	100,0	46	92,0
	(-) bez čárky	2	16,7	2	16,7	0	0,0	4	8,0
kterou	kterou	12	100,0	12	100,0	26	100,0	50	100,0
jsem	jsem	11	91,7	12	100,0	26	100,0	49	98,0
	sem	1	8,3	0	0,0	0	0,0	1	2,0
si	si	11	91,7	12	100,0	26	100,0	49	98,0
	jsi	1	8,3	0	0,0	0	0,0	1	2,0
hned	hned	12	100,0	12	100,0	25	96,2	49	98,0
	začal	0	0,0	0	0,0	1	3,8	1	2,0
začal	začal	12	100,0	12	100,0	25	96,2	49	98,0
	hned	0	0,0	0	0,0	1	3,8	1	2,0
prohlížet	prohlížet	12	100,0	12	100,0	26	100,0	50	100,0
(.) tečka	(.) tečka	12	100,0	12	100,0	26	100,0	50	100,0
Kdykoliv	Kdykoliv	11	91,7	12	100,0	20	76,9	43	86,0
	Kdykoli	1	8,3	0	0,0	6	23,1	7	14,0
jdu	jdu	10	83,3	12	100,0	26	100,0	48	96,0
	du	2	16,7	0	0,0	0	0,0	2	4,0
nyní	nyní	12	100,0	11	91,7	25	96,2	48	96,0
	niní	0	0,0	1	8,3	0	0,0	1	2,0
	teď	0	0,0	0	0,0	1	3,8	1	2,0
kolem	kolem	12	100,0	12	100,0	26	100,0	50	100,0
knihupectví	knihupectví	10	83,3	12	100,0	26	100,0	48	96,0
	knichupectví	1	8,3	0	0,0	0	0,0	1	2,0
	knihupectví	1	8,3	0	0,0	0	0,0	1	2,0

Diktát									
		Základní škola 1		Základní škola 2		Víceleté gymnázium		Celý soubor	
		počet žáků	výskyt v %	počet žáků	výskyt v %	počet žáků	výskyt v %	počet žáků	výskyt v %
(.) čárka	(.) čárka	5	41,7	6	50,0	19	73,1	30	60,0
	(-) bez čárky	7	58,3	6	50,0	7	26,9	20	40,0
dívám	dívám	10	83,3	12	100,0	26	100,0	48	96,0
	dívám	1	8,3	0	0,0	0	0,0	1	2,0
	dívámse	1	8,3	0	0,0	0	0,0	1	2,0
se	se	11	91,7	12	100,0	26	100,0	49	98,0
	dívámse	1	8,3	0	0,0	0	0,0	1	2,0
(.) čárka	(.) čárka	6	50,0	6	50,0	19	73,1	31	62,0
	(-) bez čárky	6	50,0	6	50,0	7	26,9	19	38,0
jaké	jaké	12	100,0	12	100,0	26	100,0	50	100,0
novinky	novinky	12	100,0	12	100,0	26	100,0	50	100,0
se	se	10	83,3	12	100,0	26	100,0	48	96,0
	jse	2	16,7	0	0,0	0	0,0	2	4,0
tam	tam	12	100,0	12	100,0	26	100,0	50	100,0
zase	zase	12	100,0	12	100,0	25	96,2	49	98,0
	(-) slovo chybí	0	0,0	0	0,0	1	3,8	1	2,0
objevily	objevily	9	75,0	9	75,0	23	88,5	41	82,0
	objevili	2	16,7	2	16,7	1	3,8	5	10,0
	oběvily	1	8,3	1	8,3	1	3,8	3	6,0
	doplňily	0	0,0	0	0,0	1	3,8	1	2,0
(.) tečka	(.) tečka	9	75,0	11	91,7	24	92,3	44	88,0
	(-) bez tečky	3	25,0	1	8,3	2	7,7	6	12,0

Graf č. 4 :

Slova s nejvyšší chybovostí (v %)



13.2 Výsledky žáků v přepisu

Žáci měli přepsat těchto 6 vět: *Sedí na střeše špačci? Hodiny na věži ukazují tři čtvrtě na čtyři. Uzavřeli dohodu za nejnevýhodnějších podmínek. Slečna nese sušené švestky v tašce. Podplukovník a nadporučík jsou důstojníci. Očistíme olejové skvrny hadrem.*

Výsledky uvádíme v tabulce č. 5. Tabulka je koncipovaná stejně jako tabulka č. 4, tedy tak, že v prvním sloupci jsme vypsalí slovo ve správné podobě a ve sloupci druhém jsme uvedli variantu, kterou použili žáci. První varianta je opět správný tvar slova. Vzhledem k velikosti tabulky jsme ji rozdělili na dvě části a na začátku každé části uvádíme záhlaví pro lepší orientaci v tabulce. V příloze č. 7 uvádíme přepis psaný žákyní osmé třídy a v příloze č. 8 přepis psaný studentkou tercie víceletého gymnázia.

V tabulce č. 5 můžeme vyzorovat, že žáci nejvíce chybovali v diakritice. Ve slovech *špačci* [*spačci*], *věži* [*vezi*], *slečna* [*slecna*], *sušené* [*susené*], [*sušeně*], *očistíme* [*ocistíme*], [*očištíme*] žáci háček nad písmenem nenapsali nebo jej napsali chybně. Ve slovech *podplukovník* [*podplukovník*] a *nadporučík* [*nadporučík*] žáci místo čárky napsali tečku nad *i*.

Druhou nejčtenější chybou byl přepis slova *nejnevýhodnějších* (27% žáků chybovalo), kdy žáci vynechali část slova [*nejvýhodnějších*]. Tuto chybu lze hodnotit jako možný projev artikulační neobratnosti, ale my se přikláníme k teorii, že žáci nepozorně přečetli text k přepsání. V jiných slovech se artikulační neobratnost neprojevila.

Ve třech případech došlo k elizi (vynechání) hlásky. Jednalo se o slova *na* [*n*], *podmínek* [*odmínek*] a *očistíme* [*očitíme*].

Ve slově *slečna*, jeden student víceletého gymnázia napsal nadbytečné písmeno *l* [*slečlna*].

Ve dvou případech žáci z nepozornosti napsali zcela jiné slovo, než slovo předtištěné. Místo slova *čtyři* ve spojení *tři čtvrtě na čtyři* napsal žák základní školy slovo *tři* [*tři čtvrtě na tři*]. Student víceletého gymnázia místo slova *nadporučík* změnil slovo na [*nadplukovník*].

Žáci základních škol ve psaní přepisu psacím písmem neshledávali problém. Studenti víceletého gymnázia se několikrát během psaní přepisu ohradili proti psaní psacím písmem. Přepis jim trval déle, než-li žákům základních škol.

Žáci základních škol v přepisu udělali dohromady 24 chyb, studenti tercií víceletého gymnázia měli v celém přepisu 8 chyb.

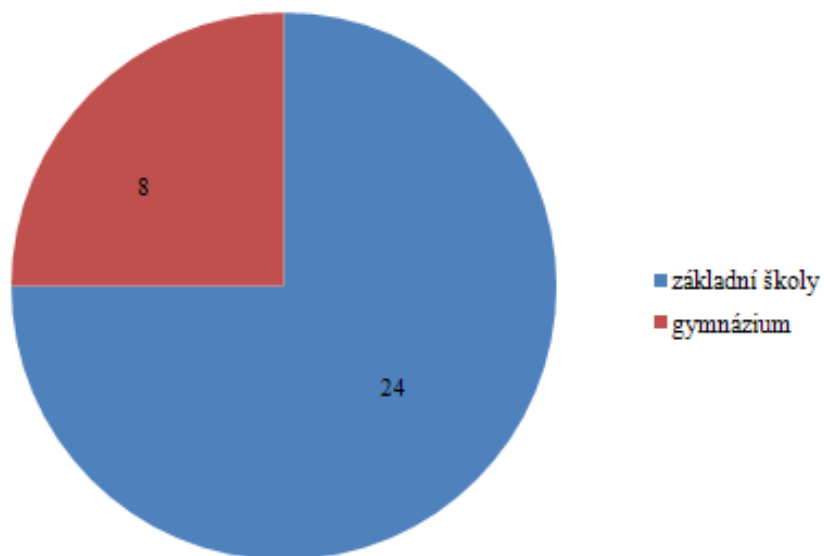
Tabulka č. 5 :

		Přepis							
		Základní škola 1		Základní škola 2		Víceleté gymnázium		Celý soubor	
		počet žáků	výskyt v %	počet žáků	výskyt v %	počet žáků	výskyt v %	počet žáků	výskyt v %
Sedí	Sedí	12	100,0	12	100,0	26	100,0	50	100,0
na	na	12	100,0	11	91,7	26	100,0	49	98,0
	n	0	0,0	1	8,3	0	0,0	1	2,0
střeše	střeše	12	100,0	12	100,0	26	100,0	50	100,0
špačci	špačci	11	91,7	11	91,7	26	100,0	48	96,0
	spačci	1	8,3	1	8,3	0	0,0	2	4,0
(?) otazník	(?) otazník	12	100,0	12	100,0	26	100,0	50	100,0
Hodiny	Hodiny	12	100,0	12	100,0	26	100,0	50	100,0
na	na	12	100,0	12	100,0	26	100,0	50	100,0
věži	věži	11	91,7	11	91,7	26	100,0	48	96,0
	vezi	1	8,3	1	8,3	0	0,0	2	4,0
ukazují	ukazují	12	100,0	12	100,0	26	100,0	50	100,0
tři	tři	12	100,0	12	100,0	26	100,0	50	100,0
čtvrtě	čtvrtě	12	100,0	12	100,0	26	100,0	50	100,0
na	na	12	100,0	12	100,0	26	100,0	50	100,0
čtyři	čtyři	11	91,7	12	100,0	26	100,0	49	98,0
	tři	1	8,3	0	0,0	0	0,0	1	2,0
(.) tečka	(.) tečka	12	100,0	12	100,0	26	100,0	50	100,0
Uzavřeli	Uzavřeli	12	100,0	12	100,0	26	100,0	50	100,0
dohodu	dohodu	12	100,0	12	100,0	26	100,0	50	100,0
za	za	12	100,0	12	100,0	26	100,0	50	100,0
nejnevýhodnějších	nejnevýhodnějších	5	41,7	8	66,7	24	92,3	37	74,0
	nejvýhodnějších	7	58,3	4	33,3	2	7,7	13	26,0
podmínek	podmínek	12	100,0	12	100,0	25	96,2	49	98,0
	odmínek	0	0,0	0	0,0	1	3,8	1	2,0
(.) tečka	(.) tečka	12	100,0	12	100,0	26	100,0	50	100,0
Slečna	Slečna	12	100,0	11	91,7	25	96,2	48	96,0
	Slecna	0	0,0	1	8,3	0	0,0	1	2,0
	Slečlna	0	0,0	0	0,0	1	3,8	1	2,0
nese	nese	12	100,0	12	100,0	26	100,0	50	100,0
sušené	sušené	12	100,0	12	100,0	24	92,3	48	96,0
	susené	0	0,0	0	0,0	1	3,8	1	2,0
	sušeně	0	0,0	0	0,0	1	3,8	1	2,0
švestky	švestky	12	100,0	12	100,0	26	100,0	50	100,0
v	v	12	100,0	12	100,0	26	100,0	50	100,0
tašce	tašce	12	100,0	12	100,0	26	100,0	50	100,0
(.) tečka	(.) tečka	12	100,0	12	100,0	26	100,0	50	100,0

