



Pedagogická
fakulta
Faculty
of Education

Jihočeská univerzita
v Českých Budějovicích
University of South Bohemia
in České Budějovice

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích
Pedagogická fakulta
Katedra českého jazyka a literatury

Diplomová práce

Diktáty v didaktice českého jazyka na 2. stupni

Vypracoval: Bc. Romana Prášilová
Vedoucí práce: Mgr. Iva Mrkvičková, Ph.D.

České Budějovice 2014

Prohlášení

Prohlašuji, že svoji bakalářskou práci jsem vypracovala samostatně pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu citované literatury.

Prohlašuji, že v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb. v platném znění souhlasím se zveřejněním své diplomové práce, a to v nezkrácené podobě - v úpravě vzniklé vypuštěním vyznačených částí archivovaných fakultou elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejích internetových stránkách, a to se zachováním mého autorského práva k odevzdanému textu této kvalifikační práce. Souhlasím dále s tím, aby toutéž elektronickou cestou byly v souladu s uvedeným ustanovením zákona č. 111/1998 Sb. zveřejněny posudky školitele a oponentů práce i záznam o průběhu a výsledku obhajoby kvalifikační práce. Rovněž souhlasím s porovnáním textu mé kvalifikační práce s databází kvalifikačních prací Theses.cz provozovanou Národním registrem vysokoškolských kvalifikačních prací a systémem na odhalování plagiátů.

V Českých Budějovicích dne 2. května 2014

.....

Podpis

Poděkování

Ráda bych poděkovala vedoucí své diplomové práce Mgr. Ivě Mrkvičkové, Ph.D., za cenné rady a připomínky, které mi pomohly při zpracování této práce. Moje poděkování patří také rodičům, přátelům a všem, kteří mě podporovali.

Anotace

Tématem diplomové práce jsou diktáty a pravopisná cvičení v rámci didaktiky českého jazyka. Práce se skládá z teoretické části, která obsahuje definici pojmu didaktika českého jazyka, její zařazení mezi ostatní vědní disciplíny a jejich vztah. V této části práce se také zaměřuji na pravopis, jehož součástí jsou rovněž diktáty. Jádrem teoretické části je charakteristika diktátu, zásady diktovaného textu a hodnocení a klasifikace napsaných diktátů. Součástí této práce je také kapitola pojednávající o specifických poruchách učení.

Praktická část této diplomové práce je věnována analýze učebnic českého jazyka a pravopisných publikací. Podrobně jsou zde popsány jednotlivé formy diktátů, jejichž tématem je interpunkce. V závěru práce je stručné shrnutí a zhodnocení analýzy jednotlivých typů diktátů, popřípadě pravopisných cvičení.

Klíčová slova: didaktika českého jazyka, pravopis, diktát, specifické poruchy učení

Abstract

The topics of this diploma thesis are dictations and orthographic exercises within didactics of the Czech language. The thesis consists of theoretical part, which contains a definition of the term didactics of Czech language, its inclusion among the other fields of science and their relationship. In this part of the thesis, I also focus on orthography, which includes dictation. The core of the theoretical part is characteristics of dictation, principles of dictated text and evaluation and classification of a written dictation. A part of the thesis is also a chapter dealing with specific learning disabilities.

The practical part of this diploma thesis is dedicated to the analysis of textbooks of Czech language and orthographic publications. Detailed description of each particular dictation focusing on punctuation is presented in this part. At the end of the thesis is a brief summary and evaluation of the analysis of individual types of dictation and alternatively orthographic exercises.

Keywords: didactics Czech language, orthography, dictation, specific learning disabilities

Obsah

| | |
|--|----|
| Úvod..... | 8 |
| I. Teoretická část..... | 10 |
| 1 Didaktika českého jazyka a její předmět | 10 |
| 1.1 Vztah didaktiky českého jazyka k ostatním vědním oborům..... | 12 |
| 1.2 Didaktické principy a zásady | 13 |
| 1.3 Metody vyučování..... | 16 |
| 1.3.1 Klasifikace metod | 17 |
| 2 Pravopis | 21 |
| 2.1 Historie a vývoj českého pravopisu | 21 |
| 2.2 Cíl pravopisu | 23 |
| 2.3 Kvalifikace pravopisu | 24 |
| 2.3.1 Lexikální pravopis | 24 |
| 2.3.2 Mluvnický pravopis..... | 25 |
| 2.3.3 Pravopis skladební..... | 25 |
| 2.4 Metody pravopisného výcviku | 26 |
| 2.4.1 Klasifikace metod | 26 |
| 3 Diktát | 30 |
| 3.1 Rozdělení diktátu | 31 |
| 3.2 Zásady diktovaného textu | 33 |
| 3.3 Oprava diktátu a pravopisných jevů..... | 33 |
| 3.4 Hodnocení a klasifikace | 35 |
| 4 Specifické poruchy učení..... | 38 |
| 4.1 Výskyt SPU | 38 |
| 4.2 Historie a vývoj SPU..... | 38 |
| 4.3 Důsledky SPU v chování jedince v období dospívání | 41 |
| 4.4 Definice a klasifikace SPU..... | 43 |
| 4.5 Klasifikace specifických poruch učení..... | 44 |
| 4.6 Příčiny SPU | 44 |
| 4.7 Druhy specifických poruch učení..... | 45 |
| 4.7.1 Dyslexie | 45 |
| 4.7.2 Dysortografie | 46 |
| 4.7.3 Dysgrafie | 48 |
| 4.7.4 Ostatní specifické poruchy | 48 |

| | |
|---|----|
| 4.8 Konkrétní možnosti úlev v hodinách českého jazyka | 48 |
| II. PRAKTICKÁ ČÁST | 51 |
| 1 Metodologický úvod | 51 |
| 2 Analýza učebnic českého jazyka | 53 |
| 2.1 Diktát v učebnicích českého jazyka | 53 |
| 2.1.1 Speciální diktáty | 54 |
| 2.1.2 Souhrnné diktáty | 54 |
| 2.1.3 Diktáty s přípravou | 55 |
| 2.1.4 Diktát bez přípravy | 55 |
| 2.1.5 Autodiktát | 56 |
| 2.2 Ostatní typy cvičení | 56 |
| 2.3 Shrnutí | 58 |
| 3 Analýza příruček a cvičebnic pravopisného učiva | 60 |
| 3.1 Speciální diktáty | 61 |
| 3.2 Souhrnné diktáty | 61 |
| 3.3 Diktáty s přípravou | 62 |
| 3.4 Diktáty bez přípravy | 62 |
| 3.5 Nové typy diktátů | 62 |
| 3.6 Shrnutí | 64 |
| Závěr | 65 |
| Seznam použitých zdrojů | 67 |

Úvod

Škola má v současné době velmi výrazný podíl na výchově a vzdělávání dětí. Pro některé jedince je škola jediná možnost pro získání základních hodnot, dovedností a vědomostí. Již od nástupu do první třídy je základem vyučování český jazyk a literatura. Důraz se klade nejen na čtení, ale také na to, aby se žák dokázal srozumitelně a správně vyjádřit ústně, ale také písemně. Pro to jsem si jako téma diplomové práce zvolila diktáty v didaktice jazyka českého. Tato cvičení jsou totiž jedna z možností, jak si správný pravopis nejen osvojit, ale také zapamatovat. Výuka českého jazyka ovšem není pouze předmět rozvíjející vyjadřování žáků. Spolu s ostatními předměty také určitým způsobem utváří osobnost každého dítěte. V souvislosti s tím, v několika posledních letech, dochází v pojetí vyučování k velkým změnám. Nemalý důraz se klade na právě zmíněnou didaktiku, jejímž úkolem je zvýšit kvalitu výuky českého jazyka. Pozornost se postupně zaměřuje na žáka a jeho potřeby při vyučování. I tímto tématem se didaktika českého jazyka zabývá a řeší ho sepsáním zásad, které by se měl každý učitel i žák snažit dodržovat. Právě do tohoto konceptu efektivnější a pro žáky přijatelnější výuky se zasazují jednotlivé formy cvičení, tedy i ta pravopisná a spolu s nimi i diktát.

Jedna z nejdůležitějších věcí proto, aby žák úspěšně zvládl pravopis, je jeho soustavné procvičování. Podle Noemi Koušové (2008) je možné všechny pravopisné jevy probrat ústně a zdůvodnit jejich psaní, ale k tomu, aby si je dítě zapamatovalo, je nezbytné, napsat je. A právě zde se dostává na řadu již zmíněný diktát. V mnoha případech je tato forma cvičení pro děti stresující, vyvolává v nich strach a odpor k pravopisu i k češtině jako takové. Rozhodla jsem se proto v této práci analyzovat jednotlivé formy diktátů a uvést možná řešení, jak postupovat, aby k této negativní reakci u žáků nedocházelo. I samotní autoři publikací zabývajících se diktáty tvrdí, že: „*Tato knížka nebyla sepsána a vydána pro to, abyste dětem spílali, když se dopustí chyby.*“ (Svobodová, 2002, str. 7) Také navádí učitele např. k tomu, aby pomocí diktátů žáky provedli češtinou a ukázali jim její pravopisnou, tvaroslovnou, slovotvornou i lexikální tvář, která umí být krásná, hravá i veselá. A zdůraznit jim, že stojí za to, si jazykové znalosti upevňovat a zdokonalovat se v nich (Svobodová, 2002).

Nejen škola a vzdělávání je oblast, která se vyvíjí. Také děti, které školy navštěvují, se mění. V současné době se v rámci školy stále častěji setkáváme s termínem žák se specifickou poruchou učení. Těchto žáků nepřetržitě přibývá, a proto se jim také musí

přizpůsobovat vyučování. Výzkumy odhalují, že ve školní třídě jsou průměrně 3-4% dětí s určitou formou specifické poruchy učení. Toto číslo není rozhodně konečné, protože často dochází k tomu, že někteří studenti nejsou diagnostikováni. Český jazyk je jeden z předmětů, který těmto dětem musel vyjít vstříc. Problematiku specifických poruch učení uvádím z důvodu velmi úzké propojenosti s tématem mé práce. Právě oblast pravopisných cvičení, tedy i diktátů, patří ke stěžejním, kde se žákům s SPU nejvíce ulevuje. Proto jsem považovala za důležité zmínit poruchy, které s pravopisem souvisí a praktické rady a postupy, jak v takových případech diktát do výuky zařadit a posléze s ním nakládat.

Mým cílem je vytvořit ucelený přehled typů diktátů, s kterými mohou učitelé na českých školách pracovat a žáci se tak s nimi budou setkávat při běžné výuce. Pro dosažení tohoto cíle budu používat analýzu publikací zaměřených na pravopisná cvičení a učebnice českého jazyka a takéž studium příslušné literatury.

I. Teoretická část

1 Didaktika českého jazyka a její předmět

Termín didaktika pochází z řeckého slova didakskein, jehož význam je učit se, vyučovat nebo také poučovat. Již starověcí řečtí myslitelé, jako byli např. Platón či Sokrates, se zabývali problémy týkající se vyučování a učení. Poprvé užil termín didaktika v roce 1613 německý filozof a pedagog Wolfgang Ratke¹. Za autora, který jako první vytvořil systematickou didaktiku, je považován J. A. Komenský, často označovaný za otce národů a proslulý svým přístupem nesoucí označení „škola hrou.“ Jedno z jeho děl nese přímo název „Didactica magna“ (Velká didaktika) a jedná se o spis vyučovacích metod. Rozdělil zde výchovu do čtyř stupňů po šesti letech a ustanovuje zde obecně platné vyučovací zásady, které byly na tehdejší dobu velmi průlomové, zejména díky tomu, že jimi J. A. Komenský bojuje proti mechanickému učení a tvrdí, že vzdělání má být zdarma. Didaktika je tak díky této historii považována za nejpropracovanější část pedagogiky. (Svobodová, 2003)

Didaktika je odborný předmět zabývající se oblastmi souvisejícími s vyučováním. Jejími zásadami, formami a metodami, ale také vzájemným vztahem spoluprací mezi učitelem a žákem. Didaktika, jak jsem již výše zmínila, je tedy jedna ze stěžejních disciplín pedagogiky. Lze ji dále členit na oborové didaktiky, kam spadá také didaktika českého jazyka, která se zaměřuje na výuku českému jazyku. Snaží se o vyložení nejen vyučovacích zásad, postupů a metod, které slouží žákovi k tomu, aby si osvojil nové vědomosti a dovednosti tohoto oboru, ale také upravuje obsahovou náplň vyučování hodin českého jazyka.

Pro charakteristiku didaktiky českého jazyka jsem tedy vycházela z této definice: „*Didaktika českého jazyka je pedagogická vědní disciplína, která se zabývá výchovou a vzděláváním v českém jazyce.*“ (Svobodová, 2003, s. 9). A za její předmět pak můžeme považovat: „*zkoumání obecného cíle i dílčích úkolů jazykové výchovy a jazykového vzdělávání, stanovení jejich obsahu, zjišťování specifických zákonitostí vyučovacího procesu v předmětu český jazyk, hledání optimálních organizačních forem, posuzování vhodnosti metod a pomůcek a hodnocení vlivu učitele na žáky.*“ (Brabcová, 1990, str. 11).

¹ Wolfgang Ratke: (1571 – 1635), německý vzdělávací reformátor

Výše zmíněné pojetí předmětu je ovšem dosti obecné a dalo by se mnohem více specifikovat. Brabcová celý předmět didaktiky češtiny shrnuje do jedné věty a to: „*Předmětem a zároveň úkolem didaktiky českého jazyka jako vědy je – stručně řečeno – vypracování koncepce (pojetí) výuky českému jazyku.*“ (Brabcová, 1990, str. 12). Jde tedy o systém norem, jehož prostřednictvím je vybrat stěžejní soubor jazykových jevů, které žáci mají zvládnout a znát. Důležité pro osvojení jevů je zvolit metody, které jsou v souladu s didaktickými zásadami a přimět žáky k tomu, aby dané učivo byli schopní nejen znát, ale také prakticky aplikovat.

Didaktika českého jazyka se jako samostatná vědní disciplína formuje zhruba 60 let. Postupem času docházelo ke vnitřní specifikaci této disciplíny. Didaktika se snaží zkoumat a řešit konkrétní problémy a brát přitom v úvahu výsledky z dalších vědních disciplín, zejména pak jazykovědy. V neposlední řadě se didaktika češtiny stala studijním předmětem vyučovaným na fakultách připravujících učitele českého jazyka na jejich budoucí povolání a má ve studiu na vysoké škole trvalé a nezastupitelné místo.

Při hledání termínu didaktika se také velice často můžeme setkat s označením teorie vyučování nebo metodika. Teorie vyučování představuje existenci vědecké disciplíny, ovšem slovo metodika může mít významů více. Lze ho považovat za synonymum ke slovu didaktika, které se zcela kryje s celým obsahem tohoto termínu nebo jej můžeme chápat v zúženém významu, a to jako pouhou část didaktiky, tedy jako metody a postupy ve vyučování (Brabcová, 1990).

Jelikož je didaktika českého jazyka samostatná vědní disciplína, má i svůj vlastní systém odborného názvosloví. Jak jsem uvedla výše, didaktika se vyděluje z věd pedagogických a právě z tohoto odvětví převzala také většinu termínů, které užívá ve smyslu, v jakém se uplatňují v disciplínách, jako je např. jazykověda. Ovšem některé termíny má vlastní, jako jsou např. diktát, vyjmenované slovo atd. V průběhu vývoje všech vědních disciplín dochází k upřesňování terminologie, náhradě za přesnější a srozumitelnější odborné názvy a ne jinak je tomu také v didaktice jazyka českého. Postupné zkoumání jednotlivých jevů si vyžaduje přesné třídění a také pojmenování.

Didaktika českého jazyka má i své vnitřní rozdělení a jedno z kritérií, podle kterého se člení, je např. zaměření a obsah, kde najdeme didaktiky jednotlivých stupňů a druhů škol (I. a II. stupeň základní školy, střední škola). Dalším takovým dělením může pak být rozdělení na didaktiky jednotlivých složek předmětu český jazyk, kam spadá

didaktika literární výchovy a didaktika českého jazyka a slohu (Brabcová, 1990). V mé práci se zaměřím na didaktiku II. stupně základní školy a didaktiku českého jazyka a slohu.

1.1 Vztah didaktiky českého jazyka k ostatním vědním oborům

Již výše jsem uvedla, že didaktika českého jazyka spadá do odvětví pedagogické disciplíny a je tak doposud chápána. Pedagogika je komplexní věda a didaktika je jednou z jejích dílčích disciplín, proto můžeme říci, že se jedná o nadmíru úzkou spojitost, nikoliv však o závislost. Právě z této vědy odvozuje didaktika českého jazyka své postupy a metody. Velmi těsný vztah má také didaktika českého jazyka k jazykovědě, řídí a respektuje závěry, k nimž právě jazykověda dospěla. Ta je pak základem pro vlastní obsah vyučování a jeho členění. Nemalá váha ve vztahu k didaktice českého jazyka, patří další disciplíně a to bohemistice. Oboru zabývajícímu se českým jazykem, od kterého je přímo odvozena struktura obsahových prvků. Mezi představitelé vztahu těchto dvou disciplín patří např. B. Havránek², F. Trávníček³, A. Jedlička⁴ a mnoho dalších.

Další disciplínou, s kterou si vytváří didaktika jazyka českého vztah, je psychologie. Zejména pak k jejím podsložkám pedagogické a vývojové psychologii. V rámci tohoto vztahu se zkoumá, např., jestli jsou žáci zdatní v určitých fázích svého vývoje a věku pochopit a ovládnout určité jevy, jako určení základní skladební dvojce, zapamatovat si a vybavit řadu vyjmenovaných slov atd.

Na závěr bych chtěla uvést obory, které se začaly ustanovovat v posledních letech. Jsou to pomezí vědní obory psycholingvistika, sociolingvistika a neurolingvistika. Předmětem první z nich, tedy psycholingvistiky je zkoumání duševních činností, které se podílejí na utváření a přijímání jazykového sdělení. Dále se tento obor zabývá badáním v oblasti jazykové paměti a snaží se určit přesnější vztahy mezi jazykem a myšlením. Zaměřuje se také na konkrétnější příklady, např. na to, jaký vliv má délka věty na porozumění textu a snaží se přijít na optimální hranici rozsahu věty, což znamená stanovit konkrétní počet slov takové věty. Se vztahem k sociolingvistice se

² Havránek Bohuslav (1893 – 1978) Zakladatel Pražského lingvistického kroužku, vedoucí osobnost české jazykovědné bohemistiky a slavistiky. Autor mluvnice češtiny (vydávaných dodnes) a pravidel českého pravopisu. Člen redakčních rad časopisů Naše řeč, Slovo a slovesnost atd.

