

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Katedra českého jazyka a literatury

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Jitka Dudková

Úroveň znalostí pravopisu žáků 5. ročníků ZŠ

Prohlášení:

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně a použila jen uvedenou literaturu a zdroje.

V Olomouci dne 10. dubna 2013

.....

Jitka Dudková

Velice děkuji doc. PhDr. Marii Zouharové, Ph.D., za odborné vedení při zpracování diplomové práce, za cenné rady a konzultace, které mi vždy ochotně poskytla. Dále bych také ráda poděkovala Kláře Vojtové, za ilustrace a grafickou úpravu didaktických pracovních listů, a Mgr. Kláře Krejčové za korekturu práce.

Obsah

Úvod.....	7
I. TEORETICKÁ ČÁST	
1 Dítě mladšího školního věku	10
1.1 Zařazení do periodizací	10
1.2 Fyzický vývoj.....	12
1.2.1 Růst	12
1.2.2 Rozvoj motorických schopností	13
1.3 Vývoj poznávacích procesů	14
1.3.1 Vnímání.....	14
1.3.2 Představy a fantazie	14
1.3.3 Paměť a učení.....	15
1.3.4 Myšlení a řeč	16
1.3.5 Pozornost.....	17
1.4 Emoční a sociální vývoj	18
2 Rámcový vzdělávací program základního vzdělávání.....	19
2.1 Vzdělávací oblast Jazyk a jazyková komunikace	21
2.1.1 Vzdělávací obor Český jazyk a literatura	22
3 Pravopis	24
3.1 Lexikální pravopis.....	26
3.2 Morfologický pravopis	26
3.3 Syntaktický pravopis	27
4 Důležité předpoklady pro vnímání pravopisu	28
4.1 Sluchové vnímání.....	28
4.1.1 Sluchová paměť.....	28
4.1.2 Sluchové rozlišování.....	29
4.1.3 Sluchová analýza a syntéza.....	29

4.2 Jazykový cit a gramatická správnost řeči	30
4.2.1 Zkouška jazykového citu	31
4.4 Úroveň čtenářské gramotnosti	32
4.4.1 Vymezení pojmu gramotnost a čtenářská gramotnost.....	33
4.4.2 Výzkum čtenářské gramotnosti (PIRLS).....	34
5 Dysortografie	36
5.1 Terminologické vymezení	36
5.2 Příčiny poruchy	38
5.3 Základní projevy	39
5.4 Možnosti reedukace.....	42
5.5 Hodnocení a klasifikace žáků	46
 II. PRAKTICKÁ ČÁST	
6 Metodika šetření	49
6.1 Cíl výzkumného šetření, stanovení hypotézy	49
6.2 Výzkumné metody	49
6.2.1 Diktát	50
6.3 Předvýzkum	51
6.4 Organizace výzkumu.....	52
7 Výsledky šetření	54
7.1 Výsledky v jednotlivých pravopisných skupinách.....	55
7.1.1 Skupina – I/Y po měkkých souhláskách.....	56
7.1.2 Skupina - i/y po tvrdých souhláskách.....	57
7.1.3 skupina – i/y po obojetných souhláskách	58
7.1.4 skupina – psaní velkých písmen.....	59
7.1.5 skupina – předložky s, z.....	60
7.1.6 skupina – předpony s, z, vz.....	61
7.1.7 skupina – spodoba znělosti	62

7.1.8 skupina – Zdvojené souhlásky (skupina souhlásek).....	63
7.1.9 skupina - bě/bje, pě/pje, vě/vje.....	64
7.1.10 skupina – mě/mně.....	65
7.1.11 skupina – koncovky podstatných jmen.....	66
7.1.12 skupina – pravopis přídavných jmen	67
7.1.13 skupina – shoda podmětu s přísudkem	68
7.1.14 skupina – ostatní.....	69
7.2 Průměrný počet chyb na 1 žáka	70
7.3 Nejproblematictější pravopisné skupiny	71
7.4 Porovnání výsledků žáků z menšího města a velkoměsta	73
7.5 Porovnání výsledků u dívek a chlapců	75
7.6 Výsledky dysortografiků a cizinců.....	78
7.7 Celkové shrnutí výsledků výzkumu.	79
8 Výstup diplomové práce.....	81
Závěr	82
Seznam použitých zkratk.....	85
Seznam použité literatury a odborných zdrojů	86
Seznam doporučené literatury a odborných zdrojů	91
Seznam doporučené literatury pro nápravu dysortografie	92
Seznam příloh.....	93
Anotace	

Úvod

Pravopis je neodmyslitelnou součástí našeho života. I přesto, že mnozí z nás z něj mají strach, je to důležitý předpoklad pro sociální interakci. Pokud s někým komunikujeme prostřednictvím písemné komunikace, neuděláme dobrý dojem, když v našem vyjádření adresát nalezne pravopisné chyby. Poté je již téměř podřadný obsah toho, co chtěl odesílatel prostřednictvím textu sdělit. Pro některé je dodržování pravopisných pravidel zbytečný komfort, ale pro druhé je to důležité měřítko toho, jak na člověka nahlížet.

Užívání pravopisně správných vyjádření v mluvené podobě se učíme již od dětství. Osvojujeme si je prostřednictvím vzorů, které jsme sluchovou cestou pochytili od nám blízkých autorit (např. rodiče, prarodiče, ostatní příbuzní a známí a v neposlední řadě učitelé mateřských škol).

Potíže s pravopisnými jevy se většinou objeví po nástupu do školy. Zde již nestačí umět správně, dle určitých pravidel, mluvit, ale musíme se naučit správně vyjadřovat i písemnou formou. Český jazyk ale skrývá nepřeberné množství různých pravidel, pouček a především pak výjimek.

Tato práce se zaměřuje na znalost pravopisu žáků 5. ročníků základních škol. Je to především proto, že žáci 5. ročníků základních škol ukončují jednu důležitou etapu v základním vzdělávání, a to první stupeň. V tomto věku by již měly být položeny téměř všechny základy pravopisného, především pak mluvnického, učiva. Způsob výuky se však v dnešní době na školách poněkud liší. S nástupem rámcových vzdělávacích programů není již striktně dáno, kdy se budou žáci daný pravopisný jev učit. To je další důvod toho, proč byla pro práci zvolena právě tuto věkovou kategorii. Rámcový vzdělávací program základního vzdělávání (dále jen RVP ZV) uvádí pro 5. ročník očekávané výstupy. Na konci tohoto ročníku by měli být všichni žáci v rámci České republiky ve znalostech pravopisu na srovnatelné úrovni. Zda tomu tak opravdu je, prověří tato práce.

Teoretická část diplomové práce je rozčleněna na pět kapitol.

První kapitola podává obecné vysvětlení vývojových zvláštností žáka mladšího školního věku.

Ve druhé kapitole seznámíme s kurikulárním dokumentem závazným pro všechny základní školy, což je Rámcový vzdělávací program základního vzdělávání. Zaměříme se zde především na učivo prvního stupně základní školy a zvláště pak na vzdělávací oblast Jazyk a jazyková komunikace.

V třetí kapitole uvedeme základní informace o pravopisu. Zmíníme se o tom, co je to pravopis, jaké existují druhy pravopisu, a uvedeme i kodifikační příručky.

Čtvrtá kapitola podává stručný přehled tří předpokladů, které je důležité mít, abychom mohli ovládat pravopis. Z poměrně rozmanitého množství předpokladů jsme pro práci zvolili úroveň sluchového vnímání, jazykového citu a čtenářské gramotnosti. Výběr těchto tří předpokladů nebyl zcela náhodný. Sluchové vnímání je dle nás tím nejdůležitějším předpokladem pro pravopis. Vzhledem k tomu, že se většinou v rámci hodnocení znalostí pravopisu píšou diktáty, kde je sluch nezbytný. Obtíže v jazykovém citu se objevují nejenom v psané podobě, ale především v podobě mluvené. Díky četbě, a tudíž i vyspělé úrovni čtenářské gramotnosti, má žák lepší předpoklady pro užívání pravopisných jevů v praxi.

Poslední kapitola teoretické části pojednává o problémech v pravopisu, které se objevují u žáků s diagnostikovanou dysortografií, tedy specifickou poruchou pravopisu. Zde uvádíme její základní příčiny, projevy a možné způsoby nápravy. Na závěr práce také v souvislosti s tímto tématem zmiňujeme doporučené odborné publikace pro nápravu dysortografie.

Hlavním cílem praktické části je na výzkumném diktátu zjistit úroveň znalostí v pravopisu žáků 5. tříd základní školy na konci školního roku 2011/2012.

Vzhledem k tomu, že tento hlavní cíl je docela obecný, zvolili jsme i dílčí cíle. Úroveň znalostí jsme se rozhodli prověřit tak, že porovnáme výsledky u několika vybraných škol. Rádi bychom našli odpověď na to, jaké pravopisné kategorie jsou pro žáky nejobtížnější. Zda jsou v pravopisu lepší žáci z malého města či velkoměsta a zda pohlaví hraje významnou roli ve znalosti pravopisu.

V závislosti na výsledcích výzkumu, chceme, jako výstup diplomové práce, vypracovat tři didaktické listy na pravopisné jevy, které dělají žákům 5. ročníků největší obtíže.

I. TEORETICÁ ČÁST

1 Dítě mladšího školního věku

Tato kapitola diplomové práce se zabývá základními vývojovými specifiky dítěte mladšího školního věku. Záměrně zde uvádíme podrobnější popis vývoje fyzické, psychické a sociální stránky dítěte mladšího školního věku, aby si čtenář uvědomil, s jakými zákonitostmi vývoje musí počítat při práci s těmito žáky. I přesto, že se tato práce, jak již název napovídá, zabývá žáky pátých ročníků, je nezbytné zdůraznit především změny, které u dítěte nastanou vstupem do školy. Poté totiž dochází převážně ke kvalitativním změnám v daných oblastech.

Období mladšího školního věku, v publikaci Ontogenetická psychologie od Kurice (1986) nazýváno stádiem školního dětství, znamená pro dítě nutnost přizpůsobit se mnohým změnám. Období začíná nástupem dítěte do školy, tedy kolem 6-7 let a končí přibližně v době, kdy dítě opouští první stupeň základní školy (dále jen ZŠ) kolem 11-12 let. Právě v době mezi 10. a 11. rokem dítěte nastávají mnohé vývojové změny. Projevy těchto změn jsou nazývány prepubertou. Zpočátku v tomto období zaznamenáváme u dítěte změny v sociální oblasti. Dítě má zvýšený zájem samo o sebe. Ovšem na konci prvního stupně se také začíná projevovat zvýšená potřeba společenského styku (Kuric, 1986).

1.1 Zařazení do periodizací

V následující části si přiblížíme vývojovou periodizaci dle významných myslitelů. Z každé periodizace vybereme právě to období, které se vztahuje k mladšímu školnímu věku. Nejprve za sociální vývoj periodizaci E. H. Eriksona, poté za psychologický vývoj periodizaci, kterou uvádí J. Piaget. Nakonec zmíníme periodizaci S. Freuda zaměřující se na biologické faktory vývoje.

Dle E. H. Eriksona (1963, in Šimíčková-Čížková, 2008), který se ve své periodizaci zaměřil na sociální podmínky vývoje jedince, si každý z nás musí vyřešit na jednotlivých úrovních vývoje tzv. „psychosociální konflikt.“ Pokud by se tento konflikt nepřekonal, jedinec nemůže postoupit na vyšší úroveň a vznikají pak patologické jevy v jeho vývoji. I když Erikson rozděluje v lidském životě 8 vývojových etap, my se zaměříme hlavně na tu, která charakterizuje období mladšího školního věku. Ta byla pojmenována jako „Snaživost proti pocitům vlastní méněcennosti“. Mohlo by nás napadnout, v čem může dítě pociťovat méněcennost. Odpověď je jednoduchá. Na dítě jsou nástupem do školy kladeny velké nároky.

Někdy se říká, že cílem této etapy je zvyknout si na povinnost. Dítě si musí uvědomit, že skončilo období bezstarostného hraní v mateřské škole. Nyní má určité povinnosti odvíjející se od školní docházky a z toho vyplývá, že dítě může pociťovat pocity méněcennosti, že nezvládne školní úkoly, které jsou na něj kladeny. Navíc, pokud děti neabsolvovaly alespoň jeden rok v mateřské škole, musí si zvykat na soužití s vrstevníky, se kterými se v tomto období hodně srovnávají. Díky vlastní snaživosti se ovšem dítě může plynule začlenit do společenského života. Cílem je vybudování zdravého sebevědomí, aby nevznikly pocity již zmiňovaného podhodnocování.

J. Piaget (1970, in Šimíčková-Čížková, 2008) se ve své psychologické vývojové periodizaci zaměřuje na to, jakým způsobem se u dítěte tvoří matematické, geometrické, ale také morální představy. Žák v období do 11 let prochází etapou konkrétních operací. Dítě chápe jednoduché pojmy, to mu ovšem nestačí a pátrá po souvislostech mezi nimi. Žák dokáže třídit předměty dle kvantitativních znaků a dle jejich tvarů. Dokáže vyřešit úlohu: „Slovo máma má 4 písmena a slovo bratr pět. Které slovo je delší?“ Na konci prvního stupně se dítě dostává do období formálních operací. Toto období je známkou toho, že dítě je již schopno logicky myslet. Dokáže předměty třídit logicky, ale také je již schopno většího počtu myšlenkových operací. Toto období je také důležité pro morální vývoj, kdy se dítě dokáže rozhodnout a jednat jako dospívající jedinec.

Psychoanalýza Sigmunda Freuda (1991, in Šimíčková-Čížková, 2008) označuje mladší školní věk obdobím latence. Tato periodizace se zaměřuje především na biologické faktory vývoje. Období mladšího školního věku nepřináší takové změny jako předešlá vývojová období. Z pohledu psychoanalytického se jedná o útlum pudové a emoční složky osobnosti. Toto období je totiž přechod mezi jednou psychosexuální etapou vývoje a začátkem nové bouřlivé etapy představující pubescenci. Je ovšem nutné zmínit výsledky mnohých psychologických studií, které vyvracejí psychoanalytickou tezi a toto vývojové období vnímají jako plné změn, které jsou nezbytné pro další vývoj dítěte. Langmeier a Krejčířová (1998) docela přesně toto období označují jako věk střízlivého realizmu, kde již není dítě závislé na svých přáních a fantazii, jako v mladším věku, a kde se ještě neřídí tím, co by mělo být to správné. *„Školák je plně zaměřen na to, co je a jak to je. Chce pochopit okolní svět a věci v něm „doopravdy“. Tento charakteristický rys školního dítěte můžeme pozorovat v jeho mluvě, v kresbách, v písemných projevech, ve čtenářských zájmech i ve hře“* (Langmeier, Krejčířová, 1998, s. 115.)

V následujících podkapitolách si podrobněji popíšeme fyzický, psychický a sociální vývoj dítěte mladšího školního věku.

1.2 Fyzický vývoj

Na začátku vývojové etapy dochází k přechodné disharmonii. Později je toto období, co se týče růstu, poměrně klidné. Objevují se zde ovšem individuální rozdíly. Rozdíly se objevují i mezi chlapci a děvčaty. Děvčata rostou rychleji než chlapci. Po nástupu do školy je růst zrychlený ale k 8. roku věku se zpomaluje. Posiluje se ale odolnost organismu. Zvyšuje se objem mozku a srdce a zdokonaluje se svalová činnost a kloubní pohyblivost (Šimíčková-Čížková, 2008).

1.2.1 Růst

Při nástupu do školy je dokončena tvarová podoba postavy. Říká se, že dítě na začátku školní docházky je jakási zmenšenina dospělého. Jak již bylo uvedeno výše, tak se tělesný růst zpomaluje kolem 8. roku věku dítěte (Kuric 1986). Berk (1997) připojuje zajímavou informaci, že pokud by se růst dítěte kolem mladšího školního věku nezpomaloval, pak by desetileté dítě měřilo průměrně 10 stop (cca 3,048 metrů) a vážilo kolem 200 liber (90,718 kg). Naštěstí se růst zpomaluje a není tak markantní, jako v předchozích vývojových obdobích. Dítě v průměru za rok vyroste o 2-3 palce (5,8 – 7,6 cm) a přibere přibližně 5 liber (2,27 kg).

Na konci období jsou patrné rozdíly mezi děvčaty a chlapci zvláště v oblasti pohlavní vyspělosti. Děvčata rychleji pohlavně dospívají a tudíž chlapce po 8. roku věku výškově předběhnou. Od sedmého roku věku dítěte více narůstají paže, nohy a trup. Toto do jisté míry ovlivňuje motoriku žáků. Zaměříme-li se na tělesnou hmotnost, pak chlapci jsou od narození mohutnější. Ovšem kolem 10. roku je děvčata předstihují (Kuric, 1986).

Kostra dítěte je na rozdíl od dospělého méně pevná a tvrdá. Je to způsobeno nedostatkem nerostných látek, především vápníku, u kterého je příjem v tomto věku klíčový. Kosti jsou elastičtější. Kostra dítěte se ale rychle osifikuje. Osifikace je proces, kdy se z chrupavčitých tkání stává tkáň kostní. Díky například osifikaci kostních kůstek v oblasti zápěstí se dítě může začít učit psát, protože to umožňuje plynulejší a přesnější pohyby ruky. V tomto období je elastická i páteř. Je dokázáno, že se dítě ve vertikální poloze více unavuje. Kvůli vyšší elasticitě páteře se může dítěti páteř křivit. Tyto zkřiveniny lze v tomto věku

poměrně lehce napravit pomocí pravidelného cvičení. Pokud se cvičení a dodržování správného držení těla podcení, může být páteř po zkostnatění patologicky zkřivená. Toto zkřivení pak negativně ovlivňuje vývoj hrudníku, což nepříznivě působí na vývoj vnitřních orgánů zejména plic a srdce. Je nezbytné v této souvislosti zmínit fakt, že zvláště v tomto období by měli učitelé a zejména rodiče dávat pozor na to, co žáci nosí ve svých školních batohách. Některé školy to řeší tak, že rizikové děti si učebnice domů nenosí, protože mají další sadu učebnic doma. Na rodiče je pak důležité apelovat pro výběr kvalitního batohu na obě ramena s anatomicky tvarovanými zády (Kuric, 1986).

Slabě je vyvinuto i svalstvo. Zatímco adolescent má svalstvo zabírající přibližně 40 % hmotnosti těla, pak u žáka mladšího školního věku svalstvo zaujímá asi 27 % tělesné hmotnosti. Větší obsah u dítěte zabírá voda, menší potom bílkoviny. Nedostatek bílkovin se však projevuje nedostatečnou pružností a kontrakcí svalstva (Kuric, 1986).

V souvislosti s dýcháním je zajímavé to, že děti mladšího školního věku dýchají rychle a povrchně. Díky stavbě hrudníku nejsou schopni hlubokého dýchání. Dětský organismus je závislý na větším přísunu kyslíku než dospělá osoba. Je důležité, aby se děti naučily dýchat nosem a ne ústy (Kuric, 1986).

1.2.2 Rozvoj motorických schopností

Na rozdíl od předškolních dětí jsou žáci prvního stupně ZŠ pohybově zdatnější. Pohyblivost je v tomto věku opravdu bohatá a je proto důležité nejvíce rozvíjet pohybové schopnosti a dovednosti dítěte. V pozdějším období již dítě nebude tolik pohybově zdatné jako v tomto období. Rozvíjí se především rychlost, obratnost a síla. Tělesná výchova u žáků mladšího školního věku mimo jiné zajišťuje kompenzaci k myšlenkově náročným činnostem. Svaly, které jsou při duševní činnosti v klidu, se zde posílí a naopak svaly zajišťující naši duševní bdělost si odpočinou. Pokud žák nemá dostatek pohybu, může se to projevit neposedností v předmětech, důležitých na udržení pozornosti jako například v matematice a českém jazyce (Kuric, 1986).

V rámci této práce, která se zaměřuje především na český jazyk, je důležité zmínit především rozvoj jemné a hrubé motoriky. Pohyby žáka se stávají rychlejší a přesnější. Rozvoj jemné motoriky je klíčový pro lepší výkon při výuce psaní (Langmeier, Krejčířová, 2006).

1.3 Vývoj poznávacích procesů

Příznivý vývoj poznávacích procesů je pro žáka prvního stupně základního vzdělávání klíčový. Poznávací procesy se ve velké míře rozvíjí především v předškolním období. Nicméně v mladším školním věku dochází ke kvalitativním změnám. Díky dobrému vývoji poznávacích procesů může žák zažívat ve školním prostředí úspěch, protože při výuce se zapojují všechny složky poznávacího procesu. V následujících podkapitolách uvádíme specifika vývoje poznávacích procesů u žáka mladšího školního věku.

1.3.1 Vnímání

V souvislosti se smyslovým vnímáním hovoří Langmeier a Krejčířová (2006) o druhé složce senzomotorické aktivity. Vnímání se u žáků 1. stupně neustále vyvíjí. Dítě si dává jevy do souvislostí, což přispívá k lepším možnostem poznávání okolního světa. Dětské pozorování je přesnější, kritičtější a zaměřeno na daný cíl. V kresbě a nejen tam si u dítěte můžeme všimnout především toho, že opouští vnímání skutečností jako celku, ale začíná si všímat detailů. U dítěte se projevuje zvláště zvýšený vývoj sluchového a zrakového vnímání. Zvláště tyto dva druhy smyslového vnímání jsou nezbytné v učebním procesu. V souvislosti s pravopisem je nezbytné, aby dítě používalo zrakový i sluchový analyzátor pro osvojení učiva. Šimíčková-Čížková (2008) uvádí, že žák rozšiřuje své poznání nejenom v prostoru, ale také v čase. Jak již bylo psáno, dokáže analyzovat vjemy a diferencovat je. Dítě dokáže třídit přichozí informace dle určitých kritérií, ovšem jeho schopnost třídění je limitovaná jeho nízkou úrovní životních zkušeností. Tento jev je důležitý pro schopnost zobecnění. Je velice zajímavé zmínit, že Čačka (1994) přichází s informací, že schopnost analýzy nevzniká u dětí pouze prostřednictvím působení školy, ale objevuje se přirozeně u všech dětí tohoto věku. Tento fakt dokládá na příkladu dětí, které nemohly ve válečné době navštěvovat školu.

1.3.2 Představy a fantazie

Šimíčková-Čížková (2008) uvádí, že mluvíme-li o představivosti, jedná se o pamětní vybavení předchozích vjemů.

Představy se u žáků mladšího školního věku vyznačují názorností a jsou citově zabarveny. Nejlépe si dítě v tomto období představuje jevy, které bezpodmínečně zná a se kterými se každodenně stýká. Pokud se s některým jevem dítě doposud nesetkalo, jsou jeho představy zkreslené. Představivost je tudíž závislá na vnímání okolního světa. V některých případech může představivost dětí být tak silná, že bychom ji mohli přirovnat k vjemům.

Někdy se v této souvislosti setkáme s pojmem živá představa, která se objevuje u mnoha dětí. Tyto představy se odborně nazývají eidetické a koncem tohoto vývojového období se u jedince vytrácejí. Eidetické představy jsou příznivé pro názorné vyučování, ale s příchodem těžšího abstraktnějšího učiva se u žáků mohou objevit problémy (Kuric, 1986).

Šimíčková-Čížková (2008) zmiňuje, že spontaneita v představivosti se u žáků mladšího školního věku vytrácí, což můžeme dokázat tím, že dítě je schopno rozlišovat mezi fantazijním a reálným světem. Realita mnohdy fantazii potlačuje. Dítě se k fantazijním představám dostává pouze prostřednictvím četby dětské literatury a v dětských hrách. Ve škole je ovšem dítě nuceno pěstovat si záměrnou a úmyslnou představivost. „*Schopnost operovat s představami předchází schopnosti operovat s pojmy*“ (Šimíčková-Čížková, 2008, s. 95). Opačně se na to dívá Čačka (1994), který tvrdí, že díky školní práci se dítě zbavuje své subjektivity a osobního emočního náboje. Toto dokazuje ochabující tendence projevů spontaneity ve hře či v kresbě. Pokud dítěti předsouváme pouze hotové skutečnosti, dusíme tím jeho iniciativu a tvořivost. Apeluje proto na to, aby se rozvíjely obě složky rovnoměrně. Jak ta reálná, tak i ta imaginativní, která podporuje v člověku tvořivost a spontaneitu.

1.3.3 Paměť a učení

Paměť je dle Kurice (1986) díky školnímu vyučování stále dokonalejší. Opět, obdobně jako u jiných poznávacích procesů, se mění na záměrnou. Z počátku se u dítěte projevuje především mechanická paměť, ale postupně se zde objevuje i paměť logická, která později u člověka převládá. Kuric (1986) dále upozorňuje na fakt, že je paměť úzce spojena se zájmovým zaměřením žáka. Je pochopitelné, že lépe se nám pamatují věci, které jsou pro nás zřejmé, zaujaly nás a máme k nim vytvořený určitý vztah. U žáků je v prvních stádiích důležitá také názornost. Zapojením více smyslových analyzátorů umocňujeme lepší uchování a následné vybavení vjemu. U žáků je nezbytné paměť posilovat. Především je vhodné posilovat u žáků schopnost užívat paměť logickou. Ta je totiž trvalejší a více hodnotná než paměť mechanická. Logická paměť se rozvíjí především s rozvojem slovní zásoby. Nedostatek slovní zásoby nutí žáka učit se slova z paměti a opouštět tím logickou podstatu věci. Mnohé pravopisné jevy je nutné naučit se mechanicky, ale poté je třeba využít logické paměti, která umožní dítěti užít dané pravidlo v praxi. Logická paměť je důležitá především pro pochopení učiva. Šimíčková-Čížková (2008) vyzdvihuje v souvislosti s efektivitou paměti především motivaci.

S pamětí úzce souvisí proces učení, ten uvádí například Langmeier a Krejčířová (2006). Učení spojují s řečí a častější plánovitostí. Učení je dle zásady posloupnosti stále náročnější. Žák si musí vytvořit své osobní strategie učení. Tedy postupy, jakým způsobem se mu bude dobře učit. Toto je primární pro možné zlepšení se ve vzdělání. Langmeier a Krejčířová (2008) považují osvojení strategií učení za cennější, než osvojení si jakéhokoli velkého počtu poznatků. Především v současné době, kdy je člověk obklopen nespočtem různých informací, které jednoduše nelze „vstřebat“.