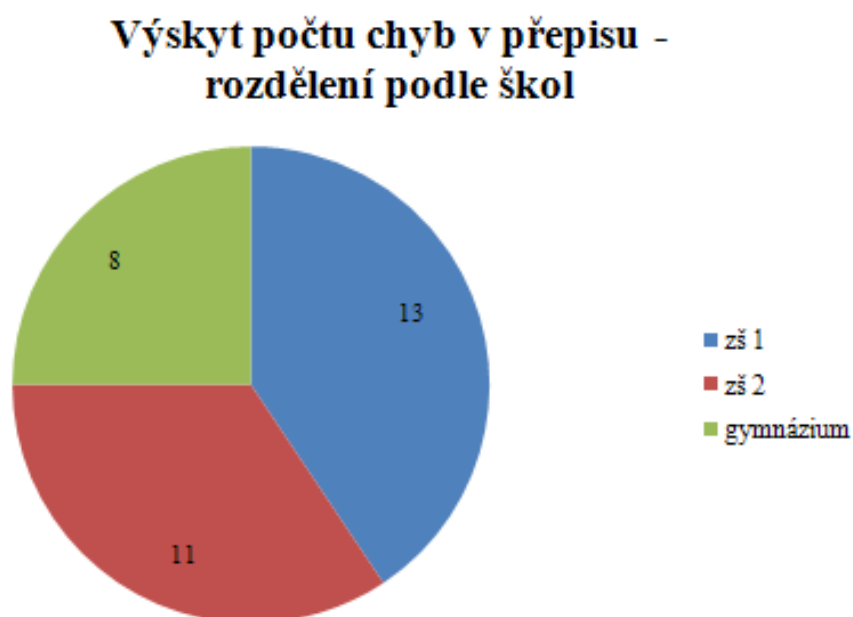
Přepis									
		Základní škola 1		Základní škola 2		Víceleté gymnázium		Celý soubor	
		počet žáků	výskyt v %	počet žáků	výskyt v %	počet žáků	výskyt v %	počet žáků	výskyt v %
Podplukovník	Podplukovník	11	91,7	12	100,0	26	100,0	49	98,0
	Podplukovník	1	8,3	0	0,0	0	0,0	1	2,0
a	a	12	100,0	12	100,0	26	100,0	50	100,0
nadporučík	nadporučík	11	91,7	10	83,3	25	96,2	46	92,0
	nadporučík	1	8,3	2	16,7	0	0,0	3	6,0
	nadplukovník	0	0,0	0	0,0	1	3,8	1	2,0
jsou	jsou	12	100,0	12	100,0	26	100,0	50	100,0
důstojníci	důstojníci	12	100,0	12	100,0	26	100,0	50	100,0
(.) tečka	(.) tečka	12	100,0	12	100,0	26	100,0	50	100,0
Očistíme	Očistíme	11	91,7	11	91,7	25	96,2	47	94,0
	Očištíme	1	8,3	0	0,0	0	0,0	1	2,0
	Očitíme	0	0,0	1	8,3	0	0,0	1	2,0
	Ocistíme	0	0,0	0	0,0	1	3,8	1	2,0
olejové	olejové	12	100,0	12	100,0	26	100,0	50	100,0
skvrny	skvrny	12	100,0	12	100,0	26	100,0	50	100,0
suchým	suchým	12	100,0	12	100,0	26	100,0	50	100,0
hadrem	hadrem	12	100,0	12	100,0	26	100,0	50	100,0
(.) tečka	(.) tečka	12	100,0	12	100,0	26	100,0	50	100,0

Graf č. 5:

Výskyt počtu chyb v přepisu



Graf č. 6:



13.3 Výsledky žáků ve spontánním písemném projevu

Spontánní písemný projev jsme hodnotili na základě odpovědí na tyto otázky: *Jaký je tvůj oblíbený předmět ve škole a proč? Jaká je tvoje představa o budoucím povolání? Co tě k tomu dovedlo? Kdybys měl/a jedno přání, jaké by bylo?*

Výsledky žáků jsme hodnotili ze tří hledisek.

- Za prvé jsme hodnotili, zda žáci odpovídali souvětími nebo větami jednoduchými. Výsledky uvádíme v tabulce č. 6.
- Jako druhé hodnotící hledisko jsme zvolili, zda žáci v odpovědi dokonale vyjádřili své myšlenky a pocity, zda odpověděli nedostatečně nebo zda použili odpovědi typu „nevím, neznám, neumím odpovědět...“. Toto kritérium jsme vybrali z tabulky Oblasti hodnocení jazykových schopností (Bernstein, Tiegerman, 1989 in Škodová, Jedlička a kol., 2007), výsledky uvádíme v tabulce č. 7.
- Za třetí jsme se zaměřili na typ zvoleného písma (tabulka č. 8).

V tabulce č. 6 můžeme vypořádat, že na první a druhou otázku **odpověděli** žáci základní školy 1 v **50 % souvětím** a v **50 % větou jednoduchou**. Na otázku třetí odpověděli pouze dva žáci souvětím (16,7%), deset žáků (83,3%) odpovědělo pouze větami jednoduchými.

Žáci základní školy 2 odpověděli na první otázku v sedmi případech souvětím (58,3%) a v pěti případech (42,7%) větou jednoduchou. Na druhou otázku odpověděli v 50% souvětím a v 50% větou jednoduchou. Na otázku třetí odpověděli tři žáci (15%) souvětím a devět žáků (75%) jednoduchou větou.

Studenti víceletého gymnázia na první otázku odpověděli takto: 14 studentů (53,8%) odpovědělo souvětím, 12 (46,2%) odpovědělo jednoduchou větou. Na druhou otázku odpovědělo 15 (57,7%) studentů souvětím a 11 (42,3%) studentů jednoduchou větou. V odpovědi na třetí otázku použilo souvětí 11 (42,3%) studentů a jednoduchou větu 15 studentů (57,7%).

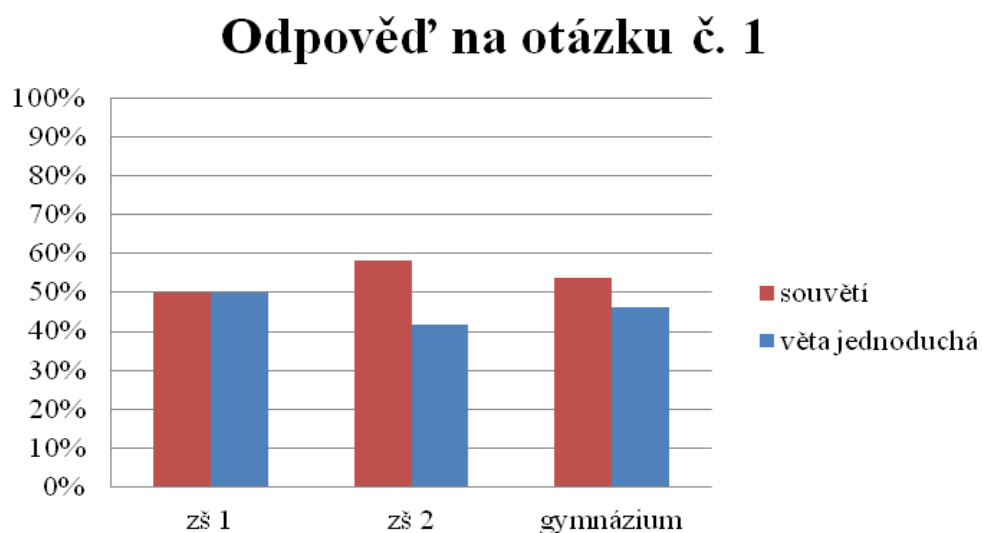
Z těchto výsledků je zřejmé, že studenti víceletého gymnázia častěji při písemných odpovědích na otázky využívají souvětí než žáci základních škol. Především při odpovědi na poslední otázku je rozdíl mezi studenty víceletého gymnázia a žáky běžných základních škol značný.

Tyto poznatky svědčí o tom, že na studenty víceletého gymnázia je kladem větší důraz na přesné a obsáhlé vyjadřování myšlenek písemným projevem. Studenti píší slohové práce a samostatně vypracovávají projekty do vyučování častěji, než-li žáci běžných základních škol, a proto také častěji volí souvětí a obsáhlejší odpovědi. Výsledky jsou znázorněny v grafech č. 7, 8 a 9.

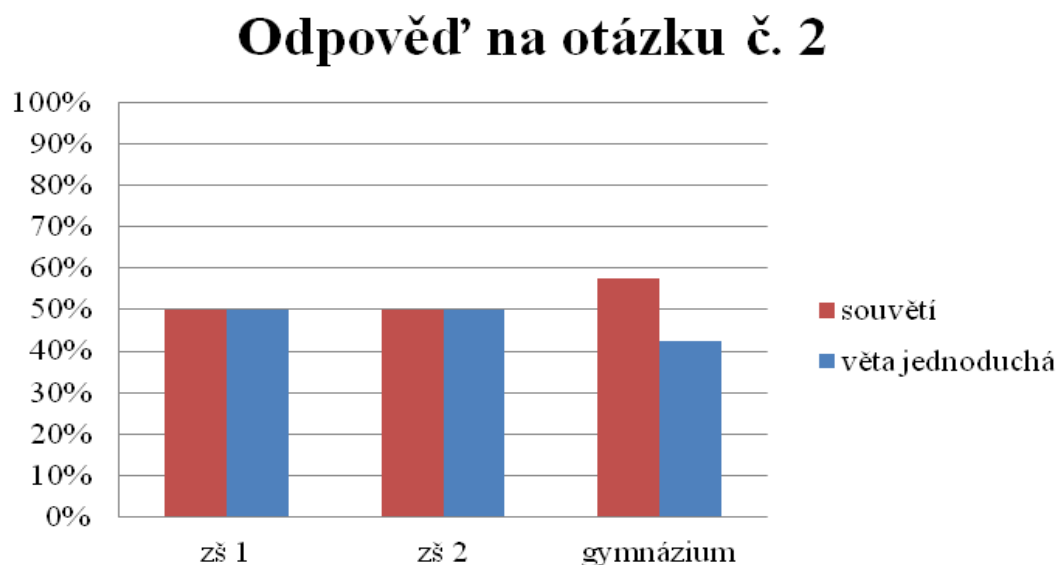
Tabulka č. 6

Souvětí/věta jednoduchá		Spontánní písemný projev							
		Základní škola 1		Základní škola 2		Víceleté gymnázium		Celý soubor	
		počet žáků	výskyt v %	počet žáků	výskyt v %	počet žáků	výskyt v %	počet žáků	výskyt v %
odpověď na otázku č.1	souvětí	6	50,0	7	58,3	14	53,8	27	54,0
	věta jednoduchá	6	50,0	5	41,7	12	46,2	23	46,0
odpověď na otázku č.2	souvětí	6	50,0	6	50,0	15	57,7	27	54,0
	věta jednoduchá	6	50,0	6	50,0	11	42,3	23	46,0
odpověď na otázku č.3	souvětí	2	16,7	3	25,0	11	42,3	16	32,0
	věta jednoduchá	10	83,3	9	75,0	15	57,7	34	68,0