³ František Trávníček (1888 – 1961) Člen Československé akademie věd, předseda její lingvistické sekce. Autor rozsáhlého vědeckého díla z jazykovědné bohemistiky.

⁴ Alois Jedlička (1912 – 2000) Jazykovědec, bohemista, spoluautor kodifikační České mluvnice. Redaktor časopisu Naše řeč.

můžeme setkat zejména tam, kde se zkoumá rozvoj řečových dovedností dítěte a bere se zde v potaz nejen jeho intelekt, ale také ekonomická a kulturní stránka prostředí, v kterém dítě vyrůstá a žije. Tento obor si všímá toho, z jakého prostředí pocházejí žáci, kteří chybují nejméně nebo naopak nejvíce, jaké vzdělání mají rodiče těchto žáků a jaké se u těchto dětí vyskytují nejčastěji chyby v jejich písemných, slohových, ale i mluvených projevech, jestli to není následkem toho, že se v žákově prostředí mluví zejména interdialektem nebo nářečím. Poslední z uvedených pomezích disciplín je neurolingvistika. Je to obor, který se zpočátku projevoval velmi pomalu, ale má velkou váhu, jelikož zkoumá situace, kdy je úspěšné vyučování mateřskému jazyku záporně ovlivňováno poruchami žákovy řeči. Ve vztahu k této disciplíně se objevují jevy jako afázie – postupné ubývání schopnosti vyjádřit určitý obsah jazykem a porozumět slyšenému slovu, dyslexie – porucha čtení a dysgrafie – porucha psaní.

Existují další obory, se kterými má didaktika českého jazyka určitý vztah, ten však již není tak zásadní a jeví se jako méně soustavný. Mezi takové obory patří například filozofie, logika a dokonce i matematika.

Všechny zmíněné disciplíny a ještě mnohé další se buď přímo, nebo nepřímo podílejí na vytváření současného pojetí výuky českého jazyka (Čechová, 1989; Hauser, 1994; Brabcová, 1990).

1.2 Didaktické principy a zásady

Didaktické zásady, které jsou užívány při vyučování českého jazyka, jsou převzaty z obecné didaktiky, která se snaží o formulaci obecně platných zákonů, která by regulovala vyučování, a to nejen v hodinách českého jazyka. Poznatky, o které se didaktika a její zásady opírají, plynou ze zkušeností a nelze je stanovit zcela přesně, jako např. v přírodních procesech. Zásady vznikají na základě několika faktorů např. cíle výchovy, potřeby současného společnosti, poznání schopností žáka, poznání systému jazyka atd. Těm jednotlivé zásady přiřkládají buď větší, nebo menší váhu. Klasifikace těchto zásad a principů se u jednotlivých autorů didaktik a pedagogik liší, zejména pak jejich počet. Pro svoji práci jsem zvolila rozdělení podle J. Jelínka, které uvádí ve své publikaci „Úvod do teorie vyučování českému jazyku.“

1. Princip spojení školy se životem

Základem této zásady je respektování komunikativních potřeb. To znamená, že jako učitelé vychováváme v určité době, v určité společnosti a právě pro tuto společnost. Výukový materiál, zejména pak ve slohovém vyučování, má být odrazem současného životního stylu. Má poukazovat nejen na vnější faktory, ale také na hodnoty jednotlivců současné společnosti. V rámci demokratické společnosti by pak nemělo díky této zásadě docházet k ideologizaci, která probíhala v minulosti, jako nástroj prosazování tehdejších idejí a jazyková výchova se tak stala výchovou politickou. Hesla tohoto principu pak mohou být živost, současnost a skutečnost.

2. Princip všestranné výchovnosti

V zásadě jde o přístup učitele k žákům. Již v samotné definici vzdělávání je dána odpověď, tedy výchovně vzdělávací proces. Při jakémkoliv vyučování, stejně tak v českém jazyce, nezískávají žáci pouze vědomosti a dovednosti, ale je kladen důraz také na duševní stránku jejich osobnosti. Kdyby se učitel soustředil pouze na předávání vědomostí, byl by tím tento princip porušen. Při výuce konkrétně českého jazyka se pak v rámci tohoto principu dbá na působení v oblasti např. rozumové výchovy, vlastenecké výchovy, výchovy etické (jazyk slouží k dorozumívání, nikoliv urážení) a třeba také výchovy estetické a pracovní (Brabcová, 1990).

3. Zásada přiměřenosti (přiměřené náročnosti)

Důležitým aspektem, ke kterému se v rámci této zásady přihlíží, je psychický vývoj žáků. Podle tohoto kritéria se vybírají metody a rozsah obsahu učení. Prozatím se výběr řídí zejména zkušenostmi, jelikož stále chybí vědecky ověřený výzkum toho, na co jsou žáci v určitém věku připraveni a jaké jsou přesně jejich možnosti. Z praxe se ví, že záležitosti týkající se např. skladby – druhy vedlejších vět, poměry mezi těmito větami, jsou na pochopení náročnější, a proto se automaticky zařazují do vyšších ročníků. Naopak v nižších ročnících mají žáci poměrně dobře rozvinutou mechanickou paměť a právě proto se zařazuje látka, jako jsou například řady vyjmenovaných slov a jejich pravopis. Podle psychické úrovně žáků musí každý učitel také volit správnou metodu vyučování. Jako špatná volba se v raném školním věku dítěte bude jevit přednáška, která je velmi náročná na udržení pozornosti. Ovšem důležité je si uvědomit, že nejenom nepřiměřená obtížnost učiva může být ke škodě. Naopak i učivo, které je příliš

snadné, může mít za následek, že o něj žáci ztrácejí zájem a jeho úroveň je nemotivuje k přemýšlení a práci.

4. Zásada uvědomělosti a lingvistického přístupu

Pro učitele by nemělo být prioritní pouhé reprodukování nové látky, ale zejména to, jestli a jak žáci novou látku pochopili, jak jí rozumějí. Důležité je v tomto případě žáky vhodně motivovat a pomoci jim vytvořit si kladný vztah k českému jazyku. Žák by si měl nové vědomosti osvojit tak, aby je mohl v pozdější fázi vzdělávání využít a dále je rozvíjet. Radoslava Brabcová tuto zásadu formuluje s trochou nadsázky takto: „*Neučit ničemu, čemu bychom museli při osvojování jazykového systému v budoucnu odučovat, co bychom museli přeučovat.*“ (Brabcová, 1990, str. 29).

5. Zásada trvalosti

Paměť je jedním z nejdůležitějších kognitivních procesů. Jeden z prvních vědců, který se paměť zabýval, byl Hermann Ebbinghaus⁵, se svou křivkou zapomínání.⁶ Náplní jeho zkoumání bylo určit, jakou část dané látky si je schopen člověk zapamatovat a posléze vybavit s ohledem na uplynulý čas. Zjistil, že obsah informací s uplynulým časem značně klesá. Přišel na to, že jeden den po uplynutí naučené látky si je schopen člověk vybavit pouze 10% informací. Proto je důležité, aby učitel zajistil, aby si žáci pamatovali důležité a základní informace, aby mohli pokračovat v jazykovém vzdělávání. Toho učitel docílí tak, že zařazuje do své výuky různá cvičení, zejména pak jazykové rozbory. Při takovémto procvičování si žáci připomínají nejruznější poznatky. Toto „oživování“ učiva by mělo být promyšlené a mělo by se opakovat v pravidelných intervalech.

6. Zásada aktivity

V tomto případě se jedná o aktivitu projevovanou žákem v hodinách českého jazyka. Je všeobecně známo, že pro žáka, který je aktivnější a má zájem o předmět nebo pokud je

⁵ Hermann Ebbinghaus (1850 – 1909) Německý experimentální psycholog. Jako první objektivně studoval paměťové schopnosti (test bezsmyslných slabik) a učení.

⁶ Ebbinghausova křivka – Nejvíce zapomínáme několik hodin po naučení dané informace. Ebbinghaus celý proces matematicky vyjádřil pomocí vztahu $R = e^{-\frac{t}{S}}$, kde R je paměťová retence (schopnost udržet informaci), t je čas a S je relativní síla paměti. V rovnici vystupuje Eulerovo číslo e , jedno z tzv. transcendentních čísel, mezi které patří mimo jiné i Ludolfovo číslo π .

zaujat metodou, jakou učitel při své výuce používá, je snazší přijímat nové informace. Jeho aktivita značně přispívá k vyšší kvalitě i kvantitě žakových vědomostí. V hodinách by mělo docházet ke střídání myšlenkových operací. Toho učitel docílí změnou výukových metod (analýza, srovnání, třídění, řešení problému). Je důležité nebrat žáka jako pouhý objekt, kterému chci jako učitel předat nové vědomosti a dovednosti, ale jako spolupůčiitele vyučovacího procesu.

7. Zásada názornosti

Ve chvíli, kdy chce učitel žákovi předat nové informace, je atraktivnější, ale i účelnější předat mu tyto vědomosti formou vícesmyslového vnímání. V případě této zásady je podání učiva nahrazeno předváděním různých skutečností a modelů, nebo také pomocí pokusů. Nejprve byla tato zásada užívána zejména v přírodovědeckých disciplínách, ale našla své místo i ve výuce českého jazyka. Ve většině případů nemůžeme použít žádné pokusy, ale pouze písemné záznamy. Pomůckami učitelům češtiny jsou pak různé přehledy jako např. grafické záznamy intonační linie věty, stavby věty atd. Výhodou tohoto vnímání je, že písemné zpracování je na rozdíl od mluveného podání trvalé a žák se k němu může kdykoliv vrátit (Hauser, 1994; Brabcová, 1990).

1.3 Metody vyučování

Obecná didaktika charakterizuje jednotlivé složky vyučovacího procesu, mezi něž patří také metody, jako prostředek vyučování. Termín metoda vznikl z řeckého slova *methodos* ve významu „cesta“ nebo „postup“. Vyučovací metodu můžeme tedy brát jako určitou cestu k dosažení vzdělávacího cíle. Metody vyučování se rozvíjely již v době před Komenským, ale právě Komenský je popisuje takto: „*Naší didaktiky začátkem i koncem budiž: hledat způsob, podle něhož by vyučující učili méně, ti však, kdo se učí, naučili se více ...*“ (Komenský, 1946). Od vzniku vyučovacích metod došlo k mnoha jejich změnám a obměnám. Nejprve byly založeny na pouhém napodobování činností dospělých, postupovaly přes antickou metodu přednášky, v 19. století J. F. Herbart⁷ vytvořil didaktické postupy na základě psychických procesů žáků a zejména po první světové válce došlo k velké inovaci vzdělávacího procesu a spolu s ní i k inovaci vzdělávacích metod. V současnosti čerpá teorie metod i jejich využití v praxi z vazby: cíl – obsah – výsledek (Podlahová, 2012).

⁷ Johann Friedrich Herbart (1776 – 1841) Herbartovo pojetí pedagogiky je založeno na tzv. praktické filozofii, která pomáhá určit výchovné cíle, které rozlišuje na nezbytné a možné. Vyučování, které má rozvíjet mnohostranné zájmy probíhá ve 4 fázích – jasnost, asociace, systém a metoda.

Vyučovací metody volí učitel podle toho, jaký je jeho cíl. Proto je velmi důležité, aby těchto metod bylo velké množství a různé formy. Klíčové je pro učitele znalost metod, z kterých může vybírat, také povědomí o kladech a záporech vybrané metody, k jakým účelům lze jednotlivé metody použít a v neposlední řadě, jak určitou metodu využít v praxi. Pro zpestření výuky je pak velmi žádoucí, aby učitel nepoužíval pouze jednu metodu, ale střídal je a nebál se použít i nové pro něj dosud neznámé metody.

1.3.1 Klasifikace metod

Metody se dají dělit podle mnoha kritérií. Jedna možnost je dělení podle:

- učebních aktivit
- pramene poznání a typů poznatků
- aktivity vyučovaných osob
- myšlenkových operací
- fází výuky

Tedy podle fází výchovně vzdělávacího procesu mluvíme o metodách:

- Motivační a aktivizační (usměrnění zájmu a aktivity studentů)
- Expoziční (výkladová část, podávání učiva)
- Fixační (opakování, procvičování, prohlubování a upevňování učiva)
- Diagnostické a klasifikační (ověření a hodnocení studentských výkonů)
- Aplikační (činnost navozující aplikaci již osvojeného)

Jako praktický příklad tohoto dělení bych uvedla metodu procvičování. Tato metoda velmi úzce souvisí s tématem mé práce a v hodinách českého jazyka je poměrně frekventovaná.

Procvičování

V hodinách jazykového vyučování se k upevnění učiva nejčastěji používají různé druhy cvičení. Jedná se o tzv. metody fixační a jejich úkolem je ujasnit si a zažít dané jevy. I procvičování má své dělení. A tak se můžeme setkat se cvičeními mluvnickými, pravopisnými nebo slohovými, ale také máme cvičení opisovací, doplňovací a diktát (Podlahová, 2012).

Další možné dělení je podle J. Maňáka (1990), který mluví o tzv. klasických výukových metodách a člení je:

- Metody slovní – ty se dále dělí:
 - o Metody monologické
 - Výklad
 - Vyprávění
 - Vysvětlování
 - Přednášku
 - Popis
 - o Dialogické metody
 - Rozhovor
 - Diskuse
 - Dramatizace
 - o Metody práce s učebnicí, textem, knihou
- Metody názorně-demonstrační
 - o Předvádění a pozorování
 - o Práce s obrazem
 - o Instruktaž
- Metody dovednostně - praktické
 - o Napodobování
 - o Manipulování, laborování a experimentování
 - o Vytváření dovedností
 - o Produkční metody

Zejména díky velké rozmanitosti bych chtěla uvést pouze několik příkladů metod, které se dají využít v hodinách českého jazyka.

Výklad

Podle mého názoru jedna z nejpoužívanějších metod vůbec. Patří do monologického útvaru. *Ve výuce se uplatňuje jako „způsob prezentace didaktické informace“* (Průcha, in: Podlahová, 2012, str. 53). Důležitým bodem při výkladu je, že si učitel musí uvědomit, že jeho žáci udrží pozornost jen omezenou dobu. Proto je vhodné během výkladu zdůrazňovat důležité body, vracet se k nim a celý výklad opětovně shrnout. Mezi výhody výkladu jistě můžeme počítat jeho možnost nadchnout, je-li poutavý

a zajímavý. Také to, že se jedná o metodu rychlou a pokud je správně řešena, tak i efektivní a učitel ocení také to, že nevyžaduje mnoho přípravy a pomůcek. K nevýhodám pak patří, že tempo výkladu je stejné pro všechny a to i pro pomalejší žáky, dále žáci nejsou aktivní, nemají příležitost hned používat nové a pochopené informace a tudíž neexistuje dokonalá zpětná vazba. Úroveň výkladu se dá ale snadno zvýšit třeba užitím obrazového materiálu, kladením otázek, dáváním příkladů a spojováním s vlastní zkušeností žáků.

Problémový výklad

Vylepšenou formou výkladu je pak jeho forma výklad problémový. Fakticky jde o společné řešení problému. Tato forma výkladu vede žáky k samostatnosti, mnohem snadněji udrží pozornost a aktivitu žáků, kteří jsou nuceni analyzovat a řešit problém.

Rozhovor a diskuse

Výše uvedený výklad patří do monologických metod, kdežto rozhovor a diskuse jsou pravým opakem a řadíme je do metod dialogických. Je zde více účastníků. Na jedné straně učitel, jehož úlohou je nejen dokonalá znalost probíraného učiva, ale také schopnost klást otázky a reagovat na odpovědi studentů. Na straně druhé pak žáci, kteří by měli reagovat na položené otázky a sami se také tázat. Velkou výhodou této metody je okamžitá zpětná vazba pro obě zúčastněné strany, možnost přizpůsobit tempo atd. Oproti tomu jako nevýhodou se stává vedení učitelů žáka svou vlastní poznávací cestou, což znamená, že ho učí myslet tak, jak myslí on sám.

Práce s učebnicí, textem

Kniha popřípadě učebnice je nejčastější pomůcka, s kterou žáci přicházejí do styku, a to nejen v hodinách českého jazyka. Naučit se s ní pracovat je pro žáky velmi důležité i s ohledem na jejich další studium. Důležité je si ovšem uvědomit, že čtení nezaručuje získávání znalostí. Možností, jak při čtení postupovat je několik. První by mělo být na řadě tzv. prolistování, aby žák zjistil, co text obsahuje, a jak je uspořádán. Následuje vlastní čtení, během něhož si žák může odpovídat na otázky typu: O čem to je? Co mě z toho zajímá? Co je důležité? Celé čtení je pak zakončené hledáním hlavních bodů a opakováním. Zpočátku by měl s tímto postupem učitel žákům pomoci, dokud si ho sami zcela nezafixují. Výhodou této metody je, že žáci mohou pracovat vlastním

tempem, doma nebo v knihovně. Učí se pracovat samostatně a přivlastňují si práci s literaturou, která se jim v pozdějším studiu bude velmi hodit (Podlahová, 2012).

J. Maňák dále poukazuje na to, že výukové metody se dají dělit z hlediska formy výuky. Tyto metody nazývá komplexními výukovými metodami a patří k nim např.:

- Frontální výuka
- Skupinová a kooperativní výuka
- Partnerská výuka atd.

V rámci tohoto dělení se vyskytují i další formy výuky, jako například projektová, kritické myšlení, nebo výuka dramatem. Jelikož dochází k určitým změnám v rámci formy výuky dnešního školství, ráda bych blíže poukázala na skupinovou práci.

Skupinová práce je metoda, jejíž užívání má v poslední době vzestupný charakter. Díky této metodě dochází k narušení výukového stereotypu a k odstranění nevýhod hromadné výuky. U žáků tato metoda zvyšuje motivaci a zejména se utužuje rozvoj sociálních vztahů, učení se týmové práci a skupinové loajalitě. Skupinová práce je velmi náročná na čas a hluk. Učitel si musí dávat pozor na to, aby se někteří jedinci neprosazovali na úkor druhých a naopak nedocházelo u některých žáků k pasivitě. Důležité je žáky naučit, že se na skupinové práci podílejí všichni její členové a nesou určitou zodpovědnost. Učitel by měl přesně definovat úkol každé skupiny, obcházet a kontrolovat průběžně jednotlivé práce a na závěr zhodnotit odvedenou práci. Hodnotit se mohou i žáci navzájem (Podlahová, 2012).

Možností, jak vést, zpestřit a postavit svou hodinu má každý učitel velké množství. Výše uvedené metody jsou jedny z mála. Důležité je tuto velkou škálu metod a forem výuky využívat tak, aby bavila jak učitele, tak žáky. V takovém případě se dobereme dobrého výsledku. Protože i toto vše je součástí správně fungující didaktiky češtiny.

