

**UNIVERZITA PALACKÉHO V OLMOUCI**

**PEDAGOGICKÁ FAKULTA**

Ústav speciálněpedagogických studií

# **DIPLOMOVÁ PRÁCE**

VERONIKA TOBOLOVÁ

**PORUCHA PRAVOPISU U ŽÁKŮ MLADŠÍHO ŠKOLNÍHO  
VĚKU**

Olomouc 2017

Vedoucí práce: doc. Mgr. Kateřina Vitásková, Ph.D.

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně s využitím uvedených pramenů a literatury.

Datum a místo

Podpis

Zde bych chtěla poděkovat své vedoucí práce doc. Mgr. Kateřině Vitáskové, Ph.D. za konzultace a poskytnutí informací k mé diplomové práci

## Obsah

<b>ÚVOD</b> .....	7
<b>1 Grafomotorika</b> .....	9
1.1 Historie fylogeneze písma.....	9
1.2 Příprava na psaní .....	10
1.3 Výuka psaní.....	13
<b>2 Dysortografie</b> .....	18
2.1 Specifické poruchy učení .....	18
2.2 Charakteristika dysortografie .....	22
2.3 Diagnostika dysortografie .....	25
2.4 Předškolní příprava .....	31
2.5 Emoce dítěte s dysortografií.....	32
2.6 Individuální péče o dítě s dysortografií .....	33
2.7 Hodnocení dítěte s dysortografií .....	35
<b>3 Speciálně pedagogické postupy</b> .....	38
3.1 Zásady speciálně pedagogických postupů .....	38
3.2 Speciálně pedagogické postupy.....	39
3.3 Techniky speciálně pedagogických postupů.....	41
<b>4 Výzkumné řešení</b> .....	45
4.1 Cíl šetření a stanovení výzkumných otázek.....	45
4.2 Úkoly šetření .....	46
4.3 Metody šetření.....	47
4.4 Charakteristika výzkumného vzorku .....	47
4.5 Průběh šetření.....	47
4.6 Výsledky šetření a znázornění dat.....	48
4.7 Diskuze a dílčí závěry.....	59
4.8 Návrh efektivního řešení.....	61
<b>ZÁVĚR</b> .....	63
<b>SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY</b> .....	64
<b>ELEKTRONICKÉ ZDROJE</b> .....	68
<b>SEZNAM TABULEK</b> .....	69
<b>SEZNAM GRAFŮ</b> .....	70
<b>SEZNAM PŘÍLOH</b> .....	71
<b>ANOTACE</b> .....	87

# ÚVOD

Diplomová práce s názvem Porucha pravopisu u žáků mladšího školního věku přibližuje často setkávaný pojem specifické poruchy učení – SPU, který působí na učení žáků již od předškolního věku. K výběru tohoto tématu přispěla má zkušenost mé práce na základní škole ve funkci učitele, dříve ve funkci asistenta pedagoga. Jelikož naše škola vyniká v integraci, skupinová a individuální, žáků se speciálně vzdělávacími potřebami, což mě přimělo se zamyslet nad problematikou specifických poruch učení, dysortografie. S touto problematikou se v dnešní době setkává pedagog velmi často a měl by si uvědomit, jak je důležité být k těmto žákům vstřícný, ohleduplný, individuální, poněvadž se v mladším školním období formuluje vztah ke škole, jeho vzdělání.

Práce se dělí na dvě části, na teoretickou a praktickou část. Část teoretická je rozdělena do tří kapitol a jejich podkapitol. V první kapitole s názvem Grafomotorika se objevuje fylogeneze historie písma, příprava na psaní a výuku psaní. Druhá kapitola pojednává o pojmu dysortografie, která zahrnuje její charakteristiku, diagnostiku, předškolní přípravu, emoce a hodnocení žáka s dysortografií, individuální péči. Na tuto kapitolu navazuje poslední (třetí) kapitola s názvem Speciálně pedagogické postupy přibližující její zásady, speciálně pedagogické postupy, techniky nápravy. Praktická část obsahuje dotazník určený rodičům dětí mladšího školního věku základní školy orientovaný na včasnost diagnostiky žáků, spolupráce pedagogů školy s daným žákem a jeho rodiči, práce žáka, jak vnímá kolektiv žáka se specifickou poruchou učení. V závěru praktické části zhodnotím vědomosti, získané v průběhu psaní práce.

Cílem práce je objasnit specifickou poruchu – dysortografie, jak usnadnit práci ve vyučování, jakým způsobem daného žáka hodnotit, emoce žáků s poruchou. Dále zjištění přípravy žáka se specifickou poruchou učení na výuku, jeho práce ve výuce, přístup učitelů k danému žákovi, vnímání třídního kolektivu na daného žáka.

## **TEORETICKÁ ČÁST**

# 1 Grafomotorika

## 1.1 Historie fylogeneze písma

*„Psaní je intencní psychomotorická činnost, jejímž cílem je sdělit čtenáři pomocí psané řeči (písma) informace, myšlenky či pocity. Písmo je smluvený způsob používání symbolů a kódování na vizuální zápis jazyka.“* (Vyskotová, Macháčková, 2013, str. 15)

Na začátku dějin bylo písmo dovoleno jen kněžím, pokládali ho za posvátné. Jeho podstata tkvěla v malování, črtání. Postupně jej národy dotvářely v dokonalý systém tak, jak je chápán dnes. Nejstarší písmo na světě vytvořili Sumérové v Mezopotámii, dnešní Irák, před rokem 3000 př. n. l (před naším letopočtem). Psali na hliněné tabulky. Do vlhké hlíny pomocí rákosky vlačovali klínový hrot a vytvářeli znaky představující člověka, části lidského těla, pracovní nástroje, zvířata, rostliny, písmo nazvané klínové. Většina evropských národů (Francouzi, Španělé, Italové, Portugalci, Rumuni, Němci, Angličané, Švédové, Norové, Danové, Finové, Maďaři, Estonci, Poláci atd.) používají nejznámější abecedu, nazvanou latinka. Mezi další nejznámější abecedy patří cyrilice (základem písma bulharského, ruského, makedonského), dévanágari (indické písmo používané indickými jazyky, např. sanskrtem), abeceda (řecká, arabská, hebrejská). V současnosti stále existují primitivní národy používající obrázkové písmo. Písmo, kterým současně lidé píší, tisknou se knihy, tiskoviny, se vytvářelo více než dva a půl tisíciletí z písma starých Římanů, z latinského písma - latinky. První poznatky, psané latinkou, se vyskytují v 6. století př. n. l. (Mlčáková, 2009, str. 9, 11, 12, 13)

Materiály, psací látky, náčiní k nanášení písma na psací látku se postupně vyvíjely - psací látky vytvářené pevné, jednoduché k přenosu, ve velkém množství. Nejdříve národy v Mezopotámii u povodí řek Eufratu a Tigridu používali hlínu jako psací látku v podobě hliněných tabulek. Egypťané vytvořili papyrus, kdy ve starověku dřeli stonky bylin, tím vytvářeli materiál pro psaní. V Malé Asii, v městě Pergamen, Řekové psali na pergamen zpracovaný z oslí, ovčí nebo oslí kůže. V Číně objevili papír. Husí brk vystřídalo třtinové pero, rydlo, štětec. Husí brk nahradili ocelovým perem, měl násadku s psacím strojem. V Evropě, v 15. století, lidé vynalezli knihtisk, který jim pomohl sdělovat informace. Johann Gutenberg roku 1445 vytisknul první knihu, nezvanou Bible. První strojová vazba založena koncem 18. století. (Mlčáková, 2009, str. 11)

## 1.2 Příprava na psaní

Švancarová, Švancara, Langmeier, Krejčířová zařazují bezprostředné nahodilé tahy na papíře, čárání či čmáranice, do prvních grafických pokusů dítěte. (Švancarová, Švancara, 1980, Langmeier, Krejčířová, 2006 in Mlčáková, 2009, str. 31)

Uždil pokládá za důležité v počátcích kresby, že „se kreslí“, než co „se kreslí.“ Pro dítě je kresba hra, zábava, volba něco vytvářet, vyjádřit se, dává mu pocit radosti a uspokojení. Některým dětem tato činnost nevyhovuje, málo a nerady kreslí nebo jej zavrhnávají. Kreslení má velký vliv na osvojování psaní. „*V předškolním věku je úroveň jemné motoriky, senzomotoriky, grafomotoriky jedním z důležitých kritérií při posuzování způsobilosti k zahájení školní docházky.*“ (Bednářová, Šmárdová, 2011, str. 6) Tyto schopnosti se vyžadují pro psaní. Často se aplikuje Jiráskův orientační test školní zralosti, jehož oblast tvoří kresba lidské postavy, auta, květiny, napodobování geometrických tvarů, psacího písma, skupiny teček. „*Z psychologického a pedagogického pohledu má kresba velký význam pro vývojovou diagnostiku, diferenciální diagnostiku, diagnostiku osobnosti.*“ (Bednářová, Šmárdová, 2011, str. 6, 15)

Z analýz autorských přístupů od Lisé a Kňourkové (1988), Loosové a Pikertové s Dienerovou (2001), Langmeiera a Krejčové (2003) sestavila Lipnická přehled grafomotorického vývoje předškolního dítěte. (Lisá – Kňourková, 1988, Looseová – Piekertová – Dienerová, 2001, Langmeier – Krejčířová, 2003 in Lipnická 2015, str. 6)



VĚKOVÉ OBDOBÍ	GRAFOMOTORICKÝ VÝVOJ
1 - 2 roky	experimentuje s uchopováním pastelky, pastelku drží v dlani, pastelku vede těžkopádně a křečovitě, čmárá bez záměru kdekoliv a na cokoliv, při kreslení pohybuje celou rukou,
2 - 3 roky	k uchopení pastelky začíná správně používat tři prsty, pastelkou pohybuje spontánně, většinou už po papíru, v kreslení kruhu a přímky napodobuje dospělého, krouživě čmárá klubička a spirály, kreslí svislé a vodorovné čáry, nakreslené tvary pojmenovává, postupně si fixuje správné držení pastelky
3 - 4 roky	znázorňuje postavy kreslením kruhových tvarů, čarami vyznačuje končetiny (kreslí tzv. hlavonožce), napodobováním kreslí kruh, spirály a sluníčka, začíná kreslit čtverec, trojúhelník, kříž (řecký nebo diagonální), ale pojmový obsah těchto tvarů se neuvědomuje,
4 - 5 let	kresba přechází do obrázkového stadia, kreslí postavu s trupem a končetinami, v kresbě začíná kombinovat různé tvary, nepřesně vybarvuje předkreslené tvary, v námětech kresby se obsahově zaměřuje na svět okolo sebe, rozvíjí se jeho vnímání tvarů a barev
5 - 6 let	Kreslí hlavní části postavy s trupem, Kresba je obsahově bohatá, Body spojuje čarou, Dokáže používat štětec, Kreslí postavu se všemi jejími částmi, Znázorňuje geometrické tvary, dům, sluníčko, plot, auto, stromy s větvemi a korunou, Napodobuje velká tiskací písmena i jiné zjednodušené symboly – oblouky, vlnovky, smyčky, kombinované tvary

Tabulka č. 1: Grafomotorický vývoj dítěte (Lipnická, 2015, str. 7)

Rozvoj grafomotoriky dítěte předškolního věku závisí na psychomotorických funkcích. Jedná se o mentální vyspělost dítěte, zrakové a prostorové vnímání, lateralitu, paměť, pozornost, úroveň jemné a hrubé motoriky. (Bednařová, Šmardová, 2011, str. 13)

Náměty ke grafomotorickým cvičením od Fábryové by měl každý předškolák zvládnout (čáry, kruhy, spirály, horní a dolní oblouky, vlnovky, horní a dolní smyčky, osmičky). Holandanka Théa Bougnetová, ve Francii, vypracovala Metodu dobrého startu a metodu Bon départ. Během 1. světové války metodu stylizovali, prakticky ověřili. Původní význam měla v léčení získaných poruch hybnosti, poté rozpracována k rehabilitaci psychomotoriky u dětí, což má význam ke zlepšení, harmonizování spolupráce motoriky, psychiky směrem k rehabilitaci porušených funkcí. Tuto metodu, roku 1941, poprvé aplikovali v základní škole jako přípravu pro výuku počátečního čtení a psaní. Prvně děti dělaly velká široká gesta, která zmenšovaly k jemným pohybům při psaní do sešitu. Příprava metody k počátečnímu čtení a psaní se rozšířila do evropských států – Holandska, Belgie, Portugalska, Švýcarska. (Jaklewicz, Bogdanowicz, 1997 in Mlčáková, 2009, str. 37 - 38)

Lipnická uvádí ve své publikaci prevenci poruch psaní, která by měla primárně sledovat harmonický rozvoj psychomotorických schopností dítěte:

- **Záměrné ovládnání pohybů celého těla** – aktivity posilující svaly a svalové skupiny – dítě při nich zdokonaluje základní pohybové schopnosti, tj. vědomou koordinaci pohybů těla při různých pohybových úkonech.
- **Taktilně – kinestetické vnímání** – hrové činnosti, při nichž se dítě učí diferencovat kvalitu hmatových podnětů, které pak smysluplně prožívá – zlepšuje si tím organizaci pohybů, posiluje uvědomělost pohybů vlastního těla, umí udržovat rovnováhu a orientovat se v prostoru.
- **Koordinace jemné motoriky a smyslového vnímání** – hry založené na manipulaci s předměty, a to ve spojení se zrakovou, sluchovou a hmatovou kontrolou.
- **Grafomotorická obratnost** – činnosti rozvíjející záměrně grafické schopnosti dítěte v kreslení a počátečním psaní, s důrazem na uvolňování pohybů při znázorňování různých grafických tvarů nebo při zaznamenávání vlastních myšlenek a výpovědí.
- **Artikulační obratnost** – aktivity zdokonalující souhru pohybů pevných artikulačních orgánů (zuby, dásně, horní čelist, tvrdé patro) s pohyblivými (rty, jazyk, dolní čelist, měkké patro s čípkem). (Lipnická, 2015, str. 9)

### 1.3 Výuka psaní

Dle §2 Zákona č. 379/2015 Sb., o pedagogických pracovnících, je pedagogický pracovník ten, kdo vykonává přímou vyučovací, přímou výchovnou, přímou speciálněpedagogickou či přímou pedagogicko – psychologickou činnost přímým působením na vzdělávaného. Pedagogický pracovník, dle § 3, je ten, kdo splňuje podmínky pro výkon činnosti pedagogického pracovníka. Do těchto podmínek spadá splnění odborné kvalifikace pro přímou pedagogickou činnost, jenž vykonává. (zákon č. 379/2015 Sb. Zákon o pedagogických pracovnících)

Žáci se učí používat mateřský jazyk v mluvené i psané podobě. Učivo je děleno v RVP ZŠ (Rámcově vzdělávací plán pro základní školy) do tematických oblastí. Školy si jej zpracují do jednotlivých ročníků, delších časových etap. Učivo se stává zavazující na úrovni školního vzdělávacího plánu (ŠVP). (Mlčáková, 2009, str. 52)

Důležitou roli u psaní hraje naučit dítě sedět, držet tužku, pracovat s uvolněním a napětím. Tyto výkony poznamenají jeho výkony ve psaní, čtení ve škole. Jednou z předcházejících ortopedických a očních vad se odvíjí od správné volby stolu a židle, vytváření správných pracovních návyků. Pro rozvoj koordinace jemných pohybů při kreslení a psaní je správný úchop tužky, jeho výběr. Špatné návyky záporně působí na výkony dítěte, jeho chuť a motivaci v činnosti pokračovat. Na celkový grafický výkon působí i výběr psacího náčiní. Jeho tvar ovlivňuje správné držení, kvalita materiálu tuhy ovlivňuje tlak na podložku. Je zapotřebí myslet na účel použití psacích náčiní. Měkčí tužky a pastelky pro kvalitu, kdy vedou správnou stopu, není zapotřebí na ně tlačit. Vhodný tvar psacího náčiní se volí takový, který umožňuje a podporuje jeho správné držení. Přesprávné široké křídly, fixy nebývají vhodné pro jejich šířku, jenž znesnadňuje špetkové držení. Velké formáty výkresu, nejlepší formát A3 i větší papír, je vhodný na kreslení. Nejmenší formát se využívá A4. Dítě může zkusit správný tvar prstem do sypkých materiálů (krupice, písek) nasypaných na větší podnos před kreslením na papír. (Bednářová, Šmardová, 2011, str. 48)

### 1.3.1 Hygiena psaní

Odborníci zahrnují k hygieně psaní:

#### **Správné sezení**

Dítě sedí na celé židli. Nohy mírně u sebe, ohnuté v kolenou v pravém úhlu, celá chodidla opřená o podlahu, což umožňuje stabilitu, kterou s rovnováhou těla podporuje paže s předloktím. Trup se mírně naklání dopředu a na sedadle spočívá jeho váha. Hrudník se nedotýká hrany psací desky. Ramena ve stejné výšce a předloktí souměrně umístěna na psací desce. Hlava je prodloužená dle osy páteře, mírně se skloňuje nad papírem ve vzdálenosti od špičky pera 30 centimetrů (cm). (Mlčáková, 2011, str. 54)

#### **Správný úchop psacího náčiní**

Od počátku, kdy dítě začíná kreslit, je vhodné dbát na správný úchop psacího náčiní, který je stejný u praváků i leváků. (Bednářová, Šmardová, 2011, str. 50)

*„Tužka leží na posledním článku prostředníku, seshora ji přidrží bříško palce a ukazováku. Ruka a prsty jsou uvolněny, nesvírají tužku křečovitě, ukazovák není prohnutý. Prsty jsou vzdáleny od hrotu tužky přibližně 3-4 cm. Tužka přesahuje kožní řasu mezi palcem a ukazovákem. Malíček a prsteníček jsou volně pokrčeny v dlani.“* (Bednářová, Šmardová, 2011, str. 50)

Špetkový úchop dává nejvyšší rozsah koordinace jemných svalových skupin ruky a prstů, umožňuje uvolnění ruky a prstů během psaní. Chybný úchop psacího náčiní zapříčiňuje unavitelnost ruky, nepříjemné a bolestivé pocity, což vede ke snížené motivaci ke psaní a kreslení. (Bednářová, Šmardová, 2011, str. 50)

#### **Natočení psací předložky (papír, sešit)**

U praváků svírá spodní okraj sešitu se spodním okrajem pracovní desky úhel 15 – 20°, proti středu hrudi směřuje levý spodní roh sešitu. Levák si papír, sešit, natáčí od střední poloviny těla levým dolním rohem nahoru v úhlu 15 – 25°. (Mlčáková, 2009, str. 57)

#### **Osvětlení psací plochy**

Světlo klesá zleva u praváků, zprava u leváků. U umělého světla se volí zdroj s matným sklem, které rozptyluje a změkčuje světelné paprsky. (Mlčáková, 2009, str. 58)

## **Osvětlení psací plochy**

Světlo klesá zleva u praváků, zprava u leváků. U umělého světla se volí zdroj s matným sklem, které rozptyluje a změkčuje světelné paprsky. (Mlčáková, 2009, str. 58)

## **Doba, kdy dítě píše**

Psaní probíhá, když je dítě odpočaté a soustředěné. Zařazujeme ho do ranních vyučovacích hodin, u domácí přípravy je vhodná doba kolem 15 a 17 hodiny odpoledne. Na počátku výuky by neměla výuka psaní přesáhnout 10 min. (Mlčáková, 2009, str. 58)

### **1.3.2 Metodika psaní**

Při psaní hraje významnou roli uvolněná ruka, poznamenaný grafický výkon dítěte, chuť kreslit. Jestliže dítě při kresbě nadměrně tlačí psacím náčiním na podložku, ruka se rychle unaví, bolí. Výběr psacího náčiní, psychický stav, atmosféra, rozvoj jemné motoriky a grafomotorika, uvolnění a napětí ovlivňuje tlak na podložku. Uvolněná, přátelská atmosféra by měla panovat během kreslení. Učitel naučí dítě uvědomovat si a ovlivňovat svalové napětí, uvolnění. Rytmus pomáhá uvolnit ruku během psaní, zlepšuje hnulost pohybů. Písničky, rytmické říkanky doprovázejí jednotlivé prvky u kresby. (Bednářová, Šmardová, 2011, str. 55)

## **Sklon písma u praváků bez posunu lokte**

Při nepohyblivém lokti a předloktí v pravém úhlu se loket musí vzdalovat od těla, předloktí zešíkmoval, okraj sešitu stále více naklánět. Úhel sklonu písma se tak zmenšuje (jeho naklonění se bude zvětšovat). (Mlčáková, 2009, str. 59)

## **Sklon písma u praváků s posunem lokte**

Úhel odchýlení sešitu se zvětšuje, je-li více oddálen loket od těla, vzhledem k okraji stolu je větší zešíkmení předloktí. Stojaté či nakloněné písmo na opačnou stranu vznikne při zešíkmeném předloktí, v obvyklém vychýlení sešitu. (Mlčáková, 2009, str. 60)

## **Metodika psaní levou rukou**

Levák při psaní má zaujmout zrcadlové postavení praváka. Předloktí směřuje kolmo k řádku, k rameni směřuje konec pisátka. Žák vidí na celý napsaný text na řádku a nesmí si ho rozmazávat. Písmo je stojaté, směřuje zleva doprava. (Mlčáková, 2009, str. 60)