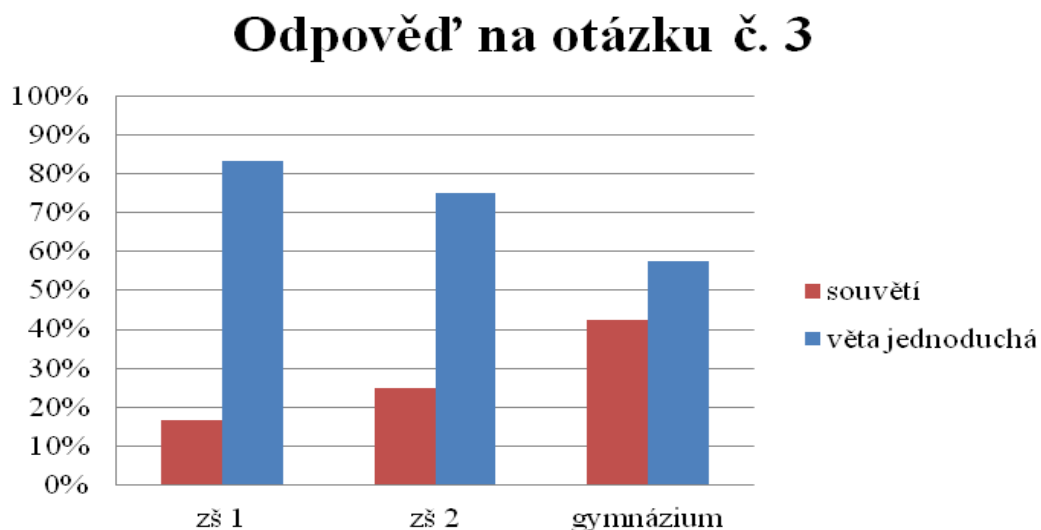
Graf č. 7:



Graf č. 8:



Graf č. 9:



Když se podíváme do tabulky č. 7, vypočítáme, že tato tabulka předkládá **výsledky žáků ve kvalitě odpovědí na otázky**. Hodnotili jsme dle výše zmiňovaného kritéria z tabulky Oblasti hodnocení jazykových schopností. Jako dokonalé vyjádření myšlenky, pocitů jsme považovali takovou odpověď, ve které nám žáci otevřeně sdělili svá přání, pocity, tužby.

Jako příklad uvádíme takovouto odpověď na první a poslední otázku. Otázka: *Jaký je tvůj oblíbený předmět ve škole a proč?* Odpověď: *[Můj oblíbený předmět ve škole je němčina a chemie. V němčině vím, že se blížím k lepšímu dorozumívání v cizích zemích a v chemii se mi líbí, že kolikrát se stane, že učivo vypadá složitě a přitom je docela jednoduché.]*. Otázka: *Kdybys měl/a jedno přání, jaké by bylo?* Odpověď: *[Aby se naši rodiče nikdy nerozvedli.]*.

Za, dle našeho názoru nedostatečnou odpověď jsme považovali odpovědi jednoslovné, klišé a vyhýbavé odpovědi. Opět uvádíme příklad odpovědí, tentokrát na otázku: *Jaká je tvoje představa o budoucím povolání? Co tě k tomu dovedlo?* *[Hasič, popř. hudebník. Hasič-jsem hasičem už 7 let, kvůli náhodě.]*. A také na otázku: *Kdybys měl/a jedno přání, jaké by bylo?* *[Světový mír nebo konec krize v ČR.]*.

Jako třetí variantu odpovědí v tabulce uvádíme odpovědi typu „nevím, neznám, neumím odpovědět...“. Zde uvedeme příklad na otázku: *Jaká je tvoje představa o budoucím povolání? Co tě k tomu dovedlo?* Odpověď: *[Nevím, ale chtěla bych asi dělat něco s jazyky.]*.

Na otázku č. 1 *Jaký je tvůj oblíbený předmět ve škole a proč?* odpověděli dokonale čtyři žáci (33,3%) základní školy 1, tři žáci základní školy 2 (25%) a 14 studentů víceletého gymnázia (53,8%). Nedostatečně na tutéž otázku odpovědělo osm žáků základní školy 1 (66,7%), devět žáků základní školy 2 (75%) a 12 studentů víceletého gymnázia (46,2%). U této otázky žádné z dětí sledovaného souboru nepoužilo odpověď „nevím, neznám, neumím odpovědět...“.

Na otázku č. 2 *Jaká je tvoje představa o budoucím povolání?* odpověděli dokonale čtyři žáci (33,3%) základní školy 1, pět žáků základní školy 2 (41,7%) a 14 studentů víceletého gymnázia (53,8%). Nedostatečně na tuto otázku odpověděli čtyři žáci základní školy 1 (33,3%), šest žáků základní školy 2 (50%) a čtyři studenti víceletého gymnázia (15,4%). Odpověď „nevím, neznám, neumím odpovědět...“ u této otázky použili čtyři žáci základní školy 1 (33,3%), jeden žák základní školy 2 (8,3%) a osm studentů víceletého gymnázia (30,8%).

Odpovědi na otázku č. 3 *Kdybys měl/a jedno přání, jaké by bylo?* dokázali dokonale vyjádřit dva žáci základní školy 1 (16,7%), dva žáci základní školy 2 (16,7%) a deset studentů víceletého gymnázia (38,5%).

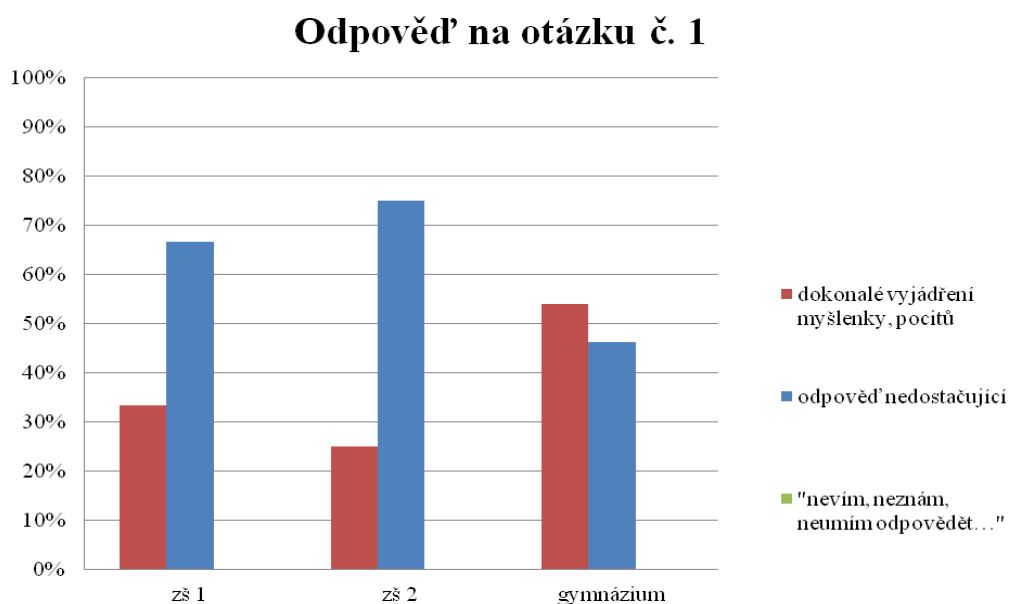
Nedostatečně na tuto otázku odpovědělo osm žáků základní školy 1 (66,7%), deset žáků základní školy 2 (83,3%) a 13 studentů víceletého gymnázia (50%). Odpověď „nevím, neznám, neumím odpovědět...“ použili u této poslední otázky dva žáci základní školy 1 (16,7%), žádný žák základní školy 2 a tři studenti víceletého gymnázia (10%). Výsledky jsme kromě tabulky č. 7 zaznamenali také do grafů č. 10, 11 a 12.

Výsledky v tabulce jasně ukazují, že žáci základních škol odpovídají mnohem častěji nedostatečně a vyhýbavě na otázky, než studenti víceletého gymnázia. Studenti víceletého gymnázia tedy využívají nejen obsáhlejší odpovědi na otázky, ale taktéž jsou jejich odpovědi kvalitněji formulované. Opět se v těchto výsledcích projevil důraz na samostatnou práci studentů víceletého gymnázia a časté psaní slohových prací.

