

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

Pedagogická fakulta

Ústav speciálněpedagogických studií

MARKÉTA SCHUBERTOVÁ

IV. ročník – prezenční studium

Obor: logopedie

**LOGOPEDICKÁ DIAGNOSTIKA A MOŽNOSTI LOGOPEDICKÉ INTERVENCE
OBTÍŽÍ DYSORTOGRAFICKÉHO CHARAKTERU U DĚTÍ MLADŠÍHO
ŠKOLNÍHO VĚKU
Diplomová práce**

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

OLOMOUC 2010

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

V Olomouci dne 13. dubna 2010

.....

Děkuji Mgr. Renatě Mlčákové, Ph.D. za odborné vedení diplomové práce a za podnětné připomínky.

OBSAH

ÚVOD.....	- 6 -
-----------	-------

TEORETICKÁ ČÁST

1 SPECIFICKÉ VÝVOJOVÉ PORUCHY UČENÍ – ZÁKLADNÍ

TERMINOLOGIE.....	- 9 -
--------------------------	--------------

2 DYSORTOGRAFIE

- 14 -

2.1 Terminologie a klasifikace dysortografie	- 14 -
--	--------

2.2 Etiologie dysortografie	- 15 -
-----------------------------------	--------

2.3 Symptomatologie dysortografie.....	- 17 -
--	--------

3 DIAGNOSTIKA DYSORTOGRAFIE

- 20 -

3.1 Vhodný věk pro diagnostiku dysortografie	- 21 -
--	--------

3.2 Diagnostická kritéria.....	- 22 -
--------------------------------	--------

3.3 Anamnestické údaje	- 23 -
------------------------------	--------

3.4 Diagnostika písemných prací- přepis, opis, diktát.....	- 23 -
--	--------

3.5 Speciální vyšetření a zkoušky.....	- 25 -
--	--------

4 TERAPIE DYSORTOGRAFIE

- 28 -

4.1 Obecné zásady terapie	- 28 -
---------------------------------	--------

4.2 Modifikace nedostatků v umísťování diakritických znamének.....	- 30 -
--	--------

4.3 Modifikace chyb ve struktuře slova.....	- 32 -
---	--------

4.4 Modifikace nesprávného rozlišování znělých a neznělých hlásek	- 35 -
---	--------

4.5 Modifikace záměn zvukově podobných slabik ti-di-ni/ty-dy-ny.....	- 36 -
--	--------

4.6 Modifikace zvukově podobných slabik bě-pě-vě/bje-pje-vje.....	- 37 -
---	--------

4.7 Modifikace při nedodržování hranic slov v písmu	- 38 -
---	--------

4.8 Osvojování gramatických pravidel	- 38 -
--	--------

4.9 Oprava písemných prací	- 40 -
----------------------------------	--------

4.10 Vybrané metody užívané při terapii dysortografie	- 40 -
---	--------

5 PREVENCE A PROGNÓZA DYSORTOGRAFICKÝCH OBTÍŽÍ.....

- 42 -

PRAKTICKÁ ČÁST

6 METODIKA VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ

- 46 -

6.1 Cíl práce	- 46 -
6.2 Metody šetření	- 46 -
6.2.1 Opis	- 46 -
6.2.2 Přepis	- 47 -
6.2.3 Diktát	- 48 -
6.2.4 Dotazník pro děti	- 48 -
6.3 Organizační zajištění a průběh šetření	- 49 -
6.4 Popis souboru.....	- 51 -
7 VÝSLEDKY ŠETŘENÍ.....	- 55 -
7.1 Výsledky žáků v dotazníku pro děti	- 55 -
7.2 Výsledky žáků v opisu	- 63 -
7.3 Výsledky žáků v přepisu.....	- 68 -
7.4 Výsledky žáků v diktátu	- 73 -
8 ANALÝZA VÝSLEDKŮ	- 81 -
ZÁVĚR	- 85 -
SEZNAM LITERATURY A PRAMENŮ	- 87 -
SEZNAM PŘÍLOH.....	- 91 -
SEZNAM ZKRATEK	
ANOTACE	

ÚVOD

V této diplomové práci bychom se chtěli zabývat, jak již samotný název diplomové práce naznačuje, logopedickou diagnostikou a intervencí dysortografie.

Specifické poruchy učení, k nimž dysortografie patří, jsou často diskutovaným problémem. Blíže je prostudovaná dyslexie, která byla objevena jako jedna z prvních poruch ze skupiny specifických poruch učení, protože byla svými projevy nejnápadnější. Většina publikací, zabývajících se specifickými poruchami učení, se věnuje podrobněji dyslexiím. V posledních letech však již vzniká literatura zaměřující se podrobněji na problém dysortografie. Nesmíme ale zapomínat na to, že jednotlivé typy specifických poruch učení se prolínají – především dysortografie je často ve spojení s dyslexií.

Rozpoznání příznaků dysortografie a včasné určení diagnózy, je nezbytné pro zahájení terapie. Pokud rozpoznáme příznaky včas a zahájíme úspěšnou terapii, působíme zároveň preventivně. Snažíme se zabránit dalšímu rozvoji této poruchy a jejím nepříjemným dopadům na osobnost dítěte.

V dnešní době se zvyšují nároky na vzdělání. Například děti se učí již na základní škole dvěma cizím jazykům. S rostoucími nároky se stává dysortografie (a ostatní specifické poruchy učení) nápadnější. S vývojem techniky komunikujeme stále více přes internet pomocí komunikačních systémů (chat, ICQ), komunikačních sociálních sítí, píšeme SMS zprávy. Děti narážejí na zvyšující se potřebu „umět správně“ psát, jelikož co si pomyslí příjemce zprávy, když si např. přečte „sem umartini přidi“.

Diplomovou práci jsme rozdělili na dvě části, teoretickou a praktickou.

Cílem teoretické části diplomové práce bylo terminologicky vymezit specifické vývojové poruchy učení a především seznámení se specifickou vývojovou poruchou psaní – dysortografií.

V teoretické části diplomové práce jsme se věnovali terminologii specifických vývojových poruch učení. Dále jsme se zaměřili na problematiku dysortografií. Zabývali jsme se terminologií, klasifikací, etiologií, symptomatologií, diagnostikou, terapií dysortografie a možnostmi prevence a prognózou dysortografických obtíží.

Cílem praktické části práce bylo vyšetřit písemný projev dětí sledovaného souboru, zjistit případné specifické dysortografické chyby a zachytit četnost výskytu specifických dysortografických chyb. Dále jsme zjišťovali, který školní předmět mají děti sledovaného souboru oblíbený, co rády a co nerady dělají v českém jazyce, zda by někdy chtěly napsat knihu.

V praktické části seznamujeme s průběhem šetření, popisujeme metody šetření, jimiž byly opis, přepis, diktát a dotazník pro děti, popisujeme výsledky šetření a uvádíme analýzu výsledků.

TEORETICKÁ ČÁST

1 SPECIFICKÉ VÝVOJOVÉ PORUCHY UČENÍ – ZÁKLADNÍ TERMINOLOGIE

Na začátku této práce si stručně přiblížíme specifické vývojové poruchy učení, vymezíme si terminologii, zmíníme definice specifických poruch učení a zjistíme, kdy je možné specifické vývojové poruchy učení diagnostikovat. Důležité je pochopit zařazení dysortografie do širší skupiny specifických vývojových poruch učení. Jednotlivé typy specifických vývojových poruch učení se často prolínají a ovlivňují.

Definice specifických vývojových poruch učení jsou celosvětově nejednotné. Prošly řadou proměn od prvního definování po současné. Odrážejí vývoj vědních oborů a přístup k problematice autorů (Zelinková, 2003).

„Poruchy učení je termín označující heterogenní skupinu obtíží, které se projevují při osvojování a užívání řeči, čtení a psaní, naslouchání a matematiky. Tyto obtíže mají individuální charakter a vznikají na podkladě dysfunkcí centrální nervové soustavy. Ačkoliv se poruchy učení mohou objevovat souběžně s jinými handicapujícími podmínkami (např. kulturní odlišnosti, nedostatečné popř. neúměrné vedení), nejsou poruchy učení přímým důsledkem těchto podmínek nebo vlivů“ (Perspectives on Dyslexia, 1991 in Zelinková, 2003, s. 10).

Definice Úřadu pro výchovu v USA z roku 1967 zní takto: „Specifické poruchy učení jsou poruchami v jednom nebo více psychických procesech, které se účastní v porozumění řeči nebo v užívání řeči, a to mluvené i psané. Tyto poruchy se mohou projevovat v nedokonalé schopnosti naslouchat, myslet, mluvit, číst, psát nebo počítat. Zahrnují stavy, jako je např. narušené vnímání, mozkové poškození, lehká mozková dysfunkce, dyslexie, vývojová dysfázie atd.“ (Matějček, 1995, s. 24) .

V metodickém pokynu MŠMT č.j.: 13 711/2001-24 k vzdělávání žáků se specifickými poruchami učení a chování (2001) je uvedena tato definice: „Žákem se specifickými poruchami učení nebo chování (dále jen „žák“) je pro potřeby tohoto pokynu žák, u kterého se specifická porucha projevuje v oblasti učení motorických dovedností nebo matematických dovedností nebo jazykových dovedností včetně písemného projevu, nebo žák se specifickými poruchami v oblasti sociálních dovedností, tj. chování, u kterého bylo toto postižení potvrzeno na základě psychologického a speciálně pedagogického vyšetření (dále jen „odborné vyšetření“). Odborné vyšetření je podkladem

pro zařazení žáka do režimu speciálního vzdělávání a poskytování speciálně pedagogické péče.“

Pro označení specifických poruch učení se užívá různých pojmů: specifické poruchy učení (SPU), specifické vývojové poruchy učení (SVPU), vývojové poruchy učení či pouze poruchy učení. Dle 10. revize Mezinárodní klasifikace nemocí užíváme pojmu Specifické vývojové poruchy školních dovedností. Uvedené pojmy jsou nadřazené pojmům dyslexie, dysgrafie, dysortografie, dyskalkulie, dysmuzie, dyspinxie a dyspraxie. Poruchy učení jsou obecnějším termínem než specifické poruchy učení, zahrnují jakékoliv obtíže v učení. Pokud mluvíme o specifických poruchách učení, můžeme myslet jak vývojové, tak získané poruchy učení (Vitásková, 2005).

Anglické označení specifických poruch učení zní specific learning disabilities (SLD) (Matějček, 1995). V americké literatuře se používá pojem learning disability, ve Velké Británii se setkáme s názvem specific learning difficulties, v Německu používají autoři např. termín Legasthenie (Zelinková, 2003).

10. revize Mezinárodní klasifikace nemocí Světové zdravotnické organizace řadí Specifické vývojové poruchy školních dovedností (F81) spolu se Specifickými vývojovými poruchami řeči a jazyka (F80) do skupiny poruch Psychického vývoje (F80 – F89) a rozlišuje jejich následující kategorie:

F80 Specifické vývojové poruchy řeči a jazyka

F80.0 Specifická porucha artikulace řeči

F80.1 Expresivní porucha řeči

F80.2 Receptivní porucha řeči

F80.3 Získaná afázie s epilepsií

F80.8 Jiné vývojové poruchy řeči a jazyka

F80.9 Vývojová porucha řeči a jazyka nespecifikovaná

F81 Specifické vývojové poruchy školních dovedností

F81.0 Specifická porucha čtení

F81.1 Specifická porucha psaní a výslovnosti

F81.2 Specifická porucha počítání

F81.3 Smíšená porucha školních dovedností

F81.8 Jiná vývojová porucha školních dovedností

F81.9 Vývojová porucha školních dovedností nespecifikovaná

(Mezinárodní statistická klasifikace nemocí a přidružených zdravotních problémů, 2008)

Stručně si specifikujme jednotlivé typy specifických vývojových poruch učení:

Dyslexie – specifická vývojová porucha čtení

„Dyslexie je nejznámějším pojmem z celé skupiny poruch učení. Začalo se o ní hovořit nejdříve, protože nejnapadněji ovlivňovala školní úspěšnost dítěte. Jak uvádějí starší definice i popisy poruchy, úroveň čtení je nepoměrně nižší, než bychom očekávali vzhledem k jiným schopnostem a výkonům dítěte“ (Zelinková, 2003, s.9).

Vitásková (2006, s. 20) uvádí, že dyslexie je „specifická porucha čtení, je nejčastějším typem specifické poruchy učení. Jedná se sníženou či úplnou neschopnost naučit se číst při dostatečném výukovém vedení, přiměřené inteligenci a dostatečné sociokulturní příležitosti. Projevuje se narušením běžné rychlosti čtení, chybami v průběhu hlasitého čtení, poruchami porozumění přečteného textu a popřípadě i negativními (rušivými) průvodními jevy při čtení.“

Rozlišujeme šest typů dyslexie. Prvním typem jsou **dyslexie vzniklé na podkladě percepčních deficitů**. Převažují těžkosti ve sluchové percepci nebo zrakové percepci. Při oslabení sluchové percepce mají děti sníženou schopnost sluchové analýzy a syntézy a narušenou schopnost sluchové diferenciaci. Pokud převažují obtíže ve zrakovém vnímání, dětem činí potíže zraková analýza, syntéza a diferenciaci. **Dyslexie s převahou obtíží v oblasti motorické** jsou druhým typem dyslexií. Čtenářské obtíže jsou způsobeny především narušením plynulosti očních pohybů. Ve třetím případě vzniká **dyslexie na podkladě integračních obtíží**. Čtení a psaní těchto dětí je zdlouhavé, těžkopádné a na začátečnické úrovni z důvodu snížené pohotové souhry a plynulého převádění informací mezi smyslovými modalitami. Čtvrtý typ dyslexie – **dyslexie s poruchou dynamiky základních psychických procesů** – se rozlišuje na dva subtypy. Jedná se o dyslexie s poruchou dynamiky základních psychických procesů, které jsou přítomny u hyperaktivního dítěte, které čte rychle, zbrkle, povrchně a se spoustou chyb. A za druhé o hypoaktivní dítě, které čte pomalu a těžkopádně. Pátý typ, **dyslexie z hlediska vzájemného vztahu verbální a názorové složky intelektu**, se také člení na dva subtypy. Do prvního subtypu spadají děti s převahou verbální složky, u kterých pozorujeme percepčně-motorické poruchy. Do druhého subtypu řadíme děti s převahou názorové složky, u nichž pozorujeme výraznější vývojové poruchy jazyka a řeči. Do posledního typu dyslexie řadíme děti **z hlediska lateralizace mozkových hemisfér**. U dětí může být od počátku výuky čtení užívána převážně levá hemisféra, poté dítě čte rychle

s množstvím chyb, nebo převažuje užívání pravé hemisféry při čtení, a to způsobuje, že dítě čte pomalu, vrací se, text tříští (Šturma, 1991).

Dysortografie – specifická vývojová porucha pravopisu

„Dysortografie se projevuje nápadnými obtížemi v oblasti pravopisu, které nelze vysvětlit na základě neosvojení si daných gramatických pravidel mateřského jazyka (Vitásková, 2006, s. 329).

Dysortografii popíšeme podrobně v následujících kapitolách.

Dysgrafie – specifická vývojová porucha psaní

„Postihuje grafickou stránku písemného projevu, čitelnost, úpravu“ (Zelinková, 2003, s.9).

„Dysgrafie se projevuje sníženou či úplnou neschopností naučit se psát při dostatečném výukovém vedení, přiměřené inteligenci a dostatečné sociokulturní příležitosti. Projevuje se neschopností zvládnout technickou stránku psaní písma“ (Vitásková, 2006, s. 20).

Děti s dysgrafií mají potíže v oblasti grafomotoriky. Píší s velkou námahou, nejen s křečí v ruce, ale i v celém těle. Při psaní spotřebují mnoho energie a jsou rychleji unaveny. Děti přemýšlejí nad tvary písmen, které jsou nepřesné, nejisté, chybné. Z těchto problémů vyplývá, že děti píší pomalu a často nestíhají napsat dané úkoly v určeném limitu (Křišťanová, Doležalová, 1997).

Dyskalkulie – specifická vývojová porucha matematických dovedností

„Projevuje se výraznými obtížemi v chápání číselných pojmů, v chápání a provádění matematických operací“ (Zelinková, 2003, s.9). Pravé dyskalkulie jsou vzácné (Žlab, Škodová, 2007).

Vývojová dyskalkulie je strukturální porucha matematických schopností, která má svůj původ v genovém nebo perinatálním poškození těch částí mozku, které jsou přímým anatomicko-fyziologickým substrátem věku přiměřeného zrání matematických funkcí, které ale nemají současně za následek i poruchu všeobecných mentálních schopností (Košč, 1971/72, s. 1).

Dyspinxie – specifická vývojová porucha kresebného projevu

Jejich výskyt bez spojení s dysgrafií je poměrně vzácný (Žlab, Škodová, 2007). „Projevuje se především sníženou schopností či neschopností zvládnout technickou stránku kresby“ (Vitásková, 2006, s. 21).

Dysmuzie – specifická vývojová porucha osvojování hudebních dovedností.

Jak uvádí Matějček (1995), jedná se o neschopnost vnímat hudbu a reprodukovat ji.

Dyspraxie – specifická vývojová porucha motorických funkcí (F82)

Hlavním rysem dyspraxie je porucha motorické koordinace, která není vysvětlitelná mentální retardací ani vrozeným nebo získaným neurogenním onemocněním. V zahraniční literatuře se užívá řada jiných označení, např. vývojová nešikovnost, senzomotorická dysfunkce, motorická sekvenční porucha a vývojová koordinační porucha (Dvořák, 2007).

Pipeková (1998) uvádí, že dyspraxie je specifická porucha obratnosti, neschopnost vykonávat složité úkoly. Děti s dyspraxií jsou pomalé a nezručné.

Užívané termíny dysmuzie, dyspinxie a dyspraxie se běžně v zahraniční literatuře neobjevují (Pokorná, 1994).

Specifické poruchy učení mohou být u dětí diagnostikovány, jak nám samotný termín napovídá, v době osvojování si učiva, tedy v prvních letech školních docházky. Selikowitz (1998) se zabývá otázkou, jak brzy mohou být diagnostikovány specifické poruchy učení a zjišťuje, že od věku osmi let.

Někteří autoři se zabývají u dětí v předškolním věku diagnostikou deficitu oblastí, které dítě při osvojování čtení, psaní a počítání potřebuje a které by se mohly ve školním věku rozvinout ve specifické poruchy učení. Těmito autory jsou např. Brigitte Sindelarová a její publikace Předcházíme poruchám učení (2003, 2007) a Švancarová a Kucharská, které napsaly Test rizika poruch čtení a psaní pro rané školáky (2001) (Kucharská, Švancarová, 1997).

Pokud se již objevily problémy dítěte ve čtení, psaní a počítání, nacházíme příčiny těchto potíží již tam, kde jsou základy těchto schopností (Sindelarová, 2007).

2 DYSORTOGRAFIE

V druhé kapitole se věnujeme specifickým poruchám pravopisu – dysortografii. Popisujeme terminologii a klasifikaci, stručně osvětlujeme etiologii a podrobněji se zabýváme symptomatologií.

2.1 Terminologie a klasifikace dysortografie

Dysortografie je specifická vývojová porucha pravopisu. Dříve byla označována jako grafestenie (Dvořák, 2007). Slovo dysortografie se skládá z řeckého *orthos*, tedy správný, a ze slova *grafo*, tedy psát (Swierkoszová, 1990).

Předpona **dys-** je první část složeného slova znamenající zeslabení, obtížnost, vadu či poruchu. U různých poruch řeči a jazyka znamená **vývojovou** poruchu. V souladu s Mezinárodní klasifikací nemocí předpona **dys-** ve slovech znamená menší poruchu, obtížnost, menší narušení, zeslabení, a to jak **vývojové**, tak i **získané**. Předpona **a-** znamená ztrátu již naučených dovedností, termín tedy označuje získanou poruchu organického původu. V současném mezinárodním pojetí v souladu s Mezinárodní klasifikací nemocí předpona **a-** označuje velmi závažnou a těžkou poruchu (vývojovou i získanou) (Dvořák, 2007).

Často se vyskytuje spolu s dyslexií. Matějček (1995, s. 87) poukazuje na její úzkou spojitost s dyslexií: „Dysortografie bývá s dyslexií tak úzce a tak často spojená, že mnozí badatelé mezi těmito dvěma specifickými poruchami nijak nerozlišují. Většinou dysortografii podřazují pod širší pojem dyslexie.“ Matějček mluví o dysortografii pouze v těch případech, kdy je potřeba tyto dvě poruchy odlišit.

Dysortografii je možno definovat jako specifickou poruchu, jenž „se projevuje v oblasti pravopisu; zpravidla dochází ke změnám dlouhých a krátkých samohlásek, tvrdých a měkkých slabik, sykavek, vynechávání, přidávání, zaměňování písmen či slabik, psaní slov dohromady; často se objevuje spolu s dysgrafií nebo specifickými poruchami výslovnosti“ (Hartl, Hartlová, 2000, s. 128).

Dvořák (2007, s.58) popisuje dysortografii jako „vývojovou odchylku projevující se ztíženou schopností zvládat pravopis při běžném výukovém vedení, přičemž dítě má přiměřenou inteligenci, netrpí žádnou smyslovou vadou, ani závažnou pohybovou poruchou, nejsou nedostatky ani v citové oblasti“.

Dle Zelinkové (1996) je dysortografie porucha pravopisu, která se projevuje tzv. specifickými dysortografickými chybami (rozlišování krátkých a dlouhých samohlásek, rozlišování slabik ty/dy/ny-ti/di/ni, rozlišování sykavek přidávání a vynechávání písmen, nezvládnutí hranice slov v písmu) a negativně ovlivňuje proces aplikování mluvnického učiva.

Matějček (1995) rozlišuje čtyři typy dysortografií. V prvním případě se jedná o dysortografii vzniklou na základě **nedokonalého sluchového rozlišování hlásek**, které jsou si artikulačně blízké, při tzv. specifických asimilacích, při potížích rozlišování měkkých a tvrdých slabik a při specifické artikulační neobratnosti. U dalšího typu pramení problémy v pravopisu z **nedokonalého rozlišování opticky podobných písmen**, která si jsou artikulačně a zvukově vzdálena – dítě zaměňuje např. písmena b – d. Třetí typ vzniká na základě **poruchy dynamiky duševních procesů**. Tento typ rozděluje Matějček na hypoaktivní a hyperaktivní formu. U hypoaktivní formy dítě píše velmi zdlouhavě s větším množstvím chyb a hledá v paměti správné gramatické tvary. U hyperaktivní formy probíhá psaní a procesy smyslové analýzy a syntézy tak rychle, bez kontroly a zpětné vazby, že nedojde k integraci dějů potřebných k správnému napsání slova a věty. U posledního typu je dysortografie **důsledkem dysgrafie** – grafická stránka písma odpoutává pozornost dítěte, a tak dítě nemá dostatek času na kontrolu obsahu.

Obdobně jako Matějček klasifikuje dysortografii např. Michalová (2003), která vychází ze Žlabova členění. Swierkoszová (1990) rozlišuje hypoaktivní formu, hyperaktivní formu a dysortografii, která je důsledkem dysgrafie.

2.2 Etiologie dysortografie

Nejdříve uvádíme příčiny dyslexií a dysortografií podle Kučery. Zabýváme se obecnými příčinami specifických poruch učení, které samozřejmě také mohou být příčinami dysortografie. Dále se pokusíme stručně osvětlit příčiny vztahující se přímo k dysortografii.

Otakar Kučera se zabýval výzkumem dyslexií (součástí byla i dysortografie) a objevil jejich čtyři možné příčiny (Matějček, 1995):

1. **Drobné poškození mozku** (encefalopatie) prokázal u 50 % dětí sledovaného souboru. Mozek byl poškozen pravděpodobně v prenatálním, perinatálním, eventuálně perinatálním období. U dětí byly přítomny drobné poruchy vnímání, názorová složka

IQ nižší než verbální, specifické poruchy řeči (artikulační neobratnost a specifické asimilace). Čtení a pravopis jsou výrazně narušeny a náprava je poměrně obtížná.

2. U 20 % dětí sledované skupiny byla zjištěna **dědičnost**. Z anamnestických údajů je zřejmé, že v blízkém příbuzenstvu se vyskytují specifické poruchy čtení, psaní, pravopisu nebo poruchy řeči. V názorových zkouškách děti vykazují lepší výsledky než ve verbálních zkouškách. Obtíže jsou lehčího rázu a jejich náprava bývá rychlejší.
3. Třetí skupina vykazovala **dědičnou i encefalopatickou etiologii** (15 %). Drobné poškození mozku „nasedá“ na hereditárně poškozený „terén“.
4. **Neurotické nebo nejasné příčiny** se objevily u zbývajících 15 % dětí. Z anamnézy ani z vyšetření bylo možno zjistit, zda se jedná o hereditární nebo encefalopatický podklad. Obtíže dítěte byly posíleny a utvrzeny neurotickými mechanismy.

Pokorná (1997) přehledně rozděluje příčiny specifických poruch učení do dvou hlavních kategorií – dispoziční příčiny a nepříznivý vliv prostředí (který spíše upevňuje specifické poruchy učení). Do dispozičních (konstitučních) příčin řadí **genetické vlivy** – genetické dispozice mohou v určitých případech výskyt poruch učení spolupodmiňovat. Dále do této kategorie příčin řadí **lehkou mozkovou dysfunkci (drobné cerebrální poškození)**, ke které může dojít následkem prenatálního poškození (infekční nemoci matky, krvácení v těhotenství, předčasný porod, inkompatibilní Rh-faktor atd.), perinatálního poškození (poranění – pohmoždění hlavy použitím kleští, nedostatečný přísun kyslíku, ...) a postnatálního poškození (infekční onemocnění spojeno s horečkou – záškrt, spála, chřipka, střevní infekce, především meningitida, encefalitida a další). Byla prokázána **odchylná organizace cerebrálních aktivit** u osob se specifickými poruchami učení – u jedinců se specifickými poruchami učení bylo zpozorováno odlišné zpracování řečových informací v mozku. Poslední příčinou v této kategorii je **nepříznivá konstelace laterality – netypická dominance hemisfér** (častější výskyt ambidextrie, levorukosti nebo zkřížené laterality u dětí se specifickými poruchami učení). Na dítě má také vliv **rodinné a školní prostředí**. Na školní výkony dětí má vliv emocionální klima rodiny, jaké výkony jeho rodiče ve škole očekávají a styl výuky učitelů a vedení třídy.

Žlab a Škodová (2007) uvádí, že na osvojení dovedností čtení a psaní se podílí vnímání, motorika, řeč, jejich vzájemná koordinace, vývojový stupeň, intersenzorická integrace a paměť.

„Mechanismy vzniku dysortografie jsou obdobné jako u dyslexie, jen spojitosti se specifickými poruchami řeči a nedostatky ve sluchovém vnímání vystupují daleko více do popředí“ (Matějček, 1995, s. 87).

Příčinami dysortografie mohou být poruchy soustředění, oslabení paměti, zvláště pak pracovní paměti, poruchy procesu automatizace. Negativní roli může hrát grafomotorika, pomalé pracovní tempo (Zelinková, 2003). Často jsou příčinami vzniku této poruchy deficity v percepci, motorice a řeči. Vzácně může dysortografie vzniknout jako následek dysgrafie (Swierkoszová, 1990).

2.3 Symptomatologie dysortografie

Obecně se u specifických vývojových poruch učení mohou rozlišovat specifické a nespecifické projevy. Specifické projevy se vztahují ke konkrétnímu typu specifické poruchy učení. Nespecifické projevy nejsou vázány pouze na okruh specifických poruch učení, ale jsou přítomny i u jiných specifických vývojových poruch. Jedná se o deficity paměti, motorické deficity, deficit pozornosti, zvýšenou unavitelnost, obtíže v časoprostorové orientaci a ve vnímání posloupnosti, obtíže v jazyce a řeči, emoční labilitu a psychomotorickou instabilitu, poruchy aktivity, obtíže v pravolevé orientaci a poruchy senzorické integrace (Vitásková, 2005).

Jucovičová a Žáčková (2008) píší, že u dysortografie je porušena sluchová percepce, zejména schopnost sluchové diferenciaci, a to se projevuje problémy v rozlišování zvuků, výšky, délky a hloubky tónu a jednotlivých hlásek, slabik, slov i vět. Bývá také porušena schopnost sluchové analýzy a syntézy, sluchová orientace, sluchová paměť, vnímání a reprodukce rytmu. V důsledku uvedených obtíží mívají děti často snížený jazykový cit. Jucovičová a Žáčková (2008) dále uvádí, že se mohou vyskytovat deficity v dalších percepčních oblastech, např. ve zrakovém vnímání, a deficity v oblasti intermodality (propojení jednotlivých smyslových vjemů).

„Určení typu chyby, pokud je spojeno s pečlivým vyšetřením, může být užitečným průvodcem k nalezení vhodných způsobů, jak pomoci dítěti se specifickou poruchou pravopisu“ (Selikowitz, 1998, s. 69).

Zelinková (2001) řadí mezi specifické dysortografické chyby nesprávné rozlišování krátkých a dlouhých samohlásek, slabik ty-dy-ny/ti-di-ni a rozlišování sykavek, vynechaná, přidaná, přesmyknutá písmena nebo slabiky, nedodržování hranice slov v písmu.