1.3.4 Myšlení a řeč

Vývoj myšlení Šimíčková-Čížková (2008) připisuje především rozvoji díky školnímu působení a především pak nezapomíná zmínit důležitou roli osobnosti učitele. Jak již bylo uvedeno v úvodu této kapitoly, dostává se dítě dle Piagetovy klasifikace (1970, in Šimíčková-Čížková, 2008) do stádia konkrétních operací a později do stádia formálních operací, které úzce souvisí se schopností logicky myslet. V počátku vývoje je nutné užít v myšlení názoru, kdy dítě vychází z reálných věcí a jevů. Následně se z názorného myšlení přechází na myšlení konkrétní. Toto přichází přibližně na začátku školní docházky. Dítě je schopno konkrétního logického myšlení. Propojuje si tudíž myšlenkové pochody se současnou situací. Velice zajímavý příklad, jak můžeme rozlišit, kdy se jedná o názorné myšlení předškolního dítěte a konkrétní myšlení dítěte uvádí Langmeier a Krejčířová (2006). Ti popisují pokus Piageta (1966), který před obě děti postavil dvě sklenice stejného tvaru s korálky. Děti si přepočítaly počet korálků. Obě děti následně zhodnotily, že počet je stejný. Pokud ale korálky z jedné skleničky byly přesypány do jiné s užším dnem, zhodnotilo předškolní dítě, že v té s užším dnem je více korálků, protože „je to vyšší“. Nicméně dítě školního věku hned zhodnotí, že je to jasné. „Je tam stejně, protože nebylo ani ubráno ani přidáno“.

Jak říká Šimíčková-Čížková (2008), tak se postupně díky vyučování myšlení odděluje od vnímání a můžeme ho poté řadit jako samostatný proces. Logické myšlení lze posílit právě díky postupům s jasným cílem. K tomu je nezbytná především u mladšího školního věku vnější motivace, kdy bychom jako učitelé měli dítě za projevy chválit a povzbuzovat. I Šimíčková-Čížková (2008) upozorňuje na odlišný názor Langmeiera a Krejčířové (2006), kteří tvrdí, že myšlenkové postupy jsou mnohdy závislé na inteligenci dítěte. Ovšem podpoření výzkumy, dochází k závěru, že nástup do školy na inteligenci dítěte nemá příliš velký vliv. Na druhou stranu jsou také pro to, aby se učitelé zaměřovali na inteligenci dítěte,

která je, zvláště v předškolním věku, víceméně výchovně ovlivnitelná. Důležitý je především rozvoj takových stránek osobnosti, jako je výkonová motivace a chuť k práci.

Langmeier a Krejčířová (2006) upozorňují na fakt, že dosud žádné testy nepodávají přesný obraz o tvořivém myšlení. Díky tomu může dítě přicházet s novými a pestřejšími řešeními své práce. Šimíčková-Čížková (2008) uvádí, že ve školách a v rodinách se zaměřujeme spíše na podporu konvergentního myšlení, které je zaměřeno pouze na jeden cíl. Avšak málokdy má i v praxi nějaký problém pouze jedno jasné řešení. Chybí zde schopnost divergentního myšlení, kdy je dítě schopno pružně reagovat na změnu. Ve škole se ovšem v posledních letech začíná uplatňovat rozvoj kritického myšlení, které podporuje rozvoj divergentního myšlení.

Řeč se u dítěte rozvíjí nejvíce v dřívějších obdobích. Této fázi se v logopedii (Klenková, 2006) říká fáze intelektualizace řeči. Začátek fáze spatřujeme u dětí kolem 4. let a postupuje až do dospělosti. Při nástupu do školy se dětem obohacuje slovní zásoba. Je ovšem patrný rozdíl mezi jednotlivými dětmi. Důležité je ve školním prostředí rozvíjet řeč nejenom mluvenou, ale také psanou. Právě v souvislosti s pozdějším osvojením gramatických jevů jazyka je nezbytné, aby si dítě kvalitně osvojilo čtení a psaní. Je nutné zapojit analyzátory sluchové, zrakové i pohybové. Díky školnímu působení u dětí roste slovní zásoba, schopnost vyjádřit se, či sestavit správně větu (Šimíčková-Čížková, 2008).

1.3.5 Pozornost

Rozvoj pozornosti pokládá Šimíčková-Čížková (2008) za nezbytný, protože právě díky pozornosti se u jedince mohou harmonicky rozvíjet ostatní poznávací procesy. Pokud dítě ve škole není schopno soustředění a udržení pozornosti, je pravděpodobné, že jeho školní výsledky budou horší. Pozornost je u dítěte při vstupu do školy krátkodobá. Je proto důležité, aby učitelé ve výuce často střídali činnosti a tím zabránili rušivým reakcím ze strany dítěte, které vyplývají z neschopnosti dlouhodobé koncentrace. Učitel by měl zpozorovat varovné signály, kdy děti přestávají dávat pozor. Z mnohých můžeme jmenovat například houpání se na židli, polehávání na lavici, nebo „žmoulání“ školních potřeb. Čačka (1994) přidává časové rozmezí, kdy se dítě od sedmi do deseti let dokáže při méně záživné činnosti soustředit maximálně 20-30 minut. Mnohdy je to ale i méně. Šimíčková-Čížková (2008) doporučuje učitelům zařadit do výuky pestřejší formy práce, častější pochvaly a povzbuzení, relaxační chvíle, drobné protahovací cviky, hry, nebo prvky alternativních způsobů práce s dětmi. Čačka (1994) uvádí také nezbytnost užívání zásady přiměřenosti, názornosti a individuálního

přístupu. Kuric (1986) pokládá za důležitý poměr mezi záměrnou a bezděčnou pozorností. Záměrná a dlouhodobá pozornost se u dítěte postupně vyvíjí a stoupá její síla a velikost. Kuric také uvádí, že je nutná výchova pozornosti, protože uvědomělé vnímání je klíčové v rozvoji myšlení.

1.4 Emoční a sociální vývoj

Je nezbytné se alespoň v krátkosti zmínit o emocionalitě a schopnosti socializace, kterou Šimíčková-Čížková (2008) pokládá za velice důležitou především v přizpůsobení dítěte na školní podmínky. Z toho se také později odvíjí úspěšnost dítěte ve výuce. Dítě mladšího školního věku má projevy poněkud méně labilní a impulzivní než v předchozích obdobích. Šimíčková-Čížková také uvádí oslabení dětského egocentrismu. Dítě v této fázi začíná rozumět emocím ostatních. Nicméně stejná autorka upozorňuje, že je velmi důležité, jakým způsobem, byl jedinec uspokojován po citové stránce v raném dětství.

U dítěte se začínají vyvíjet vyšší city (Šimíčková-Čížková, 2008). Z počátku je třeba vnější kontroly. Dítě si ještě plně samo neuvědomuje, co je dobré a co je zlé. Je tedy zapotřebí, aby bylo kontrolováno okolím. Silný vliv zde má především autorita. Šimíčková-Čížková (2008) uvádí, že právě morální vývoj je ovlivňován především výchovným působením v rodině a vztahy mezi jednotlivými členy.

V psychoterapeutickém směru zabývajícím se transakční analýzou, je zásadní, aby se jedinec řídil podle hesla „Já jsem dobrý, ty jsi dobrý.“ Je tedy nutné, aby měl pozitivní sebepojetí. To zdůrazňuje i Šimíčková-Čížková (2008), která dodává, že pozitivní sebepojetí je nezbytné pro zdravé sebehodnocení. Přidává také pojetí, že socializace u dítěte dle novějších studií nepřichází pouze z vnějšku (od rodičů, učitelů,...), ale také přímo z vnitřku. Langmeier a Krejčířová (2008) uvádí pojem sebesocializace. Sebesocializace nevylučuje vliv autorit v okolí dítěte, ale rozšiřuje ho. Právě propojení těchto dvou prvků vede k vytvoření vlastní identity uvnitř dítěte.

Šimíčková-Čížková (2008) pojímá toto období jako období extroverze. Vnímá ho především v tom, že dítě se v rámci školní docházky dostává do kontaktu s ostatními vrstevníky. V této skupině vrstevníků pak přirozeně vznikají sociální role. Tento proces vzniká postupně, nejprve se dítě orientuje pouze na sebe a své úspěchy ve škole a později začne vnímat i kolektiv. Tímto se dítě vymaňuje z vlivu rodiny a získává nové zkušenosti, důležité v procesu socializace.

2 Rámcový vzdělávací program základního vzdělávání

V souladu se školským zákonem 561/2004 sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání a kurikulárním dokumentem Národní program vzdělávání v České republice (tzv. Bílá kniha) byly v roce 2005 ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy (dále jen MŠMT) zrušeny původní školské osnovy a do popředí vzdělávání žáků od 3 do 19 let se dostaly kurikulární dokumenty Rámcové vzdělávací programy. Rámcové vzdělávací programy se skládají ze dvou úrovní. První obecnější úroveň je státní, kde je předepsáno, jakým stylem by se mělo na jednotlivých školách učit. Dává jednotlivým etapám jakýsi rámec vzdělávání. Druhou úroveň vypracovávají v návaznosti na Rámcový vzdělávací program jednotlivé školy dle svých individuálních možností. Na školní úrovni se pak tvoří školní vzdělávací programy (Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, 2007).

Rámcový vzdělávací program vychází ze strategií, ve kterých je shledávána důležitost klíčových kompetencí. Těch je v rámci základního vzdělání šest - kompetence k učení, kompetence k řešení problémů, kompetence komunikativní, kompetence sociální a personální, kompetence občanské a v neposlední řadě kompetence pracovní. Klíčové kompetence by měly být provázané s obsahem vzdělávání a díky nim by měl žák využít vědomostí a dovedností naučených v základním vzdělávání v praxi. Rámcový vzdělávací program by měl podporovat samostatnost jednotlivých škol a tím přimět učitele být odpovědní za výsledky vzdělání (Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, 2007).

RVP ZV navazuje na Rámcový vzdělávací program předškolního vzdělávání a připravuje základ pro vzdělávání na sekundární úrovni škol. Vymezuje školám závazné očekávané výstupy a učivo, které se žáci mají, v rámci jednotlivých etap, naučit. Pro školy je také závazné zařazovat v průběhu vyučování průřezová témata. Ta reflektují v rámci základního vzdělávání soudobé problémy společnosti a celého světa. Povinně se průběžně prolínají celým základním vzděláváním, rozdělují se do 6 okruhů a vytvářejí tak možnosti mezipředmětových souvislostí mezi jednotlivými vzdělávacími oblastmi. Vytvářejí komplexní pohled na danou problematiku. Mezi průřezové tematické okruhy jsou v Rámcovém vzdělávacím programu základního vzdělávání řazeny osobnostní a sociální výchova, výchova demokratického občana, výchova k myšlení v globálních a evropských souvislostech, multikulturní výchova, mediální výchova a nakonec environmentální výchova. (Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, 2007)

Obsah vzdělávání na základních školách se rozděluje na devět vzdělávacích oblastí. Jmenovitě to jsou Jazyk a jazyková komunikace, Matematika a její aplikace, Informační a komunikační technologie, Člověk a jeho svět, Člověk a příroda, Umění a kultura. Člověk a zdraví, Člověk a svět práce. V rámci jednotlivých oblastí mohou školy vyčlenit jednotlivé učební předměty, jejichž název závisí na jednotlivých školách, které ho zabudují do svého školního vzdělávacího programu. Ne všechny předměty jsou určeny všem ročníkům. Základní školství rozděluje první stupeň na dvě období. První je období, které začíná vstupem žáka do školy a končí třetím ročníkem. Druhé období navazuje na období první a představuje 4. a 5. ročník ZŠ. Druhý stupeň základního vzdělávání se již nerozděluje na období. Na začátku každé vzdělávací oblasti Rámcový vzdělávací program charakterizuje danou oblast, cílově ji zaměřuje a na základě toho poté pro jednotlivá období uvádí očekávané výstupy a učivo. *„Očekávané výstupy mají činnostní povahu, jsou prakticky zaměřené, využitelné v běžném životě a ověřitelné. Vymezují předpokládanou způsobilost využívat osvojené učivo v praktických situacích a v běžném životě. RVP ZV stanovuje očekávané výstupy na konci 3. ročníku (1. období) jako orientační (nezávazné) a na konci 5. ročníku (2. období) a 9. ročníku jako závazné“* (Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, 2007, s. 16).

Po zrušení školních osnov v roce 2005 a nastolení nového systému Rámcových vzdělávacích programů bylo zajištěno na základních školách ověřování výsledků vzdělávání na konci 5. a 9. ročníků organizací Cermat. Toto bylo ovšem po 3 letech ministerstvem zastaveno. Poté již nebyl žádný vhodný nástroj, jak kvalitně zjistit úroveň znalostí v rámci vzdělávání u žáků základních škol. Výsledky mezinárodních výzkumů TIMS a PISA 2009 zjistili klesavou tendenci v této oblasti. Bylo nutné, aby MŠMT zavedlo nový způsob ověřování výsledků vzdělávání. Díky tomu vznikly v roce 2011 Standardy základního vzdělávání. Tyto standardy vytvořili učitelé působící na základních školách a svým kolegům tak ukázali minimum vědomostí a dovedností, které by žák základního vzdělávání měl bezpodmínečně mít (Dostupné z: <http://www.msmt.cz/pro-novinare/overovani-vysledku-vzdelavani-v-5-a-9-tridach>).

Standardy pro základní vzdělávání by měly zajišťovat lepší kontrolu, zda se dosahují v základním vzdělání potřebné cíle. Tyto standardy jsou nově součástí Rámcového vzdělávacího programu s platností ke dni 1. 9. 2013. Měly by pomáhat učitelům v jejich pedagogické praxi. Standardy jsou ke stažení na webových stránkách MŠMT. Pro představu uvádíme v příloze č. 1. Standardy pro základní vzdělávání předmětu český jazyk a literatura.

Jedná se pouze o výběr části věnující se pravopisu z tematického okruhu Jazyková výchova (Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, 2007).

Ověřováním výsledků vzdělávání zajišťuje Česká školní inspekce a firma Sapcon, a.s. zajišťuje provoz informačního systému. V prosinci roku 2011 proběhlo pilotní ověření technické stránky projektu, kterého se zúčastnilo sto škol. V květnu a červnu roku 2012 jsme mohli zaznamenat na všech základních školách v rámci České republiky první zkoušku tohoto ověřování. V květnu a červnu roku 2013 proběhne ještě jedna zkušební verze ověřování, kterého se opět zúčastní všechny základní školy. Rokem 2014 by měl být spuštěn ostrý provoz ověřování výsledků vzdělávání. Je také na místě zmínit fakt, že ověřování jednotlivých škol neslouží pro hodnocení nejúspěšnější školy v rámci celostátního měřítka, ale pouze jako zpětná vazba pro pedagogy, žáky a také rodiče žáků (Dostupné z: <http://www.msmt.cz/pro-novinare/overovani-vysledku-vzdelavani-v-5-a-9-tridach>).

V této práci se budeme zabývat podrobněji vzdělávací oblastí Jazyk a jazyková komunikace.

2.1 Vzdělávací oblast Jazyk a jazyková komunikace

Vzdělávací oblast Jazyk a jazyková komunikace by se mohla řadit mezi ty nejdůležitější oblasti v celém výchovně vzdělávacím procesu. Nutnost a umění komunikovat využije žák nejenom v jazykově zaměřených předmětech, nýbrž napříč všemi vzdělávacími oblastmi. Primárním cílem této vzdělávací oblasti je především rozvíjet u žáků komunikační kompetence, aby se díky nim mohli nejenom vzdělávat, ale také aby dokázaly komunikovat v sociální sféře.

Pod záštitu vzdělávací oblasti Jazyk a jazyková komunikace spadají vyučovací předměty Český jazyk a literatura a Cizí jazyk. V Rámcovém vzdělávacím programu základního vzdělávání platným od 1. 9. 2013 přibude základním školám i povinnost zavádět další cizí jazyk. *„Škola zařazuje Další cizí jazyk podle svých možností nejpozději od 8. ročníku v minimální časové dotaci 6 hodin. Vzhledem k posilování významu výuky cizích jazyků musí škola daných 6 disponibilních hodin využít pouze pro výuku Dalšího cizího jazyka, nebo v odůvodněných případech pro upevňování a rozvíjení Cizího jazyka“* (Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, 2007, s. 17).

Doplňujícím oborem této vzdělávací oblasti je Dramatické výchova. Díky tomuto předmětu mohou děti lépe pochopit situace objevující se v jejich blízkosti a také se učí, jak se

v jednotlivých situacích mají zachovat. Dramatická výchova může kloubit znalosti jazykové, slohové i literární. Literární díla jsou ideální pro divadelní reprodukci čteného textu. Slohové činnosti děti povzbuzují k vlastní aktivní produktivitě, kterou poté mohou ztvárnit dramaticky a užívání jazykových prostředků je zde primární předpoklad pro komunikaci v psané, ale také mluvené podobě.

Cílovým zaměřením oblasti jazyk a jazyková komunikace jsou dle RVP ZV následující body:

„Vzdělávání v dané vzdělávací oblasti směřuje k utváření a rozvíjení klíčových kompetencí tím, že vede žáka k:

- * pochopení jazyka jako prostředku historického a kulturního vývoje národa a důležitého sjednocujícího činitele národního společenství*
- * pochopení jazyka a jako důležitého nástroje celoživotního vzdělávání*
- * rozvíjení pozitivního vztahu k mateřskému jazyku a jeho chápání jako zdroje pro rozvoj osobního i kulturního bohatství*
- * rozvíjení pozitivního vztahu k mnohojazyčnosti a respektování kulturní rozmanitosti*
- * vnímání a postupnému osvojování jazyka jako prostředku k získávání a předávání informací, k vyjádření jeho potřeb i prožitků a ke sdělování názorů*
- * zvládnutí pravidel mezilidské komunikace daného kulturního prostředí a rozvíjení pozitivního vztahu k jazyku v rámci interkulturní komunikace*
- * samostatnému získávání informací z různých zdrojů a k zvládnutí práce s jazykovými a literárními prameny i s texty různého zaměření*
- * získávání sebedůvěry při vystupování na veřejnosti a ke kultivovanému projevu jako prostředku prosazení sebe sama“*(Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, 2007, s. 18).

2.1.1 Vzdělávací obor Český jazyk a literatura

Jak již bylo uvedeno výše, je český jazyk primární oblast, kterou by měl žák ovládat v rámci nejenom jednoho samostatného předmětu, ale měl by prostupovat všemi ostatními vzdělávacími oblastmi. Výuka Českého jazyka se provádí v rámci komplexního pojetí. Již se neoddělují jazykové hodiny od hodin literárních a slohových. Nicméně pro lepší uchopení jednotlivých částí tohoto předmětu je Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání členěn na Jazykovou výchovu, Literární výchovu a Komunikační a slohovou výchovu (Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, 2007).

Jazyková výchova napomáhá žákům získávat potřebné jazykové znalosti a dovednosti především při využívání spisovné podoby českého jazyka. Seznamují se i s dalšími formami národního jazyka. Žáci se díky jazykovým hodinám učí logicky myslet a zlepšují své vyjadřovací schopnosti (Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, 2007).

Komunikační a slohová výchova napomáhá žákům k rozvoji kritického myšlení. Už od prvních ročníků se žáci seznamují s různými druhy sdělení a jejich rozlišením v komunikaci. Slohová výchova neznámá pouze umět kvalitně a kultivovaně psát texty, ale také číst s porozuměním a na základě přečteného se správně rozhodnout. Psaní jednotlivých textů a výuka o slohových útvarech je zařazena do vyšších ročníků základního vzdělávání (Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, 2007).

V Literární výchově, jak již název napovídá, žáci poznávají pomocí četby různé literární druhy. V poslední době se dbá především na rozvoj čtení s porozuměním a nikoli pouze na mechanické čtení bez znalosti obsahu. Nezbytné je zaujmout určitý postoj k textu a vyjádřit svůj názor na něj. V literárních textech by měli žáci dokázat rozlišit, co je skutečné a co je pouhá fikce (Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, 2007).

Vzhledem k tomu, že se tato práce zaměřuje především na jazykovou oblast oboru Český jazyk a literatura, přikládáme Očekávané výstupy a učivo jazykové výchovy pro 1. stupeň ZŠ. Viz příloha č. 2.

3 Pravopis

Pravopis každý z nás využívá, pokud chce realizovat psanou formu jazyka. Tato forma nám slouží jako prostředek komunikace s okolím, zvláště na formální úrovni. Proto je znalost pravopisu nejen u žáků mladšího školního věku, ale celkově u uživatelů jazyka, klíčová.

Pravopis bychom mohli označit jako jakousi instrukci, jak písemnou podobou vyjádřit spisovný jazyk. Mezi jednu z hlavních funkcí pravopisu bychom mohli uvést zaznamenání jazykové podoby. Jako druhou, důležitější, řadíme vybavovací funkci, kdy jsme schopni vybavit si správný myšlenkový obsah daného písemného projevu. Je totiž více uživatelů jazyka, kteří čtou, než sami píšou (Hubáček, 1990).

Z jazykovědného hlediska jsou pravopisné jevy psanou (ortografickou) kodifikovanou normou. Normu lze chápat jako soubor závazných ustálených pravidel existujících v daném jazyce v určitém časovém úseku. Závazně tak užíváme grafické znaky s cílem o psaný jazykový projev. Na začátku celého procesu je úzus. Zde se jedná o jakousi zvyklost. Někjaký prostředek se používá více než jiný, jemu podobný. Tento úzus se postupně může stát normou. Jevy, které jsou používány jako norma, přecházejí pozvolna do kodifikované normy. Kodifikace dané normy nastane v době, kdy je norma zapsána do jazykových příruček. V podstatě se jedná o uzákonění pravidel, kterými se musí člověk v psaném projevu řídit, pokud se chce vyjadřovat spisovně. Kodifikace nám udává, co je a není v užívání českého jazyka „správné“ (Hubáček, 2002).

Kodifikace české jazykové normy není jednoduchý jev. Zásadní změny v kodifikaci v českém jazyce nastaly s příchodem nové verze Pravidel českého pravopisu v roce 1993. Této změně předcházelo mnoho diskuzí na toto téma mezi lingvisty, ale také laiky. Problematické tehdy bylo především to, jaké hodnoty budou při kodifikaci respektovány. Důležitá byla také kritéria, kterými se kodifikátor bude řídit při rozhodování, zda určité jevy přijme nebo vyloučí. Zásadní je, zda lingvista má užívání jazyka pouze popisovat či předepisovat. V podstatě již význam kodifikace nám předepíše, co je v jazyku správné a co není. Ovšem objevují se u nás myšlenky, že by měli lingvisté opustit preskriptivní, neboli předepisovací postoj. Spisovný jazyk ale nelze chápat jako uměle regulovaný a lingvisty vynucovaný, ale spíše jako reálný fakt, na který lingvisté v užívání českého jazyka v komunikaci při kultivovaném vystupování nemají vliv. Cílem MŠMT je zaměřit pozornost na obecné otázky kodifikace, vytvoření její konzistentní teorie a řešení aktuálních otázek

jazyka. Český jazyk se z historického hlediska neustále mění a vyžaduje změny. V otázkách kodifikace je tedy klíčová informovanost veřejnosti, která by se měla této kodifikaci přizpůsobit a užívat spisovného českého jazyka v souvislosti s ní (Hlavsa, 1996).

Normu a kodifikaci můžeme najít především ve schválených učebnicích od MŠMT a dále ve slovnících a příručkách. Mezi ty známější bychom mohli uvést například Pravidla českého pravopisu, Výslovnost spisovné češtiny či Slovník spisovné češtiny pro školu a veřejnost (Hubáček, 2002).

Pravidla českého pravopisu vychází ve dvou formách. Jedna je akademická a druhá školní verze. Rozdíl je především v tom, že školská verze nezabíhá do přílišných detailů. Pravopisné zásady se zde podávají ve stručnější a pro žáky přístupnější formě. V jednotlivých slovnících je možné najít nejenom pravopisnou podobu slov, ale také informace týkající se výslovnosti a tvarosloví. Prostřednictvím tvaroslovných variant se čtenář dozví, jaké varianty jsou nejpoužívanější. Tyto varianty poté může uplatnit ve stylistice (Martincová, 1993).

Je nezbytné, aby kodifikační příručky respektovaly určité zásady a principy. Jednou z nich je především to, že český pravopis se snaží vystihnout hláskovou podobu slov pomocí písmen. Každá hláska je vyjádřena jedním daným písmenem a naopak každé písmeno vždy označuje jednu konkrétní stejnou hlásku (výjimku tvoří hláska CH). Z tohoto tvrzení vyplývá, že český pravopis je hláskový (Hubáček, 1990).

Další charakteristikou českého pravopisu můžeme uvést skutečnost, že v mluvené podobě jsou zaznamenávány většinou ty hlásky, které jsou klíčové pro dorozumění (fonémy), a ne všechny zaznamenané rozdíly fonetické a další. Tudíž český pravopis splňuje princip fonologický (Hubáček, 1990).

Za další princip můžeme uvést etymologicko-morfologický. Tento princip uplatňujeme v zaznamenání slova v souladu s jeho původem. S tímto principem je v úzkém spojení princip sémantický, který nám napomáhá při rozlišování akustických homonym. Poslední uvedeme princip tradiční. Prostřednictvím tohoto principu zachováváme psanou podobu mnohých přejatých slov, aniž bychom brali ohled na jejich výslovnost (Hubáček, 1990).

Cílem jazykového vzdělávání na školách je snaha naučit žáky poznat platné jazykové normy a jejich kodifikace a také naučit je tyto normy a kodifikace používat, v našem případě

v psaném projevu. Pokud je žák schopen dodržovat normy a kodifikace mluvíme o jazykové správnosti (Hubáček, 2002).

Český pravopis se dělí dle různých kritérií autorky Hlaváčová (2010) a Brabcová (1990) uvádějí následující klasifikaci rozdělující pravopis do tří kategorií. V následujících podkapitolách tyto jednotlivé kategorie podrobněji specifikujeme.

- 1) Pravopis slovní, lexikální
- 2) Pravopis tvaroslovný, morfologický
- 3) Pravopis skladební, syntaktický

3.1 Lexikální pravopis

Lexikální pravopis se žáci učí pomocí pamětných operací. Ohlížíme se zde na hláskovou a slovotvornou souvislost. Lexikální pravopis si žáci ve většině případů osvojují právě na 1. stupni ZŠ. Toto období je z ohledu na vývojovou psychologii nejlepší, protože žáci v tomto věku ve větší míře ovládají mechanickou paměť a tudíž je pro ně osvojení snazší a může jim přinášet i pocit úspěchu. Na vyšších stupních vzdělávání se tento pravopis pochopitelně také osvojuje, ale již prostřednictvím spirálového opakování. Do této pravopisné kategorie můžeme zařadit psaní i/y po tvrdých, měkkých a obojetných souhláskách. Dále psaní ě po hláskách d, t, n, b, p, v a m. Ve vyšších ročnících 1. stupně základní školy se žáci učí rozpoznávat správné užití skupin souhlásek, dále pak předpon a předložek s a z. Do této kategorie je zařazen i pravopis přejatých slov, psaní různých zkratk a značek, slovních spřežek a v neposlední řadě psaní velkých písmen na začátku slov. Žáci se seznamují i se spojováním a dělením slov (Brabcová, 1990).