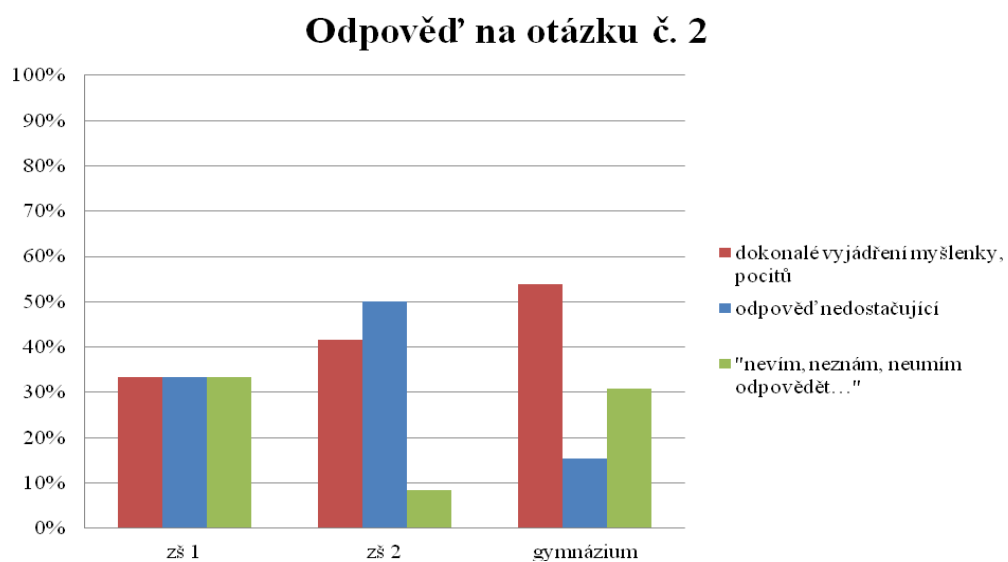
Tabulka č. 7

Dokonalé vyjádření/ nedostačující odp./ „nevím, neznám...“		Spontánní písemný projev							
		Základní škola 1		Základní škola 2		Víceleté gymnázium		Celý soubor	
		počet žáků	výskyt v %	počet žáků	výskyt v %	počet žáků	výskyt v %	počet žáků	výskyt v %
odpověď na otázku č. 1	dokonalé vyjádření myšlenky, pocitů	4	33,3	3	25,0	14	53,8	21	42,9
	odpověď nedostačující	8	66,7	9	75,0	12	46,2	29	58,0
	„nevím, neznám, neumím odpovědět...“	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0
odpověď na otázku č. 2	dokonalé vyjádření myšlenky, pocitů	4	33,3	5	41,7	14	53,8	23	46,0
	odpověď nedostačující	4	33,3	6	50,0	4	15,4	14	28,0
	„nevím, neznám, neumím odpovědět...“	4	33,3	1	8,3	8	30,8	13	26,0
odpověď na otázku č. 3	dokonalé vyjádření myšlenky, pocitů	2	16,7	2	16,7	10	38,5	14	28,0
	odpověď nedostačující	8	66,6	10	83,3	13	50,0	31	62,0
	„nevím, neznám, neumím odpovědět...“	2	16,7	0	0,0	3	11,5	5	10,0

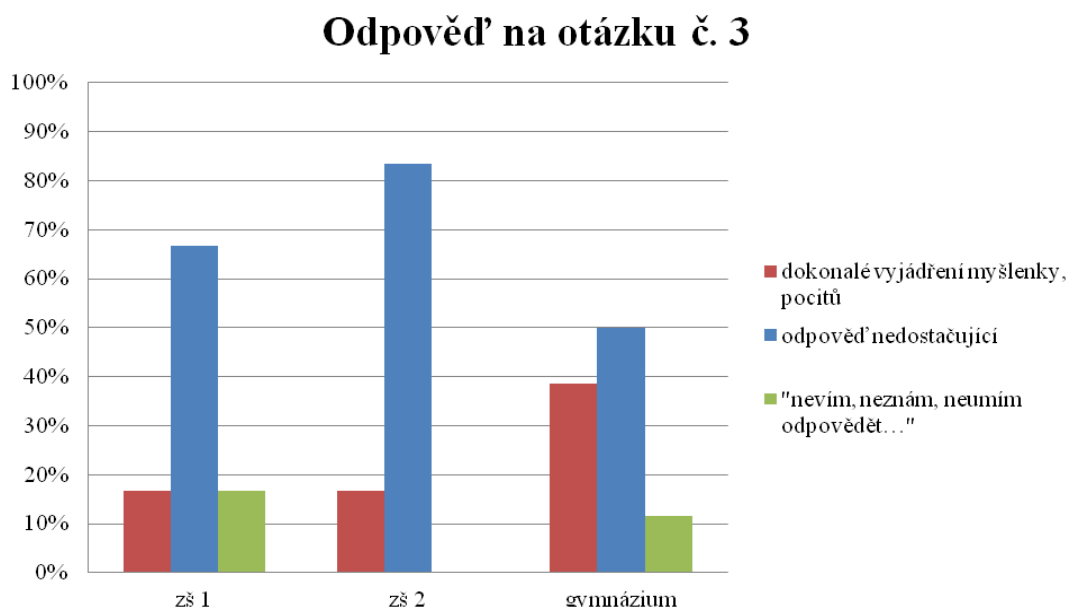
Graf č. 10:



Graf č. 11:



Graf č. 12:



Tabulka č. 8 a následně graf č. 13 a 14 nám ukazují, jaký **typ písma žáci volili při odpovídání na otázky**. Žákům jsme předem neříkali, ať píší psacím písmem tak, jako jsme to udělali u přepisu. 82% všech dětí ze sledovaného souboru si zvolilo psací písmo 12% tiskací a 6% dětí psalo kombinací psacího a tiskacího písma. Tato kombinace nejčastěji vypadala tak, že první písmeno či slabika byly napsány tiskacím písmem a zbytek písmem psacím.

Na základní škole 1 psalo odpovědi psacím písmem 11 žáků (91,7%) a pouze 1 zvolil písmo tiskací.

Nikdo z žáků na základní škole 2 nepsal tiskacím písmem, 10 žáků (83,3%) psalo psacím písmem a 2 žáci (16,7) kombinovali psací a tiskací písmo s převahou písma psacího.

Na víceletém gymnáziu 20 studentů (76,9%) psalo odpovědi na otázky psacím písmem, pět studentů (19,2%) si zvolilo tiskací písmo a 1 student (3,8%) psal kombinací tiskacího a psacího písma.

Z těchto výsledků je zřejmé, že studenti na víceletém gymnáziu častěji volí tiskací písmo. Můžeme usuzovat, že tuto formu písma nevolí jako kompenzační strategii při psaní, ale volí ji především proto, že od nástupu

na gymnázium (po ukončení páté třídy základní školy) nejsou upozorňováni na nutnost psaní psacím písmem. Použití typu písma při psaní odpovědi na otázku znázorňuje graf č. 13. Graf č. 14 pak znázorňuje, jaký typ písma si zvolili žáci základních škol v porovnání se studenty víceletého gymnázia.

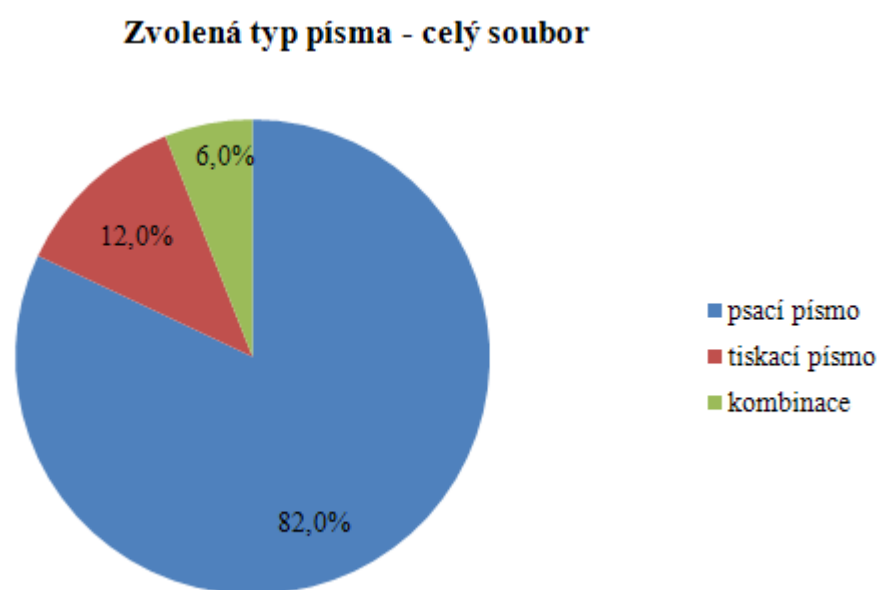
Během psaní odpovědi na otázky se žáci často ptali, zda jejich odpovědi budou číst jejich učitele. Když jsme je ujistili, že nikoli, žáci zvolnili v tempu psaní a také často přestali přemýšlet nad gramatikou či úpravou písma. Proto jsme nehodnotili spontánní písemný projev z hlediska četnosti a charakteru chyb, ale zvolili jsme pro hodnocení výpovědní hodnotu odpovědi.

Ukázku odpovědi na otázky uvádíme v příloze č. 9 a 10.

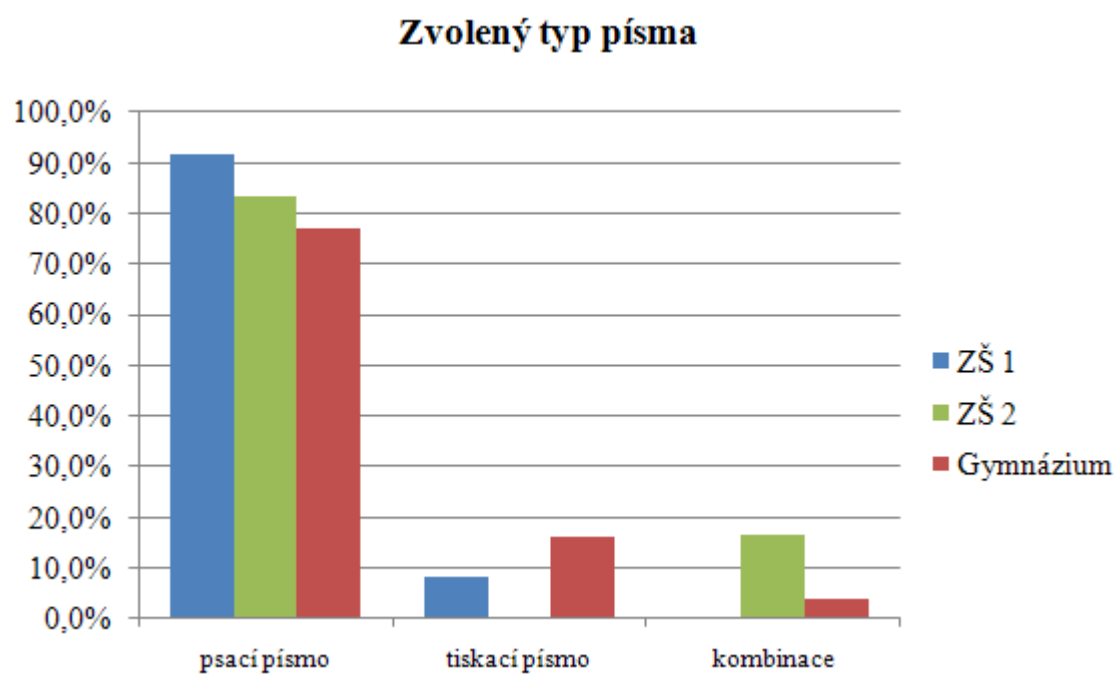
Tabulka č. 8

Typ písma	Spontánní písemný projev							
	Základní škola 1		Základní škola 2		Víceleté gymnázium		Celý soubor	
	počet žáků	výskyt v %	počet žáků	výskyt v %	počet žáků	výskyt v %	počet žáků	výskyt v %
psací písmo	11	91,7	10	83,3	20	76,9	41	82,0
tiskací písmo	1	8,3	0	0,0	5	19,2	6	12,0
kombinace (psací-tiskací)	0	0,0	2	16,7	1	3,8	3	6,0