Celou tuto kapitolu bych zakončila slovy Karla Svobody: „ *Didaktika mateřského jazyka potřebuje hlubší než základní znalosti jazykovědné.*“ (Svoboda, 1977, str. 7). Kdy i akademik Bohuslav Havránek tvrdí, že „*máme-li metodiku vědecky vypracovat, nelze ji odtrhovat od odborného předmětu a bez lingvistické teorie nemůže existovat.*“ (Havránek, in: Svoboda, 1977, str. 7).

2 Pravopis

Pravopis neboli ortografie, je ustálený způsob grafického záznamu spisovného jazyka pomocí znaků.

Pravopis nepatří mezi vnitřní složky stavby jazyka, není tedy lingvistickou disciplínou, i když je často velmi úzce spjat s vlastní jazykovou soustavou. Ve své podstatě jde o určitý typ konvence, dohody o způsobu psaní. Často dochází k tomu, že některá pravidla a jednotlivosti je možno v rámci pravopisu upravovat, mnohdy pak dokonce nastávají zcela zásadní změny. Ovšem i přesto, přese všechno, je pravopis velmi potřebný k tomu, aby byl jazyk jednotný.

V rámci pravopisu se setkáme s jevy, které souvisejí s hláskoslovím a výslovností, tvaroslovím, tvořením slov, lexikologií a syntaxí. Při nácviku a osvojení si těchto jevů se v poslední době klade největší důraz na rozumovou úvahu, spolu se zřetelnou, verbální a u některých dětí také motorickou pamětí. Propojení jazykového a pravopisného učiva se prokázalo jako didaktické vhodné a výhodné. Opření se o mluvnické poznatky každého žáka je pro učitele a jeho práci efektivnější a s menší časovou dotací. Učitel se snaží žáka naučit, aby si daný jev nejprve analyzoval, poté zhodnotil a v konečné fázi se rozhodl pro jisté řešení. Tudíž se postupně odkláníme od mechanického přivlastňování si učiva. I když v některých fázích a u některých jevů se mu vyhnout nemůžeme (Brabcová, 1990).

I přesto, že se čím dál častěji objevují spekulace nad důležitostí pravopisu, já si myslím, že v hodinách českého jazyka svoje místo má.

2.1 Historie a vývoj českého pravopisu

Stejně jako všechny oblasti i pravopis má svůj vývoj a historii. Historický vývoj češtiny je zaznamenán od konce 1. tisíciletí až po současnost a stále pokračuje. Čeština se jako samostatný jazyk vyvinula právě na sklonku 1. tisíciletí n. l. z praslovanštiny. Tu spolu se staroslověnštinou opomenu a ráda bych se věnovala pračeštině, která je nejstarším vývojovým stadiem češtiny jako samostatného jazyka. Pračeština spadala do období konce 10. století a sahala až do asi poloviny století 12. Významnou změnou, ke které v 10. století došlo, a která ovlivnila český pravopis, byl zánik a vokalizace jerů podle tzv. Havlíkova jerového pravidla. V tomto období dochází ještě k mnoha dalším změnám, ke kterým patří také např. kontrakce vokál + j + vokál.

Následovalo období staré rané češtiny (polovina 12. století – 13. století). Texty v této době byly psány tzv. primitivním pravopisem, jehož typickým příkladem je první česká věta, a který používal písmena latinské abecedy bez úprav, a to i pro hlásky, které byly latině cizí. V takovýchto případech se pro zápis těchto hlásek hledalo nejpodobnější písmeno. Tím velmi často vznikala určitá nejednoznačnost, která se nejvíce odrážela zejména u vlastních jmen. Během pozdější doby se velmi pozvolna a nesoustavně začal objevovat pravopis spřežkový, který zachycoval české hlásky pomocí kombinace písmen tzv. spřežek (czas).

Velmi významnou etapou nejen pro pravopis, ale češtinu jako celek vůbec, včetně literatury je období 14. století. Některými vědci označováno jako období zlaté. Čeština začíná pronikat do různých literárních žánrů a její úroveň rapidně roste. V této době se již plně uplatňuje již zmiňovaný spřežkový pravopis. Zpočátku můžeme hovořit o tzv. starším spřežkovém pravopise, kde se objevují spřežky $ch = ch$, $chz = \check{c}$, $cz = c$, $rz = \check{r}$ a mnoho dalších. Zvláštností je, že grafémy y a i jsou v této době zaměnitelné, jen velmi zřídka se označuje délka vokálů a to zejména zdvojením. Od 40. let 14. století pak mluvíme o tzv. mladším spřežkovém pravopise, kde: $ch = ch$; $cz = c$, \check{c} ; $g = j$. Grafémy y a i jsou stále zaměnitelné (Sedláček, 1993)

Důležitým obdobím pro pravopis je pak čeština doby husitské. Období 15. století až do doby nástupu humanismu. Počet uživatelů českého jazyka a tedy i pravopisu se značně rozšiřuje a čeština proniká i do oblasti administrativní. Významnou změnou je pak přechod k diakritickému pravopisu, jehož autorství je připisováno Janu Husovi.⁸ Ten se podílel na tom, že pro záznam měkkých konsonantů jsou spřežky nahrazeny tečkou nad písmenem a délku pak označuje čárka nad vokálem. Jediná spřežka, se kterou jsme se mohli v této době setkat, je ch , jež se objevuje ještě v současné češtině. Stěžejní je také změna u zaměnitelnosti grafémů y a i , která je v rámci diakritického pravopisu zrušena. Stále častěji jsme pak mohli narazit také na interpunkční znaménka.

Období češtiny humanistické je poslední, ve kterém dochází k výrazným změnám. Ujímá se zde tzv. bratrský pravopis, označený podle listů vydávaných Jednotou

⁸ Jan Hus (1371 – 6. 7. 1415) Náboženský myslitel, kazatel, reformátor, učitel a kněz. Husovi se přiznává zásluha na reformě českého pravopisu, kdy začal jako první používat čárky. Byl prvním z našich spisovatelů, který dbal na čistotu jazyka.

bratrskou.⁹ Byl převážně diakritický. Tečka u měkkých konsonantů se změnila v háček a začaly se používat i další interpunkční znaménka jako je tečka, dvojtečka, otazník a vykřičník.

I nadále pokračoval vývoj českého jazyka, který se nezastavil ani v současné době. Dnes mluvíme již o češtině moderní, kterou datujeme od 40. let 19. století. Na češtině a také pravopise se odráží prvky mluveného jazyka, které postupně pronikaly a pronikají do jazyka spisovného. Tato tendence vzrostla od 2. poloviny 20. století vlivem médií, pomocí kterých se šíří prvky obecné češtiny i do oblastí, které jimi nebyly do této doby zasaženy.

Díky hlubšímu bádání v oblasti českého jazyka se upřesňují a třídí i jeho pojmenování. Takže zatímco jsme ještě nedávno hovořili o pravopisu statickém a dynamickém, se dnes bavíme o pravopise slovním (lexikálním), tvaroslovným (morfologickém) a skladebním (syntaktickém). (Sedláček, 1993)

2.2 Cíl pravopisu

Pravopisné soustavy různých jazyků se liší a není pravda, co se často tvrdí, že český pravopis je zvlášť obtížný. V porovnání od pravopisu anglického nebo francouzského je totiž do velké míry fonetický, což znamená, že hlásce odpovídá písmeno.

Obecně je cílem pravopisu ovládnutí spisovného jazyka v písemné formě. Tudíž je jeho vyučování důležitou složkou hodin českého jazyka. Ovládnutí pravopisu není pro žáky důležité pouze kvůli dovednostem a vědomostem, ale také s ohledem na jejich budoucí život. Pravopis totiž plní významnou společenskou funkci, jak jsem již uváděla na začátku této kapitoly (Hauser, 1994).

Základní pravopisný výcvik probíhá během prvních pěti let na základní škole. Fakticky má být tedy v 6. ročníku ZŠ hotov. Chtěla bych se tudíž zaměřit na cíl pravopisu na 2. stupni základní školy, který by měl navazovat na pevné základy. Cílem pravopisného vyučování od 6. do 9. třídy by mělo být dokončení lexikálního pravopisu, ovládnutí pravopisu tvaroslovného a největší důraz je kladen na skladební pravopis, do kterého spadá shoda přísudku s podmětem několikanásobným a psaní čárky ve větě a v souvětí.

⁹ Jednota bratrská: její kořeny sahají do poloviny 15. století. Jejich úsilí bylo zaměřeno na udržení alespoň nezákladnějších požadavků husitství při současném smíru s římskou církví. Mezi její představitele patřil např. Jan Rokycana, Bratr Řehoř, Lukáš Pražský, Jan Blahoslav, J. A. Komenský atd.

Při základním prozkoumávání znalostí žáků týkajících se pravopisu na 2. stupni často narazíme na to, že jejich úroveň není dobrá. Proto je velmi důležité tyto vědomosti dostatečně prověřit a nejen ty, ale také to, jakým tempem jsou žáci zvyklí psát. Každý učitel by měl mít na paměti, že při psaní je potřeba soustředit jak síly psychické, tak fyzické. Proto není vhodné zatěžovat žáky nadměrným psaním, přihlížet k jejich únavě a síle jejich soustředění. Je lepší zvolit spíše pomalejší tempo a postupně jej navyšovat.

Jako učitelé máme mít vždy na mysli, že přes pravopisné nedostatky se nemůžeme přenést. Naším úkolem je zjistit, jestli mají naši žáci některé závažné pravopisné nedostatky a ty se pak pokusit odstranit. Nemůžeme přece postupovat dál, když základy, na kterých potřebujeme stavět, nejsou dost pevné (Hauser, 1994).

2.3 Kvalifikace pravopisu

Jak jsem již uvedla na začátku této kapitoly, pravopis se v současné době dělí na lexikální, morfologický a syntaktický. Z praktických důvodů se někdy toto dělení zjednodušuje a pak nám vzniknou dva termíny a to pravopis lexikální a mluvnický, do kterého jsou řazeny pravopis tvaroslovný a skladební.

2.3.1 Lexikální pravopis

V mnoha případech bývá označován také jako statický. Souvisí to s tím, že je spjat s neměnným grafickým obrazem slova. K jevům tohoto pravopisu podle Hausera (1994) patří:

- kvantita samohlásek
- ú – ů
- i – y po obojetných souhláskách v kořenech slov a ve formantech
- bě, pě, vě, mě
- souhlásky na konci slov a souhláskových skupin
- předložky s, z
- předpony s-, z-, vz-
- velká písmena

S většinou těchto okruhů se pracuje na 1. stupni základní školy. Důvod, proč je lexikální pravopis takto zařazen je zřejmý. Žáci se učí novým poznatkům a jevům pamětně. Mechanická paměť, kterou nejvíce v tomto případě používají, se v této době vyvíjí, a tak je zde určité uspokojení, že ji mohou využívat. Až na výjimky se s novou látkou

v rámci lexikálního pravopisu na 2. stupni již nesetkáme. I přesto se mu ale věnujeme v rámci opakování ve všech ročnících.

Kvantita samohlásek se v 6. ročníku opakuje u pravidla ú, které píšeme na počátku slov a v druhé části složenin (úkol, trojúhelník). Problematika i, y se procvičuje v rámci kořene slova, kde se psaní opírá o znalost řady vyjmenovaných slov, a v příponě a předponě. Ani jevy bě, pě, vě, mě stejně jako předložky s, z by neměly být žákům na 2. stupni cizí. Novým učivem v této oblasti jsou pak cizí slova a velká písmena, s kterými se žáci již na 1. stupni setkali, ale pouze velmi okrajově. Ve vyšších ročnících pak psaní velkých písmen patří k důležitým pravopisným jevům. (Hauser, 1994)

2.3.2 Mluvnický pravopis

Jak jsem již na začátku této podkapitoly uvedla, mluvnický pravopis se dále člení na tvaroslovný a skladební.

Tvaroslovný pravopis je spojen s tvary jmen a sloves. Patří do něj tyto jevy:

- psaní i, y v koncovkách
 - o podstatných jmen
 - o přídavných jmen
 - o sloves
- psaní mě – mně ve tvarech zájmena já

Toto téma staví na znalosti jednotlivých tvarů a kategorií, jak u jmen, tak u sloves. Probírají se tedy současně, což slouží k jejich lepšímu osvojování. Dobré zvládnutí tohoto pravopisu velmi záleží na tomto vztahu a úspěchu zvládnutí mluvnického učiva. Proto je důležité opakovaně trvat na zdůvodnění každého jevu, určení pádu a přiřazení jména k příslušnému vzoru (Hauser, 1994).

2.3.3 Pravopis skladební

Je to ta část učiva, na kterou se během výuky českého jazyka na 2. stupni základní školy klade největší důraz. Do tohoto pravopisu spadají jevy, které odrážejí větné vztahy, tedy shoda koncovky přičestí s podmětem. Dále souvisí se stavbou věty a souvětí a tudíž sem spadá také interpunkce ve větě jednoduché a v souvětí. Pravopis skladební se objevuje na obou stupních základní školy, i když hlavní důraz na kladení čárky ve větě spadá do vyšších ročníků. Zde se hlouběji proniká do stavby věty jak jednoduché, tak všech typů souvětí (Hauser, 1994).

2.4 Metody pravopisného výcviku

Aby si žáci dobře osvojili pravopis, nestačí se o něm pouze bavit. Existuje mnoho typů cvičení a metod, které se mohou k takovému osvojování použít. Způsoby cvičení mají být co možná nejrozmanitější, nejen proto, aby se daný jev všestranně procvičil, ale také proto, aby se zabránilo únavě u žáků a udržení jejich pozornosti. Jak jsem již řekla, o pravopise nestačí pouze mluvit, ale musíme klást důraz na působení zrakové a motorické paměti, tím pádem se více soustředit na písemné procvičování jednotlivých pravopisných jevů. Ideálním řešením by totiž bylo, kdyby žáci dospěli až k automatizaci pravopisu. To znamená, že jejich zběhlost v psaní je na takové úrovni, kdy graficky správné zaznamenávání projevu zbytečně neodvádí jejich myšlení od věcné stránky tohoto projevu. Nejprve je dobré soustředit se na aktuálně probíraný jev, hned poté ho zařadit do širšího konceptu a procvičovat ho spolu s ostatními, a to kvůli tomu, aby žák nepracoval pouze mechanicky. K tomuto postupu využíváme cvičení různých typů, které se navzájem doplňují, čímž se vyrovnávají jejich přednosti a nedostatky (Hauser, 1994; Styblík 1977).

2.4.1 Klasifikace metod

Jednotlivé metody můžeme dělit stejně jako Svoboda (1977) a Hauser (1994) podle způsobu:

1. Cvičení opisovací

Jedná se o cvičení pasivní, mechanická a časově poměrně dosti náročná. Proto se užívají zejména v nižších ročnících. Na druhém stupni jsou kvůli těmto svým vlastnostem brána jako neefektivní. Jejich principem je to, že při opisování se žák učí pozorovat slova a srovnávat, co napsal s tím, co je v předloze. U této metody se výrazně procvičuje zraková paměť. Je vhodné, když si žák při opisování slovo nejprve zapamatuje, i s jeho pravopisem, a pokusí se ho napsat do svého sešitu z paměti. Ovšem není prokázáno, zda si při opisování žák dané jevy zaryje trvaleji do paměti, ani jak rychle se tohoto výsledku docílí.

2. Cvičení doplňovací

Prvním kritériem správnosti tohoto cvičení je, že musí být vynechaná místa pouze tak, aby nedošlo k nesrozumitelnosti textu. U takovýchto cvičení mohou být pak vynechána celá jednotlivá slova, nebo pouze písmena, koncovky, přípony atd. Často se takováto cvičení užívají na doplňování i, y, velkých písmen nebo s, z. U výše zmiňovaného cvičení opisováním byla velkou nevýhodou časová dotace, v případě doplňovacího cvičení je tomu přesně naopak. Nejenže je časově nenáročné, ale také žákům umožňuje plně se soustředit na procvičovaný pravopisný jev. Tento druh cvičení má ovšem i své nevýhody. Hovoříme o tzv. izolovanosti. Projevuje se v tom, že žák doplňuje jen písmeno a mnohdy nepíše celé slovo, čímž si nevytváří návyk náležité slova správně psát. Aby doplňovací cvičení neztratila zmíněné výhody, je ovšem důležité vhodně s nimi pracovat. Již jednou doplněná cvičení v učebnici nemají pro další žáky žádný smysl. Řešením je buď průhledná fólie, na kterou se chybějící části píší, nebo pracovní listy, popřípadě pracovní sešity pro použití jednoho žáka. Z povahy takovýchto cvičení pak vyplývá i jejich užití. Jen zřídka se používají doplňovačky jako domácí úkol, jsou téměř vždy vypracovávány ve škole v rámci samostatné práce (Hauser, 1994; Svoboda, 1977).

3. Cvičení obměňovací a přeměňovací

Pro žáky jsou tyto cvičení náročnější díky tomu, že v jejich rámci musejí uvažovat o celém tvaru, souvislosti věty a v rámci celého kontextu textu. K obměňování dochází např. u tvarů jednotného čísla jmen na tvary čísla množného, tvary oznamovacího způsobu vět jsou obměňovány za tvary způsobu podmiňovacího, u sloves zapek z času přítomného do minulého, z aktiva do pasiva atd. Velmi dobře tato cvičení fungují v rámci motivace na začátku hodiny, kde se jich může užít lístkovou metodou, kdy každý žák má zadaný úkol na lístku.

Přeměňovací cvičení se užívají zejména v části výuky syntaktické. Tyto cvičení očekávají od žáka větší soustředěnost, úsilí a aktivní přístup k řešení. Jsou vhodná jak pro samostatnou práci, tak pro práci ve skupinách. Lze jich využívat formou písemnou i ústní, někdy je vhodné tyto přístupy zkombinovat. Často bývají zadávány i jako domácí úkoly a tím slouží učiteli nejen k procvičování, ale také ke kontrole. Klasickým příkladem těchto cvičení je úkol: *Nahrad'te přívlastek vedlejší větou přívlastkovou.*

4. Cvičení vyhledávací a určovací

Těchto cvičení se užívá v rámci aktivního opakování. Jejich uplatnění je poměrně dosti široké, vypracovávat takováto cvičení může žák samostatně, ve skupině, nebo jako práci hromadnou. Celá metoda je postavená na vyhledávání zadaného jevu v textu a posléze určení jeho kategorií. Příkladem je vyhledání všech slov a následné určení osoby, čísla, času, způsobu, rodu a vidu. Podle mého názoru jsou tato cvičení vhodná také jako shrnující opakování v rámci hodnocení.

5. Cvičení konstrukční

V rámci těchto cvičení žáci předvádějí svoji tvorbu. Vytváření vlastních textů bývá označováno také jako metoda produkční, slohová a někdy stylizační. Jde zde o to, na co se v poslední době dbá ve vyučování nejvíce a to převedení učiva do praxe. Jako každá metoda i tato má své výhody a nevýhody. K pozitivům patří shrnující a kontextová funkce. Negativa jsou pak náročnost a potřeba více času. Proto se často učitelé uchylují k tomu, že takováto cvičení zadávají jako domácí práci.