### 1.3.3 Pomůcky, učební materiál, psací náčiní

#### **Pomůcky**

Učitelé si v dnešní době vybírají pomůcky k výuce psaní. Mezi nejznámější pomůcky patří nástěnná tabule tiskací a psací latinky, obrázková abeceda (soubor obrázkových karet formátu A4), demonstrační listy s tiskacím a psacím písmem malé i velké, tiskací a psací abeceda. (Mlčáková, 2009, str. 62)

#### **Učební materiál**

K učebním materiálům se považuje soubor písanek, sešity (číslo 511 formátu A5 s rozestupem liniatury 2 cm), papíry, tabule, stírací tabule sloužící k nácviku psaní písma, podložky s pomocnou liniaturou pro sklon, soubory pracovních listů s předepsanými tvary se součástí průhledné fólie, na níž se tvary obtahují, píší tužkou a po nácviku se fólie vygumuje. (Mlčáková, 2009, str. 63)

#### **Psací potřeby**

Pro nácvik uvolňovacích cviků jsou doporučeny měkké pastelky, jiný měkký barevný materiál, voskovky, měkká tužka. V první třídě mohou děti psát tužkou. Kreslení uvolňovacích cviků na jemný průhledný papír zabraňuje písářským křečím. Děti píšící levou rukou mohou psát nerozmazávajícím perem (čínské, tornádo, mikrofiš, kuličková pera). (Mlčáková, 2009, str. 63 - 64)

#### **Hodnocení písma**

S hodnocením písma souvisí způsob opravování chyb. Vyhledávání a označování správně napsaných tvarů se jeví jako motivace před upozorňováním na každou chybu od předepsaného vzoru. U dysgrafiků a dysortografiků se upřednostňuje černá barva od červené při označování chyb. (Mlčáková, 2009, str. 65 - 66)

U nácviku prvního písmena J. Kožíšek zastává názor, že by jej dítě mělo objevit první prostřednictvím her, činností. Zápis písmene vždy následuje po jeho vyvození. K osvojení a procvičení písmene slouží pracovní sešit či prostor pro tvořivost dítěte – skládání písmen z různých materiálů (provázek, přírodniny, plastová víčka), napodobování písmen pomocí svého těla, hledání nových písmen apod. (Kreisllová, 2008, str. 70, 73)

Písanka je neodmyslitelně spojena s psaním, děti se zde učí správné tvary písmen, opisují a přepisují slova, věty. Důraz se klade na kvalitu písma, velikost, správný tvar a sklon, což vede k osvojování pravopisu. (Kreisllová, 2008, str. 74)

## 2 Dysortografie

### 2.1 Specifické poruchy učení

Na přelomu 19. a 20. století byly objeveny specifické poruchy učení, od padesátých let spadají pod sociální problém ve všech zemích. (Bartoňová, 2004, str. 19)

Česká republika v rámci své historie zájmu o specifické poruchy učení školních dovedností se může pyšnit neurologem a psychologem Antonínem Heverochem (1869 – 1927). V časopise Česká škola roku 1904 publikoval článek s názvem *O jednostranné neschopnosti naučit se čísti a psáti při znamenité práci*. Primář Dětské psychiatrické léčebny v Havlíčkově Brodě Otakar Kučera navazoval na odkaz Antonína Heverocho, který spolupracoval s psychologem PhDr. Josefem Langmeier. (Smečková, 2013, str. 19)

Mezi odborníky v České republice zkoumajících problematiku patřil Matějček, dále patří Zelinková, Tymichová, Pokorná. V zahraničí profilují odborníci jako Bakker, Barkley, Train, Reief. (Bartoňová, 2004, str. 6)

Metodika pro nastavování podpůrných opatření ve školách ve spolupráci se školskými poradenskými zařízeními poukazuje na vysoké procento (%) žáků základních škol (ZŠ) postihující specifické poruchy učení v rozpětí od 5 do 15 %. Údaj není přesný z důvodu zahrnutí do této skupiny i žáky s různými závažnými projevy pestrého spektra specifických poruch učení. (Zapletalová, Mrázková, 2016, str. 52)

Podstata různorodosti v terminologii tkví v rozmanitých a pestrých příznaků poruch, různými pojetími a teoretickými východisky, názor odborníka na danou poruchu. Neurolog, psycholog, speciální pedagog, psychiatr, lingvista mají rozličná hlediska. (Michalová, 2008, str. 12, 13)

Specifické poruchy učení bývají formulovány jako neschopnost či snížená schopnost naučit se číst, psát, počítat pomocí klasických výukových metod s přiměřenou inteligencí a sociokulturní příležitostí. Intelektové vlohy jsou zpravidla průměrná až nadprůměrná. (Jucovičová, Žáčková, 2012, str. 4)



Výkladový slovník z pedagogiky: 583 vybraných hesel definuje specifické vývojové poruchy učení takto: „*Souhrnné označení 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. Předpokládá se dysfunkce centrálního nervového systému.*“ (Kolář, 2012, str. 131)

Vitásková ve svém díle uvádí dělení specifických poruch učení, které se dělí na vývojové a získané. Předpona dys – spadá pod dovednosti, které již nebyly osvojeny. Předpona a- se vztahuje k získaným, označují se ztrátou nabytých dovedností. (Vitásková, 2007, str. 6)

Zelinková uvádí klasifikaci specifických poruch učení

**Dyslexie** - porucha osvojování čtenářských dovedností

**Dysgrafie** – porucha osvojování psaní

**Dysortografie** – porucha osvojování pravopisu

**Dyskalkulie** – porucha osvojování matematických dovedností

**Dyspraxie**- porucha osvojování, plánování a provádění volných pohybů (Zelinková, 2009, str. 9 – 10)

Poruchy se vyskytují u dětí samostatně nebo tvoří komplex specifických poruch učení (často dyslexie, dysgrafie, dysortografie). Také se často vyskytují se syndromem poruchy pozornosti, syndromem poruchy pozornosti s hyperaktivitou (ADD, ADHD syndrom). (Jucovičová, Žáčková, 2012, str. 5)

Etiologie poruch není zcela vysvětlená. Mnoho vědeckých pracovníků nachází v genetických předpokladech, někteří ji přiřazují k poranění mozku v období prenatálním, perinatálním a postnatálním, jiní odkazují na neprobádanou problematiku. (Gerlichová, 2014, str. 65)

Pokorná (2001) dělí příčiny specifických poruch učení do dvou skupin, endogenní a exogenní faktory. Mezi endogenní faktory patří dysfunkce CNS, centrální nervový systém, (dědičnost, lehká mozková dysfunkce), odchylná organizace cerebrálních aktivit, odchylné postavení laterality. Do kategorie exogenních faktorů spadají vlivy prostředí - rodina (nepřiměřené nároky na jedináčka, konflikty v rodině, depresivní matky), škola (různorodé metody a strategie výuky, didaktogenní poruchy, prostředí třídy, osvětlení, hluk apod.). (Pokorná, 2001 in Smečková, 2013, str. 31 – 32)

Pešová, Šmalík (2006) dělí příčiny specifických problémů učení na příčiny ze strany dítěte a na vlivy prostředí, pod který spadá výchovně – vzdělávací proces (počet dětí ve třídě, osobnost učitele, postavení ve třídě, střídání pedagogů). K příčinám ze strany dítěte řadí kognitivní předpoklady (specifické poruchy učení – dyslexie, dysgrafie, dysortografie, dyskalkulie, dyspinxie, dysmúzie) a mimointelektové faktory školního neprospěchu (osobnost dítěte, zdravotní stav). (Pešová, Šmalík, 2006 in Procházka, Šmahaj, Kolařík, Lečbých, 2014, str. 89)

Bartoňová v souvislosti s příčinami specifických poruch učení (SPU) zmiňuje O. Kučeru, který se touto oblastí zabýval v 60. letech 20. století a začleňuje do nejčastějších vlivů dědičnost, neurotickou nebo neznámou etiologii. (Bartoňová, 2012, str. 38)

Mezi nejčastější symptomy poruch patří krátkodobé poruchy pozornosti, pravolevé a prostorové orientace, sluchového vnímání, vnímání, napodobení rytmu, zrakového vnímání, poruchy řeči, jemné a hrubé motoriky, chování vzniklé následkem poruch učení, nevyhraněná lateralita. (Zelinková, 1998 in Šauerová, Špačková, Nechlebová, 2012, str. 25)

*„Učitel si často jako první všimne, že by dané dítě mohlo mít specifické poruchy učení. Učitelé jsou schopni porovnávat práci a chování dítěte s jeho spolužáky, a tak často mohou označit dítě, které má problém s poruchami učení dříve, než si toho všimnou rodiče.“*  
(Selikowitz, 2000, str. 20)

Pokud dítěti zjistí nějaký typ specifických poruch učení (dyslexie, dysortografie, dysgrafie, dyskalkulie), v poradenském zařízení využijí metod speciální pedagogiky, kdy rozvíjí dané oslabené funkce. Využívají se didaktické pomůcky a metodické pomůcky. Program Percepční a motorická oslabení ve školní praxi může být nabídnut rodičům dítěte s obtížemi sluchového a zrakového vnímání a motoriky. Tento program se zaměřuje na vytváření, rozvoj, posilování a propojení funkcí smyslových, kognitivních (poznávacích) a motorických. Další lze využít program KUPOZ zaměřený na rozvoj pozornosti, zrakového a sluchového vnímání, paměti logického myšlení a vyjadřovací schopnosti u dětí s obtížemi s pozorností ve věku 8 -12 let. Program MAXÍK a HYPO lze využít v první třídě nebo před nástupem do základní školy. Posilují a osvojují schopnosti a dovednosti související s výukou čtení, psaní a počítání. V poslední době je rozšiřována nabídka programu Feuersteinova instrumentálního obohacování (FIE). Základ metody činí

v rozvoji kognitivních funkcí, plánování, způsob zpracování a prezentace informací, rozvoj pracovních strategií. (Krejčová, Bodnárová, 2014, str. 58 – 59)

V následující tabulce jsou uvedeny pomůcky a pracovní listy, které mohou pomoci při rozvoji oslabených schopností a dovedností v rámci 1. stupně na základní škole.

<b>POMŮCKY</b>	
<b>FONEMICKÉ UVĚDOMĚNÍ</b>	<p>Bzučák ZELINKOVÁ, O. Pavučinka:soubor cvičení sluchového vnímání:cvičení sluchového vnímání a rozlišování délky samohlásek, slabik dy-di, ty-ti, ny-ni a sykavek.Havlíčkův Brod:Tobiáš, 2010.ISBN 978-80-7311-111-3.</p> <p>ZELINKOVÁ,O.Cvičení pro dyslektiky I.Rozlišování krátkých a dlouhých samohlásek.Praha:Nakladatelství DYS,2013 :ISBN 80-902065-1-4.</p>
<b>ZRAKOVÁ PERCEPCE</b>	<p>ZELINKOVÁ,O.Cvičení pro dyslektiky IV..Rozlišování b-d-p.Praha:Nakladatelství DYS, 2012:ISBN 80-902065-7-3.</p> <p>Pomůcka Logico Piccolo Oka a ruka BEDNÁŘOVÁ,J.Zrakové vnímání:optická diferenciacelI.3.vyd.Praha:DYS-centrum Praha2010,ISBN 978-80-904494-3-5.</p>
<b>GRAFOMOTORIKA</b>	<p>BEDNÁŘOVÁ,J. a R.ŠMARDA.Jedním tahem.uvolňovací grafomotorické cviky.Praha:DYS-centrum Praha,2009,ISBN 978-80-904494-6-6</p> <p>MICHALIKOVÁ,Z.Čáry máry I:pracovní sešit pro rozvoj gramotoriky,3.vyd.Havlíčkův Brod:Tobiáš,2009.ISBN 978-80-7311-109-0.</p>
<b>PROSTOROVÁ ORIENTACE</b>	<p>BEDNÁŘOVÁ,J.Prostorová orientace. Brno:Pedagogicko-psychologická poradna,2004</p> <p>ZELINKOVÁ, O:Cvičení pro dyslektiky VI.Cvičení pravo-levé orientace,Praha:Nakladatelství DYS,2007.ISBN 80-902065-26</p>
<b>PAMĚŤ</b>	<p>SUCHÁ,J.Trénujte si paměť. Praha:Portál,2010.ISBN 978-80-7367-791-6.</p> <p>REZKOVÁ, V. a L.TUMPACHOVÁ.Cvičíme paměť.Praha:Pražská pedagogicko-psychologická poradna,2010</p>

Tabulka č. 2: Pomůcky (Krejčová, Bodnárová, 2014, str. 98 – 99)

## 2.2 Charakteristika dysortografie

„Dysortografie je specifická porucha pravopisu.“ (Jucovičová, Žáčková, 2012, str. 6)

Smečková uvedla ve své publikaci definici dysortografie od Vitáskové:

„Dysortografie, specifická porucha pravopisu, představuje narušenou schopnost zvládat gramatické jevy mateřského jazyka.“ (Vitásková, 2006, str. 21 in Smečková, 2013, str. 25)

Matějček (1993) rozlišuje tyto typy dysortografie:

1. dysortografie na podkladě nedostatků sluchového vnímání projevující se v analýze slov na hlásky (komolení slov, vynechávání písmen ve slově v písemném projevu), v rozlišování měkkých a tvrdých slabik
2. dysortografie na podkladě nedostatků ve zrakové percepci, kdy si dítě nemůže zapamatovat tvar písmen a nedostatečně rozlišuje podobná písmena (např. tiskací b-d-p, psané a-o-e)
3. dysortografie na podkladě problémů v dynamice duševních dějů (hypoaktivní forma, hyperaktivní forma)
4. dysortografie na podkladě dysgrafie, kdy má dítě problém s vlastním napsáním písmen, že mu nezbyvá čas na kontrolu gramatiky (Matějček, 1993 in Pešová I., Šamalík M., 2006, str. 93 – 94)

Žlab rozlišuje (1988) auditivní, vizuální a motorickou dysortografií. V rámci auditivní dysortografie se hovoří o narušení procesů sluchové diferenciaci a analýzy, oslabení sluchové paměti. Kdežto snížená zraková paměť souvisí s vizuální dysortografií (špatné vybavování písmen – grafémy, zaměňování tvarů sluchově a tvarově podobných). Žák tyto chyby neurčí. U motorické dysortografie se dítě soustředí na správnost psaného projevu. (Žlab, 1988 in Šauerová, Špačková, 2012, str. 31)

Oblast specifických dysortografických jevů spadá do poruch dysortografie. Postiženo druhotně je osvojování si a použití gramatických pravidel. (Slavík, 2012, str. 140)

Za hlavní projevy dysortografie se v minulosti předpokládaly tzv. specifické dysortografické chyby, za které byly považovány potíže v rozlišování krátkých a dlouhých samohlásek, rozlišování slabik dy – di, ty – ti, ny – ni, rozlišování sykavek, přidávání a vynechávání písmen či slabik, nezvládnutí hranic slov v písmu, osvojování a aplikace

gramatických pravidel. Avšak ze zahraniční a naší literatury vyplývají závažnější problém. (Zelinková, 2009, str. 100)

Vitásková (2006) řadí mezi specifické symptomy dysortografie:

- Potíže při rozlišování tvrdých a měkkých, dlouhých a krátkých hlásek a slabik
- Potíže s rozlišováním hranic slov v písmu
- Opakované gramatické chyby, které neodpovídají dobré znalosti gramatických pravidel
- Vyšší chybovost v diktátech. (Vitásková, 2006 in Smečková, 2013, str. 48)

Jucovičová, Žáčková uvádějí ve své publikaci tyto specifické dysortografické chyby:

- Vynechávání písmen, slabik, slov, vět
- Přidávání písmen (zvláště samohlásky mezi souhlásky), slabik, slov
- Vynechávky, přidávání či nesprávné vložení diakritických znamének (čárky, háčky)
- Kinetická inverze (přesmykování slabik), např. kolo – loko
- Záměna zvukově podobných hlásek, zejména znělé a neznělé (sníh – h/ch, dub – p/b, led – d/t,...). Děti znají správné používání pravidel, ale v písemném projevu pravidla nepoužívají. Zařazujeme zde i záměnu sykavých hlásek (rozlišování tupých a ostrých sykavek – š/ž/č-s/z/c). Při vadě řeči vznikají sykavé asimilace (švestky – švešky...), dítě píše tak, jak slyší.
- Záměna zvukově podobných slabik, kde zařazujeme, měkčené slabiky bě, pě, vě, mě, měkké a tvrdé slabiky dí, ti, ni/dy, ty, ny. Správné rozlišování slabik má vliv na určování pravopisu podstatných a přídavných jmen podle vzorů, které na tyto slabiky končí (pán, hrad, žena, píseň, kost, stavení, vzor mladý, jarní). Dále ovlivňuje shodu podmětu s přísudkem. Příčina v nedostatečném sluchovém rozlišování (dítě neslyší rozdíl), problémy ve výslovnosti (chybná/nejednoznačná), nebo kombinace obou příčin.
- Hranice slov v písmu nejsou dodržovány. Slova, někdy i celé věty, se píše dohromady. Starší děti píše slova s předložkami dohromady (vokně, podstolem), se zvrtnými zájmeny (hrajemesi, veselímese). Někdy se slova nesprávně píše, kdy dítě nesmyslně rozdělí slovo (ručn-ík). Mladší děti napíše několik slov nebo celé krátké věty dohromady (Jdemedoškoly.).

- Specifický logopedický nález způsobí komolení slov. Může se objevit i specifická artikulační neobratnost (např. nejnebezpečnější, lokomotiva). Podobné chyby se vyskytují v psaném projevu. Nález častý u dětí ADHD (porucha pozornosti s hyperaktivitou), ADD (porucha pozornosti).
- Chyby v gramatice. Za zvláštních podmínek zařazujeme gramatické chyby v psané podobě mezi specifické – dítě gramatická pravidla ovládá, při ústním aplikování správně použije, avšak se dopouští v písemném projevu chyb. Nezbytné zjistit nepoměr mezi ústním a písemným projevem. Gramatické chyby nejsou považovány za specifické, když dítě neumí učivo ani ústně, je nejisté nebo pomalé z důvodu nedostatečného osvojení. Dítě s dysortografií je neochotné zdůvodňovat gramatické jevy, jen tipuje. (Jucovičová, Žáčková, 2012, str. 7 – 8)

Pipeková označuje školské důsledky u dysortografie:

- Často zaměňuje pořadí písmen během psaní
- Při výuce cizího jazyka se projevují obtíže
- Problémy v limitovaných úkolech, desetiminutovky nebo při psaní diktátů
- Obtížně rozlišuje některé grafické symboly (Pipeková, 2006, str. 147)

Bartoňová zmiňuje ve své knize příklad snaživého chlapce jménem Lukáš, který je mezi svými kamarády oblíben a má rozumové schopnosti v pásmu průměru. Jeho potíže činí ve zrakové a sluchové percepci, značně narušená sluchová cesta. Ve sluchové diferenciaci mu dělá potíž sluchově odlišit měkčení (di – ti – ni – dy – ty – ny). Dále jsou pozorovatelné dysortografické chyby v psaném písmu jako značení délek, neúplný záznam slov, záměny některých podobných písmen, v textu často škrťá, lépe ovládá v doplňování pravopisného cvičení. Po diagnostice bylo doporučeno ho integrovat do běžné základní školy. (Bartoňová, 2005 str. 46)

Pro jedince s dysortografií je gramatické učivo velký problém. Zvláště u těch jedinců, u kterých není rozvinuté fonemické uvědomění, oslabené lingvistické kompetence (např. znalost vyjmenovaných slov, nesprávné přiřazení příbuzných slov), oslabených kognitivních funkcí a procesů (problém v rychlém vybavování pravidel z důvodu oslabeného procesu automatizace a potíží v pracovní paměti). (Michalová, 2008, str. 59)

Jucovičová, Žáčková uvádějí ve své publikaci Dysortografie, že porucha pravopisu vzniká na podkladě poruchy fonemického sluchu, porušeno je sluchové vnímání. Do této oblasti spadá porušení zejména schopnosti sluchového rozlišování, což se vztahuje

k rozlišování zvuků, výšky, délky a hloubky tónů, jednotlivých hlásek, slabik, slov, vět. Dále bývá porušena schopnost sluchové analýzy a syntézy, sluchová orientace a sluchová paměť, vnímání a schopnost reprodukce rytmu. Problémy se mohou vyskytovat i v percepčních oblastech (např. zrakové vnímání), v oblasti intermodality. (Jucovičová, Žáčková, 2012, str. 6)

Na prognózu vývoje dysortografie má vliv typ, síla, kombinace dysortografie s dalšími specifickými poruchami učení, chování, úroveň intelektu, doba diagnostiky, zdali byla realizace nápravy. (Jucovičová, Žáčková, 2012, str. 62 – 63)

### 2.3 Diagnostika dysortografie

Výkladový slovník pedagogiky definuje diagnostiku jako: „*Proces zjišťování diagnózy, tedy příčin, projevů a příznaků choroby, stavu, poruch chování, nedostatečnosti výkonu. Na základě diagnózy se navrhuje způsob jejich odstraňování, stanovuje se prognóza překonání poruchy, choroby, navrhuje se pedagogická opatření apod.*“ (Kolář, 2012, str. 28)