Graf č. 13



Graf č. 14



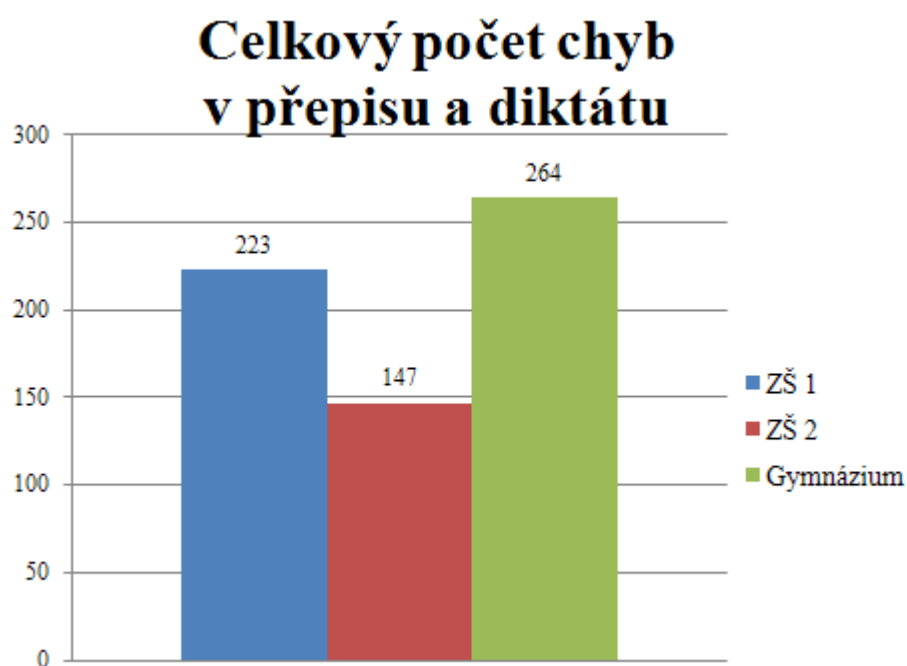
14 ANALÝZA ZÍSKANÝCH DAT

Děti udělaly v přepisu a diktátu celkem 634 chyb, přičemž žáci základní školy 1 udělali 223 chyb, žáci základní školy 2 udělali 147 chyb a studenti víceletého gymnázia udělali 264 chyb. Z celkového počtu chyb vyskytujících se v diktátu a přepisu vychází v průměru 12,68 chyb na jednoho žáka.

Tabulka č. 9

Celkový počet chyb v přepisu a diktátu		
ZŠ 1	ZŠ 2	Gymnázium
223	147	264

Graf č. 15



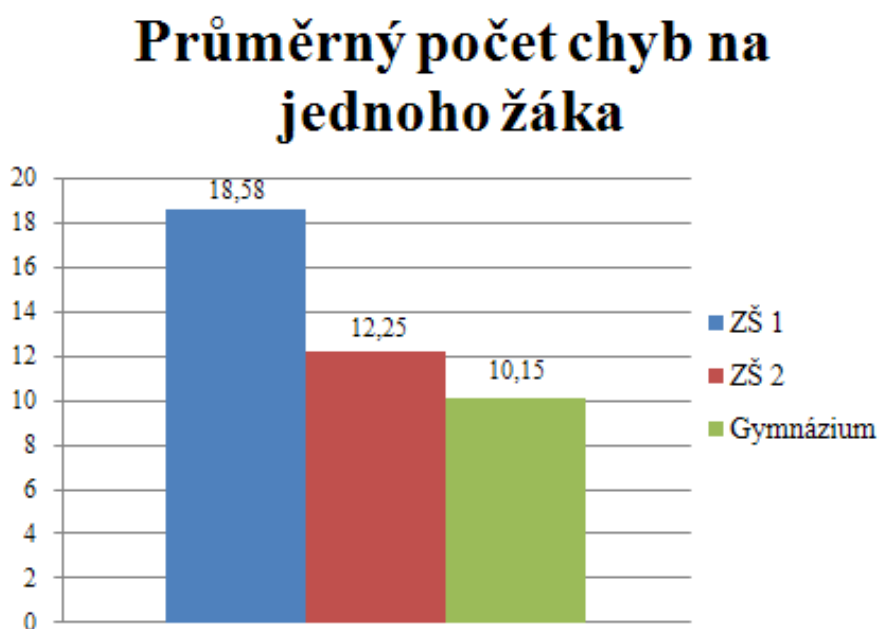
Při porovnání výsledků žáků jednotlivých škol nám vychází, že největší počet chyb na jednoho žáka vychází na základní škole 1 (18,58 chyb na jednoho žáka), lépe je na tom základní škola 2 (12,25 chyb na

jednoho žáka) a nejlépe dopadli studenti z víceletého gymnázia (10,15 chyb na jednoho žáka).

Tabulka č. 10

Průměrný počet chyb na jednoho žáka		
ZŠ 1	ZŠ 2	Gymnázium
18,58	12,25	10,15

Graf č. 16

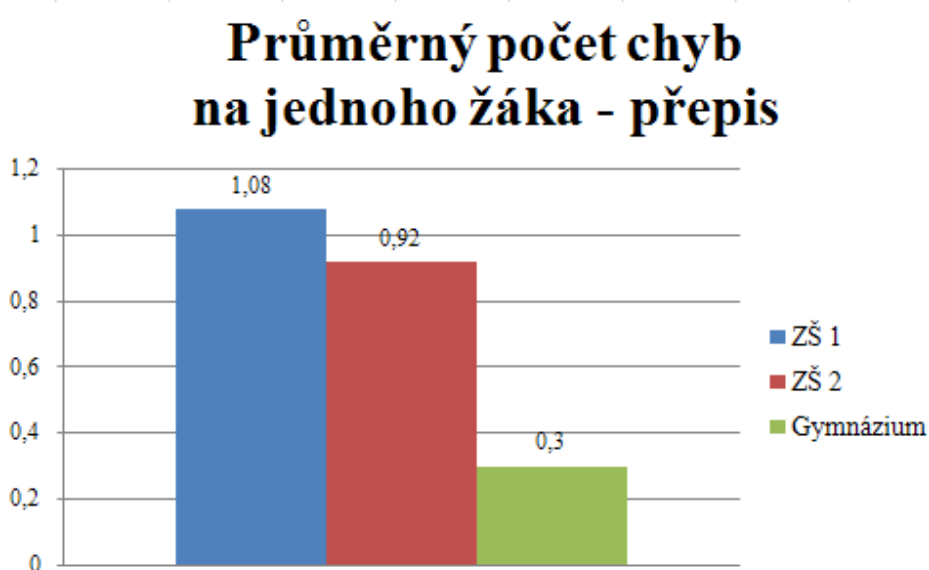


V přepisu byly výsledky mnohem lepší, než v diktátu. Průměrně vychází 0,64 chyby na jednoho žáka sledovaného souboru. Žáci základní školy 1 udělali v přepisu v průměru 1,08 chyby na jednoho žáka, žáci základní školy 2 udělali 0,92 chyb na jednoho žáka a na víceletém gymnáziu vychází v průměru 0,30 chyby na jednoho studenta.

Tabulka č. 11

Průměrný počet chyb na jednoho žáka - přepis		
ZŠ 1	ZŠ 2	Gymnázium
1,08	0,92	0,30

Graf č. 17



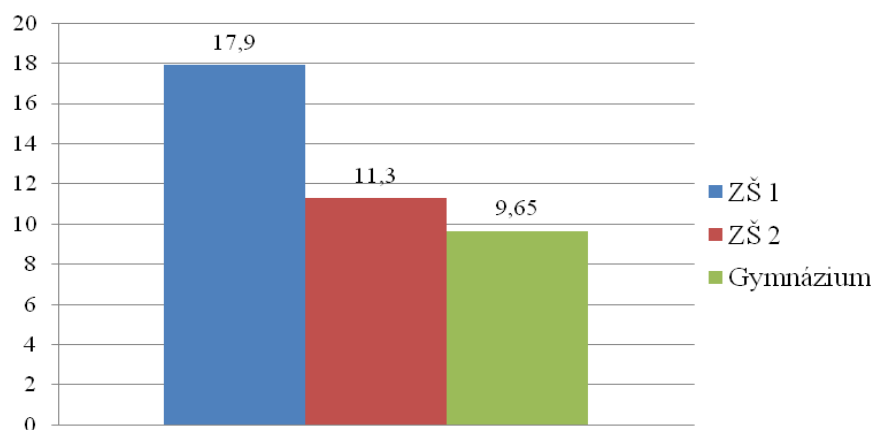
V diktátu děti udělaly celkem 602 chyb. Z tohoto výsledku vychází, že každý žák se v průměru dopustil při psaní diktátu 12,04 chyb. Nejvíce chyb na jednoho žáka vychází na základní škole 1 (17,9), mnohem více byli úspěšní žáci základní školy 2 (11,3 chyb na jednoho žáka) a víceletého gymnázia (9,65 chyb na jednoho žáka). V celém sledovaném souboru nebyl ani jeden žák, který by napsal diktát a přepis bez jediné chyby.

Tabulka č. 12

Průměrný počet chyb na jednoho žáka - diktát		
ZŠ 1	ZŠ 2	Gymnázium
17,9	11,3	9,7

Graf č. 18

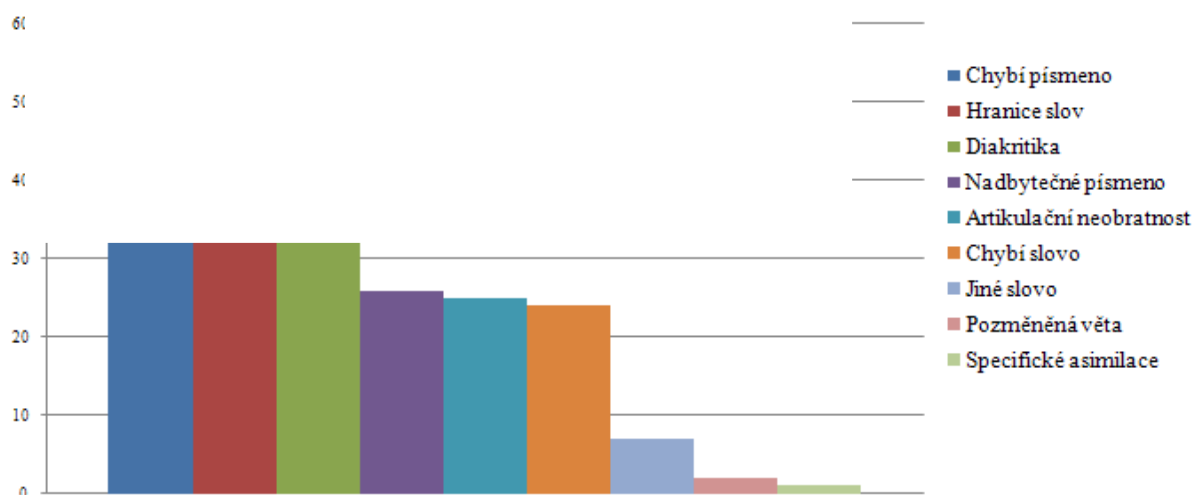
Průměrný počet chyb na jednoho žáka - diktát



Dále jsme spočítali chyby, které mohou být specifického charakteru. Mezi tyto chyby počítáme slova, kde se projevila artikulační neobratnost, specifické asimilace, vynechání písmene ve slově, či slova ve větě, nadbytečná písmena ve slově, chyby v diakritice a nedodržování hranic slov ve větě, popř. nedodržení slovosledu ve větě. Těchto chyb se v přepisu a diktátu objevilo dohromady 266, což v průměru vychází na 5,32 specifické chyby na jednoho žáka.