Jako zřejmý příklad, proč právě u tohoto pravopisu užíváme naší paměti, můžeme uvést v souvislosti s obojetnými souhláskami nezbytnou pamětní znalost vyjmenovaných slov. Dítě zde využívá naučeného algoritmu, podle kterého určuje, zda ve slově napíše i popřípadě y.

3.2 Morfologický pravopis

Do této kategorie řadíme pravopisné jevy, které vyžadují znalost základního tvaru slova. Tento pravopis používá podobnosti. Žák by měl v rámci této kategorie dokázat přiřadit dané slovo k mluvnickým kategoriím a pomocí deklinačního vzoru určit, jakou napíše

koncovku. Zvláště problematické je to tehdy, pokud musí doplňovat i nebo y. Žák by také měl určit správný tvar a koncovku přítomného času u sloves. Jevy morfologického pravopisu si žák osvojuje až ve vyšších ročnících základní školy. Je ovšem nezbytné, aby si dostatečně osvojil mluvnické učivo (Brabcová, 1990).

3.3 Syntaktický pravopis

Syntaktický pravopis zahrnuje jevy, které vyjadřují vztahy ve větě. Můžeme sem zařadit shodu podmětu s přísudkem a větnou interpunkci. Žáci se prostřednictvím této kategorie seznamují s pojmy věty jednoduché a souvětí. Syntax se žáci učí v rámci obou stupňů ZŠ. Shoda podmětu s přísudkem a kladení čárek bývají učeny na konci prvního stupně. Do učiva se postupně zařazuje znalost základní skladební dvojice, větných členů a typů souvětí (Brabcová, 1990).

4 Důležité předpoklady pro vnímání pravopisu

Následující kapitola se snaží shrnout základní poznatky o důležitých předpokladech, které musí být u člověka rozvinuty, aby zvládal pravopisné učivo. Funkcí, které ovlivňují aplikaci gramatických pravidel, je mnoho. Z důvodu omezeného rozsahu práce jsou vybrány pouze tři z nich. Jedná se o sluchové vnímání, jazykový cit a čtenářskou gramotnost. Bylo by ovšem troufalé tvrdit, že právě tyto tři funkce jsou ty nejdůležitější pro rozvoj dovednosti uplatňování gramatických pravidel.

4.1 Sluchové vnímání

Jak uvádí Jucovičová a Žáčková (2008), je narušení sluchového vnímání jeden z hlavních důvodů dysortografie. Zásadní obtíže, které dítě v souvislosti se slabým sluchovým vnímáním má, spočívají v neschopnosti spojit grafém s fonémem. Problémy má dítě především ve sluchovém rozlišování hlásek, které se objevují ve shluku. Dítě některé hlásky ve slově jednoduše neslyší. U dítěte se poté objevují specifické chyby, které jsou popsány v kapitole 5.3.

Zelinková (2003) zmiňuje nepříznivou skutečnost, že v dnešní době je dítě obklopeno mnohými zvuky, což nepříspěvá k příznivému vývoji sluchového vnímání. Zvláště negativní důsledky má zvýšená intenzita hluku v rodině.

Jucovičová a Žáčková (2008) navrhují při rozvoji sluchového vnímání zaměřit se nejprve na poslech zvuků neřečových a až poté se s dítětem zaměřit na zvuky řečové. Zpočátku se má nácvik sluchového vnímání provádět v klidném prostředí a až poté můžeme s dítětem nacvičovat ve zvukově rušnějších prostředích.

4.1.1 Sluchová paměť

Jak tvrdí Zelinková (2003), sluchová paměť je nezbytná ke schopnosti sluchové analýzy a syntézy, ale také pro sluchové rozlišování. Nejvíce je to patrné ve cvičeních, kde je vyřazena zraková kontrola. Paměť je také důležitá při vybavování si tvaru písmen při slyšeném grafému a naopak.

Jucovičová a Žáčková (2008) zdůrazňují, že sluchová paměť je důležitá i při osvojování učiva v jiných předmětech než jen v Českém jazyce. Žáci trpící poruchou

sluchové paměti nezvládají naučit se učivo, které jim bylo předáno pouze formou ústního výkladu. Je pochopitelné, že výrazné obtíže se objevují i při výuce cizích jazyků.

Se sluchovou pamětí také úzce souvisí schopnost rytmické reprodukce. Dítě by mělo být schopno reprodukovat slyšené zvuky. Pro nácvik můžeme využít tleskání, vytukávání na předměty či použijeme bzučák.

4.1.2 Sluchové rozlišování

Sluchové rozlišování představuje významnou schopnost dítěte. Pokud sítě není schopno sluchově rozlišit hlásky, má problémy v měkčení, tupých a ostrých sykavkách a mimo jiné také v rozlišování znělých a neznělých hlásek.

Zelinková (2003) zmiňuje také problém v rozlišování kvantity vokálů. Mnohdy neschopnost rozlišit kvantitu vede k problému v rozlišení významu některých slov sluchovou cestou např. kolík – kolik. Zelinková se zmiňuje o tom, že pokud dítě špatně sluchově rozliší, tak nejen, že se změní význam slova, ale také jeho pravopis. Reedukace těchto poruch je zmíněna v kapitole 5.4. Nicméně je důležité upozornit na to, že při rozvoji této oblasti bychom měli zařazovat cvičení, kde je vyloučena zraková kontrola.

Jucovičová a Žáčková (2008) v tomto případě doporučují začít tréninkem rozlišování neřečových zvuků. Pokud je porucha těžšího rozsahu, dáváme na výběr pouze ze dvou zvuků. Toto může probíhat i tak, že dítě má pouze pomocí sluchu říct, co učitel právě udělal. Pokud to bude pro něj obtížné, dáme mu na výběr z možností. Například „Zapnul jsem zip, nebo jsem otevřel lahev?“ Jucovičová a Žáčková (2008) ve své publikaci poskytují velké množství reedukačních cvičení, které lze s dítětem provádět.

Účinný diagnostický nástroj této poruchy je zkouška sluchového rozlišování od Wepmana a Matějčka. Tuto zkoušku uvádí v přílohách Matějček (1988, s. 226) a v této práci je uvedena v příloze č. 3.

4.1.3 Sluchová analýza a syntéza

Jak zmiňuje Zelinková (2003), sluchovou analýzu a syntézu v praxi nelze zcela oddělit. Pro žáky je obtížnější sluchová syntéza než analýza. Pokud trénujeme sluchovou analýzu a syntézu, nemůžeme začít od nejobtížnějších slov, ale od těch jednodušších. Nejprve se většinou trénují slova, která jsou krátká, a není v nich obsažen shluk souhlásek. I když Zelinková (2003) uvádí, že se vychází z rozkladu vět, které mají určitý význam. Pokud se

rozkládají věty, může si dítě uvědomit, nejen co dané slovo významově znamená, ale přibližně i jak vypadá jeho podoba. Zelinková (2003) tedy doporučuje rozkládat nejprve věty na slova, slova na slabiky a až poté slova na jednotlivé hlásky.

Abychom mohli zjistit, zda má dítě obtíže v sluchové analýze a syntéze, můžeme použít zkoušku sluchové analýzy a syntézy, kterou publikuje Matějček (1988). Ten se zaměřuje na to, aby dítě bylo schopné rozložit slova na hlásky a hlásky poté zpětně poskládat ve slovo. Cvičná slova jsou „má“ a „pes“. Až tehdy, kdy dítě pochopí princip zkoušky, je připraveno ji vykonat. Za jednotlivé výkony je dítě ohodnoceno příslušným počtem bodů. Pokud ale dítě nezvládne tři za sebou jdoucí slova rozložit či složit, je zkouška ukončena s negativním výsledkem. Zkouška sluchové analýzy a syntézy jak jí publikuje Matějček (1988, s. 227) je uvedena v příloze č. 4.

Při reedukaci této poruchy užíváme různá cvičení. Některá z nich můžeme najít v publikacích od Zelinkové (2003) nebo od Jucovičové a Žáčkové (2008). V praxi je u dětí oblíbená hra na tzv. „Mimozemšťana“, kdy dítě překládá „mimozemský jazyk“ do češtiny a naopak. Hra probíhá tak, že učitel vysloví např. slovo pes a dítě vyhláskuje za pomoci sluchové analýzy P-E-S, nebo učitel vyhláskuje slovo M-A-S-O a dítě provede sluchovou syntézu, řekne slovo maso.

4.2 Jazykový cit a gramatická správnost řeči

Jedním z předstupňů správného užívání pravopisných pravidel je jistá úroveň jazykového citu. Jazykový cit je rozvíjen pouze řečí a poté až čtením. Pojem jazykový cit se u nás příliš neobjevuje, užívá se termín jazyková či lingvistická kompetence. Na základě analogie a spodoby je již většina předškolních dětí schopna užívat gramaticky správných výrazů za společného působení biologických a společenských faktorů (Zelinková, 2000).

Dítě na začátku školní docházky by již nemělo chybovat v mluvnických kategoriích, tj. nemělo by si plést číslo podstatných jmen, mělo by umět vyjádřit shodu mezi podstatným a přídavným jménem, u sloves by mělo správně užívat osob a časů. Vlastní podoba koncovek se však utváří po celou dobu školní docházky. Dítě by si mělo uvědomovat, kdy a v jakých situacích se používá spisovných tvarů a kdy je možné používat „domácké“ nespisovné tvary. Pokud se dítěti tento stav nepodaří včas navodit a pokud dítě včas nerozpozná spisovné tvary, může být ohrožen jeho úspěch ve škole. Proto u dětí nastupujících do školy záměrně vytváříme povědomí jazykové správnosti (Krčmařová, M.; Richterová, L., 1987).

Rozvoj jazykového citu je úzce spjat s jazykovými vzory. Mnohokrát můžeme z úst lidí slyšet výrazy jako: „*Viděli jsme vojáci, to je bratrovo auťák*“, a co teprve špatné užívání tvarů bychom a „*bysme*“. Důležité je však rozlišit, co do jazyka nepatří. Dnešní rychlá doba mnohdy řeč formuje, ale také deformuje např. narychlo vytvořenými překlady amerických seriálů. „*Jazykový cit by nám měl zabránit i v přebírání různých módních klišé a zaběhlých slovních spojení (dostat se do schodku, silnice je v pohodě – rozuměj suchá, zohlednit, vyargumentovat, ...)*“ (Kutálková, 2002, s. 82)

Do formování našeho jazykového citu se dnes významnou měrou zapisují i masmedia. Mnohdy i v seriózně se tvářících médiích můžeme z úst hlasatelů a reportérek slyšet nespisovné tvary slov. Dále je také důležité zmínit nepřeborné množství internetových sociálních sítí, které spíše řeč deformují a náš jazykový cit utlumují. Stačí si v dnešní době přečíst text dítěte, který je napsán na internetu. Typickým jevem je psaní formou fonematické transkripce a používání různých zkratk. Mladí lidé mají poté problémy využívat svého jazykového citu nabytého v dětství, protože vizuální cestou si zafixují špatné tvary slov, které mají negativní vliv nejenom na psaný projev ale také na ten mluvený.

4.2.1 Zkouška jazykového citu

Zkoušku jazykového citu pro předškolní věk a pro 1. – 5. ročník ZŠ vytvořil Zdeněk Žlab (čerpáno z: Mikulajová, Rafajdusová, 1993).

Pokud dítě v předškolním věku má v této zkoušce problémy, mohou se u něj v budoucnu projevit poruchy čtení a psaní. Podobné chyby u dyslektiků se projevují nejen v řeči psané, ale i mluvené a souvisejí s odchylkami v řečových centrech mozkové hemisféry (Zelinková, 2000).

Tato zkouška se skládá z pěti subtestů, kde některé subtesty jsou ještě členěny na dvě části. Obtížnost subtestů se postupně stupňuje. První je pro děti nejjednodušší a čtvrtý a pátý je nejsložitější (Mikulajová, Rafajdusová, 1993).

Pechancová (2010) uvádí následující charakteristiku jednotlivých subtestů u Zkoušky jazykového citu:

V prvním subtestu dítě pomocí ukazovacích zájmen TEN, TA, TO, TY, určuje rod podstatných jmen. Dítě k podstatnému jménu přiřazuje odpovídající ukazovací zájmeno (např. kolo – TO kolo, Vánoce – TY Vánoce).

Druhý subtest je rozdělen na dvě části. V první části má dítě za úkol přechylovat, to znamená, že má z tvaru podstatného jména rodu ženského odvodit tvar rodu mužského a naopak, např. lékařka – lékař, herečka – herec, kuchař - kuchařka. V druhé části má dítě utvořit přívlastek shodný od přívlastku neshodného (tj. z podstatného jména jméno přídavné), např. bunda na zimu – zimní bunda.

Třetí subtest má rovněž dvě části. V první části má dítě použít správného tvaru podstatného jména, např. Mám doma panenku. Ráda si hraju s panenkou. Ve druhé části třetího subtestu dítě převádí věty z času přítomného do času minulého, např. Dnes přijede teta. Včera přijela teta.

Ve čtvrtém subtestu musí dítě v započaté větě použít ve správných tvarech dvě až tři slova, která zkoušející vysloví v 1. pádu. Jde vždy o sloveso ve spojení s přídavným jménem, číslovkou nebo zájmenem, např. Vysoké hory. Horolezci lezli po vysokých horách.

V pátém subtestu se určuje z řady slov jejich společný základ, např. lesník, prales, zalesnit, lesnatý – LES.

Modifikaci zkoušky můžeme nalézt v publikaci Vývinová dysfázia – Špecificky narušený vývin reči od autorek Mikulajová a Rafaidusová (1993).

„Na základě zkoušek jazykového citu Žlab s Baumrukovou zjistili, že u dyslektiků je tato složka mluvené řeči na nižší úrovni než u dětí kontrolní skupiny, přičemž opoždění trvá zhruba dva roky. Dále zjistili závislost mezi jazykovým citem a rychlostí čtení i prospěchem v českém jazyce“ (Zelinková, 2000, s. 140).

4.4 Úroveň čtenářské gramotnosti

Jedním z dalších dílčích předpokladů k tomu, aby žák ovládal pravopis, je nutná určitá úroveň čtenářské gramotnosti. Pokud dítě více čte, má to příznivý vliv nejen na rozvoj slovní zásoby a vědomostí, ale také na schopnost představit si správnou podobu slov. V následující kapitole jsou rozebrány základní pojmy, jako je gramotnost a čtenářská gramotnost. v závěru se seznámíme se dvěma výzkumy PIRLS a PISA.

4.4.1 Vymezení pojmu gramotnost a čtenářská gramotnost

Gramotnost

Termín gramotnost je téměř všem lidem zřejmý. Zvláště v oborech jako je pedagogika, speciální pedagogika, sociologie, psychologie, apod. se objevuje termín gramotnost velice často. Z historického pohledu tento pojem prošel mnoha změnami významů a důležitosti. V současné době laická veřejnost chápe tento pojem jako schopnost jedince naučit se v primární škole číst a psát. Ve školském prostředí je pak prioritní, aby se jedinec naučil především základy tzv. trivium (tedy čtení, psaní, počítání). To, jakým způsobem si jedinec osvojí trivium, je rozhodující pro další různé jazykové dovednosti, jako je například znalost a pochopení principu pravopisných jevů. Cílem tudíž je, aby se jedinec naučil používat mateřský jazyk v psané i čtené formě (Havel, Najvarová, 2011).

Gramotností se zabýváme především z dvou důvodů:

1. Vzdělanost – každá společnost, která se chce rozvíjet, se snaží být stále na lepší úrovni vzdělávání.
2. Měření gramotnosti – v současné době máme mnohé moderní způsoby, jak se dá gramotnost změřit.

Měření gramotnosti se u nás objevilo v posledních letech a výsledky zjistily, že studenti ukončující základní vzdělání, na tom nejsou v oblasti gramotnosti tak dobře, jak se mohlo zdát. V rámci výzkumů čtenářských dovedností se v tzv. rozvinutých zemích žáci z České republiky umísťují až v druhé půlce výsledkové listiny (Havel, Najvarová, 2011).

Čtenářská gramotnost

Potužníková (2011) uvádí, že čtenářskou gramotnost získávají žáci postupně po vstupu do školy. Čtenářská gramotnost je základním předpokladem k tomu, aby byli úspěšní ve všech vyučovacích předmětech. Nicméně důležitější je především fakt, že díky příznivě rozvinuté čtenářské gramotnosti se mohou lépe uplatnit v praktickém životě.

Trávníček (2007) uvádí definici čtenářské gramotnosti od společenství OECD, které provádí mezinárodní zkoumání čtenářské gramotnosti s názvem PISA. Čtenářskou gramotnost definují takto: „*jedná se o schopnost porozumět psanému textu, přemýšlet o něm a používat*

jej k dosahování určitých cílů, k rozvoji vlastních schopností a vědomostí a k aktivnímu začlenění do života společnosti“ (Trávníček, 2007, s. 36).

Podobnou definici používá Mezinárodní výzkum čtenářské gramotnosti PIRLS: *Čtenářská gramotnost „je schopnost rozumět formám psaného jazyka, které vyžaduje společnost a/nebo oceňují jednotlivci, a tyto formy používat. Mladí čtenáři mohou odvozovat význam z široké škály textů. Čtou, aby se učili, aby se začlenili do společenství čtenářů ve škole i v každodenním životě, a také pro zábavu“ (Potužníková, 2011, s. 11).*

Čtenářům a čtenářství obecně se věnuje ve své knize Trávníček (2007). Ten vnímá knihu jako jakýsi zázračný předmět, který nás včleňuje do společenského světa a předává nám určité hodnoty. Zmiňuje se i o tom, že většina lidí má spojené slovo čtení s knihou. I přesto, že dnes existují různé zdroje, ze kterých můžeme číst, (nejnovější způsob je nejspíše elektronická čtečka knih), tak mnoho lidí si stále nedovede představit četbu z něčeho jiného než je kniha. I mnozí studenti tvrdí, že se jim lépe studuje z tištěných materiálů, než z knih v elektronické podobě. Trávníček uvádí výrok Joshua Meyrowitze, který tvrdí, že *„knihu musíme držet v rukou a být s ní v kontaktu“* (Trávníček, 2007, s. 124) Pro mnohé z nás je příjemné listovat si v knize, zvláště když má obrázkové přílohy. Vždyť i děti, které se poprvé setkají s knihou, si v ní zpočátku pouze listují a dalo by se říct, že i listování obrázkovou knihou se dá považovat za čtení. Pokud získáme vztah ke knize jako takové, máme menší problém se z ní v pozdějších letech učit. Pokud tedy rodiče podporují u dětí práci s knihou, mohou tím přispět k příznivému rozvoji čtenářské gramotnosti, a jak bylo zmíněno v úvodu, nemusí mít poté děti takové problémy v pravopise. Pro doplnění informací o tomto tématu doporučujeme přečíst knihu Čteme? od Jiřího Trávníčka. Zde se dozvíte informace o zajímavých výzkumech, které se vztahují ke čtenářům a čtenářství.

4.4.2 Výzkum čtenářské gramotnosti (PIRLS)

V rámci České republiky probíhají na základních školách dva mezinárodní výzkumy. Jeden z nich je PIRLS a druhý PISA. V této práci se zaměříme na výzkum PIRLS.

Výzkum PIRLS provádí již od roku 2001 Mezinárodní asociace pro hodnocení výsledků vzdělávání (IEA). Jedná se o zkratku složenou z počátečních písmen anglického názvu Progress in International Reading Literacy Study. Tento výzkum se provádí ve čtvrtých ročnících základních škol a zjišťuje úroveň čtenářské gramotnosti u žáků a zároveň v pětiletých intervalech vývoj čtenářských dovedností (Kelbová, 2006).

Záměrně je výzkum zaměřen na čtvrté ročníky základních škol. V tuto dobu již děti v naší zemi obvykle zvládají dobře čtení po technické stránce. Čtení jim také začíná sloužit jako nástroj pro další vzdělávání. V některých zemích se ale žáci z různých důvodů začínají učit číst později. Pro tyto země je určen předstupeň testu a to prePIRLS. Ten se zaměřuje na dovednosti žáků, kteří se teprve učí číst (Potužníková, 2011).

I přesto, že se uvádí, že jsou žáci v různých oblastech školního vzdělávání horší, výzkumy PIRLS říkají něco jiného. Dle výzkumů se čeští žáci oproti minulým letům v lecčem zlepšili. V celkové škále v roce 2001 měli čeští žáci 537 bodů (Keblová, 2006), v roce 2011 již získali 545 bodů. Budeme-li měřit dílčí škály, tak se nejvíce zlepšili v oblasti Interpretace textů. Naopak v oblasti Vyhledávání informací nebyly zaznamenány žádné změny (Dostupné z: http://www.csicr.cz/getattachment/cz/O-nas/Projekty-ESF/Zverejneni-vysledku-mezinarodnich-setreni-PIRLS-20/Tisk_zprava-TIMSS-a-PIRLS.pdf).

5 Dysortografie

V předchozích kapitolách jsme se zabývali pravopisem a některými podmiňujícími schopnostmi, které zajišťují, aby dítě bylo schopno používat správně pravopisné jevy. Tato kapitola má za úkol popsat základní zákonitosti dysortografie, specifické poruchy pravopisu (Matějček, 1988). Kapitola by mohla být vodítkem i pro učitele základních škol. Je totiž důležité, aby učitelé uměli vypožorovat u žáků znaky vývojové poruchy a rozpoznat je od běžného školního selhávání. Jak již bylo zmíněno v kapitole věnující se jazykovému citu, dnešní děti používají počítače více, než předchozí generace. Psaná komunikace na sociálních sítích se vyznačuje rychlostí, zkratkami a různými slovními hybridy. Siwek (2011) nevylučuje, že tím, že se zvyšuje u dětí počítačová gramotnost, klesá úroveň gramotnosti pravopisné. Děti, které mají navíc dysortografii, to potom nemají vůbec jednoduché.

5.1 Terminologické vymezení

Bylo by vhodné zprvu uvést definici specifických poruch učení. Je ovšem nutné zmínit fakt, že terminologie ve světovém měřítku je velice nejednotná. Většinou se uvádí neurologické definice. Uvedeme jednu z nich: *„Poruchy učení je termín označující heterogenní skupinu obtíží, které se projevují při osvojování a užívání řeči, čtení a psaní, naslouchání a matematiky. Tyto obtíže mají individuální charakter a vznikají na podkladě deficitu centrální nervové soustavy. Ačkoli se poruchy učení mohou objevovat souběžně s jinými handicapujícími podmínkami (např. senzorická postižení, mentální retardace, poruchy chování) nebo vnějšími vlivy (kulturní odlišnosti, nedostatečné, popř. neúměrné vedení), nejsou poruchy učení přímým důsledkem těchto podmínek nebo vlivů.“* (Perspectives on Dyslexia in Zelinková, 2003, s. 10). Z definice je patrné, že obtíže bývají u každého jedince různé a důležitý je zde poznatek, že vznikají na základě poruchy centrální nervové soustavy. Také je nutné si uvědomit, že za poruchy učení nelze pokládat poruchy, které jsou zapříčiněny jinými postiženími, negativními sociálními vlivy či špatnými metodami ze strany učitele.

Světová zdravotnická organizace WHO v 10. revizi Mezinárodní klasifikace nemocí zařazuje poruchy učení pod označení F80-F89 pod kategorií Poruchy psychického vývoje, a přesněji do podkategorií F80 Specifické vývojové poruchy řeči a jazyka a F81 Specifické vývojové poruchy školních dovedností (Zelinková, 2003).

Někdy se také setkáme s rozdílem mezi pojmy specifická porucha učení a specifická vývojová porucha učení. Rozdíl spatřujeme v přidaném slovíčku vývojová. Někteří čtenáři by si mohli říct, že se jedná pouze o obyčejné slovíčkaření. Nicméně například Matějček (1988) záměrně uvádí často slovo vývojová porucha, protože vyjadřuje skutečnost, že dítě danou poruchou netrpí od narození. Vývojové poruchy se totiž projeví až v průběhu vývoje. Diagnostikovat je můžeme zpravidla ve druhém ročníku základního vzdělávání. Proti tomu například Sindelarová (2007) uvádí příklady projevů specifických poruch učení i v předškolním věku a v prvních ročnících ZŠ.

Slovo „vývojová“ může také odlišovat vývojové poruchy učení od získaných. S tímto souvisí používání předpon dys- a a-. Někdy předpona dys- označuje částečnou poruchu a někdy právě vývojovou. Předpona a- pak značí v některých případech úplnou poruchu či ztrátu již vyvinutých schopností

Nyní se zaměříme na definování dysortografie. Dysortografie je specifická vývojová porucha pravopisu. Matějček (1988) ovšem upozorňuje, že pojem dysortografie a dyslexie mají mezi sebou velmi tenkou hranici, takže někteří autoři tyto dva pojmy nerozlišují a označují je pod souborným názvem dyslexie. Matějček dále uvádí, že dysortografie se projevuje neschopností rozlišovat hranice slov ve větě, vnímat mluvenou řeč a porozumět významu sděleného.

Dvořák definuje dysortografii takto: „*Dysorthografia, dříve označovaná grafastenie, (izolovaná - dg. 81.1. Specifická retardace schopnosti psaní (bez poruchy čtení) nebo dg. F81.3 Smíšená porucha školních dovedností) – specifická porucha 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*“ (Dvořák, 1998, s. 49). Je důležité brát ohled na to, že osvojování a užívání gramatických pravidel je u žáků s dysortografií postiženo sekundárně. Primárně se objevují specifické chyby typické pro dysortografii (Zelinková, 2003). Pokud se dítě není schopno dostatečně soustředit na psaní jednotlivých písmen v textu, dělá mu problém rozlišit hranice v textu, nebo má problém v kvantitě vokálů, nemůže se již plně věnovat uplatňování gramatických pravidel. (Zelinková, 2008).