„*Stejně jako u ostatních specifických poruch učení, náleží diagnostika dysortografie odbornému pracovišti, kde se na diagnostice podílí tým odborníků tvořený psychologem a speciálním pedagogem, případně se na stanovení diagnózy podílí i další odborníci (neurolog, pediatr, sociální pracovník).*“ (Jucovičová, Žáčková, 2012, str. 10)

Kniha *Metody a postupy poznávání žáka: pedagogická diagnostika 2* zmiňuje, že objektem diagnostiky je jedinec, skupina žáků, vzdělávací instituce (např. škola), vzdělávací systém jako celek. (Mertin, 2016)

Vitásková uvádí, že cílem diagnostiky je rozlišit diagnostiku specifických poruch školních dovedností od mentální retardace, smyslového postižení, specifických vývojových poruch jazyka, kulturní zanedbatelnost atd. (Vitásková, 2006 in Smečková, 2013, str. 62)

*Matějček pokládá za hlavní cíle diagnostiky:*

- *Zjistit jestliže se jedná o specifickou poruchu školních dovedností*
- *U zjištění specifických poruch školních dovedností se provede pečlivý rozbor případu, popis jejího původu, obraz, typ a stupeň její závažnosti*

- *Zjistit významné okolnosti, které ovlivní nápravu nebo terapeutickou práci.*  
(Matějček in Smečková, 2013, str. 62)

Jednou z variant, které mají oprávnění diagnostikovat, jsou pedagogicko – psychologické poradny. Pod každou školu spadá poradna, na kterou ji může škola rodičům zprostředkovat kontakt. Avšak rodičům dává legislativa oprávnění k vyšetření i v jiné poradně. (Bodnárová, Krejčová, 2014, str. 53)

Pedagogicko – psychologická poradna vyžádá od učitele, se souhlasem rodiče s celkovým vyšetřením dítěte, o vypracování tzv. (takzvaný) školního dotazníku. V tomto dotazníku učitel sleduje oblast čtení (znalost písmen, úroveň čtení, popis potíží – např. slabikuje slova, čte tichým hlasem), psaní (kterou rukou píše, úchop psacího náčiní apod.), počítání (např. jak zvládá matematické operace, slovní úlohy, základy geometrie). Dále pozoruje úroveň řečového projevu, schopnost soustředit se, projevy chování dítěte, socializace jedince, rodinné prostředí, zdravotní stav. (Bartoňová, 2012, str. 122, 123)

Psycholog v diagnostice zjišťuje celkovou úroveň, rozložení a strukturu intelektu, podává aktuální stav sluchové paměti. Speciální pedagog diagnostikuje úroveň percepčních funkcí (zejména sluchovou percepci), úroveň výslovnosti, jazykového citu, zrakové percepcie, motorických a sensorických funkcí. (Jucovičová, Žáčková, 2012, str. 13 – 14)

Nejdůležitější využívané diagnostické metody v poradnách se dělí na metody obecné a speciální. Metody obecné získávají údaje a základní data o vyšetřované osobě, její rodině a sociálním prostředí. Pod metody spadá rodinná anamnéza (RA, zjištění údajů o rodičích, sourozencích, prarodičích, sledování na sledované a dědičné choroby, mentální retardaci, výskyt dalšího postižení v rodině), osobní anamnéza (OA, zjišťuje informace z období prenatalního, perinatálního a postnatálního, z raného dětství, až po současný stav, zjišťuje údaje o biologickém, neuropsychickém a sociálním vývoji, prodělaných chorob, úrazů, operací, alergií, užívaných léků), vyšetření prostředí (školní prostředí). Speciální metody zjišťují druh a stupeň postižení. Metodu provádí více odborníků, týmová práce. Jedná se o pozorování vnímání a myšlení, metody explorační (rozhovor a dotazník), diagnostické zkoušky (zjišťují a analyzují nedostatky v soustavě poznatků, dle prozkoumaných údajů následně určení nápravného postupu), praktické zkoušky (zjišťování nonverbálních schopností, vědomosti, výkonu, obsahové i formální stránky písemného projevu, analýza chyb), testové metody. (Pipeková, 2006, str. 61 – 63)

K vyšetření pravopisu užívají opis, přepis, volný písemný projev. Dále je využíván speciálně vytvořený diktát, který odhalí potíže ve sluchové analýze slov na hlásky,



artikulační neobratnosti, narušení posloupnosti (určení pořadí slabik ve slově apod.). Sešity a písemné projevy dítěte lze porovnat s výsledky z poradny. V sešitech může být mnoho chyb, v rámci vyšetření méně chyb, poněvadž se s dítětem pracovalo dle jeho tempa a za nepřítomných rušivých elementů. (Smečková, 2013, str. 65)

Na konci vyšetření poradna vypracuje zprávu, která by měla obsahovat výsledky vyšetření s konkrétními návrhy pro práci s jedincem. Za podstatnou informaci se pokládá skutečnost, zda se jedná o specifickou poruchu školních dovedností nebo zda se jedná např. o rysy poruchy. Zpráva je vytvořena odlišným způsobem pro rodiče a do školského zařízení. Zprávy jsou svým obsahem (terminologií) přizpůsobeny odlišným skupinám. Pro rodiče bývá srozumitelnější, obsahuje mimoškolní práci. Pro učitele obsahuje možnosti přizpůsobení výuky, metody pro ověřování znalostí, dovedností, způsoby hodnocení a klasifikace žáka. (Smečková, 2013, str. 70)

Diagnostické zjištění na prvním stupni neslouží k přidělení diagnózy SPU (specifické poruchy učení), ale mají úlohu zjistit určitá opatření. Škola si mapuje vstupní informace pro účely prvního stupně podpůrných opatření. (Mrázková, Zapletalová, 2016, str. 54)

Zaměří se zejména na :

- časový průběh obtíží (doba vzniku obtíží, délka trvání obtíží),
- informace o školních výsledcích (analýza a vývoj prospěchu) ve čtení, psaní, počítání,
- popis obtíží žáka ve čtení, psaní, počítání,
- další školní obtíže,
- osobnostní charakteristiky žáka (odhad nadání, pracovní tempo, pozornost, motivace pro školní práci, píle a úsilí aj.),
- hodnocení domácí přípravy,
- spolupráce s rodiči,
- absence ve škole,
- již realizovaná školská opatření, hodnocení učitele, aj.

Důležitou součástí práce pedagoga je pedagogická diagnostika, na které se může podílet i speciální pedagog, psycholog. Tato diagnostika pomáhá učiteli nastavit první podpůrná opatření po zjištění prvních obtíží žáka. (Mrázková, Zapletalová, 2016, str. 55)

Hodnotí se zejména:

**hodnocení čtení** (*chybovost – počet, typy chyb, technika čtení, porozumění čtenému, průvodní projevy při čtení, vztah ke čtení*),

**hodnocení psaní** (*psaní jako proces – rychlost, automatizovanost, hodnocení jednotlivých tahů, směr, velikost aj.; hodnocení výsledků psaní – kvalita rukopisu, přesnost/chybovost při psaní, analýza chybovosti*),

*hodnocení početních dovedností (oblast předčíselných představ, pojem a představa čísla, čtení čísel, zápis čísel, početní operace, početní usuzování)*,

**hodnocení kvality pozornosti** (*fluktuaace, vázanost na vedlejší pozornosti aj.*), *hodnocení pracovních charakteristik (psychomotorické tempo, unavitelnost, kolísání výkonu aj.)*,

**hodnocení emoční reakce** (*reakce na neúspěch, labilita hodnocení, dráždivost, úzkostnost, obranné mechanismy zvládnání neúspěchu*), *zjišťování vhodných motivačních strategií, analýza školních „výtvorů“ žáka. (Mrázková, Zapletalová, 2016, str. 55)*

Dále je vhodné zaměřit se na :

- *hodnocení celkové úpravy sešitů,*
- *kvalitu samostatné práce v pracovních listech,*
- *vyrovnanost výkonů v jednotlivých předmětech,*
- *srovnání mezi výkonem při vyšetření a běžným výkonem ve třídě,*
- *hodnocení jednotlivých výkonů učitelem (náročnost učitele, práce s chybou aj.).*

(Mrázková, Zapletalová, 2016, str. 55 – 56)

V současné době jestliže učitel vyhodnotí svá opatření k žákovi za nedostatečné, využije plán pedagogické podpory (PLPP). (Ukázka PLPP viz Příloha č. 6) Zde spolupracují zákonní zástupci žáka, učitelé, poradenská pracovníci školy. Zde své kroky učitel konzultuje se svými kolegy nebo s poradenskými pracovníky školy (výchovný poradce, školní metodik prevence, školní psycholog, školní speciální pedagog). Plán pedagogické podpory by měl zahrnovat údaje o žákovi, důvod zpracování PLPP, datum vytvoření, plán vyhodnocení opatření, charakteristika žáka a jeho obtíží, stanovení cílů rozvoje žáka, podpůrná opatření ve škole, podpůrná opatření v rámci domácí přípravy, podpůrná opatření jiného druhu, vyhodnocení účinnosti PLPP, informace o seznámených osobách. Pedagog si stanovuje interval pro plnění a vyhodnocení plánu, avšak maximální lhůta je 3 měsíce. PLPP slouží jako identifikace obtíží, možnosti dítěte, vede k původnímu opatření. (Zapletalová, Mrázková, 2016, str. 36 – 37)

Díky aktuální změně legislativy se mění pojetí podpůrných opatření, forma spolupráce mezi školami a školskými poradenskými zařízeními. Učitel může dle svého rozhodnutí využít ve výuce podpůrná opatření prvního stupně, mírnějšího rázu. Tímto způsobem upraví způsob práce, obstará péči navíc u žáka, který potřebuje pomoci ve své školní práci. Učitel zařazuje podpůrná opatření okamžitě, nejsou vázána na konkrétní diagnózu, upravují danému žákovi vyučování (např. prodloužení času na práci). (Mertin, Krejčová, 2016)

Podpora pro práci pedagoga se žákem slouží podpůrná opatření za nezbytných úprav v jeho vzdělávání v různé míře. Úprava si klade za cíl vyvážit podmínky ke vzdělávání žáka, jenž mohou být ovlivněny problémy či obtížemi způsobené nepřipraveností žáka na školu, odlišnými životními podmínkami a odlišným kulturním prostředím. (dostupné z: <http://www.nuv.cz/t/podpurná-opatreni,cit 2017-04-15>)

Školský zákon definuje konkrétní podpůrná opatření spočívající v:

- *Poradenské pomoci školy a školského poradenského zařízení,*
- *Úpravě organizace, obsahu, hodnocení, forem a metod vzdělávání a školských služeb, včetně zabezpečení výuky předmětů speciálně pedagogické péče a včetně prodloužení délky středního nebo vyššího odborného vzdělávání až o dva roky,*
- *Úpravě podmínek přijímání ke vzdělávání a ukončování vzdělávání,*
- *Použití kompenzačních pomůcek, speciálních učebnic a speciálních učebních pomůcek, využívání komunikačních systémů neslyšících a hluchoslepých osob, Braillova písma a podpůrných nebo náhradních komunikačních systémů,*
- *Úpravě očekávaných výstupů vzdělávání v mezích stanovených rámcovými vzdělávacími programy a akreditovanými vzdělávacími programy,*
- *Vzdělávání podle individuálního vzdělávacího plánu,*
- *Využití asistenta pedagoga (Zákon č.82/2015 Sb., Školský zákon, § 16, odst. 2)*

Na základě organizační, pedagogické a finanční náročnosti se podpůrná opatření dělí do 5 stupňů. Dle obtíží žáka lze podpůrná opatření kombinovat. Škola se školským poradenským pracovištěm poskytuje podpůrná opatření 1. stupně. V tomto opatření je zahrnut individuální přístup k žákovi a tzv. (takzvaný) plán pedagogické podpory. Jestliže podpůrná opatření nevedou ke zlepšení a pozitivní změně ve vzdělávání žáka, škola by měla nejpozději do tří měsíců vyslat žáka do školského poradenského zařízení. (Zapletalová, Mrázková, 2016, str. 7)

Pouze na doporučení školského poradenského zařízení lze uplatnit podpůrná opatření druhého až pátého stupně. Podmínkou pro uplatnění těchto stupňů školou nebo školským poradenským zařízením je písemný informovaný souhlas zletilého žáka nebo zákonného zástupce žáka. Stupeň podpůrného opatření by měl maximálně odpovídat charakteru obtíží žáka a jeho speciálních vzdělávacích obtíží. (<http://www.nuv.cz/t/specialni-vzdelavani>, cit. 2017-04-15).

Cílem poskytování podpůrných opatření má být v souladu s nejlepším zájmem daného žáka a měla by žákovi pomoci rozvinout jeho vzdělávací ambice. Při volbě podpůrných opatření se klade na první místo potřeba dítěte, posléze možnosti školy, které by měla pro zajištění nezbytného podpůrného opatření vyvinout maximální úsilí. Za situace, kdy škola nemůže poskytnout opatření, měla by za spolupráce ŠPZ (Školské poradenské zařízení) a zákonného zástupce žáka hledat vhodnou možnost opatření. Včasnost zahájení se pokládá za jeden z nejdůležitějších hledisek poskytování podpůrných opatření, jenž by byly zahájeny hned po prvních projevech obtíží žáka během vzdělávání. (Michalík, Baslerová, Felcmanová, 2015, str. 22)

Vzdělávání žáků ve školách a školských zařízeních upravuje zákon č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (Školský zákon), jenž změnil zákon č. 82/2015 Sb. a upravuje podmínky, za kterých je výchova a vzdělávání realizuje. Na tento Školský zákon navazují vyhlášky:

**Vyhláška č. 73/2005 Sb.** o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných z účinnosti 17. února 2005 je upravena Vyhláškou č.27/2016 Sb. s platností od 1. září 2016.

**Vyhláška 197/2016 Sb.** s účinností od 1. září 2016 změnila Vyhlášku č.72/2005 Sb. o poskytování poradenských služeb ve školách a školských zařízeních s platností dne 17. února 2005. (dostupné:<http://clanky.rvp.cz/clanek/c/s/16243/skolska-legislativa-pece-o-zaky-se%20zdravotnim-postizenim.html/>, cit.2017-04-15)

*„Specifické poruchy učení jsou nejčastěji diagnostikovány na 1. stupni ZŠ, konkrétně v průběhu 2., 3. a 4. ročníku ZŠ.“* (Zapletalová, Mrázková, 2016, str. 53) Nejčastějším diagnostikovaným tématem v současnosti je včasná diagnostika vztahující k prevenci a časné intervenci. (Zapletalová, Mrázková, 2016, str. 53)

## 2.4 Předškolní příprava

V současnosti výběr mateřských škol bývá velmi pestrá. V několika posledních letech mateřské školy nabízejí dětem své kroužky. Děti se tak během školní docházky účastní kroužků keramiky, tanečků, výtvarných kroužků, výuky hry na hudební nástroj, kroužek angličtiny. U dítěte s rizikem rozvoje specifických poruch učení je žádoucí, se zamyslet nad způsoby práce. Mezi časté rizikové faktory patří logopedické obtíže, grafomotorika a v posledním roce docházky příprava na školu, kdy v rámci aktivit jsou u žáků rozvíjena percepce, což spočívá v práci se slovy, slabikami a s hláskami, práce s obrazovým materiálem, kdy děti hledají shodné a odlišné obrázky, obrazce, určují podobnost tvarů, skládají tvary, které patří k sobě. V tomto období je také důležité rozvíjet předčíselné představy, učení určování, co je delší, kratší, delší, těžší, lehčí, menší, větší, názvy geometrických tvarů apod. Rodiče by se měli ptát, jak se dětem daří, zda zvládají činnost podobně jako ostatní děti nebo mají některé činnosti trénovat doma. (Krejčová, Bodnárová, 2014, str. 28 – 29)

V současné době děti předškolního a školního věku tráví svůj čas pasivní než aktivní zábavou (sledování televize, videa, hraní na počítači). Situace nepříspívá k předcházení vzniku specifických poruch učení. V minulých letech si děti předškolního věku více hrály rytmické a motorické hry, hry rozvíjející sluchové vnímání. Mateřské školy s hodnotným plánem pro děti předškolního věku tento nedostatek částečně zaplňují, ale nezmohou všechno a ne všechny děti dochází do mateřské školy. I někteří rodiče své děti přiměřeně rozvíjí, připravují na vstup do školy, pracují s nimi za pomoci příruček a metodik určené pro děti předškolního věku. Pracovní materiály pro předškolní období se zaměřují na rozvoj zrakového vnímání, paměť a pozornost, předčíselné představy, grafomotorické a vizuomotorické dovednosti. Mnohem méně prostoru poskytují rozvíjení sluchové percepce. Sluchové vnímání lze rozvíjet sluchovou orientací, sluchovým rozlišováním, sluchovou analýzou a syntézou (rozklad na slabiky, určovat první hlásku), vnímáním a napodobováním rytmu. (Jucovičová, Žáčková, 2012, str. 17)

V předškolní přípravě učitelky připravují dítě na vstup do 1. třídy. Provádí cvičení, hry s věnováním pozornosti na rozvoj jednotlivých percepčně motorických funkcí. U zápisu dítě je schopné analyzovat a syntetizovat slova (např. určovat první, poslední hlásku ve slově, syntetizovat a analyzovat jednoduché jednoslabičné slovo), odlišovat od sebe slova, která jsou si zvukově podobná, napodobit jednoduchý rytmus. V řeči by se neměly vyskytovat závažné nedostatky. Pokud výše uvedené úkoly není schopno dítě plnit, není

nutné odkládat školní docházku o jeden rok. Učitelky doporučí rodičům cílené hry a cvičení zaměřené na rozvoj nerozvinutých funkcí nebo kurz pro děti předškolního věku. „Vhodně zaměřenými cvičeními a hrami můžeme předejít vzniku specifické poruchy učení.“ (Jucovičová, Žáčková, 2012, str. 20)

## 2.5 Emoce dítěte s dysortografií

Sociální a emociální problémy se mohou objevit u dětí se specifickými poruchami učení. Porucha chování může být formou u zhoršení sociálních schopností. Postoj okolí dětí, zvláštnosti vývoje osobnosti dítěte související s poruchou ovlivňuje postoj dítěte se specifickou poruchou učení. Proto děti potřebují podporu, povzbuzení, citovou jistotu od svých učitelů a rodičů. (Bartoňová, 2004, str. 38 – 39)

Bartoňová zmiňuje ve své publikaci negativní dopady SPU na psychiku a sociální emoce. Uvádí, že při průměrném nebo nadprůměrném intelektu třetina žáků nedodělá střední školu. (Bartoňová, 2012, str. 176)

Děti s dysortografií zažívají při psaní diktátů, zaznamenávání diktované formy (např. i při pětiminutkách v matematice), pocit „slyším, ale nerozumím.“ Tento výraz je přirovnáván k situaci, kdy člověk musel reagovat na hovor vedený v místnosti s velkým hlukem. Těmto žákům dělá potíže i zapsání domácích úkolů, pomůcek, krátkých informací pro rodiče do žákovské knížky, pokud nejsou zapsány na tabuli učitelem. Často se stává, že si děti zapisují něco jiného, některé údaje chybí. Proto učitel má nezbytně pokaždé ověřovat, že nedošlo k nepřesné informaci. Vhodné dětem dávat předtištěné informace nebo je napsat na tabuli, protože při opisu nedochází k velké chybovosti. U dětí závisí na typu a intenzitě poruchy. Drobné či obtížné potíže při psaní ovlivňují jejich prožívání a psychiku, obvykle pocity méněcennosti, snížené sebevědomí, sebepojetí. Trpí zvýšenou úzkostí nebo tyto pocity nahrazují netaktním chováním (předvádění se, poutání pozornosti). Díky velkému množství pravopisných chyb v písemném projevu, okolí pokládá děti za neschopné, hloupé. Na své dlouhotrvající problémy některé děti reagují lhostejností, rezignací. Děti s dysortografií mívají tyto problémy dlouhodobě, někdy i celý život, je zapotřebí zabývat se těmito dětmi intenzivnější péčí, zajistit, provést u nich včasné převýchovný nácvik, naučit jedince využívat náhradní pomůcky a mechanismy tak, aby jim obtíže nezabraňovaly při dalším vzdělávání a v reálném životě. (Jucovičová, Žáčková, 2012, str. 53, 56, 57)

Negativní dopad na vzdělávací výsledky a psychický vývoj má dlouhodobě neřešená situace, za které žák selhává. Alternativní způsoby chování, únik a útok, nahrazují dlouhodobé zklamání z pocitu vlastní nedostatečnosti. Oba způsoby chování mohou být různé, např. vandalismus, záškoláctví, užívání drog, záměrné vyrušování, verbální nebo fyzická agrese. Proto v zájmu všech je zapotřebí těmto žákům vhodnými prostředky včas pomoci. Model podpůrného opatření hraje důležitou roli školy a vyučujících vzhledem k žákům, kteří mohou selhávat během výuky. První stupeň podpůrných opatření je nutné zahájit, co nejdříve po prvotních obtížích žáka. (Michalík, Beslerová, Felcmanová, 2015, str. 23)