Obdobné specifické dysortografické chyby rozlišuje Jucovičová, Žáčková (2008, s. 7 – 8), které ovšem přidávají další primární specifické dysortografické chyby. Autorky rozlišují tyto specifické chyby:

- vynechávání písmen, slabik slov i vět
- přidávání písmen (zejména vkládání samohlásek do shluku souhlásek), slabik, slov
- vynechávání, přidávání nebo nesprávné umístění diakritických znamének (háčků, čárek)
- přesmykování slabik (tzv. kinetické inverze)
- záměny hlásek zvukově podobných, zvláště znělých a neznělých (tzv. spodoby hlásek – sníh – h/ch, dub – b/p, led – d/t apod., i když pravidlo k určení správného pravopisu děti znají, v písemném projevu je nepoužijí), do této kategorie lze zařadit i záměny tzv. sykavkových hlásek (při rozlišování ostrých a tupých sykavek – záměny š-č-ž/s-c-z). Často i v souvislosti s vadou řeči vznikají tzv. sykavkové asimilace (švestky – švestky, syčí – ščíčí apod.) – jak dítě vyslovuje, tak i píše.
- záměny slabik zvukově podobných. Do této kategorie zařazují tzv. měkčené slabiky – bě, pě, mě, ale zejména měkké a tvrdé slabiky ti, di, ni / ty, dy, ny. Nesprávné rozlišování těchto slabik pak ovlivňuje i určování pravopisu podstatných a přídavných jmen podle vzorů, které na tyto slabiky končí (pán, hrad, žena, píseň, kost, stavení v množném čísle a vzory mladý, jarní).
- nedodržování hranic slov v písmu. Jedná se o psaní slov dohromady, někdy i celých vět. U starších dětí bývá typické psaní slov dohromady s předložkami (nadstolem, vokně) a se zvratnými zájmeny (hrajemesi, veselíme se). Často dítě nelogicky rozdělí slovo (ručn-ík). U mladších dětí pozorujeme i napsání několika slov či celé krátké věty dohromady (Jdemedoškoly.).
- komolení slov jako důsledek specifického logopedického nálezu. Kromě již zmíněných specifických asimilací se může vyskytovat i specifická artikulační neobratnost (např. u slov nejnebezpečnější, lokomotiva). Obdobné chyby se pak projevují i v písemném projevu.
- gramatické chyby – za určitých okolností řadí autorky i gramatické chyby v písemném projevu mezi specifické – a to v případě, že dítě gramatická pravidla ovládá, při ústním zdůvodňování je umí správně aplikovat, a přesto se dopouští chyb v písemném projevu (často v důsledku neschopnosti pohotové aplikace v průběhu psaní). Autorky vždy doporučují zjistit případnou disproporci mezi ústním a písemným výkonem a spolehlivě odlišit chybovost způsobenou neznalostí.

Swierkoszová (1990) a Žlab a Škodová (2007) přidávají mezi další projevy dysortografie záměnu písmen, které jsou si tvarově podobná (např. b-d, m-n, h-k). Záměn opticky podobných písmen v psaní se dopouští děti s dyslexií, které přenáší do písemného projevu záměny, jichž se dopouští při čtení.

Jak uvádí Swierkoszová (1990), písemný projev může být někdy až nesrozumitelný. Průvodním jevem je často negativní postoj a nechuť k jakémukoliv psaní.

Na problematice dysortografických dětí se spolupodílí často i snížený jazykový cit. Pravidla pravopisu se dokáží naučit, ale nedokáží je adekvátně aplikovat v praxi. To je typické pro děti ve vyšších ročnících (zejména na druhém stupni). Dysortografické potíže jsou výrazně komplikovány sekundární problematikou. Zvláště pokud nebyla porucha včas diagnostikována, nebo dítě neabsolvovalo kvalitní reedukační nácvik. Dítě nemá na čem stavět, nemá základy pro další výuku pravopisu (Jucovičová, Žáčková, 2008).

3 DIAGNOSTIKA DYSORTOGRAFIE

Jak už dokládá název diplomové práce, zaměřujeme se především na **intervenci** dysortografie. Intervenci chápeme stejně jako Lechta (2007), který ji popisuje jako zákrok logopeda, který začíná vstupem klienta do ambulance (prvním kontaktem s klientem) a spadá pod ní logopedická diagnostika, terapie a prevence. Terapií a prevencí se zabýváme v dalších kapitolách.

Diagnostika specifických poruch učení, a tím i dysortografie, spadá do okruhu pedagogické diagnostiky. Chráska (1998, s. 5) definuje pedagogickou diagnostiku jako „speciální pedagogickou disciplínu, která se zabývá objektivním zjišťováním, posuzováním a hodnocením vnitřních a vnějších podmínek i průběhu a výsledků výchovně – vzdělávacího procesu. Na základě těchto zjištění jsou potom vyslovovány prognostické úvahy a navrhována pedagogická opatření“.

Kocurová (2002, s. 116) popisuje přímo diagnostiku specifických poruch učení: „Diagnostika specifických poruch učení je systémově založený poznávací proces, který je bezprostředně odvislý od současné úrovně poznání problematiky. Může probíhat na různých úrovních, disponuje různými metodami, ale cíleně je směřován k odhalení problému dítěte, ke stanovení diagnózy, prognózy a optimálního nápravného postupu.“

Diagnostika specifických poruch učení, stejně tak i dysortografie, náleží odbornému pracovišti. Na diagnostice se podílí tým odborníků tvořený psychologem a speciálním pedagogem, v případě potřeby se na stanovení diagnózy podílí i další odborníci (neurolog, pediatr, sociální pracovník) (Jucovičová, Žáčková, 2008). Diagnózu specifických poruch učení a typ specifických poruch učení, mohou stanovit pedagogicko-psychologické poradny a speciální pedagogická centra pro vady řeči (logopedická) (Vitásková, 2005).

Určení diagnózy je velice důležité, protože jen na jejím základě může být dítěti poskytována specializovaná péče v rámci vzdělávání. Dítě může být zařazeno do specializované třídy pro žáky se specifickými poruchami učení a chování, do základní školy logopedické, nebo může být vzděláváno v rámci individuální či skupinové integrace (in ibid.).

Od počátku devadesátých let 20. století se ukázalo, že je nutné stanovit kritéria pro určení jednotlivých typů specifických poruch učení, protože s přidělováním diagnózy jsou spojeny další kroky a opatření, které mají právní důsledky. Pokud je např. u studenta diagnostikována

dyslexie a dysortografie, má právo na úpravu maturitních zkoušek, žák základní školy s touto diagnózou nemusí absolvovat přijímací zkoušky z českého jazyka na střední školu (Zelinková, 2003).

Diagnostika specifických poruch učení je komplikovanou záležitostí. Již Košč (1975) zmiňuje, že s diagnostikou dysortografie jsou poměrně značné problémy.

Diagnostika dysortografie prováděná na specializovaném pracovišti se liší od té, která je prováděna v běžné či specializované třídě. Ve třídě je žák pozorován dlouhodobě, je srovnáván s výkony spolužáků, ovlivňován školním prostředím (klimatem třídy, učiteli). Na specializovaném pracovišti lze upravit podmínky, při nichž dítě podá optimální výkon (Pokorná, 1994). Nyní jsme narazili na potřebu spolupráce odborníků, především spolupráce specializovaných pracovišť a škol, ve kterých je dítě vzděláváno.

3.1 Vhodný věk pro diagnostiku dysortografie

Kdy můžeme diagnostikovat dysortografii?

Řada autorů propaguje zachycení dílčích deficitů v oblasti motorické a percepční již v předškolním věku. Z těchto deficitů se může za určitých okolností rozvinout dysortografie (a další specifické poruchy učení). Velkou úlohu proto sehrává posouzení školní zralosti, které může tyto deficity odhalit (Kucharská, Švancarová, 1997).

Již v průběhu 1. třídy můžeme u dětí pozorovat problémy plynoucí z dysortografie. Dítě má potíže s psaním prvních slov – vynechává písmena, neumísťuje správně diakritická znaménka, komolí slova, v krátkých větách píše slova dohromady. V tomto období musíme stále počítat s tím, že se jedná o vývojové faktory a obdobné potíže nemusí být projevem specifické vývojové poruchy pravopisu. Může se jednat např. o nezralost percepčních funkcí, nebo o stav, kdy percepční funkce nebyly v předškolním věku dostatečně rozvíjeny. Pokud u nich rozvíjíme nerozvinuté funkce (aplikujeme cvičení zaměřená na rozvoj nerozvinutých funkcí), potíže poměrně brzy vymizí. Pokud tyto cvičení aplikujeme u dětí s dysortografií, obtíže nevymizí, protože jsou většinou závažnějšího a komplikovanějšího charakteru a dlouhodobě přetrvávají (Jucovičová, Žáčková, 2008).

Poměrně spolehlivě lze diagnostikovat dysortografii již v průběhu 2. ročníku ZŠ. Obtíže dětí s dysortografií rostou a prohlubují se s rostoucími nároky na uplatňování pravopisu. V tomto období se děti učí rozlišovat psaní měkkého a tvrdého i/y po měkkých a tvrdých souhláskách. Dětem činí potíže psaní i/y jen po souhláskách t-d-n/t'-d'-ň. Rozlišení slabik

ty-dy-ny/ti-di-ni je totiž závislé pouze na sluchovém rozlišování, které bývá u dětí s dysortografií často narušeno (in ibid.).

Postupem času stoupají nároky na pravopis – rozlišování znělých a neznělých souhlásek. Děti s dysortografií píší tak, jak slyší. Například místo slova *led* napíší *let*, místo slova *sníh* napíší *sních*. Na konci 3. ročníku umí již všechny vyjmenovaná slova. Děti tato vyjmenovaná slova znají, ovšem pokud je v diktátu použit jiný tvar nebo odvozené slovo, chybují. Ke konci 1. stupně se děti seznamují se vzory podstatných a přídavných jmen a s určováním pravopisu podle těchto vzorů. Dále se učí určování pravopisu podle shody podmětu s přísudkem. Problém nastane, pokud stále nerozliší měkké a tvrdé slabiky ti-di-ni/ty-dy-ny. Poté mají potíže s určováním vzorů, které na tyto slabiky končí (páni, kosti, hrady, ženy, stavení, jarní, mladý) (in ibid.).

3.2 Diagnostická kritéria

Jak už jsme zmínili výše, odborníci se dohodli na stanovení diagnostických kritérií specifických poruch učení. Mertin (1995, s. 47) uvádí pro **dysortografii tato diagnostická kritéria**:

1. Hodnota IQ je větší či rovna 70 ($IQ \geq 70$).
2. Od počátku školní docházky se projevují obtíže při zvládnutí pravopisu, trvale se vyskytují specifické chyby ve školních pracích, eventuálně v poradenském diktátu. Písemné projevy bývají výrazně neúspěšné.
3. Je podstatný rozdíl mezi úrovní rozumových schopností a úrovní pravopisu.
4. Negativní nález v oblasti zraku, sluchu, nevýznamná absence, adekvátní podmínky ve škole, přiměřená výuková příležitost, absence mentálního a tělesného postižení.
5. Rezistence vůči běžným pedagogickým opatřením školy (škola zavede alespoň na tři měsíce systém běžných pedagogických postupů – doučování, individuální procvičování, rozvoj dovedností z počátku školní docházky, systematické povzbuzování atd.)

Pokud jsou splněna všechna kritéria, lze stanovit diagnózu specifická porucha v oblasti pravopisu. Pokud není splněno jedno kritérium, lze kompenzovat dvěma následujícími kritérii (in ibid.):

a) prokázána dysortografie u rodičů nebo sourozenců

- b) lehká mozková dysfunkce
- c) porucha v oblasti čtení
- d) snížené výsledky v percepčních zkouškách
- e) výrazně opožděný vývoj řeči

3.3 Anamnestické údaje

V rámci diagnostiky specifické poruchy pravopisu je důležité zjištění **anamnestických údajů**. Zjišťujeme rizikové faktory pro vznik specifických poruch učení. Pozornost věnujeme nepříznivým vlivům, které mohly působit na vývoj dítěte v prenatálním, perinatálním i postnatálním období, a genetickým faktorům (Je v rodině někdo, kdo měl problémy s pravopisem, českým jazykem?). Ptáme se na vývoj dítěte v období **předškolního věku**. U dětí s dysortografií bývají v anamnéze časté, komplikované a dlouhotrvající vady řeči (porucha fonemického sluchu nesouvisí jen se vznikem dysortografie, ale souvisí také s vývojem řeči a jeho vadami). Často je přítomna i vývojová dysfázie, která se nejdříve projeví opožděným vývojem řeči, později zhoršeným chápáním a rozlišováním významů slov. Je ale potřeba odlišit tuto problematiku od fyziologických obtíží v řeči (dětská patlavost). U dětí **školního věku** sledujeme jejich školní dráhu – zda měly odklad školní docházky, z jakého důvodu, jak se adaptovaly na školní prostředí atd. (Jucovičová, Žáčková, 2008).

3.4 Diagnostika písemných prací- přepis, opis, diktát

Diagnostickými nástroji pro určení dysortografie jsou opis, přepis, diktát a volný písemný projev (Zelinková, 2003). Jucovičová a Žáčková (2008) zařazují pro srovnání také doplňovací cvičení.

Díky **opisu** můžeme vidět, zda dítě grafomotoricky zvládá tvary písmen, a jak je uspořádává ve slově a větě. Pokud chceme zabránit, aby si dítě při opisování pomáhalo kontextem, zvolíme pro opis nesmyslné věty (Zelinková, 2003). Děti, které mají potíže v oblasti zrakového vnímání a prostorové orientace, mohou dělat více chyb v opisu než v diktátu (Zelinková, 1994).

Přepis sleduje stejné cíle jako opis, ale navíc musí dítě zvládat převod tiskacího písma na psací písmo (Zelinková, 2003).

Většina autorů uvádí především **diktát** jako hlavní nástroj pro určení diagnózy dysortografie (např. Pokorná 2003; Pokorná, 1994; Matějček, 1995; Žlab a Škodová, 2007 a další).

Správné napsání **diktátu** předpokládá dostatečně rozvinutou sluchovou i zrakovou percepci, grafomotoriku, znalost spojení hlásky a písmena a znalost gramatických pravidel a především jejich aplikaci (Zelinková, 2003). Dítě vnímá pozorně hlas učitele a nesmí ho vyrušit okolní zvuky (mluvení spolužáků, hluk z ulice) (Zelinková, 1994).

Žlab a Škodová (2007) doporučují psaní diktátu perem nebo propisovačkou na volný list papíru. Musíme dbát na to, aby byla pracovní plocha dostatečně osvětlena a aby měly děti dostatek místa, vhodnou výšku židle a stolu. Dítě se nejprve samostatně podepíše a napíše svou adresu. Text nejprve nahlas celý přečteme. Pak pomalu a zřetelně říkáme jen jednu větu, dítě ji opakuje a pak napíše. Rychlost diktování podřídíme tempu psaní žáka.

Při vyšetření pravopisu používáme především zvláštních diktátů, které obsahují slova (jevy), ve kterých dochází ke specifickým dysortografickým chybám. Stačí vybrat pouze pár vět, abychom se v obtížích dítěte orientovali. Projevy, které se objevily v diktátu při individuálním kontaktu s dítětem, je potřeba porovnat s projevy i za jiných podmínek, tj. v určitém nervovém napětí (školní prostředí). V nich můžeme objevit specifické chyby, kterým se dítě na poradenském pracovišti dokázalo vyhnout (Matějček, 1995).

Ve **volném písemném projevu** můžeme sledovat dovednost samostatného písemného vyjadřování, a zároveň zvládnutí grafické a pravopisné stránky (Zelinková, 2003).

Při hodnocení písemných prací se věnujeme rozboru chybovosti. Sledujeme, zda si dítě gramatické jevy zdůvodňuje, nebo je spíše tipuje. Zjišťujeme, jakým způsobem si dítě psaní daného gramatického jevu zdůvodňuje. Všímáme si typů chyb, jejich frekvenci výskytu (Jucovičová, Žáčková, 2008).

Odlišujeme specifické dysortografické chyby a pravopisné chyby. Při vysokém výskytu **specifických dysortografických chyb** zjišťujeme úroveň sluchové percepce, kde často spočívá příčina. Pokud se často vyskytují **pravopisné chyby**, je obtížné zjistit, zda je příčinou specifická porucha psaní nebo něco jiného. V rámci diferenciální diagnostiky je důležité si odpovědět na tyto otázky (Zelinková, 2003):

- Umí gramatická pravidla ústně?
- Napíše doplňovací cvičení s mnohem menším počtem chyb?
- Dovede chyby v diktátech po upozornění vyhledat a zdůvodnit správný tvar?
- Není příčinou chyb nezvládnutí hláskové stavby slov a nedostatečný vývoj grafomotoriky?

- Nejsou největší obtíže při vybavení odpovídajícího pravidla? Dlouho přemýšlí nad správným pravidlem, má-li přehled gramatiky, je situace lepší.

Nesledujeme jen specifické dysortografické chyby, ale pozorujeme i návyky dítěte při psaní a projevy jeho chování. Sledujeme jeho tempo psaní, pohotovost při vybavování písmen. Zjišťujeme, zda je dítě zvyklé doplňovat diakritická znaménka hned po napsání písmene, či je doplňuje až po napsání slova nebo chaoticky (Jucovičová, Žáčková, 2008). Doležalová a Křišťanová (1996) zjišťovaly, zda učitelé stále vyžadují po dětech dodržování jednotaznosti z důvodu úhlednosti písma. Zjistily, že 58 % učitelů vyžaduje od žáků jednotazné psaní. Autorky doporučují psát znaménka ihned po napsání příslušného písmene – to je také psychologicky oprávněnější.

3.5 Speciální vyšetření a zkoušky

Kromě samotného hodnocení písemných prací je důležité vyšetřit u dětí s podezřením na dysortografii intelekt, řeč a provést speciálně zaměřené zkoušky (Žlab, Škodová, 2007). Například pokud vyšetřujeme intelekt, snažíme se splnit první kritérium potřebné pro určení diagnózy dysortografie – $IQ \geq 70$.

Vyšetření intelektu

Vyšetření inteligence je v kompetenci klinického nebo poradenského psychologa (Matějček, 1995). Klinický logoped i logoped v pedagogicko-psychologické poradně musí znát výsledky vyšetření. Na jejich základě aplikuje vhodné terapeutické postupy (Žlab, Škodová, 2007).

U dětí mladšího školního věku je častěji používán inteligenční test Termana a Merrilové, u dětí středního a staršího školního věku spíše Pražský dětský Wechsler (Matějček, 1995).

Vyšetření řeči

„Zkušený logoped může na podkladě komplexního vyšetření řeči předpovědět specifickou poruchu čtení a pravopisu dříve, než si jejich skutečnou úroveň ověří výsledky dosaženými ve specifických zkouškách, a dříve, než ji diagnostikují ostatní odborníci“ (Žlab, Škodová, 2007).

Narušenou komunikační schopnost u jedinců s dysortografií (a ostatních specifických poruch učení) označujeme jako **specifické poruchy řeči**. Nejnápadnějšími jsou **specifické poruchy výslovnosti** (specifický logopedický nález). Tato porucha může být také těžce postřehnutelná. I když je zdánlivě nepatrná, může být základní příčinou značných dysortografických potíží. Vyskytují se dvě její formy. Obě formy se mohou vyskytovat současně (in ibid.):

1. **Artikulační neobratnost** – Matějček (1995) uvádí definici Žlaba: „Artikulační neobratnost je taková vada řeči, kdy dítě umí správně vyslovit jednotlivé hlásky i celá slova, artikulace je však namáhavá, těžkopádná, nápadně neobratná, a je proto někdy i těžko srozumitelná.“ Dítě umí vyslovit jednotlivé hlásky většinou správně (nebo může některé hlásky vyslovovat nesprávně jako u dyslalie). Jedná se o poruchu na podkladě insuficientní motoriky mluvidel – dyspraxii (Žlab, Škodová, 2007). Dítě má problém vyslovit správně slovo dlouhé, složené, např. autosprávkárna. Velice obtížná je výslovnost slov s předponou *nejne*, např. nejnebezpečnější (Matějček, 1995).
2. **Specifické asimilace** – „Dítě ulpívá na jednom artikulačním stereotypu a není schopno jej plynule obměňovat nebo nahrazovat jiným“ (Matějček, 1995, s. 115). Dítě spodobňuje artikulačně nebo akusticky blízké hlásky, pokud se vyskytují blízko sebe. Pokud se tyto hlásky vyskytují ve slovech izolovaně, jejich výslovnost nečiní dětem problémy (např. maso, díky, ticho, peče). Můžeme rozlišovat tyto specifické asimilace (Žlab, Škodová, 2007):
 - sykavkové asimilace – dítě vysloví slovo *suší* jako *susí* nebo *šuší*, cvrčci jako *cvrci*, *čvrčci*, *čvrci*.
 - asimilace měkkých a tvrdých hlásek – problémy činí výslovnost slov, ve kterých se střídají měkké a tvrdé slabiky *ti-di-ni/ty-dy-ny*. Dítě vysloví např. slovo *hodiny* jako *hodyny* nebo *hodini*. Artikulace slov, které obsahují měkkou nebo tvrdou slabiku, bývá těžce rozpoznatelná, nejasná a setřelá. Nelze poznat, zda dítě vyslovilo *rodyče* nebo *rodiče*. Tato forma bývá často objevena nejdříve v psaném projevu, poté až v mluvené řeči.
 - asimilace znělých a neznělých souhlásek

Speciálně zaměřené zkoušky

Důležité je vyšetřit **sluchovou percepci**. Můžeme vyšetřit **fonematický sluch** standardizovaným testem Hodnocení fonematického sluchu u předškolních dětí od Škodové a kol., 1955 nebo Zkouškou sluchového rozlišování (Wepman, Matějček). Fonematický sluch by měl být v normě nejpozději mezi 5. až 6 rokem (Žlab, Škodová, 2007).

Problém činí dětem s dysortografií především **sluchová analýza a syntéza**, které lze vyšetřit Zkouškou sluchové analýzy a syntézy od Matějčka. Vývoj sluchové analýzy a syntézy je závislý na školní výuce – nevyvíjí se tedy spontánně. Pokud obtíže přetrvávají i po osmém roce věku dítěte a dítě navštěvovalo nejméně jeden rok školu, přijímáme je jako známky poruchy sluchové analýzy a syntézy (Matějček, 1995).

Děti s dysortografií mívají potíže ve **vnímání a reprodukci rytmu**, a to se projevuje nerozlišením dlouhé a krátké slabiky, v řeči je zaměňují nebo vyslovují neutrálně. K vyšetření můžeme použít Zkoušku reprodukce rytmu podle Žlaba (1960) (in ibid.). V této zkoušce se dítěti přehrávají sestavy krátkých a dlouhých zvuků a ono je reprodukuje na bzučáku (Matějček, 2003).

Součástí diagnostiky je i zkouška **jazykového citu**, který bývá u dětí s dysortografií často narušen (Jucovičová, Žáčková, 2008). Cílem v této zkoušce je rozlišit, zda se jedná o fyziologický dysgramatismus, nebo o poruchu (Žlab, Škodová, 2007).

O motorice dítěte nás do jisté míry informuje **zkouška laterality**. Doporučuje se využít takovou zkoušku, která nás informuje o lateralitě ruky, oka a nohy. Tato kritéria splňuje nejvyužívanější test – Zkouška laterality od Matějčka a Žlaba (1972). K vyšetření **pravo-levé orientace** (orientace ve schématu vlastního těla) se nejčastěji užívá modifikace Žlaba (1970) (Žlab, Škodová, 2007).

Součástí vyšetření je i zjištění aktuálního stavu **zrakové percepce** (Jucovičová, Žáčková, 2008). Obtíže ve **zrakové diferenciaci** můžeme zachytit Edfeldovým reverzním testem. Tyto potíže se pak projeví inverzemi a záměnami slabik či písmen ve čtení a psaní (Matějček, 2003).

Díky **kresebným zkouškám** zjistíme především informace o stavu grafomotoriky dítěte, o vizuomotorice, zrakové percepci a o inteligenci. Patří k nim např. Test obkreslování (Matějček, Vágnerová, 1974) a Kresba postavy v úpravě v úpravě Šturmy a Vágnerové (Matějček, 1995).

4 TERAPIE DYSORTOGRAFIE

Autoři jako např. Jucovičová, Žáčková (2008) a Zelinková (2003) používají termín reedukace. Reedukaci nechápou v doslovném překladu jako převýchovu, ale jako utváření, výchovu psychických funkcí a dovedností nutných ke zvládnutí dovedností složitějších, jako rozvoj porušených nebo nevyvinutých funkcí.

Termín náprava užívají např. odborníci jako Matějček (1995) a Pokorná (1997).

Termín terapie považujeme za vhodný, jelikož v širším pojetí „se terapie zaměřuje na odstranění poruchy či odchylky, zmírnění následků postižení, onemocnění“ (Dvořák, 2007, s.199). Pojem terapie užívají např. Vitásková (2005) nebo Žlab, Škodová (2007).

Ať už užíváme termín reedukace, náprava nebo terapie dysortografie, vždy je naším cílem pomoci dětem se specifickou poruchou pravopisu, užít takových metod a prostředků, které zmírní, či dokonce odstraní projevy dysortografie.

Pokud autoři, které budeme citovat, užívají termínu reedukace nebo náprava, nahradíme tento termín pojmem terapie nebo modifikace. Modifikaci popisuje Dvořák (2007, s. 119) jako „obměnu nebo úpravu, přizpůsobení vzniklé pod nějakým vlivem nebo vytvořené k nějakému účelu.“

Terapie dysortografií je složitou záležitostí. Je potřeba napravit nejen psaní (pravopis), ale často je i důležité přebudovat postoj k psaní a k veškeré školní práci. (Jirásek, Matějček, Žlab, 1966).

Při terapii dysortografie se zaměřujeme na modifikaci jednotlivých projevů.

4.1 Obecné zásady terapie

Jucovičová, Žáčková (2008) popisují 14 obecných zásad terapie (reedukace):

1. **Individuální přístup** – musíme vždy brát v ohled aktuální stav dítěte a konkrétní projevy poruchy. Neexistuje jednotný postup modifikace – každé dítě má poruchu odlišného stupně a jiných projevů.
2. **Podpora výuky** – nesnažíme se o doučování, o nahrazování výuky, do jisté míry jen podporujeme výuku. Rodičům můžeme poradit, jak mohou usnadnit osvojování učiva svým dětem.

3. **Respektování dosažené úrovně** – modifikaci začínáme na té úrovni, kterou dítě zvládá. Cílem tohoto požadavku je neodradit dítě od práce. Například, pokud dítě nezvládá analýzu a syntézu slov obsahující shluky hlásek, ale analýzu a syntézu slov se slabikami otevřenými umí, začínáme nácvik na úrovni slov s otevřenými slabikami.
4. **Respektovat aktuální dosaženou úroveň i během výuky a hodnocení** – vyučující by měl mít přehled, v jaké fázi modifikace se žák nachází. Buď se výuka sladí s aktuální úrovní dítěte, nebo je dítěti umožněno používat kompenzačních pomůcek – mačkadla, tabulky a přehledy pravopisu. Tyto opatření jsou jen dočasné, dítě má velkou šanci dostat se na stejnou úroveň jako jeho spolužáci.
5. **Začínáme nácvikem percepčně motorických funkcí** – je potřeba tyto funkce průběžně rozvíjet (tvoří podklad poruchy). Tyto cvičení jsou pro děti přitažlivá, hravá a motivují je. Sluchovou percepci rozvíjíme pokud možno individuálně – musíme se přesvědčit, že dítě pochopilo úkol a jak ho zvládá.
6. **Při rozvoji percepčních funkcí nejdříve nacvičujeme** rozlišování zvuků (přírodních, umělých), cvičíme sluchovou orientaci (děti nejdříve vnímají nepohybující se zdroj zvuku, později pohybující zdroj zvuku), rozlišujeme výšku, délku, intenzitu a počet tónů, přecházíme k rozlišování jednotlivých hlásek, slabik, slov a vět. Dále cvičíme schopnost sluchové analýzy a syntézy slov (slabičné a hláskové), vnímání a rozlišování sluchové figury a pozadí a schopnost vnímat a reprodukovat rytmus. Neustále je důležité nacvičovat sluchovou paměť.
7. **Multisenzorický přístup** – při modifikaci užíváme co nejvíce smyslů (čich, hmat, sluch, zrak) v kombinaci se slovem, pohybem, rytmizací. Dítě má možnost uplatnit svůj styl učení (auditivní, vizuální, kinestetický, haptický, abstraktní), to může přispět k lepšímu zapamatování a zvýšení efektivity terapie.
8. **Plán postupu terapie** – při terapii neexistuje jednotný postup, ale můžeme si sestavit její strukturu. Určíme si cíle, kterých chceme dosáhnout, zvolíme metody a pomůcky pro dosažení cíle (během terapie je možno obměnit tyto vytyčené body vzhledem k situaci). Dále určíme přibližný časový harmonogram.
9. **Vytváření tzv. příprav** – do nich si pouze orientačně zaznamenáváme, na jaké obtíže se při dalším setkání zaměříme, jaké funkce budeme rozvíjet a jaké použijeme pomůcky a metody. Do příprav si poznačíme, jaké domácí úkoly jsme dětem zadali.
10. **Individuální modifikace** – nejefektivnější je modifikace při individuálním kontaktu s dítětem. Při práci se skupinou dětí by jejich počet neměl překročit 3 – 5.