5.2 Příčiny poruchy

Budeme-li vycházet z faktu, že dysortografie je některými odborníky slučována s pojmem dyslexie, bylo by vhodné, uvést si základní etiologii dyslexie od O. Kučery (1959, in Matějček, 1988). O. Kučera, který začal studovat anamnézu dětských pacientů v psychiatrické léčebně v Dolních Počernicích, byl podpořen výzkumem a došel k následujícímu závěru: 50% pacientů mělo dyslexii zapříčiněnou v důsledku drobného poškození mozku (tzv. lehká encefalopatie). Tato skupina byla nazvána E. 20% pacientů spadajících do druhé skupiny, označené písmenem H, vykazovalo příčiny hereditární, tedy dědičné. Třetí skupina, kterou zastupovalo 15% pacientů, dostala označení HE, tedy hereditárně encefalopatická. To z toho důvodu, že příčiny byly jak v dědičnosti, tak i v drobném poškození mozku. Poslední skupina, 15% pacientů, vykazovala příčiny buď neurotické, nebo neobjasněné.

Jucovičová a Žáčková (2008) zmiňují jedny z hlavních příčin dysortografie. Jsou to především problémy ve fonematickém sluchu, problém ve sluchovém zpracování vjemu (sluchová percepce, především pak sluchové rozlišování, problém sluchové analýzy a syntézy, paměti a také orientace). Matějček (1988) se věnuje problému ve sluchovém rozlišování hlásek. Děti mají problémy především v hláskách, které si jsou artikulačně blízké, mají tedy stejné, či podobné místo tvoření. Matějček pro účely diagnostiky vytvořil Zkoušku sluchové analýzy a syntézy a společně s Wepmanem vytvořili Zkoušku sluchového rozlišování.

Jucovičová, Žáčková (2008) a zároveň i Zelinková (2003) zmiňují také problematické rytmické cítění a neschopnost rytmické reprodukce. V důsledku již zmiňovaných poruch je narušen také jazykový cit, kterému jsme se věnovali v předchozí kapitole. (viz Kapitola 4.)

Jucovičová a Žáčková (2008) také zmiňují deficit ve zrakovém vnímání. Jedná se především o zrakovou analýzu a syntézu, diferenciaci a paměť.

Matějček (1988) uvádí, že většina z výše uvedených problémů, se kterými se dysortografici setkávají, značí deficit funkcí typických pro levou mozkovou hemisféru. Levá hemisféra se někdy nazývá řečová. Existují ale jedinci, kteří mají problémy ve funkcích, které zajišťuje hemisféra pravá, tedy neřečová. Do této kategorie se řadí například problém v již zmiňovaném zrakovém rozlišování, kdy má dítě problém rozlišit písmena nikoli artikulačně, ale opticky blízká. Proto například v přepisu vzniká problém se psaním b a d. Dítě si kvůli špatnému zrakovému rozlišování přečte místo dům bům a poté to také ve stejné podobě

napíše. Tudiž, i když psaná podoba b a d je odlišná, vznikají právě ze zmiňované příčiny tyto problémy. V důsledku špatné zrakové paměti se poté tento negativní jev může objevit i v diktátech.

Matějček (1988) uvádí možnou příčinu selhávání v pravopise také z důvodu narušení dynamických duševních procesů. Hypoaktivní forma se projeví ve zdlouhavém vyhledávání daného písmena v paměti a poté ve zdlouhavé realizaci psané podoby. Z toho poté vyplývá fakt, že dítě je vystaveno při nepřizpůsobených podmínkách stresu a poté dělá mnoho neodůvodněných chyb. Při hyperaktivní formě dítě naopak píše příliš rychle na to, aby stihl uplatnit všechna gramatická pravidla. Nedokáže adekvátně zkorigovat své myšlenkové pochody a napíše mnoho chyb.

Zelinková (2003) se zmiňuje o vlivu rozvoje grafomotoriky na úspěšnost v pravopise. I Matějček (1988) uvádí případy, kdy je dysortografie způsobena dysgrafií. Je to zapříčiněno především z toho důvodu, že žák se tak moc soustředí na svůj písemný projev, že se již nemůže plně koncentrovat na obsah napsaného. Vzniká tedy diskrepance mezi inteligencí dítěte a školními výsledky. To, že inteligenční testy nejsou důležité pro diagnostiku specifických poruch učení, zmiňuje i Pokorná (2010).

Jaké jsou v důsledku zmiňovaných příčin specifické projevy dětí s dysortografií, si popíšeme v následující podkapitole.

5.3 Základní projevy

Projevy dysortografie mohou být u jednotlivých žáků s touto diagnózou různé. Ovšem většina těchto žáků se dopouští stejných chyb, které byly stanoveny jako specifické pro dysortografii.

Jucovičová, Žáčková (2008, s. 23-25) uvádí tyto specifické chyby u dysortografiků:

- **Vynechávání písmen, slov,** někdy dokonce i celých vět.
- **Přidávání písmen, či slov.** Dítě vkládá mezi souhlásky přebytečnou samohlásku.
- **Problém v kvantitě vokálů.** Dítě chybně umísťuje ve slovech diakritická znaménka. Někdy znaménko vynechá a jindy ho přidá na místo, kam nepatří.
- **Výměna slabik ve slově.** Jucovičová a Žáčková uvádí termín tzv. kinetická inverze. Dítě například místo slova „molo“ napíše „lomo“.

- **Záměna hlásek zvukově podobných.** Nejčastěji se tak děje v souvislosti s párovými dvojicemi hlásek. Dítě má obtíže v asimilaci znělosti. Pokud se dysortografickým obtížím přidávají i obtíže v artikulaci. Tento problém může souviset s tzv. specifickými asimilacemi, které uvádí Matějček (1988). Při této poruše je pro dítěte problém zbavit se výslovnostních stereotypů. Při artikulaci některých slov je nutné plynule měnit hlásky. Dítě není schopno vyslovit zvláště slovo, kde se střídají hlásky zvukově či artikulačně podobné. Jedná je o různé kombinace tupých a ostrých sykavek (např. dvojice hlásek SŠ, CČ, ZŽ,...), měkkých a tvrdých souhlásek (Ď, Ť, Ň, D, T, N), nebo dvojice hlásek LR. Příklad takové specifické asimilace může být případ, kdy dítě místo jména Klára vysloví Krála. Větší problém poté dělají věty, kde jsou tyto hlásky ve vyšší koncentraci. Např. vyslovit větu „Žáci cvičí na cvičišti“, je pro dysortografika téměř nesplnitelným úkolem.
- **Záměna slabik zvukově podobných.** Tato kategorie obsahuje především obtíže v rozdílech u slabik rozlišitelných sluchem. Mezi ně patří slabiky Di, Ti, Ni, a Dy, Ty, Ny. Tento problém se vyskytuje i u dětí, které dysortografií netrpí, ale ty jsou schopné se s tímto problémem vypořádat dříve. Zde je nezbytná dobrá funkce fonemického sluchu. Zajímavá může být i informace, že pokud mají žáci problémy v rozlišování výše zmíněných slabik, mají poté problém i v pozdějším uplatňování pravopisných pravidel při psaní podstatných a přídavných jmen. Je pro ně obtížné přiřadit daná slova ke vzorům pán, hrad, žena, píseň, kost především v množném čísle. U pravopisu přídavných jmen je problém markantnější, protože zde vždy musí dítě přiřadit slovo ke vzoru mladý nebo jarní. Právě přiřazování přídavných jmen konáme dle sluchové kontroly. Do této kategorie spadají také obtíže v uplatňování pravidel při psaní slabik bě, pě, vě, mě. Jsou totiž též zvukově podobné.
- **Problém v dodržování hranic slov.** Dítě má v písemném projevu problémy v dodržení hranic slov. Tyto problémy se objevují nejenom při tom, kdy dítě píše i celé věty bez přerušení, ale také v obtíži rozdělit slovo na konci řádku dle pravidel. Hranice mezi slovy většinou chybí mezi slovy s předložkami, či zvrtnými zájmeny.
- **Specifická artikulační neobratnost.** Tento problém popsal Zdeněk Žlab– „*Artikulační neobratnost je taková vada řeči, kdy dítě umí správně tvořit*

jednotlivé hlásky i celá slova, artikulace je však namáhavá, těžkopádná, nápadně neobratná, a je proto někdy i těžko srozumitelná“ Žlab (1982) in (Matějček 1988, s. 98). Tuto poruchu si můžeme vysvětlit na slově „podplukovník“. Dítě dokáže velice přesně vyslovit slovo „pod“ i „plukovník“. Pokud má ovšem dát tyto dvě části dohromady, vzniknou různé hybridy tohoto slova. Obtíže způsobují i dvě předpony v jednom slově. Zvláště předpony „nejne“. Jedná se o problém, kdy dítě není schopno koordinovat pohyby mluvidel při artikulaci delších slov. Nemusíme snad ani zmiňovat, jak velký je pak pro dítě „oříšek“ takové delší slovo napsat.

- V závěru se Jukovičová a Žáčková (2008) zmiňují o **gramatických chybách**. Mohli bychom namítnout, že gramatické chyby nemůžeme brát jako specifické dysortografické chyby, protože se jedná o sekundární důsledek dysortografie. Nicméně Jukovičová a Žáčková sem řadí především ty chyby, kdy dítě dané pravopisné jevy ovládá při ústním odůvodnění, ale v písemné podobě v těchto stejných slovech chybí. Proto apelují na to, aby byla zjištěna případná diskrepance mezi slovním a písemným projevem žáka. Toto pak může být dobré vodítko mezi tím, zda daný jev nezná, nebo ho pouze nedokáže uplatnit v praxi.

V krátkosti by bylo ještě vhodné zmínit se o typech chyb, které uvádí Selikowicz (2000). Selikowicz vyžaduje, aby byla vždy provedena důkladná diagnostika, protože ta je potom nejlepším ukazatelem, na jakou oblast se u dítěte s dysortografickými obtížemi zaměřit. Vzhledem k tomu, že Selikowicz popisuje problémy u dětí, které užívají anglický jazyk, vyskytují se zde jiné příklady chyb než u dětí z českého prostředí. Uvádí například fonetické chyby, které jsou podobné se správným pravopisem, ale ten zní jinak, pokud se přečte. Uvádí příklad, kdy dítě napíše slovo „goase“ namísto „goose“. Tyto chyby se těžko transformují do českého prostředí. Poněkud lepší představu si můžeme vytvořit o chybách vizuálních, které zní správně, ale jsou špatně napsané. V našich podmínkách to mohou být například zmiňované skupiny hlásek bě, pě, vě. Vizuální chyby v anglickém jazyce může udělat dítě tehdy, pokud napíše fonetický přepis slova, které má ale ve skutečnosti jinou grafickou podobu. Selikowicz (2000) dále zmiňuje chyby v záměně, vkládání a vynechávání písmen. Také uvádí tzv. „sekvenční chyby“, kdy je hlavním problémem zachování

posloupnosti písmen ve slově. Na závěr pojednává o iracionálních chybách, které si nelze žádným rozumným způsobem vysvětlit.

Tyto všechny projevy dysortografie mohou způsobovat dle Siweka (2011) problémy ve ztrátě pozitivního sebehodnocení. Dítě ztrácí motivaci, zažívá neustálé psychické napětí, ostatní ho nechápu, v Českém jazyce je podhodnocován a není chválen. Úspěch nepřichází ani v ostatních předmětech, protože ve všech je důležitý písemný projev. To nemluvíme o zápiscích, které dítě nezvládá kvalitně zpracovat, a tudíž je mu znesnadněn přístup k informacím, pokud si je žák není schopen po sobě přečíst. Ve škole se poté může setkávat s negativními jevy, jako je například šikana. Nejenom z důvodu, že jeho výsledky jsou špatné a bývá terčem posměchu spolužáků, ale také z důvodu, že někdy má od učitelů neodůvodněné úlevy, které jsou v očích spolužáků vnímané jako křivda. Jaké jsou vhodné možnosti reedukace, a způsoby práce s těmito dětmi si popíšeme v následující podkapitole.

5.4 Možnosti reedukace

Následující podkapitola popisuje možné způsoby, jak mohou nejenom učitelé, ale také rodiče pomoci dětem s problémy, které se vztahují k diagnóze dysortografie. Některé metody práce a především rozvoje základních poznávacích procesů, důležitých pro schopnost aplikovat gramatické jevy, jsou využitelné i pro žáky, kteří nemají diagnostikované specifické poruchy učení, ale dělají chyby v pravopisných jevech.

Zelinková (2003) rozlišuje reedukaci specifických chyb dysortografie a reedukaci problémů s osvojováním gramatických pravidel. Musíme vycházet z toho, že příčiny specifických dysortografických chyb jsou většinou problémy ve sluchovém a zrakovém vnímání, rytmické reprodukci a grafomotorice. V reedukaci těchto specifických chyb se tudíž musíme zaměřit především na rozvoj výše uvedených funkcí. Příčiny toho, že dítě nedokáže adekvátně užít gramatická pravidla v praxi, mohou být způsobeny problémy v řečovém vývoji, slabým jazykovým citem či nedostatečným osvojením českého jazyka. S tím mohou mít problémy především děti cizinců, pro které není čeština mateřský jazyk.

Je také důležité dát dětem dostatek času k aplikaci gramatického jevu i k následné kontrole. Siwek (2011) doporučuje nezařazovat soutěživé hry, protože zbytečně dostávají dítě s obtížemi do stresu. Jako důležité ale vnímá, aby se žáci naučili pracovat se zpětnou vazbou. Také si musí uvědomit, že není ostuda, když se zeptají učitele na zopakování instrukce, pokud

jí neporozumí. Na toto by měl myslet i učitel, který by se měl vždy ujistit, zda dítě chápe zadanou instrukci.

Selikowicz (2000) vnímá jako důležité pomocníky rodiče dětí s obtížemi. Škola mnohdy nedá dítěti tolik, kolik mu může předat jeho rodič. Mnoho rodičů ovšem neví, jak dítěti pomoci. Je třeba, aby se učitelé v reedukaci zaměřili i na rodiče a dali jim návod, jak mohou se svými dětmi pracovat.

Nyní si uvedeme možné metody práce s dětmi v pěti markantních specifických obtížích, se kterými se dysortografici setkávají. Tyto metody popsala Zelinková (2003).

Rozlišování kvantity vokálů

Pokud dítě nedokáže rozlišit kvantitu vokálů, je nezbytné, aby si veškerý text, který píše, nahlas předříkávalo. Přitom není špatně, když si dítě, až přehnaně, dlouhou samohlásku zdůrazní. V praxi na školách se osvědčuje také způsob, kdy si děti uvědomují čárku v samohláске pomocí pohybu. Pokud má být nad vokálem čárka, děti horní končetinou vykonají pohyb dopředu. V některých případech si zase každé slovo přečtou s pomocí bzučáku. Zelinková (2003) uvádí, že by se v těchto případech nemuselo dbát na princip plynulosti při psaní slov. Dítě by si mělo znaménko zapsat hned, protože je možné, že zpětně to již nebude schopno udělat. V souvislosti s tímto, je třeba trénovat i rytmickou reprodukci, kterou se dá dobře trénovat dle Tymichové (1996). K tomuto nám skvěle poslouží buď vytleskávání, nebo již zmiňovaný bzučák. Jucovičová a Žáčková (2008) udávají i to, že dítě by si mohlo uvědomit kvantitu vokálů pomocí grafického záznamu slova. Pomlčka znázorňuje dlouhou slabiku, tečka krátkou. S grafickým znázorněním lze realizovat mnoho her, které mají příznivý vliv na rozvoj dítěte v této oblasti.

Rozlišování slabik di/dy, ti/ty a ni/ny

Tento problém opět pramení z neschopnosti kvalitního sluchového vnímání. Dítě nedokáže adekvátně rozlišit mezi měkkou a tvrdou slabikou. Zelinková (2003) doporučuje použití tvrdých kostek s napsanými tvrdými slabikami a měkkých houbiček na nádobí s napsanými měkkými slabikami. V procvičování je důležité, aby dítě dokázalo rozlišit sluchově měkkou slabiku od tvrdé. Učitel tyto hlásky může předříkávat nejprve izolovaně, poté ve slovech. Děti přitom podle toho, co slyší, zvedají příslušný předmět. Někdy se objevuje také pomůcka pro žáky, kteří dokážou kvalitně artikulovat. Uvědomí si, zda se jazyk při vyslovování dotýká tvrdého alveolárního výběžku nebo měkkého patra. Pro některé může

v tomto případě sloužit jako mnemotechnická pomůcka i uvědomění si, že pokud vyslovují měkké souhlásky, zní to, jako bych šlápnul do měkkého bláta, a pokud vyslovují tvrdé slabiky, dotknu se tvrdé země. Od toho se poté lehce odvodí pravopis příslušného i.

Rozlišování tupých a ostrých sykavek

Zelinková (2003) udává, že tento problém vzniká především problémem v artikulaci jednotlivých hlásek a následně pak v problému ve sluchovém vnímání. Dítě dělá chyby v těch hláskách, které nedokáže vyslovit a s problematickým fonematickým sluchem nedokáže hlásky od sebe odlišit. Tím chybuje i v písemné podobě.

Reedukace této poruchy spočívá v rozvoji sluchového vnímání. Žáci musí rozlišovat, jakou hlásku učitel vyslovil. Aby se lépe podpořilo i spojení mezi fonémem a grafémem, mohou mít děti v lavicích kartičky s příslušnou sykavkou. Učitel tedy vysloví slovo, ve kterém se objevuje některá sykavka a žák zvedne příslušnou kartičku.

Přesmyk, přidávání či vynechávání částí slov

Zelinková (2003) zmiňuje, že tento problém opět pramení z nedostatečného sluchového vnímání, především poté ve sluchové analýze a syntéze. Dítě má obtíže vytvořit si představu o všech písmenech ve slově. Proto musíme při nácviku psaní dbát na to, aby dítě zřetelně vyslovovalo každou hlásku, která se ve slově objevuje. Opět podporujeme i rozvoj sluchového vnímání. Pomoci mohou různé přesmyčky slov, skládání slov z písmen na kartičkách, apod.

Jucovičová a Žáčková (2008) uvádí, že tyto problémy mohou být způsobeny i tím, že dítě nemá k práci dostatečný čas. Je v časovém presu a tudíž dělá chyby i tam, kde by je za příznivých podmínek nedělalo. Tyto autorky apelují i na rozvoj schopnosti určit první a poslední hlásku a slabiku ve slově, čímž se příznivě rozvíjí sluchové vnímání.

Rozlišování hranic slov

Zelinková (2003) vnímá problém v této oblasti v neschopnosti chápat obsah napsaného. Problém může pramenit i z neschopnosti sluchové analýzy a syntézy. Při těchto obtížích podporujeme dítě, aby si uvědomilo, kolik částí má například věta. Učitel a dítě se domluví na určitých znacích, které budou znázorňovat jednotlivá slova ve větách. Poté učitel řekne větu a dítě musí napsat příslušný počet slov, které ve větě zaznamenalo. Místo psaní znaků může žák skládat i různé předměty. Jucovičová a Žáčková (2008) dodává, že je třeba

začít tréninkem na krátkých a jednoduchých větách, kde by měly zpočátku chybět předložky a zvrtná zájmena.

Eliminace gramatických chyb

Jak již bylo uvedeno, jsou gramatické chyby u dysortografiků sekundární poruchou. Zelinková (2003) uvádí, že tyto chyby vychází z nedostatečně rozvinutého jazykového citu, nedostatečné funkce paměti či neschopnost uvědomit si způsobené chyby. Důležitá je zásada, že pokud dítě nezvládá základ, např. rozlišování hranic v textu, sluchové rozlišování dy-di, ty-ti, ny-ni, nebo vynechávání písmen, nemůžeme po něm chtít psát diktát, kde má uplatňovat znalost pravopisu například po měkkých a tvrdých slabikách. Pokud se totiž dítě zaměřuje na eliminaci základních chyb, uniká mu již aplikace nově naučeného pravopisného učiva. Při výuce nového učiva by se měl žák zaměřovat pouze na probíraný gramatický jev a nikoli na ostatní gramatické jevy. Proto pokud dítě nezvládá psát diktát, nemusí to být zapříčiněno neznalostí gramatického jevu, ale problémem v soustředění se na více jevů současně.

Zelinková (2003) doporučuje rozvíjet jazykový cit a slovní zásobu. Pro rozvoj slovní zásoby uvádí Jucovičová a Žáčková (2008) různá cvičení. Z mnohých můžeme zmínit například hru „Řekni to jinak“, kdy dítě musí zaměnit dané slovo jeho synonymem, nebo hru „Dokonči příběh“, kde dítě musí dokončit rozpovídaný příběh. K rozvoji nejenom slovní zásoby dobře poslouží i počítačový program Brain Jogging od firmy Happy Neuron. Zelinková (2003) dále navrhuje, aby děti dostávaly přehledy mluvnického učiva. Ve školách učitelé lepí dětem na lavice probíraný jev, který mají žáci vždy na očích a bez ostychu se na něj mohou dívat i při psaní písemných prací. Ty, jak doporučuje Zelinková (2003), by měly mít doplňovací charakter. Také uvádí, že je důležité vyžadovat, aby se žáci naučili daný jev nejprve odůvodnit a potom až napsat. Také je nezbytné naučit žáky si po sobě práci důkladně zkontrolovat. K tomu ale dětem musíme vyčlenit dostatečně dlouhý čas. S tím souhlasí i Jucovičová a Žáčková (2008), které dodávají, že je vhodné při výuce zapojit všechny lidské smysly. Učení jde potom dětem lépe. Autorky uvádí i „Kufřík první pomoci v českém jazyce“. Kufřík *„vede děti k systematickému postupu při výběru správného pravidla, navíc i zde je ponechán prostor pro aktivitu dětí“* (Jucovičová, Žáčková, 2008, s. 144).

V závěru práce uvádíme námi doporučenou odbornou literaturu, která by mohla posloužit učitelům, rodičům a dalším osobám zajímajících se o toto téma v nápravě dysortografie.

5.5 Hodnocení a klasifikace žáků

Při hodnocení a klasifikaci žáků se specifickými poruchami učení se vyskytuje několik problémů. Jeden pramení z toho, že dítě s problémy má málo příležitostí k tomu být chválen. Mnohdy tak ztrácí pozitivní motivaci k další práci. Ve školách se to obvykle dělá tak, že pokud by si žák se specifickými poruchami učení zasloužil dle stanovených pravidel určitou známku, učitel mu dá místo ní známku o stupeň lepší. Je tu otázka, zda je tento způsob nejlepším řešením. Mnohdy to ostatní žáci a především pak jejich rodiče berou jako křivdu. Ovšem jak říká Siwek (2011), žák se specifickými poruchami učení má právo na individuální hodnocení. Jak to ale udělat kvalitně? Siwek zdůrazňuje, že pokud budeme žákovi příliš ulevovat, tak se toho moc nenaučí, bude mít jasnou nálepku „ten s poruchou“ a nakonec i on sám si poté může zvyknout na to, že se mu musí vždy ulevovat, což, jak víme, v praxi ne vždycky funguje.

Siwek (2011) navrhuje místo úlev zaměřit se spíše na dítě samotné. Začít o něj projevovat zájem. Soustředit se na jeho citovou a volní stránku. Sami se snažit být trpěliví a vytvořit mu příznivé učební prostředí bez stresu. Při hodnocení bychom se měli vyvarovat srovnávání dítěte s ostatními žáky. Pokud chceme srovnávat, musíme užívat tzv. individuální vztahovou normu. To spočívá v tom, že srovnáváme výkony pouze daného jedince. Sledujeme, zda se zlepšil nebo zhoršil v porovnání s jeho předchozími výkony.

Zelinková (2003) upozorňuje, že bychom neměli opravovat pravopisné chyby červenou barvou. Dodává k tomu několik důvodů. Žák by měl být hodnocen raději slovně. Protože pokud mu červeně vše přeškrtneme, ztrácí tím motivaci k další práci. Pokud jsou navíc chyby označeny a rovnou učitelem opraveny, nedokáže se žák aktivně zapojit ve vyhledávání chyb. Navíc Zelinková říká, že pokud opravíme chybu červenou barvou, která je velice výrazná, způsobí to jen to, že si jí žák může zafixovat.

Zelinková (2003) navrhuje tyto způsoby opravy písemných prací:

Pokud žák udělá chybu, pomocí tužky vlnovkou podtrhneme dané slovo a necháme žáka, aby si chybu našel sám. Pokud toho žák není schopen, vyhledává chybu společně s učitelem a společně si odůvodňují pravopis. Lze také slova s chybou přelepit bílým papírem a žák jej napíše znova správně. Dobrým řešením je i zavedení tzv. chybovníčku. Jedná se o sešit, kam si žák zapíše slovo, ve kterém udělal chybu ve správném tvaru, čímž podporuje zrakovou paměť daného tvaru slova. Vždyť i my, pokud si nejsme jistí v gramatické podobě,

si zapíšeme dané slovo na papír v obou variantách a ke správnému tvaru nám mnohdy pomůže zraková paměť.

II. PRAKTICKÁ ČÁST

6 Metodika šetření

6.1 Cíl výzkumného šetření, stanovení hypotézy

V roce 2005 byl do českého školství zaveden nový systém vzdělávání. Zrušily se tradiční osnovy a do škol se dostal Rámcový vzdělávací program základního vzdělávání. Ve školním roce 2011/2012 se do tohoto programu zapojily již všechny ročníky základní školy. Bylo by proto zajímavé zjistit, jaké vědomosti mají žáci, kteří prošli výukou s rámcově vzdělávacím programem.

Hlavním cílem praktické části diplomové práce je na výzkumném diktátu zjistit úroveň znalostí v pravopisu u žáků 5. tříd ZŠ na konci školního roku 2011/2012.

Díličními cíly výzkumného šetření bylo zodpovědět tyto otázky:

- Jaké pravopisné jevy dělají žákům největší problémy?
- Existují významné rozdíly mezi výsledky žáků z velkoměst a žáků z malých měst?
- Existují významné rozdíly mezi výsledky dívek a chlapců?

Byly stanoveny následující hypotézy:

- Nejvíce pravopisných chyb dělají žáci v kategorii vyjmenovaná slova.
- Žáci z velkého města mají horší výsledky než žáci z malého města.
- Chlapci jsou ve znalostech pravopisu slabší než dívky.

6.2 Výzkumné metody

Abychom zjistili úroveň pravopisu u žáků pátých tříd, zvolili jsme za výzkumnou metodu diktát. Při sestavování jednotlivých vět v diktátu sloužily jako inspirace učebnice pro 5. ročník ZŠ. Učivo obsažené v diktátu bylo zároveň porovnáno s normami dle RVP ZV. Při sestavování diktátu pro výzkum jsme se opírali o výsledky předvýzkumu. Slova z nejproblematictějších kategorií, vyplývajících z výzkumu, byla zařazena tak, že v diktátu se vždy objeví nejméně čtyři výrazy z problematické kategorie.