## 2.6 Individuální péče o dítě s dysortografií

*„Pokud je u dítěte diagnostikována dysortografie, má takové dítě ve školském zařízení nárok na individuální péči. Podle závažnosti poruchy může být přeřazeno do specializované třídy pro děti se specifickými poruchami učení, nebo zůstává v běžné třídě a zde je mu poskytnuta odpovídající péče.“* (Jucovičová, Žáčková, 2012, str. 57)

Upravený RVP ZV (Rámcová vzdělávací program pro základní vzdělávání) nabyt účinnosti dne 1. září 2016. Tato změna vychází ze Zákonu č. 561/2005 Sb., jenž změnil Zákon č. 82/2015 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání. Zásadní úprava RVP ZV byla změna §16 (16 a, 16 b) školského zákona. Úprava zahájila proces nového způsobu podpory vzdělávání dětí, žáků, studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. (dostupné z <http://www.msmt.cz/file/36880/cit.2017-04-15>)

Po vypracování Národního programu vzdělávání Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy, parlament schválil Rámcově vzdělávací programy, jenž prezentuje hlavní kurikulární dokument. Je zpracován na státní úrovni a pro jednotlivé obory vzdělávání. Dokument musí obsahovat obsah, rozsah a podmínky vzdělávání, hodnocení výsledků vzdělávání dětí a žáků, stanovení cíle, formy, délku a povinný obsah vzdělávání, podmínky průběhu a ukončení vzdělávání. Na základě rámcově vzdělávacího programu si školy vytvářejí své programy, školní vzdělávací programy (ŠVP). (dostupné z: <http://www.nuv.cz/t/rvp-pro-zakladni-vzdelavani,cit.2017-04-15>)

Podstatnou integrace dítěte s SPU je vytvářet podmínky vzdělávání tak, aby odpovídaly aktuálnímu stavu, schopnostem a dovednostem dítěte, vytváření situace, ve kterých dítě

s dysortografií projeví své schopnosti, dovednosti, pocíťování bezpečnosti a cítit pozitivní zážitky. (Jucovičová, Žáčková, 2012, str. 58)

Fisher, Cummings definují individuální vzdělávací plán jako plán, který je určen pro jedno konkrétní dítě a píše se v něm, co se bude dítě během daného školního roku učit a jakým způsobem by se to mělo učit. (Fisher, Cummings, 2012, str. 38)

Vzdělávací plán vytváří tým pracovníků (poradenské zařízení, vzdělávací zařízení, rodina jedince) na základě diagnostiky. (Černá, 2015, str. 108)

Ve třídě může mít maximálně pět žáků individuálně vzdělávací plán. Do kompetencí výchovného poradce spadá koordinace tvorby individuálně vzdělávacího plánu (IVP). Třídní učitelé prvního stupně sepisují IVP z důvodu, že žáka dobře znají, žáka učí většinu předmětů. (Krejčová, Bodnárová, 2011, str. 110 – 111)

Individuální vzdělávací plán (IVP) vychází ze školního vzdělávacího programu dané školy, závěrů speciálně pedagogického a psychologického vyšetření školským poradenským zařízením nebo na doporučení praktického lékaře pro děti a dorost, odborného lékaře, vyjádření rodiče žáka či zletilého žáka. Ředitel školy odpovídá za zpracování individuálně vzdělávacího plánu (IVP). Ředitel také musí seznámit zákonné zástupce žáka nebo zletilého žáka s IVP, který svým podpisem stvrdí tuto skutečnost. (Ukázka IVP viz Příloha č.5) (Zomanová, 2014, str. 89)

Individuální vzdělávací plán (IVP) spadá pod specifická podpůrná opatření. Žák od druhého stupně podpůrných opatření může mít IVP. Do IVP je zařazována speciálněpedagogická a pedagogická intervence, na doporučení školského poradenského zařízení. Stanovuje se dle závislosti na stupni podpory. Škola musí IVP zpracovat do 1 měsíce ode dne, kdy obdržela doporučení a žádost zletilého žáka nebo zákonného zástupce žáka. V průběhu celého školního roku může být IVP doplňován a upravován dle potřeb žáka. Školské zařízení ve spolupráci se školou pozoruje a jednou v roce vyhodnocuje naplňování individuálního vzdělávacího plánu a zároveň poskytuje žákovi, zákonnému zástupci a škole poradenskou podporu. (dostupné z: <http://www.nuv.cz/t/specialni-vzdelavani>, cit. 2017-04-15).



## 2.7 Hodnocení dítěte s dysortografií

*„Nedílnou součástí výchovně vzdělávacího procesu je hodnocení a klasifikace žáků s SPU (specifické poruchy učení), kdy je hodnocení nadřazený pojem pojmu klasifikace. Zjišťování a posuzování úrovně žáka v určitém období, poskytnutí žákovi zpětné vazby bývají úkolem hodnocení žáka s SPU. Učitel v klasifikaci a v hodnocení zahrnuje výkon, závažnost poruchy, možnosti žáka, jeho snahu, úsilí.“ (Bartoňová, 2012, str. 83)*

*Učitel si musí v hodnocení stanovit jeho cíl a žák musí z daného hodnocení pochopit výsledek své práce. Vždy se hodnotí hned po splnění daného úkolu. Není možné žákovi oznamovat výsledky hodnocení po určité době, např. v čtvrtletí nebo v pololetí. (Mrázková, Zapletalová, 2016, str. 35)*

*Kolář, Šikulová (2009) se přiklání k tomu, že pomocí hodnocení je usilováno o zlepšení vztahů mezi učitelem a žákem, žák se učí a učitel řídí jeho činnost. (Kolář, Šikulová, 2009 in Bartoňová, 2012, str. 84)*

*Vítková uvádí, že pro hodnocení výkonu žáka existují pravidla, která musí být vymezena pro celé vzdělávání a vytvářejí je všichni učitelé, kteří mezi sebou spolupracují. (Vítková in Lechta V., in Bartoňová, 2012, str. 84)*

Avšak hodnocení bývá dohadem učitelů, kteří jednají o postupu během hodnocení žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Mezi pedagogy se často vyskytuje názor o tolerantním nebo slovním hodnocení, málokdy pedagogové pracují s formativním hodnocením, s vytvářením sebehodnocením u žáků. Pro hodnocení nabývá důležitost individuální hodnotící norma, založena na kritériích, které souvisí s různými formami hodnocení, závisí na charakteru žákova problému, důraz se klade na motivaci žáka k práci. (Mrázková, Zapletalová, 2016, str. 33 – 34)

Mrázková, Zapletalová ve své metodice uvádějí příklady forem hodnocení:

- *formativní neboli průběžné hodnocení,*
- *finální hodnocení (periodické posuzování prospěchu),*
- *hodnocení znalostí versus hodnocení úrovně spolupráce, zájmu,*
- *modifikace ověřování znalostí (možnost odložení, krácení hodnoceného, preference určitého typu ověřování znalostí, možnost ověření).* (Mrázková, Zapletalová, 2016, str. 34)

Žákovi poskytuje hodnocení zpětnou vazbu o osvojených vědomostech, schopnostech a možných dovednostech jeho školní práce se souladem s klíčovými kompetencemi ŠVP (školní vzdělávací program), kognitivní předpoklady. Hodnocení by mělo zahrnovat sociální, informativní a reflektující složku. Žák vyžaduje zprávu o typu chyby, možnostech její opravy, informace o správnosti, přehlednosti, pečlivosti, originalitě. Hodnocení také poskytuje informaci o pedagogické práci, jenž bývá ovlivněna jeho očekáváním, charakterem vyučovacího předmětu, specifiky osobnosti pedagoga, pojetím úspěšného žáka, klimatem pedagogického sboru, vlivem ředitele školy. Do hodnocení žáka často učitelé vkládají své osobní vztahy a postoje k žákovi nebo jeho rodině. Je vhodné si toto riziko uvědomovat a průběžně kontrolovat. Za cíl je tedy kladen minimalizovat tyto vlivy a spíše zahrnout snahu o změnu, což vede k posilování motivaci žáka ke změně a nikoliv vyvolání pocitu nedostatečnosti a možnosti selhání. (Mrázková, Zapletalová, 2016, str. 34 - 35)

Fořtová ve své metodice popisuje obecná doporučení pro pedagogy pro práci s dětmi se speciální vzdělávací potřeby:

- Žák by neměl být vystavován činnostem, které nemůže kvůli své poruše podat optimální výkon
- Vysvětlit všem zúčastněným přiměřeně dle věku a stručně, že bude žák hodnocen jiným způsobem a proč, co je podstatou poruchy, jak mohou ostatní pomoci žákovi s překonáváním potíží, ocenit žákovy kvality.
- Dle individuality vybírat metody a prostředky.
- Vycházet ze silných stránek dítěte.
- Posuzovat a hodnotit to, co žák stihl splnit.
- Neporovnávat a nesrovnávat výkony, výsledky s ostatními žáky.
- Umožnit žákovi používat korekční pomůcky.

- Spolupracovat se školním speciálním pedagogem.
- Seznámit ostatní vyučující žáka o jeho poruše, metodami hodnocení a tolerance.
- Posadit dítě před katedru, samotného nebo vedle klidného dítěte.
- Volit krátké, jednoduché a srozumitelné věty během výkladu.
- Průběžně se ujišťovat, zdali žák rozumí sdělení.
- Pomáhat žákovi si zorganizovat čas, domluvit se s ním na hodnocení, úkolech, termínech, počtu možných chyb a počtu zadaných úkolů.
- Pomocť žákovi v počátku plnění úkolu.
- Mít trpělivost s pomalým tempem.
- Naučit dítě systematicky a zodpovědně pracovat v rámci svých možností, organizovat si výuku. (Fořtová, 2013, str. 7 – 8)

## 3 Speciálně pedagogické postupy

### 3.1 Zásady speciálně pedagogických postupů

Jako dlouhodobý diagnosticko – terapeutický proces lze název označit jako nápravu specifických poruch učení s cílem odstranit či zmírnit obtíže dítěte a zlepšení psychiky. Ze zkušeností vyplývá, že neexistuje všeobecná účinná metoda, přizpůsobují se dle individuality dítěte, typu a stupně poruchy, fázi nápravy. Efektivní náprava spočívá v týmové spolupráci vyučujících podílejících na výchově, vzdělávání žáka. Dále na sociální atmosféře ve škole, vstřícný dialog. (Bartoňová, 2005, str. 7)

Náprava vychází z individuálních záležitostí – individuality dítěte, z aktuálního stavu, z projevů poruchy. Náprava neznamená doučování. Je zapotřebí začít speciálními pedagogickými postupy na úrovni, kterou dítě zvládá. Tuto úroveň je třeba respektovat. Poté obtížnost zvyšovat. Tímto dítě není od práce neodrazené. (Jucovičová, Žáčková, 2012, str. 21 - 22)

V souhrnu speciálních postupů dochází k postupnému rozvoji, zlepšování úrovně porušených nebo nevyvinutých funkcí potřebných pro čtení, psaní, počítání dochází. K jeho výsledkům se zařazuje rozvoj zrakového vnímání, vytvoření potřebné dovednosti na přijatelné úrovni. (Šauerová, Špačková, Nechlebová, 2012, str. 138)

Šauerová ve své kapitole Nápravné (reedukační) programy zmiňuje obecné zásady a nejčastější chybovost nápravy specifických poruch učení, mezi které zařazuje individuální přístup v rámci diagnózy, dovednostem a schopnostem dítěte vhodně využitelné v nápravě. Dále začít nápravu nácvikem percepčně – motorických funkcí a na úrovni, kterou dítě ovládá, respektovat během výuky aktuální dosaženou úroveň, manipulace s konkrétními předměty (např. textilní písmena), je nutné mít připravený nápravný plán a vhodnou motivaci, dítě nesmí být během výuky přetěžováno, seznámit rodiče s pravidelným a společným cvičením, průběžné hodnocení nápravy, po skončení výuky sledovat vývoj dítěte. Mezi nejčastější chyby v převýchově pokládá hubování, vyčítání, urážky, nadávky, zdůrazňování úspěchu sourozence či kamaráda, negativní emoce (např. hrozby trestem, což má za následek psychické obtíže dítěte), každodenní několikrát opakovaná domácí příprava, znehodnocení domácí přípravy, během učení se naukovým předmětům nesprávný postup, málo chvály, nerespektování specifických obtíží apod. (Šauerová in Šauerová, Špačková, Nechlebová, 2012, str. 138 – 140)

### 3.2 Speciálně pedagogické postupy

Přístupy vychází se z přístupu kauzálně – lineárního, systémově – cyklického. První přístup sleduje příčiny a následek (následek zapříčiňuje další následky, následek vychází z více příčin, příčina způsobí více následků) a rizika kauzálního přístupu (jednostranné nazírání na problematiku opřené o osobní zkušenosti, prožitek ze života). Systémově – cyklický přístup obsahuje to, že svět je soustava prolínajících přístupů, propojení příčin a následků, působí zpětnovazebně, systém založený na kauzálních vazbách a elementech systému ve vzájemné interakci. (Beníčková, 2011, str. 22)

Náprava vychází ze závěrů diagnostiky, z které vyplynou hlavní příčiny obtíží, na nichž musí náprava nejprve reagovat. (Zelinková, 2009, str. 100)

V rámci rozlišování krátkých a dlouhých samohlásek je nedostatečně rozvinutí sluchové vnímání, obtíže ve vnímání a reprodukci, spěch, nedbalost, nesoustředěnost způsobí potíže v rozlišování krátkých a dlouhých samohlásek. (Zelinková, 2009, str. 101)

V písmu, řeči, čtení, koordinaci motoriky se odvíjí poruchy rytmu. Návnik by měl probíhat v pravidelných intervalech z důvodu naučit délku slyšet. (Siwek, 2011, str. 33)  
Nápomocné bývají říkadla, rozpočítadla, básničky, vytleskávání, hra na bubínek. Cvičení zmírní potíže s rytmem, zlepší se úroveň písemného projevu. (Siwek, 2011, str. 33)

K nejčastějším užívaným pomůckám řadí Zelinková bzučák, hudební nástroje, stavebnice s krátkými a dlouhými prvky za doprovodu zřetelné artikulace. (Zelinková, 2009, str. 101)

U rozlišování slabik dy – di, ty – ti, ny – ni\_žáci chybovost způsobená nedostatečným sluchovým rozlišováním těchto slabik, jejich chybná nebo nejednoznačná výslovnost. (Jucovičová, Žáčková, 2012, st. 38)

Zelinková také uvádí příčinu ve snížené schopnosti aplikovat učivo o tvrdých a měkkých slabikách, jejich nedostatečné osvojení, příčiny z psychických vlastností žáka. (Zelinková, 2009, str. 102)

Do pomůcek k nápravě patří mačkadla (obdélníková deska tvořena z jedné strany tvrdým povrchem a z druhé strany povrchem měkkým), karty s barevně odlišeným i / y (y = černá, i = žlutá), modely domečků (jeden domeček Y, druhý I, kdy děti doplňují i / y do neúplných slov a vhazují do domečku), z interaktivních pomůcek lze využít plastové reliéfní tabulky souhlásek. (Jucovičová, Žáčková, 2012, str. 38 - 40)

Žáci vynechávají písmena, protože podklad je v nedostatku sluchové analýzy a syntézy, v rozkladu slov na slabiky a skládání prvků do slov. Tyto procesy nelze od sebe oddělit, poněvadž fungují v jednotě. (Siwek, 2011, str. 11)

Cvičení vyžadují cvičení sluchové percepce, pečlivou artikulaci, polohlasné diktování písničce žáka k odstranění tohoto typu chyb. (Zelinková, 2009, str. 104)

Cvičení směřují k dovednosti analyzovat slova na jednotlivé hlásky a opět je z nich složit, což se cvičí pomocí sluchové cesty a podporuje se i zrakovou cestou. (Jucovičová, Žáčková, 2012, str. 30 - 31)

K doporučeným pomůckám patří písmena, ze kterých dítě tvoří slova. Mezi cvičení zařazuje písemnou analýzu a syntézu slov, tvoření slov z přeházených písmen, podtrhávání správně napsaných slov. (Zelinková, 2009, str. 104)

Příčina ve špatném rozlišování znělých a neznělých hlásek souvisí s nedostatečně sluchovým rozlišováním těchto hlásek či jejich špatná výslovnost. (Jucovičová, Žáčková, 2012, str. 36)

Obtížný nácvik je u dětí s vadou řeči (sigmatismus – výslovnost sykavek, rotacismus – výslovnost r, rotacismus bohemicus – výslovnost ř). Někdy musíme postupovat při rozlišování hlásek i logopedickou cestou – nastavení mluvidel, chápání odlišného postavení jazyka a rtů při výslovnosti, atd. (Jucovičová, Žáčková, 2012, str. 38)

Podklad obtíží v rozhraní slov s vynecháváním a přidáváním písmen či slabik, psaní dvou i více slov dohromady, spojování předložek se slovy, nerozlišování začátek a konec vět tkví v obtížích ve sluchové analýze a syntéze, grafomotorice, v chápání obsahové stránky toho, co dítě píše. Také chybovost souvěti s fonematickým uvědomováním, zvládnutí systému jazyka. (Zelinková, 2009, str. 104)

Na vynechávání, přidávání, nesprávné umístění diakritických znamének má: *„Negativní dopad může mít i vyžadování nepřiměřeného pracovního tempa, nevhodný způsob doplňování diakritických znamének v průběhu psaní a samozřejmě i případná chybná výslovnost (v takovém případě je vždy nezbytný nácvik správné výslovnosti).“* (Jucovičková, Žáčková, 2012, str. 33)

Nedostatek vyplývá z výslovnosti, nižší koncentrace a ze spěchu. (Siwek, 2011, str. 17)

Rozlišování slabik bě, pě, vě, mě působí problémy dětem, které mívají výraznější poruchu jazykového citu. K rozlišování je k dispozici gramatické pravidlo – odvození slovního základu. Kořen slova u pravopisu bje, vje začíná hláskou j, např. objezd, vjezd, u jiných případů se píše bě, vě ... Slabiku pě vždy psát jen s háčkem, protože předpona pje v českém jazyce neexistuje. (Jucovičová, Žáčková, 2012, str. 40 - 41)

Děti, které mají problémy v rozlišování sykavek (s, c, z, š, ž, č) zaměňují sykavky v psaní z důvodu poruchy výslovností, sluchového rozlišování, rytmu, jemné motoriky. Dítě sykavky vysloví dobře, ale jestliže se ve slově vyskytne více sykavek, připodobní je. (Siwek, 2011, str. 115)

Žák s dysortografií potřebuje více času na osvojování si gramatické učiva z důvodu potíží s jeho systematizací a následnou pohotovou aplikací. S narůstajícím učivem žák ztrácí přehled, neví, které pravidlo použít. (Jucovičová, Žáčková, 2012, str. 44)

Důsledkem bývá nedostatečně rozvinutý jazykový cit nebo malá slovní zásoba. (Zelinková, 2011, str. 106)

Děti s dysortografií mají poruchu jazykového citu, chudší, omezenější slovní zásobu. Nutnost rozvíjet i tyto oblasti. „*Využíváme i vysvětlování pořekadel, ustálených rčení a lidových pranostik.*“ (Jucovičová, Žáčková, 2012, str. 43) Jestliže dítě neví, jak vyjádřit svou myšlenku jedním slovem, vše popíše, řekne jinými slovy. Děti musí rozlišovat slova nadřazená, podřazená. (Jucovičová, Žáčková, 2012, str. 42 – 44)

### 3.3 Techniky speciálně pedagogických postupů

Pro nápravu je velmi důležité první shledání terapeuta s dítětem. Speciální pedagog dítěti vysvětlí několik faktů, které prospívají navozování kontaktu, k vyjasnění základních podmínek a pravidel společné práce:

- Každý z nás něco umí dobře a něco mu dělá problémy.
- Důležité pro náš život činí umět číst, psát, počítat
- Dítě vyžaduje pomoc, aby se těmito dovednostem naučilo.
- Na dítěti nevidíme nic špatného.
- Aby se dítě mohlo všemu naučit a tak své potíže překonalo, pomohou mu nápravná cvičení.
- Bude muset hodně pracovat. (Pokorná, 2000, str. 219)

Oslabení sluchového vnímání, percepce a reprodukce rytmu dává podklad pro poruchy ve čtení, psaní, zapamatování si. Naslouchané čtení pohádkám, vyprávění příběhů, písniček, hry na lokalizaci zvuku (odkud zvuk přichází), určení zdroje zvuku (co zvuk vydává) podporují rozvoj sluchového vnímání. Básničky, písničky, rozpočítadla, říkanky s pohybovým doprovodem, předávání vzkazů, zadávání sledu instrukcí napomáhají rozvíjet sluchovou paměť. (Bednařová, Šmardová, 2011, str. 4)

Cvičení sluchového vnímání rozvíjí tzv. fonemický sluch. Jedná se o rozeznávání zvuků a tónů, jejich délka, síla, výška, počet. Začíná se od jednoduchých cvičení orientované na rozpoznávání a lokalizace zvuků, následně cvičení a hry se slovy, slabikami a hláskami. (Jucovičová, Žáčková, 2012, str. 17)

Člověk zrakovým vnímáním poznává svět, přijímá nejvíc informací. Ve školním věku dává podklad pro psaní číslic, písmen, pro čtení, psaní, počítání. Hry jako skládání puzzle, obrázků nebo tvarů z více části, pexeso, domino, mozaiky, stavění stavebnic dle předlohy, kreslení dle předlohy procvičují zrakové vnímání. (Bednařová, Šmardová, 2011, str. 4)