11. **Dlouhodobá záležitost** – především u závažnějších typů poruch bývá terapeutická činnost dlouhodobou záležitostí. Často je nutná týmová spolupráce. Modifikační cvičení se musí provádět pravidelně – krátkou dobu, ale často (nejlépe denně). Aby děti mohly cvičit denně, je potřeba spolupráce s rodiči.
12. **Zhodnocení efektu terapie** – po určité době také zhodnotíme použité metody a postupy. Pokud dítě nedosáhlo očekávaných výsledků, hledáme nové a účinnější metody, postupy a pomůcky.
13. **Průběžná kontrola dítěte** – i po ukončení terapie je potřeba dítě dále sledovat. I když je porucha kompenzovaná, může dojít k dekompenzaci. Některé děti i po skončení terapie potřebují ve škole určité zohlednění – např. preference ústního zkoušení, doplňovacích a testových forem práce, respektování pomalejšího tempa psaní.
14. **Osobní přístup terapeuta** – pochopení dítěte, naslouchání jeho problémům, empatie, schopnost ho motivovat.

4.2 Modifikace nedostatků v umíst'ování diakritických znamének

Rozlišování krátkých a dlouhých samohlásek

Hlavní příčinou je nedostatečně rozvinuté sluchové vnímání a problémy ve vnímání a reprodukci rytmu (Zelinková, 2003).

Používáme tyto **pomůcky**: bzučák, hudební nástroje, stavebnice, pružné gumy, natahovací pružiny (Jucovičová, Žáčková, 2008).

Nyní popíšeme, jak lze postupovat při práci s jednotlivými pomůckami.

Práce s bzučákem

Volíme takový bzučák, který má dostatečně velké tlačítko, aby z něho dětem nesklouzávaly prsty. Důležité je také, jaký vydává tón – některé bzučáky vydávají nepříjemný až nesnesitelný zvuk. Vhodné je vybírat bzučáky, které mají světélko (rozsvítí se shodně s délkou mačkání bzučáku). Bzučák tak odpovídá multisenzoriálnímu přístupu v terapii (Jucovičová, Žáčková, 2008).

Děti je potřeba s pomůckou nejdříve seznámit. Nacvičujeme rozlišení krátkého a dlouhého tónu (vydávaného bzučákem). Přehrávané tóny – krátký a dlouhý – musí být dostatečně výrazné (odlišné). Jakmile se dítěti daří rozlišit délky jednotlivých tónů, přistoupíme k nácviku rozlišování délky samohlásek (in ibid.).

Dítěti předřikáváme slova, které po nás opakuje a přehraje délku slabik na bzučáku. Dále přidáme grafický zápis slova – krátké slabice odpovídá tečka, dlouhé slabice svislá čárka, která připomíná čárku nad písmenem (např. slovo *nosí*: . /). Nakonec slovo dítě opíše a pomocí bzučáku si ověří, zda je napsáno správně (in ibid.).

Důležité je, aby se dítě poslouchalo při vyslovování slova, aby mluvilo zřetelně, ale délku slabiky nepřehánělo – učí se tak diskriminaci délky v běžné řeči (Pokorná, 1997).

Dalším cvičením je, že dítěti přehrajeme rytmičkou strukturu slova, ke které má najít odpovídající slova – např. přehrajeme . / a dítě vymyslí slova: chodí, leží, nemá (Zelinková, 1994).

Cílem je, aby dítě používalo bzučák i ve škole, tedy při psaní diktátu a pravopisných cvičeních. Může si tak zkontrolovat správnost umístění čárek (Jucovičová, Žáčková, 2008).

Práce s hudebními nástroji

Jako náhradu bzučáku můžeme použít klávesy, píšťalku, dřevěné paličky atd. U menších obtíží lze bzučák nahradit také vytleskáváním – u krátké slabiky dítě tleskne, délku naznačí přejetím si rukama po stehnech, po lavici (Jucovičová, Žáčková, 2008).

Práce se stavebnicemi, gumami, pružinami a papírovými kartami

Krátké a dlouhé slabiky lze znázornit krátkými a dlouhými částmi stavebnic ve tvaru hranolu. Pružné gumy a natahovací pružiny děti natáhnou při znázornění dlouhé slabiky. Papírové karty, na kterých jsou znázorněny tečky a čárky, pokládají vedle sebe na stůl v tom pořadí, v jakém jsou krátké a dlouhé slabiky v předřikávaném slově (in ibid.).

Při rozlišování krátkých a dlouhých samohlásek se užívají tyto cvičení:

1. Dítě má určit, zda jsou slova vymyšlená, či ne, např. pis-pís, kolak-kolak (Zelinková, 2003).
2. Doplnovací cvičení, kdy se doplňují do textu pouze krátké a dlouhé samohlásky (Jucovičová, Žáčková, 2008). Například *Z-tra si půjdeme hr-t s m-čem*.
3. V textu se barevně zakroužkují nebo podtrhnou dlouhé samohlásky (Jucovičová, Žáčková, 2008).
4. Práce se slovy, které si liší jen délkou samohlásky. Vymyšlení slov lišících se kvantitou samohlásek, tvoření vět s těmito slovy (in ibid.). Jedná se například o slova víla-vila, dal-dál, sípe-sype, líže-lyže.
5. Specificky zaměřené diktáty, kdy dítě nepíše diktovaná slova, ale jen samohlásky (ráno, sedí, kolo – á o, e í, o o). Dítě může také zapisovat slabiky grafickým znázorněním (ráno, sedí, kolo – / ., . /, . .) (Jucovičová, Žáčková, 2008).

6. Používání „telegramů“. V textu jsou vynechané čárky a háčky, které se doplňují (in ibid.).
7. Děti pomocí svého těla znázorňují krátké a dlouhé slabiky. Při dlouhé slabice stojí a vzpaží, při krátké jsou v podřepu (in ibid.).
8. Napíšeme několik slov (i jednoslabičná) a dítě k nim připisuje grafický záznam – čárky a tečky podle délky slabik. Jakmile dítě tuto část nácviku zvládá, postup obrátíme – předepíšeme sestavy čárek a teček a dítě k nim vymýšlí slova.
Např. strom . spánek / . balíček . / . (Pokorná, 1997).

Správné umístění háčků

Pro nácvik správného umístění háčků můžeme využít již zmíněné cvičení (telegram), kdy v textu jsou vynechány háčky a čárky, které se doplňují (Jucovičová, Žáčková, 2008).

Použijeme papírové pruhy, na kterých jsou napsány slova a věty s chybějícími diakritickými znaménky. Dítě doplňuje chybějící znaménka nad příslušná písmena (in ibid.). Podle potřeby vynecháme jen háčky (čárky ponecháme), které se doplňují.

4.3 Modifikace chyb ve struktuře slova

Podkladem přidávání, vynechávání, přesmykování písmen, slabik a slov bývají nedostatky ve sluchové analýze a syntéze, snížená schopnost vybavovat si písmena, poruchy koncentrace, grafomotorické obtíže (dítě nestačí tempu třídy), spěch, nesprávná výslovnost (Zelinková, 2003).

Zaměřujeme se na schopnost sluchové analýzy a syntézy. S dítětem nejdříve nacvičujeme identifikaci první hlásky ve slově (pokud má s určením první hlásky obtíže). Buď volíme nejdříve slova začínající na samohlásku (oko, ucho, aktovka, Aleš, Ivana), nebo slova začínající souhláskou (pes, dům, ráno, klíč). Každému dítěti vyhovuje jiný postup. Pokud dítě není schopno identifikovat první hlásku, zpomalíme a prodloužíme výslovnost. Dítě má pozorně poslouchat vyslovované slovo a zaměřit se na první hlásku, a jakmile slovo zopakuje, může se zaměřit i na pohyb rtů. Slovo může po sobě vyslovovat vícekrát, dokud nebude schopno identifikovat iniciální hlásku. Zvládne-li určit první hlásku ve slově, přistoupíme k identifikaci finální hlásky. A nakonec se zaměříme na určování hlásek v celém slově. Syntézu cvičíme opačným způsobem – dítě má skládat z jednotlivých hlásek slovo.

Předříkáváme slovo po hláskách a dítě určuje, o jaké slovo se jedná (Jucovičová, Žáčková, 2008).

Ještě než přistoupíme k analýze a syntéze slov, musíme zjistit, zda dítě rozlišuje slova ve větě. Povíme větu (počet slov postupně zvyšujeme) a dítě má určit počet slov. Např. *Pod stromem ležela Alenka.* – 4 slova. Poté rozkládáme slova na slabiky (Pokorná, 1997).

Při modifikaci vynechávání, přidávání a přesmykování písmen užíváme těchto cvičení:

1. Před dítě položíme několik obrázků, předmětů nebo mu řekneme několik slov. Obrázky a předměty nejdříve pojmenuje. Vybere slovo, které začíná na námi určenou hlásku. (Jucovičová, Žáčková, 2008).
2. Slovní fotbal – vymýšlíme slova, která začínají poslední hláskou či slabikou předcházejícího slova (strom – mečík – kopretina; koleno – nohy – hyne). Obdobným způsobem můžeme využít obrázky – dítě je pojmenuje a řadí vedle sebe – název následujícího obrázku začíná stejnou hláskou, jako končí název předcházejícího obrázku (in ibid.).
3. Hra „němá ústa“ – dítě se naučí odezírat z úst samohlásky, zpočátku volíme výraznější mimiku. Úkolem je odezít z úst vyslovenou samohlásku, vymýšlet slova začínající na tuto samohlásku či obsahují tuto samohlásku (in ibid.).
4. Při skupinovém cvičení je dobré využít hru, při které děti vyhledávají mezi sebou ostatní děti, jejichž jméno začíná vyslovenou hláskou. Děti reagují na pokyn *Kdo tu je, kdo se od A jmenuje?* Nebo mohou vyhledávat předměty v místnosti, jejichž názvy začínají danou hláskou – *Co tu je, co se na K jmenuje?* (in ibid.).
5. S dítětem se nejprve domluvíme na hledané hlásce (např. *m*), poté předříkáváme slova (mísa, motýl, nese, stůl, pomoc, nemoc, kostka...) a dítě má určit, zda se domluvená hláska ve slově objevuje a na jaké pozici (Pokorná, 1997).
6. Úkolem je z přeházených písmen utvořit slovo (*k-h-n-i-a* = kniha) (Zelinková, 2003).
7. Děti mají určit počet hlásek ve slově. Hlávky ve slově nahlas vyslovují a odpočítávají na prstech (Jucovičová, Žáčková, 2008).
8. Děti vymýšlejí slova, která nesmějí obsahovat domluvenou hlásku, nebo naopak danou hlásku musejí obsahovat. Cvičení můžeme ztížit tím, že určíme další podmínku – např. vymýšlet jen názvy zvířat, přídavná jména (in ibid.).
9. Děti si položí hlavu, zavřou oči. Mají zvednout hlavu, když uslyší ve slově danou hlásku (in ibid.).

10. Úkolem je ve slově najít písmeno, které tam nepatří. Slova jsou napsána na samostatných kartičkách (in ibid.)
11. Tvoření nových slov přidáním hlásky (rám – trám), odebráním (kluk – luk), přehazováním pořadí (sob – bos) nebo změnou hlásky (stůl – stůj) (Jucovičová, Žáčková, 2008).
12. Hra na mimozemšťany – děti se mezi sebou smí dorozumívat jen tak, že slova hláskují (P-o-d-e-j-m-i-r-u-k-u). Nebo mohou hrát na roboty, kdy jednotlivá slova slabikují (Po-dej-mi-ru-ku) (in ibid.).
13. Z jednoho slova se vytváří více slov – např. *lokomotiva* – kolo, motiv, kal, mlok..., *kalendář* – kal, len, neřád... (in ibid.).
14. Stavění věže – na první řádek se napíše jedno písmeno, na druhý se k písmenu přidá druhé písmeno atd. Od třetího řádku musí dávat slova smysl. Úkolem je, kdo postaví nejdelší věž (in ibid.).

S	L
SE	LE
SEL	LES
SELE	LEST
SELEN	

15. Děti mají najít co nejvíce ukrytých slov v jiných slovech – např. **medvěd**, **babička**, **pampeliška**, **popelnice**, **krabice**, **televize** (in ibid.).
16. Cvičení využívající rýmy – hledání rýmu k danému slovu (pes – les, ves – nes, den – len), doplňování chybějících rýmů v předepsané básni (Jucovičová, Žáčková, 2008), předřikáváme slova a dítě má najít dvě rýmující se slova (vrána – raketa – brána; klíč – stůl – míč – p es).
17. Skládání slov, která jsou rozstříhaná různými způsoby – na slabiky, na dvě části, horizontálně, šikmo (Jucovičová, Žáčková, 2008).
18. Psaní na klávesnici počítače nebo na psacím stroji (Zelinková, 2003). Musíme vynechat písmena, u kterých úhozem navíc musíme umístit čárky a háčky, tzv. že počet úhozů by měl odpovídat počtu písmen. Klávesnici můžeme nahradit obrázkem klávesnice (Jucovičová, Žáčková, 2008).

Výsledky (ve sluchové analýze a syntéze) se dostaví poměrně rychle, pokud dítě cvičí denně. Stačí, když se každý den předloží dítěti deset slov na rozkládání a deset slov na skládání (Pokorná, 1997).

Cílem cvičení je, aby bylo dítě schopno převést naučenou dovednost sluchové analýzy a syntézy do **autodiktátu**. Dítě si samo diktuje slova po jednotlivých hláskách (zpočátku

nahlas, později polohlasně) těsně před tím, než je napíše. Důležité je vždy předcházet chybám, protože se mohou snadno zafixovat. Pozorujeme dítě při autodiktátu, pokud si chybně vyhláskuje slovo, okamžitě ho zastavíme a vedeme k opravě. Pro autodiktát vybíráme nejdříve slova jednoduchá až po složitější (víceslabičná, se shluky souhlásek, slova beze smyslu). Některé děti si potřebují poskládat slovo z modelů písmen ještě před jeho napsáním (Jucovičová, Žáčková, 2008).

4.4 Modifikace nesprávného rozlišování znělých a neznělých hlásek

Chyby v rozlišování znělých a neznělých hlásek jsou způsobeny nedostatečným sluchovým rozlišováním těchto hlásek i jejich chybnou výslovností (Jucovičová, Žáčková, 2008).

Při nácviku užíváme nejdříve izolované slabiky, později slova, která začínají a končí těmito hláskami, nakonec slova obsahující více těchto hlásek (in ibid.)

Nácvik rozlišení hlásek je obtížný především u dětí s vadou řeči. U některých dětí postupujeme při rozlišování hlásek tzv. logopedickou cestou – uvědomění si odlišného nastavení mluvidel (odlišného postavení jazyka a rtů při výslovnosti) (in ibid.).

Rozlišování sykavek s-c-z/š-č-ž

Pro rozlišení sykavek můžeme využít těchto cvičení a pomůcek:

1. Děti mají na kartách napsány sykavky. Učitel vyslovuje slabiky a děti zvedají karty s příslušnými hláskami. Obdobným způsobem děti rozlišují sykavky ve slovech (Zelinková, 2003).
2. Na karty napíšeme sykavky. Ostré sykavky označíme ostrou, výraznou barvou, tupé sykavky pastelovými barvami (Jucovičová, Žáčková, 2008).
3. Dítě opakuje slyšenou hlásku, kterou vyhledá ve slovech a ukáže na příslušné písmeno (Zelinková, 2003).
4. Rozlišování sykavek, které mění smysl slova. Vyslovíme dvojici slov, např. sem-zem, dítě dvojici slov zopakuje a ukazuje příslušná písmena na kartách. Postupně rozlišujeme hlásky s-š, c-č, z-ž, ostré sykavky s-c-z a tupé sykavky š-č-ž (in ibid.).
5. V dalším cvičení děti rozlišují více sykavek v jednom slově – rozcvička, zašelestil, žížalička... Dítě opakuje slovo, ukáže karty s odpovídajícími písmeny (in ibid.).

Rozlišování ostatních znělých a znělých hlásek

Podobné metody jako při rozlišování sykavek používáme i při rozlišování ostatních hlásek – hlásky, které jinak znějí a jinak se píší (sníh – sních, led – let, dub – dup, lev – lef). Děti učíme pravidlo spodob, tj. použití množného čísla, jiného tvaru téhož slova nebo vytvoření jeho zdobněliny, aby děti zřetelně slyšely, jakou hlásku mají napsat (dub – dva duby, lev – lvi, hříbky – hříbečky, sníh – hodně sněhu). Používáme karet, na kterých je např. obrázek hříbku a hříbečku, jeden lev a dva lvi (Jucovičová, Žáčková, 2008).

4.5 Modifikace záměn zvukově podobných slabik ti-di-ni/ty-dy-ny

„Děti, které mají nedostatečně rozvinutou schopnost sluchové diferenciaci, často ve slovech obtížně rozlišují měkké ti, di, ni a tvrdé ty, dy, ny“ (Pokorná, s. 104, 1997).

Dětem vysvětlujeme, v jakém postavení jsou mluvidla při artikulaci měkkých a tvrdých hlásek. Dítě si musí uvědomit polohu jazyka (Žlab, Škodová, 2007).

K rozlišení měkkých a tvrdých slabik slouží kostky. Na tvrdých kostkách (dřevo nebo jiný tvrdý materiál) jsou tvrdé slabiky ty, dy, ny a na měkkých kostkách (z pěnové gumy) jsou měkké slabiky ti, di, ni. Tyto kostky jsou nejen na pohmat, ale i na pohled odlišné. Dítě poslouchá výslovnost slov (např. motyka), opakuje několikrát „nebezpečnou“ slabiku (ty) a vyhledá kostku se správnou slabikou (Jirásek, Matějček, Žlab, 1966).

Matějček (1995) také popisuje metodu měkkých a tvrdých kostek. Tato metoda se může využít jak při individuálním, tak skupinovém nácviku. Uvádí příklad postupu při individuálním nácviku podle Z. Vaštové z Příbrami (Matějček, 1995):

1. Dítě sedí za stolem naproti nám. Při pravé ruce má molitanovou kostku, při levé dřevěnou kostku. Dítě má po nás zopakovat hlásku *t'*. Uvědomí si, co dělá jazyk – celý se dotýká měkkého patra, až to skoro mlaskne. Dítě vyzveme, ať znovu opakuje hlásku *t'* a slabiku *ti*. Přirovnáme *t'* k žábě, která skočí do měkkého bláta (dítě píše měkké *i*). Dále má dítě vyslovit hlásku *t* a slabiku *ty*. Vysvětlíme, co teď dělá jazyk – opře se o zuby, a ty jsou tvrdé, takže napíšeš tvrdé *y* (dítě píše tvrdé *y*). Stejný postup opakujeme s *dy-di, ny-ni*.
2. Střídavě procvičujeme *ď,ť,ň/d,t,n, di,ti,ni/dy,ty,ny*. Dítě oznamuje polohu jazyka, tj. čeho se dotýká, a pokládá ruku na měkkou nebo tvrdou kostku.

3. Na kostky napíšeme slabiky – na molitanovou di, ti, ni, na dřevěnou dy,ty,ny. Dítě po nás slabiky opakuje a bere do ruky příslušnou kostku (již nezdůvodňuje polohu jazyka).
4. Dítě po nás slabiky nahlas opakuje, položí na příslušnou kostku ruku a slabiky píše.
5. Diktujeme slova, které dítě opakuje, oznámí, co chce psát, bere příslušnou kostku a píše. Nedopustíme, aby udělalo chybu.
6. Diktujeme, dítě píše.

Doma cvičí děti 5krát týdně nejvýše 10 minut. Důležitá je vlídnost, pochvala a trpělivost (in ibid.).

Ke sluchové diferenciaci měkkých a tvrdých slabik se také používají dvojice tabulek (Pokorná, 1997). Jedná se o obdobný princip jako při používání měkkých a tvrdých kostek.

Při diferenciaci postupujeme od slabik ke slovům – nejdříve slova na tyto slabiky začínají (dítě, nit, tiskne...), později na tyto slabiky končí (sady, páni, letí), dále rozlišujeme jemné rozdíly (zelený-zelení, hnědý-hnědí, zlatý-zlatí) a nakonec pracujeme se slovy, které obsahují více těchto slabik (hodiny, prázdniny, nyní) (Jucovičová, Žáčková, 2008).

Pokorná (1997) doporučuje používat jednoduchou techniku: řekneme slovo obsahující měkké nebo tvrdé slabiky, dítě slovo opakuje a sdělí, zda slyší měkkou, či tvrdou slabiku. Pro kontrolu si může dítě zpočátku vyslovit měkkou i tvrdou slabiku. Později se předkládají střídavě slova s tvrdými a měkkými slabikami po všech souhláskách (dy, ty, ny a di, ti, ni). Pokud možno, sluchová diferenciacie se cvičí denně, stačí 10 – 15 slov.

Pracovat můžeme i s kartami, na kterých jsou barevně odlišené i/y (y je černou barvou – je černé jako zem, i je žluté – měkké jako pampeliška) (Jucovičová, Žáčková, 2008).

K rozlišení měkkých a tvrdých slabik se používají i barevně upravené abecedy. Samohlásky jsou bílé, písmena označující tvrdé souhlásky jsou červená, písmena označující měkké souhlásky jsou žlutá a obojetné modrá. Písmena d, t, n jsou výrazně červená (výstražná), a to znamená, že dítě musí přemýšlet nad tím, zda se po nich píše i nebo y. Zvlášť jsou dole na vývěsce znázorněny slabiky di-ti-ni žlutě (=měkce) a dy-ty-ny černě (=tvrdě) (Jirásek, Matějček, Žlab, 1966).

4.6 Modifikace zvukově podobných slabik bě-pě-vě/bje-pje-vje

Rozlišování těchto slabik činí především potíže dětem s poruchou jazykového citu. Děti nejsou při rozlišování těchto slabik závislé jen na sluchové cestě, ale mají k dispozici

gramatické pravidlo. Slabiku *pě* píšeme vždy s háčkem. Při pravopisu *bje*, *vje* si určíme kořen slova, který téměř vždy začíná hláskou *j* (objezd, vjezd) (Jucovičová, Žáčková, 2008).

4.7 Modifikace při nedodržování hranic slov v písmu

Dítě nerozlišuje hranice slov v písmu na základě porušené schopnosti analýzy a syntézy, porušené diferenciací, někdy i na základě neporozumění obsahu (Jucovičová, Žáčková, 2008).

Lze využít těchto cvičení:

1. Dítě určuje počet slov nejdříve v jednoduchých větách (Ráno svítlo slunce.), kde nejsou použity předložky ani zvrtná zájmena, později ve složitějších větách (Před domem stojí veliké auto.). Děti poslouchají větu a počítají počet slov. Počet slov si mohou vytleskávat (Jucovičová, Žáčková, 2008). Vyznačují slova částmi stavebnic nebo písemně – jedno kolečko odpovídá jednomu slovu (Maminka peče buchty. O – O – O) (Zelinková, 2003).
2. Popletené věty – některá slova jsou spojena dohromady (i všechny). Dítě odděluje slova čarami. Např. Pesštěká na cizíhočlověka. Brzybudouprázdniny (Jucovičová, Žáčková, 2008).
3. Na papírové proužky napíšeme slova dohromady, a ty se mají rozstříhat po jednotlivých slovech. Rozstříhané proužky lze využít ke skládání vět (in *ibid.*).
4. Dětem ukážeme obrázek např. kocoura. Děti vymýšlejí předložky pojící se s tímto slovem nebo spojují obrázek s předložkami na kartách. Na tyto slova s předložkami vymýšlí věty a zapisují je (in *ibid.*).

4.8 Osvojování gramatických pravidel

Děti s dysortografií potřebují často více času na vstřebávání pravopisných pravidel, mají potíže s pohotovou aplikací těchto pravidel.

„Při osvojování mluvnického učiva klade učitel takové požadavky, které je žák schopen zvládnout“ (Zelinková, 2003).

Dítě se dostává do začarovaného kruhu – problémy se zvládáním českého jazyka se prohlubují a projevy dysortografie bývají někdy komplikovány (Jucovičová, Žáčková, 2008).

Vybrané rady, jak pomáhat dětem s dysortografií při osvojování gramatických pravidel od Jucovičové, Žáčkové (2008):

1. Poskytneme dostatek času na osvojení gramatického učiva. Osvojení musí přejít do fáze automatizace.
2. Multisenzoriální přístup pomáhá dětem si lépe zapamatovat učivo. Tuto podmínku splňují např. pomůcky bzučák, mačkadlo, tvrdé a měkké kostky.
3. Děti si vytváří vlastní gramatické přehledy. Postupem času totiž narůstá množství učiva, a tak mohou ztrácet přehled.
4. Lépe si osvojíme gramatické pravidlo, pokud se zaměříme jen na probíraný jev.
5. Průběžné opakování učiva v rámci multisenzoriálního přístupu.
6. Využívat lze různých forem diktátu: komentovaný diktát (dítě v průběhu psaní zdůvodňuje gramatické jevy), krabičkový diktát (z krabičky se vybere lísteček s napsanou větou, ta se píše formou autodiktátu), milosrdný diktát (učitel sdělí žákovi počet chyb, a ten si je může opravit), stop diktát (když se blíží obtížné slovo, učitel řekne stop, dítě musí zdůvodnit pravopis, poté píše dál).
7. Klasický diktát je možno zkrátit, či kombinovat s doplňovacím cvičením (učitel diktuje text, dítě jej má k dispozici ve formě doplňovacího cvičení a doplňuje vynechané jevy).
8. Chybám v písemném projevu se snažíme předcházet. Děti dané jevy odůvodňují, poté píší.
9. Pracujeme se slovy, v nichž dítě chybovalo. Z těchto slov vytvoříme doplňovací cvičení, nebo je napíšeme správně na papírky a dítě si je zakládá (může je kdykoliv vyhledat).
10. Dítě si vede notýsek obtížných slov (ve kterých chybovalo), tak si je může pravidelně procvičovat.
11. Vedeme k důsledné kontrole napsaného.
12. Omezit soutěže v českém jazyce, závody.

4.9 Oprava písemných prací

Jelikož děti stále chybují při psaní diktátu, je potřeba **změnit způsob opravy**, upravit náročné tempo diktování, nedopustit vytvoření nesprávného návyku (psaní bez přemýšlení), uvážit způsob hodnocení, zda má známka motivační charakter. Doporučuje se chybný tvar zatřít černou fixou a provést opravu. V jiných případech můžeme chybu podtrhnout černou barvou a dítě vyhledá správný tvar v pravidlech českého pravopisu (Swierkoszová, 1990).

Pro opravy chyb neužíváme červenou barvu. Dítě tak ztrácí motivaci k učení, nemá zájem o práci, jelikož i případná snaha je bezvýsledná. To, že označíme chyby červeně, žákovi nepomůže, neukáže správnou cestu. Červeně opravená chyba upoutá pozornost dítě, a tak si ji může zafixovat. Písemné práce opravujeme tak, že tužkou podtrhneme slova, ve kterých se nachází chyba a necháme žáka práci znovu přečíst a opravit. Někdy se stává, že žák není schopen nalézt chyby sám, tak mu je učitel pomůže vyhledat a zdůvodnit pravopis. Chybně napsaná slova můžeme přelepit (zabělit) a napsat správný tvar (Zelinková, 2003).

4.10 Vybrané metody užívané při terapii dysortografie

Metoda obtahování

Metoda podle G. M. Fernaldové je vhodná pro počáteční stadia terapie u těžkých případů dyslexie a dysortografie. Dítě dostane úkol, ať si vymyslí velice obtížné slovo, které by nenapsal ani nepřečetl. Vymyšlené slovo napíšeme velkými psacími písmeny na list papíru. Dítě obtahuje jednotlivá písmena prstem – musí se dotýkat papíru – a každé písmeno zvlášť vyslovuje. Obtahování prstem se opakuje tolikrát, dokud neovládá celé slovo pohybově. Poté slovo zakryjeme, dítě zavře oči a opakuje nacvičený pohyb – píše prstem dané slovo. Nesmíme připustit, aby udělalo chybu (Jirásek, Matějček, Žlab, 1966).

Během jednoho cvičení se dítě tímto způsobem naučí psát několik slov. Pro dítě je především důležité, že se mu něco daří a že je schopno se něčemu naučit (in ibid.).

V dalším kroku dítě píše slovo z paměti na čtvrtku papíru, pokud je napsáno správně, je založeno do kartotéky (Pokorná, 1997).

Nakonec z osvojených slov vzniká povídka (slova do povídky zapisuje terapeut). Na druhou stranu kartičky se napíše slovo na počítači. Kartičky se v abecedním pořádku

zakládají do krabice, a tak vzniká tak slovník, seznam osvojených slov (Jirásek, Matějček, Žlab, 1966).