6. Cvičení rozborová

Jedná se o metodu, která je velmi dobře známá ve všech ročnících druhého stupně. Pod tímto označením se skrývá termín jazykový rozbor. „*Jazykový rozbor více než jiné způsoby poskytuje ucelený pohled na jazyk, napomáhá vytvářet u žáků vědomí systémových souvislostí jazykových jevů.*“ (Hauser, 1994, str. 31) Odborníci ve svých didaktikách uvádějí, že je vhodné rozboru užívat v každé hodině. Postup při rozborech by měl být stále stejný, aby nebyl pro žáky matoucí a mohli na něm pracovat samostatně. Často při těchto cvičeních užíváme různých termínů a zkratk, s kterými by se žáci měli předem seznámit a dobře jim rozumět. Jejich podoba by pak měla být také neměnná. Jazykových rozborů se může využít v různé části hodiny, důležité ovšem je, aby byl rozbor funkční a ani příliš snadný nebo naopak obtížný. Učitel by si v rámci tohoto cvičení neměl dovolit jakoukoliv improvizaci a ve chvíli, kdy si není každým jevem jistý, nemůže pak chtít jeho určení po žácích.

7. Diktát

Tato metoda je specifická a v hodinách českého jazyka velmi využívaná. Můžeme se s ní setkat na rozdíl od jiných metod pouze při vyučování pravopisu a to jak našeho, tak cizího jazyka. Já bych se jí chtěla podrobně věnovat v samostatné kapitole této práce.

Závěrem této kapitoly tedy je, že i když na nejvyšší místo v hierarchii hodnot jazykového projevu stavíme vyjadřovací schopnosti a dovednosti žáka v projevech psaných i mluvených, je postavení pravopisu velmi důležité. I přesto, že pravopis není jazyk, jak uvádí Čechová se Styblíkem a i kdyby se pravopis změnil, náš jazyk by se nezměnil ani v nejmenším, je podle mého názoru pravopis spjat s tradicí a kulturou našeho národa a tudíž nás nějakým způsobem předurčuje. Proto je důležité ho nejen znát a umět ovládat, ale také naučit ho mladší generace, které nás v rámci celého světa budou reprezentovat (Hauser, 1994; Svoboda, 1977).

3 Diktát

Jak jsem již uvedla v předcházející kapitole, diktát je jedním z možných druhů pravopisného cvičení. Je důležitou součástí pravopisného výcviku. Diktát je velmi specifická možnost, jak zkontrolovat u žáků úroveň jejich pravopisného projevu. Ale není to jediný důvod, proč jsou diktáty do výuky zařazovány. Jde také o prostředek cvičební. Jeho pomocí se procvičuje a upevňuje probrané učivo.

Učitel ve svém rozhodnutí použít tuto formu cvičení musí brát ohled na celkovou úroveň třídy. V rámci diktátu, stejně jako u jiných cvičení, by se mělo postupovat od základních pravopisných znalostí a dovedností, až k těm složitějším. Stejně tak by to také mělo být s obtížností a úrovní diktovaných textů. Žáci jsou ve většině případů zvyklí na diktát z prvního stupně základní školy, ale i zde se postupuje velmi pozvolna. Ve 2. ročníku by měl být diktát tvořen dvaceti, ve třetím třiceti, ve čtvrtém čtyřiceti slovy. Na toto stupňování by se pak mělo plynule navázat i ve vyšších ročnících vzdělávání. Ovšem nejvyšší počet by neměl překročit hranici 120 slov. Učitel by měl také přihlídnout k tempu psaní žáků a v případě nutnosti diktovaný úsek zkrátit tak, aby byl pro žáky snesitelný (Brabcová, 1990).

Diktáty, jako forma cvičení, patří k nejčastějšímu způsobu pravopisného cvičení, který si učitelé připravují sami. Proto je velmi důležité, dodržovat několik kritérií, související s vytvořením vhodného diktátu. Ten nesmí být příliš dlouhý, aby žáci na jeho konci netvořili chyby z pouhé únavy. Měl by obsahovat dostatečný počet jevů z procvičované oblasti, ovšem nesmí jimi být zcela přesycen. Není vhodné, aby žáci prostřednictvím diktátu byli zkoušeni z pravopisných jevů, které před tím nebyly dostatečně procvičeny. Obecně pak platí, že čím více jevů diktát obsahuje, tím by měl být kratší. A v neposlední řadě by měl být pro žáky přijatelný jak po stránce jazykové, tak obsahové. I přesto, přese všechno, by si měl diktovaný text udržet věcnou správnost. Celkově by diktát neměl být pro žáky stresující, vyvolávat atmosféru nervozity a strachu (Brabcová, 1990).

Jako jinde i u diktátu platí, že důležitější je probrat raději méně, ale důkladně a pozorně se věnovat uvědomělému odůvodňování. Čímž prospějeme jak bystrým žákům, kteří si svoje znalosti pevně ukotví, tak slabším žákům, kterým spěch, vysoké tempo a příliš pravopisných jevů rozhodně neprospívá (Brabcová, 1990).

3.1 Rozdělení diktátu

Diktát má mnoho různých forem. Již z jeho funkce, podle které ho zařazujeme do vyučování, lze vydělit dva typy. Jedná se o diktát cvičný, tedy již zmíněná forma procvičení a upevnění učiva, který se objevuje v etapě opakování, a pak diktát kontrolní, jehož prostřednictvím si ověřujeme úroveň žáků v pravopise, který řadíme do fáze hodnocení. Oba tyto typy mají své pevné místo.

Kontrolní diktát je jeden z nejčastěji užívané formy. Jedná se o psaní bez přípravy podle mluveného projevu učitele. Záleží na volbě učitele, jestli se bude jednat o jednotlivá izolovaná slova nebo krátká slovní spojení, popřípadě půjde-li o celé věty, které spolu navzájem významově nesouvisí, nebo o souvislý text. Tyto diktáty pak slouží k tomu, aby dostatečně prověřily dosažený stupeň znalostí a dovedností žáka.

Při uplatnění izolovaných slov a krátkých spojení dochází k většímu počtu pravopisných jevů, ovšem pro žáky jsou tato cvičení náročná. Zejména díky tomu, že u jednotlivých slov může jít o různé jevy, a tak si u jednotlivých vět musí žáci vždy uvědomovat nový obsah. Proto je diktování slov vhodné využít jen při jevech lexikálního pravopisu a vyloučit homofony jako např. výr a zpráva. Díky obtížnosti takového diktátu pak musí být jeho rozsah omezen (Brabcová, 1990).

Rozhodne-li se učitel pro diktát celého souvislého textu, zvolí variantu, která je z psychologického hlediska výhodnější. Žáci se mohou držet stejného obsahu, ovšem učitel musí počítat s tím, že tento druh diktátu je mluvnicky méně vydatný.

Na rozdíl od kontrolních diktátů slouží diktáty cvičné k tomu, aby se žák snažil samostatně řešit příslušný problém, naučil se soustředit pozornost na daný jev a vyvinul úsilí tento problém vyřešit.

Dalším kritériem pro dělení diktátů je jejich obsah. V rámci tohoto třídění máme diktáty:

- speciální
- souhrnné

Diktáty speciální nacvičují určitý jev. V rámci výuky se vyskytují častěji než ty souhrnné. Mají podstatně kratší obsah a většinou bývají složeny z jednoduchých vět, které spolu nesouvisejí. Tyto věty umožňují, aby se nacvičovaný jev často objevoval

a tím neutrpěl přirozený obsah a stylizační úroveň použitých vět. Není vhodné hromadit těžkosti na úkor přirozeného myšlení a vyjadřování.

U diktátů souhrnných najdeme různé druhy jevů. Ve většině případů je tento typ delší, zejména jej tvoří souvislé texty, které jsou ale stále přiměřené věku žáků (Brabcová, 1990).

Jedno z hledisek, podle kterých se dají také diktáty členit, je forma a způsob realizace:

- diktáty bez přípravy
- diktáty s přípravou

Pod pojmem diktáty s přípravou si musíme představit jednak přípravu zrakovou, jednak sluchovou. Tyto diktáty se píšou současně se zopakováním příslušného učiva. Diktátů těchto typů je využíváno převážně na prvním stupni ZŠ. Zejména proto, že fungují na principu zájmu, který učivo těsně před diktátem u žáků vyvolává. Toto posílení nejen zájmu, ale také vůle, dává šanci slabším žákům na úspěch a získání sebevědomí. Celá příprava je založena na opakování jednotlivých pouček, uvedení praktických příkladů, které by se mohli nebo se dokonce v diktátu vyskytnout. Všechny tyto informace se mohou zaznamenávat např. na tabuli, aby žáci využili i zrakovou paměť. Poté při samotném psaní daného textu jsou ovšem tyto příklady a informace již zakryty.

Poslední typy diktátů, které v rámci klasifikace uvedu, jsou diktáty volné, tvůrčí, výběrové a autodiktáty. Jsou to formy, které jsou pro 1. stupeň náročné a setkáme se s nimi později a to také velmi zřídka. Využívá se jich pak zejména ve fázi cvičné, ne při hodnocení.

Ve velké míře je diktát volný nácvikem pro oblast slohu. Žáci si v něm procvičují svoji schopnost zapamatovat si delší celky a u těch se pokouší o různé obměny. V rámci takového cvičení se prokazuje pohotovost vyjadřování a rozsah slovní zásoby jednotlivých žáků.

Stejně jako diktát volný, má ten tvůrčí velký význam pro slohovou část vzdělání. Jak již z názvu vyplývá, jde o cvičení, ve kterém se rozvíjí schopnost žáků samostatného tvoření vět na diktovaná slova.

Výběrový diktát je postaven na samostatném výběru slov nebo slovních spojení s určitým pravopisným jevem. Učitel čte tedy žákům celý text, ale diktuje pro psaní jen

jeho určité části. Výhodou této formy je, že žáci znají celý obsah a tedy i kontext jednotlivých částí a zároveň se může jednat o obsáhlejší cvičení s více zhuštěnými pravopisnými jevy. Nevýhodou je pak, že žákům chybí souvislost při následné kontrole toho, co napsali.

Poslední z uvedených typů diktátů je autodiktát. Jedná se o diktát, který je veden na základě vlastní paměti. Žáci se například naučí básničku nebo krátký úryvek z textu. Ten se následně, z hlavy, snaží přepsat do sešitu. Tato forma je velmi náročná, a pokud se na základních školách zařazuje, tak pouze ve vyšších ročnících (Brabcová, 1990; Hauser, 1994).

3.2 Zásady diktovaného textu

Výše je uvedeno, že každý učitel, který chce zařadit do výuky diktát, nejprve musí zvážit jeho obsah, rozsah, formu, aktuálnost atd. Ovšem i samotné diktování má několik zásad, které by se měly dodržovat. Při diktování se řídíme těmito zásadami:

1. Učitel přečte nejdříve celý text a podle potřeby vysvětlí méně užívané výrazy
2. Diktuje po větách. Přečte nejprve celou větu a pak ji diktuje po částech. Tempo diktování přizpůsobí věku žáků a jejich psacím výkonům.
3. Diktujeme přesně a zřetelně, dodržujeme pravidla spisovné výslovnosti, nezdůrazňujeme nadměrně pauzy ani i/y, s/z atd.
4. Při diktování sleduje učitel, jak žáci píší. Stojí před žáky a nepřechází po třídě.
5. Nakonec učitel přečte ještě jednou pomalu celý text. (Hauser, 1994, str. 20 – 21)

Výše uvedené zásady mají svůj důvod. Např. při přecházení by učitel žáky rušil při práci. Oproti tomu tím, že na konci text opět volně přečte, aby si žáci mohli diktát zkontrolovat, u nich vytváří návyk vracet se k vykonané práci a korigovat ji. Proto není vhodné, aby závěrečné předčítání svěřil některému ze žáků. Za prvé, může dojít k určitým nesrovnalostem z důvodu žákova přednesu, za druhé, se žák nemůže plně soustředit na opravování vlastního textu (Hauser, 1994).

3.3 Oprava diktátu a pravopisných jevů

Podle slov Svobody (1977) a Hausera (1994) se v průběhu školního roku nemusí psát diktátů mnoho, ovšem je důležité správně je využít. Velmi záleží na opravě, která je jednou z nejdůležitějších součástí pravopisného výcviku. Oprava žákům ukazuje, jakých výsledků v oblasti pravopisu dosáhli, dává impulsy k dalšímu vzdělávání a může

i vhodně motivovat. Proto je dobré využít zájmu žáků hned po napsání diktátu a projít s nimi některé z jevů, které se ve cvičení objevily. Jejich zapamatování je pak trvalejší. Na druhé straně z ní čerpá také učitel, který jejím prostřednictvím zjistí, na které jevy se musí v další výuce soustředit a jak jsou na tom jednotliví žáci, kterým bude muset věnovat svoji pozornost. Každý učitel by měl dbát na to, aby pravopisná cvičení opravil co nejdříve. Možností, jak toho docílit, se naskýtá hned několik. Opravy si mohou žáci provádět sami, vzájemně, nebo vše zůstane v rukou učitele.

Práce, kterou by si měl učitel vždy opravit sám, jsou kontrolní diktáty. Ale i rozhodnutí učitele nechat žáky opravit si diktáty navzájem nebo samostatně má spoustu kladů. *„I v této činnosti je obsažen hluboký výchovný význam. Vede k pozorné a přesné práci, pěstuje pocit zodpovědnosti za provedenou kontrolu, v případě sebekontroly učí čestnosti.“* (Brabcová, 1990, str. 107).

Samotná oprava chyb pak probíhá taktéž několika způsoby. Velice známé a běžné je rozdělení chyb na hrubé a malé. Toto dělení je pozůstatkem z dob, kdy hrála jazyková výuka hlavní roli. Novodobější postup také umožňuje v pravopise hledat chyby (místo chyb hrubých) a relativní chyby (vzniklé nedopatřením, z nepozornosti atd.) (Čechová, 1989, str. 161). Stále je ale na učiteli, jak zhodnotí dané chyby, protože nikdo jiný by neměl znát situaci ve třídě lépe, než právě on.

K vyznačování chyb se pak užívá několik korekturních znamének. V první řadě se jedná o podtržení buď chybného písmena, nebo slova, v němž se chyba objevuje. Další možností je zatržení řádku se špatným jevem a žák pak sám musí toto místo najít. Pokud se v textu vyskytne špatná interpunkce, učitel ji zvýrazní přeškrtnutím nebo naopak vynechávkou. Následuje oprava, kterou provádějí žáci tak, že chybné slovo napíší pod text, tentokrát správně. Způsob, kdy učitel naznačí chybu pouze zatržením řádku, je pro žáky náročnější, a proto se učitel musí rozhodnout, jestli je zvolená metoda vhodná. V rámci takového opravování pak může docházet k dalším, novým, chybám. V některých případech je také možné, jako pomůcku při opravování, použít Pravidla českého pravopisu. Tento postup umožní žákům zopakovat si dané pravidlo a zasadit problém do kontextu (Hauser, 1994).

Pro učitele je důležité mít přehled o pravopisných jevech, které žákům činí největší potíže. Proto by si měl vést určitou evidenci těchto problémů a podle toho volit další pokračování ve výuce, popřípadě nová cvičení.

3.4 Hodnocení a klasifikace

Diktáty i jiná pravopisná cvičení jsou prostředek, kterým kontrolujeme pouze a jenom stránku pravopisnou. V takovýchto případech se nezaměřujeme na mluvnické a další složky. Ty i pravopisnou stránku jazyka hodnotíme u práce slohové.

Podle mnoha odborníků je hodnocení a klasifikace nejcitlivější stádium celého učebního procesu (Brabcová, Čechová, Styblík). Proto postup, který učitel zvolí, musí být pro žáky srozumitelný a jasný. Nemělo by docházet k jeho obměňování či rapidním změnám.

Při hodnocení chyb by měl učitel zvážit, zda byl daný pravopisný jev dostatečně procvičen a jestli byl žákům srozumitelný. Dále by měl přihlédnout k frekvenci výskytu slov s určitým pravopisným jevem a na závěr také k tomu, jestli byla učiněná chyba způsobena neznalostí pravidla tohoto jevu, neschopností ho správně použít, nebo zda vznikla díky nepozornosti žáka (Svoboda, 1977).

V pojmech hodnocení a klasifikace lze nalézt určitý rozdíl. U hodnocení se jedná převážně o slovní shrnutí a jeho funkce by měla být motivační. Oproti tomu klasifikace je vyjádřena stupnicí. V České republice se k označení používá známka neboli číslice. Na vyšších stupních vzdělání, zejména vysokoškolském, se pak můžeme setkat s písmeny. Každá takováto klasifikační stupnice má určitou normu. Jde tedy o to, že jednotlivá známka musí mít určité rozpětí v počtu chyb. Každá škola si tuto stupnici určuje samostatně, ovšem přihlíží k obecným kritériím.

V předcházejícím textu jsem zmínila rozdělení chyb na hrubé a malé. Toto rozlišování je u nás poměrně tradiční a na mnoha školách se ustálilo. Jedná se o to, že všechny chyby nejsou stejně závažné. Ovšem velkým otazníkem je, co považovat za chybu hrubou, a kdy už jsme v rozmezí chyb malých. Ale i v tomto problému se v českém školství ukotvila jistá „tradice“. Za chyby hrubé jsou nejčastěji považovány pravopisné jevy obsahující: i – y a velká písmena. Hrubé chyby se také dopustíme při špatném psaní bě, pě, vě, mě a v psaní předložek s, z a předpon s-, z-, vz-. Obvykle ve vyšších ročnících připočítáváme k tomuto výčtu ještě chybné kladení čárek. K malým chybám pak řadíme např. kvantitu samohlásek. Sám Hauser o tomto výčtu však hovoří takto: „*Toto vymezení je ovšem příliš obecné a nemůžeme je takto důsledně prosazovat. Pro závažnost chyb je třeba přihlížet k tomu, do jaké míry zkreslují text.*“ (Hauser, 1994, str. 21).

Jako určitou oponentku k výše uvedenému dělení stavím Radoslavu Brabcovou, která zásadně vylučuje užívání termínů „hrubá“ a „malá“ chyba, ale hovoří pouze o chybě vzhledem k tomu, zda učivo bylo již probráno a procvičeno, zda se objeví ojediněle, či ve větším počtu atd. Mluví také o tzv. chybách relativních, které vznikají na základě mentálních vlastností žáka (nezřetelné písmo, přepsání atd.). I z tohoto je patrné, že v oblasti hodnocení není ani ze strany odborníků jasné stanovisko.