Graf č. 19

Rozdělení podle typu a počtu specifických chyb



V přepisu udělali žáci dohromady 32 chyb specifického charakteru, z čehož 13 chyb udělali v diakritice a ve 13ti případech se vyskytla možná artikulační neobratnost. Další specifické chyby, které se v přepisu objevily, uvádíme společně se všemi specifickými chybami v tabulce č. 13. Celkový počet specifických chyb se shoduje s celkovým počtem všech chyb v přepisu.

Tabulka č. 13:

	Počet specifických chyb - rozdělení podle škol								
	Diakritika	Artikulační neobratnost	Specifické asimilace	Hranice slov	Nadbytečné písmeno	Chybí slovo	Chybí písmeno	Jiné slovo	Pozměněná věta
ZŠ 1	23	13	0	21	14	8	21	0	0
ZŠ 2	4	3	1	15	3	1	9	1	0
Gymnázium	16	9	0	15	9	15	25	6	2
Celkem	43	25	1	51	26	24	55	7	2

V diktátu žáci udělali dohromady 234 specifických chyb. Na jednoho žáka tedy vychází na 4,68 specifické chyby. Nejvíce specifických chyb udělali žáci základní školy 1. V celém diktátu napsali žáci 100 specifických chyb, což znamená 8,3 specifické chyby na jednoho žáka. Téměř shodně dopadli žáci základní školy 2 a víceletého gymnázia. Žáci základní školy 2 udělali 37 specifických chyb (3,1 chyby na jednoho žáka) a v diktátech studentů víceletého gymnázia se vyskytlo 97 specifických chyb (3,7 chyby na jednoho studenta).

Nejvíce žáci chybovali ve stavbě slov (58 chyb), druhou nejčastější specifickou chybou vyskytující se v přepisu a diktátu byla chybovost v diakritice (56 chyb), hranici slov pak nedodrželi žáci 51krát. Počty všech specifických chyb vyskytujících se v diktátu a přepisu uvádíme v tabulce č. 13 a následně jsou zobrazeny v grafu č. 16.

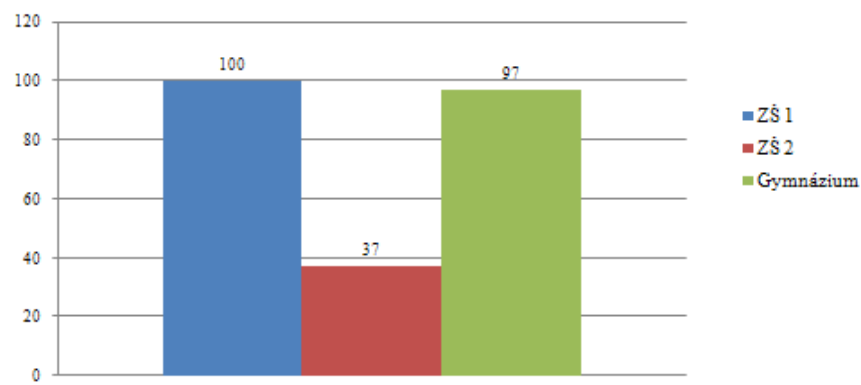
Dále bychom chtěli upozornit na počet chyb v interpunkci. Byla to nejčastější chyba vyskytující se ve všech diktátech všech žáků (v přepisu se tato chyba nevyskytla). Celkem žáci v interpunkci chybovali 214krát. To znamená, že každý žák udělal v průměru 4,28 chyby v interpunkci při psaní na diktát o 120 slovech.

Tabulka č. 14

Počet specifických chyb v diktátu		
ZŠ 1	ZŠ 2	Gymnázium
100	37	97

Graf č. 20

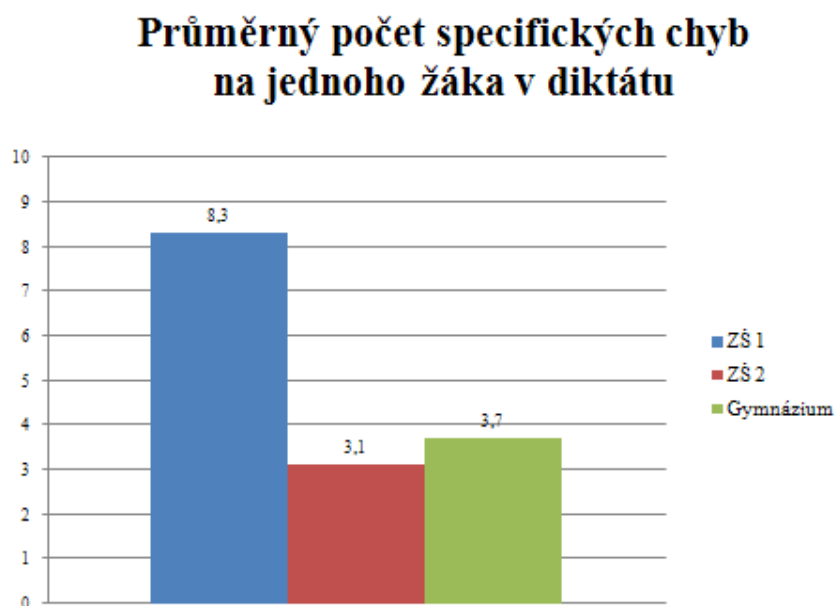
Počet specifických chyb v diktátu



Tabulka č. 15

Průměrný počet specifických chyb na jednoho žáka v diktátu		
ZŠ 1	ZŠ 2	Gymnázium
8,3	3,1	3,7

Graf č. 21



Slova s největší chybovostí v diktátu uvádíme v grafu č. 4. V přepisu bylo nejčastěji chybně napsáno slovo *nejnevýhodnějších* (26% všech žáků toto slovo nenapsalo správně).

Pokud si tedy získané výsledky shrneme, zjistíme, že nejvíce chyb na jednoho žáka napsali žáci základní školy 1 (18,58 chyby). Nejméně chyb pak udělali studenti víceletého gymnázia (10,15 chyb na jednoho studenta). Při psaní diktátu jsme však pozorovali, že větší potíže s psaním diktovaných slov mají studenti víceletého gymnázia. Stejně tak při přepisu studenti víceletého gymnázia potřebovali více času a několikrát se ptali, zda doopravdy musí psát psacím písmem.

Z výsledků také lze vyčíst, že nejvíce specifických chyb udělali opět žáci základní školy 1 (9,4 chyby na jednoho žáka). Žáci základní školy 2 i studenti víceletého gymnázia napsali v diktátu a přepisu shodně v průměru 4 specifické chyby na jednoho žáka.

Za velmi důležité považujeme upozornit na fakt, že všechny chyby, které uvádíme za možné specifické, by bylo nutné znovu ověřit a přesně diagnostikovat. Výsledky jsou zjištěny pouze z jednorázového šetření. Pro přesné určení, zda se jedná o specifické chyby, je nutná další individuální práce s dítětem.

Spontánní písemný projev hodnotíme z pohledu kvality a kvantity výpovědi. Tyto výsledky jsou zpracovány v grafech č. 7, 8, 9, 10, 11 a 12. Při analýze výsledků žáků ve spontánním písemném projevu jsme zjistili, že studenti víceletého gymnázia odpovídají na otázky přesněji a používají obsáhlejší výpovědi než žáci běžných základních škol. Jejich odpovědi jsou dobře formulované a mají dobrou výpovědní hodnotu.

Také jsme při analýze výsledků zjistili, že žáci běžných základních škol častěji píší psacím písmem, což přikládáme tomu, že žáci této školy jsou častěji upozorňováni na nutnost psaní psacím písmem.

ZÁVĚR

V teoretické části diplomové práce jsme popsali specifické vývojové poruchy učení-jejich klasifikaci, etiologii, diagnostiku. Dále jsme zmínili možnosti vzdělávání dětí se specifickými potřebami a popsali jsme také důsledky specifických vývojových poruch učení na žáky v období dospívání. Zde jsme upozornili, že žák na druhém stupni základní školy, který má v různé míře obtíže specifického charakteru ve čtení, psaní, pravopisu či matematice se často potýká s pocitem méněcennosti, odporem ke škole, hůře se začleňuje do skupiny svých vrstevníků a mívá problémy s učiteli i s rodiči.

V dalších kapitolách jsme se věnovali dysortografii, jelikož jsme se v praktické části zabývali výskytem specifických chyb dysortografického charakteru. Popisovali jsme etiologii, symptomatologii, diagnostikou a následně terapii dysortografie. Dále jsme zmínili možnosti prevence a prognózu vývoje dysortografie.

V praktické části diplomové práce jsme se zaměřili na výskyt specifických chyb v písemném projevu žáků osmých tříd základních škol a studentů tercie víceletého gymnázia. Nehodnotili jsme pouze četnost výskytu specifických chyb, ale také jejich charakter. Ve spontánním písemném projevu jsme sledovali schopnost žáků odpovídat na zadané otázky či schopnost tvořit věty a souvětí.

Analýzou výsledků v přepisu, žáků sledovaného souboru, jsme zjistili, že v přepisu udělali žáci dohromady 32 chyb a všechny byly specifického charakteru. Z toho 13 chyb udělali žáci v diakritice a ve 13-ti případech se vyskytla možná artikulační neobratnost. Ve třech případech žáci vynechali hlásku (grafém) ve slově. Jeden žák napsal nadbytečné písmeno ve slově a ve dvou případech žáci napsali zcela jiné slovo, než slovo předtištěné.