6.2.1 Diktát

Diktát je jedním ze způsobů hodnocení školních znalostí u žáků. Můžeme ho řadit mezi nestandardizované testové metody. Prioritně se řadí do kvantitativního výzkumu (tak ho pojmáme i v rámci našeho výzkumu), ale mnozí odborníci jej mohou hodnotit i po kvalitativní stránce. Diktát může sloužit nejenom jako prostředek pro hodnocení pravopisu, ale také je to dobrý diagnostický materiál. Žáci si nejenom cvičí pravopis, ale také procvičují jemnou motoriku, která je důležitá v různých denních činnostech. Při diktátu dítě analyzuje slovo na hlásky, musí si vybavit daný tvar písmene a poté pomocí syntézy opět slovo spojit do slov. Při diktátu hodnotíme mimo jiné také schopnost dítěte analýzy slov, zachování sledu písmen ve slově a estetiku napsaného tvaru písmene. V nižších ročnících se za diktát považuje pouhé diktování písmen. Později se připojuje diktování slov a jednoduchých vět, které neobsahují složité pravopisné jevy (Mlčáková, 2009).

Brabcová (1990) uvádí, že diktát může být použit jak v hodinách zaměřených na opakování probraného učiva tak v hodinách zaměřených na hodnocení znalostí a dovedností žáků. Z hlediska dělení uvádí Brabcová pro 1. stupeň základního vzdělání zejména čtyři druhy diktátu. Speciální, souhrnný, bez přípravy a s přípravou. Nyní si jednotlivé druhy diktátu blíže specifikujeme tak, jak je zmiňuje Brabcová (1990):

Speciální diktát

Tento diktát je zaměřený pouze na jeden určitý jev. Formálně bývá kratší a složený pouze z jednoduchých vět. Je to pochopitelné, protože důležité v těchto diktátech je vybírat věty, kde se neobjevuje jiný těžší jev.

Souhrnný diktát

Souhrnný diktát se zaměřuje na více pravopisných jevů. Je zpravidla delší a vybírají se především souvislé texty

Diktát s přípravou a bez přípravy.

Diktát s přípravou zahrnuje přípravu pomocí zraku či sluchu. Popřípadě se sem řadí i přípravy domácí. Diktát s přípravou jsou pro žáky vhodnější než bez přípravy, protože příprava může sloužit jako motivační prvek a dítě již poté není vystaveno stresujícím pocitům z neznámého textu a nedostatku času na jeho zpracování. Ve školách, kde jsme prováděli výzkum, se některé učitelky svěřily s tím, že žákům se specifickými vývojovými poruchami

učení a slabším žákům dávají text diktátu, který budou psát druhý den, domů. V klidu domova se pak dítě připraví na složité jevy. Ovšem tím nechceme zavrhnout diktát bez přípravy, protože ten je důležitý zejména pro naši kontrolu, zda si dítě osvojilo pravopisné poučky a ne pouze mechanicky naučilo dané výrazy.

Brabcová dále uvádí, pravidla, kterých bych se měl učitel držet při výběru textu diktátu. Obsah a především rozsah diktátu by měl odpovídat věkovému rozmezí žáků. Neměl by být přesycen pravopisnými výrazy. Zajímavé je, že čím více výrazů se v diktátu objevuje, tím kratší by měl samotný diktát být. „*Ve 2. ročníku by měl být složen asi z dvaceti, ve třetím ze třiceti a ve čtvrtém ze čtyřiceti až padesáti slov*“ (Brabcová, 1990, s. 107).

Vhodné je zde také uvést, jakým způsobem by se mělo diktovat. Diktát se nejprve žákům přečte celý. Měly bychom zajistit, aby žáci v rámci tohoto prvního čtení nepsali, ale pečlivě poslouchali učitele. Pokud se v diktátu objevují nejasná slova, je třeba, aby je učitel vysvětlil a seznámil žáky i s grafickou podobou daných slov. Poté učitel začne diktovat jednotlivé věty a následně větné úseky. Tempo diktování by mělo být zohledňováno dle průměrných až méně podprůměrných dětí. Na závěr učitel kvůli kontrole opět přečte celý diktát. V praxi se někdy provádí dvojí čtení diktátu na konci. První čtení je z důvodu, aby si žáci zkontrolovali, zda nezapomněli napsat nějaká písmena nebo celá slova. Druhé čtení se pak většinou provádí s důraznější pauzou tam, kde mají být interpunkční znaménka. Je vhodné, když si problematické jevy z diktátu učitel s žáky projde bezprostředně po napsání diktátu. Žáci mají v této fázi zvýšený zájem o své výsledky a problematičtější jevy jsou tím pádem lépe zapamatovatelné (Brabcová, 1990).

6.3 Předvýzkum

Pro kvalitnější výsledky ve výzkumu byl proveden v dubnu 2012 předvýzkum na zkušebním vzorku čtyř tříd. Osloveny byly tři základní školy. Záměrně byly vybrány dvě třídy z jedné základní školy sídlící ve městě do 10 000 obyvatel a dvě třídy ze dvou základních škol z našeho hlavního města Prahy.

Předvýzkum se uskutečnil na Základní škole Smetanova ve Skutči, Základní škole Chelčického v Praze a na Základní škole Brána jazyků v Praze.

Cílem předvýzkumu bylo zjistit, jaké pravopisné kategorie dělají žákům 5. ročníků největší problémy. Dále bylo cílem vyvarovat se ve výzkumu nepřesností, které se objevily v předvýzkumu. Od výsledků se odvíjelo sestavování diktátu pro samotný výzkum. Aby

bylo možné ověřit, zda jsou opravdu nejvíce problematické ty kategorie, které ukázal předvýzkum, byly tyto kategorie zařazeny ve větší míře do výzkumu.

V předvýzkumu jako nejproblematictější kategorie vyšla skupina „mě/mně“. Na druhém místě skončila skupina „zdvojené souhlásky (skupina souhlásek)“. Třetí místo v nejobtížnější pravopisné kategorii získala skupina „předložky s/z“. Na čtvrtém místě skončila skupina „shoda podnětu s přísudkem“.

6.4 Organizace výzkumu

Samotný výzkum proběhl v červnu 2012 v pátých ročnících. Vybrali jsme je zejména proto, že 5. ročníky ukončují 1. stupeň ZŠ, ale také z důvodu rozčlenění RVP ZV. Na konci 5. ročníku se uzavírá 2. období v rámci RVP ZV, a tudíž v tuto dobu by měli být všichni žáci na srovnatelné úrovni ve znalostech pravopisu.

Pro samotný výzkum bylo osloveno začátkem měsíce června 2012 pět základních škol, kde bylo provedeno šetření v osmi třídách. Tři třídy z tohoto počtu se účastnily i již zmiňovaného předvýzkumu. Menší problémy s organizací výzkumu nastaly kvůli souběžnému celostátnímu testování pod záštitou Ministerstva školství mládeže a tělovýchovy. Nicméně vedení všech škol i přes tuto skutečnost nám vyšlo vstříc.

Výzkum byl uskutečněn na Základní škole Smetanova ve Skutči (2 třídy), Základní škole Komenského ve Skutči (1 třída), Základní škole Ležáků v Hlinsku (3 třídy) a na Základní škole Chelčického v Praze (2 třídy).

Celkově jsme prověřili znalosti pravopisu u 124 žáků.

Bohužel do výzkumu nemohly být zařazeny výsledky žáků, kteří mají dysortografii a ti, kteří jsou cizinci. V předvýzkumu ovšem tito žáci zařazeni byli. V těchto třídách totiž všichni tito žáci psali diktát společně s ostatními. Nicméně ve výzkumu se objevily třídy, kde vyučující nedávají psát diktáty cizincům, dětem s diagnostikovanou dysortografií či žákům s jinými specifickými vývojovými poruchami učení. Výsledky by tudíž nebyly porovnatelné v rámci škol a zároveň by značně změnily výsledky výzkumu. Výsledky cizinců nebyly do výzkumu zařazeny z toho důvodu, že je to specifická skupina žáků, na které není náš výzkum zaměřen. Výsledky těchto žáků jsou uvedeny pouze orientačně jako porovnání s výsledky výzkumu v kapitole „Výsledky šetření“.

	ZŠ Smetanova 5.A	ZŠ Smetanova 5.B	ZŠ Komenského 5.A	ZŠ Ležáků 5.A
Dívky	4	5	15	10
Chlapci	6	5	9	9
Celkem	10	10	24	19

	ZŠ Ležáků 5.B	ZŠ Ležáků 5.C	ZŠ Chelčického 5.A	ZŠ Chelčického 5.C
Dívky	11	10	9	5
Chlapci	6	5	5	10
Celkem	17	15	14	15

Tab. č. 1. Charakteristika výzkumného vzorku dle pohlaví

Obě šetření probíhala stejným způsobem. V jednotlivých třídách byl žákům poskytnut linkovaný list papíru ze sešitu 564. Následně byl žákům přečten celý, předem připravený, diktát (Příloha č. 5., příloha č. 6). Poté byly vždy přečteny celé jednotlivé věty a pak jednotlivé části vět. Jakmile žáci dopsali poslední větu diktátu, přečetli jsme dvakrát celý diktát. Při prvním čtení bylo žákům řečeno, aby si zkontrolovali, zda mají správně jednotlivá slova a diakritiku v nich. Druhé čtení bylo s důrazem na interpunkční znaménka mezi částmi souvětí. Na závěr byl žákům poskytnut dostatečně dlouhý čas na celkovou kontrolu diktátu.

7 Výsledky šetření

Slova, ve kterých žáci dělali chyby, jsme rozdělili do následujících kategorií:

1. skupina – i/y po měkkých souhláskách
2. skupina – i/y po tvrdých souhláskách
3. skupina – i/y po obojetných souhláskách
4. skupina – psaní velkých písmen
5. skupina – předložky s, z
6. skupina – předpony s, z, vz
7. skupina – spodoba znělosti
8. skupina – zdvojené souhlásky (skupina souhlásek)
9. skupina - bě/bje, pě/pje, vě/vje
10. skupina – mě/mně
11. skupina – koncovky podstatných jmen
12. skupina – pravopis přídavných jmen
13. skupina – shoda podmětu s přísudkem
14. skupina – ostatní

Pro lepší přehled v tabulkách a grafech jsme jednotlivé třídy označili následujícími zkratkami:

ZŠ Komenského 5. A – ZŠ 1.

ZŠ Smetanova 5. A – ZŠ 2.

ZŠ Smetanova 5. B – ZŠ 3.

ZŠ Ležáků 5. A. – ZŠ 4.

ZŠ Ležáků 5. B. – ZŠ 5.

ZŠ Ležáků 5. C – ZŠ 6.

ZŠ Chelčického 5. A – ZŠ 7.

ZŠ Chelčického 5. C – ZŠ 8.

7.1 Výsledky v jednotlivých pravopisných skupinách

Na základě vlastního uvážení a konzultace s učiteli 1. stupně a odborníkem ekonomického zaměření, jsme jako vhodný vzorec pro zjištění výsledků použili následující vzorec. Tento vzorec vychází z klasické trojčlenky. Zjistíme tak chybovost jednoho žáka v této skupině.

$$\frac{\frac{\text{počet chyb}}{\text{počet dětí}} * 100}{\text{četnost typů chyb}}$$

První tabulka v jednotlivých skupinách uvádí počet chyb, které děti v jednotlivých třídách udělali. Četnost typů chyb je poté naše označení pro počet pravopisných jevů dané kategorie, ve kterých alespoň 1 žák z celého výzkumného vzorku chyboval. Výsledky v druhé tabulce nám ukazují chybovost jednoho žáka v rámci dané třídy. Tyto výsledky vychází v procentech a my díky tomu můžeme snadno porovnat jednotlivé výsledky mezi třídami.

V rámci každé skupiny jsou údaje druhé tabulky uvedeny pro lepší názornost v přiloženém grafu.

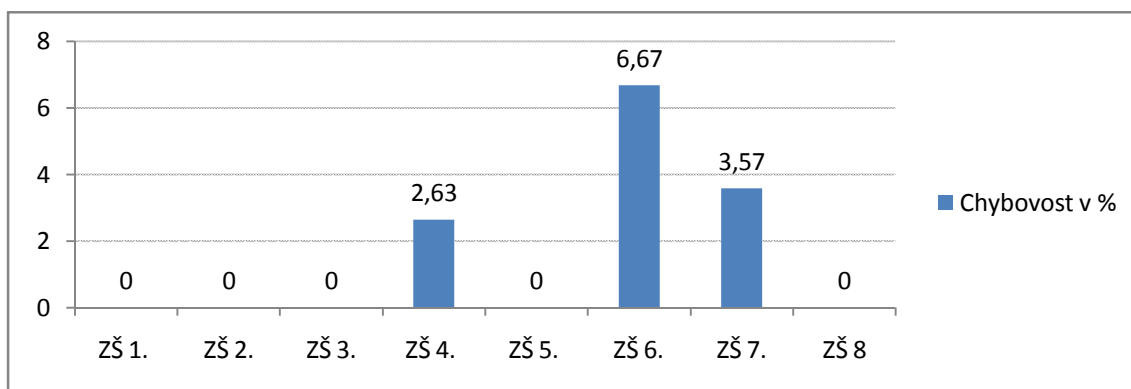
7.1.1 Skupina – I/Y po měkkých souhláskách

	ZŠ 1.	ZŠ 2.	ZŠ 3.	ZŠ 4.	ZŠ 5.	ZŠ 6.	ZŠ 7.	ZŠ 8.
Počet chyb	0	0	0	1	0	2	1	0

Četnost typů chyb je 2

	ZŠ 1.	ZŠ 2.	ZŠ 3.	ZŠ 4.	ZŠ 5.	ZŠ 6.	ZŠ 7.	ZŠ 8.
Chybovost v %	0	0	0	2,63	0	6,67	3,57	0

Údaje z tabulky jsou pro přehlednost znázorněny v následujícím grafu.



Graf č. 1 Chybovost ve skupině č. 1

Shrnutí

Na uvedeném grafu si můžeme povšimnout, že skupina i/y po měkkých souhláskách dělala největší problémy na ZŠ 6. Problémy v této skupině však nebyly nijak veliké. Žádná z hodnot nepřekročila 10 %. U pěti ze zkoumaných tříd žáci neudělali v této kategorii ani jednu chybu.

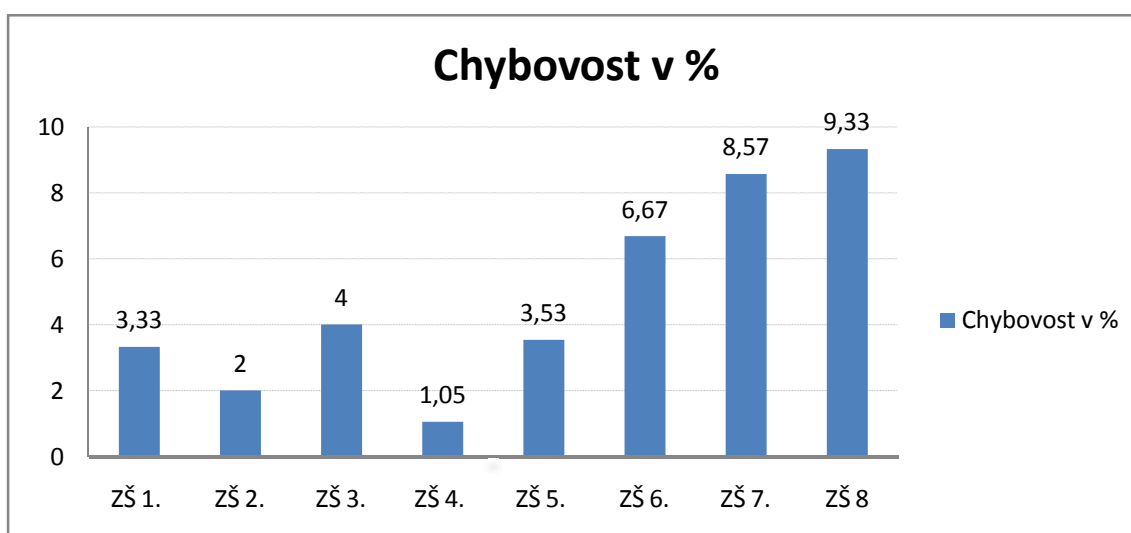
7.1.2 Skupina - i/y po tvrdých souhláskách

	ZŠ 1.	ZŠ 2.	ZŠ 3.	ZŠ 4.	ZŠ 5.	ZŠ 6.	ZŠ 7.	ZŠ 8.
Počet chyb	4	1	2	1	3	5	6	7

Četnost provedených chyb je 5.

	ZŠ 1.	ZŠ 2.	ZŠ 3.	ZŠ 4.	ZŠ 5.	ZŠ 6.	ZŠ 7.	ZŠ 8.
Chybovost v %	3,33	2,0	4,0	1,05	3,53	6,67	8,57	9,33

Údaje z tabulky jsou pro přehlednost znázorněny v následujícím grafu.



Graf č. 2. Chybovost ve skupině č. 2

Shrnutí

Graf ukazuje, že nejhorší výsledky byly ve třídě ZŠ 8. V porovnání ZŠ 8. s třídou ZŠ 4. je rozdíl docela velký. Opět jsou ale tyto výsledky v relativní normě, protože nepřekročily 10 % chybovosti.

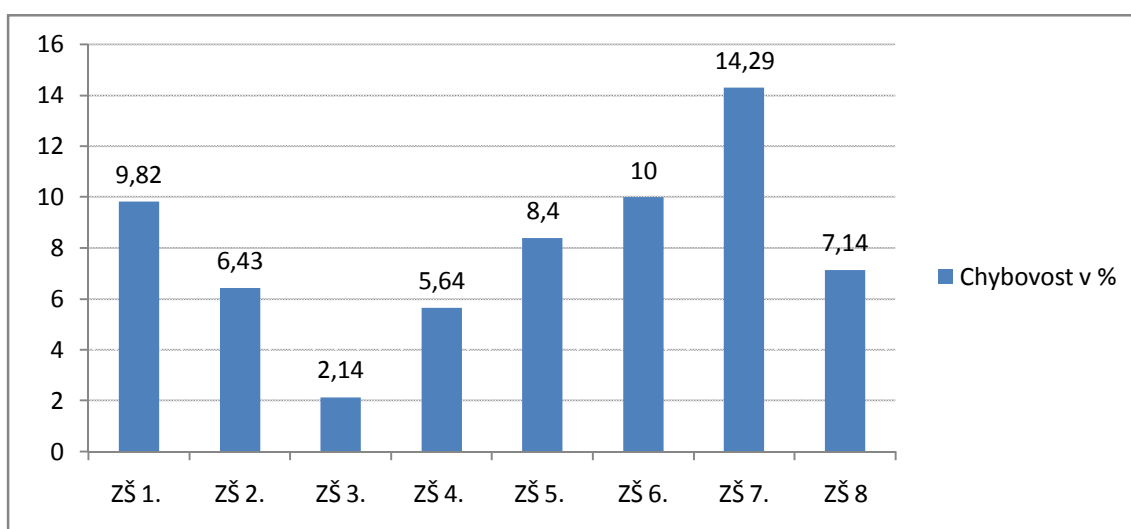
7.1.3 skupina – i/y po obojetných souhláskách

	ZŠ 1.	ZŠ 2.	ZŠ 3.	ZŠ 4.	ZŠ 5.	ZŠ 6.	ZŠ 7.	ZŠ 8.
Počet chyb	33	9	3	15	20	21	28	15

Četnost provedených chyb je 14

	ZŠ 1.	ZŠ 2.	ZŠ 3.	ZŠ 4.	ZŠ 5.	ZŠ 6.	ZŠ 7.	ZŠ 8.
Chybovost v %	9,82	6,43	2,14	5,64	8,4	10	14,29	7,14

Údaje z tabulky jsou pro přehlednost znázorněny v následujícím grafu.



Graf č. 3. Chybovost ve skupině č. 3

Shrnutí

Na grafu č. 3. si můžeme povšimnout, že nejhůře si v psaní i/y po obojetných souhláskách, kam řadíme i vyjmenovaná slova, vedli žáci ze třídy ZŠ 7. s chybovostí 14,7 %. Nejlépe je na tom v této skupině třída ZŠ 3., která dosáhla chybovosti pouhé 2,14 %.

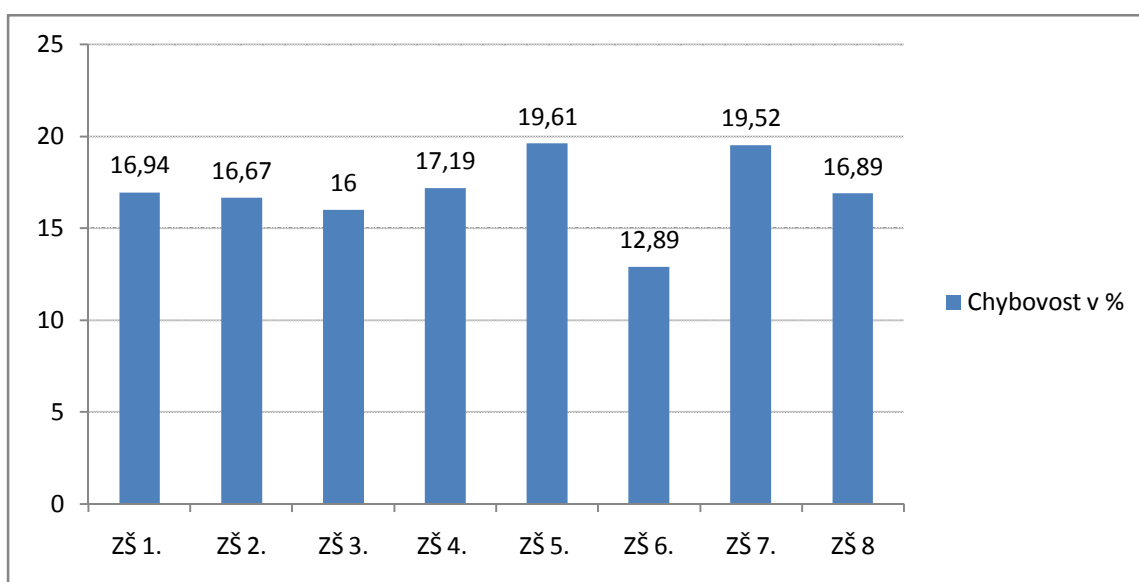
7.1.4 skupina – psaní velkých písmen

	ZŠ 1.	ZŠ 2.	ZŠ 3.	ZŠ 4.	ZŠ 5.	ZŠ 6.	ZŠ 7.	ZŠ 8.
Počet chyb	61	25	24	49	50	29	41	38

Četnost provedených chyb je 15.

	ZŠ 1.	ZŠ 2.	ZŠ 3.	ZŠ 4.	ZŠ 5.	ZŠ 6.	ZŠ 7.	ZŠ 8.
Chybovost v %	16,94	16,67	16	17,19	19,61	12,89	19,52	16,89

Údaje z tabulky jsou pro přehlednost znázorněny v následujícím grafu.



Graf č. 4. Chybovost ve skupině č. 4

Shrnutí

Z uvedeného grafu vyplývá, že výsledky jsou napříč třídami podobné. Procento chybovosti je docela vysoké, překračuje ve všech třídách 10 %. Nejhuře dopadla třída ZŠ 5., která měla 19.61 % chybovosti na jednoho žáka. Nejméně měla třída ZŠ 6. s chybovostí 12,89 %.

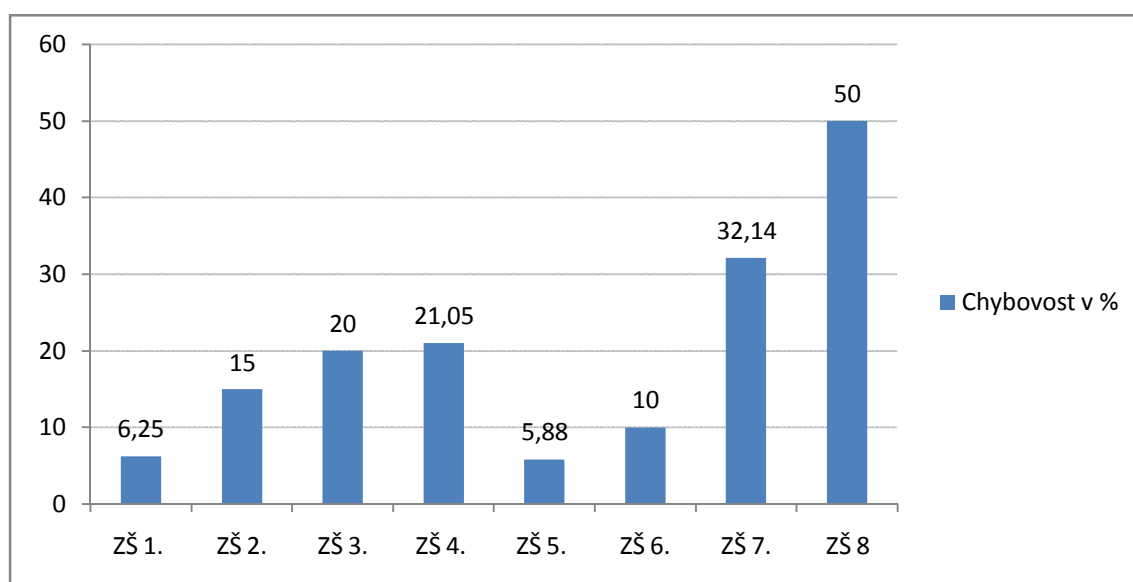
7.1.5 skupina – předložky s, z

	ZŠ 1.	ZŠ 2.	ZŠ 3.	ZŠ 4.	ZŠ 5.	ZŠ 6.	ZŠ 7.	ZŠ 8.
Počet chyb	3	3	4	8	2	3	9	15

Četnost provedených chyb je 2

	ZŠ 1.	ZŠ 2.	ZŠ 3.	ZŠ 4.	ZŠ 5.	ZŠ 6.	ZŠ 7.	ZŠ 8.
Chybovost v %	6,25	15	20	21,05	5,88	10	32,14	50

Údaje z tabulky jsou pro přehlednost znázorněny v následujícím grafu.



Graf č. 5. Chybovost ve skupině č. 5

Shrnutí

Z grafu č. 5 vyplývá, že tato skupina byla nejproblematictější u třídy ZŠ 8. s chybovostí 50 %. Nejlépe si vedla třída ZŠ 5. s chybovostí 5,88 %. V této skupině nebylo moc výrazů, kde žáci udělali chybu, nicméně ve třídě ZŠ 8. byla chybovost v této kategorii skutečně velká.