Počet chyb však není jediné hledisko v rámci hodnocení. Také je zde pohled didaktický, který se shoduje s tvrzením R. Brabcové. Jako příklad bych uvedla hodnocení psaní velkého písmene v několikanásobném názvu, když žáci probrali pouze základní pravidla u jmen vlastních a jednoduchých měst. V tomto případě pak nelze hodnotit příliš přísně.

Stěžejní je si uvědomit, že pod termínem hrubá chyba se neskrývá vždy stejný obsah, ale je proměnlivý v návaznosti na jednotlivé ročníky. Co například na prvním stupni hodnotíme jako chybu „malou“ se v 8. ročníku ZŠ považuje za velkou mezeru ve znalostech pravopisu. Ve své podstatě by bylo nejjednodušší stanovit, co se považuje za hrubé chyby např. na konci každého ročníku. Ovšem okolností hodnocení je tolik, že to není zcela možné. S určitostí ale můžu říci, že by nebylo správné hodnotit chyby podle zásady chyba jako chyba, protože tak tomu rozhodně není.

Co se týká již určité známky, každý učitel si tuto normu určuje sám. Neměl by si vytvořit stupnici pro hodnocení předem, ale lepší je postupovat podle jednotlivých cvičení a práce. I přesto žáci musejí splnit určitou normu. K jejímu lepšímu určení by pomohly standardizované soubory. To by mělo pozitivní vliv na objektivitu hodnocení, protože některé průzkumy dokázaly, že různí učitelé klasifikují stejnou práci zcela odlišně (Brabcová, 1990).

V kapitole o vývoji pravopisu jsem poukazovala na to, že současným trendem je dbát spíše na vyjadřovací schopnosti žáků. A tak by pravopisné znalosti neměly určovat celkový prospěch žáka. Přesto by měly být pevnou součástí celkového hodnocení a jejich podíl by neměl být snižován. Na jedincův pravopis by se mělo nahlížet komplexně a ne se opírat pouze o kontrolní diktáty, které k tomu často svádějí. Důležité by mělo být, aby byl pravopisný výcvik soustavný a důsledný. Tak se můžeme přiblížit ke kvalitním výsledkům v oblasti pravopisu. Protože jen když si uvědomíme, že zhruba třetinu poznatků žáci zapomínají v podstatě hned po osvojení a budeme se více věnovat opakování a ukotvování, docílíme tíženého výsledku. Tedy toho, že žáci budou

perfektně spisovný jazyk ovládat i ve formě písemného projevu a nejen, že budou mít „dobrou“ známku (Brabcová, 1990).

4 Specifické poruchy učení

Téma mé diplomové práce úzce souvisí s pojmem specifické poruchy učení. Zejména v oblasti diktátů se setkáváme s touto problematikou více než často.

Tématu specifických poruch učení se v současné době přikládá velká váha. Děti s touto diagnosou stále přibývá, a proto je důležité přizpůsobovat jim nejen výuku, ale také učební materiál. Neumět totiž číst nebo psát znamená mít velký problém při dalším vzdělávání a příjmu nových informací. V některých případech je překážka tvořená určitou specifickou poruchou opravdu velká, a tak se na tyto potíže bere stále větší zřetel.

V první řadě bych chtěla upozornit na to, že specifické poruchy učení (SPU) nijak nesouvisejí s intelektem. Takže i žáci, kteří jsou vysoce inteligentní, ale trpí SPU, mohou mít opakované neúspěchy a výkyvy v práci. Potom nám takové děti připadají, že jim chybí dostatek píle, i když ony do činnosti vkládají veškerou svou snahu a úsilí. J. Šturm mluví o dětech trpících SPU takto: „*Je více než nutné v práci s dyslektiky pokračovat, abychom byli schopni dostát požadavkům a nárokům současnosti. Dyslexie patří k lidské existenci a budeme se s ní setkávat i v 21. století.*“ (Šturma, in: Michalová, 2001, str. 3).

4.1 Výskyt SPU

V roce 2001 se v české populaci vyskytovaly specifické poruchy učení u 5,6% školních dětí (údaj ze statistické ročenky 1998/1999 a 1999/2000). Z těchto údajů vyplývalo, že z celkového počtu žáků základních škol, asi 1 071 318, bylo v daných letech 59 578 žáků s SPU. V roce 2012/2013 navštěvovalo základní školu 807 950 dětí, z nichž 34 521 trpělo specifickou poruchou učení, přibližně tedy 4,3% dětí. Tyto údaje nám ukazují, že SPU netrpí pouze zanedbatelné procento dětí a tudíž jim musíme věnovat náležitou pozornost (Statistická ročenka školství 2012/1013 – výkonové ukazatele, <http://toiler.uiv.cz/rocenka/rocenka.asp>).

4.2 Historie a vývoj SPU

První zmínku o specifických poruchách učení nalezneme již v daleké historii lidstva. Jako první porucha byla sledována a popsána obtíž se čtením.

Mezi první představitele tohoto oboru patří G. Opp, který sleduje kořeny specifických poruch učení již od starověku, přes středověk, k době renesanční a novověku, kde

poukazuje na další významné vědce zabývající se těmito potížemi. Patří mezi ně rakouský lékař a patolog Franz – Joseph Gall¹⁰ a francouzský fyziolog Pierr Flourens¹¹, na jehož kritice Gallových východisek a jeho lokalizací je postaveno zkoumání řečových funkcí mozku.

Významným mezníkem ve zkoumání poruch čtení je rok 1861, v němž francouzský neurolog Paul Pierr Broca našel určité místo v čelním laloku levé mozkové hemisféry, které řídí artikulaci. Dalším základním kamenem bylo pak v roce 1874 zjištění německého neurologa Carla Wernickeho¹², které přineslo informaci, že v blízkosti Brocových center¹³ se nacházejí centra, která jsou přednostně odpovědná za porozumění mluvené řeči a za obsahovou stránku našeho mluveného projevu. Je to období, kdy jsou tomuto prostředí již známy termíny alexie¹⁴ a afázie¹⁵.

Zhruba od druhé poloviny 20. století jsou specifické poruchy, zejména pak porucha čtení, vnímány jako závažný sociálně pedagogický problém. První, kdo tuto problematiku popsal, byl v roce 1877 internista Adolf Kussmaul¹⁶. Kussmaul označil tento problém za tzv. „čtecí slepotu“. Jednalo se o ztrátu schopnosti správně číst, i když inteligence byla v normálu nebo vysoká. O devět let později se již setkáváme s pojmem „dyslexie“ (potíže se slovy), čímž došlo k oddělení od běžně známých afázií. (Matějček, 1993)

Nejvýznamnější osobou v oblasti dyslektického bádání je lékař Samuel Torrey Orton¹⁷, který roku 1925 navrhl první teorii příčin vzniku specifických poruch čtení. V souvislosti s tím užíval termín „strophosymbolia“ neboli směšování vnímaných

¹⁰ Joseph Gall (1758 – 1828) Franz Joseph Gall byl německý neuroanatomista a fyziolog, jeden z prvních představitelů frenologie. Pomohl k tomu, aby byla psychologie brána jako samostatná věda a hrál důležitou roli ve vývoji evolučních teorií.

¹¹ Pierr Flourens (1794 – 1867) Celým jménem Marie-Jean-Pierre Flourens byl francouzský fyziolog. Zabýval se studií mozku, a jestli lze obnovit určité funkce mozku i po odstranění částí s poškozením u mozkových hemisfér.

¹² Carl Wernicke (1848 – 1905) Německý neurolog, který se zabýval zkoumáním nemocí specifických oblastí mozku. Zaměřoval se pak na poruchy související se schopností komunikovat, s problémy v oblasti řeči nebo psaní.

¹³ Brocovo centrum je oblast mozkové kůry obsahující motorické centrum řeči. Při jeho postižení vzniká expresivní afázie.

¹⁴ Alexie je ztráta schopnosti číst, vznikající při poruše některých oblastí mozkové kůry na rozhraní temenního a spánkového laloku v dominantní hemisféře.

¹⁵ Afázie je porucha tvorby a porozumění řeči. Je způsobena poruchou dominantní hemisféry mozkové polokoule. Rozlišuje se expresivní a motorická.

¹⁶ Adolf Kussmaul (1822 – 1902) Německý lékař, původně vojenský chirurg. Později se stal profesorem vnitřního lékařství na několika německých univerzitách. Vydal průkopnickou knihu o afázií.

¹⁷ Torrey Orton (1879 – 1948)

symbolů. Ve spolupráci s dalšími vědci vyvinul řadu učebních metod, z nichž některé se používají do současnosti. Ortonova práce měla rozhodující význam pro výzkum, diagnostiku a dokonce i nápravu specifických poruch čtení. Po jeho smrti v roce 1949 založili jeho žáci a spolupracovníci organizaci zabývající se problematikou dyslexií. Sám Orton definuje dyslexii takto: „*Stanovisko, že opoždění a poruchy ve vývoji řečové funkce mohou vznikat z poruch v procesu vytváření jednostranné mozkové dominance v jednotlivých oblastech, přičemž bereme v úvahu hereditární vztahy, přináší s sebou přesvědčení, že takové poruchy by měly reagovat na speciální nácvik, budeme-li dostatečně přesní v diagnóze a budeme-li dost důvtipní, abychom zavedli vhodné nápravné metody odpovídající potřebám každého jednotlivého případu.*“ (Matějček, 1993, s. 34).

Ani Česká republika v těchto ohledech nezůstala výrazně pozadu. Často se hovoří o dobře propracované péči o děti s SPU v mladším školním věku. Tato péče zajišťuje nejen stránku diagnostickou, ale i reedukační a to nejen ve specializovaných třídách, ale také v rámci integrace do tříd běžných. Integrace spolu se specifickými poruchami patří podle mého názoru v pedagogice k top tématům. Současná situace týkající se SPU má své kořeny také v historii. Lékař Antonín Heveroch v roce 1904 uveřejnil článek „*O jednostranné neschopnosti naučiti se čísti při znamenité paměti*“, kde popisuje děvče, které by mohlo být klasickým příkladem vývojové dyslexie. Heveroch se také obrací na pedagogy a upozorňuje je, aby si všimli takových poruch ve své praxi. Podle Matějčka se dokonce Heveroch svým dalším článkem „*Dítě neposeda*“ z roku 1905 zapsal do dějin lehkých mozkových dysfunkcí. V roce 1954 pak započala diagnostická a terapeutická práce v oblasti specifických poruch učení. Zásahu na tom měli zejména dva muži, Josef Langmeier a Otakar Kučera, kteří společně pracovali na dětském oddělení Psychiatrické léčebny v Havlíčkově Brodě. V následujících letech začínají vycházet další publikace zabývající se touto problematikou. Mezi autory takovýchto děl patří také Z. Matějček, který s některými kolegy v roce 1966 vydává knihu „*Poruchy čtení a psaní*“.

Stabilizovaná situace, která je v současné době v naší zemi, nastala zhruba v 80. letech. V roce 1986 byl vydán metodický návod k hodnocení i klasifikaci dětí se speciálními poruchami učení. Stále se ovšem objevovaly problémy u dětí, jejichž vliv dyslexie přetrvával i ve starším školním věku. Ovšem v 90. letech nastal významný posun i u této situace. Bylo totiž stanoveno, že specializované třídy mohou vznikat i na

2. stupni základní školy. K určitému zohlednění u dyslektiků také došlo na školách středních a učilištích (Michalová, 2001).

Další vývoj by se již dal označit za plynulý až do současnosti. V 21. století se již problematika specifických poruch učení dostala do povědomí nejen učitelům, ale také rodičům a je obecně přijímána celým školským systémem. Naopak se z mého hlediska často setkáme i se zneužíváním tohoto systému, zejména ze strany rodičů.

Dvacáté století bylo kladně nakloněno vzniku mnoha společností zabývajících se problematikou dyslexie. Mezi ně patří např. Mezinárodní akademie pro výzkum poruch učení, která sdružuje přední světové badatele zabývající se nejrůznějšími výzkumnými úkoly vztahujícími se ke specifickým poruchám učení.

Nejnovějšími trendy v této oblasti jsou různé terapie, nápravy a přístupy k jedincům trpícím specifickou poruchou učení. Nově vznikají počítačové programy, které usnadňují žákům práci a umožňují i dětem s SPU přijímat těžké informace a znalosti. Také se publikuje spousta nejrůznějších učebnic pomáhajících při výuce nejen českého jazyka, ale i matematiky atd. Na trhu je velké množství nejen učebnic, ale i pomůcek, které pomohou žákům se specifickou poruchou učení nejen látku pochopit, ale také si ji zapamatovat a užívat v praxi (Michalová, 2001).

4.3 Důsledky SPU v chování jedince v období dospívání

Diplomová práce je zaměřena na žáky druhého stupně ZŠ, tedy děti ve věku 11, 12 až 15 let. Jedná se o tzv. období puberty, to je součástí dospívání, které považujeme za přechodné období mezi dětstvím a dospělostí. V oblasti psychologie jsou tyto děti v jedné z nejnáročnějších fází. U většiny jedinců v tuto chvíli probíhá změna vlastní identity. Zvýrazňují se individuální schopnosti každého dítěte. Jsou již patrné rozdíly mezi chlapci a dívkami, ale také mezi členy stejného pohlaví a věku. Vývoj je u každého zcela individuální a nedá se tak nijak paušalizovat. S tímto obdobím úzce souvisí nevyrovnané výkony, které jsou tak typické pro SPU, nejen ve škole, ale i sportu a aktivitách, v nichž děti doposud vynikaly. Dospívající dítě je často podrážděné, má labilní nálady, které velmi často mění a převládají u něj převážně záporné emoce příkladu rozmrzelosti, neklidu a apatie, která mnohdy hraničí s depresí. Žáci v tomto věku jsou stále emočně nevyzrálí, a tak se u něj objevují poruchy soustředění, snadná únava, s čímž velmi úzce souvisí spojení se zhoršením školního prospěchu (Michalová, 2001).

Když se vrátím k důsledkům, které souvisejí se specifickými poruchami učení, dochází u takto starých dětí k tomu, že i když vynakládají na překonávání svých obtíží, jako je problém ve čtení, psaní nebo pravopisu, maximální úsilí, výsledky, kterých dosahují, jejich snaze neodpovídají. Přitom je jejich snaha oproti vrstevníkům bez obtíží několikanásobná. Často pak dochází k tomu, že obtíže se začínají stupňovat a žák postupně ztrácí motivaci a nerad čte, pracuje s textem atd. Velkým problémem pak bývá i to, že tito žáci nestačí tempu svých spolužáků.

Všechny výše zmíněné důsledky SPU jsou zásadní, ale bohužel ne jediné. Vznikají další tzv. sekundární obtíže. Mezi ně patří např. pocit méněcennosti, odpor ke škole, obtíže se socializací v rámci školní třídy a v neposlední řadě problémy ve vztahu k učitelům a rodičům. Z těchto a jiných důvodů je velmi důležité včas žákovi pomoci. Vědci totiž vyzkoumali že: „*když uspěje dobrý žák, pokládá tento úspěch za výsledek vlastní snahy, když však uspěje dyslektik, většinou svůj úspěch pokládá za náhodu či štěstí. Když neuspěje, utvrzuje se v názoru svého okolí, že je hloupý.*“ (Michalová, 2001, str. 10).

Důležitou roli mají pak nejen rodiče, ale i učitel. Může pomoci dyslektikovi změnit obraz sebepojetí a umožnit svému žákovi, aby si vybudoval v rámci svého studia realistické cíle, které bude schopen splnit. Významná je také sourozenecká rivalita, a tak by se měl každý učitel vyvarovat srovnávání s mladším nebo starším sourozencem.

Když je adolescent dlouho ve škole neúspěšný a svým způsobem odmítaný, dochází k tomu, že se snaží své okolí šokovat, i když ví, že to může vést ke změně v citových vztazích k jeho osobě. Ty se pak postupem doby stávají negativními. Takovým dětem jde primárně o to, aby získali aspoň nějakou identitu a ocenění, a to i pro ně nepříznivého. Pak se uchylují k porušování pravidel soužití např. vandalismu, který je pro okolí zcela nepochopitelný (Michalová, 2001).

Specifické poruchy učení podle odborníků souvisí s nedozrálým, narušeným vyvinutím funkcí centrální nervové soustavy. V žádném případě ovšem nejde o orgánový defekt, jako je například poškození oka či ucha, ale nedozrálou funkci mozku. Pro pedagogické prostředí je však zajímavá otázka z pohledu dyslexie: Jak se mozek podílí na vnímání zvukové a grafické podoby jazyka? Vše souvisí s prací jednotlivých stran mozkové hemisféry. Zatímco pravá hemisféra, jejíž funkce jsou globální a emociální vnímání, nám umožňuje zpracovávat např. rytmus a izolované hlásky, levá tzv. řečová hemisféra rozlišuje řeč, slova, věty, slabiky, melodie atd.

Aby žák fungoval normálně, musejí být obě tyto hemisféry v kompatibilitě. Pokud je ale spolupráce mezi nimi nedostatečná, je možnost vyvinutí specifické poruchy učení (Michalová 2001, Matějček 1987).

4.4 Definice a klasifikace SPU

Specifické poruchy učení neboli Learning Disabilities jsou lokalizované pouze v jedné omezené části. Nemají generalizující tendenci a umožňují dětem absolvovat základní školu a v mnoha případech i střední a vysokou školu. Existují také poruchy nespecifické, které jsou komplexní, globální a postihují velký rozsah duševního spektra. Tyto poruchy dítě vyřazují z normálního vzdělávání a činí ho neschopným chodit do základní školy. Žáci s nespecifickými poruchami docházejí do škol speciálních (praktických).

Definice poruchy je flexibilní, co dříve nebylo za poruchu považováno, se dnes takto označuje. Jako příklad bych uvedla oblast čtení. Zatímco dítě, které vstupovalo do školy v roce 1900, se naučilo číst s porozuměním až po dvou letech školní docházky, dnes totéž chceme po dítěti již ve 2. pololetí 1. ročníku. Nároky na děti jsou mnohonásobně větší a právě s tímto růstem se mění pojem poruchy. Poruchy jsou rozděleny do několika stupňů a na této škále jsou i jemné niance.

Specifické poruchy můžeme definovat jako neočekávaný a nevysvětlitelný stav, který může postihnout dítě s průměrnou nebo nadprůměrnou inteligencí zejména v jedné oblasti učení. Označujeme je za vývojové kvůli tomu, že úzce souvisí s vývojem. Specifické poruchy nemusejí mít všechny biologický podklad, ale vždy provázejí člověka až do dospělosti (Matějček, 1995).