Později může být vynechána fáze obtahování. Dítě pouze pozoruje učitele při psaní, slovo přečte nahlas, a pak si slovo diktuje (Pokorná, 1997).

Metoda barevných kostek

Barevné kostky využíváme především k nácviku analýzy a syntézy. Analýza a syntéza se provádí i za pomoci hmatu. Písmena abecedy jsou nalepeny na jednotlivé kostky, samohlásky mají jednu barvu a souhlásky jinou. Kostky s písmeny, která činí dětem potíže (b-d, a-e), mají svou stabilní barvu. Dítě skládá nejdříve jednoslabičná slova (řadí kostky s písmeny vedle sebe). Tyto kostky se navlékají na drát (gumu). Při změně slova (dítě musí zaregistrovat změnu ve výslovnosti) dítě musí vyměnit jedno nebo více písmen (*duben* – změníme na *buben*, *léto* na *líto*). Díky tomu, že jsou kostky na gumě, může dítě jejich roztážením provést analýzu a přiblížením k sobě syntézu. Postupně se sluchová analýza zdokonaluje a nesestavují se už slova, pouze se ukazují jednotlivá písmena. Dítě tyto slova také píše, aby vnímalo tvar písmen (Jirásek, Matějček, Žlab, 1966).

5 PREVENCE A PROGNÓZA DYSORTOGRAFICKÝCH OBTÍŽÍ

Prevence

Prevence se obvykle člení na primární, sekundární a terciární.

Primární prevencí se myslí působení na činnosti, které podmiňují výkony psaní. Preventivně působí i vyučování vedené s respektem k žákovi. Důležitou součástí prevence je i včasná diagnostika dílčích deficitů v předškolním období (Kocurová, 2002).

Při **sekundární prevenci** se zaměřujeme přímo na prevenci specifických poruch učení. Stimulujeme poznávací funkce dítěte. Zaměřujeme se především na děti s odkladem školní docházky (in ibid.).

Dysortografií se nepodaří u každého včasné a zcela odstranit. **Terciární prevence** se zaměřuje na zmírnění dopadů poruchy na osobnost a sociální zařazení jedince (in ibid.).

V rámci preventivních opatření by se měl u dětí podporovat jazykový cit a poskytovat dětem dostatek příležitostí pro rozvoj komunikačních schopností již od útlého věku (Swierkoszová, 1990).

Krokem prevence je také neustálá a rozsáhlá osvěta (Swierkoszová, 1990). Důležité je, aby v rodinách, ve školách i v širší společnosti měli lidé představu o dysortografii, co tato porucha obnáší, a znali její možné projevy (Matějček, 1995).

Jednou z možností prevence je posun diagnostiky do předškolního věku. Včas zachytit obtíže, které by mohly poukazovat na přítomnost dysortografie a zahájit vhodnou terapii ještě před nástupem dítěte do školy. Prevencí na počátku školní docházky je dobrý start. Děti by neměly mít obavy ze školy nebo zažít výrazný neúspěch (Žlab, Škodová, 2007).

V dnešní době děti prožívají stále více času pasivně. Dívají se na televizi, hrají počítačové hry. Děti nemají dostatečně vycvičenou sluchovou paměť. Vidíme, že technika nám pomáhá, ale na druhou stranu přináší i mnoho problémů. Jedním z nich je, že děti nemají dostatečnou příležitost rozvíjet základní schopnosti, které jsou důležité pro úspěšný rozvoj ve škole i v životě (Pokorná, 1997).

Dříve se hrávalo více rytmických a pohybových her, které rozvíjí sluchové vnímání. Rozvoj sluchové percepce je nutný pro prevenci vzniku dysortografie. Sluchové vnímání je možno rozvíjet pomocí klasických dětských her, které rozvíjí sluchovou orientaci, sluchovou diferenciaci, základy sluchové analýzy a syntézy, vnímání a napodobování rytmu. Při rozvoji sluchového vnímání se začíná jednoduchými cvičeními, které jsou zaměřené na rozpoznávání

a lokalizaci zvuků. Postupně přecházíme ke cvičením a hrám se slovy, slabikami a hláskami (Jucovičová, Žáčková, 2008).

Mezi tyto sluchová cvičení můžeme zařadit **rozeznávání zvuků**. Dítěti předvedeme několik zvuků (tekoucí vodu, stříhání papíru, šustění sáčkem, cinkot mincí atd.), poté mu zavážeme oči a má tyto zvuky rozeznávat. Nebo si připravíme zvukové pexeso – do krabiček od zápalek uzavřeme různé předměty po dvojicích a dítě musí podle zvuku poznat stejné předměty, nebo jen uhodnout, co se ukrývá v krabičce za předmět. Dále volíme **rytmická cvičení**, kdy předvádíme rytmus (ťukáním tužkou, pískáním, dupáním, tleskáním...) a dítě jej má zopakovat. Cvičení na **vyhledávání zdroje zvuku** – dítě má zavážené oči a jde za zdrojem zvuku. Nakonec přistoupíme ke slovům – např. rozeznávání hlásky na **začátku slova**, na **konci slova**, určování jakou **hláskou se slova liší** (pes-les, lom-lem, nos-nes) (in ibid.).

K rozvoji zrakové a sluchové percepce, pravolevé a prostorové orientace, k rozvoji řeči, vnímání a reprodukci rytmu u dětí předškolního věku, u rizikových dětí na počátku školní výchovy a u dětí se specifickými poruchami učení lze využít **Metodu dobrého startu** od Marty Bogdanowiczové a Jany Swierkoszové (1998) (Zelinková, 1999).

Problémy dítěte mají také vliv na jeho emocionální a sociální stránku. Je potřeba předcházet důsledkům dysortografie jako je deprese, frustrace, úzkost, někdy projevy zlosti. Na úspěch dítěte má vliv nejen inteligence a společenské postavení, ale také další faktory (Ryan, 1997):

1. V raném dětství měly někoho, kdo je dokázal silně podpořit a povzbudit.
2. Pokud našly oblast, kde byli úspěšní.
3. Úspěšné děti (dysortografici) se snaží pomoci také druhým.

Učitelé i rodiče mají poskytovat dítěti stálou a vytrvalou podporu a povzbuzování. Ryan (1997) uvádí čtyři prvky, které povzbudí dítě, a tak mohou předcházet terciárním důsledkům dysortografie:

1. Naslouchat pocitům dítěte. Pomoci mu, aby se naučilo mluvit o svých pocitech.
2. Učitelé a rodiče musí již odměňovat snahu dítěte, nikoli jen výkon, výsledky.
3. Pokud se dítě nesprávně chová, nesmí ho dospělý zcela odradit tím, že ho pokárá, vynadá mu, označí ho za líného nebo nenapravitelného.
4. Pomoci zvolit studentům realistické cíle. Pokud učitel pomůže dítěti s výběrem dosažitelných cílů, zabrání tak jeho dalšímu selhávání.

Prognóza

To, jak se bude porucha dále vyvíjet, závisí na její míře, na stupni inteligence a sociálně kulturním zázemí dítěte. Na příznivé prognóze závisí i citlivé hodnocení a klasifikování s převahou ústního zkoušení a použití netradičních technik – počítače, ústní klasifikace. Pokud mají děti umožněno pracovat na počítači, jsou motivováni k další práci (Swierkoszová, 1990).

Záleží na typu a síle poruchy. U některých dětí pozorujeme jen občasné obtíže, u jiných silné a komplikované obtíže. Dysortografické obtíže jsou dlouhodobou záležitostí, někdy přetrvávají po celý život. Těmto dětem je potřeba věnovat zvýšenou péči, zabezpečit včas terapii, naučit je používat kompenzačních pomůcek. Poté může být prognóza příznivá i do budoucna a projevy poruchy nebudou překážet při dalším vzdělávání, a ani v reálném životě (Jucovičová, Žáčková, 2008).

Situaci mohou také komplikovat specifické poruchy chování. Naproti tomu nadprůměrně inteligentní děti si rychle nacházejí způsob, jak neúspěchu vzdorovat nebo ho překonat (Swierkoszová, 1990).

PRAKTICKÁ ČÁST

6 METODIKA VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ

6.1 Cíl práce

Cílem praktické části diplomové práce bylo zjistit, jaké specifické dysortografické chyby se objeví v psaném projevu žáků třetích ročníků základních škol vybraného souboru. Také jsme se pokusili zachytit četnost výskytu specifických dysortografických chyb. Dále jsme se snažili zjistit, který předmět mají děti sledovaného souboru oblíbený, co rády a co nerady dělají v českém jazyce, zda by někdy chtěly napsat knihu a o čem by jejich kniha měla být.

Po konzultaci s panem prof. PhDr. Miroslavem Chráskou, CSc. jsme nestanovili hypotézy, jelikož by nebylo možné je statisticky ověřit z důvodu malého počtu výzkumného vzorku.

6.2 Metody šetření

Praktická část naší práce má charakter kvalitativního i kvantitativního šetření. Z metod šetření jsme zvolili opis, přepis, diktát a dotazník pro děti. Během doby, kdy děti psaly opis, diktát, přepis a dotazník, jsme pozorovali jejich chování, všímali jsme si např. úchopu psacího náčiní či koncentrace.

6.2.1 Opis

Při opisu jsou věty určené k opisování napsané psacím písmem a opisovány také psacím písmem.

Děti sledovaného souboru měly opisovat tento text: *Loni o prázdninách navštívila Klára jeskyni. Žáci, cvičte v tělocvičně ve cvičkách! Vrabci a špačci si stavějí hnízda v křoví. Byl včera čtvrtek?*

Při vytváření vět určených k opisu jsme se nechali inspirovat větami užívanými v diktátu k diagnostice dysortografických chyb od Matějčka (1995). Formulář s opisem uvádíme v příloze č. 1.

Věty, které měly děti opisovat, byly napsány psacím písmem autorkou diplomové práce. Celý text opisu byl nakopírován na papíry formátu A4. Pod tímto předepsaným textem bylo místo pro opsání vět. Na papíře nebyly předtištěny linky.

Opis se skládal ze čtyř jednoduchých vět. Dvě věty měly charakter oznamovací, jedna věta byla rozkazovací, čtvrtá tázací. Do druhé věty jsme zařadili oslovení.

Žákům byl opis zadán následovně: *„Děti, napíšeme si opis a přepis. Nejdříve budete psát opis. Rozdám vám papíry a tužky. Na papíru máte předepsané věty. Věty budete opisovat. Na první řádek napište své jméno a příjmení. Na druhý řádek napište dnešní datum. Dnes je(datum). Prosím, opište všechny věty pod zadané věty. Všichni si prstem ukážeme, kam začneme psát. Pozorně si všichni přečtete opsané věty a zkontrolujte si je.“*

6.2.2 Přepis

Text, který je určen k přepisu, je napsán tiskacím písmem (na počítači) a přepisován psacím písmem.

K přepisování jsme zvolili následující text: *Žije nosorožec v Africe? V horských bystřinách žijí pstruzi. Hodiny na věži ukazují tři čtvrtě na čtyři. Dědo, prosím Tě, nakresli mi loďku.*

Věty, které měly děti přepisovat, byly vytvořeny podle vzoru Matějčka (1995), který uvádí věty užívané v diktátech k diagnostice dysortografií. Formulář přepisu uvádíme v příloze č. 2.

Celý text přepisu byl napsán na papíry formátu A4. Pod textem bylo místo k napsání vět. Na papírech nebyly předtištěné linky.

Text se skládal ze tří jednoduchých vět a z jednoho souvětí. Tři věty měly charakter oznamovací věty, jedna věta byla tázací. Do poslední věty jsme zařadili oslovení a vedlejší větu vloženou, která je oddělena čárkami.

Přepis byl zadán slovy: *„Nyní si napíšeme přepis. Rozdám vám papíry, na kterých jsou předepsané věty. Věty budete přepisovat. Na první řádek napište své jméno. Na druhý řádek napište dnešní datum. Dnes je(datum) . Prosím, věty přepište pod zadané věty. Všichni si prstem ukážeme, kam začneme psát. Přečtete si, co jste napsali a zkontrolujte.“*

6.2.3 Diktát

Při diktátu byly dětem diktovány věty. Žáci psaly slyšené věty na papír formátu A4. Na papíře nebyly předtištěny linky. Nejdříve se přečetla celá věta, poté byla diktována po slovech. Stejným způsobem se pokračovalo u dalších vět. Jakmile děti dopsaly poslední větu, pomalým tempem jim byl přečten celý text. Nakonec si děti v tichosti zkontrolovaly napsané věty.

Byl diktován tento text: *U Martiny jsem měla sušené švestky. Mlynář viděl syčící zmiji. Jsou podplukovník a nadporučík důstojníci? V žirafím výběhu vyrostl obrovský dub.*

Pro diktát jsme použili upravené věty určené k diktátu od Matějčka (1995). Formulář pro napsání diktátu uvádíme v příloze č. 3.

Diktát se skládal ze čtyř jednoduchých vět. Tři věty byly oznamovací a jedna tázací.

Připravené zadání určené k diktátu znělo takto: *„Děti, napíšeme si diktát. Rozdám vám papíry a tužky. Budete psát tužkou. Na první řádek napište své jméno a příjmení. Na druhý řádek napište dnešní datum. Dnes je(datum) . Já vám nejdříve přečtu první větu. Poté vám budu diktovat první větu po slovech a vy budete psát. Celý diktát si přečtete a zkontrolujte.“*

6.2.4 Dotazník pro děti

„Dotazník je soubor otázek předkládaných osobám ve standardní podobě za účelem zjištění specifických účelů“ (Dvořák, 2007, s. 50).

Gavora (2000) popisuje dotazník jako „způsob písemného kladní otázek a získávání písemných odpovědí. Dotazník je nejfrekventovanější metodou zjišťování údajů.“

Chráška (1989) jej definuje takto: „Dotazník je soustava připravených a pečlivě formulovaných otázek, které jsou promyšleně seřazeny a na které dotazovaný (respondent) odpovídá písemně.“

Zvlášť na papíře formátu A4 děti nejdříve odpovídaly na zácvičnou otázku. Jejím cílem bylo zjištění, zda děti pochopily princip dotazníku. Jedná se o otázku uzavřenou s možností výběru ze dvou odpovědí a zněla takto: *Jsi kluk nebo holka?* Formulář se zácvičnou otázkou uvádíme v příloze č. 4.

Dotazník pro děti obsahoval tyto otázky: *Jaký je tvůj oblíbený předmět? Co rád děláš v českém jazyce? Co nerad děláš v českém jazyce? Chtěl/a bys někdy napsat knihu? Pokud*

ano, o čem by tvoje kniha byla? Formulář s dotazníkovými otázkami pro děti uvádíme v příloze č. 5.

Námi vytvořený dotazník se skládal ze čtyř otázek. První byla polouzavřená – respondenti měli možnost vybrat si ze čtyř nabízených odpovědí, nebo vypsát odpověď jinou. Druhá otázka byla otevřená s možností vytvořit volnou odpověď. Typ třetí otázky byl polouzavřený – respondenti si mohli vybrat ze čtyř nabízených odpovědí či vypsát jinou odpověď. Poslední otázka byla také polouzavřená – respondenti si vybírali ze dvou odpovědí, pokud si vybrali odpověď druhou, pokračovali v odpovídání v podobě otevřené otázky.

Autorka diplomové práce si připravila toto zadávání záznamné otázky a dotazníku: *Děti, teď mi odpovíte na čtyři otázky. Nejdříve si to vyzkoušíme. Rozdám vám papíry. Budete psát tužkou (rozdám tužky). Na první řádek napište tužkami své jméno a příjmení. Na druhý řádek napište dnešní datum. Dnes je (napsat na tabuli datum). Nyní si přečtete otázku. Vyberte si odpověď a zakroužkujte A nebo B. Teď vám rozdám papíry se 4 otázkami. Na první řádek napište tužkou své jméno a příjmení. Na druhý řádek napište dnešní datum. Přečtete si první otázku. Vyberte si odpověď a zakroužkujte A B C nebo D.*

6.3 Organizační zajištění a průběh šetření

O spolupráci na našem šetření jsme požádali vedení tří základních škol v olomouckém regionu. Při osobní schůzce s řediteli škol jsme jim vysvětlili cíl práce, průběh šetření a předložili naše vytvořené materiály – opis, přepis, diktát, dotazník. Poprosili jsme je, zda bychom mohli provést šetření se žáky třetích ročníků, protože diplomová práce se zaměřuje na děti v období mladšího školního věku¹ a specifické poruchy pravopisu se projeví nejpozději ve třetím ročníku základní školy. Ředitelé škol (či jejich zástupci) schválili znění žádosti o účast dítěte na výzkumném šetření. Tuto žádost uvádíme v příloze č. 6. Dále jsme již spolupracovali s třídními učiteli, kteří ochotně rozdali rodičům svých žáků žádosti o účast dítěte na výzkumném šetření. Třídní učitelé se zajímali o výsledky svých žáků.

Šetření jsme rozdělili na tři etapy. Nejdříve jsme dětem v jedné vyučovací hodině zadali přepis a opis, ve druhé etapě psaly diktát a ve třetí etapě dotazník. Šetření probíhalo od 1.dubna do 19.června 2009.

¹ Období mladšího školního věku začíná vstupem dítěte do školy (6-7 let) a končí věkem 11-12 let, kdy se začínají objevovat první známky pohlavního dospívání (Lagmeier, Krejčířová, 1998).

Pro šetření jsme si vyžádali celkem tři vyučovací hodiny v každé třídě. Dílčí část šetření, např. opis a přepis, netrvala déle než celou vyučovací hodinu. Kromě psaní daných úkolů ve vyučovací hodině jsme s dětmi procvičovali jemnou motoriku prstů a diskutovali jsme o problémech, které se v daných úkolech vyskytly.

Šetření probíhalo v ranních hodinách, tedy první a druhou vyučovací hodinu, kdy se děti nejvíce soustředí. Při prvním setkání jsme v jedné třídě vždy psali přepis a opis, při dalším diktát, při třetím dotazník.

Při prvním setkání s dětmi proběhlo seznamování. Bylo jim vysvětleno, co po nich požadujeme a poprosili jsme je o pomoc. Děti ochotně spolupracovaly.

Dobu psaní opisu, přepisu a diktátu jsme měřili na stopkách. Čas jsme měřili od chvíle, kdy děti dostaly svolení k psaní až do chvíle, kdy dopsal poslední žák.

V první vyučovací hodině, kterou jsme měli k dispozici, psaly děti v jednotlivých třídách nejdříve opis, následovně přepis. U dětí jsme si nejdříve ověřili, zda vědí, co je to opis. Rozdali jsme jim tužky a papíry, na kterých byly napsány věty určené k opisu. Děti nejdříve napsaly na první řádek své jméno, na druhý datum. Jakmile všechny děti dopsaly datum, mohly začít opisovat věty. Čekali jsme na poslední dítě, až dopíše. Poté jsme děti vyzvali, ať si napsané věty zkontrolují. Než jsme přistoupili k psaní přepisu, nechali jsme děti 5 minut odpočinout. Během tohoto času jsme si s dětmi vykládali o škole, jaké mají koníčky, procvičili jsme jemnou motoriku prstů. Průběh přepisu byl obdobný jako u opisu. Dětem jsme rozdali papíry s větami, které měly přepisovat. Děti jsme se zeptali, zda vědí, co je přepis, a vysvětlili jim, co bude jejich úkolem. Když všichni napsaly své jméno a datum, mohly začít přepisovat. Nakonec si zkontrolovaly věty, které napsaly.

Při dalším setkání psaly děti v jednotlivých třídách diktát. Dětem jsme rozdali tužky a papíry, na které napsaly své jméno a datum. Vysvětlili jsme jim, že nejdříve přečteme celou větu, poté ji budeme diktovat po slovech a mohou psát. Tempo diktování jsme přizpůsobili nejpomalejšímu žákovi. Nakonec jsme přečetli znění celého diktátu a vyzvali je, ať si napsané věty zkontrolují.

Při třetím setkání vyplňovaly děti dotazník, jímž jsme chtěli zjistit, jaký mají děti oblíbený předmět ve škole, co rády a nerady dělají v českém jazyce, zda by chtěly někdy napsat knihu a o čem by jejich kniha měla být. Děti jsme se zeptali, co je to dotazník, zda se s ním někdy setkaly a vysvětlili jim princip odpovídání. Dětem jsme rozdali tužky a papír se zácvičnou otázkou, aby si vyzkoušely odpovídat na dotazníkovou otázku. Poté jsme přistoupili k vyplňování dotazníku pro děti. Všem jsme rozdali papíry se čtyřmi otázkami.

Upozornili jsme je, ať si pozorně přečtou každou otázku a poté na ni odpoví.

6.4 Popis souboru

▪ Složení souboru podle věku

Sledovaný soubor tvořilo 43 dětí třetích ročníků základních škol olomouckého regionu, z toho jich bylo 29 (67,45 %) bez odkladu školní docházky a 14 (32,56 %), kterým byla odložena školní docházka o jeden rok. Výzkumného šetření se účastnily 3 děti (6,98 %) ve věku od 8 let 0 měsíců do 8 let 11 měsíců, 26 dětí (60,47 %) ve věku od 9 let 0 měsíců do 9 let 11 měsíců, 13 dětí (30,23 %) ve věku od 10 let 0 měsíců do 10 let 11 měsíců a 1 dítě (2,33 %) ve věku 11 let 3 měsíce.

Třidu ZŠ běžného typu navštěvovaly děti bez odkladu školní docházky, celkem se jednalo o 19 dětí. Ve třídě ZŠ běžného typu byly 3 děti (15,79 %) ve věku od 8 let 0 měsíců do 8 let 11 měsíců a 16 dětí (82,21 %) ve věku od 9 let 0 měsíců do 9 let 11 měsíců.

Ve speciální třídě ZŠ běžného typu měli všichni respondenti odklad školní docházky o jeden rok. Speciální třídu ZŠ běžného typu navštěvovalo 6 žáků (85,71 %) ve věku od 10 let 0 měsíců do 10 let 11 měsíců a 1 žák (14,29 %) ve věku 11 let 3 měsíce.

Ve dvou třetích třídách ZŠ logopedické se nacházelo 10 žáků (58,82 %) ve věku od 9 let 0 měsíců do 9 let 11 měsíců a 7 žáků (41,18 %) ve věku od 10 let 0 měsíců do 10 let 11 měsíců. Celkem 7 dětí (41,18 %) ze tříd ZŠ logopedické mělo odklad školní docházky.

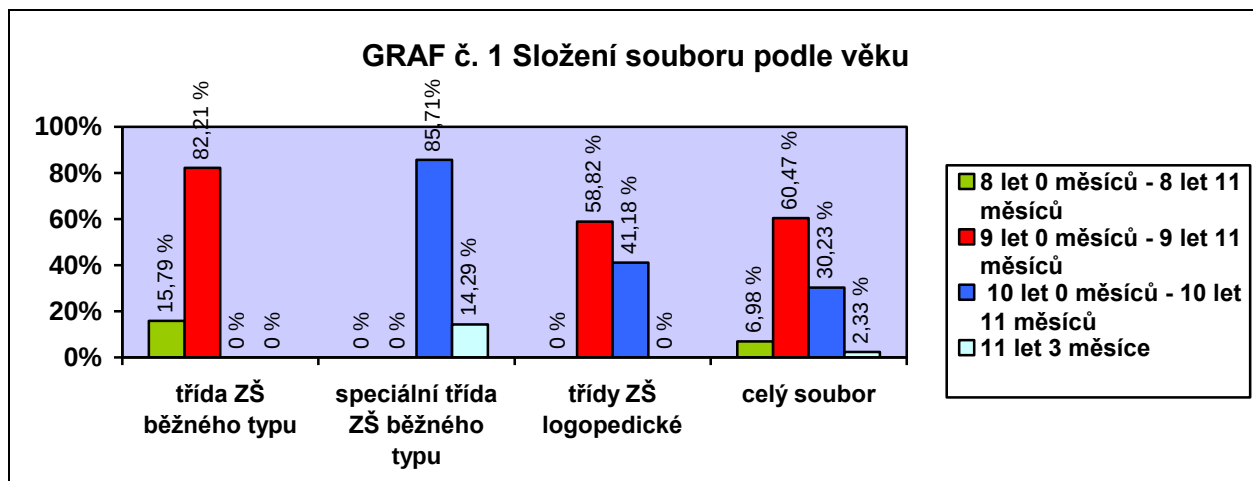
Z těchto údajů lze usuzovat, že do prvních tříd sledovaného souboru speciální ZŠ běžného typu a ZŠ logopedické nastoupila značná část dětí po odkladu školní docházky o jeden rok, který jim byl udělen pravděpodobně na základě školní nezralosti² (školní nepřipravenosti)³. Nezjišťovali jsme však, zda někdo z dětí opakoval první nebo druhý ročník školy.

² Školní zralost- Marko a Glós (1975) uvádí, že „dítě je zralé pro školu“, pokud je přiměřeně zralý nervový systém (mozek) dítěte a jsou zralé všechny funkce tohoto systému (intelekt, vnímání, motorika, řeč, chování). To vše závisí na podnětném společenském prostředí.

³ Termín školní připravenost užívají někteří odborníci, zvláště pedagogové (Šturma, 1991).

Tabulka č. 1

Složení souboru podle věku								
	Třída ZŠ běžného typu		Speciální třída ZŠ běžného typu		Třídy ZŠ logopedické		Celý soubor	
	Počet	Výskyt v %	Počet	Výskyt v %	Počet	Výskyt v %	Počet	Výskyt v %
8 let 0 měsíců – 8 let 11 měsíců	3	15,79	0	0	0	0	3	6,98
9 let 0 měsíců – 9 let 11 měsíců	16	82,21	0	0	10	58,82	26	60,47
10 let 0 měsíců – 10 let 11 měsíců	0	0	6	85,71	7	41,18	13	30,23
11 let 3 měsíce	0	0	1	14,29	0	0	1	2,33
Počet respondentů	19	100	7	100	17	100	43	100

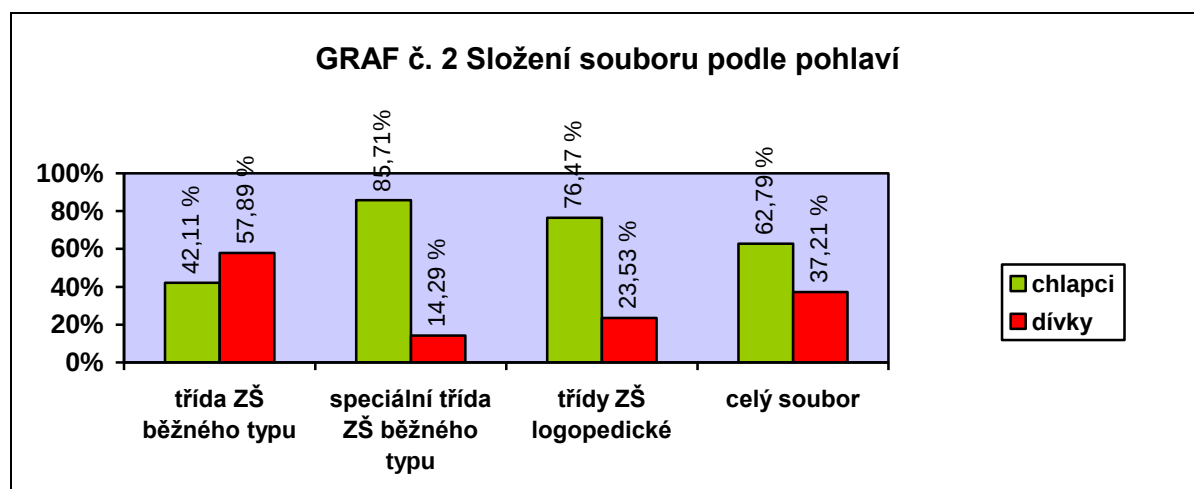


▪ Složení souboru podle pohlaví

Tabulka č. 2 nám ukazuje, že většinu souboru tvořili chlapci – z celkového počtu 43 respondentů tvořilo sledovaný soubor 27 chlapců (62,79 %) a 16 dívek (37,21 %). Ve speciální třídě ZŠ běžného typu a třídách ZŠ logopedické můžeme pozorovat výrazně odlišné zastoupení chlapců a dívek, kdy chlapci jsou v převaze. Speciální třídu ZŠ běžného typu navštěvovalo 6 chlapců (85,71 %) a 1 dívka (14,29 %). Ve třídách ZŠ logopedické bylo 13 chlapců (76,47 %) a 4 dívky (23,53 %). Ve třídě ZŠ běžného typu se nacházelo 8 chlapců (42,11 %) a 11 dívek (57,89 %).