V diktátu jsme zaznamenali celkem 602 chyb, z toho 234 bylo chyb specifických. Nejčastěji žáci chybovali ve slovech *vloni* (30% dětí napsalo toto slovo bezchybně), *visí* (36% žáků chybovalo), slova *přesvědčily* a *sestřičiny* napsalo 34% žáků s chybami, slova *dospělých* a *nejznámějších* napsalo 26% dětí s chybami, a slova *tady*, *kolemjdoucích* a *v ní* napsalo 24% žáků s chybami.

Celkově se tedy v diktátech a přepisech žáků sledovaného souboru vyskytlo 266 specifických chyb, což v průměru vychází na 5,32 specifické chyby na jednoho žáka.

Nejvíce žáci chybovali ve stavbě slov, celkem 58 chyb. Druhou nejčastější specifickou chybou vyskytující se v přepisu a diktátu (56 chyb) byla chybovost v diakritice. Hranici slov pak nedodrželi žáci 51krát.

Nejčastější chyby vyskytující se v diktátech (v přepisu se nevyskytla), byly chyby v interpunkci. Celkem žáci v interpunkci chybovali 214krát. To znamená, že každý žák udělal v průměru 4,28 chyby v interpunkci při psaní na diktát o 120 slovech.

Je důležité zmínit, že ačkoli jsme vyhodnotili tyto chyby jako specifické, vycházely pouze z jednorázového šetření. Pro přesnou diagnostiku by byla nutná individuální práce s každým žákem. Také bychom chtěli upozornit na fakt, že někteří žáci mohli mít diagnostikovanou specifickou vývojovou poruchu učení, ale rodiče nám nepovolili přístup k těmto informacím.

Dále jsme v praktické části diplomové práce hodnotili spontánní písemný projev na základě odpovědí žáků na otázky. Výsledky žáků jsme posuzovali ze tří hledisek. Za prvé jsme hodnotili, zda žáci odpovídali souvětími nebo větami jednoduchými. Za druhé jsme zhodnotili, zda žáci v odpovědi dokonale vyjádřili své myšlenky a pocity nebo zda odpověděli nedostatečně, popř. zda použili odpovědi typu „*nevím, neznám, neumím odpovědět...*“. Za třetí jsme se zaměřili na typ zvoleného písma.

Z odpovědí na otázky jsme dospěli k výsledkům, že studenti víceletého gymnázia volí častěji souvětí a lépe vyjadřují své myšlenky a pocity, než žáci běžných základních škol. Tyto poznatky svědčí o tom, že na studenty víceletého gymnázia je kladen větší důraz na přesné vyjadřování myšlenek písemným projevem. Studenti častěji samostatně vypracovávají projekty do vyučování a je kladen větší důraz na písemné vyjádření. Studenti na víceletém gymnáziu také častěji volili tiskací písmo. Domníváme se, že tuto formu písma studenti neužívali jako kompenzační strategii, ale zvolili ji především proto, že od nástupu na víceleté gymnázium nejsou upozorňováni na nutnost psaní psacím písmem.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY A PRAMENŮ

- BALHAR, J. *Skladba lašských nářečí*. Praha: Academia, 1974. 197 s.
- DVOŘÁK, J. *Logopedický slovník*. 3. upravené a rozšířené vydání. Žďár nad Sázavou: Logopedické centrum, 2007. 249 s. ISBN 978-80-902536-6-7.
- DVOŘÁK, J. *Slovní patlavost (verbální dyspraxie)*. 1. vyd. Žďár nad Sázavou: Logopedické centrum, 1999. 124 s. ISBN 80-902536-0-1.
- EDESLERGER, L., KÁBELE, F., LUDVÍK, F., a kol. *Defektologický slovník*. 2. upr. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1984. 480 s.
- JIRÁSEK, J., MATĚJČEK, Z., ŽLAB, Z. *Poruchy čtení a psaní*. 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1966. 167 s. ISBN 14-021-66.
- JUCOVIČOVÁ, D., ŽÁČKOVÁ, H. *Dysortografie*. 1. vyd. Praha: D+H, 2008. 68 s. ISBN 978-80-903869-4-5.
- JUCOVIČOVÁ, J., ŽÁČKOVÁ, H. *Reedukace specifických poruch učení u dětí*. 1. vyd. Praha: Portál, 2008. 176 s. ISBN 978-80-7367-474-8.
- JUCOVIČOVÁ, J., ŽÁČKOVÁ H., SOVOVÁ, H. *Specifické poruchy učení na 2. stupni základních škol (použitelné i pro střední školy)*. Praha: D+H, 2007. 68 s. ISBN 978-80-903579-7-6.
- KLIMEŠ, L. *Slovník cizích slov*. 6. přepracované a doplněné vydání. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1998. 862 s. ISBN 80-04-26710-6.
- KOŠČ, L., MARKO, J., POŽÁR, L. *Patopsychológia - poruchy učenia a správania*. 1. vyd. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1975. 268 s.
- MATĚJČEK, Z. Diagnostika poruch čtené a psané řeči. In LECHTA, V., a kol. *Diagnostika narušené komunikační schopnosti*. 1. vyd. Praha: Portál, 2003. s. 298 – 315. ISBN 80-7178-801-5.
- MATĚJČEK, Z. *Dyslexie-specifické poruchy čtení*. 2. upr. a rozš. vyd. Jinočany: H&H, 1993. 270 s. ISBN 80-85467-56-9.
- MERTIN, V. *Individuální vzdělávací program*. 1. vyd. Praha: Portál, 1995. 105 s. ISBN 80-7178-033-4.
- Mezinárodní klasifikace nemocí – 10. revize. Duševní poruchy a poruchy chování*. 3. vyd. Praha: Psychiatrické centrum Praha, 2006. 251 s. ISBN 80-85121-11-5.

MICHALOVÁ, Z. *Specifické poruchy učení na druhém stupni ZŠ a na středních školách*. 2. rozš. vyd. Havlíčkův Brod: Tobiaš, 2004. 116 s. ISBN 80-7311-021-0.

POKORNÁ, V. *Vývojové poruchy učení v dětství a dospělosti*. 1. vyd. Praha: Portál, 2010. 240 s. ISBN 978-80-7367-773-2.

POKORNÁ, V. *Teorie a náprava vývojových poruch učení a chování*. 3. rozš. a opr. vyd. Praha: Portál, 2001. 336. s. ISBN 80-7178-570-9.

PRŮCHA, J. *Pedagogická encyklopedie*. 1. vyd. Praha: Portál, 2009. 936 s. ISBN 978-80-7367-546-2.

PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. 6. rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2009. 400 s., ISBN 978-80-7367-647-6.

SELIKOWITZ, M. *Dyslexie a jiné poruchy učení*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, 1998. 136 s. ISBN 80-7169-773-7.

SILVER, A., HAGIN, R. *Disorders of learning in childhood*. Library of Congress Cataloging-in-Publication Data. 683 s. ISBN 0-471-50828-4.

SIMON, H. *Dyskalkulie*. 1. vyd. Praha: Portál, 2006. 168 s. ISBN 80-7367-104-2.

Sbírka zákonů č. 72/2005. Vyhláška ze dne 9. Února 2005 O poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních.

Sbírka zákonů č. 73/2005. Vyhláška ze dne 9. Února 2005 O vzdělávání dětí, žáků a studentů se specifickými vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných.

VOKURKA, M., HUGO, J., a kol. *Velký lékařský slovník*. 8. aktualiz. vyd. Praha: Maxdorf, 2009. 1144 s. ISBN 978-80-7345-166-0.

VITÁSKOVÁ, K., PEUTELSCHMIEDOVÁ, A. *Logopedie*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2005. 182 s. ISBN 80-244-1080-5.

ŘÍČAN, P., KREJČÍŘOVÁ, D., a kol. *Dětská klinická psychologie*. 4. přeprac. a dopl. vyd. Praha: Grada Publishing, 2006. 604 s. ISBN 80-247-1049-8.

ZELINKOVÁ, O. *Poruchy učení*. 10. vyd. Praha: Portál, 2003. 264 s. ISBN 80-7178-800-7.

ZELINKOVÁ, O., AXELROOD, P., MIKULAJOVÁ, M. *Terapie specifických poruch učení*. In LECHTA, V., a kol. *Terapie narušené komunikační schopnosti*. 1. vyd. Praha: Portál, 2005, s. 355 – 379. ISBN 80-7178-961-5.

ŽLAB, Z., ŠKODOVÁ, E. Narušení grafické stránky řeči. In ŠKODOVÁ, E., JEDLIČKA, I. *Klinická logopedie*. 2. aktualizované vyd. Praha: Portál, 2007, s. 361 – 388. ISBN 978-80-7367-340-6.

DIAGNOSTICKÉ MATERIÁLY:

EDFELDT, E. *Reverzní test*, 1992.

FROSTIGOVÁ, M. *Vývojový test zrakového vnímání*, 1972.

MATĚJČEK, Z. *Zkouška sluchové analýzy a syntézy*, 1988.

MATĚJČEK, Z., ŽLAB, Z. *Test laterality*, 1972.

ŠKODOVÁ, E., MICHEK, F., MORAVCOVÁ, M. *Hodnocení fonematického sluchu u předškolních dětí*, 1995.

WEPMAN, J., MATĚJČEK, Z. *Zkouška sluchové diference*, 1988.

ŽLAB, Z. *Zkouška jazykového citu*, 1992.

ŽLAB, Z. *Zkouška pravolevé a prostorové orientace*, 1960.

ŽLAB, Z. *Zkouška rytmické reprodukce*, 1960.

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha č. 1 - Diktát

Příloha č. 2 - Formulář přepisu

Příloha č. 3 - Formulář spontánního písemného projevu

Příloha č. 4 - Žádost

Příloha č. 5 - Diktát napsaný žákem osmé třídy

Příloha č. 6 - Diktát napsaný studentem tercie víceletého gymnázia

Příloha č. 7 - Přepis psaný žákyní osmé třídy

Příloha č. 8 - Přepis psaný studentkou tercie víceletého gymnázia.

Příloha č. 9 - Odpovědi na otázky

Příloha č. 10 - Odpovědi na otázky

Příloha č. 1 – Diktát

V ulici, kde bydlím, bylo vloni otevřeno nové knihkupectví. Jeho výloha je plná lákavých knih, visí v ní portréty nejznámějších spisovatelů, a tak není divu, že vyvolává zájem kolemjdoucích. Vždy ve čtvrtek, kdy je nová nabídka knih, před ní postávají skupinky dětí i dospělých. Kdo se rozhodne ke koupi, vejde dovnitř. I já jsem tady chtěl koupit vánoční dárky pro své mladší sourozence. Bratrovo nadšení a sestřiččiny úsměvy při rozbalování dárků mně přesvědčily, že jsem koupil rozumně. Sestru zaujaly pohádky o kouzelné babičce a bratrovi se velmi líbila kniha s názvem Mikulášovy prázdniny. Mně rodiče darovali knihu o nejnebezpečnějších šelmách Afriky, kterou jsem si hned začal prohlížet. Kdykoliv jdu nyní kolem knihkupectví, dívám se, jaké novinky se tam zase objevily.