„Poruchy učení jsou souhrnným označením různorodé skupiny poruch, které se projevují zřetelnými obtížemi při nabývání a užívání takových dovedností, jako je mluvení, porozumění mluvené řeči, čtení, psaní, matematické usuzování nebo počítání. Tyto poruchy jsou vlastní postiženému jedinci a předpokládají dysfunkci centrálního nervového systému. I když se porucha učení může vyskytnout souběžně s jinými formami postižení (jako např. smyslové vady, mentální retardace, sociální a emocionální poruchy) nebo souběžně s jinými vlivy prostředí (např. kulturní zvláštnosti, nedostatečná nebo nevhodná výuka, psychogenní činitelé), není přímým následkem takových vlivů.“ (Matějček 1993, s. 24).

Termín specifické poruchy učení zaštiťuje pojmy dyslexie, dysgrafie, dysortografie, dyskalkulie, dysmúzie, dyspinxie a dyspraxie. Z toho jsou poslední tři typické pouze pro české prostředí, s tímto označením se v zahraničí nesetkáme (Matějček, 1995).

4.5 Klasifikace specifických poruch učení

Klasifikací specifických poruch se zabývá 10. revize Mezinárodní klasifikace nemocí ve svém oddíle Duševní poruchy a poruchy chování. Toto rozmezí najdeme v kategoriích F80 – F89 Poruchy psychického vývoje. Následující diagnózy nám umožňují vyznat se v následujících diagnózách, které počítají s tím, že se s dítětem s SPU bude pracovat týmově (učitel, speciální pedagog, psycholog, neurolog....):

- F80. Specifické vývojové poruchy řeči a jazyka
- F81. Specifické vývojové poruchy školních dovedností
- F81. 0. Specifická porucha čtení
- F81. 1. Specifická porucha psaní
- F 81. 2. Specifická porucha počítání
- F 81. 3. Smíšená porucha školních dovedností
- F 81. 8. Jiné vývojové poruchy školních dovedností
- F 81. 9. Vývojová porucha školních dovedností nespécifikovaná
- F 82. Specifická vývojová porucha motorické funkce
- F 83. Smíšené specifické vývojové poruchy

(Mezinárodní statistická klasifikace nemocí a přidružených zdravotních problémů, 10 revize: Duševní poruchy a poruchy chování)

4.6 Příčiny SPU

K tomu abychom se naučili číst a psát, je třeba, mít správně vyvinuté určité funkce podmiňující úspěšnost ve čtení, psaní a počítání. Matějček říká, že každé zdravé dítě má tyto základní schopnosti uspořádané do určité soustavy nebo vzorce. Jejich vzájemná souhra pak umožňuje naučit se např. právě psaní. Dojde-li k tomu, že je tento základní vzorec porušen, dochází k nápadným neúspěchům týkajících se čtení nebo psaní. Tedy projeví se některá ze specifických poruch učení.

Názorů na to, za jakých podmínek SPU vznikají, je ze strany odborníků několik. Může se jednat o poškození mozku, nebo je problém možné hledat v genetické bázi. Tak či

onak se odráží tyto příčiny v poruchách vnímání, řeči, motoriky apod. Jeden z odborníků O. Kučera, na základě rozborů svých dětských pacientů rozlišil čtyři základní skupiny dyslektiků dle etiologie:

1. skupina, značena E: encefalopatická – zastoupena 50% případů; u těchto dyslektiků bylo prokázáno drobné poškození mozku získané v době před porodem, při porodu nebo časně po něm.
2. skupina, značena H: hereditární – v anamnéze 20% dyslektiků se odrážely zřetelné důkazy o přítomnosti poruch sdělovacích funkcí v blízkém příbuzenstvu dítěte.
3. skupina, značena HE: hereditární – encefalopatická – etiologicky u 15% klientely vznikla dyslexie na podkladě kombinace obou výše uvedených vlivů.
4. skupina, značena A: nejasná – u 15% se jedná o nejasnou etiologii, případně o etiologii neurotickou

(Michalová, 2001, str. 25)

V podstatě se vědecké prostředí domnívá, že pouze jeden činitel specifickou poruchu nezaviní. Na její vznik je zapotřebí více faktorů v rámci komplexního působení. Ty se pak označují za vícefaktorovou existenci nebo příčinnost.

4.7 Druhy specifických poruch učení

4.7.1 Dyslexie

Pod tímto termínem se skrývá neschopnost naučit se číst běžnými výukovými metodami. Jedná se o nejnámější poruchu učení. Také proto byla i nejdříve zkoumána. Podle Michalové jde o diskrepanci mezi inteligencí naměřenou dle inteligenčního testu a výkonem ve čtení měřeném standardizovanými čtenářskými texty. (Michalová, 2001)

Nejvýraznějším projevem této poruchy je samostatný čtecí akt. Z tohoto hlediska pak rozlišujeme tzv. pravohemisférové čtení, které je pomalé, namáhavé, ale s menším výskytem chyb, oproti tomu levohemisférové čtení je rychlé, se zvýšenou chybovostí. K těmto problémům se pak přidružují chyby v intonaci a melodii věty, která souvisí se správným používáním dechu. Děti trpící dyslexií se špatně orientují v textu, neudrží pozornost na jednom řádku, a tak často celé řádky přeskakují.

Charakteristickými chybami jsou tzv. statické inverze (záměny tvarově podobných písmen b-d-p, s-z, t-j, atd.) a kinetické inverze (přesmykování slabik např. lokomotiva – kolomotiva). Dále pak překotné čtení (dítě chce slova přečíst velice rychle a jejich

obsah si domýšlí), komolení slov (vynechávání nebo přidávání písmen, slabik, či krátkých slov) a ještě mnoho dalšího (Černá, 2012).

Mírnější formy poruchy nemusí být objeveny až do středního školního věku, nebo o nich sám žák i jeho rodiče ví, ale nepřejí si, aby jejich dítě bylo za dyslektika označeno a jednalo se s ním tak. Do takového rozhodnutí nesmíme jako učitelé zasahovat, i když si myslíme, že toto řešení není správné.

Termín dyslexie se v literatuře objevuje ve dvou významech:

- a) *„V širším slova smyslu znamená označení celého komplexu specifických vývojových poruch učení z důvodu jejich častého společného výskytu u jedince, užívá se tedy jako pojem obecný.*
- b) *V užším slova smyslu odlišuje tento termín poruchu čtení od ostatních poruch psaní a pravopisu. Označuje tedy jeden z druhů SPU. Také u nás často užívaný termín „dyslektik“ označuje v širším slova smyslu jakéhokoliv žáka se specifickou poruchou jak čtení, tak psaní, pravopisu atd.“ (Michalová, 2001, str. 16).*

Dyslexii bych tedy shrnula slovy Z. Žlaba, který praví, *„že specifická porucha čtení se projevuje neschopností naučit se číst, přestože se dítěti dostává běžného výukového vedení, má přiměřenou inteligenci a žije v prostředí, které mu dává dostatek potřebných podnětů k žádoucímu společenskému a kulturnímu rozvoji.“ (Žlaba, in: Michalová, 2001, str. 17).*

4.7.2 Dysortografie

Tato porucha velmi úzce souvisí s tématem mé diplomové práce. Dysortografie je totiž specifická porucha pravopisu, a proto se také nejvíce projevuje při psaní diktátů. Velice často se vyskytuje v kombinaci s právě zmíněnou dyslexií. Základní problém je v tom, že žáci s touto poruchou mají narušenou schopnost osvojovat si pravopis jazyka přes přiměřenou inteligenci a běžné výukové vedení. Často se stává, že k těmto potížím dochází u žáků s napravenou dyslexií, ti pak mají na 2. stupni ZŠ problémy právě v oblasti pravopisu. Tato porucha nezasahuje do celé oblasti gramatiky. Na nesnáze žáci se specifickou poruchou tohoto typu narazí pouze u tzv. specifických dysortografických projevů. Důvodem mnohdy bývá nedostatečně rozvinutá oblast sluchové percepce (sluchová paměť). Příčinu ovšem můžeme hledat také v dysfunkci pravé mozkové

hemisféry, která se promítá do záměny tvarově podobných písmen. Důvodů, proč k dysortografii dochází, je ale i více.

Podle Žlaba se dá samotná dysortografie rozdělit na několik typů:

- auditivní, u tohoto typu jde o primární narušení procesů sluchové diferenciaci a oslabení bezprostřední auditivní (sluchové) paměti. Žáci s tímto typem dysortografie mají problémy v zachycení pořadí jednotlivých hlásek ve slově, smysl slova však chápou.
- vizuální, v tomto případě je snížena kvalita vizuální (zrakové) paměti. Žák není schopen perfektně si vybavit písmena (grafémy), tvarově i sluchově podobná. V jeho silách ani není napsané chyby v textu správně identifikovat, a i když mu je poskytnut delší čas na opravu najde a opraví jich jen minimální množství. V mnoha případech ještě další chyby přidá tam, kde bylo původně správné řešení.
- motorickou, poslední typ dysortografie souvisí s namáhavostí a pomalostí vlastního aktu psaní. Porucha se projevuje v narušení jemné motoriky ve smyslu vývojové dyspraxie. Žák, který soustředí veškerou svou pozornost na grafický projev, již nestačí na uvědomělé aplikování gramatických pravidel.

(Michalová, 2001)

Podle Michalové (2001) tedy můžeme mezi specifické chyby dysortografického charakteru řadit:

- grafické záměny zvukově podobných hlásek (b-d, z-s, h-ch)
- obtížná výbavnost naučeného tvaru písmene v písemné podobě, snížená schopnost spojení psané a slyšené podoby hlásky
- záměny tvarově podobných písmen v písemné podobě
- chyby z artikulační neobratnosti
- chyby v měkčení na akustickém podkladě
- chyby v důsledku sykavkových asimilací
- neschopnost dodržovat pořadí písmen, slabik ve slově, inverze
- přidávání nepatřících písmen a slabik do slov
- neschopnost dodržování délek samohlásek
- neschopnost rozlišovat hranice slov ve větě
- problémy ve slabikách a slovech se slabikotvorným r, l

Důležité je, že pokud jsou tito žáci nuceni do zvýšené rychlosti, jejich chybovost se zvyšuje. Zejména díky tomu odborníci doporučují poskytovat žákovi s dysortografií

větší časový prostor pro vypracování, nestresovat ho časovými limity a upřednostňovat v jeho případě ústní zkoušení před písemným (Michalová, 2001).

4.7.3 Dysgrafie

Také tato porucha souvisí s psaním, ale v tomto případě jde o grafický projev. Děti s touto poruchou bývají často napomínané za „škrábání“, „hrabání“ atd. Problém je v narušení úrovně jemné motoriky. Obecně žáci s dysgrafií mají nečitelné písmo (neupravené, kostrbaté). Běžně zaměňují tvary písmen a jejich výkon v psaní je vzhledem k fyzickému věku velmi pomalý a neobratný.

Základní věc pro tyto děti, je mít možnost, využít jiných možností k vyjádření svých vědomostí. Nelze se spoléhat pouze na písemné projevy. Je důležité zvážit, jak velký bude mít rozsah práce, kterou bude muset žák vypracovat např. bez počítače. Přednost by se měla dávat u takových dětí ústnímu zkoušení a vyjádření. Nejen že tak stěžujeme práci samotnému žákovi, pro kterého je písemný úkol velmi náročný, ale vytváříme i sami sobě těžký úkol týkající se hodnocení a opravení takové práce (Michalová, 2001).

4.7.4 Ostatní specifické poruchy

Mezi základní specifické poruchy také patří dyskalkulie. Toto je porucha, která spadá do oblasti matematických schopností ve smyslu neschopnosti operovat s číselnými symboly. Příznaky této potíže jsou velmi pestré a také díky tomu se dělí na mnoho typů. Mezi ně například patří pragnostická, verbální nebo lexická dyskalkulie.

V českém prostředí máme i další poruchy, které souvisí s osvojením učiva. Do takových poruch učení řadíme dyspínii, dysmuzii a dyspraxii. První zmíněná je porucha učení, následuje specifická porucha hudebních schopností a jako poslední je uvedena porucha motorické obratnosti v různých oblastech, tedy porucha podílející se na utváření celkové pohybové charakteristiky chování (Michalová, 2001).

4.8 Konkrétní možnosti úlev v hodinách českého jazyka

Diktát je forma zkoušení, která se v českém školství poměrně dosti užívá. Ovšem pro děti se specifickou poruchou učení je tato verze velmi náročná a mnohdy hodně stresující. Když si uvědomíme, na co všechno se musejí žáci při psaní diktátu soustředit a spojíme to s obtížemi, které např. dysortografici mají, uvědomíme si, že je to pro ně úkol velmi nesnadný. Nejen že musejí vnímat diktující hlas, eliminovat okolní zvuky

v prostředí, ale také si musejí diktované věty zapamatovat, analyzovat je a posléze graficky zaznamenat a ke všemu užít správná pravidla pravopisu. Ve chvíli, kdy nějakou z těchto fází ztíží specifická porucha učení, dochází ke komplikacím. Proto je několik způsobů, jak přistupovat k diktátům u dyslektických dětí. Ty se nedají nějakým způsobem paušalizovat a je podstatné vybrat pro každého jedince právě ten, který je pro něj optimální. Ve své knize „*Specifické poruchy učení*“ Michalová uvádí tyto příklady:

- Za chybu nepovažuje nedokončená slova nebo věty
- Diktát je možné psát tak, že žák zapisuje každou druhou větu z diktovaného textu. Naskýtá se mu tak možnost řádně si zkontrolovat větu původní. Dítě se takto pracovat učí postupně.
- Učitel nechá žáka zapisovat pouze inkriminovaná slova a výrazy obsahující gramatický jev. Je důležité dítě na tyto slova upozorňovat.
- Přípravený text učitel žákovi přetiskne do formy doplňovacího cvičení. Pro některé děti je ovšem vhodnější diktát než toto cvičení. Dochází k tomu díky jejich lépe rozvinuté sluchové percepci oproti té zrakové.
- Někteří žáci využijí možnost psát pouze polovinu diktátu. Při druhé části by se již nesoustředili, zejména kvůli své hyperaktivitě, pomalému pracovnímu tempu, nebo rychlému nástupu únavy. V následující kontrole může učitel žáka vyzkoušet ústně z toho, co již nepsal. Další variantou této formy je nechat psát hyperaktivní dítě polovinu diktátu na zadní stranu tabule. Učitel tak má přehled o jeho tempu i úspěšnosti v pravopisných jevech.
- Diktát s přípravou je další možnost, ke které se učitel u dětí s SPU může uchýlit. Věc spočívá v tom, že žák dopředu ví, jaký diktát bude psát, a tak má příležitost se na něj dostatečně připravit.
- Tzv. tlakový diktát je způsob časově omezeného diktování. Před zahájením celého psaní se stanoví určitý časový úsek, v němž se bude diktovat a dítě je s tímto časem dopředu obeznámeno. Tím se zlepší udržení plné pozornosti po celou dobu psaní. Ke známkování tohoto diktátu by se mělo přistupovat až po úplném natrénování tohoto druhu diktátu. Docílí se tak toho, že žák časem zvládá psát i dlouhé texty.
- Žákům s lehčí formou poruchy stačí dát dostatečné množství času na opravu po napsání diktátu. To znamená více času, než mají jeho spolužáci, nebo jeho sešit sebrat nakonec.
- V neposlední řadě lze také zvolit variantu, kdy dítě bude psát diktát na počítači.

U žáků se specifickými poruchami učení se liší také hodnocení a klasifikace. To se netýká pouze diktátů, ale všech písemných prací. I v této oblasti existuje několik bodů, kterých je možné se držet:

- Obecně klasifikovat diktát mírněji.
- Využít možnosti slovního hodnocení, známkou klasifikovat pouze v případě zdařilého diktátu
- Do celkového hodnocení započítáváme pouze nespécifické chyby. To jsou takové, za které dítě nemůže. Do specifických chyb pak často spadá vynechání diakritických znamének, špatné pořadí písmen ve slově, chybějící koncovky ve slovech, dokonce vypouštění celých slov z vět atd.
- V rámci slovního hodnocení se nesoustředíme pouze na špatně napsané pravopisné jevy, ale oceníme snahu, vyzdvihneme správná řešení a ujistíme žáka v tom, že příště bude výsledek ještě lepší.

Také samotná oprava učitelem a zvýraznění chyb má u dyslektiků své zákonitosti. Mezi ně patří např. podtrhávání slov v diktátu. Zatímco u ostatních žáků podtrhujeme červeně chybná slova, u dětí s SPU je tomu přesně naopak. Zvýrazněné musejí být pouze správné výrazy, protože dítě má tendenci si zapamatovat to, co je odlišeno. Ani červená barva při práci s dyslektikem není vhodná.

Chybám a následné opravě lze předejít tím, že před diktátem procvičíme klíčová slova a k nim pravopisná pravidla. Také tempo diktování by mělo být přizpůsobeno nejpomalejším žákům a objeví-li se chyby vzniklé z nedostatku času, hodnotíme je jen tehdy, pokud to považujeme za nezbytné. I přesto by toto hodnocení mělo být velice tolerantní.

Při hodnocení dysgrafiků musíme mít stále na paměti to, že samotné vlastní psaní je pro žáky s touto poruchou velmi náročné a díky tomu se objevuje větší množství chyb. Forma hodnocení, která se proto nabízí, je záznam špatně a správně napsaných jevů vyjádřený číslem, procenty atd. (Michalová, 2001).

Závěrem této kapitoly bych chtěla říci, že v dnešním školství je jen málo tříd, ve kterých se nevyskytují děti se specifickými poruchami učení. Učitelé jsou informováni o nových postupech práce s takovými dětmi. A právě tato práce je mnohdy dovede až k nejvyšším školním metám. Troufám si tvrdit, že ve spolupráci školy, rodiny a samotného žáka je budoucnost v této oblasti a děti se specifickými poruchami, zejména její lehčí formou, nemusejí být v žádném směru znevýhodněné.

II. PRAKTICKÁ ČÁST

1 Metodologický úvod

V rámci praktické části mé diplomové práce bych se chtěla zaměřit na analýzu jednotlivých forem diktátů, popřípadě pravopisných cvičení. Blíže se chci zabývat tématem čárky ve větě jednoduché a v souvětí. Mým cílem je zjistit, s jakými typy diktátů se setkáme v učebnicích českého jazyka a publikacích zabývajících se pravopisem a diktáty, popřípadě uvést další cvičení, ve kterých se vyskytuje pravopisný jev čárky ve větě.

Interpunkci jsem si zvolila zejména proto, že podle některých autorů publikací na procvičování pravopisu (Koušová, Michálková), patří mezi nejfrekventovanější pravopisné jevy, které se jen s menšími obměnami opakují. Jedná se o obtížnou kapitolu pravopisu, a proto je důležité věnovat se jí často a intenzivně, tudíž jí patří velké množství cvičení. Zaměření na interpunkci jsem zvolila také proto, že materiálu s touto tematikou je nepřehledné množství, a tak uvedu pro srovnání také stručnou analýzu ostatních typů cvičení zaměřenou na interpunkci, aby bylo možné specifika diktátových cvičení lépe pozorovat.