Tabulka č. 2

Složení souboru podle pohlaví								
	Třída ZŠ běžného typu		Speciální třída ZŠ běžného typu		Třídy ZŠ logopedické		Celý soubor	
	Počet	Výskyt v %	Počet	Výskyt v %	Počet	Výskyt v %	Počet	Výskyt v %
Chlapci	8	42,11	6	85,71	13	76,47	27	62,79
Dívky	11	57,89	1	14,29	4	23,53	16	37,21
Počet respondentů	19	100	7	100	17	100	43	100



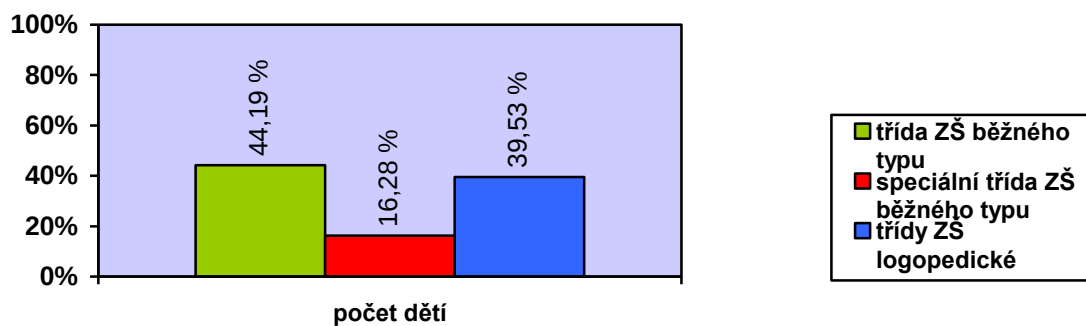
▪ Složení souboru podle školy/třídy

Celý soubor byl tvořen 43 dětmi, z toho jich bylo 19 (44,19 %) ze třetí třídy ZŠ běžného typu, 17 (39,53 %) ze dvou třetích tříd ZŠ logopedické a nejmenší zastoupení dětí sledovaného souboru bylo ze třetího ročníku speciální třídy ZŠ běžného typu, kde se výzkumného šetření zúčastnilo 7 dětí (16,28 %). Ze ZŠ logopedické se našeho výzkumného šetření účastnili žáci dvou třetích tříd, jejichž výsledky uvádíme dohromady.

Tabulka č. 3

Složení souboru podle typu školy/třídy.		
	Počet dětí	Výskyt v %
Třída ZŠ běžného typu	19	44,19
Speciální třída ZŠ běžného typu	7	16,28
Třídy ZŠ logopedické	17	39,53
Celkem	43	100

GRAF č. 3 Složení souboru podle typu školy/třídy



7 VÝSLEDKY ŠETŘENÍ

7.1 Výsledky žáků v dotazníku pro děti

▪ Dotazníková otázka č.1 : „Jaký je tvůj oblíbený předmět?“

V otázce č. 1 si děti mohly vybírat z následujících odpovědí: a) matematika, b) český jazyk, c) prvouka, d) jiný předmět. Pokud si děti zvolily poslední odpověď „jiný předmět“, napsaly, jaký předmět je jejich oblíbený.

Počet odpovědí v dotazníkové otázce č. 1 neodpovídá počtu respondentů. Je to z toho důvodu, že děti odpovídaly na otázku více odpověďmi. Ve všech třídách sledovaného souboru, pokud nyní nebudeme brát v úvahu „jiný předmět“, děti volily matematiku jako nejoblíbenější předmět. Matematiku si vybralo 21 dětí (27,63 %). Prvouka byla v pořadí třetím oblíbeným předmětem, vybralo si ji celkem 8 dětí (10,53 %). Český jazyk byl nejméně oblíbený ve všech třídách sledovaného souboru, vybralo si ho 6 dětí (7,89 %). Děti často uváděly ve svých odpovědích jako oblíbený předmět „jiný předmět“, kde mohly vypsát libovolné předměty. „Jiný předmět“ si zvolilo celkem 41 dětí (53,95 %) sledovaného souboru. Nejoblíbenějším „jiným předmětem“ ve všech třídách sledovaného souboru je tělesná výchova, dále je také oblíbena výtvarná výchova, anglický jazyk, pracovní činnosti, plavání a nakonec psaní (předměty uvádíme sestupně dle četnosti výskytu).

Ve třídě ZŠ běžného typu si 17 dětí (48,57 %) zvolilo odpověď „jiný předmět“, 11 dětí (31,43 %) matematiku, 4 děti (11,43 %) prvouku a 3 děti (8,57 %) český jazyk.

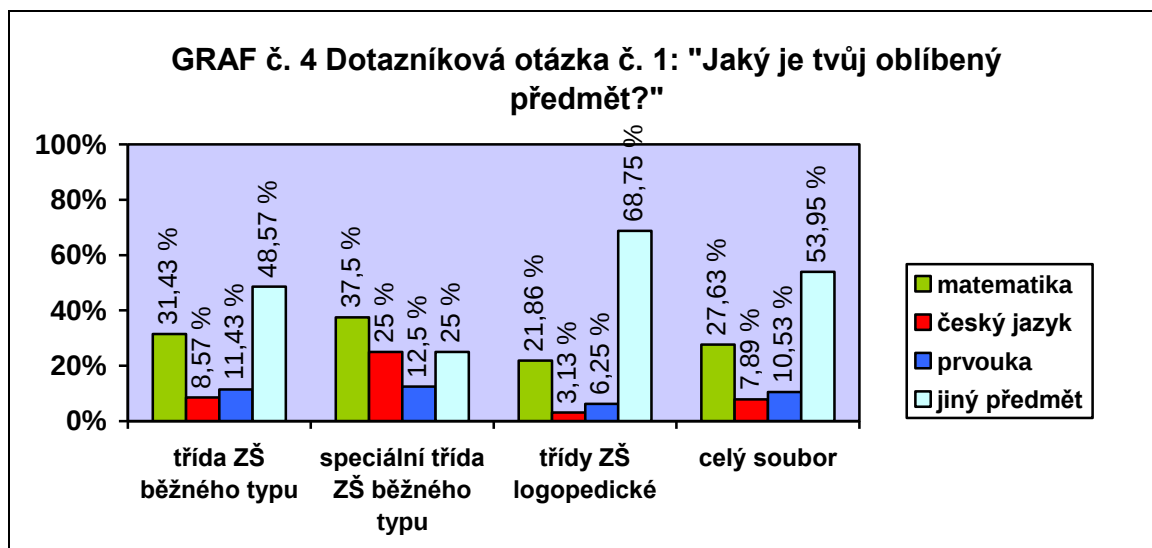
Ve speciální třídě ZŠ běžného typu byla nejoblíbenějším předmětem matematika, kterou si jako oblíbený předmět vybraly 3 děti (37,50 %). 2 děti (25 %) mají oblíben český jazyk, jiný předmět si vybraly 2 děti (25%) a prvouku 1 dítě (12,5 %).

Ve třídách ZŠ logopedické si 22 dětí (68,75 %) vybralo jiný předmět, 7 (21,86 %) matematiku, 2 (6,25 %) prvouku a 1 dítě (3,13 %) český jazyk.

Překvapilo nás, jak málo dětí si zvolilo český jazyk za oblíbený předmět. Pro shrnutí, odpověď český jazyk se ve třídě ZŠ běžného typu objevila třikrát, ve speciální třídě ZŠ běžného typu dvakrát, ve třídách ZŠ logopedické jedenkrát. Z těchto výsledků můžeme usuzovat, že český jazyk je u dětí sledovaného souboru nejméně oblíbeným předmětem.

Tabulka č. 4

Dotazníková otázka č. 1: „Jaký je tvůj oblíbený předmět?“								
	Třída ZŠ běžného typu		Speciální třída ZŠ běžného typu		Třídy ZŠ logopedické		Celý soubor	
	Počet	Výskyt v %	Počet	Výskyt v %	Počet	Výskyt v %	Počet	Výskyt v %
Matematika	11	31,43	3	37,5	7	21,86	21	27,63
Český jazyk	3	8,57	2	25	1	3,13	6	7,89
Prvouka	4	11,43	1	12,5	2	6,25	8	10,53
Jiný předmět	17	48,57	2	25	22	68,75	41	53,95
Počet respondentů	19	100	7	100	17	100	43	100
Počet odpovědí	35	100	8	100	32	100	76	100



▪ **Dotazníková otázka č. 2: „Co rád děláš v českém jazyce?“**

Druhá otázka byla otevřená. Děti mohly uvést jakékoliv odpovědi. Uvádíme přesné znění, jak odpovídaly. Počet odpovědí neodpovídá počtu respondentů, jelikož mohly uvádět více odpovědí. Jak vyplývá z tabulky č. 5 a z grafu č. 2, celkově nejoblíbenější činností v českém jazyce je opis, jelikož zpravidla nečiní dětem výrazné problémy, jako např. přepis či diktát. Opis si vybralo celkem 12 dětí (17,91 %) ze sledovaného souboru. Hned za opisem následuje v oblíbenosti doplňování, které si vybralo 11 dětí (16,42 %). Diktát si zvolilo 10 dětí (14,93 %) a odpověď nic napsalo celkem 7 dětí (10,44 %).

Ve třídě ZŠ běžného typu je nejoblíbenější činností v českém jazyce doplňování, které si vybralo 10 dětí (27,78 %), a na druhém místě opis, který si zvolilo 6 dětí (16,67 %). Dále 4 děti (11,11 %) napsaly, že jejich oblíbenou činností v českém jazyce jsou hry, 3 děti uvedly (8,33 %) diktát, 3 děti napsaly jako oblíbenou činnost v českém jazyce (8,33 %) vyjmenovaná slova, 3 děti (8,33 %) přepis, 2 děti (5,56 %) čtení, 2 děti (5,56 %) psaní, 1 dítě (2,78 %) podstatná jména, 1 dítě (2,78 %) slovesa a 1 dítě (2,78 %) protiklady.

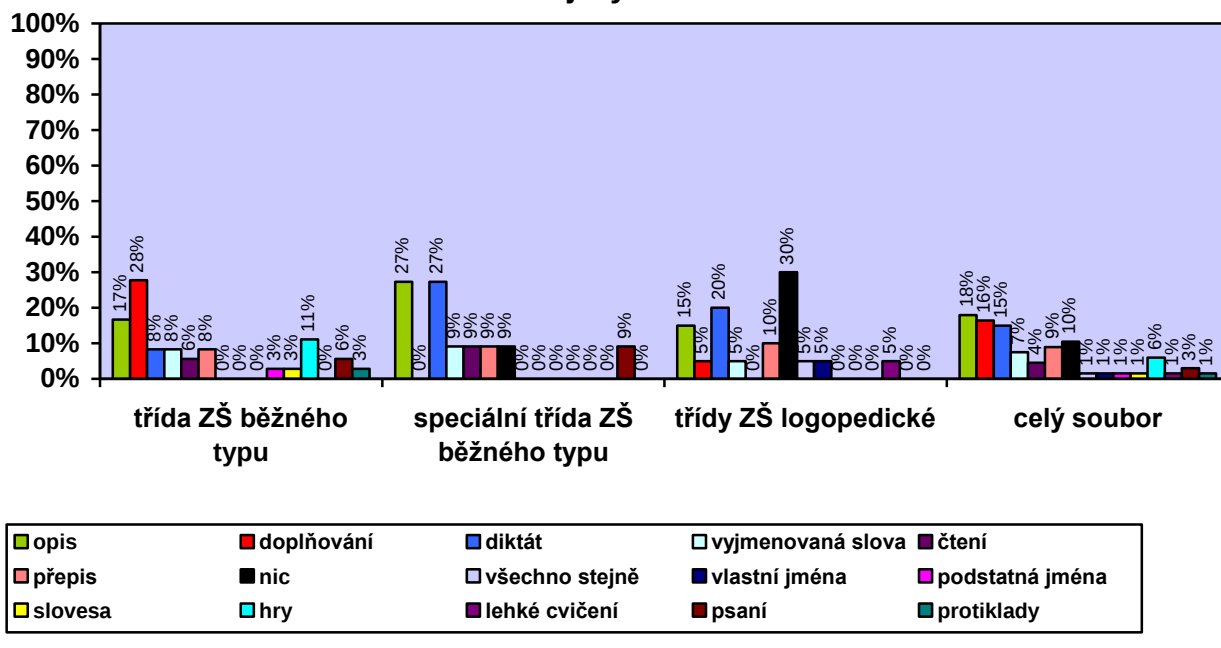
Ve speciální třídě ZŠ běžného typu se opis a diktát umístily v oblíbenosti na prvním místě. Opis mají rády 3 děti (27,27 %), diktát 3 děti (27,27 %), vyjmenovaná slova 1 dítě (9,09 %), čtení 1 dítě (9,09 %), přepis 1 dítě (9,09 %), 1 dítě (9,09 %) psaní a 1 dítě (9,09 %) nedělá rádo nic. Ve speciální třídě ZŠ běžného typu se objevuje odpověď „nic“. Žák tedy nenachází žádnou zajímavou činnost v českém jazyce.

Ve třídách ZŠ logopedické 6 dětí (30 %) nedělá rádo nic v českém jazyce, 4 děti (20 %) mají rády diktát, 3 děti (15 %) opis, 2 děti (10 %) přepis, 1 dítě (5 %) doplňování, 1 dítě (5 %) vyjmenovaná slova, 1 dítě (5 %) vlastní jména, 1 dítě (5 %) lehké cvičení a jedno dítě (5 %) dělá rádo vše stejně. Nejčastější odpovědí ve třídách ZŠ logopedické bylo „nic“, šest dětí tedy neshledává žádnou činnost v českém jazyce zajímavou.

Tabulka č. 5

Dotazníková otázka č. 2: „Co rád děláš v českém jazyce?“								
	Třída ZŠ běžného typu		Speciální třída ZŠ běžného typu		Třídy ZŠ logopedické		Celý soubor	
	Počet	Výskyt v %	Počet	Výskyt v %	Počet	Výskyt v %	Počet	Výskyt v %
Opis	6	16,67	3	27,27	3	15	12	17,91
Doplňování	10	27,78	0	0	1	5	11	16,42
Diktát	3	8,33	3	27,27	4	20	10	14,93
Vyjmenovaná slova	3	8,33	1	9,09	1	5	5	7,46
Čtení	2	5,56	1	9,09	0	0	3	4,48
Přepis	3	8,33	1	9,09	2	10	6	8,96
Nic	0	0	1	9,09	6	30	7	10,44
Všechno stejně	0	0	0	0	1	5	1	1,49
Vlastní jména	0	0	0	0	1	5	1	1,49
Podstatná jména	1	2,78	0	0	0	0	1	1,49
Slovesa	1	2,78	0	0	0	0	1	1,49
Hry	4	11,11	0	0	0	0	4	5,97
Lehké cvičení	0	0	0	0	1	5	1	1,49
Psaní	2	5,56	1	9,09	0	0	2	2,99
Protiklady	1	2,78	0	0	0	0	1	1,49
Počet respondentů	19	100	7	100	17	100	43	100
Počet odpovědí	36	100	11	100	20	100	67	100

GRAF č. 5 Dotazníková otázka č. 2: "Co rád děláš v českém jazyce?"



▪ Dotazníková otázka č. 3 : „Co nerad děláš v českém jazyce?“

V otázce třetí si děti mohly vybrat z těchto pěti odpovědí: a) diktát, b) přepis, c) opis, d) doplňování, e) jiná činnost. U páté odpovědi „jiná činnost“ mohly formulovat vlastní odpověď.

Počet odpovědí neodpovídá počtu respondentů, jelikož si některé děti vybraly více odpovědí. Ze všech dětí sledovaného souboru jich 28 (36,36 %) uvedlo, že nemá rádo diktát, 16 (20,78 %) přepis, 12 (15,58 %) opis, 12 (15,58 %) doplňování, 9 (11,69 %) jinou činnost. Jako jinou činnost uvedly 2 děti, že mají rády vše, 2 děti nemají rády vyjmenovaná slova, 1 dítě nemá rádo slovesa, 1 všechno, 1 čtení, 1 testy, 1 zájmena. Uvádíme přesné znění jiné činnosti, jak děti sledovaného souboru odpovídaly.

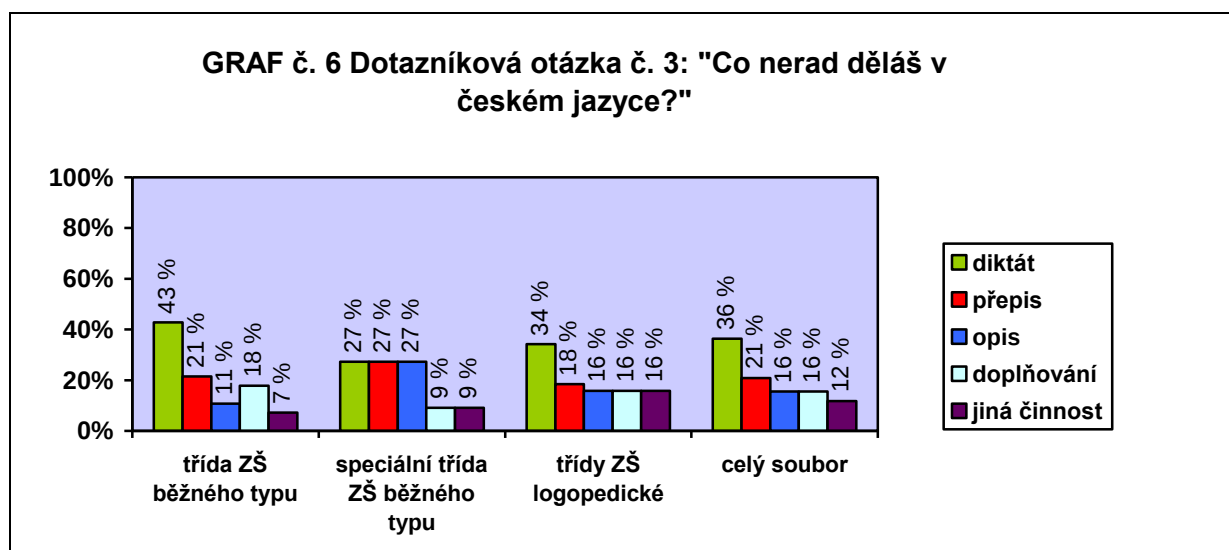
Ve třídě ZŠ běžného typu je u 12 dětí (42,86 %) nejméně oblíben diktát, u 6 (21,43 %) přepis, u 3 (10,71 %) opis, u 5 doplňování (17,86 %), u 2 jiná činnost (7,14 %).

Ve speciální třídě ZŠ běžného typu 3 děti (27,27 %) vybraly diktát jako činnost, kterou nemají rády v českém jazyce, 3 děti (27,27 %) přepis, 3 děti (27,27 %) opis, 1 dítě (9,09 %) doplňování a 1 dítě (9,09 %) jinou činnost.

Děti ze tříd ZŠ logopedické nejčastěji uvedly diktát jako činnost v českém jazyce, kterou nemají rády – 13 dětí (34,21 %). Přepis uvedlo 7 dětí (18,42 %), opis 6 dětí (15,79 %), doplňování 6 dětí (15,79 %) a jinou činnost 6 dětí (15,79 %).

Tabulka č. 6

Dotazníková otázka č. 3: „Co nerad děláš v českém jazyce?“								
	Třída ZŠ běžného typu		Speciální třída ZŠ běžného typu		Třídy ZŠ logopedické		Celý soubor	
	Počet	Výskyt v %	Počet	Výskyt v %	Počet	Výskyt v %	Počet	Výskyt v %
Diktát	12	42,86	3	27,27	13	34,21	28	36,36
Přepis	6	21,43	3	27,27	7	18,42	16	20,78
Opis	3	10,71	3	27,27	6	15,79	12	15,58
Doplňování	5	17,86	1	9,09	6	15,79	12	15,58
Jiná činnost	2	7,14	1	9,09	6	15,79	9	11,69
Počet respondentů	19	100	7	100	17	100	43	100
Počet odpovědí	28	100	11	100	38	100	77	100



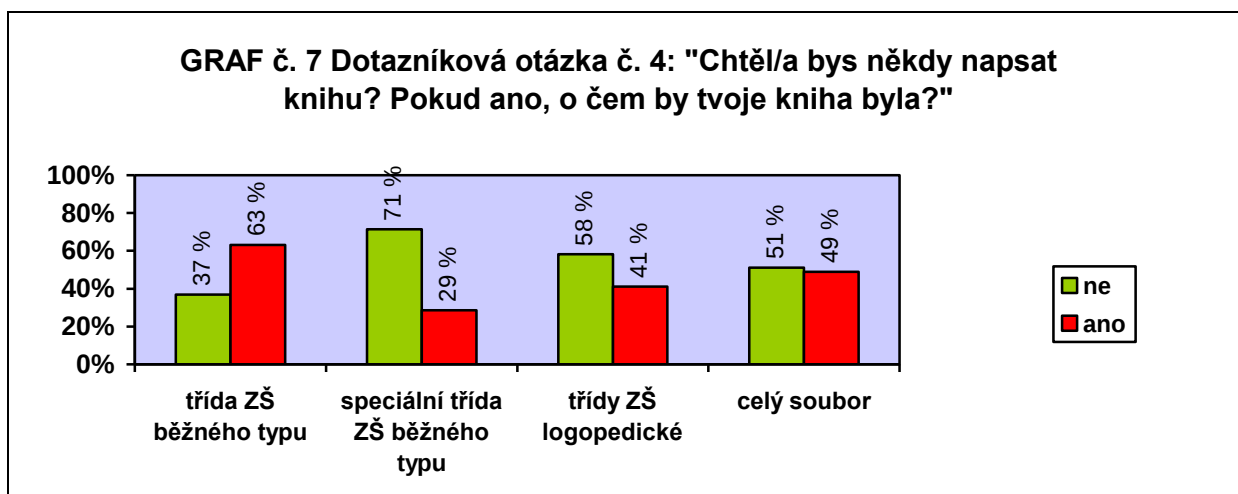
▪ Dotazníková otázka č. 4

Celá otázka č. 4 zněla: „Chtěl/a bys někdy napsat knihu? Pokud ano, o čem by tvoje kniha byla?“ Pro větší přehlednost jsme zpracování této otázky rozdělili do dvou tabulek (viz tabulka č.7 a č.8) a jednoho grafu. Tabulka č. 7 uvádí přehled, zda by děti sledovaného souboru chtěly, či nechtěly někdy napsat knihu. Jsme příjemně překvapeni, že téměř polovina všech žáků sledovaného souboru by někdy chtěla knihu napsat. Zatímco 21 dětí (48,84 %) odpovědělo kladně, 22 (51,16 %) záporně.

Nejvíce kladných odpovědí se vyskytuje ve třídě ZŠ běžného typu, zde by knihu chtělo napsat nejvíce dětí ze sledovaných tříd a to celkem 12 dětí (63,16 %). Ve speciální třídě ZŠ běžného typu se jedná o 2 děti (28,57 %). Ve třídách ZŠ logopedické chce někdy napsat knihu 7 dětí (41,17 %), dokonce jeden respondent již řadu „knih“ napsal.

Tabulka č. 7

Dotazníková otázka č. 4: „Chtěl/a bys někdy napsat knihu? Pokud ano, o čem by tvoje kniha byla?“								
	Třída ZŠ běžného typu		Speciální třída ZŠ běžného typu		Třídy ZŠ logopedické		Celý soubor	
	Počet	Výskyt v %	Počet	Výskyt v %	Počet	Výskyt v %	Počet	Výskyt v %
Ne	7	36,84	5	71,43	10	58,82	22	51,16
Ano	12	63,16	2	28,57	7	41,18	21	48,84
Počet respondentů	19	100	7	100	17	100	43	100
Počet odpovědí	19	100	7	100	17	100	43	100



Nyní se budeme věnovat druhé části otázky. Pokud děti v dotazníkové otázce č. 4 odpověděly kladně, což znamená, že chtějí napsat knihu, napsaly, o čem by jejich kniha měla být. Uvádíme přesné znění odpovědí. Děti vypisovaly názvy knih, které by chtěly napsat nebo již napsaly, nebo náměty na jednotlivé knihy.

Tabulka č. 8

Dotazníková otázka č. 4: „Chtěl/a bys někdy napsat knihu? Pokud ano, o čem by tvoje kniha byla?“			
	Třída ZŠ běžného typu	Speciální třída ZŠ běžného typu	Třídy ZŠ logopedické
Kniha bude o	Valli	Pán prstenu	Princezně a princí
	Dinosaurech	Vše o superhrdinech	Malé víle
	Příhodách, co se mě staly		Pat a Mat
	Zvířatech a přírodě		Rallye
	Žížalově		Dinosauří důl
	Kouzlení		Již jsem napsal: Šílenec na svobodě, Válka, Mumie se vrací, Žížala a ježek, Zoro, Ďábelské oko
	Červené Karkulce		Vesmíru
	Přátelství		
	Hermiona Gangerová		
	Mořské panně		
	Čarodějkách, detektivech		
	Psovi Týně		

Projevy dětí při doplňování dotazníku

Během doby, kdy děti vyplňovaly dotazník, jsme sledovali jejich chování, průběh vyplňování dotazníku.

Při odpovídání na druhou dotazníkovou otázku měly děti ze třídy ZŠ běžného typu zjevné potíže. Děti nevěděly, jakou odpověď mají napsat, přemýšlely, chytaly se za hlavu.

Ve třídě 3.A ZŠ logopedické pochopily všichni princip dotazníku. Některé děti kroužkovaly celou odpověď. Na otázku č. 2 děti reagovaly, že „nemají rádi nic v českém jazyce, tak co tam mají napsat“. U poslední dotazníkové otázky se jeden žák ptal, „co tam má napsat, když už několik knížek napsal“.

Ve třídě 3.B ZŠ logopedické některé děti kroužkovaly celou odpověď. Jedno kroužkovalo celé odpovědi a nežádoucí škrtilo, další se ptaly, zda mohou napsat, že mají rádi TV (vysvětlily, že se jedná o „tělocvik“). U některých dětí se projevila překotnost

či nesoustředěnost: odevzdávaly dotazníky, když neměly vyplněné některé otázky, jedno nejdříve napsalo, že chce napsat knihu (i název knihy), poté si svou odpověď rozmyslelo a smazalo ji. Jeden žák neporozuměl otázce č. 4. Když jsme mu tuto otázku přečetli nahlas, hned začal psát odpověď.

Děti ze speciální třídy ZŠ běžného typu měly dotazník vyplněn velice rychle. Děti neodpověděly na otázku č. 2, protože „nedělají v českém jazyce rády nic“. Nakonec všechny napsaly odpověď, jen jedna dívka napsala, že nedělá ráda nic.

7.2 Výsledky žáků v opisu

Děti měly opsat tento text: „*Loni o prázdninách navštívila Klára jeskyni. Žáci, cvičte v tělocvičně ve cvičkách! Vrabci a špačci si stavějí hnízda v křoví. Byl včera čtvrtek?*“

Ukázku opisu dítěte ze třídy ZŠ logopedické jsme zařadili do přílohy č. 7.

Výsledky opisu uvádíme v tabulce č. 9, kterou jsme rozdělily na dvě. V každé části tabulky opakujeme její záhlaví pro větší přehlednost. V prvním sloupci jsou slova, která měly děti opisovat. V druhém sloupci uvádíme slova, která děti napsaly. V prvním řádku u daného slova uvádíme správně opsané slovo, v následujících řádcích daného slova uvádíme přesné znění nesprávně opsaných slov.

V opisu děti sledovaného souboru napsaly celkem jedenáctkrát jinou stavbu slova, než by měla odpovídat předloze. Ve slově *jeskyni* došlo dvakrát k záměně písmena *n* za *m* [*jeskymi*], jedenkrát k záměně písmena *i* za *ě* [*jeskyně*] a jedenkrát k záměně písmena *y* za *u* [*jeskuni*]. Ve slově *stavějí* došlo jedenkrát k záměně písmena *a* za *o* [*stovějí*], ve slově *hnízda* čtyřikrát k záměně *a* za *o* [*hnízdo*], ve slově *křoví* jedenkrát k záměně *o* za *a* [*křaví*], ve slově *hnízda* jedenkrát k záměně *n* za *l* [*hlízda*].

Ze všech dětí sledovaného souboru chybovaly děti čtrnáctkrát v hláskové stavbě, přesněji došlo k elizi⁴ a k asimilaci. Ve slově *prázdninách* bylo jedenkrát vynecháno písmeno *d* [*prázninách*] a jedenkrát písmeno *r* [*pázdnninách*], ve slově *cvičte* písmeno *e* [*cvičt*], ve slově *navštívila* písmeno *š* [*navtívila*] a dvakrát písmeno *v* [*naštívila*], ve slově *křoví* písmeno *v* [*křoi*], ve slově *tělocvičně* písmeno *v* [*tělocičně*]. K specifickým asimilacím došlo ve slovech *tělocvičně* [*těločvičně*], *jeskyni* [*seskyni*], dvakrát ve slově *cvičkách* [*cvickách*] a dvakrát ve slově *Žáci* [*Zaci*].

⁴ Elizi chápeme ve smyslu vynechání písmene ve slově.

Nejvíce děti chybovaly v diakritice. Čárky nad písmeny třináctkrát chyběly a jedenkrát přebývaly ve slovech *prázdninách* [*prazdninách*], [*prázdninach*], *Klára* [*Klara*], *Žáci* [*Žaci*], *cvičkách* [*cvičkach*], *navštívila* [*navštivila*], *včera* [*včera*] a ve slově *Žáci* [*Zaci*], ve kterém došlo i k asimilaci. V šesti slovech chyběly háčky nad písmeny - *navštívila* [*navstivila*], *tělocvičně* [*telocvicně*], *špačci* [*spačci*], *stavějí* [*stavejí*], *křoví* [*krovi*], *čtvrtek* [*ctvrtek*].