Vnímat následnost dějů, rozlišovat minulost, přítomnost, budoucnost poskytuje vnímání časového sledu, což dítě rozvíjí již v prvních měsících života. Tato schopnost po celý život ovlivňuje osobním zážitky a fyzikální čas. Dle zkušeností s rytmem dne (den a noc, ráno, poledne nebo večer) se začíná dítě orientovat kolem třetího věku. Až šestileté dítě si dokáže představit následnost dní v týdnu. Sedmileté dítě by se mělo poznávat a určovat čas podle hodin a rozumět sledu měsíců, vnímat i souvislost mezi roční dobou a uplýváním roku. Poruchy vnímání časového sledu se objeví u dítěte, které nedodrží při psaní pořádek písmen, či písmena vynechává. Dítě s těmito obtížemi se obtížněji učí jakoukoli řadu informací, např. abeceda, násobilka. Obtížně definuje postavení prvku v řadě. Takové dítě si musí dané prvky přeříkávat od začátku, aby došlo ke správnému řešení. Obtížněji jmenují řadu od konce, např. řadu čísel od 20 k 1, či měsíce od prosince k lednu. (Pokorná, 2000, str. 161)

V rovině intelektuální se rozvíjí dvě roviny – rovina vnímání prostoru a rovina představy o prostoru. Senzomotorické vnímání prostoru podřizuje intelektuální představu – jednotlivých senzoričkových oblastí, jež se rozvíjí na počátku života. Zrak napomáhá k vnímání prostoru. Vzdálenost i rozměry předmětů i s jejich hloubkou umožňují vnímat perspektivní osvětlení. Sluchové vjemy rozšiřují představu prostoru a vlastní orientaci v něm. Taktilní oblast tvoří podmínku pro motorické reakce. Schopnost uchopování začíná v psychomotorickém vývoji dítěte, což se projevuje v koordinaci ruky a oka, nezbytnou součástí pro vytvoření představy o objektu, vnímání prostoru. Vývoj koordinace pohybů



neprobíhá v rovině od jednoduchých po složité, ale i v rychlosti, přesnosti pohybů. Přesnost pohybů je souvislé s vnímáním prostoru, s tím souvisí i rozvoj ovládnání vlastního těla. Nejdříve probíhá rozvoj hrubé motoriky, posléze rozvoj jemné motoriky. (Pokorná, 2000, str. 165 – 166)

Prostorová orientace se dělí na orientaci na ploše a v prostoru. Nejprve se dítě učí orientaci v prostoru kolem sebe, pak tuto schopnost přenáší na plochu. U dítěte je důležité budovat pojmy nahoře, dole, před, za, mezi, okolo, do, podél, vedle, v. K důležitým předložkám se zařazují i pod – na – nad. Děti často nerozlišují nad a na, nechápou jejich správný význam. Mezi významné pojmy se zařazují i první, poslední, mezi. Pro matematické dovednosti dítě musí umět odlišovat *hned před* od *před* a *hned za* od *za*. Jestliže dítě tyto pojmy zvládá, rozšiřují se o tyto: uprostřed, prostřední, předposlední. (Krejčová, Bodnárová, 2014, 76 – 77)

Lidé s SPU mívají některé složky paměti oslabené, proto si některé informace zapamatovávají hůř než jejich vrstevníci. Mezi časté symptomy specifických poruch učení patří paměťové deficity, spojovány s oslabenou sluchovou pamětí (zapamatování, co slyšíme, nejčastěji mluvenou řeč), krátkodobou a pracovní pamětí (důležité pro zapamatování informací v daném okamžiku), mechanická paměť (k zapamatování doslovných informací), procedurální paměť (tato složka má na starosti jazykové dovednosti, které užíváme pro aplikaci určitých dovedností). Paměť lze trénovat a zdokonalovat. (Krejčová, Bodnárová, 2014, str. 78 – 79)

V současné době je již výběr doporučovaných metod a pomůcek pro žáky se specifickou poruchou učení velice široký. Podrobný přehled u nás užívaných stimulačních pomůcek a nápravných metod sepsaly v publikaci Speciální pedagogika v praxi, nakladatelství Grada, 2012, autorky Šauerová, Špačková, Nechlebová. (Mrázková, Zapletalová, 2016, str. 56)

Pomůcky lze dělit dle oblasti, kterou rozvíjí. Většina z nich rozvíjí více oblastí najednou. Rozvíjí zrakovou a sluchovou percepci, prostorovou orientaci, pozornost, motoriku a jemnou motoriku, matematické představy, řeč. Do řad pomůcek se řadí i pracovní listy, sešity, jednotlivé materiály. Z důvodu stále se rozšiřující nabídky trhu je zapotřebí sledovat specializované prodejny učebnic, veletrhy, weby. (Mrázková, Zapletalová, 2016, str. 56)

## **PRAKTICKÁ ČÁST**

## 4 Výzkumné řešení

Tato kapitola se zabývá výzkumným šetřením, které proběhlo na jaře roku 2017. Spolupráce rodiny se školou, telefonicky či osobně, by měla být evidentní v každé základní škole. A to z důvodu zlepšení výkonu žáka, spolupráce žák – pedagog, pedagog – zákonný zástupce, žák – žák, pozdvihnout domácí přípravu. Kapitola představuje cíl šetření, stanovení hypotéz, úkoly a metody šetření, charakteristiku výzkumného vzorku a průběh šetření. V závěru práce budou popsány účinné postupy a opatření.

### 4.1 Cíl šetření a stanovení výzkumných otázek

Hlavním cílem výzkumného šetření bylo zjistit, jaká je příprava žáků poruchou pravopisu u žáků mladšího školního věku pohledem zákonných zástupců žáků na 1. stupni základní školy. Výzkumné otázky by měly dát odpověď na problematiku, která se týká práce žáků ve výuce s poruchou pravopisu pohledem zákonných zástupců, přístup učitelů k žákům s poruchou pravopisu pohledem zákonných zástupců, zjištění atmosféry v třídním kolektivu daného žáka pohledem zákonných zástupců a domácí přípravy těchto žáků na výuku pohledem zákonných zástupců.

Na základě stanoveného cíle výzkumného šetření byly formulovány problémové otázky:

**Výzkumná otázka č. 1:** Souhlasí většina respondentů s diagnostikou poruchy pravopisu již ve 2. třídě na základní škole?

**Výzkumná otázka č. 2:** Vyskytuje se častěji porucha pravopisu u chlapců než u dívek?

**Výzkumná otázka č.3:** Spolupracujete všichni zákonní zástupci žáků s poruchami pravopisu se školou?

**Výzkumná otázka č.4:** Mají žáci s poruchou pravopisu vhodnou atmosféru a spolupráci třídního kolektivu?

## 4.2 Úkoly šetření

K ověření výzkumných otázek byly stanoveny tyto úkoly:

- Stanovení cíle
- Vytvoření dotazníku
- Seznámení dotazovaných s dotazníkem
- Vyhodnocení dotazníku
- Zpracování výsledků, tvorba grafů, tabulek

Stanovením cíle bylo zjištění přípravy žáků s poruchou pravopisu žáků mladšího školního věku pohledem zákonných zástupců. Dále zjistit práci žáků ve výuce pohledem zákonných zástupců, přístup učitelů k žákům s poruchou pravopisu pohledem zákonných zástupců, atmosféru v třídním kolektivu pohledem zákonných zástupců, domácí přípravu žáků na výuku pohledem zákonných zástupců.

Dotazník se skládá z 21 uzavřených otázek. Některé otázky obsahovaly více možností odpovědi. Otázky číslo 1 až 6 zjišťují pohlaví a věk dítěte, oblast, kde se základní škola nachází, výskyt poruchy pravopisu u žáků mladšího školního věku, včasnost diagnostiky. Otázky 7 až 11 se orientují na přístup učitelů k žákům s poruchou pravopisu mladšího školního věku pohledem zákonných zástupců. Otázky 12 až 14 zjišťují atmosféru třídního kolektivu pohledem zákonných zástupců žáků s poruchou pravopisu mladšího školního věku. Otázky 15 až 21 dávají odpovědi na domácí přípravu pohledem zákonných zástupců žáků s poruchou pravopisu mladšího školního věku.

V rámci dotazníkového šetření byli osloveni rodiče žáků mladšího školního věku s diagnostikou dysortografie základní školy pomocí internetové služby společnosti Survio s.r.o., která provozuje internetové stránky Survio.com. Jedná se o bezplatný zdroj mající úlohy tvorby jednoduchých a přehledných dotazníků. (Survio, 2016)

Následující vyhodnocení dotazníku dokládá informace k problematice poruch pravopisu u žáků mladšího školního věku.

Výsledky uvádějí zpracovaného dotazníku rodičů na dané otázky. Odpovědi byly zaznamenány do grafů obsahující i komentář.

### 4.3 Metody šetření

K získání informací pro toto šetření je zvolen dotazník, který obsahuje 21 otázek. Účastníkem dotazníkového průzkumu byli zákonní zástupci žáků základní školy 1. stupně (žáci ve věku 6 – 11 let). V některých otázkách si zákonní zástupci mohli vybrat jednu nebo dvě varianty či zvolit jinou odpověď, v níž se naskytla rodičům možnost rozepsání. Otázky směřovaly k problematice poruch pravopisu.

Dotazník je nejčastěji používaná forma pro sběr dat složena z řad otázek. Chráska ve své publikaci *Metody pedagogického výzkumu* formuluje dotazník jako „*samostatný dotazník je soustava předem připravených a pečlivě formulovaných otázek, které jsou promyšleně seřazeny a na které dotazovaná osoba (respondent) odpovídá písemně.*“ (Chráska, 2007, str. 163). Autor také zmiňuje Gavoru (2000), který definuje dotazník jako „*způsob písemného kladení otázek a získávání písemných odpovědí.*“ (Chráska, 2007, str. 163) Výběr nebyl určen pohlavím, délkou doby od zjištění poruchy pravopisu.

### 4.4 Charakteristika výzkumného vzorku

Výzkumné šetření probíhalo v Moravskoslezském kraji v oblasti Ostravska, Olomoucka, Karvinska, Těšínska, Třinecka, Frýdecka. K aplikování dotazníku sloužil výběr dotazovaných a odvíjel se od zákonných zástupců, kteří mají své dítě s poruchou pravopisu mladšího školního věku.

### 4.5 Průběh šetření

Zákonní zástupci, rodiče, Moravskoslezského kraje, oblasti Ostravska, Olomoucka, Karvinska, Těšínska, Třinecka, Frýdecka, byli osloveni prostřednictvím třídních učitelů jejich dítěte k vyplnění dotazníku, který obdrželi v elektronické podobě. Dotazník byl anonymní. Bylo osloveno 50 škol, z toho 27 škol reagovalo, celkový počet odpovědí zákonných zástupců činí 50. Služba společnosti Survio s.r.o., bezplatná internetová stránka Survio.com, sloužila k rozeslání dotazníku zákonným zástupcům.

## 4.6 Výsledky šetření a znázornění dat

V následujících stránkách je podrobné vyhodnocení informací získaných z dotazníku.

### Otázka číslo 1. Pohlaví dítěte navštěvující základní školu.

V následujícím grafickém znázornění, graf číslo 1, je shrnuto pohlaví dětí s poruchou pravopisu. Z tohoto znázornění je jasné, že z odevzdaných dotazníků se pravděpodobně častěji vyskytuje porucha pravopisu chlapců (28 respondentů, 56,0 %) než u dívek (22 respondentů, 44 %).

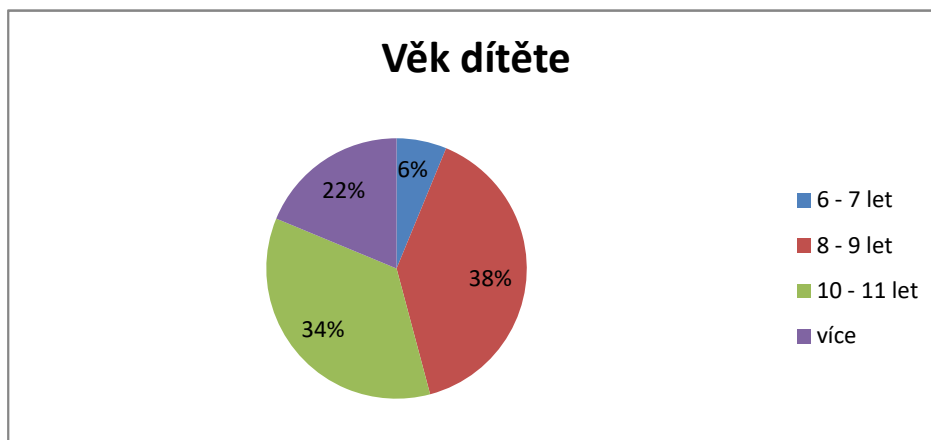
Graf č.1 Pohlaví žáků



### Otázka číslo 2. Věk dítěte.

Druhá otázka zjišťovala věk žáka s poruchou pravopisu. V níže uvedeném grafu, graf číslo 2, je patrné, že z celkového počtu zodpovězených dosahovalo věku 6 – 7 let 3 žáci (6 %), věku 8 – 9 let 19 žáků (38 %), věku 10 -11 let 17 žáků (34 %), více let 11 žáků (22 %).

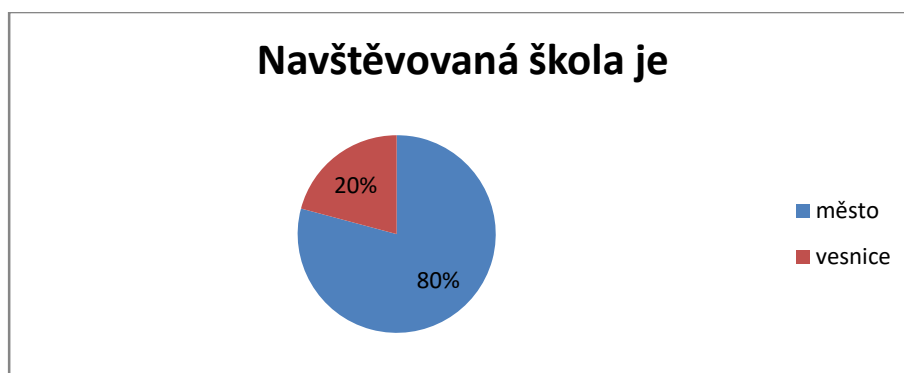
Graf číslo 2 Věk dítěte.



### Otázka číslo 3. Navštěvovaná škola je:

Tato otázka se orientovala na oblast, kde se základní škola žáka s poruchou pravopisu nachází. Vyplynulo, že 40 žáků (80 %) navštěvuje základní školu ve městě a 10 žáků (20 %) navštěvuje základní školu na vesnici.

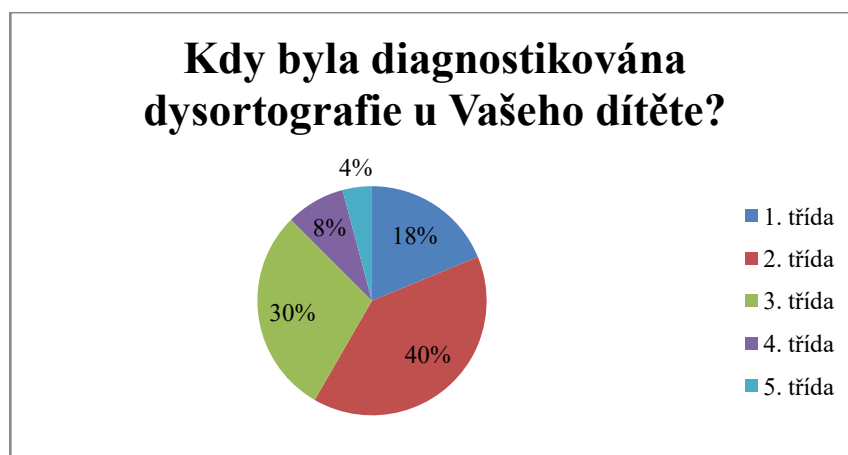
Graf číslo 3 Navštěvovaná škola je



### Otázka číslo 4. Kdy byla diagnostikována dysortografie u Vašeho dítěte?

Výsledky ukazují, že diagnostikovali dysortografii v 1. třídě u 9 žáků (18 %), v 2. třídě u 20 žáků (40 %), ve 3. třídě u 15 žáků (30 %), ve 4. třídě u 4 žáků (8 %), v 5. třídě u 2 žáků (4 %).

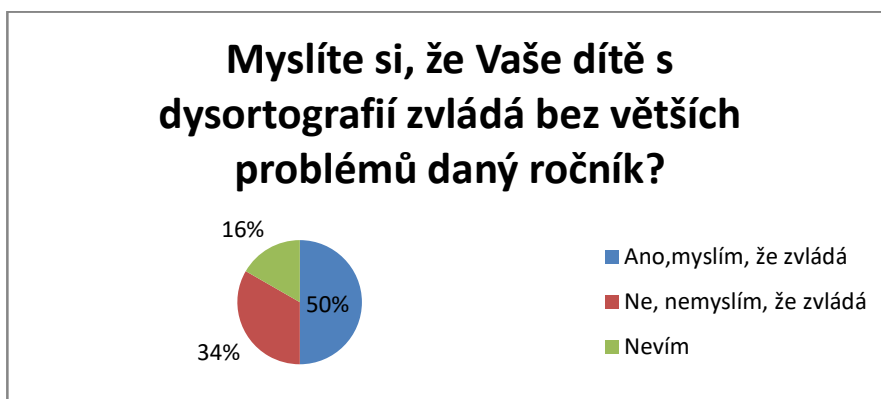
Graf číslo 4 Kdy byla diagnostikována dysortografie u Vašeho dítěte?



**Otázka číslo 5. Myslíte si, že Vaše dítě s dysortografií zvládá bez větších problémů daný ročník?**

25 zákonných zástupců (50 %) si myslí, že daný ročník dítě s dysortografií zvládá. 17 zákonných zástupců (34 %) si myslí, že daný ročník dítě s poruchou pravopisu nezvládá. Ostatní, 8 zákonných zástupců (16 %), neví, zda - li dítě s danou poruchou daný ročník zvládá.

*Graf číslo 5 Myslíte si, že Vaše dítě s dysortografií zvládá bez větších problémů daný ročník?*

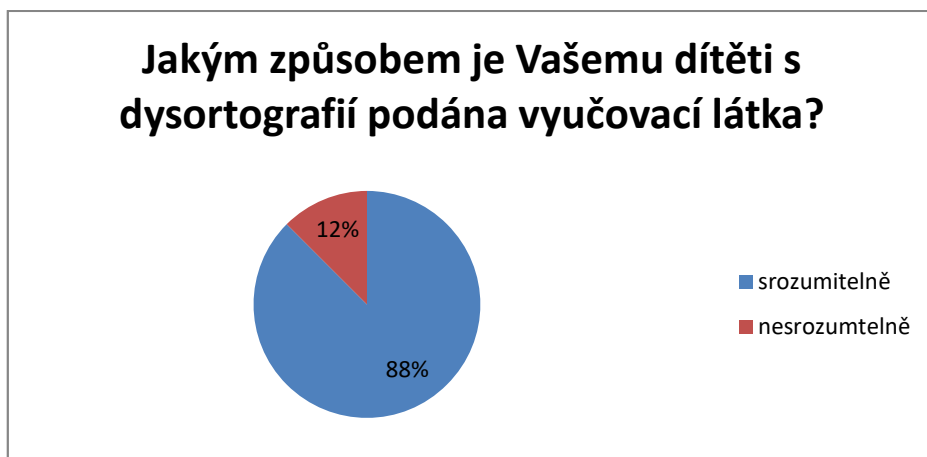


**Otázka číslo 6. Jakým způsobem je Vašemu dítěti s dysortografií podána vyučovací látka?**

Z celkového počtu odpovědí (50 respondentů), se domnívá 44 zákonných zástupců (88 %) o srozumitelném podání vyučovací látky. Zbytek, tj. 6 zákonných zástupců (12 %), považují nesrozumitelný vyučovací výklad látky.



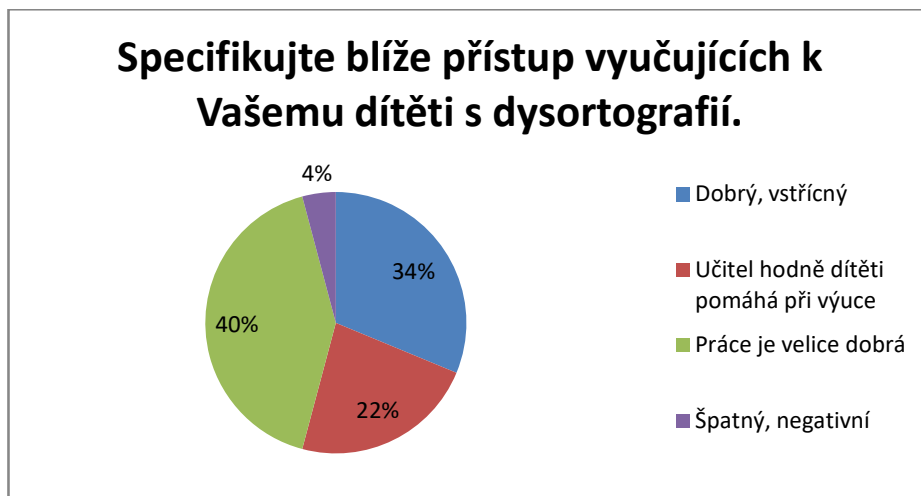
Graf číslo 6 Jakým způsobem je Vašemu dítěti s dysortografií podána vyučovací látka?