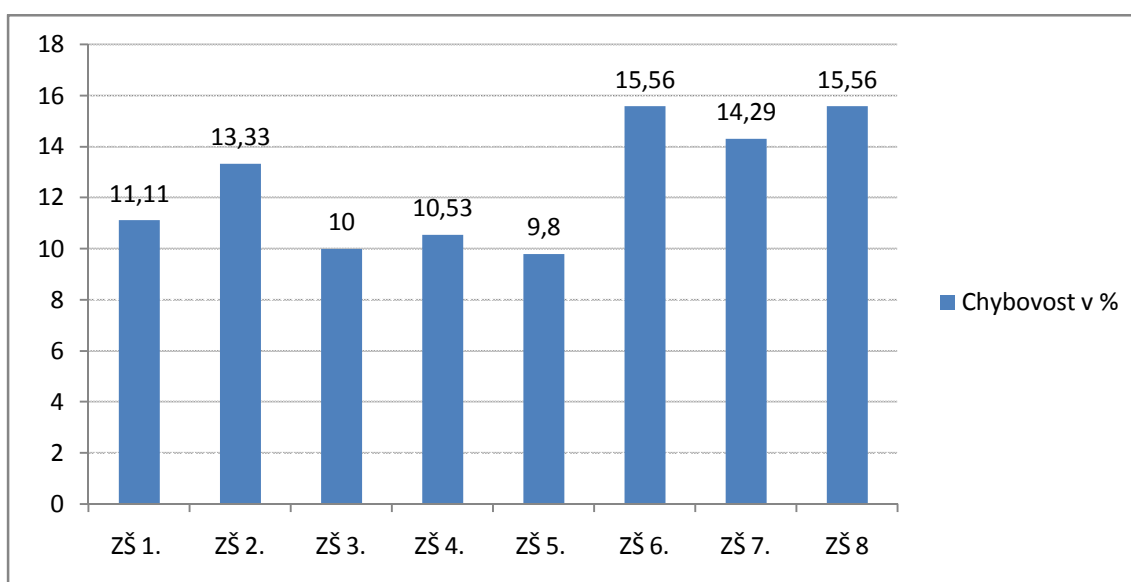
7.1.6 skupina – předpony s, z, vz

	ZŠ 1.	ZŠ 2.	ZŠ 3.	ZŠ 4.	ZŠ 5.	ZŠ 6.	ZŠ 7.	ZŠ 8.
Počet chyb	8	4	3	6	5	7	6	7

Četnost provedených chyb je 3.

	ZŠ 1.	ZŠ 2.	ZŠ 3.	ZŠ 4.	ZŠ 5.	ZŠ 6.	ZŠ 7.	ZŠ 8.
Chybovost v %	11,11	13,33	10	10,53	9,80	15,56	14,29	15,56

Údaje z tabulky jsou pro přehlednost znázorněny v následujícím grafu.



Graf č. 6. Chybovost ve skupině č. 6

Shrnutí

Na grafu č. 6. si můžeme povšimnout, že chybovost zde nepřesahuje 16 %. V tomto případě byly nejslabší třídy ZŠ 6. a ZŠ 8. s chybovostí 15,56 %. Nejlépe si zde vedla třída ZŠ 5. s chybovostí 9,80 %.

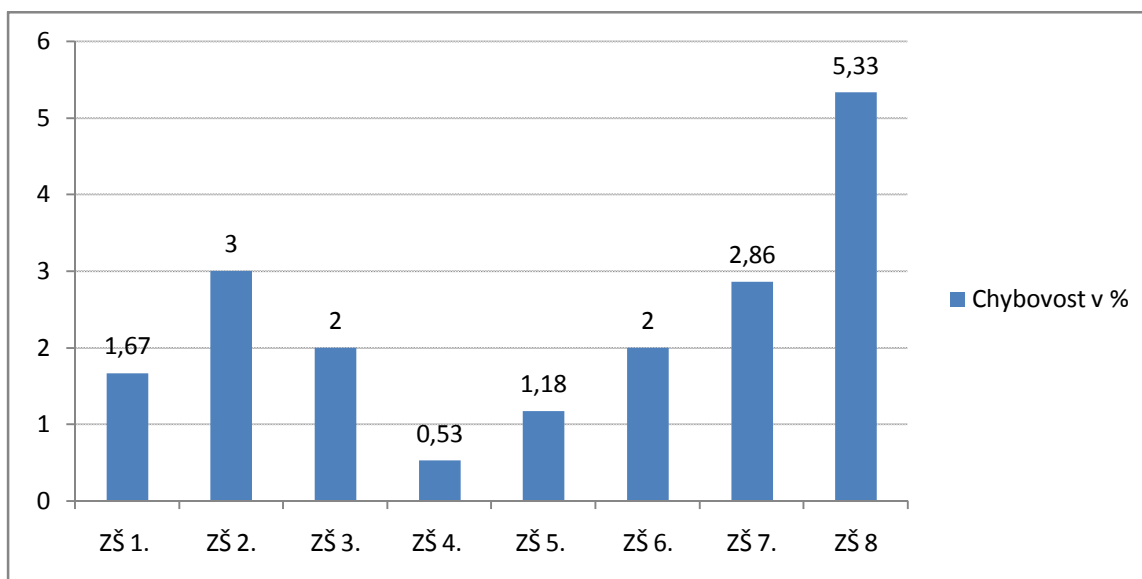
7.1.7 skupina – spodoba znělosti

	ZŠ 1.	ZŠ 2.	ZŠ 3.	ZŠ 4.	ZŠ 5.	ZŠ 6.	ZŠ 7.	ZŠ 8.
Počet chyb	4	3	2	1	2	3	4	8

Četnost provedených chyb je 10.

	ZŠ 1.	ZŠ 2.	ZŠ 3.	ZŠ 4.	ZŠ 5.	ZŠ 6.	ZŠ 7.	ZŠ 8.
Chybovost v %	1,67	3	2	0,53	1,18	2	2,86	5,33

Údaje z tabulky jsou pro přehlednost znázorněny v následujícím grafu.



Graf č. 7. Chybovost ve skupině č. 7

Shrnutí

Z pohledu na graf č. 7 si můžeme povšimnout, že tato skupina nebyla z celkového pohledu nikterak pro žáky složitá. Chybovost nepřekročila 10%. V porovnání třídy ZŠ 8. s chybovostí 5,33 % s třídou ZŠ 4. s chybovostí 0,53 %, je třída ZŠ 8. výrazně slabší.

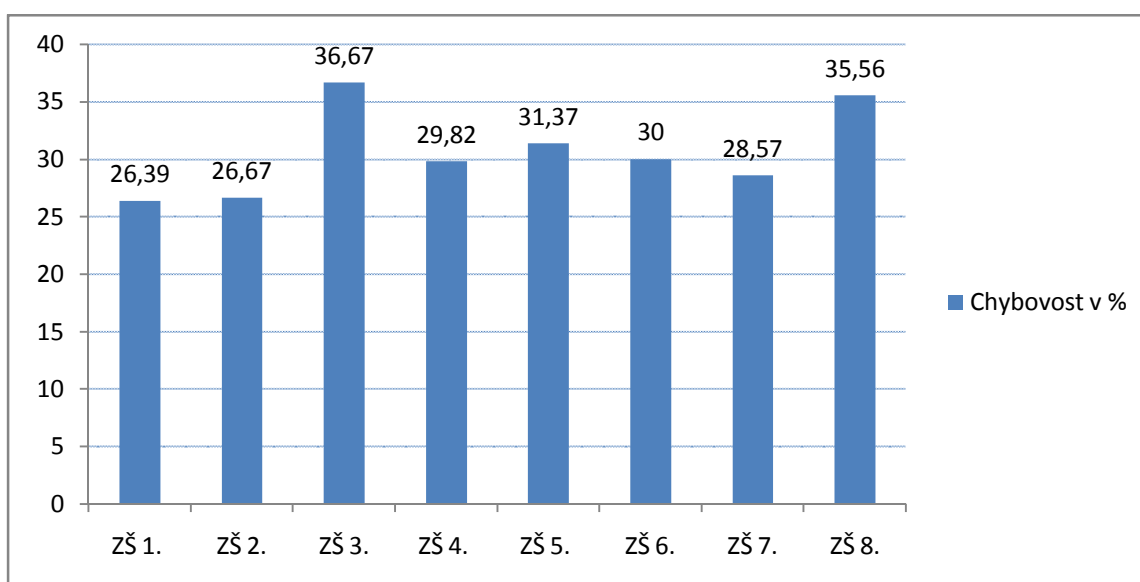
7.1.8 skupina – Zdvojené souhlásky (skupina souhlásek)

	ZŠ 1.	ZŠ 2.	ZŠ 3.	ZŠ 4.	ZŠ 5.	ZŠ 6.	ZŠ 7.	ZŠ 8.
Počet chyb	38	16	22	34	32	27	24	32

Četnost provedených chyb je 6.

	ZŠ 1.	ZŠ 2.	ZŠ 3.	ZŠ 4.	ZŠ 5.	ZŠ 6.	ZŠ 7.	ZŠ 8.
Chybovost v %	26,39	26,67	36,67	29,82	31,37	30	28,57	35,56

Údaje z tabulky jsou pro přehlednost znázorněny v následujícím grafu.



Graf č. 8. Chybovost ve skupině č. 8

Shrnutí

Z grafu č. 8. vyplývá, že chybovost v této skupině je skutečně velká. Výsledky jsou ve všech třídách téměř podobné a chybovost zde přesahuje 25 %. V této skupině byla nejslabší třída ZŠ 3. s chybovostí 36,67 %. Nejlépe si vedli žáci třídy ZŠ 1. s chybovostí 26,39 %.

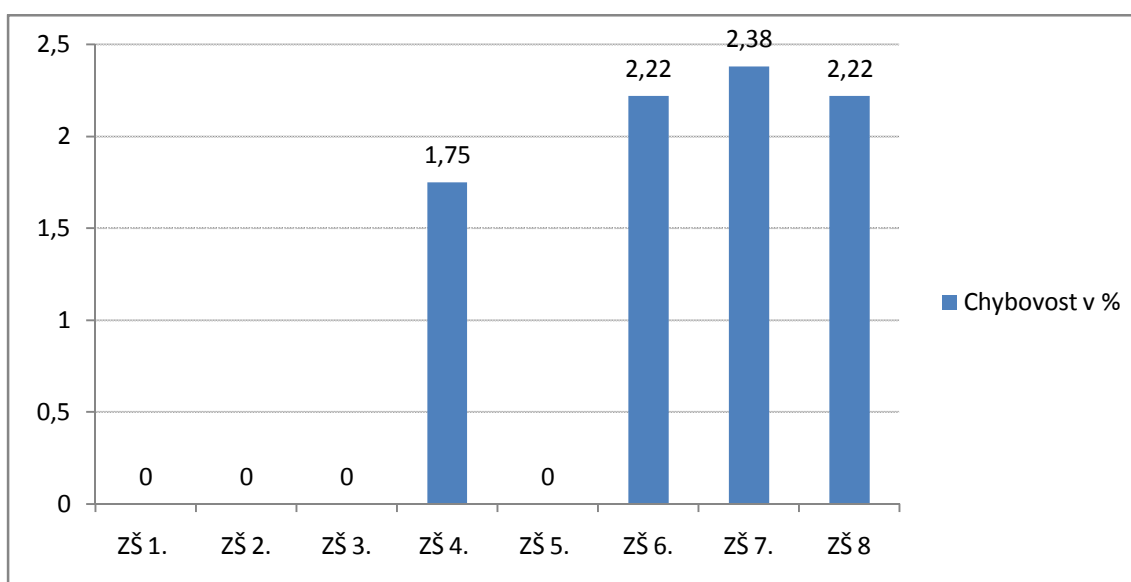
7.1.9 skupina - bě/bje, pě/pje, vě/vje

	ZŠ 1.	ZŠ 2.	ZŠ 3.	ZŠ 4.	ZŠ 5.	ZŠ 6.	ZŠ 7.	ZŠ 8.
Počet chyb	0	0	0	1	0	1	1	1

Četnost provedených chyb je 3.

	ZŠ 1.	ZŠ 2.	ZŠ 3.	ZŠ 4.	ZŠ 5.	ZŠ 6.	ZŠ 7.	ZŠ 8.
Chybovost v %	0	0	0	1,75	0	2,22	2,38	2,22

Údaje z tabulky jsou pro přehlednost znázorněny v následujícím grafu.



Graf č. 9. Chybovost ve skupině č. 9

Shrnutí

Dle grafu č. 9 můžeme vidět, že výrazy zařazené do skupiny č. 9 byly problematické především pro 4 třídy. Chybovost ovšem nepřesáhla ani 3 %. Z tohoto důvodu je chybovost v této skupině zanedbatelná.

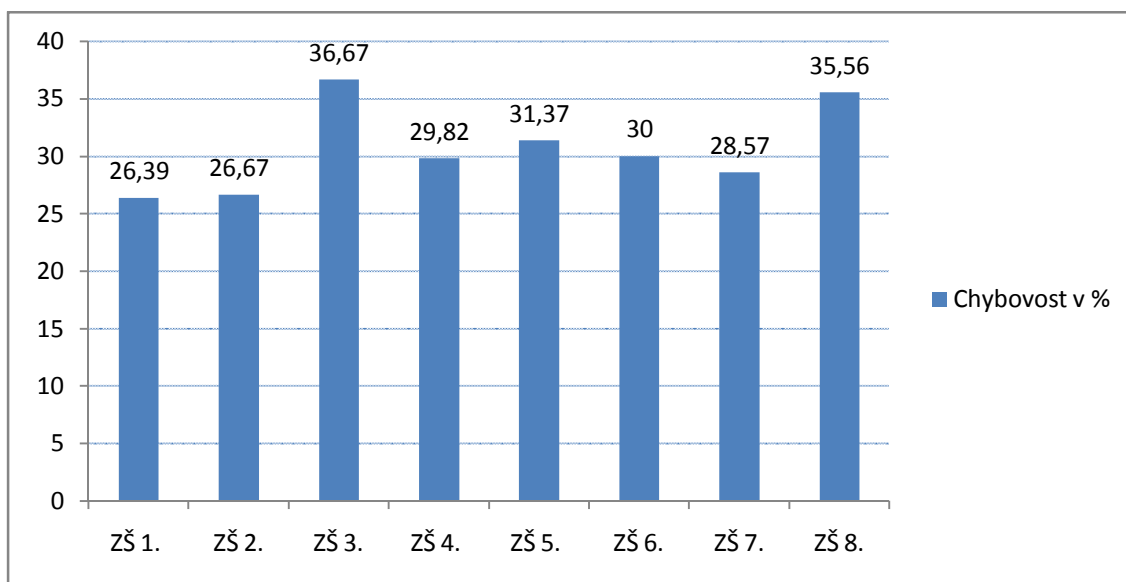
7.1.10 skupina – mě/mně

	ZŠ 1.	ZŠ 2.	ZŠ 3.	ZŠ 4.	ZŠ 5.	ZŠ 6.	ZŠ 7.	ZŠ 8.
Počet chyb	55	28	26	34	41	48	38	43

Četnost provedených chyb je 7.

	ZŠ 1.	ZŠ 2.	ZŠ 3.	ZŠ 4.	ZŠ 5.	ZŠ 6.	ZŠ 7.	ZŠ 8.
Chybovost v %	26,39	26,67	36,67	29,82	31,37	30	28,57	35,56

Údaje z tabulky jsou pro přehlednost znázorněny v následujícím grafu.



Graf č. 10. Chybovost ve skupině č. 10

Shrnutí

Z grafu č. 10 si můžeme povšimnout, že chybovost je v této skupině vyšší. Žáci mají v této skupině problémy. Především pak nejvíce třída ZŠ 3. s chybovostí 36,67 %. Ostatní výsledky jsou téměř shodné. Chybovost neklesá pod 25 %.

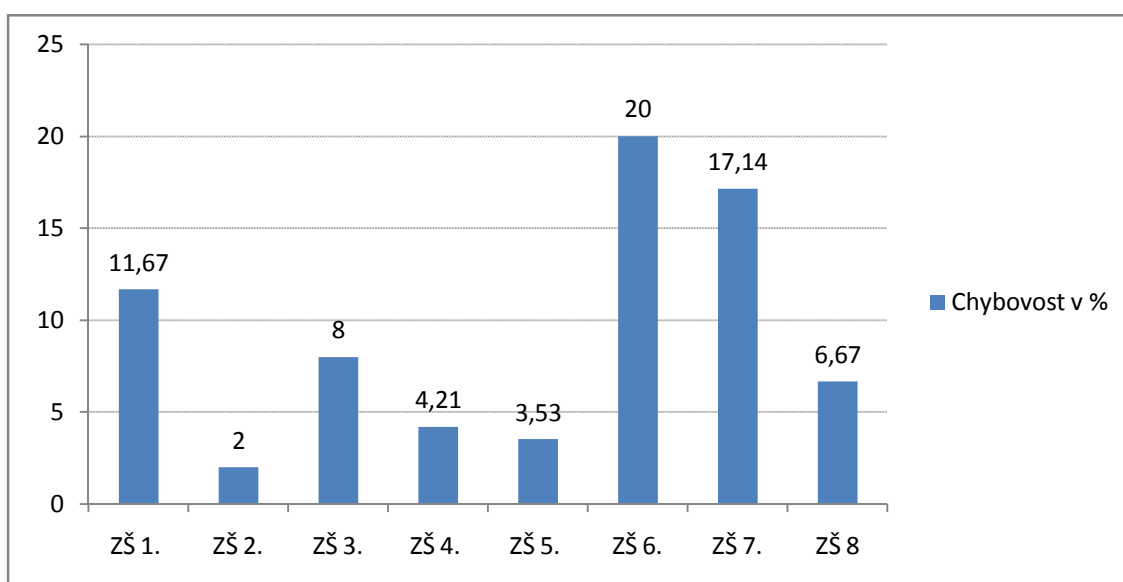
7.1.11 skupina – koncovky podstatných jmen

	ZŠ 1.	ZŠ 2.	ZŠ 3.	ZŠ 4.	ZŠ 5.	ZŠ 6.	ZŠ 7.	ZŠ 8.
Počet chyb	14	1	4	4	3	15	12	5

Četnost provedených chyb je 5.

	ZŠ 1.	ZŠ 2.	ZŠ 3.	ZŠ 4.	ZŠ 5.	ZŠ 6.	ZŠ 7.	ZŠ 8.
Chybovost v %	11,67	2	8	4,21	3,53	20	17,14	6,67

Údaje z tabulky jsou pro přehlednost znázorněny v následujícím grafu.



Graf č. 11. Chybovost ve skupině č. 11

Shrnutí

Na tomto grafu je vidět, že napříč třídami je v této skupině značná nestejnorožnost. Nejhorší výsledky měla v tomto případě třída ŽS 6. s chybovostí 20 %. V porovnání s nejlepším výsledkem třídy ŽŠ 2. s chybovostí 2 % je rozdíl těchto dvou tříd celkem znatelný.

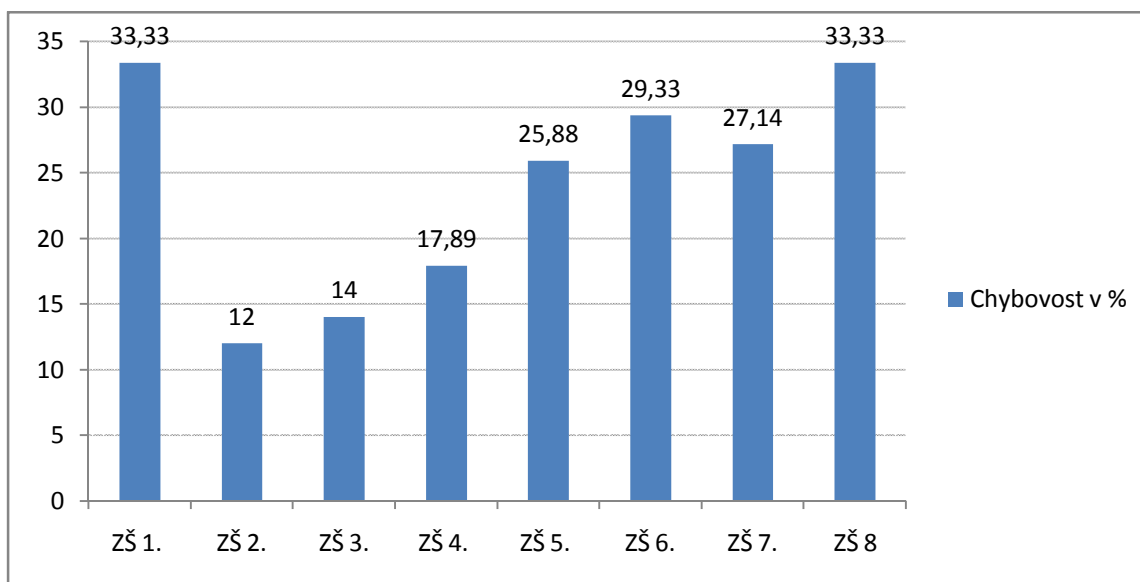
7.1.12 skupina – pravopis přídavných jmen

	ZŠ 1.	ZŠ 2.	ZŠ 3.	ZŠ 4.	ZŠ 5.	ZŠ 6.	ZŠ 7.	ZŠ 8.
Počet chyb	40	6	7	17	22	22	19	25

Četnost provedených chyb je 5.

	ZŠ 1.	ZŠ 2.	ZŠ 3.	ZŠ 4.	ZŠ 5.	ZŠ 6.	ZŠ 7.	ZŠ 8.
Chybovost v %	33,33	12	14	17,89	25,88	29,33	27,14	33,33

Údaje z tabulky jsou pro přehlednost znázorněny v následujícím grafu.



Graf č. 12. Chybovost ve skupině č. 12

Shrnutí

Graf č. 12. ukazuje, že největší chybovost byla ve třídách ZŠ 1. a ZŠ 8. s chybovostí 33,33 %. Ve třídě ZŠ 1. je tento propad především z důvodu toho, že má škola pravopis přivlastňovacích jmen zařazen až do učiva 6. ročníku. Nejlepší výsledky měli žáci ze třídy ZŠ 2. s chybovostí 12 %.

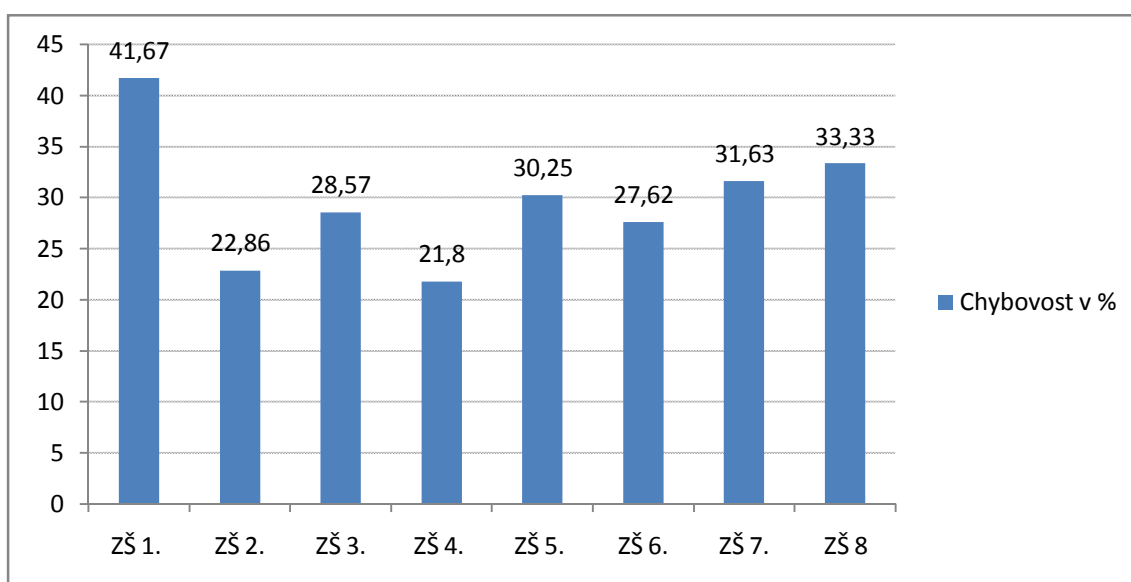
7.1.13 skupina – shoda podmětu s přísudkem

	ZŠ 1.	ZŠ 2.	ZŠ 3.	ZŠ 4.	ZŠ 5.	ZŠ 6.	ZŠ 7.	ZŠ 8.
Počet chyb	70	16	20	29	36	29	31	35

Četnost provedených chyb je 7.

	ZŠ 1.	ZŠ 2.	ZŠ 3.	ZŠ 4.	ZŠ 5.	ZŠ 6.	ZŠ 7.	ZŠ 8.
Chybovost v %	41,67	22,86	28,57	21,80	30,25	27,62	31,63	33,33

Údaje z tabulky jsou pro přehlednost znázorněny v následujícím grafu.



Graf č. 13. Chybovost ve skupině č. 13

Shrnutí

Z grafu č. 13 si můžeme povšimnout většího rozdílu výsledků ZŠ 1. s chybovostí 41,67 % s ostatními třídami. Ostatní třídy jsou téměř vyrovnané. Chybovost neklesá pod 20 %.

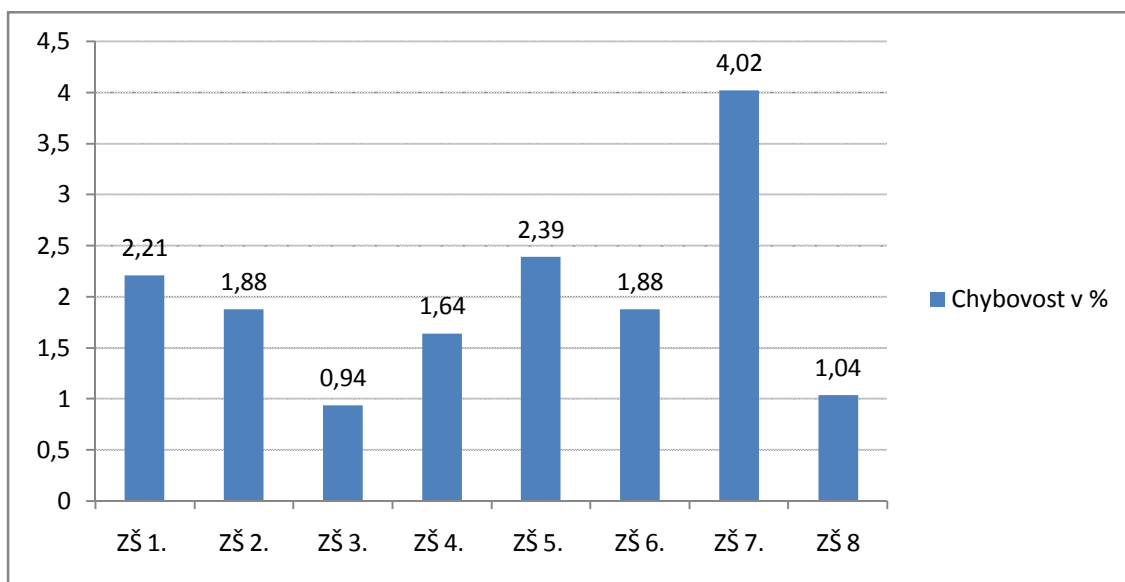
7.1.14 skupina – ostatní

	ZŠ 1.	ZŠ 2.	ZŠ 3.	ZŠ 4.	ZŠ 5.	ZŠ 6.	ZŠ 7.	ZŠ 8.
Počet chyb	17	6	3	10	13	9	18	5

Četnost provedených chyb je 32.