Děti také často chybovaly v interpunkci. Čárka ve větě za oslovením chybí devětkrát, tečka za větou dvakrát a otazník na konci věty jedenkrát. Jedno dítě nenapsalo velké písmeno na začátku věty ve slově *Byl* [*byl*].

V opisu děti vynechaly čtyři slova (nenapsaly je) – *navštívila*, *Žáci*, *Byl*, *včera*.

Chyba z nedokonalého osvojení učiva se objevila pouze jednou ve slově *Byl* [*Bil*]. K nespecifickým chybám došlo také ve slovech *Klára* [*Kráva*], *cvičkách* [*tričkách*].

Více chyb se objevilo ve slově *Žáci* [*Zaci*], ve kterém došlo ke specifické asimilaci a chyby nad písmenem *a* čárka. Zároveň určení chyb v tomto slově není jednoznačné – může se jednat o specifickou asimilaci s chybějící čárkou nebo jen o chyby v důsledku nenapsání diakritiky.

Děti sledovaného souboru nejčastěji chybovaly ve slově *Žáci*. Toto slovo napsalo správně pouze 81,4 % dětí celého sledovaného souboru. Ve slově *navštívila* a *Klára* děti také často chybovaly – 83,72 % dětí napsalo toto slovo bez chyby.

V tabulce č. 9 vidíme, že pro žáky tříd ZŠ logopedické byla nejobtížnější slova *navštívila* a *Žáci*, které napsalo správně 70,59 % žáků (5 dětí chybovalo), oproti třídě ZŠ běžného typu, kde žáci nejčastěji chybovaly ve slově *hnízda*, které napsalo bezchybně 73,68 % dětí (5 dětí chybovalo), a speciální třídě ZŠ běžného typu, ve které žáci nejčastěji chybně opsali slovo *Klára* (5 dětí), které napsalo správně pouze 14,29 % žáků.

Ve třídách ZŠ logopedické učinily děti 36 chyb (počet chybných slov + chybná interpunkce), ve třídě ZŠ běžného typu se vyskytlo 22 chyb a ve speciální třídě ZŠ běžného typu 20 chyb.

Při porovnávání průměrného počtu chyb na jednoho žáka v jednotlivých třídách sledovaného souboru jsme zjistili, že nejvíce chyb (3,14 chyb) na jednoho žáka vychází ve speciální třídě ZŠ běžného typu. Ve třídách ZŠ logopedické udělalo jedno dítě v průměru 2,12 chyb a ve třídě ZŠ běžného typu vychází na jednoho žáka nejnižší počet chyb a to 1,05 chyb.

U všech dětí sledovaného souboru jsme pozorovali jejich chování během psaní opisu (průvodní jevy).

Všechny děti ve třídě ZŠ běžného typu začaly opisovat, až jsme jim dali svolení. Děti se snažily psát úhledně. Jedno děvče se ptalo, proč nemá linky. Pokud některé dítě skončilo s opisem, samo si po sobě zkontrolovalo věty. Čekali jsme v tichosti na posledního žáka až dopíše. Dvě děti (z 19) nedržely tužku špetkovitým⁵ úchopem. Jedno dítě mělo položený ukazovák přes palec a druhé palec pod ukazovákem.

Ve třídě 3.A ZŠ logopedické začaly všechny děti psát až se svolením. Jedno dítě se ujistilo, zda při opisu má psát psacím písmem. Děti se ptaly, zda si mohou udělat linky. Jedno dítě si předříkávalo slova šeptem, jiné si protřepávalo během psaní ruku. Jeden žák neustále vzdychal, tleskal si, když dokončil větu. Jedno děvče při psaní téměř leželo na lavici (postupně se přikrčovalo). Během doby, kdy jsme čekali na poslední děti, až dopíší, si děti opis zkontrolovaly a kreslily si.

Některé děti ve třídě 3.B ZŠ logopedické nečekaly na vysvětlení, co je jejich úkolem a začaly s předstihem opisovat. Děti jsme poprosili, ať počkají na náš pokyn. Někteří žáci psali velmi rychle, nesoustředili se na úpravu písma. V této třídě si již více dětí předříkávalo šeptem slova, které následně napsaly. Jedno dítě opis dopsalo a poté si podtrhalo napsané věty (utvořilo si linky). Všechny děti byly velice neklidné, když jsme čekali na posledního chlapce až dopíše opis. Chlapec psal velice pomalu.

Všechny děti ve speciální třídě ZŠ běžného typu čekaly na instrukce. Při psaní byly tiché, zpočátku psaly pomalu. Dvě děti se před napsáním každého slova v psaní zastavily, přemýšlely, jak mají následující slova napsat (nejspíše přemýšlely nad tvary písmen). Jedno dítě se ptalo, proč se ve slově *nosorožec* píše malé *n*, když „je to jméno“, další si začalo dělat od ruky linky. Všechny děti držely tužku špetkovitým úchopem. Jedno vyvíjelo přílišný tlak na psací podložku, až se mu prohýbaly prsty v kloubech. I v této třídě psal jeden chlapec velmi pomalým tempem, při čekání na něj si děti kreslily.

Pokud porovnáme časy u opisu, zjistíme, že nejdéle psaly děti ze speciální třídy ZŠ běžného typu (13 minut 1 sekunda), děti ze třídy ZŠ běžného typu psaly 8 minut 55 sekund, děti z třídy 3.A ZŠ logopedické 7 minut 2 sekundy a děti ze třídy 3.B ZŠ logopedické 6 minut 20 sekund.

⁵ Jedná se o správný úchop psacího náčiní, kdy tužku drží první tři prsty, které jsou přiměřeně mírně ohnuty (Mlčáková, 2009).

Tabulka č. 9 a- Opis

		Opis							
		Třída ZŠ běžného typu		Speciální třída ZŠ běžného typu		Třídy ZŠ logopedické		Celý soubor	
		Počet	Výskyt v %	Počet	Výskyt v %	Počet	Výskyt v %	Počet	Výskyt v %
Loni	Loni	19	100	7	100	17	100	43	100
o	o	19	100	7	100	17	100	43	100
prázdninách	prázdninách	17	89,47	6	85,71	15	88,23	38	88,37
	prázdninách	0	0	1	14,29	1	5,88	2	4,65
	prázdninách	0	0	0	0	1	5,88	1	2,33
	prázdninách	1	5,26	0	0	0	0	1	2,33
	pázdninách	1	5,26	0	0	0	0	1	2,33
navštívila	navštívila	18	94,73	6	85,71	12	70,59	36	83,72
	navštívila	0	0	1	14,29	1	5,88	2	4,65
	navštívila	1	5,26	0	0	0	0	1	2,33
	navtívila	0	0	0	0	1	5,88	1	2,33
	naštívila	0	0	0	0	2	11,76	2	4,65
	slovo neuvedli	0	0	0	0	1	5,88	1	2,33
Klára	Klára	19	100	2	28,57	15	88,23	36	83,72
	Klara	0	0	5	71,43	1	5,88	6	13,95
	Kráva	0	0	0	0	1	5,88	1	2,33
jeskyni	jeskyni	17	89,47	6	85,71	15	88,23	38	88,37
	jeskymi	0	0	1	14,29	1	5,88	2	4,65
	jeskyně	1	5,26	0	0	0	0	1	2,33
	seskyni	1	5,26	0	0	0	0	1	2,33
	jeskuni	0	0	0	0	1	5,88	1	2,33
. (tečka)	.	19	100	7	100	17	100	43	100
Žáci	Žáci	18	94,73	5	71,43	12	70,59	35	81,4
	Žaci	1	5,26	0	0	3	17,65	4	9,3
	Záci	0	0	1	14,29	1	5,88	2	4,65
	slovo neuvedli	0	0	0	0	1	5,88	1	2,33
	Zaci	0	0	1	14,29	0	0	1	2,33
, (čárka)	, (čárka)	19	100	3	42,86	12	70,59	34	79,1
	chybí	0	0	4	57,14	5	29,41	9	20,9
cvičte	cvičte	19	100	7	100	16	94,11	42	97,67
	cvičt	0	0	0	0	1	5,88	1	2,33
v	v	19	100	7	100	17	100	43	100
tělocvičně	tělocvičně	18	94,73	6	85,71	13	76,47	37	86,1
	telocvičně	1	5,26	1	14,29	2	11,76	4	9,3
	tělocičně	0	0	0	0	1	5,88	1	2,33
	těločvičně	0	0	0	0	1	5,88	1	2,33
ve	ve	19	100	7	100	17	100	43	100

Tabulka č. 9 b- Opis

		Třída ZŠ běžného typu		Speciální třída ZŠ běžného typu		Třídy ZŠ logopedické		Celý soubor	
		Počet	Výskyt v %	Počet	Výskyt v %	Počet	Výskyt v %	Počet	Výskyt v %
cvičkách	cvičkách	18	94,73	5	71,43	15	88,23	38	88,37
	cvičkách	1	5,26	1	14,29	0	0	2	4,65
	cvičkách	0	0	0	0	2	11,76	2	4,65
	tričkách	0	0	1	14,29	0	0	1	2,33
!	!	19	100	7	100	17	100	43	100
Vrabci	Vrabci	19	100	7	100	17	100	43	100
a	a	19	100	7	100	17	100	43	100
špačci	špačci	17	89,47	5	71,43	15	88,23	37	86
	spačci	2	10,53	2	28,57	2	11,76	6	13,95
si	si	17	100	7	100	19	100	43	100
stavějí	stavějí	19	100	6	85,71	16	94,12	41	95,35
	stavejí	0	0	1	14,29	0	0	1	2,33
	stovějí	0	0	0	0	1	5,88	1	2,33
hnízda	hnízda	14	73,68	7	100	17	100	38	88,37
	hlízda	1	5,26	0	0	0	0	1	2,33
	hnízdo	4	21,05	0	0	0	0	4	9,3
v	v	19	100	7	100	17	100	43	100
křoví	křoví	18	94,73	6	85,71	15	88,23	39	90,7
	kroví	1	5,26	0	0	1	5,88	2	4,65
	křoi	0	0	1	14,29	0	0	1	2,33
	křaví	0	0	0	0	1	5,88	1	2,33
. (tečka)	.	18	94,73	6	85,71	17	100	41	95,35
	tečku neuedli	1	5,26	1	14,29	0	0	2	4,65
Byl	Byl	18	94,73	7	100	15	88,23	40	93,02
	slovo neuedli	1	5,26	0	0	0	0	1	2,33
	byl	0	0	0	0	1	5,88	1	2,33
	Bil	0	0	0	0	1	5,88	1	2,33
včera	včera	18	94,73	7	100	16	94,12	41	95,35
	včera	0	0	0	0	1	5,88	1	2,33
	slovo neuedli	1	5,26	0	0	0	0	1	2,33
čtvrtek	čtvrtek	17	89,47	7	100	17	100	41	95,35
	ctvrtek	1	5,26	0	0	0	0	1	2,33
	chybí	1	5,26	0	0	0	0	1	2,33
? (otazník)	?	19	100	6	85,71	17	100	42	97,67
	otazník neuedli	0	0	1	14,29	0	0	1	2,33

7.3 Výsledky žáků v přepisu

Děti měly přepsat tento text: „*Žije nosorožec v Africe? V horských bystřinách žijí pstruzi. Hodiny na věži ukazují tři čtvrtě na čtyři. Dědo, prosím Tě, nakresli mi loďku.*“

V příloze č. 8 uvádíme ukázkou přepisu dítěte ze třídy ZŠ logopedické.

Výsledky přepisu uvádíme v tabulce č. 10, kterou jsme rozdělili na dvě části (tabulka č. 10 a, 10 b). V prvním řádku daného slova jsou správně napsaná slova, v dalších řádcích daného slova uvádíme přesné znění slov, které děti napsaly (stejný princip tabulky jako u opisů).

Z tabulky č. 10 můžeme pozorovat, že děti sledovaného souboru napsaly celkem devětkrát jinou stavbu slova, než by měla odpovídat zadání. Ve slově *nosorožec* došlo k záměně písmena *n* za písmeno *m* [*mosrožec*], jednou k záměně písmena *ž* za písmeno *r* a záměně písmena *c* za *s* [*nosorores*]. K záměně písmena *m* za *n* došlo také ve slově *mi* [*ni*]. Ve slově *žijí* děti sledovaného souboru zaměnily písmeno *i* za písmeno *é* [*žijé*] a písmeno *i* zaměnily za písmeno *e* [*žije*]. Ve slově *na* došlo dvakrát k záměně písmena *a* za *o* [*no*], ve slově *prosím* došlo jedenkrát k záměně písmena *s* za *z* [*prozím*] a ve slově *nakresli* k záměně písmena *e* za *o* [*nakrosli*].

Děti celkem šestkrát ve slovech vynechaly písmena, došlo tedy k elizi. Ve slově *nosorožec* děti jedenkrát vynechaly písmeno *o* [*mosrožec*]. Ve slově *věži* děti vynechaly písmeno *i* [*věž*], ve slově *čtvrtě* došlo jedenkrát k elizi písmena *r* [*čtvť*] a písmena *ě* [*čtvrť*]. Písmeno *m* bylo vynecháno ve slově *prosím* [*prosi*] a písmeno *e* ve slově *nakresli* [*nakrsli*].

Ve slovech *hodiny* a *nakresli* došlo ke specifickým asimilacím, přesněji k záměně slabik NI, DI/NY, DY [*Hodini*] a k asimilaci písmen L-R [*naklesli*], kde převládá písmeno L.

Za slovo, ve kterém se projevila artikulační neobratnost, můžeme považovat slovo *čtvrtě* [*čtvť*] a slovo *nosorožec* [*nosorores*].

Můžeme také uvažovat, že ve slově *prosím* došlo k záměně písmena *s* za *z* [*prozím*] v důsledku nerozlišení distinktivního rysu hlásek znělost/neznělost.

Děti ze všech tříd sledovaného souboru nenapsaly (vynechaly) čtyři slova – jedenkrát slovo *bystřinách*, *ukazují*, *na* a *čtyři*.

Děti sledovaného souboru nejvíce chybovaly v přepisu v diakritice (26 chyb). Ve slovech *horských* [*horskyh*], *bystřinách* [*bystrinach*], *žijí* [*žiji*], *ukazují* [*ukazuji*] a *prosím* [*prosim*] nebyly uvedeny čárky nad příslušnými písmeny. Třináctkrát chyběl háček nad písmeny ve slovech *Žije* [*Zije*], *nosorožec* [*nosorozec*], *bystřinách* [*bystrinách*], *žijí* [*ziji*], *tři* [*tri*], *čtvrtě* [*ctvrtě*], *čtyři* [*čtyri*], *Dědo* [*Dedo*], *loďku* [*lodku*] a jedenkrát přebýval ve slově *Africe* [*Afriče*]. Tečky nad písmenem *i* děti neuvedly jedenkrát ve slově *Žije* [*Žje*] a *Africe* [*Africe*].

Děti se dopustily deseti chyb v interpunkci. Na konci věty dvakrát neuvedly tečku a jednou napsaly zrcadlově převrácený otazník. Čtyřikrát vynechaly čárku ve větě. Na začátku věty děti ve třech slovech napsaly malá písmena místo velkých – *Hodiny* [*hodiny*], *Africe* [*africe*], *Žije* [*žije*].

Ve slově *horských* se projevila chyba z nedokonalého osvojení učiva, ve kterém bylo po tvrdé slabice *ky* napsáno měkké *i* [*horskích*].

Více chyb se objevilo pouze v jednom slově – *nosorožec* [*mosrožec*].

Děti sledovaného souboru nejčastěji napsaly nesprávně slovo *Tě*, které napsalo bezchybně 83,72 % (7 dětí chybovalo). 86,1 % dětí napsalo správně slova *bystřínách* a *čtvrtě* (6 dětí chybovalo).

Děti sledovaného souboru ze třídy ZŠ běžného typu nejčastěji chybovaly ve slovech *Tě* a *nakresli*, které napsalo správně 89,47 % dětí, tedy 2 chybovaly. 42,86 % dětí ve speciální třídě ZŠ běžného typu napsalo správně slovo *čtvrtě*, které bylo v této třídě nejčastěji chybně napsaným slovem (4 děti chybovaly), oproti dětem ve třídách ZŠ logopedické, které chybovaly nejčastěji ve slově *Tě*, tj. 4 děti, a napsalo ho správně 76,47 % dětí.

V přepisu učinily děti ze tříd ZŠ logopedické 36 chyb (počet chybných slov + chybná interpunkce), ve speciální třídě ZŠ běžného typu se objevilo 32 chyb a ve třídě ZŠ běžného typu 8 chyb. Počet chyb (počet chybných slov + chybná interpunkce) na jednoho žáka je velice vysoký ve speciální třídě ZŠ běžného typu, jelikož zde celkový počet chyb dělíme počtem pouze sedmi žáků, kteří se účastnili výzkumného šetření – na jednoho žáka vychází 4,57 chyb. Ve třídách ZŠ logopedické napsalo v průměru jedno dítě 2,11 chyb. Nejmenší počet chyb na jednoho žáka vychází ve třídě ZŠ běžného typu – 0,42 chyb.

U dětí sledovaného souboru jsme také při přepisu sledovali jejich průvodní chování.

U dětí ze třídy ZŠ běžného typu jsme zpozorovali, že některé začaly psát přepis v předstihu. Jeden žák si vytáhl pravítko a chtěl podle něj psát (děti neměly předkreslené linky). Evidentní potíže měly děti v poslední větě *Dědo, prosím Tě, nakresli mi loďku*, ve které nechápaly, proč se slovo *Tě* píše s velkým písmenem *t* na začátku slova. Po dopsání přepisu si věty samy zkontrolovaly.

Ve speciální třídě ZŠ běžného typu chtěly děti také začít přepisovat dříve, než jsme jim dali svolení. Jakmile mohly děti psát, všechny až na dvě, začaly přepisovat. Tyto dvě děti vypadaly velice zmateně, jen se dívaly do papíru s předepsanými větami. Prvnímu žákovi jsme ukázali místo na papíře, od kterého může začít psát a zopakovali jsme mu, že má psát psacím písmem. Druhý žák si čmáral do rohu papíru, nemohl si vzpomenout, jak se píše velké

psací písmeno Z, které bylo na začátku prvního slova první věty. Děti si stěžovaly, že se jim špatně píše bez linek, že „to neumí“.

Některé děti ze třídy 3.A ZŠ logopedické začaly přepisovat s předstihem (tyto děti jsme zastavili). Všechny děti tvrdily, že po vysvětlení pochopily, co je přepis. Jakmile mohly začít psát, jedno dítě se ptalo, „jak to má psát“. Další se přihlásilo a chtělo se ujistit, zda píše správně, bohužel celou první větu napsalo tiskacím písmem. U některých dětí jsme pozorovali při psaní veliké potíže – psaly neplynule, měly problémy s napsáním tvaru písmen, proto si některé děti nejdříve psaly písmena ve vzduchu.

U dětí ze třídy 3.B ZŠ logopedické jsme nepozorovali výrazné potíže. Některé začaly opět psát přepis s předstihem. Zpočátku psaly některé děti nejistě, váhaly – nejspíše nad tvary písmen.

Z porovnávání časů při přepisu jsme zjistili, že nejkratší dobu na přepis potřebovala druhá třída třetího ročníku ZŠ logopedické (čas 6 minut 1 sekunda), oproti první třídě třetího ročníku ZŠ logopedické, která přepisovala 7 minut 57 sekund. Delší dobu na přepis, 9 minut 1 sekunda, kterou potřebovaly děti ve třídě ZŠ běžného typu, přisuzujeme jejich pečlivosti, jelikož se snažily psát úhledně. Nejdéle psaly přepis žáci ze speciální třídy ZŠ běžného typu, které spotřebovaly na napsání vět 15 minut 10 sekund.

Tabulka č. 10 a – Přepis

		Přepis							
		Třída ZŠ běžného typu		Speciální třída ZŠ běžného typu		Třídy ZŠ logopedické		Celý soubor	
		Počet	Výskyt v %	Počet	Výskyt v %	Počet	Výskyt v %	Počet	Výskyt v %
Žije	Žije	19	100	7	100	14	82,35	40	93,02
	Zije	0	0	0	0	1	5,88	1	2,33
	žije	0	0	0	0	1	5,88	1	2,33
	Žije	0	0	0	0	1	5,88	1	2,33
nosorožec	nosorožec	19	100	5	71,43	16	94,12	40	93,02
	mosrožec	0	0	1	14,29	0	0	1	2,33
	nosorozec	0	0	1	14,29	0	0	1	2,33
	nosorores	0	0	0	0	1	5,88	1	2,33
v	v	19	100	7	100	17	100	43	100
Africe	Africe	19	100	6	85,71	14	82,35	39	90,7
	africe	0	0	1	14,29	1	5,88	2	4,65
	Afriče	0	0	0	0	1	5,88	1	2,33
	Africe	0	0	0	0	1	5,88	1	2,33
?	?	19	100	6	85,71	17	100	42	97,67
	\$	0	0	1	14,29	0	0	1	2,33
V	V	19	100	7	100	17	100	43	100
horských	horských	19	100	5	71,43	15	88,23	39	90,7
	horskych	0	0	2	28,57	1	5,88	3	6,8
	horskích	0	0	0	0	1	5,88	1	2,33
bystřinách	bystřinách	18	94,73	4	57,14	15	88,23	37	86,1
	bystřinach	1	5,26	1	14,29	1	5,88	3	6,8
	bystrinách	0	0	1	14,29	1	5,88	2	4,65
	slovo neuvedli	0	0	1	14,29	0	0	1	2,33
žijí	žijí	19	100	5	71,43	14	82,35	38	88,37
	ziji	0	0	1	14,29	0	0	1	2,33
	žijé	0	0	1	14,29	0	0	1	2,33
	žije	0	0	0	0	1	5,88	1	2,33
	žiji	0	0	0	0	2	11,76	2	4,65
pstruzi	pstruzi	19	100	7	100	17	100	43	100
.	.	19	100	7	100	16	94,12	42	97,67
	tečku neuvedli	0	0	0	0	1	5,88	1	2,33
Hodiny	Hodiny	19	100	7	100	15	88,23	41	95,35
	hodiny	0	0	0	0	1	5,88	1	2,33
	Hodini	0	0	0	0	1	5,88	1	2,33
na	na	19	100	6	85,71	17	100	42	97,67
	no	0	0	1	14,29	0	0	1	2,33
věži	věži	19	100	7	100	16	94,12	42	97,67
	věž	0	0	0	0	1	5,88	1	2,33
ukazují	ukazují	18	94,73	5	71,43	17	100	40	93,02
	slovo neuvedli	1	5,26	0	0	0	0	1	2,33
	ukazují	0	0	1	14,29	0	0	1	2,33
	ukoyují	0	0	1	14,29	0	0	1	2,33
tři	tři	19	100	6	85,71	17	100	42	97,67
	tri	0	0	1	14,29	0	0	1	2,33
čtvrtě	čtvrtě	19	100	3	42,86	15	88,23	37	86,1
	čtvrte	0	0	1	14,29	0	0	1	2,33
	ctvrtě	0	0	1	14,29	1	5,88	2	4,65

Tabulka č. 10 b – Přepis

		Třída ZŠ běžného typu		Speciální třída ZŠ běžného typu		Třídy ZŠ logopedické		Celý soubor	
		Počet	Výskyt v %	Počet	Výskyt v %	Počet	Výskyt v %	Počet	Výskyt v %
čtvrtě	čtvrtě	0	0	1	14,29	0	0	1	2,33
	čtvrt	0	0	1	14,29	0	0	1	2,33
	čtvě	0	0	0	0	1	5,88	1	2,33
na	na	19	100	6	85,71	16	94,12	41	95,35
	slovo neuvedli	0	0	0	0	1	5,88	1	2,33
	no	0	0	1	14,19	0	0	1	2,33
čtyři	čtyři	19	100	6	85,71	14	82,35	39	90,7
	čtiři	0	0	1	14,29	1	5,88	2	4,65
	čtyri	0	0	0	0	1	5,88	1	2,33
	slovo neuvedli	0	0	0	0	1	5,88	1	2,33
. (tečka)	.	19	100	7	100	17	100	43	100
Dědo	Dědo	18	94,73	6	85,71	14	82,35	38	88,37
	Dedo	1	5,26	1	14,29	2	11,76	4	9,3
	Dědo (písmeno D tiskacím)	0	0	0	0	1	5,88	1	2,33
, (čárka)	,	19	100	4	57,14	16	94,12	39	90,7
	čárku neuvedli	0	0	3	42,86	1	5,88	4	9,3
prosím	prosím	19	100	5	71,43	16	94,12	40	93,2
	prosí	0	0	1	14,29	0	0	1	2,33
	prosim	0	0	1	14,29	0	0	1	2,33
	prozím	0	0	0	0	1	5,88	1	2,33
Tě	Tě	17	89,47	6	85,71	13	76,47	36	83,72
	tě	2	10,53	0	0	3	17,65	5	11,63
	Te	0	0	1	14,29	1	5,88	2	4,65
, (čárka)	,	18	94,73	6	85,71	16	92,14	40	93,2
	čárku nenapsali	1	5,26	1	14,29	1	5,88	3	6,8
nakresli	nakresli	17	89,47	6	85,71	16	94,12	39	90,7
	nakrsli	1	5,26	0	0	0	0	1	2,33
	Nakresli	1	5,26	0	0	0	0	1	2,33
	nakrosli	0	0	1	14,29	0	0	1	2,33
	naklesli	0	0	0	0	1	5,88	1	2,33
mi	mi	19	100	6	85,71	17	100	42	97,67
	ni	0	0	1	14,29	0	0	1	2,33
lod'ku	lod'ku	19	100	7	100	16	94,12	42	97,67
	lodku	0	0	0	0	1	5,88	1	2,33
. (tečka)	.	19	100	6	85,71	17	100	42	97,67
	tečku nenapsali	0	0	1	14,29	0	0	1	2,33

7.4 Výsledky žáků v diktátu

Děti měly napsat tento diktovaný text: *U Martiny jsem měla sušené švestky. Mlynář viděl syčící zmiji. Jsou podplukovník a nadporučík důstojníci? V žirafím výběhu vyrostl obrovský dub.*

V příloze č. 9 uvádíme ukázkou diktátu dítěte ze speciální třídy ZŠ běžného typu a v příloze č. 10 diktát dítěte ze třetí třídy ZŠ běžného typu.

Výsledky diktátu představujeme v následující tabulce č. 11, kterou jsme museli rozdělit na 4 části – v každé opakujeme pro větší přehlednost záhlaví. Systém tabulky jsme zvolili jednotný jako u přepisu a opisu – v prvním řádku daného slova uvádíme správně napsaná diktovaná slova, v následujících řádcích daného slova je přesné znění nesprávně napsaného slova.

Pokud se podíváme do tabulky č. 11, můžeme vidět, že děti sledovaného souboru napsaly dvacetkrát jinou stavbu slova, než by měla odpovídat předloze. V první větě děti zaměnily předložku *U* za předložku *[V]* a za písmeno *[W]*. Ve slově *Martiny* došlo k záměně písmena *t* za písmeno *d* *[Mardini]*, ve slově *sušené* k záměně písmena *n* za *m* *[sušeme]* a *s* za *l* *[lušené]*, ve slově *Mlynář* k záměně písmena *ř* za *ž* *[Mlynáž]*. Ve čtvrté větě děti zaměnily předložku *V* za předložku *U* *[U]* a spojku *a* za písmeno *o* *[o]*. Dále děti sledovaného souboru zaměnily písmeno *m* za písmeno *n* ve slově *žirafím* *[žirafín]*, v tomto slově došlo také dvakrát k záměně písmena *f* za *v* *[žiravím]*, *[Žiravím]*, ve slově *obrovský* k záměně písmena *s* za *z* *[obrovzký]*, *v* za *l* *[obrolský]*, *r* za *l* *[oblovský]*, ve slově *dub* k záměně písmena *d* za *b* *[bub]*, ve slově *důstojníci* dvakrát k záměně písmena *o* za *u* *[dustujníci]*, *[dustujníci]* a jedenkrát k záměně *ů* za *í* *[dístojníci]*. Děti také nesprávně dle zadání napsaly slovo *nadporučík*, ve kterém došlo k záměně písmena *o* za *u* *[nadpuručík]* a písmena *k* za *ch* *[nad poručích]*.

Naším dalším krokem je sledování hláskové stavby slov. Nyní si všimějme slov, ve kterých došlo k elizím. Ve slově *Martina* děti vynechaly písmena *r* a *y* *[Umatin]* a písmeno *r* *[Matiny]*, písmeno *j* ve slově *jsem* *[sem]*, písmeno *t* ve slově *švestky* *[švesky]*, písmeno *l* ve slově *viděl* *[vide]*. Děti sledovaného souboru vypustily ze slova *Jsou* písmeno *j* *[Sou]*, ve slově *vyrostl* dvakrát písmeno *l* *[vyrost]*, *[virost]*, ve slově *obrovský* dvakrát písmeno *v* *[obroský]* a ve slově *nadporučík* písmeno *d* *[naporučík]*.