**Otázka číslo 7 Specifikujte blíže přístup vyučujících k Vašemu dítěti s dysortografií.**

20 zákonných zástupců (40 %) souhlasí s velice dobrou prací vyučujícího, další většina (17 respondentů, 34 %) se přiklání k dobrému, vstřícnému vyučujícímu. 11 respondentů (22 %) se shoduje, že učitel hodně pomáhá při výuce dítěti. Pouze 2 respondenti (4 %) vidí špatný, negativní přístup vyučujícího.

Graf číslo 7 Specifikujte blíže přístup vyučujících k Vašemu dítěti s dysortografií.



**Otázka číslo 8. Jaký je vztah Vašeho dítěte s dysortografií vůči vyučujícím?**

V 52 % (26 respondentů) dítě respektuje vyučující, v 22 % (11 respondentů) chování žáka je přiměřené vůči vyučujícímu, v 20 % (10 respondentů) se snaží dítě vyhovět vyučujícímu. Pouhých 4 % (2 respondenti) je dítě lhostejné vůči vyučujícímu a 2 % (1 respondentů) nerespektuje vyučující.

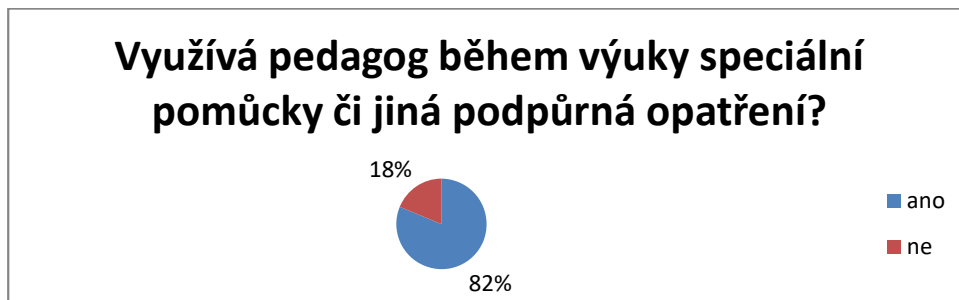
Graf číslo 8 *Jaký je vztah Vašeho dítěte s dysortografií vůči vyučujícím?*



**Otázka číslo 9. Využívá pedagog během výuky speciální pomůcky či jiná podpůrná opatření?**

Převážná většina respondentů (41 pedagogů, 82 %) využívá během výuky speciální pomůcky či jiná podpůrná opatření. Pouhých 9 pedagogů (18 % respondentů) nevyužívá během výuky speciální pomůcky či jiná podpůrná opatření.

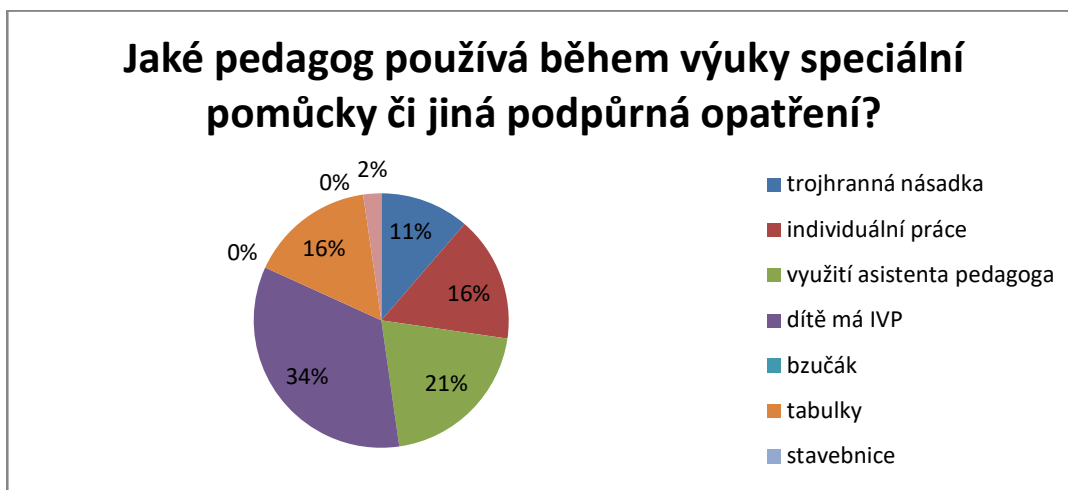
Graf číslo 9 *Využívá pedagog během výuky speciální pomůcky či jiná podpůrná opatření?*



**Otázka číslo 10. Jaké pedagogy používá během výuky speciální pomůcky či jiná podpůrná opatření?**

Z celkového počtu zodpovězených (50 respondentů, 100 %) uvedlo 5 respondentů (11 %) trojhrannou násadku, 8 respondentů (16 %) individuální práci učitele s žákem, 10 respondentů (21%) využití asistenta pedagoga, 15 respondentů (34%) má IVP, 7 respondentů (16 %) využívá tabulky na diferenciaci pojmů, 1 respondent (2%) tvrdé kostky se slabikami dy, ty, ny a měkké kostky di, ti, ni. Avšak žádný pedagog nevyužívá během výuky stavebnice s krátkými a dlouhými prvky a bzučák.

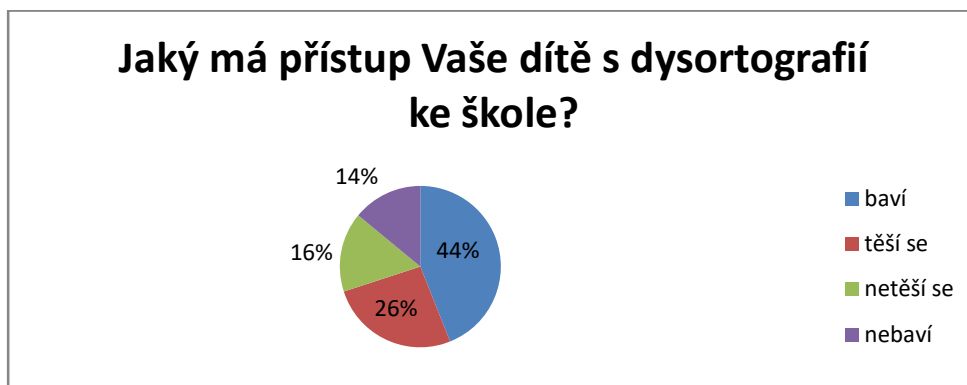
Graf číslo 10 Jaké pedagog používá během výuky speciální pomůcky či jiná podpůrná opatření?



**Otázka číslo 11. Jaký má přístup Vaše dítě s dysortografií ke škole?**

Většina dětí (22 respondentů, 44 %) škola baví a těší se do školy (13 respondentů, 26 %). Avšak 8 dětí (16 %) se do školy netěší a 7 žáků (14 %) škola nebaví.

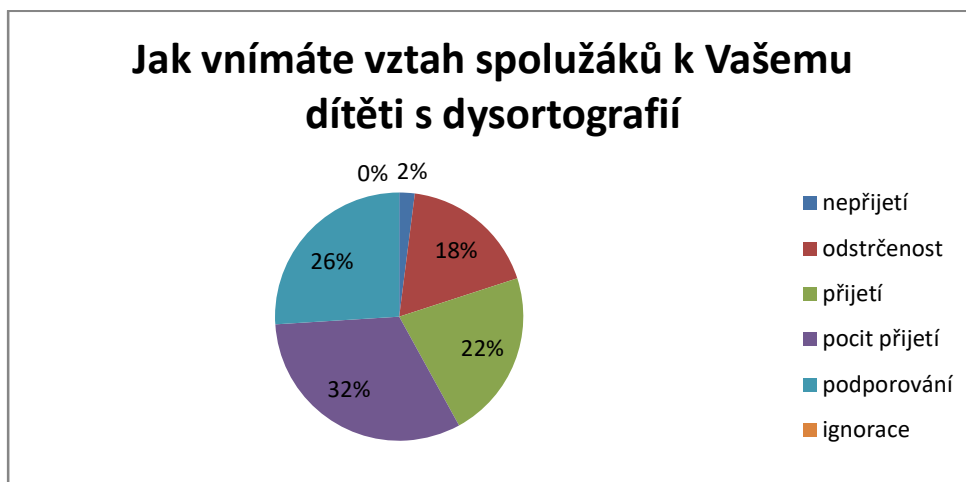
Graf číslo 11 Jaký má přístup Vaše dítě s dysortografií ke škole?



**Otázka číslo 12. Jak vnímáte vztah spolužáků k Vašemu dítěti s dysortografií?**

1 respondent (2 %) vnímá nepřijetí dítěte ze strany spolužáků, 9 respondentů (18 %) se přiklání k pocitu odstrčenosti, 11 respondentů (22 %) pozoruje přijetí dítěte do kolektivu, 16 respondentů (32 %) má pocit přijetí dítěte, 13 respondentů (26 %) se přiklání k pomáhajícímu kolektivu a podporování dítěte. Nýbrž 0 respondentů (0 %) má pocit, že kolektiv dítě ignoruje.

Graf číslo 12 Jak vnímáte vztah spolužáků k Vašemu dítěti s dysortografií?



**Otázka číslo 13. Jaký je vztah Vašeho dítěte s dysortografií ke spolužákům?**

Většina respondentů (tj. 30 zákonných zástupců, 60 %) uvedla kamarádský vztah svého dítěte s dysortografií ke svým spolužákům, k samotáři se přiklánělo 9 respondentů (18 %), své dítě považují za nedůvěřivé 4 respondenti (8 %), za důvěřivé 6 respondentů (12%), pouze 1 respondent (2%) považuje své dítě za lhostejné.

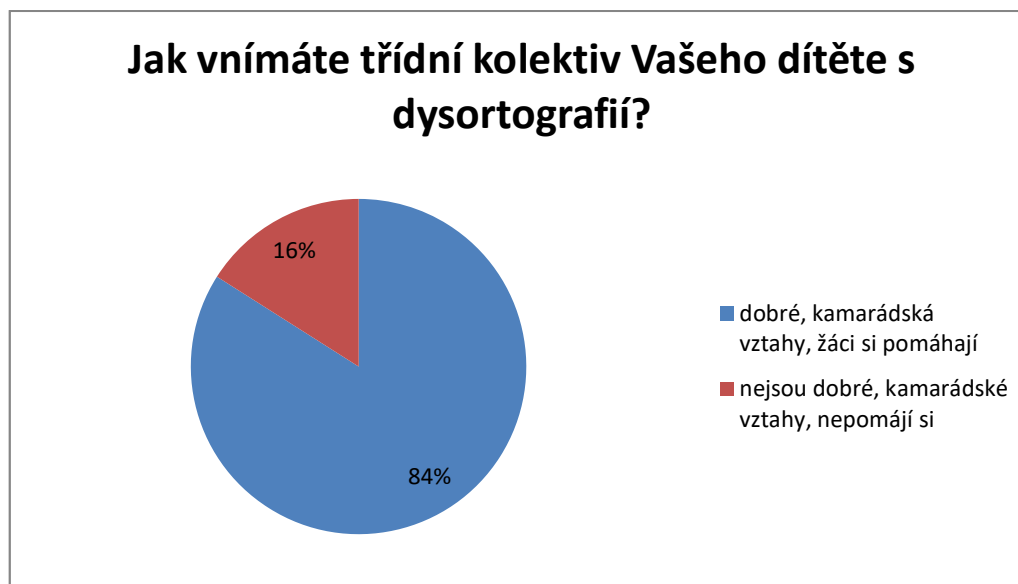
Graf číslo 13 Jaký je vztah Vašeho dítěte s dysortografií ke spolužákům?



**Otázka číslo 14. Jak vnímáte třídní kolektiv Vašeho dítěte s dysortografií?**

Převážná většina zákonných zástupců (42 respondentů, 84 %) se shodla na dobré, kamarádské vztahy v kolektivu, kde si žáci pomáhají. Ostatní zákonní zástupci (8 respondentů, 16 %) tento pocit nemá.

Graf číslo 14 Jak vnímáte třídní kolektiv Vašeho dítěte s dysortografií?



**Otázka číslo 15. Jak probíhá domácí příprava na vyučování Vašeho dítěte s dysortografií?**

Z celkového počtu zodpovězených (50 zákonných zástupců) uvedlo variantu, že jejich dítě s dysortografií vyžaduje větší pomoc 43 zákonných zástupců (86 %). Ostatní (tj. 7 zákonných zástupců, 14 %) uvedlo opačný názor, tj. nevyžaduje pomoc.

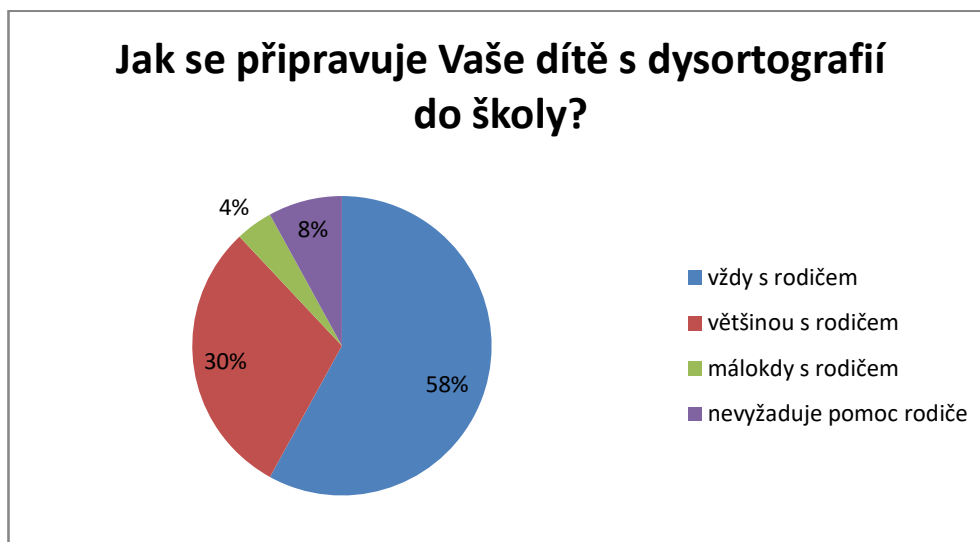
Graf číslo 15 Jak probíhá domácí příprava na vyučování Vašeho dítěte s dysortografií?



**Otázka číslo 16. Jak se připravuje Vaše dítě s dysortografií do školy?**

Převážná většina respondentů (29 zákonných zástupců, 58%) uvádí přípravu dítěte vždy s rodičem a u 15 respondentů (30%) se většinou dítěte připravuje s rodičem. Menší část (tj. 2 respondenti, 4%) se přiklání k situaci, kdy se dítě málokdy připravuje s rodičem. Někteří žáci (4 respondenti, 8%) nevyžadují pomoc zákonného zástupce.

Graf číslo 16 Jak se připravuje Vaše dítě s dysortografií do školy?



**Otázka číslo 17. Jak často se věnujete s dítětem s dysortografií domácí přípravě?**

37 zákonných zástupců (74 %) se připravuje s dítětem s dysortografií denně, 8 zákonných zástupců (16 %) se připravuje s dítětem s poruchami pravopisu nepravidelně a 5 zákonných zástupců (10 %) jen tehdy, jakmile jsou problémy.

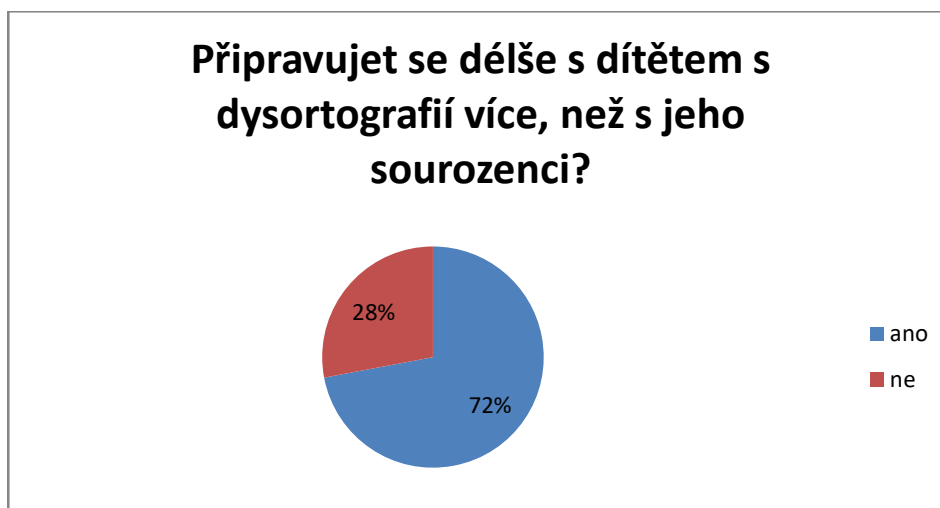
Graf číslo 17 Jak často se věnujete s dítětem s dysortografií domácí přípravě?



**Otázka číslo 18. Připravujete se déle s dítětem s dysortografií více, než s jeho sourozenci?**

36 zákonných zástupců (72 %) se připravuje déle na výuku s dítětem s dysortografií, než s jeho sourozencem. Naopak 14 zákonných zástupců (28 %) se nepřipravuje s dítětem déle.

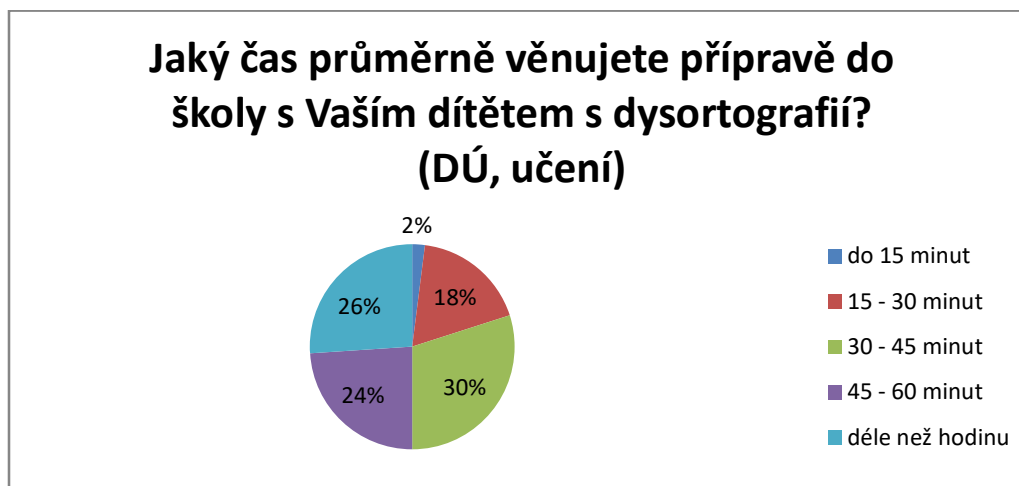
*Graf číslo 18 Připravujete se déle s dítětem s dysortografií více, než s jeho sourozenci?*



**Otázka číslo 19. Jaký čas průměrně věnujete přípravě do školy s Vaším dítětem s dysortografií? (DÚ, učení)**

Graf znázorňuje, že na otázku odpověděl 1 respondent (2 %) do 15 minut odpověděl, 15 – 30 minut odpovědělo 9 respondentů (18 %), 30 – 45 minut 15 respondentů (30 %), 45 – 60 minut 12 respondentů (24 %) a déle než hodinu 13 respondentů (26 %).

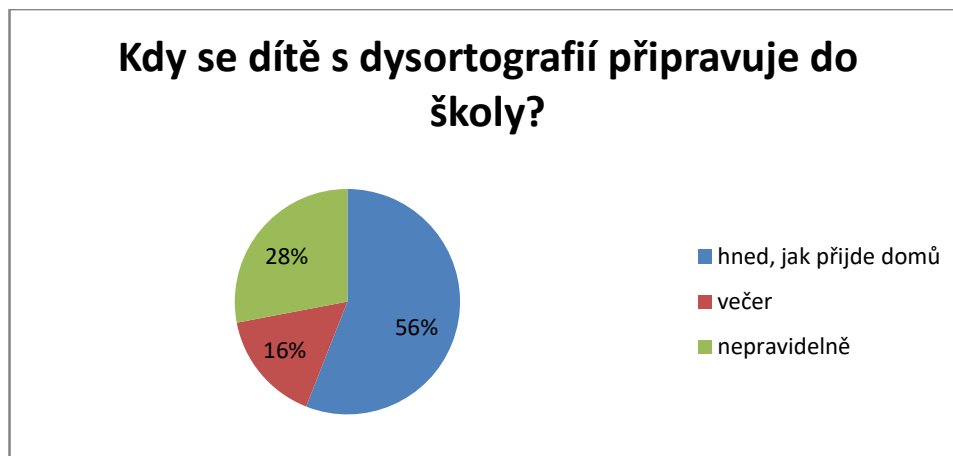
*Graf číslo 19 Jaký čas průměrně věnujete přípravě do školy s Vaším dítětem s dysortografií? (DÚ, učení)*



**Otázka číslo 20. Kdy se dítě s dysortografií připravuje do školy?**

Nepravidelně na výuku do školy připravuje 14 respondentů (28 %), ve večerních hodinách se připravuje 8 respondentů (16 %). Většina respondentů (tj. 28, 56 %) se připravuje hned, jak přijde domů.