	ZŠ 1.	ZŠ 2.	ZŠ 3.	ZŠ 4.	ZŠ 5.	ZŠ 6.	ZŠ 7.	ZŠ 8.
Chybovost v %	2,21	1,88	0,94	1,64	2,39	1,88	4,02	1,04

Údaje z tabulky jsou pro přehlednost znázorněny v následujícím grafu.



Graf č. 14. Chybovost ve skupině č. 14

Shrnutí

Tato skupina byla speciální v tom, že jsou zde zařazeny různé špatné tvary, které žáci napsali a které se nedaly zařadit do jiné výše uvedené kategorie. Proto je zde chybovost tak malá. Dokládá to pouze závěr, že vždy se nejde nějaký žák, který napíše v diktátu neexistující tvar. Někdy to pramení z pouhé nepozornosti žáků a někdy z naprosté neznalosti psané podoby českého jazyka.

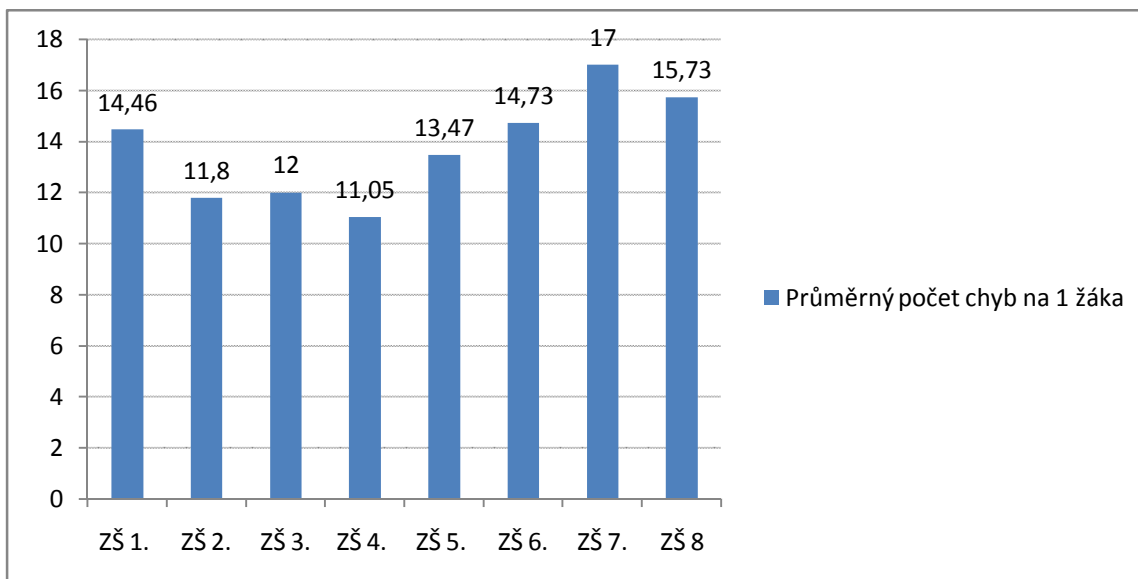
7.2 Průměrný počet chyb na 1 žáka

V následující tabulce jsou údaje o průměrném počtu chyb na jednoho žáka. Díky tomuto výpočtu můžeme jednoduše porovnat úroveň jednotlivých tříd. Zjistíme, jaká třída je v porovnání s výsledky v pravopisu nejlepší a jaká nejhorší. Vzorec, podle kterého jsme vycházeli je klasický průměr.

$$\frac{\text{Počet chyb ve třídě}}{\text{Počet žáků ve třídě}}$$

	ZŠ 1.	ZŠ 2.	ZŠ 3.	ZŠ 4.	ZŠ 5.	ZŠ 6.	ZŠ 7.	ZŠ 8.
Průměrný počet chyb na 1 žáka	14,46	11,80	12	11,05	13,47	14,73	17	15,73

Údaje z tabulky jsou pro přehlednost znázorněny v následujícím grafu.



Graf č. 15. Průměrný počet chyb na jednoho žáka

Celkový průměrný počet chyb:

$$14,46 + 11,8 + 12 + 11,05 + 13,47 + 14,73 + 17 + 15,73 = 110,24$$

$$110,24 / 8 = 13,78$$

Shrnutí

Z uvedeného grafu vyplývá, že nejhorší výsledky měla třída ZŠ 7. s průměrnými 17 chybami na jednoho žáka. Na druhé straně byla nejlepší třída ZŠ 4. s průměrnými 11,05 chybami na jednoho žáka.

Pokud bychom z těchto výsledků spočítali průměrný počet chyb na jednoho žáka v rámci celého výzkumného vzorku, vyjde nám, že celkový průměrný počet chyb na žáka ve výzkumném diktátu bylo 13,78 chyb.

7.3 Nejproblematictější pravopisné skupiny

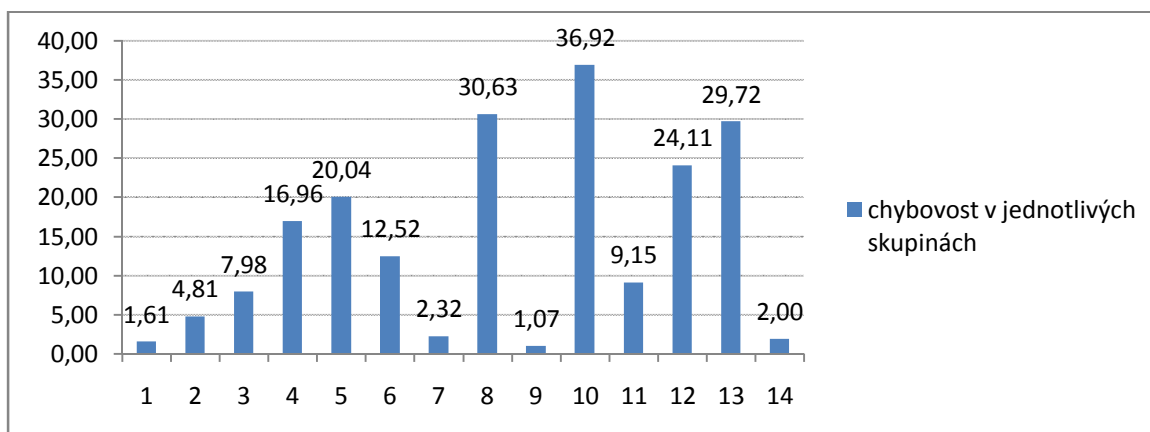
	ŽŠ 1.	ZŠ 2.	ZŠ 3.	ZŠ 4.	ZŠ 5.	ZŠ 6.	ZŠ 7.	ZŠ 8.
1.	0,00	0,00	0,00	2,63	0,00	6,67	3,57	0,00
2.	3,33	2,00	4,00	1,05	3,53	6,67	8,57	9,33
3.	9,82	6,43	2,14	5,64	8,40	10,00	14,29	7,14
4.	16,94	16,67	16,00	17,19	19,61	12,89	19,52	16,89
5.	6,25	15,00	20,00	21,05	5,88	10,00	32,14	50,00
6.	11,11	13,33	10,00	10,53	9,80	15,56	14,29	15,56
7.	1,67	3,00	2,00	0,53	1,18	2,00	2,86	5,33
8.	26,39	26,67	36,67	29,82	31,37	30,00	28,57	35,56
9.	0,00	0,00	0,00	1,75	0,00	2,22	2,38	2,22
10.	32,74	40,00	37,14	25,56	34,45	45,71	38,78	40,95
11.	11,67	2,00	8,00	4,21	3,53	20,00	17,14	6,67
12.	33,33	12,00	14,00	17,89	25,88	29,33	27,14	33,33
13.	41,67	22,86	28,57	21,80	30,25	27,62	31,63	33,33
14.	2,21	1,88	0,94	1,64	2,39	1,88	4,02	1,04

Abychom z výše uvedené tabulky zjistili, jaké jevy dělají žákům největší problémy, sečteme nejprve chybovost v jednotlivých skupinách ve všech třídách. Poté jednotlivé výsledky vydělíme 8 třídami. Následuje pak seřazení od nejvyšších hodnot po nejnižší. Skupiny s nejvyššími hodnotami jsou nejvíce problematické.

Číslo pravopisné skupiny	Součet všech chybovostí	Součet všech chybovostí počet všech výzkumných tříd	Pořadí pravopisných skupin
1.	12,87	1,61	13.
2.	38,49	4,81	10.

Číslo pravopisné skupiny	Součet všech chybovostí	Součet všech chybovostí počet všech výzkumných tříd	Pořadí pravopisných skupin
3.	63,86	7,98	9.
4.	135,71	16,96	6.
5.	160,33	20,04	5.
6.	100,17	12,52	7.
7.	18,56	2,32	11.
8.	245,05	30,63	2.
9.	8,58	1,07	14.
10.	295,34	36,92	1.
11.	73,22	9,15	8.
12.	192,92	24,11	4.
13.	237,74	29,72	3.
14.	16,00	2,00	12.

Údaje z tabulky jsou pro přehlednost znázorněny v následujícím grafu.



Graf č. 16. Chybovost v jednotlivých pravopisných skupinách

Z výše uvedené tabulky a grafu vyplývá, že nejvíce problematická je pro žáky skupina č. 10 (mě/mně). Druhá nejproblematictější skupina je č. 8. (zdvojené souhlásky, skupina hlásek). Třetí nejobtížnější skupinou je skupina č. 13 (shoda podmětu s přísudkem). Čtvrtou příčku v nejproblematictějších skupinách drží skupina č. 12 (koncovky podstatných jmen). Pátou problematickou skupinou je skupina č. 6. (předpony s/z/vz). Nakonec ještě zmíníme šestou nejproblematictější skupinu, kterou je skupina č. 4. (Psaní velkých písmen). Tyto výsledky jsou téměř shodné s výsledky předvýzkumu. Proto bychom mohli usoudit, že skupiny mě/mně a zdvojené souhlásky (skupina hlásek) jsou vážně pro žáky 5. ročníků nejproblematictějšími skupinami z celého pravopisu. Z uvedených výsledků může být zřejmý důvod, proč se ve výše zmíněných kategoriích nejvíce chybuje. Většinu z nich se žáci učí až v 5. ročníku, a tudíž tato pravidla nejsou ještě zcela zautomatizovaná. Nejproblematictější skupina „mě/mně“ dělá problémy zvláště z důvodu podobné znělosti a také z neschopnosti žáků odvodit si pomocný tvar. Problém ve skupině zdvojených souhlásek poté pramení z neschopnosti rozpoznat ve slově jeho kořen a předponu.

Na první pohled je z výsledků patrné, že výzkumný diktát byl oproti běžným diktátům obtížnější. Je to především ze snahy komplexně shrnout celé učivo 1. stupně ZŠ, které by měl žák 5. ročníku zvládat. Dále je to z důvodu, že byla použita slova z problematických kategorií.

Shrnutí

Z výsledků je zřejmé, že se nepotvrdila naše hypotéza, že nejproblematictější kategorií jsou u žáků vyjmenovaná slova. Vyjmenovaná slova skončila až na 9. místě. Může to být způsobeno především tím, že žáci se tuto pravopisnou skupinu učí již od nižších ročníků a jsou v této kategorii učiteli více procvičováni.

7.4 Porovnání výsledků žáků z menšího města a velkoměsta

Pro porovnání výsledků jsme zvolili třídu ZŠ 2., která je na malém městě a třídu ZŠ 7., která sídlí v hlavním městě Praze. Třída ZŠ 2. měla z předchozích šetření lepší výsledky než třída ZŠ 7, která měla nejhorší výsledky z celého výzkumu. Pomocí studentova t-testu tedy zjistíme, zda platí naše hypotéza. Vzorec Studentova testu jsme použili z publikace Metody pedagogického výzkumu od Chrásy (2007).

H (0) Třída ZŠ 7. sídlící ve velkém městě měla výrazně horší výsledky, než třída ZŠ 2. sídlící na malém městě.

n_1 počet žáků ZŠ 7.

n_2 ... počet žáků ZŠ 2.

x_1 ... počet chyb u žáků ZŠ 7.

\bar{x}_1 ... průměrný počet chyb žáků ZŠ 7.

x_2 ... počet chyb u žáků ZŠ 2.

\bar{x}_2 ... průměrný počet chyb u žáků ZŠ 2.

s ... směrodatná odchylka

$$n_1 = 14$$

$$n_2 = 10$$

$$\bar{x}_1 = 17,0$$

$$\bar{x}_2 = 11,8$$

$$s^2 = \frac{1}{n_1 + n_2 - 2} * [\sum (x_1 - \bar{x}_1)^2 + (x_2 - \bar{x}_2)^2]$$

$$s^2 = 1/(14+10-2) * (1364 + 197,6)$$

$$s^2 = 1/(14 + 8) * 1561,6$$

$$s^2 = 1/22 * 1561,6$$

$$s^2 = 70,98$$

$$s = 8,425$$

$$t = \frac{\bar{x}_1 - \bar{x}_2}{s} * \sqrt{\frac{n_1 * n_2}{n_1 + n_2}}$$

$$t = 5,2 / 8,425 * \sqrt{\frac{140}{24}}$$

$$t = 0,61721 * 2,415229$$

$$t = 1,490$$

$$\text{Stupeň volnosti } f = n_1 + n_2 - 2 = 14 + 10 - 2 = 22$$

Kritická hodnota studentova testu pro stupeň volnosti 22 je 2,074. Pokud porovnáme tuto hodnotu s vypočítanou hodnotou t , zjistíme, že hodnota t je menší než kritická hodnota pro stupeň volnosti 22. Platí tedy nulová hypotéza.

Závěr

Platí, že žáci ze třídy ZŠ 7, kteří bydlí ve velkém městě, měli výrazně horší výsledky než žáci ze třídy ZŠ 2., kteří bydlí na malém městě.

Shrnutí

V tomto šetření vyšlo, že jsou žáci z velkoměsta výrazně horší v pravopisu než žáci z maloměsta. Tento závěr nikoli neplatí obecně. Mohlo se totiž jednat pouze o třídu z velkoměsta, kde se sešla skupina dětí, které nejsou v pravopisu dobré. Naopak třídy z maloměsta mohl tento diktát, jak se říká, sednout. Výsledek je tedy relativní a platný pouze v rámci tohoto výzkumu.

7.5 Porovnání výsledků u dívek a chlapců

V rámci jedné hypotézy jsme si položili otázku, zda jsou dívky v pravopisu lepší než chlapci.

ZŠ 1. Počet žáků	Počet chyb	ZŠ 2. Počet žáků	Počet chyb
Chlapci – 9	121	Chlapci – 6	74
Dívky – 15	226	Dívky – 4	44
ZŠ 3. Počet žáků	Počet chyb	ZŠ 4. Počet žáků	Počet chyb
Chlapci – 5	64	Chlapci – 9	127
Dívky – 5	55	Dívky – 10	85
ZŠ 5. Počet žáků	Počet chyb	ZŠ 6. Počet žáků	Počet chyb
Chlapci – 6	81	Chlapci – 5	89
Dívky – 11	151	Dívky – 10	132
ZŠ 7. Počet žáků	Počet chyb	ZŠ 8. Počet žáků	Počet chyb
Chlapci – 5	107	Chlapci – 10	142
Dívky – 9	131	Dívky – 5	95

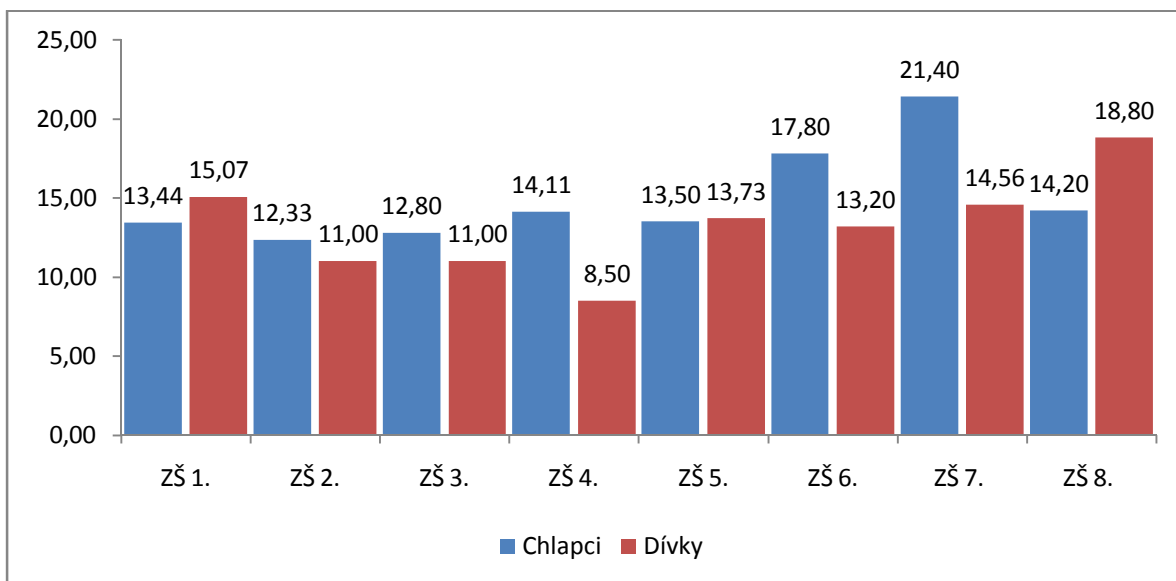
V následujících tabulkách a grafech je uvedena odpověď na to, zda jsou dívky v pravopisu lepší než chlapci.

Pro výpočet hodnot v tabulce jsme použili následující vzorec:

$$\frac{\text{Celkový počet chyb u dívek/chlapců}}{\text{Počet dívek/chlapců ve třídě}}$$

	ZŠ 1.	ZŠ 2.	ZŠ 3.	ZŠ 4.	ZŠ 5.	ZŠ 6.	ZŠ 7.	ZŠ 8.
Chlapci	13,44	12,33	12,80	14,11	13,50	17,80	21,40	14,20
Dívky	15,07	11,00	11,00	8,50	13,73	13,20	14,56	18,80

Průměrný počet chyb na dívky a chlapce v jednotlivých třídách



Graf č. 17. Porovnání průměrných chyb u dívek a chlapců v jednotlivých třídách

Na uvedeném grafu č. můžeme porovnat výkony dívek a chlapců v rámci jednotlivých tříd. Kromě tříd ZŠ 1., ZŠ 5. a ZŠ 8 mají dívky ve třídách lepší výsledky.

Pokud chceme vědět, zda byly dívky v celém tomto výzkumu lepší než chlapci, použijeme následující vzorec:

$$\frac{\text{Součet všech průměrných počtů chyb u dívek/chlapců}}{\text{Počet výzkumných tříd}}$$

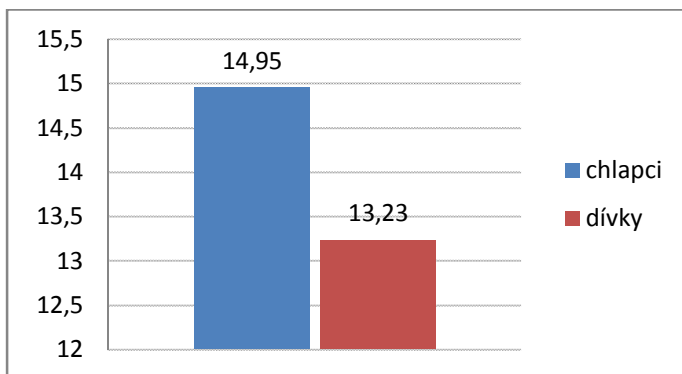
Chlapci: $13,44 + 12,33 + 12,80 + 14,11 + 13,5 + 17,8 + 21,4 + 14,20 = 119,59$

$$119,59/8 = \mathbf{14,95}$$

Dívky: $15,07 + 11,0 + 11,0 + 8,5 + 13,73 + 13,20 + 14,56 + 18,80 = 105,85$

$$105,85/8 = \mathbf{13,23}$$

Výše uvedené údaje jsou znázorněny v následujícím grafu.



Graf č. 18. Porovnání průměrného počtů chyb u dívek a u chlapců z celkového pohledu

Z uvedeného grafu vyplývá, že dívky byly v našem výzkumu v pravopisu lepší, než chlapci.

Abychom si ověřili, zda je tento výsledek výrazně rozlišný, použijeme studentův t-test (Chráska, 2007).

$H(0)$ je pravda, že chlapci měli výrazně horší výsledky v pravopisu než dívky?

n_1 počet chlapců

n_2 ... počet dívek

x_1 ... počet chyb u chlapců

\bar{x}_1 ... průměrný počet chyb u chlapců

x_2 ... počet chyb u dívek

\bar{x}_2 ... průměrný počet chyb u dívek

s ... směrodatná odchylka

$$n_1 = 55$$

$$n_2 = 69$$

$$\bar{x}_1 = 14,95$$

$$\bar{x}_2 = 13,23$$

$$s^2 = \frac{1}{n_1 + n_2 - 2} * [\sum (x_1 - \bar{x}_1)^2 + (x_2 - \bar{x}_2)^2]$$

$$s^2 = 1/(55+69-2) * (2442,138 + 2904,99)$$

$$s^2 = 1/(55 + 67) * 5347,128$$

$$s^2 = 1/122 * 5347,128$$

$$s^2 = 43,8289$$

$$s = 6,62$$

$$t = \frac{\bar{x}_1 - \bar{x}_2}{s} * \sqrt{\frac{n_1 * n_2}{n_1 + n_2}}$$

$$t = 1,72 / 6,62 * \sqrt{\frac{3795}{124}}$$

$$t = 0,259819 * 5,531435$$

$$t = 1,437$$

$$\text{Stupeň volnosti } f = n_1 + n_2 - 2 = 55 + 69 - 2 = 122$$

Získaná hodnota je 1,984.

Kritická hodnota studentova testu pro stupeň volnosti 122 je 1,984. Pokud porovnáme tuto hodnotu s vypočítanou hodnotou t , zjistíme, že hodnota t je menší než kritická hodnota pro stupeň volnosti 122. Platí tedy nulová hypotéza.

Závěr

Platí, že chlapci jsou v pravopisu výrazně horší než dívky.

Shrnutí

Z daného výzkumu vyplývá, že chlapci měli v diktátu průměrně 14,95 chyb, zatímco dívky měly 13,23 chyb. Tímto se nám tedy potvrdila naše hypotéza, že jsou chlapci v pravopisu slabší než dívky.

7.6 Výsledky dysortografiků a cizinců

Skupinu žáků z ciziny a žáků s dysortografií jsme museli bohužel z našeho výzkumu vyřadit. Bylo to především proto, že tyto skupiny žáků jsou specifické. Žáci z těchto skupin neovládají pravopis takovým způsobem, abychom je mohli zařadit. Jedni z důvodu toho, že český jazyk není pro ně mateřský jazyk a druzí kvůli tomu, že mají specifickou poruchu pravopisu. Zařazením těchto žáků do výzkumu, by se výsledky mohly značně zkreslit. Další důvod, proč nebyli tito žáci zařazeni do výzkumu, byl ten, že ve většině tříd tito žáci nejsou zvyklí psát klasický diktát, jako ostatní žáci.

Z výsledků cizinců, kteří diktát s námi psali, vyplynulo, že ne vždy platí mínění, že tito žáci jsou v pravopisu horší než ostatní žáci. Pro příklad bychom rádi uvedli případ dívky z Ukrajiny, která navštěvuje ZŠ 8. V diktátu udělala pouze 6 chyb. A to, pokud porovnáme průměrný počet chyb v této třídě, který byl 15,73, je velice dobrý výkon. Podobně je na tom dívka z Ruska navštěvující tutéž třídu. Ta měla jen 10 chyb. Ve třídě ZŠ 4, která vyšla z výzkumu nejlépe, udělal chlapec ze Švédska 12 chyb. Sice jen o málo přesáhl průměrný počet chyb na žáka, který byl v dané třídě 11,05, ale stále je pod hranicí celkového průměru, který činí 13,78 chyb na žáka. Tyto velice dobré výsledky si dokážeme vysvětlit především tím, že tito žáci jsou v českém pravopisu více trénováni a mohou mít pro výuku českého jazyka lepší motivaci.

U žáků s dysortografií jsou výsledky naopak horší, což je ale dáno jejich poruchou. Objevily se zde diktáty s 20, 22, 27, a dokonce i s 30 chybami. Pokud ovšem tyto závěry

porovnáme s výsledky dívky bez diagnózy z nejmenované třídy, která udělala 37 chyb, jsou jejich výsledky v rámci možností poměrně dobré.

7.7 Celkové shrnutí výsledků výzkumu.

Nejprve se zaměříme na to, jak často žáci ve výzkumném diktátu chybovali. Diktát byl pro žáky složitější, protože jsme do něj zařadili velký počet pravopisných skupin. Snažili jsme se komplexně shrnout celé učivo 1. stupně ZŠ. Také jsme vybrali především ty pravopisné jevy, které vyšly jako nejproblematictější v rámci předvýzkumu. Z těchto důvodů byla chybovost u žáků větší, než v diktátech, které se píšou v rámci hodnocení ve škole.

Průměrný počet chyb na jednoho žáka z celého výzkumného vzorku činí 13,78 chyb. Z toho největší průměrný počet chyb bylo 17 a nejmenší 11,05.