Děti vynechaly v psaných větách dohromady 12 slov – jedenkrát nenapsaly slova *jsem* a *zmiji*, dvakrát slovo *obrovský*, třikrát spojku *a*, pětkrát předložku *V*.

V sedmi slovech můžeme pozorovat specifické asimilace. Ke spodobě měkkých a tvrdých slabik *TI*, *NI* /*TY*, *NY* ve prospěch měkkých slabik, došlo dvakrát ve slově *Martiny* *[martini]*,

[Martini]. Specifická asimilace sykavek se objevila ve slově *sušené* [susene], ve slově *švestky* [svestky], [seski] a nejčastěji ve slově *syčící* [sisic], [sisís], [šičící]. Mezi slova, ve kterých došlo ke specifickým asimilacím můžeme také zařadit slova [sičísí], [císísí], [syčísí]. U dětí, které napsaly tato slova, je potřeba vyšetřit výslovnost sykavek S, Š a polosykavek C, Č. Pokud děti vyslovují tyto konsonanty samostatně správně, jedná se o specifické asimilace. Děti chybovaly dvakrát ve slově *vyrostl*, ve kterém se projevila specifická asimilace konsonantů L-R, jedenkrát ve prospěch písmena R [vyrostr] a jednou převládlo ve slově písmeno L [vilostl]. Ke slovům, ve kterých se projevila specifická asimilace, můžeme řadit slova *zmyji* [zmiz], [zmizi] a *žirafím* [firaři], ve kterých převládlo silnější písmeno z a v druhém případě písmeno f.

Do slova *důstojníci* děti nadbytečně vložily písmeno j [dujstojníci] a do slova *nadporučík* písmeno n [nadporučník].

Žáci přemístili písmena o a u ve slově *nadporučík* [nadpuročník].

V pěti slovech děti sledovaného souboru zaměnily znělá a neznělá písmena. Ve slově *Martiny* zaměnily neznělé t za znělé d [Mardini], jedenkrát ve slově *švestky* [šfestky] a dvakrát ve slově *žirafím* [žiravím], [Žiravím] zaměnily písmeno v za f, ve slově *zmiji* napsaly dvakrát místo znělého z neznělé s [smyji], [smiji] a ve slově *obrovský* místo neznělého s napsaly znělé z [obrovský].

Mezi artikulačně blízké hlásky řadíme konsonanty L-R, jež děti zaměnily ve slovech *podplukovník* [pod prukovník] a *obrovský* [oblovský].

Jak jsme očekávali, artikulační neobratnost se projevila výrazně ve slovech *podplukovník* a *nadporučík*, ale i v jiných slovech. V důsledku artikulační neobratnosti napsalo 20 dětí nesprávně slovo *podplukovník* [podklukovníci], [popklukovník], [pod prukovník], [pot klukovník], [potklukovník], [popukovi], [plukovník], [podklukovník], [podklukovník], [poplukovník], [podkpukovní], [pupoklovník], [proplukovník], [pod klukovník], [plokuvník]. Sedm dětí napsalo nesprávně slovo *nadporučík* [daporučník], [napos], [poručík], [nadpolucní], [natpolucník], [nadpoučník], čtyři děti slovo *důstojníci* [důstoni], [dusoci], [dujctojnici], [dojstojníci] a dvě děti slovo *obrovský* [obloký], [okrs]. Mezi slova, ve kterých došlo k artikulační neobratnosti můžeme také řadit slovo *švestky* [šesky], [svecky], *žirafím* [žifím], [Ziracký], [žirarčí], slovo *výběhu* [výslehu], [víbehlu], *vyrostl* [vilos], [rostou], *Mlynář* [Mina], *zmiji* [zmiý], [zmi]. Zvlášť zařazujeme mezi artikulační neobratnost slova *obrovský* [ubyký] a *žirafím* [Zilaje], jelikož se zároveň může jednat o projev artikulační neobratnosti u dítěte se suspektní vývojovou dysfázií.

V diktátu se i u některých dětí projevily nejspíše obtíže v oblasti krátkodobé verbálně akustické paměti⁶. Jedno dítě nebylo schopno podržet dostatečně dlouho v paměti slova *jsem* a *jsou* a zredukovalo je na slabiky [se], [so]. Pravděpodobně v důsledku obtíží v oblasti krátkodobé verbálně akustické paměti děti napsaly jedenkrát místo slova *podplukovník* [poporučik] a místo slova *nadporučík* [nadplukovník].

Děti sledovaného souboru se v diakritice dopustily 89 chyb. Čárky (a kroužek nad písmenem ů) nad příslušnými písmeny (51 čárek + 5 kroužků) chyběly ve slovech *sušené* [sušene], [susene], [sušeme], *Mlynář* [Mlinář], [mlinař], [Mlynar], *syčící* [sičící], [sičící], [šičící], *důstojníci* [dustojníci], [dustojnici], [dujstojníci], [dustujnici], [dustujníci], *nadporučík* [nadporučník], *žirafím* [Vžirafím], [žirafím], *výběhu* [vibehu], [vybehu], [viběhu], [vyběhu], *obrovský* [obrolsky], [obrovsky], [obrovski] a přebývaly šestkrát ve slovech *Martiny* [Umartíni], *Mlynář* [Mlínář], *viděl* [výděl], *syčící* [sýčící], [síčící], *zmiji* [zmiji]. V diktátu chybělo 28 háček nad slovy *měla* [mela], [mnela], *Mlynář* [Mlynar], [Mlynár], [mlinár], *viděl* [vydel], [videl], [vide], *syčící* [šycící], [šičící], *žirafím* [zirafím], *výběhu* [vybehu], [vibehu] a přebývalo 5 háček nad slovy *švestky* [švěstky], *syčící* [šycící], [šičící].

V interpunkci se objevilo 32 chyb. Na konci věty děti neuvedly třikrát tečku, jedenkrát místo tečky napsaly čárku, jedenkrát nenapsaly na konci věty otazník, 17 dětí napsalo místo otazníku tečku a jedno vykřičník. Děti sledovaného souboru napsaly v šesti slovech malá počáteční písmena místo velkých – *Martiny* [martini], [martiny], *Mlynář* [mlinár], [mlinař], *Jsou* [jsou], *V* [v] a tři slova byla napsána s počátečním velkým písmenem místo malého písmene – *žirafím* [Žirafím], [Žiravím], *podplukovník* [Podplukovník].

Děti nedodržely hranice slov v psaných větách. Přesněji se jedná o spojování předložek se slovy a rozdělení slova na dvě části. Děti spojily s předcházející předložkou slova *Martina* [Umatin], [Umartíni] a *žirafím* [Vžirafím], [Vžirafím] a rozdělily slova *podplukovník* [pod plukovník], [pot klukovník], [pod prukovník], [pod klukovník] a slovo *nadporučík* [nad poručík], [nad poručích].

Mnoho chyb dětí sledovaného souboru také napsaly v důsledku nedokonalého osvojení učiva (Tyto chyby můžeme považovat za specifické, pokud se u dítěte opakují a dítě je schopno vysvětlit gramatická pravidla, ale není schopno je uplatnit v psaní, a to bychom si museli dále ověřit.) – *švestky* [švestki], *obrovský* [obrovski], [obrovski], *žirafím* [Žirafým], *Mlynář* [Mlínář], [Mlinář], [mlinár], [Mlinář], [mlinár], *viděl* [výděl], [vydel], [vyděl], *syčící* [sičící], [sičící], [síčící], [sičící], [cvičící], *zmiji* [smyji], [zmyji], *výběhu* [viběhu], [vibehu],

⁶ Potíže v této oblasti způsobují, že dítě není schopno si po dostatečně dlouhou dobu udržet v paměti posloupnost fonémů, aby je mohlo spojit do slov. Dítě není schopno zopakovat slovo, které slyšelo před několika sekundami (Zelinková, 2003).

[viběhu], [víbjehu], vyrostl [virostl], měla [mněla], [mnela], dub [dup], podplukovník [potplukovník].

Více chyb v jednom slově se objevilo ve slovech *Martiny* [martini], [Umatin], [Umartíni], [Mardini], měla [mnela], sušené [susene], [sušeme], Mlynář [Mlinář], [mlinař], [Mlínář], [mlinár], [Mlynar], viděl [vydel], [vide], [výděl], syčící [sičící], [síčící], [sičící], [šičící], zmiji [smyji], žirafím [Žirafým], [Vžirafím], [Žiravím], výběhu [vibehu], [vybehu], [víbjehu], [viběhu], vyrostl [virost], [vilostl], obrovský [obrovski].

Děti sledovaného souboru nejčastěji chybovaly ve slově *podplukovník* a *výběhu*, které napsalo správně 34,88 % dětí, tj. 28 dětí napsalo tyto slova nesprávně. Děti také často chybovaly ve slově *důstojníci*, které napsalo bezchybně 39,53 % dětí, tedy 26 jich chybovalo, a ve slově *nadporučík* chybovalo 25 dětí, tj. 41,86 % napsalo toto slovo správně.

Děti sledovaného souboru ze ZŠ běžného typu chybovaly nejčastěji ve slově *podplukovník*, které napsalo 52,63 % dětí bez chyby, tj. 9 dětí s chybou. Děti ze speciální třídy ZŠ běžného typu napsaly nejčastěji nesprávně slova *syčící*, *žirafím*, *výběhu*, *vyrostl* a *obrovský*, v každém slově chybovalo 6 dětí, tzn. 14,29 % dětí napsaly tyto slova bez chyby. Ve třídách ZŠ logopedické napsalo správně slovo *nadporučík* pouze 11,76 %, v tomto slově chybovalo 15 dětí.

V diktátu učinily děti ze tříd ZŠ logopedické 175 chyb (počet chybných slov + chybná interpunkce), ve speciální třídě ZŠ běžného typu udělaly děti 96 chyb a ve třídě ZŠ běžného typu bylo 56 chyb. Pokud nyní spočítáme průměrný počet chyb na jednoho žáka v jednotlivých třídách, nejvíce jich vychází na jednoho žáka ve speciální třídě ZŠ běžného typu, kde jedno dítě provedlo celkem 13,71 chyb. Vysoký počet chyb na jednoho žáka je také ve třídách ZŠ logopedické, ve kterých vychází 10,3 chyb na jednoho žáka. Průměrný počet chyb na jednoho žáka ve třídě ZŠ běžného typu je 2,95 chyb.

Při psaní diktátu se děti ze třídy ZŠ běžného typu zcela soustředily na psaní. Dětem činilo značné potíže napsání slova *podplukovník*. Několikrát se děti ptaly, jak slovo zní a při psaní si ho diktovaly po slabikách. Tázací větu jsme diktovali s výrazným zvednutím hlasu na konci věty, přesto se jedno dítě ptalo, zda se jedná o tázací větu.

Při psaní diktátu si děti ze speciální třídy ZŠ běžného typu diktovaly slova nahlas. Některé psaly rychleji a ptaly se na znění následujících slov. Děti si nemohly vzpomenout, jak se píše velké písmeno *U* při psaní první věty. Některé děti se ujišťovaly ve znění složitějších slov – *sušené*, *švestky*, *podplukovník*.

Děti ze třídy 3.A ZŠ logopedické se při psaní diktátu zcela soustředily na psaní. Jedno dítě nečekalo na diktování vět po slovech, ale psalo hned po přečtení věty. Další se chtělo ujistit,

že ve třetí větě jsme diktovali slovo *podporučík*, ovšem správné znění slova bylo *nadporučík*. Tempo diktování jsme museli přizpůsobit chlapci, který psal velice pomalu.

Většina dětí si ve třídě 3.B ZŠ logopedické diktovala slova šepem. Děti hlásily, že mají diktované slovo již napsané. Zpozorovali jsme u nich, že se nedostatečně soustředí. Pokud nestíhaly psát, samy si řekly o pomalejší tempo diktování či zopakování slova.

Nejkratší dobu, s časem 6 minut 48 sekund, psaly diktát děti ze třídy ZŠ běžného typu. Nejdéle psaly diktát děti ze třídy 3.A ZŠ logopedické – 7 minut 30 sekund. Děti ze třídy 3.B ZŠ logopedické psaly diktát 6 minut 55 sekund a děti ze speciální třídy ZŠ běžného typu 7 minut 15 sekund.

Tabulka č. 11 a - Diktát

		Diktát							
		Třída ZŠ běžného typu		Speciální třída ZŠ běžného typu		Třída ZŠ logopedické		Celý soubor	
		Počet	Výskyt v %	Počet	Výskyt v %	Počet	Výskyt v %	Počet	Výskyt v %
U	U	19	100	5	71,43	15	88,23	39	90,7
	Umartíni	0	0	1	14,29	0	0	1	2,33
	Umatín	0	0	1	14,29	0	0	1	2,33
	V	0	0	0	0	1	5,88	1	2,33
	W	0	0	0	0	1	5,88	1	2,33
Martiny	Martiny	18	94,73	3	42,86	8	47,06	29	64,44
	martiny	1	5,26	1	14,29	2	11,76	4	9,3
	martini	0	0	1	14,29	2	11,76	3	6,8
	Umatín	0	0	1	14,29	0	0	1	2,33
	Umartíni	0	0	1	14,29	0	0	1	2,33
	Matiny	0	0	0	0	1	5,88	1	2,33
	Mardini	0	0	0	0	1	5,88	1	2,33
	Martini	0	0	0	0	3	17,65	3	6,8
jsem	jsem	19	100	6	85,71	15	88,23	40	93,2
	se	0	0	1	14,29	0	0	1	2,33
	slovo neuvedli	0	0	0	0	1	5,88	1	2,33
	sem	0	0	0	0	1	5,88	1	2,33
měla	měla	18	94,73	3	42,86	12	70,59	33	76,44
	mněla	1	5,26	1	14,29	2	11,76	4	9,3
	mela	0	0	2	28,57	1	5,88	3	6,8
	mnela	0	0	1	14,29	2	11,76	3	6,8
sušené	sušené	19	100	4	57,14	11	64,71	34	79,07
	sušene	0	0	2	28,57	4	23,52	6	13,95
	susene	0	0	1	14,29	0	0	1	2,33
	sušeme	0	0	0	0	1	5,88	1	2,33
	lušené	0	0	0	0	1	5,88	1	2,33
švestky	švestky	18	94,73	3	42,86	12	70,59	33	76,44
	šfestky	1	5,26	0	0	0	0	1	2,33
	švestki	0	0	2	28,57	0	0	2	4,65
	švesky	0	0	1	14,29	0	0	1	2,33
	seski	0	0	1	14,29	0	0	1	2,33
	svecky	0	0	0	0	1	5,88	1	2,33
	šesky	0	0	0	0	1	5,88	1	2,33
	svestky	0	0	0	0	1	5,88	1	2,33
	švěstky	0	0	0	0	2	11,76	2	4,65

Tabulka č. 11 b - Diktát

		Třída ZŠ běžného typu		Speciální třída ZŠ běžného typu		Třídy ZŠ logopedické		Celý soubor	
		Počet	Výskyt v %	Počet	Výskyt v %	Počet	Výskyt v %	Počet	Výskyt v %
.	(tečka)	19	100	6	85,71	15	88,23	40	93,2
	tečku neuvedli	0	0	1	14,29	1	5,88	2	4,65
	napsali čárku	0	0	0	0	1	5,88	1	2,33
Mlynář	Mlynář	18	94,73	3	42,86	10	58,82	31	72,09
	Mlynář	1	5,26	0	0	1	5,88	2	4,65
	Mlínář	0	0	1	14,29	0	0	1	2,33
	Mína	0	0	1	14,29	0	0	1	2,33
	Mlínář	0	0	1	14,29	0	0	1	2,33
	Mlínář	0	0	1	14,29	0	0	1	2,33
	Mlynár	0	0	0	0	2	11,76	2	4,65
	Mlynáž	0	0	0	0	1	5,88	1	2,33
	mlinař	0	0	0	0	1	5,88	1	2,33
	Mlynar	0	0	0	0	1	5,88	1	2,33
	mlinár	0	0	0	0	1	5,88	1	2,33
viděl	viděl	17	89,47	2	28,57	7	41,18	26	60,47
	vyděl	2	10,53	0	0	4	23,52	6	13,95
	videl	0	0	3	42,86	4	23,52	7	16,28
	vydel	0	0	1	14,29	1	5,88	2	4,65
	vide	0	0	1	14,29	0	0	1	2,33
	výděl	0	0	0	0	1	5,88	1	2,33
syčící	syčící	18	94,73	1	14,29	5	29,41	24	55,81
	sičící	1	5,26	4	57,14	2	11,76	7	16,28
	sičící	0	0	1	14,29	0	0	1	2,33
	sisic	0	0	1	14,29	0	0	1	2,33
	sičící	0	0	0	0	1	5,88	1	2,33
	sičící	0	0	0	0	1	5,88	1	2,33
	cvičící	0	0	0	0	1	5,88	1	2,33
	sičísí	0	0	0	0	1	5,88	1	2,33
	šycící	0	0	0	0	1	5,88	1	2,33
	sisís	0	0	0	0	1	5,88	1	2,33
	šicičí	0	0	0	0	1	5,88	1	2,33
	císísí	0	0	0	0	1	5,88	1	2,33
	syčísí	0	0	0	0	1	5,88	1	2,33
	sýčící	0	0	0	0	1	5,88	1	2,33
zmiji	zmiji	16	84,21	2	28,57	9	52,94	27	62,79
	smiji	1	5,26	0	0	0	0	1	2,33
	zmizi	1	5,26	0	0	0	0	1	2,33
	zmyji	1	5,26	2	28,57	5	29,41	8	18,6
	zmijí	0	0	1	14,29	0	0	1	2,33
	smyji	0	0	1	14,29	0	0	1	2,33
	zmiz	0	0	1	14,29	0	0	1	2,33
	zmí	0	0	0	0	1	5,88	1	2,33
	zmiý	0	0	0	0	1	5,88	1	2,33
	slovo neuvedli	0	0	0	0	1	5,88	1	2,33
.	(tečka)	19	100	6	85,71	17	100	42	97,67
	tečku neuvedli	0	0	1	14,29	0	0	1	2,33
Jsou	Jsou	19	100	6	85,71	14	82,35	39	90,7
	So	0	0	1	14,29	0	0	1	2,33
	jsou	0	0	0	0	2	11,76	2	4,65
	Sou	0	0	0	0	1	5,88	1	2,33

Tabulka č. 11 c - Diktát

		Třída ZŠ běžného typu		Speciální třída ZŠ běžného typu		Třídy ZŠ logopedické		Celý soubor	
		Počet	Výskyt v %	Počet	Výskyt v %	Počet	Výskyt v %	Počet	Výskyt v %
podplukovník	podplukovník	10	52,63	2	28,57	3	17,65	15	34,88
	podklukovníci	3	15,79	0	0	0	0	3	6,8
	potplukovník	2	10,53	0	0	0	0	2	4,65
	pod plukovník	2	10,53	0	0	2	11,76	4	9,3
	popklukovník	1	5,26	0	0	0	0	1	2,33
	Podplukovník	1	5,26	0	0	0	0	1	2,33
	pod prukovník	0	0	1	14,29	0	0	1	2,33
	pot klukovník	0	0	1	14,29	0	0	1	2,33
	potkluklovník	0	0	1	14,29	0	0	1	2,33
	popukovi	0	0	1	14,29	0	0	1	2,33
	plukovník	0	0	1	14,29	0	0	1	2,33
	podklukovník	0	0	0	0	3	17,65	3	6,8
	podklukodník	0	0	0	0	1	5,88	1	2,33
	poplukovník	0	0	0	0	2	11,76	2	4,65
	podkpukovní	0	0	0	0	1	5,88	1	2,33
	pupoklovník	0	0	0	0	1	5,88	1	2,33
	proplukovník	0	0	0	0	1	5,88	1	2,33
	pod klukovník	0	0	0	0	1	5,88	1	2,33
	plokuvník	0	0	0	0	1	5,88	1	2,33
	poporučík	0	0	0	0	1	5,88	1	2,33
a	a	17	89,47	17		15	88,23	39	90,7
	slovo neuvedli	2	10,53	0	0	1	5,88	3	6,8
	o	0	0	0	0	1	5,88	1	2,33
nadporučík	nadporučík	13	68,42	3	42,86	2	11,76	18	41,86
	nadporučík	1	5,26	0	0	0	0	1	2,33
	dporučník	1	5,26	0	0	0	0	1	2,33
	nad poručík	3	15,79	2	28,57	5	29,41	10	23,26
	nadporučník	1	5,26	0	0	1	5,88	2	4,65
	napos	0	0	1	14,29	0	0	1	2,33
	nad plukovník	0	0	1	14,29	0	0	1	2,33
	naporučík	0	0	0	0	2	11,76	2	4,65
	nad poručích	0	0	0	0	1	5,88	1	2,33
	poručík	0	0	0	0	2	11,76	2	4,65
	nadpuročník	0	0	0	0	1	5,88	1	2,33
	nadpolucní	0	0	0	0	1	5,88	1	2,33
	natpolucník	0	0	0	0	1	5,88	1	2,33
	nadpoučník	0	0	0	0	1	5,88	1	2,33
důstojníci	důstojníci	12	63,16	2	28,57	3	17,65	17	39,53
	dustojníci	5	26,32	2	28,57	6	35,29	13	30,24
	dujstojníci	2	10,53	1	14,29	1	5,88	4	9,3
	dustujníci	0	0	1	14,29	0	0	1	2,33
	du soci	0	0	1	14,29	0	0	1	2,33
	dustujníci	0	0	0	0	1	5,88	1	2,33
	dujctojnijci	0	0	0	0	1	5,88	1	2,33
	dojstojníci	0	0	0	0	1	5,88	1	2,33
	důstonši	0	0	0	0	1	5,88	1	2,33
	důjtojnici	0	0	0	0	1	5,88	1	2,33
	distojníci	0	0	0	0	1	5,88	1	2,33
	dustojníci	0	0	0	0	1	5,88	1	2,33
? (otazník)	?	15	78,95	1	14,29	8	47,06	24	55,81
	napsali tečku	4	21,05	5	71,43	8	47,06	17	39,53
	otazník nenapsali	0	0	1	14,29	0	0	1	2,33

Tabulka č. 11 d – Diktát

		Třída ZŠ běžného typu		Speciální třída ZŠ běžného typu		Třídy ZŠ logopedické		Celý soubor	
		Počet	Výskyt v %	Počet	Výskyt v %	Počet	Výskyt v %	Počet	Výskyt v %
? (otazník)	napsali vykřičník	0	0	0	0	1	5,88	1	2,33
V	V	19	100	3	42,86	12	70,59	34	79,07
	Vžirafim	0	0	1	14,29	0	0	1	2,33
	slovo neuvedli	0	0	2	28,57	3	17,65	5	11,63
	Vžirafim	0	0	1	14,29	0	0	1	2,33
	U	0	0	0	0	1	5,88	1	2,33
	v	0	0	0	0	1	5,88	1	2,33
žirafim	žirafim	19	100	1	14,29	6	35,29	26	60,47
	Vžirafim	0	0	1	14,29	0	0	1	2,33
	Žirafým	0	0	1	14,29	0	0	1	2,33
	žirafin	0	0	1	14,29	0	0	1	2,33
	Zilaje	0	0	1	14,29	0	0	1	2,33
	Vžirafim	0	0	1	14,29	0	0	1	2,33
	Žirafim	0	0	0	0	3	17,65	3	6,8
	Ziracký	0	0	0	0	1	5,88	1	2,33
	Žiravím	0	0	0	0	1	5,88	1	2,33
	žiravím	0	0	0	0	1	5,88	1	2,33
	zirafim	0	0	0	0	1	5,88	1	2,33
	žirafim	0	0	1	14,29	1	5,88	2	4,65
	firafi	0	0	0	0	1	5,88	1	2,33
	žirarčim	0	0	0	0	1	5,88	1	2,33
	žifim	0	0	0	0	1	5,88	1	2,33
výběhu	výběhu	11	57,89	1	14,29	3	17,65	15	34,88
	viběhu	8	42,11	3	42,86	8	47,06	19	44,19
	vibehu	0	0	2	28,57	1	5,88	3	6,8
	výslehu	0	0	1	14,29	0	0	1	2,33
	vybehu	0	0	0	0	1	5,88	1	2,33
	víbehlu	0	0	0	0	1	5,88	1	2,33
	víbjehu	0	0	0	0	1	5,88	1	2,33
	viběhu	0	0	0	0	1	5,88	1	2,33
	vyběhu	0	0	0	0	1	5,88	1	2,33
vyrostl	vyrostl	12	63,16	1	14,29	6	35,29	19	44,19
	virostl	6	31,58	5	71,43	7	41,18	18	41,86
	vyrost	1	5,26	0	0	0	0	1	2,33
	vilos	0	0	1	14,29	0	0	1	2,33
	virost	0	0	0	0	1	5,88	1	2,33
	vilostl	0	0	0	0	1	5,88	1	2,33
	vyrostr	0	0	0	0	1	5,88	1	2,33
	rostou	0	0	0	0	1	5,88	1	2,33
obrovský	obrovský	17	89,47	1	14,29	12	70,59	30	69,77
	obroský	1	5,26	1	14,29	0	0	2	4,65
	obrovsky	1	5,26	0	0	0	0	1	2,33
	obrovski	0	0	1	14,29	0	0	1	2,33
	okrs	0	0	1	14,29	0	0	1	2,33
	obrovský	0	0	1	14,29	0	0	1	2,33
	obrovzký	0	0	1	14,29	0	0	1	2,33
	slovo neuvedli	0	0	1	14,29	1	5,88	2	4,65
	oblovský	0	0	0	0	1	5,88	1	2,33
	obloký	0	0	0	0	1	5,88	1	2,33
	obrolsky	0	0	0	0	1	5,88	1	2,33
	ubyký	0	0	0	0	1	5,88	1	2,33
dub	dub	19	100	6	85,71	16	94,12	41	95,35
	bub	0	0	1	14,29	0	0	1	2,33
	dup	0	0	0	0	1	5,88	1	2,33
. (tečka)	.	18	94,73	6	85,71	17	100	41	95,35
	tečku neuvedli	1	5,26	1	14,29	0	0	2	4,65

8 ANALÝZA VÝSLEDKŮ

Děti ve třetích třídách ZŠ logopedické učinily ve všech úkolech (opis + přepis + diktát) celkem 247 chyb, děti ve speciální třídě ZŠ běžného typu udělaly celkem 150 chyb a ve třídě ZŠ běžného typu se objevilo celkem 84 chyb. Nyní porovnejme výsledky třech sledovaných tříd (výsledky tříd ZŠ logopedické uvádíme stále dohromady). Z celkového počtu chyb⁷ v jednotlivých třídách jsme vypočítali průměrný počet chyb na jednoho žáka. Nejvyšší počet chyb na jednoho žáka vychází ve speciální třídě ZŠ běžného typu jak v opisu (3,14 chyb) a přepisu (4,75 chyb), tak i v diktátu (13,71 chyb). Ve třídách ZŠ logopedické se jedno dítě dopustilo v průměru 2,12 chyb v opisu, 2,12 chyb v přepisu a 10,3 chyb v diktátu. Nejméně chyb v jednotlivých úkolech učinilo jedno dítě ze třídy ZŠ běžného typu – v opisu jedno dítě udělalo v průměru 1,05 chyb, v přepisu 0,42 chyb a v diktátu 2,95 chyb. Z uvedených výsledků v tabulce č. 12 vidíme, že **dohromady ve všech úkolech (opis + přepis + diktát) chybovaly nejčastěji děti ze speciální třídy ZŠ běžného typu, ve které v průměru jedno dítě učinilo 21,6 chyb.** Ve třídách ZŠ logopedické udělalo v průměru jedno dítě **14,54 chyb.** Nejméně chyb se objevilo ve třídě ZŠ běžného typu, ve které jedno dítě udělalo **4,42 chyb.**

Nejvyšší počet chyb měly děti v diktátu. Oproti přepisu a opisu vidíme značný rozdíl. **V diktátu se vyskytl čtyřnásobek chyb než v opisu a přepisu.** Nejméně chybovaly děti sledovaného souboru v přepisu, celkem to je 76 chyb, v průměru jedno dítě udělalo 1,77 chyb. O dvě chyby více, tj. 78 chyb, je v opisu. Jedno dítě udělalo průměrně 1,81 chyb v opisu. Děti chybovaly nejčastěji v diktátu, kde udělaly celkem 324 chyb, jedno dítě učinilo v průměru 7,53 chyb. Z daných počtů chyb vidíme, že pro děti sledovaného souboru bylo nejtěžší napsání diktátu, a to ve všech sledovaných třídách.

Tabulka č. 12

	Průměrný počet chyb na jednoho žáka							
	Třída ZŠ běžného typu		Speciální třída ZŠ běžného typu		Třídy ZŠ logopedické		Celý soubor	
	Počet chyb	Průměrný počet chyb na jednoho žáka	Počet chyb	Průměrný počet chyb na jednoho žáka	Počet chyb	Průměrný počet chyb na jednoho žáka	Počet chyb	Průměrný počet chyb na jednoho žáka
Opis	20	1,05	22	3,14	36	2,12	78	1,81
Přepis	8	0,42	32	4,75	36	2,12	76	1,77
Diktát	56	2,95	96	13,71	175	10,3	324	7,53
Opis+přepis+diktát	84	4,42	150	21,6	247	14,54	481	11,19

⁷ Všechny chyby, nejen specifické dysortografické chyby- chyby v diakritice, interpunkci, vynechání slov aj.