Příloha č. 2 – Formulář přepisu

Přepiš (psacím písmem):

Sedí na střeše špačci? Hodiny na věži ukazují tři čtvrtě na čtyři. Uzavřeli dohodu za nejnevýhodnějších podmínek. Slečna nese sušené švestky v tašce. Podplukovník a nadporučík jsou důstojníci. Očistíme olejové skvrny suchým hadrem.

Příloha č. 3 - Formulář spontánního písemného projevu

Odpověz na otázky:

- 1) Jaký je tvůj oblíbený předmět ve škole a proč?
- 2) Jaká je tvá představa o budoucím povolání? Co tě k tomu dovedlo?
- 3) Kdyby jsi měl/a jedno přání, jaké by to bylo?

Příloha č. 4 – Žádost

Anna Sikorová
Studentka 3. ročníku oboru Logopedie
Pedagogická fakulta
Univerzita Palackého v Olomouci
Email: Andysikorova@seznam.cz

V Olomouci 17. února 2010

Vážení rodiče,

Zpracovávám diplomovou práci na téma „Diagnostika a možnosti úpravy specifických obtíží v psaní u žáků druhého stupně základních škol“. Chtěla bych Vás požádat, zda souhlasíte, abych mohla v rámci své diplomové práce spolupracovat i s Vaším dítětem.

Získané údaje budou soustředěny pouze u autorky práce (Anny Sikorové). Bude zajištěna plná anonymita respondentů i škol, které se budou výzkumného šetření účastnit. Údaje budou sloužit pouze ke zpracování diplomové práce a nebudou zpřístupněny žádné třetí osobě.
Výzkumné šetření proběhne v termínu od března 2010 do května 2010.

Prosím Vás o laskavé vyplnění následujících dvou sdělení zakroužkováním Vámi zvolené možnosti:

1. sdělení:

SOUHLASÍM - NESOUHLASÍM

S vyšetřením písemného projevu (formou diktátu, přepisu a spontánního psaní) našeho syna/dcery v termínu od března 2010 do května 2010 v rámci uvedené diplomové práce. Diktát, přepis a spontánní psaní bude dětem zadávat autorka diplomové práce.

2. sdělení:

SOUHLASÍM - NESOUHLASÍM

Se sběrem nezbytných údajů o našem synovi/dceři, které budou zjištěny ze školní dokumentace a nebudou zpřístupněny žádné třetí osobě.

Syn/dcera:
Narozen/a:
Bydliště:
Podpis rodičů (zákonných zástupců):

Případné dotazy ráda zodpovím prostřednictvím e-mailu.

Vyplněný formulář, prosím, odevzdejte nejpozději do 3. března 2010 třídnímu učiteli/třídní učitelce.

Děkuji Vám

9.4.2010

V ulici kde bydlím bylo v loňském roce nové knihkupectví.
Jeho výloha je plná různých knih, visí v ní postřehy nejznámějších
spisovatelů a také velmi divné, že vydávají dětem kalamajdancích.
Vždy ve čtvrtek, kdy je nová nabídka knih předání postávají
skupinky dětí i dospělých. Já se rozhodnu se koupit, vždy dvě knihy.
Já jsem vždy chtěl koupit zároveň dvě knihy pro své mladší sourozence.
Bratřovo nadšení a sestřiččiny úsměvy při rozbalování
dárobů mě přesvědčily, že jsem koupil dobře. V lesku dalších
pohádky, ohavné balíčky a bratři se velmi líbila
knihu o nášim milém Mikulášovi páněm. Mě rodiče darovali
knihu o nejzvláštnějších ztvárněních Afriky, kterou jsem
si hned začal prohlížet. Když jsem jdu nyní kolem knihkupectví,
dívám se, jaké novinky se tam také objevily.

Příloha č. 6 – Diktát napsaný studentem tercie víceletého gymnázia

V ulici kde bydlím bylo v loži otevřeno nové ^{17.3. 2010} Právař
knihkupectví. Jeho výloha je plná lákavých knih, visí v ní
portréty nejznámějších spisovatelů a tak není div, že vyvolává
zájem kolemjdoucích. Vždy ve čtvrtek, kdy je nová nabídka knih,
před ní postávají skupinky dětí i dospělých. Kdo se rozhodne ke
koupi vejde dovnitř. Já jsem tedy chtěl koupit vánoční dárky
pro své mladší sourozence. Bratřovo nadšení a sestřičiny
úsilavy při rozbalování dárků mě přesvědčily, že jsem
koupil rozumně. Sestru zaujaly pohádky "O kouzelné hubičce"
a bratřovi se velmi líbila kniha s názvem "Militáři předtím".
Mě rodiče darovali knihu o nejnebezpečnějších selmách Afriky,
kterou jsem si hned začal prohrávat. Kdykoliv jdu upravit kolem
knihkupectví, dávám se jako novinky se tam zase objevit.

Příloha č. 7 - Přepis psaný žákyní osmé třídy

Přepiš (psacím písmem):

Sedí na střeše špačci? Hodiny na věži ukazují tři čtvrtě na čtyři. Uzavřeli dohodu za nejnevýhodnějších podmínek. Slečna nese sušené švestky v tašce. Podplukovník a nadporučík jsou důstojníci. Očistíme olejové skvrny suchým hadrem.

Sedí na střeše špačci?

Hodiny na věži ukazují tři čtvrtě na čtyři.
Uzavřeli dohodu za nejnevýhodnějších podmínek.

Slečna nese sušené švestky v tašce. Podplukovník a nadporučík
jsou důstojníci. Očistíme olejové skvrny suchým hadrem.

Přepiš (psacím písmem):

Sedí na střeše špačci? Hodiny na věži ukazují tři čtvrtě na čtyři. Uzavřeli dohodu za nejnevýhodnějších podmínek. Slečna nese sušené švestky v tašce. Podplukovník a nadporučík jsou důstojníci. Očistíme olejové skvrny suchým hadrem.

Sedí na střeše špačci? Hodiny na věži ukazují tři čtvrtě na čtyři. Uzavřeli dohodu za nejnevýhodnějších podmínek. Slečna nese sušené švestky v tašce. Podplukovník a nadporučík jsou důstojníci. Očistíme olejové skvrny suchým hadrem.

Příloha číslo 9 – Odpovědi na otázky

Odpověz na otázky:

- 1) Jaký je tvůj oblíbený předmět ve škole a proč?
- 2) Jaká je tvá představa o budoucím povolání? Co tě k tomu dovedlo?
- 3) Kdybys měl/a jedno přání, jaké by to bylo?

① Asi dějepis a proto, protože se mi líbí ty doby
dávno minulé, třeba starověký Řím, ale třeba i
2. sv. válka

② Asi něco s chemií, ale ne přímo chemik, ale
nějaké technické povolání

Protože mi chemie a matematika
alchemie bag a mám svůj
alchemie dobrý smysl

③ Asi bych chtěl mít ~~hobby~~ hamera,

Odpověz na otázky:

- 1) Jaký je tvůj oblíbený předmět ve škole a proč?
- 2) Jaká je tvá představa o budoucím povolání? Co tě k tomu dovedlo?
- 3) Kdybys měl/a jedno přání, jaké by to bylo?

1. Angličtina, protože mě baví psát.
Výtvarná a kreslení vychovatel
Biologie, zejména mě vše okolo ní.
2. Napíše něco v oboru morálních věcí, např. psychologie. Baví mě pracovat s lidmi a zjistovat jejich povahu. Pokud by to nevyšlo nemohla bych se nejít managementu nebo bych se pokusila o studium na pražské FAMU.
3. Procestovat svět, a všechny jeho skryté místa. Hlavně bych se chtěla podívat do Afriky a poznat místní zvyky.

SEZNAM ZKRATEK

Aj. – a jiné

Apod. – a podobně

Atd. – a tak dále

č. – číslo

ICQ – I seek you (komunikační program)

Mgr. – Magistr

MŠMT – Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy

Např. – na příklad

PhD. – Doktor filozofie

PU – poruchy učení

s. – strana

SMS – short message service (krátká textová zpráva)

Str. – strana

SPU – specifická porucha učení

SVPU – specifická vývojová porucha učení

Tj. – jo je

Tzn. – to znamená

Tzv. – tak zvaný

ZŠ – Základní škola

ANOTACE

Jméno a příjmení:	Anna Sikorová
Katedra:	Ústav speciálněpedagogických studií
Vedoucí práce:	Mgr. Renata Mlčáková, Ph.D.
Rok obhajoby:	2011

Název práce:	Diagnostika a možnosti úpravy specifických obtíží v psaní u žáků druhého stupně základních škol
Název v angličtině:	Diagnostics and the Possibilities of Altering the Specific Writing-Related Problems of Children Attending an Upper Primary School
Anotace práce:	V Diplomové práci se zaměřujeme na diagnostiku specifických obtíží v psaní u žáků druhého stupně základních škol a následně popisujeme možnosti úpravy těchto obtíží. v teoretické části popisujeme specifické vývojové poruchy učení. Především se zde zaměřujeme na dysortografii a možnosti její terapie. V praktické části hodnotíme písemný projev žáků druhého stupně základních škol se zaměřením na výskyt specifických chyb.
Klíčová slova:	Specifické vývojové poruchy učení, žáci druhého stupně základních škol, dysortografie, diagnostika, terapie
Anotace v angličtině:	In this theses we diagnose Specific Writing-Related Problems of Children Attending an Upper Primary school. In the theory section there is a description of a specific learning disabilities, especially dysortography disorder with therapy possibilities. In the practical part we assess pupil's writing ability and especially we concentrate to appearance specific writing mistakes.
Klíčová slova v angličtině:	Specific learning disabilities, Children Attending an Upper Primary School, dysortographic, diagnostics, therapy
Přílohy vázané v práci:	Příloha č. 1 – Diktát Příloha č. 2 - Formulář přepisu Příloha č. 3 - Formulář spontánního písemného projevu Příloha č. 4 - Žádost Příloha č. 5 - Diktát napsaný žákem osmé třídy Příloha č. 6 - Diktát napsaný studentem tercie víceletého gymnázia Příloha č. 7 - Přepis psaný žákyní osmé třídy Příloha č. 8 - Přepis psaný studentkou tercie víceletého gymnázia. Příloha č. 9 - Odpovědi na otázky Příloha č. 10 - Odpovědi na otázky
Rozsah práce:	85 stran
Jazyk práce:	Český jazyk