Pro klasifikaci pravopisných cvičení jsem zvolila dělení podle Hausera (1994) a Svobody (1977), které jsem již uvedla v teoretické části. Jedná se tedy o cvičení:

- opisovací
- doplňovací
- obměňovací a přeměňovací
- vyhledávací a určovací
- konstrukční
- rozborová
- diktáty

Pro analýzu diktátů a jednotlivých cvičení jsem použila učebnice českého jazyka pro základní školy od 6. do 9. třídy, pravopisné cvičebnice a příručky. Z učebnic jsem využila publikace od Milady Hirschové vydávané nakladatelstvím Prodos, učebnice od Zdeňky Krausové a Martiny Paškové z nakladatelství Fraus a publikace od Evy

Hošnové a kolektivu, vydávané pedagogickým nakladatelstvím a zpracovaných v souladu s rámcovým vzdělávacím programem.

Mezi použité pravopisné cvičebnice patří:

- Noemi Koušová: Chvilky s pravopisem pro 2. stupeň základních škol (2008)
- Noemi Koušová: Nový souboj s pravopisem (1994)
- Věra Michálková, Ladislav Pallas: Diktáty a pravopisná cvičení (1961)
- Květoslava Klímová, Ivana Kolářová: Čeština zajímavě a komunikativně (2013)
- Jiří Dědeček, Ivana Svobodová: Veselé diktáty (2002)
- Alena Šantrochová a kol.: Diktáty a cvičení z českého jazyka (1998)
- Marie Hanzová a kol.: Diktáty od šestky do devítky (1996)
- Ludmila Zimová a kol.: Učíme se pravopis (1991)
- Jaromír Košťák: Mluvnice a pravopis (1991)
- Jaromír Košťák: Hrátky s mluvnicí a pravopisem pro 6. ročník (2000)

2 Analýza učebnic českého jazyka

Při analyzování jednotlivých typů diktátů jsem nejprve začala u učebnic, které učitelé základních škol běžně využívají v hodinách českého jazyka. Učebnice patří mezi nejužívanější didaktické pomůcky a téměř každý učitel o ně velmi často opírá jak výklad, tak právě procvičování. Zejména učebnice českého jazyka jsou nemalou „zásobárnou“ různých úloh, otázek a cvičení.

Zkoumané učebnice českého jazyka z nakladatelství Prodos schválilo MŠMT v roce 1998 k zařazení do seznamu učebnic pro základní školy a od té doby vycházely postupně. Taktéž učebnice z nakladatelství Fraus vycházejí plynule od roku 2003 a učebnice z nakladatelství SPN, a. s. se ve školním prostředí objevují od roku 2006. Všechny zmíněné učebnice respektují současné požadavky RVP ZV.

Jednotlivé řady učebnic působí uceleným dojmem. Všechny uvedené publikace jsou přehledné zejména tím, že jsou rozdělené do jednotlivých kapitol. Názvy těchto kapitol pak vyjadřují obsah jednotlivých učebních úseků. Každá kapitola zmíněných učebnic obsahuje velké množství úkolů a cvičení. Řada učebnic z nakladatelství SPN pak ještě navíc, na závěr každé kapitoly, řadí shrnutí, jehož prostřednictvím si žáci ověří, zda zvládli nově probranou látku.

S tématem interpunkce ve větě jednoduché a v souvětí se setkáváme až v učebnicích vyšších ročníků, tedy 8. a 9. třídy. Pouze v učebnicích od nakladatelství Prodos je zmíněna čárka ve větě jako rozšiřující učivo 6. ročníku.

2.1 Diktát v učebnicích českého jazyka

Podle některých autorů (Svoboda, 1977) je diktát prostředek, jímž se utvrzuje a procvičuje probrané učivo. Při psaní diktátů se žák učí soustředit svou pozornost a vyvíjet úsilí, které vede k pozitivnímu výsledku. Svoboda upozorňuje na to, že diktát není správné užívat dříve, než daný pravopisný jev procvičíme ostatními typy cvičení např. doplňovací, rozborová atd. (Svoboda, 1977).

Svoboda ve své „*Didaktice českého jazyka a slohu*“ vyděluje několik typů diktátů. Tohoto dělení bych využila pro svoji analýzu. Jedná se o diktáty:

- speciální

- souhrnné
- s přípravou
- bez přípravy
- výběrové
- autodiktáty

Všechny tyto typy diktátů mají své charakteristické vlastnosti. Ty bych chtěla uvést níže v analýze spolu s jejich četností výskytu v učebnicích českého jazyka.

2.1.1 Speciální diktáty

Hlavním rysem tohoto diktátu je výrazná frekvence jednoho nacvičovaného pravopisného jevu. Jejich rozsah je ve většině případů kratší, což vede k jejich častějšímu užívání. Tyto diktáty se nejčastěji skládají z jednotlivých vět, které spolu věcně nesouvisí. Tímto schématem docílíme toho, aby se nacvičovaný jev vyskytoval často (Svoboda, 1977).

I diktování takovýchto textů má své zásady. Není nutné číst předem celý text, jelikož zde není žádná provázanost. Doporučuje se čtení po větách, nebo větných úsecích (Svoboda, 1977).

V učebnicích českého jazyka se tento typ diktátů vyskytuje pouze sporadicky. Velmi často je vázán s formou doplnění čárky, kdy je uvedena možnost nadiktování tohoto textu. Učebnice z nakladatelství SPN pro tento typ diktátu využívají školní téma, označované jako „*Žákovské perličky*.“ Rozsah těchto diktátů není delší než deset vět.

2.1.2 Souhrnné diktáty

Mezi základní vlastnosti diktátů souhrnných patří nacvičování různých druhů pravopisných jevů. Oproti speciálním diktátům je jejich obsah větší. Ten musí být ale stále přizpůsoben věku žáků. Dalším znakem těchto diktátů je složení, které se ve většině případů skládá z na sebe navazujících vět (Svoboda, 1977).

Tyto diktáty se od speciálních liší také technikou diktování. Jelikož jde ve většině případů o souvislý text, učitel by měl žáky prvotním přečtením seznámit s jeho zněním. Dále vysvětlit slova, která nejsou všem zcela jasná. Následuje diktování po větách a v závěru celý text opět volně přečte (Brabcová, 1990).

Učebnice češtiny tento typ využívají při souhrnném opakování skladby, tudíž i interpunkce ve větě. Publikace nakladatelství SPN obsahují texty od autorů krásné literatury (Danielssona). Zatímco v 6. ročníku je rozsah těchto diktátů deset vět, v 8. třídě se setkáme s úryvkem o patnácti větách. Autoři učebnic od nakladatelství Fraus volí své texty např. z oblasti přírodovědy (Tučnák) a taktéž úryvky z knih (Memento Radka Johna). Ani v tomto případě se nesetkáváme s texty delšími než patnáct vět nebo souvětí. Tyto cvičení se skládají převážně ze souvětí, kde je čárka velmi frekventovaná. U shrnujících diktátů pak se množství tohoto pravopisného jevu zužuje, i přesto má ale své důležité místo.

2.1.3 Diktáty s přípravou

Při definici tohoto termínu se autoři didaktik částečně rozcházejí. Zatímco Hauser (1994) mluví o diktátech ve smyslu sluchové nebo zrakové přípravy, kdy učitel nejprve přečte a se žáky probere jednotlivé pravopisné jevy, nebo si žáci sami přečtou text ve škole nebo doma. Svoboda (1977) říká, že příprava spočívá v upozornění žáků na to, že opakované učivo bude předmětem diktátu. Zopakuje s žáky poučky, s aplikací částečně na slova, která se v diktátě budou vyskytovat, i v napsání jednotlivých slov na tabuli.

V tomto případě záleží pouze na pojetí daného textu učitelem. K této formě se dají využít všechny diktáty uvedené v učebnicích českého jazyka. Tyto diktáty by se daly považovat za ty s přípravou, jelikož k nim žáci mají volný přístup a mohou si dané pravopisné jevy předem procvičit. Již záleží pouze na učiteli, jestli ve třídě sdělí, který text z učebnice bude využit jako diktát.

2.1.4 Diktát bez přípravy

Jsou to diktáty, které mají zvláštní formu. Často se setkáme s označením diktát tvořivý a diktát volný. Tvořivý diktát je založen na samostatném diktování od žáků. Ti užívají věty, které sami vymyslí. I na diktátu volném se podílejí sami žáci. Jejich práce spočívá v tom, obměnit text diktovaný učitelem (Hauser, 1994). Při diktování těchto typů diktátů je pro žáky těžší udržet pozornost. Žák, který diktuje, se nemůže plně soustředit na psaní a posléze opravování chyb.

Tyto možnosti se v žádné z řad učebnic, které jsem podrobila analýze, neobjevují. Jestli je učitelé ve svých hodinách používají, tak nemohu žádným zdrojem podložit.

2.1.5 Autodiktát

Jedná se o zvláštní druh diktátu. Žáci tento diktát píšou na základě vlastní paměti. K této formě se nejčastěji využívají básničky, které jsou pro žáky snadněji zapamatovatelné. V rámci učebnic českého jazyka jsem nenarazila na žádné cvičení, které by vedlo k tomuto postupu.

2.2 Ostatní typy cvičení

Již nyní se dá předpokládat, že největší obsah cvičení na interpunkci ve větě, bude spadat pod možnost doplňovacích cvičení a výše zmíněných diktátů. Přesto bych se chtěla zabývat tím, jestli se v praxi užívají při procvičování tohoto pravopisného jevu i jiné typy cvičení.

Nyní bych chtěla analyzovat učebnice z pohledu výskytu jednotlivých pravopisných cvičení, jejichž obsahem je interpunkce ve větě jednoduché nebo souvětí. V analýze nejsou zastoupeny cvičení opisovací. Důvod je zřejmý, jak jsem uvedla již v teoretické části, opisovací cvičení jsou hojně využívána převážně na 1. stupni základní školy. Díky tomu, je autoři mnou vybraných pravopisných publikací a učebnic do svého schématu vůbec nezařazují.

Cvičení obměňovací a přeměňovací, přeměňovací a určovací v učebnicích

Na úvod jsem tedy zařadila cvičení obměňovací a přeměňovací, spolu s vyhledávacími a určovacími. Přeměňovací cvičení patří k náročnějším na soustředěnost a úsilí. V učebnicích se neobjevují jako přímo zaměřené na jev čárky ve větě. Ovšem v kombinaci s dalšími úkoly na interpunkci a její procvičování na ně narazíme. Např. u zadání úkolu typu: *Nahrad'te předmět vedlejší větou předmětnou.* I přesto se nedá tvrdit, že by učebnice využívaly možnost přeměňovacího cvičení při opakování a probírání interpunkce. Cvičení určovací a vyhledávací se hodí např. pro procvičení gramatických kategorií podstatných jmen a sloves, ovšem mají své místo i v opakování čárky ve větě. Cvičení typu: *Vyhledejte čárky ve větě a odůvodněte* je velmi ojedinělé, ale v některých učebnicích (Pedagogické nakladatelství) se vyskytují. Za určovací cvičení by se daly považovat také úkoly, kde má žák určit, zda jde o souvětí souřadné či podřadné a následně odůvodnit psaní čárek v těchto větách. I tyto modely cvičení autoři (Hošnová a kolektiv) sporadicky do svých učebnic řadí.

Cvičení rozborové v učebnicích českého jazyka

Cvičení rozborové je podle odborníků (Hauser, 1994) vhodné užívat pro komplexní pohled na jazyk. To, že je doporučované tuto metodu užívat v každé hodině, nám napovídá, že výskyt těchto cvičení je vysoce frekventovaný. Rozborové úkoly najdeme ve všech třech typech učebnic českého jazyka (Fraus, Pedagogické nakladatelství, Prodos). V zadání rozborových cvičení se velmi často setkáme s úkolem: *Použij různé vhodné spojovací výrazy*. Tím se samozřejmě kromě klasických spojek, např. pro poměry mezi větami, myslí také čárka. Zmiňovaných úkolů se v sekci skladby ve všech učebnicích objevuje několik. Narazíme také na úkoly, které jsou sestaveny takto: *Nahradte vyznačené předměty (nerozvinuté i rozvinuté) větou vedlejší*. I v tomto typu žáci užívají jako spojovací výraz čárku. Závěr může být tedy podobný, jako u cvičení určovacích a vyhledávacích. Žáci se běžně s typem rozborových úkolů potýkají, využívají při nich své znalosti o interpunkci, jako spojovacího výrazu, ale je to až sekundární pravopisný jev.

Cvičení doplňovací

Na závěr první fáze mé analýzy, tedy z pohledu učebnic českého jazyka, jsem zařadila cvičení doplňovací. Jak jsem uvedla výše, z prvotního prozkoumání didaktických materiálů (tudíž i učebnic) bylo zřejmé, že k tomuto typu cvičení, které upravují pravopisný jev - čárku ve větě, se autoři učebnic českého jazyka uchylují nejčastěji.

Jak jsem již zmínila, kapitola věnující se interpunkci ve větě se ve vybraných učebnicích češtiny objevuje až v pozdějších ročnících. U Frause se setkáváme s kapitolou *Spojovací výrazy v souvětí, interpunkce v souvětí* v 8. ročníku, autoři učebnice vydávané Pedagogickým nakladatelstvím řadí kapitolu *Psaní čárek v souvětí* do 8. ročníku a *Čárka v souvětí podřadném a Opakování o souvětí souřadném* do ročníku 9. V učebnicích od nakladatelství Prodos se vyskytuje už mnou jednou zmíněné kapitoly *Čárka v souvětí souřadném* a *Čárka v souvětí podřadném* v 6. ročníku, jako rozšiřující učivo. Při analyzování těchto tří řad učebnic jsem nenašla kapitolu cíleně se zabývající čárkou ve větě jednoduché, tudíž ani cvičení spojené s touto problematikou.

Výše vypsané kapitoly sebou přinášejí také úkoly a cvičení s tímto pravopisným jevem. Všichni autoři využívají možnost doplnění čárky jako primární. Téměř všechna cvičení

jsou založena na tomto principu. Někdy zde dochází ke kombinaci s dalším úkolem. Této možnosti velmi hojně využívají publikace od Státního pedagogického nakladatelství. Pravopisných jevů a úkonů, s kterými spojují doplnění čárky je mnoho např.:

- Určete významový poměr mezi větami a doplňte čárky
- Doplňte vynechaná písmena a čárky
- Do cvičení doplňte i/í nebo y/ý. Doplňte také čárky
- Podtrhněte několikanásobné větné členy a určete je. Doplňte čárky.

Ovšem většina zadání zní takto: *Doplňte čárky do souvětí*. Po této instruktaži následuje text, s kterým žáci pracují. Výběr textů je různorodý. Jedná se o spolu nesouvisějící věty, o texty z knížek pro děti a mládež, a také o odborné úryvky, např. z přírodopisu (SPN, Fraus). Někteří autoři zařazují také básničky (Hirschová).

Aby nedocházelo pouze k tzv. tipování správného vkládání čárky, existují cvičení, v jejichž zadání se objevuje: *Doplňte čárky a zdůvodněte jejich umístění*. Takováto možnost od žáků vyžaduje větší soustředěnost a znalost pravidel psaní čárky.

2.3 Shrnutí

Diktát, jako zvláštní metoda procvičování a testování interpunkce se ukázal být specifický pouze svojí formou, tedy tím, že je diktován. Ve své podstatě nevykazuje při práci s interpunkcí jiná specifika. Diktát, jehož primárním procvičovaným jevem je interpunkce ve větě, není příliš zařazován. Častější je jeho užití při shrnujícím opakování skladby, tedy i interpunkce. Nejčastěji se pak setkáme s diktáty souhrnnými, které všichni autoři analyzovaných učebnic českého jazyka do svých publikací zařazují.

Ve srovnání s ostatními typy cvičení, je nejčastěji využívaným typem v oblasti čárky ve větě cvičení doplňovací, čímž se potvrzuje odborná literatura, která tento typ cvičení pokládá za nejrozšířenější v učebnicích českého jazyka.

Z celkového pohledu věnují učebnice ve cvičeních pravopisnému jevu čárky ve větě menší část, ale v některých případech se k této problematice vrací, již zmiňovanou kombinací s jiným úkolem.

Práci autorů učebnic českého jazyka bych za tvořivou neoznačila. Více se přiklání pouze ke klasickým podobám, popisovaných v didaktikách českého jazyka. V žádné ze tří řad učebnic jsem nenalezla formu např. tvořivého diktátu. Nemohu mluvit ani o objevení nových, doposud nepopsaných formách. Podle mého názoru autoři těchto učebnic spoléhají na jiné zdroje diktátů, které jsou učitelům poskytnuty, např. ve formě sbírek pravopisných cvičení, a proto diktát řadí do svých učebnic jen v malém množství.

3 Analýza příruček a cvičebnic pravopisného učiva

Protože učebnice českého jazyka základních škol nemohou přinášet dostatečnou zásobu materiálu k procvičování pravopisu, jsou vydávány různé sbírky, cvičebnice a příručky, které slouží nejen učitelům, ale i žákům. Učitelé si s jejich pomocí mohou ověřovat a hodnotit výsledky své práce, žáci pak tyto publikace mohou využít k soustavnému procvičování. Tyto cvičebnice nabízí bohatý soubor kratších cvičení i delších textů, které jsou určeny k opakování a procvičování pravopisného učiva základních škol. Všechny publikace počítají s tím, že pravopis je systematicky vyučován ve škole a chtějí tyto poznatky pouze upevňovat. Přesto se u některých příruček setkáme s výkladovou částí např. v Mluvnici a pravopise od Jaromíra Košťáka (1991).

Ve všech typech publikací se setkáme s nejfrekventovanějšími pravopisnými jevy, které se jen s menšími obměnami opakují. Všude se tedy setkáme také s kapitolou věnující se interpunkci ve větě jednoduché a v souvětí. Je to dáno také tím, že psaní čárky patří k obtížnějším kapitolám v pravopisu. V příručkách je tedy dostatek materiálu, který napomůže k poznání větné stavby a typů jednotlivých vět a souvětí.

K analýze těchto publikací využiji stejného schématu jako při práci s učebnicemi českého jazyka. Mým cílem bude zjistit, jestli se v příručkách vyskytují všechny druhy diktátů a kterým z těchto diktátů autoři publikací dávají největší prostor. Svoji pozornost budu stále zaměřovat na diktáty procvičující interpunkci ve větě jednoduché nebo v souvětí.

Téměř všechny vybrané příručky obsahují samostatné kapitoly:

- Čárka ve větě jednoduché
- Čárka v souvětí

Některé pak shrnují toto učivo ve cvičeních a diktátech označených jako interpunkce. Velice často jsem narazila na psaní a doplnění interpunkčních znamének v souvislosti s přímou řečí. Tyto cvičení jsem ovšem do mé analýzy nezařadila.