*Graf číslo 20 Kdy se dítě s dysortografií připravuje do školy?*



**Otázka číslo 21. Kdo s Vámi konzultuje přípravu dítěte s dysortografií?**

Z celkového počtu odpovědí (50 respondentů) vyplývá, že se zákonnými zástupci nejvíce konzultuje přípravu pedagog vyučující konkrétního žáka s poruchou pravopisu (29 respondentů, 58 %), dále pak odborník pedagogicko – psychologické poradny – psycholog či speciální pedagog, PPP (11 respondentů, 22 %), nejméně speciální pedagog na dané základní škole (10 respondentů, 20 %).



Graf číslo 21 Kdo s Vámi konzultuje přípravu dítěte s dysortografií?



#### 4.7 Diskuze a dílčí závěry

Cílem výzkumu diplomové práce na téma Porucha pravopisu u žáků mladšího školního věku bylo zjistit, jaká je příprava žáků poruchou pravopisu u žáků mladšího školního věku pohledem zákonných zástupců žáků na 1. stupni základní školy. Nýbrž výsledky nemohou být zobecněné z důvodu rozsahu dotazovaných (odpovědělo celkem 50 respondentů) a regionální oblasti. Nicméně sdělení odráží aktuální situaci výskytu poruch pravopisu u žáků mladšího školního věku na základní škole v Moravskoslezském kraji.

Celkový součet ze souhrnného počtu zodpovězených otázek byl pro větší počet diagnostikovaných chlapců s danou poruchou (56 % - 28 chlapců, 44 % - 22 dívek). Nejpočetnější skupinou byla kategorie období 2. třídy v diagnostikování poruchy (20 respondentů, 40 %). Ve výzkumu převažovali žáci ve věku 8 – 9 let (19 respondentů, 38 %) navštěvující základní školu ve městě (40 respondentů, 80 %).

Vzdělávání žáků mladšího školního věku s poruchou pravopisu má svá specifika a proto se výzkum orientoval na zjištění práce žáků ve výuce. Průzkum byl realizován na běžných základních školách. 25 zákonných zástupců (50 %) si myslí, že žák zvládá daný ročník, 44 zákonných zástupců (88 %) se domnívá o srozumitelném podání vyučovací látky.

Z výsledků výzkumu týkajících se přístupu vyučujících k žákům s dysortografií vyplynula další zjištění, která byla získaná na základě odpovědí zákonných zástupců. V otázce na přístup vyučujících k daným žákům odpovědělo celkem 20 respondentů (40

%), že práce pedagogů je velice dobrá. Také velká převaha byla u dobrého a vstřícného pedagoga (17 respondentů, 34 %). Na základě tohoto zjištění, je předpoklad o respektu žáka k vyučujícím. Tento předpoklad se potvrdil, 26 zákonných zástupců (52 %) odpovědělo, že žák s poruchou pravopisu respektuje vyučující. Dále se zjistilo, že pedagog využívá během výuky speciální pomůcky nebo jiná podpůrná opatření (41 respondentů, 82 %) a to nejčastěji využití asistenta pedagoga (10 respondentů, 21 %), daný žák má vypracované IVP (15 respondentů, 34%). 22 žáků (44 %) škola baví.

Dále byla zjišťována atmosféra v třídním kolektivu žáků mladšího školního věku s poruchou pravopisu. Z celkového počtu 50 respondentů (100 %) má 32 % zákonných zástupců (16 respondentů) pocit přijetí jejich dítěte do třídního kolektivu. Nýbrž 0 respondentů (0 %) má pocit, že kolektiv dítě ignoruje. 30 zákonných zástupců (60 %) uvedla kamarádský vztah svého dítěte s dysortografií ke svým spolužákům a 42 respondentů (84 %) se shodla na dobrých, kamarádských vztazích v kolektivu, ve kterém si žáci pomáhají.

Některé výzkumné otázky se orientovaly na domácí přípravu žáků s dysortografií na výuku. K variantě, zda jejich dítě s dysortografií vyžaduje větší pomoc, se přiklání 43 zákonných zástupců (86 %). 29 dětí s poruchou pravopisu (58 %) vždy vyžaduje pomoc svých rodičů během domácí přípravy na výuku a 37 zákonných zástupců (74 %) se připravuje s dítětem s dysortografií denně, 15 respondentů (30 %) musí věnovat celkové době přípravy se svými dětmi na výuku 30 – 45 minut. S tvrzením, zda se musí připravovat s dítětem s dysortografií déle na výuku, než s jeho sourozencem, souhlasí 36 respondentů (72 %). Většina žáků s poruchou pravopisu (tj. 28, 56 %) se připravuje hned, jak přijde domů. Z celkového počtu odpovědí vyplývá, že se zákonnými zástupci nejvíce konzultuje přípravu učitel (29 respondentů, 58 %)

Na základě výsledků z výzkumného šetření se zjistili tyto výsledky:

**Výzkumná otázka č. 1** – Z celkových 50 odpovědí většina respondentů souhlasila s diagnostikou poruch pravopisu již ve 2. třídě základní školy.

**Výzkumná otázka č. 2** – Většina respondentů se přiklání k častějšímu výskytu poruchy pravopisu u chlapců.

**Výzkumná otázka č. 3** – Převážná část zákonných zástupců spolupracuje se školou a to nejvíce s učitelem a méně se speciálním pedagogem.

**Výzkumná otázka č. 4** – Žák s poruchou pravopisu zaujímá ke svým spolužákům kamarádský vztah. Třídní kolektiv přijal, podporuje daného spolužáka a kolují zde dobré, kamarádské vztahy.

Z výzkumné části vyplývá nutnost spolupráce zákonných rodičů, pedagogů, speciálních pedagogů a příznivé třídní klima pro zvládnutí poruch pravopisu u žáků mladšího školního věku. Domácí příprava, nácvik a procvičování pravopisu jsou nedílnou součástí pro upevňování dovedností týkající se této poruchy.

Tyto dané faktory (informovanost a spolupráce s rodiči, pravidelná domácí příprava, příznivé třídní klima, atd.) ovlivňuje úspěšnější práci žáka, jeho motivaci, emoční prožívání.

## **4.8 Návrh efektivního řešení**

Účinné postupy a opatření pro práci s žáky s danou poruchou by měly spět ke snižování projevů poruchy a zlepšovat studijní výkon a podmínky. Dosáhnutí těchto podmínek umožní učební způsoby a postupy, které nemají negativní vliv na daného jedince a přispějí k jeho rozvoji. Je zapotřebí vycházet i individuality žáka, z individuálních projevů jeho poruchy, podle čehož lze zvolit vhodné metody práce. Učitel by měl dále respektovat potřebu úlev v určitých oblastech a zohledňovat to v hodnocení.

### **Konkrétní návrhy a doporučení:**

- Vést k pečlivé kontrole své práce
- Nehodnotit sníženou známkou za nedokončení práce, popř. dozkoušet ústní formou zbytek znalostí
- Motivace, chvála, povzbuzení vzbuzuje pocit úspěšnosti, jistoty, bezpečí
- Ocenit i drobné úspěchy a snahu
- Možnost relaxace a uvolnění
- Střídat činnosti v kratších časových úsecích
- Častá zpětná vazba a kontrola
- Učivo formulovat jasně, srozumitelně a zařadit jej do prvních 20 minut vyučovací hodiny
- Zkvalitňovat porozumění pojmům a instrukcím
- Využívání pracovních sešitů k nápravě poruch pravopisu, např.

*Pracovní sešit pro nápravu vývojových poruch učení v českém jazyce I + II*, tyto dva díly sestavily autorky Dr. Hana Treuová a Mgr. Hana Johnová a vyšly v nakladatelství Tobiáš se schvalovací doložkou MŠMT pro výuku žáků s vývojovými poruchami učení, kdy I. díl je vhodný pro 2. – 3. ročník a II. díl doporučují pro 4. – 5. ročník. V těchto publikacích žáci procvičují prostorovou orientaci, zrakové vnímání, rozlišování tvrdých a měkkých souhlásek, analýza a syntéza slov atd.

*Psaní s hraním*, složený z 30 pracovních listů od Mgr. Jiřiny Bednářové. Soubor pomáhá při nápravě obtíží plynoucí z dysortografie. Autorka rozdělila pracovní listy do 4 skupin a to na sluchovou analýzu a syntézu (např. oddělování slov, sestavování vět), měkké a tvrdé slabiky (např. procvičování di-ti-ni a dy-ty-ny), rozlišování délek, cvičení artikulační obratnosti.

*Čtení, psaní a malování*, vytvořené PaedDr. Danielou Švancarovou. V těchto pracovních listech jsou děti doprovázeny dvěma skřítky – Dytýkem a Ditinkou, v jejichž jménech vložena nejobtížnější látka psaní i/y po d-t-n.

- Využívání informační technologie, např.

*Dyscom*, autorkou je PaedDr. Renata Wolfová, speciální pedagog a logoped, ilustraci vytvořila Mgr. Františka Kindlerová, software naprogramoval Ing. Xuan Pham, jehož firma program distribuuje. Program se orientuje na problémové oblasti zrakového vnímání, fonematického uvědomění apod.

- Využití speciálních pomůcek např:

*Pásek*, který slouží k diferenciaci měkkých a tvrdých slabik di-ti-ni/dy-ty-ny a nácvik sluchové analýzy a syntézy.

*Desková hra*, zaměřující se na cvičení sluchového rozlišování měkkých a tvrdých hlásek ve slově.

## ZÁVĚR

Má diplomová práce je zaměřena na poruchu pravopisu u žáků mladšího školního věku. Cílem v teoretické části práce bylo přiblížit poruchu pravopisu u žáků mladšího školního věku, který může mít velký vliv na celkovou osobnost žáka a jeho pracovní výkon ve škole. Také je cílem přiblížit termín dysortografie, písmo, pomůcky a jejich využití, nápravu, zdali ovlivňuje poruch pravopisu. Praktická část se orientuje na zjištění přípravy žáků se specifickou poruchou učení u žáků mladšího školního věku pohledem rodičů. Dílčími cíly výzkumu jsou údaje orientované na zjištění práce žáků ve výuce pohledem rodičů, zjištění přístupu učitelů k žákům se specifickou poruchou učení pohledem rodičů, zjištění atmosféry v třídním kolektivu pohledem rodičů, zjištění domácí přípravy žáků na výuku pohledem rodičů.

Získané informace pro diplomovou práci mi pomohly obohatit mé znalosti o této problematice, vžít se do pocitů dětí s dysortografií a jejich rodičů, v rámci učitelství, jak těmto dětem usnadnit práci během výuky i v domácích příprav a jakým způsobem je hodnotit.

Mým názorem je, že by se měli učitelé, zvláště na základní škole na 1. stupni, více vzdělávat a prohlubovat své znalosti v problematice specifické poruchy učení, poněvadž děti s poruchami učení stále více přibývá. Také se přikláním k častějšímu procvičování a rozvíjení schopností, které jsou důležité k naučení se číst, psát, počítat. Nesouhlasím s výukou cizího jazyka již v předškolním věku. Děti neovládají správně svůj mateřský jazyk. Výuku cizího jazyka bych zahrnula až od 2. ročníku školní docházky, kdy už má dítě větší základ ve svém rodném jazyce. Výsledek výuky bude efektivnější a nezpůsobí dítěti zmatek ve slovní zásobě v mateřském a cizím jazyce, kdy nebude mísit např. česká slova s anglickou slovní zásobou.

Důležité je také prevence již v předškolním věku, kdy by měly být v mateřské škole nebo v domácím prostředí rozvíjeny jednotlivé problémové oblasti spějící k problematice poruch pravopisu. Každý pedagog by měl znát, rozeznat dané projevy poruchy a správně postupovat při zjištění obtíží. Již v dnešní době se mateřské školy snaží aktivní zábavou, kvalitním programem pro děti předejít vzniku specifických poruch učení. Rodiče i pedagogové mají jít příkladem pro děti.

## SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

BARTOŇOVÁ, Miroslava. *Kapitoly ze specifických poruch učení 1: Vymezení současné problematiky*. 1. Brno: Masarykova univerzita, 2004. ISBN 80-210-3613-3.

BARTOŇOVÁ, Miroslava. *Specifické poruchy učení*. 1. Brno: paido, 2012. ISBN 978-80-7315-232-1.

BEDNÁŘOVÁ, Jiřina a Vlasta ŠMARDOVÁ. *Rozvoj grafomotoriky: Jak rozvíjet kreslení a psaní*. 1. Brno: Computer Press, a.s., 2011. ISBN 978-80-251-0977-9.

BEDNÁŘOVÁ, Jiřina a Vlasta ŠMARDOVÁ. *Školní zralost: Co by mělo dítě umět před vstupem do školy*. 1. Brno: Computer Press, a.s., 2011. ISBN 978-80-251-2569-4.

BODNÁROVÁ, Zuzana, Lenka KREJČOVÁ, Kamila ŠEMBEROVÁ a Kamila BALHAROVÁ. *Specifické poruchy učení: Dyslexie, dysgrafie, dysortografie*. 1. Brno: Edika, 2014. ISBN 978-80-266-0600-0.

BENÍČKOVÁ, Marie. *Muzikoterapie a specifické poruchy učení*. Havlíčkův Brod: Grada, 2011. ISBN 978-80-247-3520-7.

ČERNÁ, Marie. *Česká psychopedie: Speciální pedagogika osob s mentálním postižením*. 2. Praha: Karlova Univerzita, 2015. ISBN 978-80-246-3071-7.

FISHER, Gary a Rhoda CUMMINGS. *Jak přežít s poruchami učení: Rádce pro děti*. 1. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0156-4.

FOŘTOVÁ, Kateřina. *Jak pracovat s dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami: metodika pro pedagogiky*. Praha, 2013.

GERLICOVÁ, Markéta. *Muzikoterapie v praxi: Příběhy muzikoterapeutických cest*. 1. Praha: grada, 2014. ISBN 978-80-247-4581-7.

CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu: Základy kvantitativního výzkumu*. Havlíčkův Brod: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1359-4.

JUCOVIČOVÁ, Drahomíra a Hana ŽÁČKOVÁ. *Dysortografie: Metody reedukace specifických poruch učení*. 2. Praha: D + H, 2012. ISBN 978 - 80 - 87295 - 10 - 6.

KOLÁŘ, Zdeněk. *Výkladový slovník z pedagogiky: 583 vybraných hesel*. 1. Havlíčkův Brod: grada publishing, 2012. ISBN 978-80-247-3710-1.

KREISLOVÁ, Zdenka. *Krok za krokem 1. třídou: Rady pro učitele*. 1. Praha: Grada, 2008. ISBN 978-80-247-2038-8.

LIPNICKÁ, Milena. *Rozvoj grafomotoriky a podpora psaní: Preventivní program, který pomáhá předcházet vzniku dysgrafie*. 2. Praha: portál, 2015. ISBN 978-80-262-0880-8.

MERTIN, Václav a Lenka KREJČOVÁ. *Metody a postupy poznávání žáka: pedagogická diagnostika*. 2. Praha: Wolters Kluwer, 2016. ISBN 978-80-7552-014-2.

MICHALÍK, Jan, Pavlína BASLEROVÁ a Lenka FELCMANOVÁ. *Katalog podpůrných opatření: Pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu zdravotního nebo sociálního znevýhodnění*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2015. ISBN 978-80-244-4654-7.

MICHALOVÁ, Zdeňka. *Vybrané kapitoly z problematiky specifických poruch učení*. 1. Liberec: Vysokoškolský podnik Liberec, s.r.o., Hálková 6, Liberec, 2008. ISBN 978-80-7372-318-7.

MLČÁKOVÁ, Renata. *Grafomotorika a počáteční psaní*. 1. Havlíčkův Brod: Grada, 2009. ISBN 978-80-247-2630-4.

PEŠOVÁ, Ilona a Miroslav ŠAMALÍK. *Poradenská psychologie pro děti a mládež*. Praha: Grada, 2006.

PIPEKOVÁ, Jarmila. *Kapitoly ze speciální pedagogiky 2. 2.* Brno: paido, 2006. ISBN 80-7315-120-0.

POKORNÁ, Věra. *Teorie, diagnostika a náprava specifických poruch učení. 2.* Portál: Portál, 2000. ISBN 80 - 7178 - 151 - 7.

PROCHÁZKA, Roman, Jan ŠMAHAJ, Marek KOLAŘÍK a Martin LEČBYCH. *Teorie a praxe poradenské psychologie. 1.* Praha: Grada, 2014. ISBN 978-80-247-4451-3.

SELIKOWITZ, Mark. *Dyslexie a jiné poruchy učení. 1.* Havlíčkův Brod: Grada, 2000. ISBN 80 - 7169 - 773 - 7.

SIWEK, Božetěch. *Jak si poradit s pravopisem: Cvičení pro děti s dysortografií. 1.* Praha: portál, 2011. ISBN 978-80-7367-988-0.

SLAVÍK, Milan. *Vysokoškolská pedagogika: pro odborné vzdělávání. 1.* Praha: grada, 2012. ISBN 978-80-247-4054-6.

SMEČKOVÁ, Gabriela. *Specifické poruchy školních dovedností-vstup do problematiky. 1.* Olomouc: Univerzita Palackého, 2013. ISBN 978-80-244-3718-7.

ŠAUEROVÁ, Markéta, Klára ŠPAČKOVÁ a Eva NECHLEBOVÁ. *Speciální pedagogika v praxi: Komplexní péče o děti se SPUCH. 1.* Praha: grada, 2012. ISBN 978-80-247-4369-1.

VITÁSKOVÁ, Kateřina. *MANUÁL základních postupů jednání při kontaktu s osobami se specifickými vzdělávacími potřebami. 1.* Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2007. ISBN 978-80-244-1633-5.

VYSKOTOVÁ, Jana a Kateřina MACHÁČKOVÁ. *Jemná motorika: Vývoj, motorická kontrola, hodnocení a testování. 1.* Praha: Grada, 2013. ISBN 978-80-247-4698-2.



ZAPLETALOVÁ, Jana a Jana MRÁZKOVÁ. *Metodika pro nastavování podpůrných opatření ve školách ve spolupráci se školskými poradenskými zařízeními*. 1. Praha: NÚV, 2016. ISBN 978-80-7481-085-5.

ZELINKOVÁ, Olga. *Poruchy učení*. 11. Praha: Portál, 2009. ISBN 978 - 80 - 7367 - 514 - 1.

ZOMANOVÁ, Lucie. *Obecná didaktika: Pro studium a praxi*. 1. Praha: Grada, 2014. ISBN 978-80-247-4590-9.

## **ELEKTRONICKÉ ZDROJE**

ČESKO: MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY. MŠMT[online]: Odůvodnění k vyhlášce[online]. 2016 [cit. 2016-04-15]. Dostupné z: [www.msmt.cz/file/36500\\_1\\_1/](http://www.msmt.cz/file/36500_1_1/)

METODICKÝ PORTÁL: RVP: Školská legislativa péče o žáky se zdravotním postižením[online]. ©2015-2016[cit.2016-04-15].(dostupné z:<http://clanky.rvp.cz/clanek/c/s/16243/skolska-legislativa-pece-o-zaky-se%20zdravotnim-postizenim.html>)

NÁRODNÍ ÚSTAV PRO VZDĚLÁVÁNÍ. NÚV - Národní ústav pro vzdělávání: DĚTI, ŽÁCI A STUDENTI SE SPECIÁLNÍMI VZDĚLÁVACÍMI POTŘEBAMI [online]. 2016 [cit. 2016-09-14]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/t/specialni-vzdelavani>

NÁRODNÍ ÚSTAV PRO VZDĚLÁVÁNÍ: RVP pro základní vzdělávání. NÚV - Národní ústav pro vzdělávání [online]. ©2015-2016 [cit. 2017-04-15]. Dostupné z: [www.nuv.cz/t/rvp-pro-zakladni-vzdelavani](http://www.nuv.cz/t/rvp-pro-zakladni-vzdelavani)

NÁRODNÍ ÚSTAV PRO VZDĚLÁVÁNÍ. NÚV - Národní ústav pro vzdělávání: Podpůrná opatření [online]. 2016 [cit. 2016-04-15]. Dostupné z: [www.nuv.cz/t/podpurna-opatreni](http://www.nuv.cz/t/podpurna-opatreni)

### **Legislativní dokumenty**

Vyhláška č. 27/2016 Sb. o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných

O NÁS. Survio [online], ©2016 [cit. 2017-04-15]. Dostupné z: <http://www.survio.com/cs/o-nas>.

ČESKO. Zákon č. 82/2015 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon)

ČESKO. Vyhláška č. 197/2016 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních

## **SEZNAM TABULEK**

Tabulka 1: Grafomotorický vývoj dítěte

Tabulka 2: Pomůcky

## SEZNAM GRAFŮ

Graf 1: Pohlaví žáků

Graf 2: Věk dítěte.

Graf 3: Navštěvovaná škola je

Graf 4: Kdy byla diagnostikována dysortografie u Vašeho dítěte?

Graf 5: Myslíte si, že Vaše dítě s dysortografií zvládá bez větších problémů daný ročník?