V tabulce č. 13 jsme vypsalí specifické dysortografické chyby, které se vyskytly v opisu, přepisu a diktátu. Objevily se téměř všechny chyby, které jsou považovány za specifické dysortografické chyby – záměny tvarově podobných písmen (m-n, a-o, b-d, V-U, i-e, ř-ž), vynechání písmene ve slově, přidání písmene do slova, specifické asimilace, chyby v diakritice (háčky, čárky, tečka nad i), chyby v důsledku předpokládané artikulační neobratnosti, přemístění písmen ve slově, záměna znělých a neznělých hlásek, záměna artikulačně blízkých hlásek (L-R), nedodržování hranic slov v psaných větách, vynechávání slov v psaných větách.

Děti sledovaného souboru se nejčastěji dopustily chyb v diakritice. **Jednalo se celkem o 143 chyb v diakritice. Jedno dítě napsalo v průměru 3,33 chyb v diakritice.** Nejvyšší průměrný počet chyb v diakritice na jednoho žáka vychází ve speciální třídě ZŠ běžného typu (7 chyb), méně chyb v diakritice učinilo v průměru jedno dítě ve třídách ZŠ logopedické (4,47 chyb), nejméně chyb v diakritice udělalo jedno dítě ve třídě ZŠ běžného typu (0,95 chyb). Značné množství chyb se také objevilo v důsledku artikulační neobratnosti – děti sledovaného souboru chybovaly především ve slově *podplukovník*. Ovšem počet chyb v důsledku artikulační neobratnosti je třikrát menší než počet chyb v diakritice. **Z celého souboru udělalo jedno dítě v průměru 1,14 chyb v důsledku artikulační neobratnosti.** Ve třídách ZŠ logopedické vychází na jednoho žáka v průměru 1,88 chyb v důsledku artikulační neobratnosti, v průměru 1,41 chyb ve smyslu artikulační neobratnosti učinilo jedno dítě ve speciální třídě ZŠ běžného typu a 0,26 chyb udělalo jedno dítě ve třídě ZŠ běžného typu.

Dále jsme vypsalí zbývající specifické dysortografické chyby, které se vyskytly v celém souboru. Specifické dysortografické chyby jsme uvedli sestupně dle četnosti jejich výskytu. Za názvem specifické dysortografické chyby následuje závorka, která obsahuje průměrný počet chyb jednoho žáka z celého souboru v daném jevu. Jedná se o tyto další specifické dysortografické chyby: specifické asimilace (0,65 chyb na jednoho žáka), elize (0,58 chyb na žáka), nedodržování hranic slov v psaných větách (0,53 chyb na žáka), záměna tvarově podobných písmen (0,47 chyb na žáka), vynechání slov v psaných větách (0,44 chyb na jednoho žáka), záměna znělé/neznělé hlásky (0,19 chyb na žáka), přidání písmene do slova (0,14 chyb na žáka), záměna artikulačně blízkých hlásek L-R (0,05 chyb na žáka) a nejméně chyb se objevilo v důsledku přemístění písmen ve slově (0,02 chyb na jedno dítě).

Zásadní je zjištění, kolik se vyskytlo celkem specifických dysortografických chyb v jednotlivých třídách. Porovnáváme průměrný počet chyb na jednoho žáka. **Nejvíce specifických chyb udělalo v průměru jedno dítě ve speciální třídě ZŠ běžného typu, tj. 14,43 chyb.** Ve třídách ZŠ logopedické učinilo jedno dítě **10,24 specifických**

dysortografických chyb. V průměru nejméně chybovalo jedno dítě ve třídě ZŠ běžného typu – **2, 58 specifických dysortografických chyb.**

Tabulka č. 13

Specifické dysortografické chyby								
	Třída ZŠ běžného typu		Speciální třída ZŠ běžného typu		Třídy ZŠ logopedické		Celý soubor	
	Počet chyb	Průměrný počet chyb na jednoho žáka	Počet chyb	Průměrný počet chyb na jednoho žáka	Počet chyb	Průměrný počet chyb na jednoho žáka	Počet chyb	Průměrný počet chyb na jednoho žáka
záměny tvarově podobných písmen	4	0,21	7	1	9	0,53	20	0,47
vynechání písmene (elize)	4	0,21	9	1,29	12	0,71	25	0,58
přidání písmene	3	0,16	1	0,14	2	0,12	6	0,14
specifické asimilace	3	0,16	7	1	18	1,06	28	0,65
diakritika	18	0,95	49	7	76	4,47	143	3,33
artikulační neobratnost	5	0,26	12	1,41	32	1,88	49	1,14
přemístění písmen ve slově	0	0	0	0	1	0,06	1	0,02
záměna znělých/neznělých hlásek	2	0,11	2	0,29	4	0,24	8	0,19
záměna artikulačně blízkých hlásek L-R	0	0	1	0,14	1	0,06	2	0,05
nedodržování hranic slov v psaných větách	5	0,26	9	1,29	9	0,53	23	0,53
vynechání slov	5	0,26	4	0,57	10	0,59	19	0,44
celkový počet specifických chyb	49	2,58	101	14,43	174	10,24	324	7,53

Porovnání časů

Nejdelší dobu psaly opis děti ze speciální třídy ZŠ běžného typu (13 minut 1 sekunda), děti ze třídy ZŠ běžného typu psaly 8 minut 55 sekund, děti z třídy 3.A ZŠ logopedické 7 minut 2 sekundy a děti ze třídy 3.B ZŠ logopedické 6 minut 20 sekund.

Z porovnávání časů při přepisu jsme zjistili, že nejkratší dobu na přepis potřebovala třída 3.B ZŠ logopedické (čas 6 minut 1 sekunda), oproti třídě 3.A ZŠ logopedické, která přepisovala 7 minut 57 sekund. Delší dobu na přepis, 9 minut 1 sekunda, kterou potřebovaly děti ve třídě ZŠ běžného typu, přisuzujeme jejich pečlivosti, jelikož děti se snažily psát úhledně. Nejdéle psaly přepis žáci ze speciální třídy ZŠ běžného typu, které spotřebovaly na napsání vět 15 minut 10 sekund.

Nejkratší dobu, s časem 6 minut 48 sekund, psaly diktát děti ze třídy ZŠ běžného typu. Nejdéle psaly diktát děti ze třídy 3.A ZŠ logopedické – 7 minut 30 sekund. Děti ze třídy 3.B

ZŠ logopedické psaly diktát 6 minut 55 sekund a děti ze speciální třídy ZŠ běžného typu 7 minut 15 sekund.

Při porovnávání časů jsme zjistili, že děti ze **speciální třídy ZŠ běžného typu potřebovaly nejdelší dobu na napsání jak opisu, tak přepisu**. Opis psaly 13 minut 1 sekundu a přepis 15 minut 10 sekund. **Diktát psaly nejdéle děti ze třídy 3.A ZŠ logopedické**, tj. 7 minut 30 sekund.

Na napsání opisu a přepisu potřebovaly děti ze třídy 3.B ZŠ logopedické nejkratší dobu. Opis psaly 6 minut 20 sekund a přepis 6 minut 1 sekundu. Diktát psaly nejkratší dobu děti ze třídy ZŠ běžného typu, tj. 6 minut 48 sekund.

Za připomenutí stojí rozdíl časů mezi „nejpomalejšími“ a „nejrychlejšími“ třídami v přepisu. Děti ze speciální třídy ZŠ běžného typu psaly přepis dva a půl krát delší dobu než děti ze třídy 3.B ZŠ logopedické. Ve speciální třídě ZŠ běžného typu psaly děti přepis 15 minut 10 sekund a děti ze třídy 3.B ZŠ logopedické 6 minut 1 sekundu.

Shrňme si zjištěné výsledky. Nejvíce chyb se vyskytlo ve speciální třídě ZŠ běžného typu, ve které v průměru jedno dítě učinilo celkem 21,6 chyb. Nejvyšší počet specifických dysortografických chyb se objevil také ve speciální třídě ZŠ běžného typu, ve které v průměru jedno dítě udělalo 14,43 specifických dysortografických chyb. V celém souboru se vyskytly téměř všechny specifické dysortografické chyby. Při porovnávání časů jsme zjistili, že opis a přepis psaly nejdéle děti ze speciální třídy ZŠ běžného typu, diktát psaly nejdéle děti ze třídy 3.A ZŠ logopedické. Při plnění zadaných úkolů jsme u dětí často pozorovali, že jim činilo potíže psát bez předepsaných linek a mnoho si jich chtělo na rozdané papíry předkreslit. Za další výrazný projev u dětí považujeme, že si šeptem nebo polohlasně diktovaly psaná slova.

Na závěr bychom rádi upozornili na to, že s některými dětmi by bylo potřeba pracovat dále individuálně. Při individuálním setkání bychom u dětí v první řadě vyšetřili artikulaci hlásek. Zjistili bychom tak, zda se chyby v psaném projevu dítěte objevují v důsledku nesprávné výslovnosti. Jednotlivé vyšetření vybíráme vždy s ohledem na projevy konkrétního dítěte. Například pokud dítě chybovalo často v diakritice v umístění čárek nad příslušnými písmeny, zjistíme, zda rozlišuje kvantitu vokálů a je schopen reprodukce rytmu, nebo se jedná jen o chyby v důsledku nepozornosti.

ZÁVĚR

V teoretické části diplomové práce jsme se věnovali terminologii specifických vývojových poruch učení, zabývali jsme se dysortografiemi, jejich terminologií, klasifikací, etiologií, symptomatologií, diagnostikou, terapií, prevencí a prognózou.

V praktické části diplomové práce jsme si stanovili cíl. Zjistili jsme, že v psaném projevu dětí vybraného souboru se vyskytují specifické dysortografické chyby, o jaké specifické dysortografické chyby se jedná a zachytili jsme jejich četnost. Dále jsme zjišťovali, který školní předmět mají děti sledovaného souboru oblíbený, co rády a co nerady dělají v českém jazyce, zda by někdy chtěly napsat knihu a o čem by kniha měla být.

Dotazníkem pro děti jsme zjistili, že nejoblíbenějším předmětem dětí sledovaného souboru je matematika, oproti českému jazyku, který si vybralo nejméně dětí za oblíbený předmět. Děti sledovaného souboru píší nejraději v českém jazyce opisy, kdežto diktáty jsou jejich nejméně oblíbenou činností v českém jazyce. Tím, že jsme zjišťovali, zda by chtěli děti sledovaného souboru někdy napsat knihu, jsme i nepřímo zjistili jejich vztah k psaní a k četbě. 48,84% dětí sledovaného souboru by někdy chtělo napsat knihu. Příjemně nás překvapilo, jaké zajímavé názvy knih si děti vymyslely.

V psaném projevu dětí se objevily specifické dysortografické chyby. Nejvyšší průměrný počet specifických dysortografických chyb na jednoho žáka vychází ve speciální třídě ZŠ běžného typu, tj. 14,43 chyb. Jedno dítě ve třídách ZŠ logopedické učinilo v průměru 10,24 specifických dysortografických chyb a ve třídě ZŠ běžného typu učinilo jedno dítě v průměru nejméně specifických dysortografických chyb, a to je 2,58 specifických dysortografických chyb na jedno dítě.

Děti sledovaného souboru udělaly konkrétně tyto specifické dysortografické chyby: zaměnily tvarově podobná písmena, vynechaly písmena ve slovech, přidaly písmena do slov, přemístily písmena ve slově, chybovaly v diakritice, učinily chyby v důsledku specifických asimilací a artikulační neobratnosti, zaměnily znělé a neznělé konsonanty, zaměnily artikulačně blízké hlásky L-R, nedodržovaly hranice slov a vynechávaly celá slova. Děti sledovaného souboru chybovaly nejčastěji v diakritice, ve které učinily celkem 143 chyb. V důsledku předpokládané artikulační neobratnosti se v psaném projevu dětí objevilo 49 chyb. Ta se nejčastěji projevila v diktátu ve slovech *podplukovník* a *nadporučík*. Třetím nejčastějším specifickým dysortografickým projevem byly chyby ve smyslu specifických asimilací, které se také objevily nejčastěji v diktátu, a jejichž počet činí celkem 28.

Zjistili jsme, že děti v opisu chybovaly nejčastěji ve slovech *Žáci, navštívila, Klára*, v přepisu ve slovech *Tě, bystrinách, čtvrtě* a v diktátu ve slovech *podplukovník, výběhu, důstojníci a nadporučík*.

Všem dětem sledovaného souboru činilo největší potíže napsání diktátu, kde se objevilo celkem 324 chyb. Přepis a opis činil dětem nejmenší potíže. V opisu se děti sledovaného souboru dopustily celkem 78 a v přepisu 76 chyb. V opisu, přepisu a diktátu je podobné rozložení specifických dysortografických chyb. Nejvíce specifických dysortografických chyb udělaly děti sledovaného souboru v diktátu, tj. 228 specifických dysortografických chyb. V opisu se děti dopustily celkem 55 specifických dysortografických chyb a v přepisu celkem 41 specifických dysortografických chyb.

Během šetření jsme nepracovali s dětmi individuálně, ale zadávali jsme jednotlivé úkoly zvlášť každé třídě sledovaného souboru. Zjistili jsme výsledky z opisu, přepisu, diktátu a dotazníku pro děti. Dalším krokem by bylo pracovat s dětmi individuálně, tedy především s těmi, v jejichž písemných pracích se vyskytl větší počet specifických dysortografických chyb. Důležité je pracovat individuálně i s těmi dětmi, u nichž určení chyb bylo sporné. Zjistíme tak, z jakého důvodu chyba vznikla a na základě těchto údajů stanovíme konkrétní symptom.

SEZNAM LITERATURY A PRAMENŮ

DOLEŽALOVÁ, J., KŘIŠŤANOVÁ, L. Posuzování některých znaků písma na 1. stupni ZŠ. In KUCHARSKÁ, A. *Specifické poruchy učení a chování*. Praha: Portál, 1997. s. 93 – 100. ISSN 1211-670X.

DVOŘÁK, J. *Logopedický slovník*. Žďár na Sázavou: Logopedické centrum, 2007. ISBN 978-80-902536-6-7.

GAVORA, P. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2000. ISBN 80-85931-79-6.

HARTL, P., HARTOLVÁ, H. *Psychologický slovník*. 2. vyd. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-569-1.

HORÁK, H., CHRÁSKA, M. *Úvod do metodologie pedagogického výzkumu*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1989.

CHRÁSKA, M. *Metody pedagogické diagnostiky*. Olomouc: UP, 1988.

JIRÁSEK, J., MATĚJČEK, J., ŽLAB, Z. *Poruchy čtení a psaní*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1996.

KOCUROVÁ, M. *Komunikační kompetence jako téma inkluzivní školy: specifické poruchy učení z pohledu vzdělávacích šancí*. Dobrá voda: Aleš Čeněk, 2002. ISBN 80-86473-23-6.

KOŠČ, L. Vývinová dyskalkúlia ako porucha matematických schopností v detskom veku. Príloha na pokračovanie. *Otázky defektológie*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1971/1972. ročník 14, č. 1-10.

KOŠČ, L. Špecifické vývinové poruchy. In KOŠČ, L., MARKO, J., POŽÁR, L. *Patopsychológia: poruchy učenia a správania*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1975. s. 159 – 179.

KŘIŠŤANOVÁ, L., DOLEŽALOVÁ, J. Rozvoj grafomotoriky jako prevence poruch při psaní. In KUCHARSKÁ, A. *Specifické poruchy učení a chování. Sborník 1996*. Praha: Portál, 1997. s. 121-127. ISSN 1211-670X.

KUCHARSKÁ, A., ŠVANCAROVÁ, D. Screening poruch čtení a psaní. In KUCHARSKÁ, A. *Specifické poruchy učení a chování. Sborník 1996*. Praha: Portál, 1997. s. 78 – 87. ISSN 1211-670X.

LAGMEIER, J., KREJČÍŘOVÁ, D. *Vývojová psychologie*. 3. přepracované a doplněné vydání. Praha: Grada, 1998. ISBN 80-7169-195-X.

LECHTA, V. Metody logopedické intervence. In ŠKODOVÁ, E., JEDLIČKA, I. *Klinická logopedie*. 2. aktualizované vydání. Praha: Portál, 2007, s. 37 – 43. ISBN 978-80-7367-340-6.

MARKO, J., GLÓS, J. Zrelosť dieťaťa pre školu. In KOŠČ, L., MARKO, J., POŽÁR, L. *Patopsychológia: poruchy učenia a správania*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1975. s.45 – 58.

MATĚJČEK, J. *Dyslexie – specifické poruchy učení*. 3. upravené a rozšířené vydání. Jihočany: H&H, 1995. 269 s. ISBN 80-85787-27-X.

MATĚJČEK, J. Diagnostika poruch čtené a psané řeči. In LECHTA, V. a kol. *Diagnostika narušené komunikační schopnosti*. Praha: Portál, 2003. s. 298 – 315. ISBN 80-7178-801-5.

MERTIN, V. *Individuální vzdělávací program*. Praha: Portál, 1995. ISBN 80-7178-033-4.

Metodický pokyn MŠMT ke vzdělávání žáků se specifickými poruchami učení a chování č.j.: 13 711/2001-24. 2001.

Mezinárodní statistická klasifikace nemocí a přidružených zdravotních problémů. 10. revize. 2. aktualizované vydání. Praha : Ústav zdravotnických informací a statistiky ČR, 2008. ISBN 978-80-904259-0-3.

MICHALOVÁ, Z. *Specifické poruchy učení a chování*. Praha: UK, 2003. ISBN 80-7290-115-X.

MLČÁKOVÁ, R. *Grafomotorika a počáteční psaní*. Praha: Grada, 2009. ISBN 978-80-247-2630-4.

PIPEKOVÁ, J. a kol. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. Brno: Paido, 1998. ISBN 80-8593-165-6.

POKORNÁ, V. Předcházíme poruchám učení – soubor cvičení pro děti v předškolním roce a v první třídě. In KUCHARSKÁ, A. *Specifické poruchy učení a chování. Sborník 1996*. Praha: Portál, 1997. s. 102 – 113. ISSN 1211-670X.

POKORNÁ, V. *Teorie, diagnostika a náprava specifických poruch učení*. Praha: Portál, 1997. ISBN 80-7178-135-5.

RYAN, M. Dyslexie a sociální a emoční problémy. In KUCHARSKÁ, A. *Specifické poruchy učení a chování. Sborník 1996*. Praha: Portál, 1997. s. 33 – 37. ISSN 1211-670X.

SELIKOWITZ, M. *Dyslexie a jiné poruchy učení*. Praha: Grada, 2000. ISBN 80-7169-773-7.

SINDELAROVÁ, B. *Předcházíme poruchám učení: soubor cvičení pro děti v předškolním roce a v první třídě*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-262-1.

SWIERKOSZOVÁ, J. Špecifické poruchy učenia. In LECHTA, V. *Logopedické repetitórium*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1990. s. 162 – 190. ISBN 80-08-00447-9.

ŠTURMA, J. Specifické poruchy učení a chování. In ŘÍČAN, P., VÁGNEROVÁ, M., a spol. *Dětská klinická psychologie*. Praha: Avicenum, 1991. s. 96 - 114. ISBN 80-201-0131-4.

ŠTURMA, J. Školní zralost a její poruchy. In ŘÍČAN, P., VÁGNEROVÁ, M., a spol. *Dětská klinická psychologie*. Praha: Avicenum, 1991. s. 121 – 128. ISBN 80-201-0131-4.

VITÁSKOVÁ, K. Narušení grafické formy řeči. In VITÁSKOVÁ, K., PEUTELSCHMIEDOVÁ, A. *Logopedie*. Olomouc: UP, 2005. s. 53 – 67. ISBN 80-244-1088-5.

VITÁSKOVÁ, K. *Specifické poruchy učení pro výchovné pracovníky*. Olomouc: UP, 2006. ISBN 80-244-1216-0.

VITÁSKOVÁ, K. Speciální pedagogika osob se specifickými vývojovými poruchami učení. In RENOTIÉROVÁ, M., LUDÍKOVÁ, L., a kol. *Speciální pedagogika*. 4. vydání. Olomouc: UP, 2006. s. 293-302. ISBN 80-244-1475-9.

ZELINKOVÁ, O. *Poruchy učení*. 2. vydání. Praha: Portál, 1996. ISBN 80-7178-096-0.

ZELINKOVÁ, O. M. Bognonowiczová, J. Swierkoszová: Metoda dobrého startu. In KUCHARSKÁ, A. *Specifické poruchy učení a chování. Sborník 1999*. Praha: Portál, 1999. s. 88 – 90. ISBN 80-7178-294-7. ISSN 1211-670X.

ZELINKOVÁ, O. *Poruchy učení*. 10. přepracované a aktualizované vydání. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-800-7.

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

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha č. 1 – Formulář opisu.

Příloha č. 2 – Formulář přepisu.

Příloha č. 3 – Formulář diktátu.

Příloha č. 4 – Formulář se zácvičnou otázkou.

Příloha č. 5 – Formulář s dotazníkovými otázkami pro děti.

Příloha č. 6- Žádost o účast dítěte na šetření.

Příloha č. 7- Ukázka opisu dítěte ze 3. třídy ZŠ logopedické.

Příloha č. 8- Ukázka přepisu žáka ze 3. třídy ZŠ logopedické.

Příloha č. 9- Ukázka diktátu dítěte ze třetí speciální třídy ZŠ běžného typu.

Příloha č. 10- Ukázka diktátu dítěte ze třetí třídy ZŠ běžného typu.

Příloha č. 1 – Formulář popisu.

Jméno: _____

Dne: _____

Prosím, popiš.

Loni o prázdninách navštívila Klára
jeskyni. Láci, cviče v šlocvičně ve cvičkách!
Trápci a špačci si stavějí hnízda v hřívě.
Byl včera člověk?

Jméno: _____

Datum: _____

Prosím, přepiš.

Žije nosorožec v Africe? V horských bystřinách žijí pstruzi. Hodiny na věži ukazují tři čtvrtě na čtyři. Dědo, prosím Tě, nakresli mi loďku.

Příloha č. 3 – Formulář diktátu.

Jméno: _____

Datum: _____

Diktát:

Jméno: _____

Datum: _____

Jsi holka nebo kluk?

a) holka

b) kluk

Příloha č. 5 – Formulář s dotazníkovými otázkami pro děti.

Jméno: _____

Datum: _____

1. Jaký je tvůj oblíbený předmět?

- a) matematika
- b) český jazyk
- c) prvouka
- d) jiný předmět, prosím, uveď který: _____

2. Co rád děláš v českém jazyce?

3. Co nerad děláš v českém jazyce?

- a) diktát
- b) přepis
- c) opis
- d) doplňování
- e) jiná činnost: _____

4. Chtěl/a bys někdy napsat knihu? Pokud ano, o čem by tvoje kniha byla?

- a) ne, já nechci napsat knihu
- b) ano, chci napsat knihu. Kniha bude o _____

Příloha č. 6- Žádost o účast dítěte na šetření.

Markéta Schubertová
Studentka 3. ročníku oboru logopedie
Pedagogická fakulta
Univerzita Palackého v Olomouci
e-mail: makisch@seznam.cz

Dne 2. dubna 2009

Vážení rodiče,

zpracovávám diplomovou práci na téma *Logopedická diagnostika a možnosti logopedické intervence obtíží dysortografického charakteru u dětí mladšího školního věku*. Šetření bude provedeno ve třetí třídě školy, proto se na Vás obracím s prosbou o spolupráci. Zjištěné údaje o Vašem dítěti budou sloužit pouze ke zpracování výše zmiňované diplomové práce a nebudou zpřístupněny žádné třetí osobě.

Šetření v rámci diplomové práce je zamýšleno tak, že Vaše dítě napíše diktát, přepis, opis a vyplní dotazník, zjišťující jeho vztah k českému jazyku.

Šetření v rámci diplomové práce bude probíhat od 14. dubna 2009 do 19. června 2009.

Prosím Vás o laskavé vyplnění následujících sdělení:

SOUHLASÍM – NESOUHLASÍM, že mému dítěti bude zadán diktát, přepis, opis a dotazník, zjišťující jeho vztah k českému jazyku. Zjištěné údaje nebudou zpřístupněny žádné třetí osobě a budou ponechány u autorky diplomové práce Markéty Schubertové.

Syn/dcera: _____

Narozen/narozena: _____

Bydliště: _____

Podpis rodičů (zákonných zástupců): _____

Případné dotazy Vám ráda zodpovím prostřednictvím e-mailu (makisch@seznam.cz).

Prosím, tento vyplněný formulář odevzdejte třídní učitelce Vašeho dítěte nejpozději do 8. dubna 2009.

Děkuji Vám za spolupráci.

Markéta Schubertová

Jméno: Tomáš

Dne: 7. dubna 2009

Prosím, opiš.

Loni o prázdninách navštívila Klára
jeskyni. Láci, cvičte v tělocvičně ve cvičkách!
Urbci a špačci si stavějí knízda v křoví.
Byl věra člověk?

Loni o prázdninách navštívila Klára
jeskyni. Láci, cvičte v tělocvičně ve cvičkách!
Urbci a špačci si stavějí knízda v křoví.
Byl věra člověk?

Jméno: Filip

Datum: 1. dubna 2009

Prosím, přepiš.

Žije nosorožec v Africe? V horských bystřinách žijí pstruzi.
Hodiny na věži ukazují tři čtvrtě na čtyři. Dědo, prosím Tě,
nakresli mi loďku.

Žije nosorožec v Africe?
V horských bystřinách žijí
pstruzi. Hodiny na věži
ukazují tři čtvrtě na čtyři.
Dědo, prosím Tě nakresli mi
loďku

Příloha č. 9- Ukázka diktátu dítěte ze třetí speciální třídy ZŠ běžného typu.

Jméno: Krešos
Datum: 14. května

Diktát:

U masein se měla sušene sepsi.
Mena vede sise smav.
La popukhorv a napos s. dusoci.
Lilaje veduka velos ~~del~~ oheis beb.

Příloha č. 10- Ukázka diktátu dítěte ze třetí třídy ZŠ běžného typu.

Diktát:

U Martiný jsem ~~me~~ měla sušené švestky. Mlynář
viděl syčící zmiji. Jsou podplukovník a nadporučík
důstojníci? V širafím výběhu vyrostl obrovský dub.

SEZNAM ZKRATEK

atd. – a tak dále

CSc. – kandidát věd

č. – číslo

ICQ – I Seek You (Já tě hledám.)

IQ – inteligenční kvocient

Mgr. – magistr

MŠMT – ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy

např. – například

Ph.D. – doktor filosofie

PhDr. – doktor filosofie

prof. – profesor

s. – strana

SMS – short message service (krátká textová zpráva)

tj. – to je

tzv. – tak zvaný

ZŠ – základní škola

ANOTACE

Jméno a příjmení:	Markéta Schubertová
Katedra:	Ústav speciálněpedagogických studií
Vedoucí práce:	Mgr. Renata Mlčáková, Ph.D.
Rok obhajoby:	2010

Název práce:	Logopedická diagnostika a možnosti logopedické intervence obtíží dysortografického charakteru u dětí mladšího školního věku.
Název v angličtině:	Speech diagnostics and the possibilities of intervention of dysortographic difficulties at junior pupilage.
Anotace práce:	Diplomová práce pojednává o logopedické diagnostice a možnostech logopedické intervence obtíží dysortografického charakteru u dětí mladšího školního věku. V teoretické části se především zabýváme dysortografiemi a terminologicky vymezujeme specifické vývojové poruchy učení. V praktické části seznamujeme s možnostmi diagnostiky dysortografických obtíží a s konkrétními specifickými dysortografickými chybami, které se objevily v psaném projevu žáků.
Klíčová slova:	Specifické vývojové poruchy učení, dysortografie, diagnostika, mladší školní věk.
Anotace v angličtině:	The thesis discusses about speech diagnostics and the possibilities of intervention of dysortographic difficulties at junior pupilage. In theoretical part we mainly deal with dysortographics and we delimitate terminology of specific learning disabilities. In practical part we acquaint with possibilities of diagnostic of dysortographic difficulties and concrete specific dysortographic mistakes, which were appeared in writing of pupils.
Klíčová slova v angličtině:	Specific learning disabilities, dysortographic, diagnostics, junior pupilage.
Přílohy vázané v práci:	Příloha č. 1 – Formulář popisu. Příloha č. 2 – Formulář přepisu. Příloha č. 3 – Formulář diktátu. Příloha č. 4 – Formulář se závěrečnou otázkou. Příloha č. 5 – Formulář s dotazníkovými otázkami pro děti. Příloha č. 6- Žádost o účast dítěte na šetření. Příloha č. 7- Ukázka popisu dítěte ze 3. třídy ZŠ logopedické. Příloha č. 8- Ukázka přepisu žáka ze 3. třídy ZŠ logopedické. Příloha č. 9- Ukázka diktátu dítěte ze třetí speciální třídy ZŠ běžného typu. Příloha č. 10- Ukázka diktátu dítěte ze třetí třídy ZŠ běžného typu.
Rozsah práce:	91 stran
Jazyk práce:	Český jazyk