Dalším záměrem bylo zjistit, jaký pravopisný jev dělá žákům největší obtíže. Z výsledků vyplývá, že nejproblematictější pravopisný jev je skupina mě/mně. Druhá nejproblematictější je skupina zdvojených souhlásek a skupin hlásek. Třetí nejvíce problematickou skupinou je pro žáky shoda podmětu s přísudkem. Jak jsme již uvedli, jsou tyto výsledky téměř shodné s výsledky předvýzkumu. Mohli bychom tedy tvrdit, že tyto pravopisné jevy jsou skutečně pro žáky 5. ročníků nejobtížnější. Je ovšem možné, že tento problém je způsobený tím, že tyto jevy se žáci učí až v 5. ročníku, a tudíž pro ně toto učivo není tolik zautomatizované.

V úvodu jsme si položili následující hypotézu: Nejvíce pravopisných chyb dělají žáci v kategorii vyjmenovaná slova. Z výše uvedeného vyplývá, že se nám tato hypotéza nepotvrdila. Kategorie vyjmenovaná slova se umístila až na 9. místě. I přestože žáci v této kategorii často chybuji, mají tento jev více zautomatizovaný a při psaní diktátu jsou schopni se na něj více soustředit.

Dalším dílčím cílem bylo zjistit, zda jsou v pravopisu horší žáci z malého či velkého města. Pro ověření jsme si zvolili dvě třídy. Výsledky ukázaly, že žáci z malého města jsou skutečně výrazně lepší v pravopisu, než žáci z velkoměsta. Tím pádem se potvrdila i hypotéza, že žáci z velkého města mají horší výsledky než žáci z malého města. Je ovšem nutné zmínit, že tyto výsledky mohou být značně zkreslené a nemusí být validní v rámci celé České republiky. Výsledek je tedy relativní a platný pouze v tomto výzkumu. Není ale vhodné tento závěr zobecnit, protože k tomu nemáme z našeho výzkumu dostatek relevantních informací.

Na závěru je ještě třeba zmínit o porovnání výsledků chlapců a dívek. Naše hypotéza byla následující: Chlapci jsou ve znalostech pravopisu slabší než dívky. Výzkum, který jsme provedli, ukázal, že průměrný počet chyb u dívek byl 13,23 a u chlapců 14,95. Z toho vyplývá, že se nám potvrdila následující hypotéza: Chlapci jsou v pravopisu slabší než dívky.

8 Výstup diplomové práce

V závislosti na výsledcích šetření jsme vypracovali tři didaktické pracovní listy na tři nejproblematictější pravopisné jevy. Jedná se o didaktické listy na skupinu mně/mě, zdvojené souhlásky či skupinu souhlásek a na shodu podmětu s přísudkem. Příkládáme je v příloze č. 7.

Cílem těchto didaktických listů je snaha pomoci žákům 5. ročníků zorientovat se v problematických pravopisných jevech.

Na úvod si žáci přečtou vstupní komiks. Zásadní myšlenkou je zde to, že chlapec, který má problém v prospěchu, pomáhá jeho nejlepší kamarád. Děti se tedy nenásilnou formou mohou vžít do daných rolí.

Didaktické pracovní listy jsou rozděleny na část, kdy chlapec vysvětluje dané pravopisné učivo, část, kterou by si děti měly zapamatovat, a na procvičovací část. V procvičovací části si žáci mohou vyzkoušet, zda danému pravopisnému učivu porozuměli.

Pro výkladovou část byla většina pouček čerpána z publikace Hlaváčové (2010) a z publikace Melichar, Styblík (2005)

Ilustrace a grafickou podobu didaktických pracovních listů vypracovala, v závislosti na našich instrukcích, Klára Vojtová.

Didaktické pracovní listy byly konzultovány i s žáky 5. ročníků, kteří vyhodnotili, zda jim jsou všechny poučky srozumitelné a poté také přidali některé ze svých zajímavých doporučení pro zapamatování určitých jevů.

Závěr

V teoretické části diplomové práce se podařilo shrnout základní informace o žákovi mladšího školního věku. Popsali jsme nejen stav poznávacích procesů v tomto období, ale také biologické determinanty.

Přiblížili jsme základní kurikulární dokument, Rámcový vzdělávací program základního vzdělávání, který je závazný pro všechny žáky základních škol v rámci České republiky. Z tohoto dokumentu jsme vybrali především informace vztahující se ke vzdělávací oblasti Jazyk a jazyková komunikace, přesněji k tematickému celku Český jazyk a literatura.

Následně jsme podali stručný popis pravopisu. Zde jsme zmínili jeho rozdělení a existující kodifikační příručky. V následující části jsme se zabývali třemi důležitými předpoklady pro ovládání pravopisu. Zaměřili jsme se především na sluchové vnímání, jazykový cit a čtenářskou gramotnost.

V poslední kapitole teoretické části jsme rozpracovali téma dysortografie, tedy specifické poruchy pravopisu. Je totiž nezbytné zmínit se v této práci o poruše, která způsobuje sníženou schopnost žáků vnímat pravopis. Úroveň pravopisu u těchto žáků je poté poněkud jiná, než u žáků bez této poruchy. Popisujeme příčiny, projevy a možné způsoby reedukace této poruchy. V závěru této práce zmiňujeme doporučenou odbornou literaturu pro reedukaci dysortografie.

Hlavním cílem praktické části diplomové práce bylo na výzkumném diktátu zjistit úroveň znalostí v pravopisu u žáků 5. tříd ZŠ na konci školního roku 2011/2012. Určili jsme si i dílčí cíle. Snažili jsme se zjistit, jaká pravopisná kategorie činí žákům největší problémy, zda jsou v pravopisu lepší žáci z velkého města či malého města a jakou roli zde hraje pohlaví. V závislosti na tom jsme si stanovili tři hypotézy. Dvě z nich se nám potvrdily, jedna ne.

Jednou z hypotéz, které se potvrdily, byla ta, že jsou dívky výrazně lepší v pravopisu než chlapci. V populaci je rozšířeno stereotypní mínění, že dívky jsou ty hodné, slušné, pečlivé a chlapci pravý opak a nechce se jim moc učit. Možná právě tento přístup pomáhá, že výsledky vyšly takto. Je ovšem možné, že určitou roli hrají biologické předpoklady. Toto je ovšem pouze spekulace, kterou by nám museli potvrdit psychologové.

Další hypotéza, která se potvrdila, je ta, že žáci z malého města jsou v pravopisu výrazně lepší, než žáci z velkého města. Jak již ale bylo zmíněno výše, tento výsledek může být relativní a tudíž je platný pouze v našem výzkumu. Pokud bychom měli zájem zjistit, zda tato hypotéza platí i za hranicemi našeho výzkumu, museli bychom prověřit větší množství dětí z různých škol v různě velkých městech. Vzhledem k tomu, že toto nebyl hlavní cíl diplomové práce, můžeme výsledky ověřování této hypotézy brát pouze jako okrajové.

Nyní se dostáváme k hypotéze, která se nepotvrdila. Největší obtíže nečiní vyjmenovaná slova, ale skupina mně/mě. V českém jazyce je mnoho výjimek, které se musíme naučit.

I přes nepřeberné množství jazykových příruček a postupů si mnozí žáci nenašli způsob, jakým si některé pravopisné jevy odůvodnit. V této práci jsme se pokusili záměrně pro tyto děti sestavit didaktické pracovní listy, ve kterých jsme se snažili shrnout nejdůležitější výjimky a poučky. Cílem bylo předat tyto informace dětem přijatelnou formou. Nechtěli jsme, aby děti měly pocit, že jim něco vysvětluje dospělý. Proto jsme zvolili komiksový příběh, kde se dítě může vžít do role žáka, který si nemůže splnit vysněný sen kvůli svému prospěchu. Věříme, že některé děti se do této role dokážou, díky svým zkušenostem s rodiči, sami lehce dostat. Poté je pro ně přijatelnější, když jim s problémem pomůže nejlepší kamarád, než jakýkoli dospělý. Proto také poučky v didaktických listech nevysvětluje dospělý, ale dítě. V naší práci uvádíme pouze tři didaktické listy na tři nejproblematictější pravopisné jevy. Pokud by se tyto pracovní listy u dětí ujaly a pomohly by jim s jejich obtížemi v pravopisu, což je také cíl těchto didaktických listů, bylo by vhodné, věnovat nějaké úsilí k tomu, vytvořit podobné didaktické listy na všechny pravopisné jevy.

Nyní bychom si mohli položit otázku: Jaká je tedy úroveň znalostí pravopisu žáků 5. tříd ZŠ? Z výsledků vychází průměrný počet chyb na žáka 13,78. To by se mohlo zdát na žáka 5. třídy skutečně mnoho. Je ovšem důležité si uvědomit, že jsme výsledky nemohli porovnat s žádnými výsledky z předešlých let. Pokud bychom chtěli provést kvalitní výzkum na to, jaká je úroveň znalostí pravopisu žáků 5. tříd, bylo by dobré tento výzkum se stejným diktátem zadat žákům v horizontu například pěti až deseti let. Až poté bychom mohli porovnat výsledky šetření a s jistotou říct, že úroveň znalostí v pravopisu se buď zvyšuje, či snižuje.

Dále bychom také rádi upozornili, že výsledky, které vyšly ve výzkumu, nemají primárně sloužit jako porovnávání výsledků žáků na zkoumaných základních školách. Bylo

by přinejmenším netaktní, kdybychom podle těchto výsledků chtěli hodnotit úroveň zmiňovaných základních škol. Musíme si totiž uvědomit, že významnou roli ve výsledcích žáků hraje mnoho dalších činitelů jako např. motivace, prostředí, čas... Silným determinantem je i osobnost učitele a jeho vyučovací styl. Na působení těchto činitelů na žáky a jejich výsledky jsme se ale v našem výzkumu z důvodu omezeného rozsahu práce nezaměřovali. Závěry našeho výzkumu by měly posloužit vyučujícím všech základních škol pro to, aby se při výuce mohli více zaměřit na pravopisné jevy, které dělají žákům problémy.

Seznam použitých zkratek

IEA... Mezinárodní asociace pro hodnocení výsledků vzdělávání

MŠMT... Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy

OECD... Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj

RVP ZV... Rámcový vzdělávací program základního vzdělávání

WHO... Světová zdravotnická organizace

ZŠ... Základní škola

Seznam použité literatury a odborných zdrojů

BERK, Laura E. *Child development*. 4. vydání. Boston: Allyn and Bacon, 1997, 625s. ISBN 02-051-9875-9.

BRABCOVÁ, Radoslava. *Didaktika českého jazyka pro studující oboru učitelství na prvním stupni základní školy*. 1. vydání. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1990, 183 s. Učebnice pro vysoké školy. ISBN 80-042-4251-0.

ČAČKA, Otto. *Psychologie dítěte*. 1. vydání. Tišnov: Sursum, 1994. 112 s. ISBN 80-85799-03-0.

DVOŘÁKOVÁ, Zdeňka; STYBLÍK Vlastimil; ONDRÁŠKOVÁ Karla. *Český jazyk pro 5. ročník základní školy*. 2. vydání. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 2001. 182 s. ISBN 80-723-5156-7.

HAVEL, Jiří; NAJVAROVÁ, Veronika. *Rozvíjení gramotnosti ve výuce na 1. stupni ZŠ*. 1. vydání. Brno: Masarykova univerzita, 2011. 110 s. ISBN 978-802-1057-142.

HLAVÁČOVÁ, Eva. *Český pravopis: s přehledem mluvnických a pravopisných pravidel, souhrnnými cvičeními, diktáty a klíčem*. Benešov: Blug, 2010. 111 s. ISBN 978-80-7274-992-8.

HLAVSA; Zdeněk. Kritéria kodifikace in *Spisovnost a nespisovnost dnes: sborník příspěvků z mezinárodní konference Spisovnost a nespisovnost v současné jazykové a literární komunikaci, Šlapanice u Brna 17. - 19. ledna 1995*. 1. vydání. Brno: Masarykova univerzita v Brně, 1996, s. 28-32. Sborník prací Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity v Brně, sv. 133. ISBN 80-210-1304-4.

HOŠNOVÁ, Eva et al. *Český jazyk 5 pro základní školy*. 1. vydání. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 2010. ISBN 978-80-7235-453-5.

HUBÁČEK, Jaroslav. *Český jazyk pro studující učitelství v 1. -4. ročníku základní školy*. 1. vydání. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1990. 283 s. Učebnice pro vysoké školy. ISBN 80-042-3958-7.

HUBÁČEK, Jaroslav et al. *Čeština pro učitele*. 3. vydání. Opava: Vade mecum bohemiae, 2002. 323 s. ISBN 80-86041-30-1.

- CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. 1. vydání. Praha: Grada, 2007. 265 s. Pedagogika. ISBN 978-80-247-1369-4.
- JUCOVIČOVÁ, Drahomíra; ŽÁČKOVÁ Hana. *Reedukace specifických poruch učení u dětí*. 1. vydání. Praha: Portál, 2008. 175 s. Speciální pedagogika. ISBN 978-807-3674-748.
- KELBLOVÁ, Lucie. *Čeští žáci v mezinárodním srovnání: české školství ve světle dlouhodobě zjišťovaných výsledků vzdělávání v mezinárodních šetřeních*. 1. vydání. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 2006. 148 s. ISBN 978-802-1105-249.
- KLENKOVÁ, Jiřina. *Logopedie: narušení komunikační schopnosti, logopedická prevence, logopedická intervence v ČR, příklady z praxe*. 1. vydání. Praha: Grada, 2006. 224 s. Pedagogika. ISBN 978-802-4711-102.
- KREJBICHOVÁ, Dagmar. *Náprava dyslektických a dysortografických obtíží u žáků zvláštních škol: Metodická příručka*. 1. vydání. Praha: Septima, 1994. 39 s. ISBN 80-858-0125-6.
- KUBICKÁ, Eva. *Metody práce při úpravě poruch učení u dětí druhého ročníku základní školy: metodický návod pro učitele při úpravě specifických poruch učení - dyslexie a dysortografie u dětí ve specializovaných třídách a při individuální nápravě uvedených poruch*. 1. vydání. Ostrava: Grafie, 1994. 61 s.
- KUTÁLKOVÁ, Dana. *Logopedická prevence: průvodce vývojem dětské řeči*. 3. vydání. Praha: Portál, 2002. 213 s. Speciální pedagogika. ISBN: 80-7178-667-5.
- KURIC, Josef et al. *Ontogenetická psychologie*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1986. 264s. Učebnice pro vysoké školy.
- LANGMEIER, Josef; KREJČÍŘOVÁ, Dana. *Vývojová psychologie*. Vydání 3., přepracované a doplněné, v Grada Publishing 1. vydání. Praha: Grada Publishing, 1998. 343 s. ISBN 80-716-9195-X.
- LANGMEIER, Josef; KREJČÍŘOVÁ, D. *Vývojová psychologie*. 2. vydání. Praha: Grada, 2006. 368 s. Psyché. ISBN 80-247-1284-9.
- MARTINCOVÁ, Olga et al. *Pravidla českého pravopisu: školní vydání*. 3. vydání. Praha: Pansofia, 1993. 383 s. ISBN 80-901-3736-9.

MELICHAR, Jiří; STYBLÍK, Vlastimil. *Český jazyk: přehled učiva základní školy s cvičeními a klíčem*. 14. vydání. Praha: Fortuna, 2005, 280 s. ISBN 80-716-8892-4.

MIKULAJOVÁ, Marína; RAFAJDUSOVÁ, Iris. *Vývinová dysfázia: Špecificky narušený vývin reči*. 1. vydání. Bratislava: 100ks, 1993. 288 s. ISBN: 80-900445-0-6.

MLČÁKOVÁ, Renata. *Grafomotorika a počáteční psaní*. 1. vydání. Praha: Grada, 2009. 223 s. Pedagogika. ISBN 978-802-4726-304.

MATĚJČEK, Zdeněk. *Dyslexie*. 1. vydání. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1988. 236 s. Knihnice speciální pedagogiky.

POTUŽNÍKOVÁ, Eva, ed. *PIRLS 2011: koncepce mezinárodního výzkumu čtenářské gramotnosti*. 1. vydání. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 2011. 101 s. ISBN 978-80-211-0607-9.

POKORNÁ, Věra. *Vývojové poruchy učení v dětství a v dospělosti*. Vydání 1. Praha: Portál, 2010. 238 s. ISBN 978-80-7367-773-2.

POKORNÁ, Věra. *Cvičení pro děti se specifickými poruchami učení: rozvoj vnímání a poznávání*. 5. vydání. Praha: Portál, 2011. 153 s. Speciální pedagogika. ISBN 978-807-3679-316.

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (se změnami k 1. 9. 2013). [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2007. 126 s. [cit. 2013-02-19]. Dostupné z <http://www.msmt.cz/vzdelavani/upraveny-ramcovy-vzdelavaci-program-pro-zakladni-vzdelavani>

RICHTEROVÁ, Libuše; KRČMOVÁ, Marie. *Metodika jazykové výchovy v předškolním věku: učebnice pro 3. ročník středních pedagogických škol*. 1. vydání. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1987. 124 s. Učebnice pro střední školy.

SELIKOWITZ, Mark. *Dyslexie a jiné poruchy učení: co to jsou specifické poruchy učení a jak se diagnostikují, o poruchách koordinace a o nemotornosti, sociální a emocionální vývoj dítěte, jak mohou svým dětem pomoci rodiče, a jak to bývá v dospělosti*. 1. vydání. Překlad Andrea Cívínová. Praha: Grada, 2000. 136 s. Pro rodiče. ISBN 80-716-9773-7.

SINDELAR, Brigitte. *Předcházíme poruchám učení: soubor cvičení pro děti v předškolním roce a v první třídě*. 4. vydání. Praha: Portál, 2007. 63 s. ISBN 978-80-7367-262-1.

SIWEK, Božetěch. *Jak si poradit s pravopisem: cvičení pro děti s dysortografií*. 1. vydání. Praha: Portál, 2011. 171 s. ISBN 978-807-3679-880

ŠIMÍČKOVÁ-ČÍŽKOVÁ, Jitka. *Přehled vývojové psychologie*. 2. vydání. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2008. 175 s. ISBN 978-802-4421-414.

TRÁVNÍČEK, Jiří. *Čteme?: obyvatelé České republiky a jejich vztah ke knize : (2007)*. 1. vydání. Brno: Host, 2008. 207 s. ISBN 978-807-2942-701.

TYMICHOVÁ, Hana. *Nauč mě správně číst*. 1. vydání. Praha: Práce, 1996. 124 s. Učebnice pro základní a speciální školy. ISBN 80-208-0381-5.

WILDOVÁ, Radka a kol. *Čtenářská gramotnost a podpora jejího rozvoje ve škole*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2012. 212 s. ISBN 978-80-7290-579-9.

ZELINKOVÁ, Olga. *Dyslexie v předškolním věku?*. 1. vydání. Praha: Portál, 2008. 197 s. ISBN 978-807-3673-215.

ZELINKOVÁ, Olga. *Poruchy učení*. 5. vydání. Praha: Portál, 2000. 196 s. Speciální pedagogika. ISBN 80-7178-481-8.

ZELINKOVÁ, Olga. *Poruchy učení: dyslexie, dysgrafie, dysortografie, dyskalkulie, dyspraxie, ADHD*. 10. vydání. Praha: Portál, 2003. 263 s. ISBN 80-717-8800-7.

Internetové zdroje:

PECHANCOVÁ, Andrea. *Jazykový cit a jazyková příprava dětí v předškolním oddělení mateřské školy[rukopis]*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2010. 61 s. Bakalářská práce. [cit. 2013-16-01] Dostupné z: <https://library.upol.cz/aRLreports/kp/88421-742796136.pdf>

OVĚŘOVÁNÍ VÝSLEDKŮ VZDĚLÁVÁNÍ v 5. a 9. TŘÍDÁCH. MŠMT: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy[online]. MŠMT, [2006-2012](http://www.msmt.cz/pro-novinare/overovani-vysledku-vzdelavani-v-5-a-9-tridach) [cit. 2013-23-02]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/pro-novinare/overovani-vysledku-vzdelavani-v-5-a-9-tridach>

STANDARDY ZÁKLADNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ. MŠMT: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy[online]. MŠMT, 2006-2012 [cit. 2013-23-02]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/standardy-pro-zakladni-vzdelavani-1>

ZVEŘEJNĚNÍ VÝSLEDKŮ MEZINÁRODNÍCH ŠETŘENÍ PIRLS 2011 a TIMSS 2011.
ČŠI: Česká školní inspekce [online]. [cit. 2013-03-26]. Dostupné z: <http://www.csicr.cz/cz/O-nas/Projekty-ESF/Zverejneni-vysledku-mezinarodnich-setreni-PIRLS-20>

Seznam doporučené literatury a odborných zdrojů

METELKOVÁ SVOBODOVÁ, Radana; ŠVRČKOVÁ, Marie. *Čtenářská gramotnost na 1. stupni ZŠ z pohledu vzdělávacího oboru Český jazyk a literatura*. 1. vydání. Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity v Ostravě, 2010. 147. ISBN 978-80-7368-878-3.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Kognitivní a sociální psychologie žáka základní školy*. 1. vydání. Praha: Karolinum, 2001. 304 s. ISBN 80-246-0181-8.

SVOBODA, Karel. *Didaktika českého jazyka a slohu*. 1. vydání. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1977. 307 s. Učebnice pro vysoké školy.

ČECHOVÁ, Marie a STYBLÍK, Vlastimil. *Didaktika češtiny*. 1. vydání. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1989. 251 s. Učebnice pro vysoké školy. ISBN 80-04-22439-3.

BRABCOVÁ, Radoslava. *Didaktika českého jazyka pro studující oboru učitelství na prvním stupni základní školy*. 1. vydání. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1990, 183 s. Učebnice pro vysoké školy. ISBN 80-042-4251-0.

ZELINKOVÁ, Olga. *Poruchy učení*. 5. vydání. Praha: Portál, 2000. 196 s. Speciální pedagogika. ISBN 80-7178-481-8.

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (se změnami k 1. 9. 2013). [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2007. 126 s. [cit. 2013-02-19]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/upraveny-ramcovy-vzdelavaci-program-pro-zakladni-vzdelavani>

Seznam doporučené literatury pro nápravu dysortografie

KREJBICHOVÁ, Dagmar. *Náprava dyslektických a dysortografických obtíží u žáků zvláštních škol: Metodická příručka*. 1. vydání. Praha: Septima, 1994. 39 s. ISBN 80-858-0125-6.

KUBICKÁ, Eva. *Metody práce při úpravě poruch učení u dětí druhého ročníku základní školy: metodický návod pro učitele při úpravě specifických poruch učení - dyslexie a dysortografie u dětí ve specializovaných třídách a při individuální nápravě uvedených poruch*. 1. vydání. Ostrava: Grafie, 1994. 61 s.

ZELINKOVÁ, Olga. *Poruchy učení: dyslexie, dysgrafie, dysortografie, dyskalkulie, dyspraxie, ADHD*. 10. vydání. Praha: Portál, 2003. 263 s. ISBN 80-717-8800-7.

JUCOVIČOVÁ, Drahomíra; ŽÁČKOVÁ, Hana. *Reedukace specifických poruch učení u dětí*. 1. vydání Praha: Portál, 2008. 175 s. Speciální pedagogika. ISBN 978-807-3674-748.

SIWEK, Božetěch. *Jak si poradit s pravopisem: cvičení pro děti s dysortografií*. 1. vydání. Praha: Portál, 2011. 171 s. ISBN 978-807-3679-880

POKORNÁ, Věra. *Cvičení pro děti se specifickými poruchami učení: rozvoj vnímání a poznávání*. 5. vydání. Praha: Portál, 2011. 153 s. Speciální pedagogika. ISBN 978-807-3679-316.

MLČOCHOVÁ, Markéta. *Šimonovy pracovní listy 1-18*. Praha: Portál, 2011 - 2012.

Seznam příloh

Příloha č. 1 Standardy pro základní vzdělávání (jazyková výchova - pravopis)

Příloha č. 2 Očekávané výstupy a učivo jazykové výchovy na 1. stupni ZŠ

Příloha č. 3 Zkouška sluchového rozlišování

Příloha č. 4 Zkouška sluchové analýzy a syntézy

Příloha č. 5 Diktát užitý v předvýzkumu

Příloha č. 6 Diktát užitý ve výzkumu

Příloha č. 7 Didaktické listy určené žákům 5. ročníků ZŠ.

Anotace

Jméno a příjmení:	Jitka Dudková
Katedra nebo ústav:	Katedra českého jazyka a literatury
Vedoucí práce:	doc. PhDr. Marie Zouharová, Ph.D.
Rok obhajoby	2013

Název práce:	Úroveň znalostí pravopisu žáků 5. ročníků ZŠ
Název v angličtině:	The level of Grammar knowledge of 5th degree pupils
Anotace práce:	<p>Diplomová práce se zabývá úrovní znalostí pravopisu žáků 5. ročníků základních škol. V teoretické části se čtenář seznamuje s vývojovými zvláštnostmi žáka mladšího školního věku. V následující části je nastíněn způsob vzdělávání žáků Rámcovým vzdělávacím programem, kde se zabýváme především jazykem a jazykovou komunikací. Jako nezbytná součást práce jsou uvedena teoretická východiska pravopisu a nezbytné předpoklady pro jeho vnímání. V závěru teoretické části je zmíněno téma specifické poruchy pravopisu, dysortografie. V praktické části jsou shrnuty závěry výzkumu pomocí diktátu, který se zabýval zjištěním úrovně pravopisu žáků, kteří ukončují 1. stupeň základního vzdělávání. Ze závěrů výzkumu jsou zpracovány didaktické pracovní listy určené žákům 5. ročníků, zaměřené na nejproblematictější pravopisné jevy.</p>
Klíčová slova:	Rámcový vzdělávací program, žák mladšího školního věku, pravopis, sluchové vnímání, jazykový cit, čtenářská gramotnost, dysortografie
Anotace v angličtině:	Dissertation thesis looks into level of grammar knowledge of pupils in the 5th grades of elementary schools. In the theoretic part reader acquaints with development oddness of young school aged pupil. In the following part is outlined method of

	educating pupils using Framework education programme, where we primarily deal with language and language communication. As a necessary part of dissertation thesis are stated theoretic solutions of grammar and necessary prerequisites for its perception. In the end of theoretic part is mentioned topic of specific grammar malfunction, dysorthographia. In the practical part are summed up conclusions of research using dictation, which looked into detection of grammar level of pupils who finish 1st level of elementary education. From the end of research are worked out didactic working sheets specified to students of 5th grades, focused on the most problematic grammar occurrences.
Klíčová slova v angličtině:	Framework education programme, young school aged student, grammar, auditory perception, linguistic awareness, reader's literacy, dysorthographia
Přílohy vázané v práci:	7
Rozsah práce:	93s. + 15 s. příloh
Jazyk práce:	Český