Graf 6: Jakým způsobem je Vašemu dítěti s dysortografií podána vyučovací látka?

Graf 7: Specifikujte blíže přístup vyučujících k Vašemu dítěti s dysortografií.

Graf 8: Jaký je vztah Vašeho dítěte s dysortografií vůči vyučujícím?

Graf 9: Využívá pedagog během výuky speciální pomůcky či jiná podpůrná opatření?

Graf 10: Jaké pedagog používá během výuky speciální pomůcky či jiná podpůrná opatření?

Graf 11: Jaký má přístup Vaše dítě s dysortografií ke škole?

Graf 12: Jak vnímáte vztah spolužáků k Vašemu dítěti s dysortografií?

Graf 13: Jaký je vztah Vašeho dítěte s dysortografií ke spolužákům?

Graf 14: Jak vnímáte třídní kolektiv Vašeho dítěte s dysortografií?

Graf 15: Jak probíhá domácí příprava na vyučování Vašeho dítěte s dysortografií?

Graf 16: Jak se připravuje Vaše dítě s dysortografií do školy?

Graf 17: Jak často se věnujete s dítětem s dysortografií domácí přípravě?

Graf 18: Připravujete se déle s dítětem s dysortografií více, než s jeho sourozenci?

Graf 19: Jaký čas průměrně věnujete přípravě do školy s Vaším dítětem s dysortografií?

(DŮ, učení)

Graf 20: Kdy se dítě s dysortografií připravuje do školy?

Graf 21: Kdo s Vámi konzultuje přípravu dítěte s dysortografií?

## **SEZNAM PŘÍLOH**

Příloha č. 1 – Muzikoterapeutické cvičení podporující rozvoj laterality a spolupráce mozkových hemisfér

Příloha č. 2 – Doplně dě, tě, ně, bě, pě, vě, mě, Doplně c/s/z, Doplně č/š/ž

Příloha č. 3 – Individuální vzdělávací plán

Příloha č. 4 – Plán pedagogické podpory

Příloha č. 5 – Dotazník

Příloha č. 1 – Muzikoterapeutické cvičení podporující rozvoj lateralitu a spolupráce mozkových hemisfér (Beníčková, 2011, str. 126 – 127)

**Mateník**

**Cíl:** Podpora rozvoje spolupráce mozkových hemisfér

**Věk:** Od osmi let

**Forma:** Skupinová

**Pomůcky:** Žádné

**Postup:**

-Klienti stojí v kruhu. Udělají čtyři kroky vpřed. Při 1. kroku tlesknou. Stejně tak při pohybu zpět – čtyři kroky vzad a při 1. tlesknou.

-Klienti opakují základní model čtyři kroky vpřed a vzad a tlesknou při každém 2. kroku.

-Klienti opakují základní model čtyři kroky vpřed a vzad a tlesknou při každém 3. kroku.

- Klienti opakují základní model čtyři kroky vpřed a vzad a tlesknou při každém 4. Kroku.

**Variace:**

-Klienti dělají pouze tři kroky (návčik třídobého modelu).

Klienti dělají pouze dva kroky (návčik dvoudobého modelu).

-Klienti si vyberou jakýkoli model – např. čtyři kroky vpřed a čtyři vzad, ale tlesknou v opačném pořadí (když jdou poprvé, tak na 4. dobu, když jdou podruhé, tlesknou na 3. dobu, když jdou potřetí, tlesknou na 2. Dobu, když jdou počtvrté, tlesknou na 1. dobu).

-Klienti si vyberou jakýkoli model – např. čtyři kroky vpřed a čtyři vzad. Při pohybu dopředu tleskají ve shodném pořadí (pokud jdou poprvé, tlesknou na 1. dobu, podruhé na 2. dobu atd.) Při pohybu zpět tleskají v opačném pořadí (poprvé na 4. dobu, podruhé na 3. dobu atd.)

-Místo tleskání zazpívají libovolný tón na domluvenou slabiku.

-Místo tleskání zahrají na hudební nástroj.

Příloha č. 2 – Doplně dě, tě, ně, bě, pě, vě, mě (Siwek, 2011 str. 97)

Celý den hus \_\_ s \_\_ží. Na pů \_\_ jsem našel starý z \_\_vník. V \_\_jepisů se budeme učit o pra \_\_ku. Na nebi svítí h \_\_zdy a \_\_síc. V ne \_\_li bylo \_\_kné počasí. Nech \_\_lo se mi \_\_lat úkol. Na \_\_tev usedla \_\_nkava. Přes \_\_hovali jsme se do \_\_sta. O \_\_d máš v trou \_\_. Na pe \_\_ženku si dávám pozor. V ki \_\_ jsme se \_\_li v první řa \_\_. \_\_kdo mi vy \_\_nil čepici. Pes zaš \_\_kal a schoval se v bou \_\_. Za dárek jsem sluš \_\_ po \_\_koval. Tatínek vzor \_\_ opravil rýč i hrá \_\_. Dostala jsem od \_\_dečka \_\_pknou knihu i s \_\_nováním.

**Doplně c/s/z.** (Siwek, 2011 str. 116)

Vrab \_\_i mají hní \_\_do po \_\_třechou. Je mi \_\_ima na pr \_\_ty. Love \_\_vy \_\_topoval \_\_raněnou \_\_rnku. Ko \_\_tel \_\_tojí na kop \_\_i. Na kon \_\_i uli \_\_e je ho \_\_poda. Pra \_\_e je domá \_\_í \_\_víře. Na \_\_ahradě ro \_\_kvetly \_\_edmikrá \_\_ky. \_\_lepi \_\_e \_\_obaly \_\_rní. Na \_\_di vi \_\_í krá \_\_ný obra \_\_. \_\_itra mu \_\_ím \_\_alévat \_\_áhonky. Kominík je \_\_elý od \_\_a \_\_í.

**Doplně č/š/ž.** (Siwek, 2011 str. 117)

Na \_\_e ko \_\_i \_\_ka nemá ráda mlí \_\_ko. Po \_\_kám na tebe u po \_\_ty. K ve \_\_eři byla \_\_o \_\_ková ka \_\_e a vají \_\_ko. T kní \_\_ku ti nemů \_\_u půj \_\_it. V ko \_\_í \_\_ku mi bude teplou \_\_ko. \_\_álek \_\_ípkového \_\_aje m při \_\_el vhod. Rů \_\_e na \_\_i babi \_\_ku v \_\_dy potě \_\_í. Li \_\_ka na \_\_lapovala velmi ti \_\_e. Ve \_\_er při \_\_la průtr \_\_mra \_\_en. V \_\_ely byly rychlej \_\_í ne \_\_já.

Příloha č. 3 - Individuální vzdělávací plán (Vyhláška č. 27/2016 Sb. o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných)

**INDIVIDUÁLNÍ VZDĚLÁVACÍ PLÁN**

Jméno a příjmení žáka			
Datum narození			
Bydliště			
Škola			
Ročník		Školní rok	

ŠPZ, které vydalo doporučení pro IVP			
Kontaktní pracovník ŠPZ			
Školská poradenská, zdravotnická a jiná zařízení, která se podílejí na péči o žáka			

Rozhodnutí o povolení vzdělávání žáka podle IVP ze dne:	
Zdůvodnění:	

Priority vzdělávání a dalšího rozvoje žáka (cíle IVP):	
--	--

Předměty, jejichž výuka je realizována podle IVP:	
---	--



--	--

Podpůrná opatření (specifikace stupňů podpůrných opatření)	
Metody výuky (pedagogické postupy)	
Úpravy obsahu vzdělávání	
Úprava očekávaných výstupů vzdělávání	
Organizace výuky	
Způsob zadávání a plnění úkolů	
Způsob ověřování vědomostí a dovedností	
Hodnocení žáka	
Pomůcky a učební materiály	



Školní poradenský pracovník		
Pracovník školského poradenského zařízení		
Zákonný zástupce žáka		
Žák		

**Příloha č. 6: Plán pedagogické podpory**  
(Zapletalová, Mrázková, 2016, str. 82)

**Plán pedagogické podpory (PLPP)**

<b>Jméno a příjmení dítěte, žáka nebo studenta (dále jen „žák“)</b>	
<b>Škola</b>	
<b>Ročník</b>	
<b>Důvod k přistoupení sestavení PLPP</b>	
<b>Datum vyhotovení</b>	
<b>Vyhodnocení PLPP plánováno ke dni</b>	

**I. Charakteristika žáka a jeho/její obtíží**

(silné, slabé stránky; popis obtíží; pedagogická, případně speciálně - pedagogická diagnostika s cílem stanovení úprav ve vzdělávání; aktuální zdravotní stav; další okolnosti ovlivňující nastavení podpory)

**II. Stanovení cílů PLPP**

(cíle rozvoje žáka)

### III. Podpůrná opatření ve škole

(Doplňte **konkrétní postupy** v těch kategoriích podpůrných opatření, které uplatňujete.)

#### a) Metody výuky

(specifikace úprav metod práce se žákem)

--

#### b) Organizace výuky

(úpravy v organizaci výuky ve školní třídě, případně i mimo ni)

--

#### c) Hodnocení žáka

(vymezení úprav hodnocení, jak hodnotíme, co úpravami hodnocení sledujeme, kritéria)

--

#### d) Pomůcky

(učebnice, pracovní listy, ICT technika, atd.)

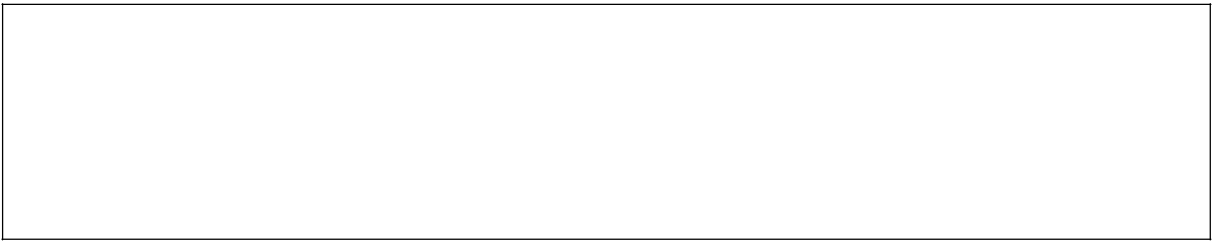
--

<b>e) Požadavky na organizaci práce učitele/lů</b>

<b>IV. Podpůrná opatření v rámci domácí přípravy</b> (popis úprav domácí přípravy, forma a frekvence komunikace s rodinou)

<b>V. Podpůrná opatření jiného druhu</b> (respektovat zdravotní stav, zátěžovou situaci v rodině či škole - vztahové problémy, postavení ve třídě; v jakých činnostech, jakým způsobem)

<b>VI. Vyhodnocení účinnosti PLPP</b> (Naplnění cílů PLPP)	<b>Dne:</b>
---	-------------



Doporučení k odbornému vyšetření <sup>10</sup>	<input type="checkbox"/> Ano	<input type="checkbox"/> Ne
	<input type="checkbox"/> PPP <input type="checkbox"/> SPC <input type="checkbox"/> SVP <input type="checkbox"/> jiné:	

Role	Jméno a příjmení	Podpis a datum
Třídní učitel		
Učitel/é předmětu/ů		
Pracovník ŠPP		
Zákonný zástupce		



## Příloha č. 5 – Dotazník

Dobrý den, milí rodiče.

Jmenuji se Veronika Tobolová, studuji obor Učitelství pro 1. stupeň a speciální pedagogika na pedagogické fakultě Palackého univerzity v Olomouci. Má diplomová práce se nazývá Porucha pravopisu u žáků mladšího školního věku. Dotazník je diskretní a jeho výsledky budou použity pouze za účelem mé práce.

Děkuji za vstřícnost a spolupráci.

Veronika Tobolová

Pokyny: Vaši zvolenou odpověď zakroužkujte

### DOTAZNÍK

#### 1. POHLAVÍ DÍTĚTE NAVŠTĚVUJÍCÍ ZÁKLADNÍ ŠKOLU.

- Chlapec
- Dívka

#### 2. VĚK DÍTĚTE.

- 6 – 7 let
- 8 – 9 let
- 10 – 11 let
- Více

#### 3. NAVŠTĚVOVANÁ ŠKOLA JE.

- Na vesnici
- Ve městě

#### 4. KDY BYLA DIAGNOSTIKOVÁNA DYSORTOGRAFIE U VAŠEHO DÍTĚTE? (JESTLIŽE BYLA DIAGNOSTIKOVÁNA)

- 1. třída
- 2. třída
- 3. třída
- 4. třída
- 5. třída

#### 5. MYSLÍTE SI, ŽE VAŠE DÍTĚ S DYSORTOGRAFIÍ ZVLÁDÁ BEZ VĚTŠÍCH PROBLÉMŮ DANÝ ROČNÍK?

- Ano, myslím, že zvládá
- Ne, nemyslím si, že zvládá
- Nevím

**6. JAKÝM ZPŮSOBEM JE VAŠEMU DÍTĚTI S DYSORTOGRAFIÍ PODÁNA VYUČOVACÍ LÁTKA?**

- Srozumitelně
- Nesrozumitelně

**7. SPECIFIKUJTE BLÍŽE PŘÍSTUP VYUČJÍCÍCH K VAŠEMU DÍTĚTI S DYSORTOGRAFIÍ.**

- Dobrý, vstřícný
- Učitel hodně dítěti pomáhá při výuce
- Práce je velice dobrá
- Špatný, negativní

**8. JAKÝ JE VZTAH VAŠEHO DÍTĚTE S DYSORTOGRAFIÍ K VŮČI VYUČJÍCÍM? (MAXIMÁLNĚ ZAKROUŽKUJTE 2 ODPOVĚDI)**

- Chování dítěte je přiměřené vůči vyučujícím
- Dítě nerespektuje vyučující
- Dítě respektuje vyučující
- Dítě je lhostejné vůči vyučujícím
- Dítě se snaží vyhovět vyučujícím

**9. VYUŽÍVÁ PEDAGOG BĚHEM VÝUKY SPECIÁLNÍ POMŮCKY ČI JINÁ PODPŮRNÁ OPATŘENÍ?**

- Ano
- Ne

**10. JAKÉ PEDAGOG POUŽÍVÁ BĚHEM VÝUKY SPECIÁLNÍ POMŮCKY ČI JINÁ PODPŮRNÁ OPATŘENÍ? (MAXIMÁLNĚ ZAKROUŽKUJTE 2 ODPOVĚDI)**

- Trojhranná násadka (pastelky, tužka, propiska)
- Individuální práce učitele s žákem
- Využití asistenta pedagoga
- Dítě má individuální vzdělávací plán (IVP)
- Bzučák
- Tabulka na diferenciaci pojmů (př. rozbory, sešit na vyjmenovaná slova)
- Stavebnice s krátkými a dlouhými prvky
- Tvrdé kostky se slabikami dy, ty, ny a měkké kostky se slabikami di, ti, ni
- Jiná: \_\_\_\_\_

**11. JAKÝ MÁ PŘÍSTUP VAŠE DÍTĚ S DYSORTOGRAFIÍ KE ŠKOLE? (MAXIMÁLNĚ ZAKROUŽKUJTE 2 ODPOVĚDI)**

- Do školy se těší
- Do školy se netěší
- Dítě škola baví
- Dítě škola nebaví

**12. JAK VNÍMÁTE VZTAH SPOLUŽÁKŮ K VAŠEMU DÍTĚTI S DYSORTOGRAFIÍ?**

- Nepřijetí Vašeho dítěte ze strany spolužáků
- Vaše dítě má pocit odstrčenosti
- Kolektiv Vaše dítě ignoruje
- Přijetí Vašeho dítěte ze strany spolužáků
- Vaše dítě má pocit přijetí
- Kolektiv Vaše dítě podporuje, pomáhá mu

**13. JAKÝ JE VZTAH VAŠEHO DÍTĚTE S DYSORTOGRAFIÍ KE SPOLUŽÁKŮM?**

- Kamarádký
- Samotář
- Nedůvěřivý
- Lhostejný
- Důvěřivý

**14. JAK VNÍMÁTE TŘÍDNÍ KOLEKTIV VAŠEHO DÍTĚTE S DYSORTOGRAFIÍ?**

- V kolektivu třídy jsou dobré, kamarádké vztahy, pomáhají si
- V kolektivu třídy nejsou dobré, kamarádké vztahy, nepomáhají si
- Jiná: \_\_\_\_\_

**15. JAK PROBÍHÁ DOMÁCÍ PŘÍPRAVA NA VYUČOVÁNÍ VAŠEHO DÍTĚTE S DYSORTOGRAFIÍ? (MAXIMÁLNĚ ZAKROUŽKUJTE 2 ODPOVĚDI)**

- Vyžaduje větší pomoc
- Nevyžaduje pomoc
- Odmítá se připravovat
- Rád / a se připravuje na výuku

**16. JAK SE PŘIPRAVUJE VAŠE DÍTĚ S DYSORTOGRAFIÍ DO ŠKOLY?**

- Vždy se dítě připravuje s rodiči
- Většinou se dítě připravuje s rodiči
- Málokdy se dítě připravuje s rodiči
- Dítě nevyžaduje pomoc rodiče

**17. JAK ČASTO SE VĚNUJETE S DÍTĚTEM S DYSORTOGRAFIÍ DOMÁCÍ PŘÍPRAVĚ?**

- Denně
- Nepravidelně
- Jen když jsou problémy

**18. PŘIPRAVUJETE SE DÉLE S DÍTĚTEM S DYSORTOGRAFIÍ VÍCE, NEŽ S JEHO SOUROZENCI?**

- Ano
- Ne

**19. JAKÝ ČAS PRŮMĚRNĚ VĚNUJETE PŘÍPRAVĚ DO ŠKOLY S VAŠÍM DÍTĚTEM S DYSORTOGRAFIÍ? (DŮ, UČENÍ)**

- Do 15 minut
- 15 – 30 minut
- 30 – 45 minut
- 45 – 60 minut
- Déle než hodinu

**20. KDY SE DÍTĚS DYSORTOGRAFIÍ PŘIPRAVUJE DO ŠKOLY?**

- Hned, jak přijde domů
- Večer
- Nepravidelně
- Jiné \_\_\_\_\_

**21. KDO S VÁMI KONZULTUJE DOMÁCÍ PŘÍPRAVU DÍTĚTE S DYSORTOGRAFIÍ?(MAXIMÁLNĚ 2 ODPOVĚDI)**

- Speciální pedagog na základní škole
- Učitel
- Odborník pedagogicko-psychologické poradny (PPP)
- Jiné \_\_\_\_\_

## ANOTACE

<b>Jméno a příjmení:</b>	Veronika Tobolová
<b>Katedra:</b>	Ústav speciálněpedagogických studií
<b>Vedoucí práce:</b>	doc. Mgr. Kateřina Vitásková, Ph.D
<b>Rok obhajoby:</b>	2017

<b>Název práce:</b>	Porucha pravopisu u žáků mladšího školního věku
<b>Název v angličtině:</b>	Spelling Disorder in young school-age children
<b>Anotace práce:</b>	<p>Diplomová práce se zabývá poruchou pravopisu u žáků mladšího školního věku. Teoretická část je rozdělena do tří kapitol. První kapitola práce pojednává o grafomotorice, její historii, přípravu a výuku psaní. Druhá kapitola se orientuje na specifické poruchy učení, objasnění pojmu dysortografie, její vznik, projevy, diagnostiku, důležitost předškolní přípravy, co prožívá dítě s dysortografií a individuální péči k těmto dětem. Třetí kapitola zaobírá nápravu, její zásady, postupy a cvičení zmírňující projevy poruchy. Praktická část, výzkumná část, řeší vlivy poruchy pravopisu u žáků mladšího školního věku na dítě, jeho práci ve výuce, přípravu na vyučování, vnímání třídního kolektivu na spolužáka s danou poruchou, přístupu učitelů k danému žákovi.</p>
<b>Klíčová slova:</b>	dysortografie, grafomotorika, specifické poruchy učení, speciálně pedagogické postupy

<b>Abstract</b>	The thesis deals with an orthography disorder with pupils of primary-school age. The theoretic part is divided into three chapters. The first chapter concerns graphomotorics, its history, preparation and teaching of writing. The second chapter focuses on specific learning disorders, the clarification of the term of dysorthography, its beginning, manifestations, the diagnostics, the importance of pre-school preparation, what a child with dysorthography experiences and individual treatment of the children. The third chapter deals with the remedy, its principles, methods and exercise to reduce its manifestations of the disorder. The practical part of the thesis, the research part, solves the impacts of writing disorders with primary-school-age pupils on a child, on his or her work during teaching, on the class perception of the classmate with the disorder, on teachers' approach to the pupil.
<b>Key words</b>	dysorthography, graphomotorics, specific learning disorders, special pedagogical techniques
<b>Přílohy vázané v práci:</b>	Příloha č. 1 – Muzikoterapeutické cvičení podporující rozvoj laterality a spolupráce mozkových hemisfér Příloha č. 2 – Doplně dě, tě, ně, bě, pě, vě, mě, Doplně c/s/z, Doplně č/š/ž Příloha č. 3 – Individuální vzdělávací plán Příloha č. 4 – Plán pedagogické podpory Příloha č. 5 - Dotazník
<b>Rozsah práce:</b>	71 stran + 17 stran příloh
<b>Jazyk práce:</b>	Český jazyk