3.1 Speciální diktáty

Diktáty, které jsou zaměřené pouze na jeden jev a jsou převážně tvořeny z jednotlivých, se sebou navzájem nesouvisejících vět. Tento typ diktátů se v pravopisných příručkách objevuje velmi často. Setkáme se s ním zejména při procvičování jednotlivých částí skladby, např. Přívlástek, přístavková konstrukce; Vsuvka, vložená věta; Několikanásobné větné členy; Věty v poměru vylučovacím; Vedlejší věta příslovečná; Věty v poměru stupňovacím atd.

Rozsah všech těchto diktátů je tvořen převážně deseti větami. Inspirací vět jsou běžné životní situace, žákům dobře známé, např. „*Zeptal se, zda smí v místnosti kouřit.*“ (Koušová, 2008). V publikaci Věry Micháلكové se velmi často objevují věty patřící do literárních děl, např. „*Na dřevěné lavici v průjezdu sedí policejní desátník, na hlavě pohodlnou čapku, v ruce dýmku.*“ (Neruda). V některých případech již předem autoři, (Koušová, 2008), upozorňují na použití nejrůznějších spojovacích výrazů, dokonce i zastaralých, knižních nebo méně častých, např. „*Je skutečně mimořádně talentovaný, nadto je ještě velice pracovitý.*“ (Koušová, 2008). Podle mého názoru tyto zajímavosti jednotlivá cvičení oživují a dělají je zajímavějšími.

Některé z těchto diktátů jsou určeny také k doplňování, ve verzi vynechaných čárek, ale jejich primární funkce je zaměřena na diktování. Obtížnost speciálních diktátů je poměrně vysoká, i když každá publikace se v tomto ohledu liší.

3.2 Souhrnné diktáty

Ve srovnání s diktáty speciálními bych tuto formu řadila na stejnou úroveň. V mnoha případech by se daly diktáty souhrnné označit za frekventovanější. Diktátů tvořených ze sebe navzájem navazovaných vět, je ve cvičebnicích nepřeberné množství. Zajímavostí jsou Diktáty od šestky do devítky od Marie Hanzové. Tato autorka do kapitoly interpunkce řadí velmi populární texty O Spejblovi a Hurvínkovi. Úseky s tímto tématem jsou poměrně krátké, ale nejsou ochuzeny o dostatečné množství pravopisných jevů (Hanzová, 1996)

Spolu s interpunkcí se v těchto diktátech velmi často procvičují vlastní jména a v mnoha případech se také objevuje přímá řeč.

Obsah těchto diktátů je přiměřený věku žáků od 5. – 9. třídy základní školy. Autoři opět volili jako zdroj textů knihy z krásné literatury. Objevují se indiánské motivy z knih K. Maye (Šantrochová, 1998), populárně naučné texty podle časopisu ABC mladých techniků a přírodovědců, Alena Šantrochová často ve své publikaci používá texty F. Nepila a nechybí ani úryvky z textů klasických spisovatelů Jiráska, Olbrachta a Nerudy (Michálková, 1961).

3.3 Diktáty s přípravou

Pokud se budeme řídit podle Hausera: „*učitel text nejprve přečte a se žáky probere jednotlivé pravopisné jevy v něm*“ (Hauser, 1994, str. 20), za diktáty s přípravou se dají považovat všechny texty ve vybraných sbírkách a cvičebnicích. Ovšem s přihlédnutím k tématu interpunkce ve větě, je velmi složité, jak postupovat, abychom v přípravě neřekli, kde budou čárky umístěny. V rámci tohoto tématu se dají zopakovat souřadící a podřadící spojky. Dále si můžeme se žáky připomenout definice přívlastku těsného a volného, přístavku, věty vložené, několikanásobného větného členu atd.

Samotné sbírky a cvičebnice jsou určeny také pro domácí přípravu a opakování žáků. Tudíž by se i z tohoto hlediska daly diktáty v nich považovat za ty s přípravou. Opět ale záleží na učiteli, jak s těmito texty bude nakládat.

3.4 Diktáty bez přípravy

Jak jsem již uvedla v první části této analýzy, patří do této kategorie podle Hausera (1997) diktáty tvořivé a volné. Tyto typy diktátu se v oblasti interpunkce ve větě v žádné z analyzovaných příruček neobjevily. Karel Svoboda (1977) ovšem píše o diktátech bez přípravy jako o takových, před kterými si žák neprochází žádné poučky a definice, v podstatě se na něj nepřipravuje. Z tohoto hlediska by se za diktáty bez přípravy daly opět považovat všechny texty.

3.5 Nové typy diktátů

Na závěr celé analýzy bych chtěla uvést tři možnosti, které učitel v oblasti diktátu ještě má. Jsou jimi online diktáty, audiodiktáty a diktáty určené pro práci s interaktivní tabulí.

Online diktáty jsou ty, které jsou volně přístupné na internetu. I v těchto případech se setkáme s tématem čárky ve větě. Já bych tato cvičení ovšem nepovažovala za diktáty, ale spíše bych je označila jako cvičení doplňovací. Fungují na principu doplnění čárky do vět, které spolu většinou nesouvisejí. Tyto formy cvičení mají velmi často funkci okamžitého vyhodnocení. Žákovi, který toto cvičení vypracuje, se tak ihned po jeho skončení objeví počet chyb a známka, kterou je hodnocen. To podle mého názoru není příliš dobrý motivační prvek, ale pro někoho jiného to může být přínosné. Těchto diktátů by se nemělo využívat ke klasifikaci, ale měly by sloužit spíše jako opakovací cvičení.

Audiodiktáty jsou stejné texty, se kterými se můžeme setkat např. v pravopisných sbírkách a cvičebnicích. Rozdíl spočívá v tom, že jsou nahrány a reprodukovány pomocí technického zařízení. Nevýhodou těchto diktátů jsou technické potíže, ke kterým může v průběhu diktování docházet, např. šum, zaseknutí, přeskokování atd. Ke komplikacím může dojít také ve chvíli, kdy některý ze žáků špatně rozuměl, chce se doptat, a tím se dostane do skluzu a ztrácí pozornost. Ovšem hlavní nevýhodou je nemožnost přizpůsobit tempo dané skupině. Výhodou by pak mohl být dostatek pozornosti, který může učitel žákům při psaní diktátu věnovat, když se nemusí soustředit na diktování textu.

V několika posledních letech dochází k modernizaci škol a s tím souvisí také modernizace a technizace výukových metod. Jedním z pokroků jsou interaktivní tabule ve školních třídách. Tyto podmínky umožňují učitelům zařadit do svých hodin diktát určený pro práci s interaktivní tabulí a tím zpestřit výuku a podat žákům látku zajímavějším způsobem.

Všechny tři výše zmíněné formy diktátů jsou vhodné používat pouze v procvičovací fázi výuky. Jejich zařazení do klasifikačních prostředků není podle mého názoru na místě. Tyto diktáty jsem zařadila kvůli celistvému přehledu všech typů diktátů.

3.6 Shrnutí

Stejně jako v případě učebnic českého jazyka se jeví diktát odlišný pouze tím, že je určený k diktování. Jediné v čem vidím výraznější rozdíl při porovnání s ostatními typy pravopisných cvičení (doplňovací, obměňovací atd.) je obsahová stránka textů. Vybrané diktáty jsou voleny také podle jejich zajímavosti a blízkosti žákům. U ostatních cvičení se dbá spíše na to, aby zde bylo dost procvičovaných pravopisných jevů. Příkladem toho je publikace Marie Hanzové „*Diktáty od šestky do devítky*“ (Hanzová, 1996), v kterých se objevují již zmíněné texty O Spejblovi a Hurvínkovi a také např. „Dášenska“ Karla Čapka. Setkáme se zde s diktáty na pokračování, nebo volně upravenými texty např. z knihy Františka Holešovského „Mikoláš Aleš.“ Další výjimku spatřuji také u Aleny Šantrochové (1998), která do textů na procvičování interpunkce zařazuje hádanky a říkadla, které celé téma zpestřují a dělají ho pro žáky zajímavějším. V ostatních případech jsou cvičebnice a sbírky spíše stereotypní. Autoři využívají zejména klasických podob diktátů popisovaných v didaktikách.

Kladným přínosem těchto publikací je jejich velká rozmanitost. Učitel má možnost velkého výběru a může tak zvolit text, který je pro jeho žáky nejvhodnější. Tuto příležitost může využít u všech pravopisných jevů, nejen v případě interpunkce.

Ve spojení s učebnicemi českého jazyka má tak učitel dostatek zdrojů pro výběr vhodného diktátu a žáci s přispěním těchto publikací mohou procvičovat téměř veškeré pravopisné jevy, které jim činí potíže.

Závěr

Současná společnost klade na lidi velké nároky. Ty jsou spojeny nejen s jejich vědomostmi, ale také vystupováním. I když se v poslední době dbá zejména na komunikaci a mluvený projev, má zde také své významné místo to, jak jsme schopni vyjádřit se písemně. S tím velmi úzce souvisí také pravopisná správnost.

I když se může někomu zdát pravopis nedůležitý, pravda je, že se s ním většina populace setkává každý den. Narazíme na něj při čtení novin, vypisování faktur, posílání žádostí a životopisů, tvoření reklam, psaní prohlášení atd. Tvrzení, že za nás veškerou práci udělá počítač, je sice správné, ale pořád se jedná o stroj, který chybuje, nezná všechny slova a zejména interpunkce je mu téměř cizí. V tu chvíli na řadu přicházejí naše znalosti a vědomosti.

Kde jinde získat základní povědomí než ve škole, která písemnému projevu a pravopisu věnuje stále velké množství času. S momentálním vývojem školství dochází k mnoha velkým změnám a není tomu jinak ani v případě procvičování pravopisu. Zatímco dříve žáci ve školách psali dlouhé, nezáživné texty, dnes je tomu zcela jinak. Existuje spousta druhů pravopisných cvičení, které učitel pro svoji výuku může využít. Učení tak pro žáky není stereotypní a nezáživné. Jedna z možností je také diktát. Při vyslovení tohoto termínu v dřívějších dobách žákům naběhla husí kůže, v některých případech tomu je tak i dnes, ale většina učitelů i publikací zpracovávajících toto téma chce tomuto negativnímu efektu zabránit.

Texty, které žáci jako diktát píší, jsou mnohem zajímavější než dřív. Mnohdy působí humorně, nebo dobrodružně. Tím se podle mého názoru stávají pro žáky mnohem přijatelnějšími. Někteří autoři pravopisných sbírek řadí do textů určených pro psaní diktátů také básničky a hádanky, žáci se tak při psaní takového diktátu mohou něco naučit a pobavit se.

Častým krokem těch, kdo sbírky, cvičebnice i učebnice sestavují, je použití úryvků z dětské literatury. I tímto způsobem chtějí odborníci docílit určité přijatelnosti diktátů ze strany žáků.

V běžných hodinách českého jazyka se velmi často setkáme i s jinými typy cvičení. Z nich nejfrekventovanější jsou cvičení doplňovací. Právě v rámci pravopisu a také oblasti interpunkce ve větě jsou tato cvičení nejpoužívanější a nejčastěji zařazovaná.

Jejich výhodou je, že u nich se žáky nestrávíme mnoho času a daný jev i přesto procvičíme.

Doplňovací cvičení jsou také velmi vhodná pro děti, které mají některou ze specifických poruch učení. Jsou pro ně mnohem přijatelnější než samotný diktát, při kterém se nestačí soustředit na pravopisné jevy, zároveň psát a poslouchat diktovaný text. Doplňovací cvičení jim nabízejí možnost plně koncentrovat svou pozornost na danou problematiku a nezabývat se dalšími činnostmi. Děti s SPU je v současné škole velké množství, a tak se s nimi musí počítat při tvorbě a výběru jakýchkoliv cvičení.

Přes všechny možnosti, které se nám v procvičování pravopisu vyskytují, se určité stereotypnosti nevyhneme. Pravopis není látka, o které se stačí pouze bavit, ale musí se opakovat, stále procvičovat a tím zažívat. A diktát je možnost, která do sebe dokáže zahrnout mnoho pravopisných jevů, tím je velmi přínosná.

Seznam použitých zdrojů

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

ČECHOVÁ, Marie a Vlastimil STYBLÍK. *Didaktika češtiny*. 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1989, 251 p. ISBN 80-042-2439-3.

DĚDEČEK, Jiří a Ivana SVOBODOVÁ. *Veselé diktáty*. 1. vyd. Praha: Albatros, 2002, 63 s. Halóó, jak to je. ISBN 80-000-1099-2.

HANZOVÁ, Marie, Olga PŘÍBORSKÁ a Karel KAMIŠ. *Diktáty od šestky do devítky*. 1. vyd. Havlíčkův Brod: Fragment, 1996, 59 s. ISBN 80-720-0061-6.

HAUSER, Přemysl, Helena KNESELOVÁ a Ivo MARTINEC. *Didaktika českého jazyka pro 2. stupeň ZŠ*. 1. vyd. Brno: Vydavatelství Masarykovy univerzity, 1994, 87 s. ISBN 80-210-1041-X.

HAUSER, Přemysl, Helena KNESELOVÁ a Karla ONDRÁŠKOVÁ. *Didaktika českého jazyka pro 2. stupeň ZŠ*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita v Brně, 1994, 50 s. ISBN 80-210-1035-5.

KLÍMOVÁ, Květoslava a Ivana KOLÁŘOVÁ. *Čeština zajímavě a komunikativně: [pro 6. a 7. třídu]*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2013, 292 s. Pedagogika (Grada). ISBN 978-802-4741-123.

KOŠTÁK, Jaromír. *Mluvnice a pravopis: český jazyk pro 5.-9. ročník základních škol*. 1. vyd. Praha: Fortuna, 1991, 105 s. ISBN 80-852-9830-9.

KOUŠOVÁ, Noemi. *Chvilky s pravopisem: pro 2. stupeň základních škol*. 1. vyd. Praha: Fortuna, 2008. ISBN 978-80-7373-023-9.

JELÍNEK, Jaroslav. *Úvod do teorie vyučování českému jazyku*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1980, 275 s.

MATĚJČEK, Zdeněk. *Dyslexie: specifické poruchy čtení*. Vyd. 3. upr. a rozš. Jinočany: H, 1995, 269 s.: il. ISBN 80-857-8727-X.

MATĚJČEK, Zdeněk. *Dyslexie: specifické poruchy čtení*. Vyd. 2., upr. a rozš. Jinočany: H, 1993, 270 s. ISBN 80-854-6756-9.

MICHALOVÁ, Věra a Ladislav PALLAS. *Diktáty a pravopisná cvičení*. 11. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1979. Praktické příručky pro učitele.

MICHALOVÁ, Zdeňka. *Specifické poruchy učení na druhém stupni ZŠ a na školách středních: materiál určený učitelům a rodičům dětí s dyslexií, dysgrafií, dysortografií--*. 1. vyd. Havlíčkův Brod: Tobiáš, 2001, 102 s. ISBN 80-731-1000-8.

PODLAHOVÁ, Libuše. *Didaktika pro vysokoškolské učitele*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2012, 154 s. Pedagogika (Grada). ISBN 978-802-4742-175.

SVOBODA, Karel. *Didaktika českého jazyka a slohu*. 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1977.

SVOBODOVÁ, Jana. *Didaktika českého jazyka s komunikačními prvky: počáteční fáze výuky mateřštiny*. Vyd. 1. Ostrava: Ostravská univerzita - Pedagogická fakulta, 2003, 102 s. ISBN 80-704-2300-5.

ŠANTROCHOVÁ, Alena, Milada BURIÁNKOVÁ a Zdeněk HAMPL. *Diktáty a cvičení z českého jazyka*. 1. vyd. Praha: SPN - pedagogické nakladatelství, c1998, 159 s. ISBN 80-723-5010-2.

ZIMOVÁ, Ludmila. *Učíme se pravopis: soubor textů pro opakování a procvičování pravopisné látky 5.-9. ročníku základní školy*. Praha: Fortuna, 1991. ISBN 80-852-9840-6.

Internetové zdroje:

BIČAN, Aleš. Ústav pro jazyk český Akademie věd ČR, v. v. i.: Bohuslav Havránek. [online]. [cit. 2014-02-14]. Dostupné z: <http://www.ujc.cas.cz/lingviste/havranek-bohuslav>

Encyklopedie dějin města Brna: Alois Jedlička. [online]. [cit. 2014-02-14]. Dostupné z: http://encyklopedie.brna.cz/home-mmb/?acc=profil_osobnosti&load=3007

VEČERKA, Radoslav. Bibliografické medailonky českých lingvistů: bohemistů a slavistů. [online]. [cit. 2014-02-15]. Dostupné z: <http://www.phil.muni.cz/linguistica/art/vecerka/vec-medailonky2>.

ČECHOVÁ, Marie. Naše řeč: Jubileum Aloise Jedličky. [online]. [cit. 2014-02-15]. Dostupné z: <http://nase-rec.ujc.cas.cz/archiv.php>

TOMÁŠ, Martin. Dielektrika: Paměť. [online]. [cit. 2014-02-15]. Dostupné z: <http://dielektrika.kvalitne.cz/pamet.html>

SEDLÁČEK, Miloslav. Naše řeč: K vývoji českého pravopisu (část 1.), 1993, roč. 76. [online]. [cit. 2014-02-16]. Dostupné z: <http://nase-rec.ujc.cas.cz/archiv.php?lang=en&art=7120>

Osobnosti: Jan Hus. [online]. [cit. 2014-02-20]. Dostupné z: <http://www.spisovatele.cz/jan-hus#cv>

Jednotabratska: Historie Jednoty bratrské. [online]. [cit. 2014-02-20]. Dostupné z: http://www.jednotabratska.cz/dokumenty/historie_jednoty_bratske.pdf

LOUČKA, Petr. Moje čeština: Vývoj češtiny. [online]. [cit. 2014-03-04]. Dostupné z: <http://www.mojecestina.cz/article/2012022001-vyvoj-praslovanskych-geru-a-hlaskove-alternace-v-cestine>

Encyclopaedia Britannica: Marie-Jean-Pierre Flourens. [online]. [cit. 2014-03-16]. Dostupné z: <http://www.britannica.com/EBchecked/topic/210995/Marie-Jean-Pierre-Flourens>

Velký lékařský slovník: Adolf Kussmaul. [online]. [cit. 2014-03-20]. Dostupné z: <http://lekarske.slovníky.cz/lexikon-pojem/kussmaul-adolf-1822-9>

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy: Statistická ročenka školství. [online]. [cit. 2014-03-23]. Dostupné z: <http://toiler.uiv.cz/rocenka/rocenka.asp>