

JIHOČESKÁ UNIVERZITA V ČESKÝCH BUDĚJOVICÍCH  
PEDAGOGICKÁ FAKULTA  
KATEDRA PEDAGOGIKY A PSYCHOLOGIE

**CHYBOVOST V PÍSEMNÉM PROJEVU U DĚTÍ S DYSORTOGRAFIÍ**

Diplomová práce

Autor:

**Marie Staňková**

Vedoucí diplomové práce:

**Mgr. Jana Kouřilová**

## **ANOTACE**

Diplomová práce je zaměřena na studium dysortografie, jedné ze specifických vývojových poruch učení. Teoretická část pojednává o specifických vývojových poruchách učení obecně, dále charakterizuje konkrétní poruchu, dysortografii, z hlediska jejích typů, příčin a projevů, uvádí používané diagnostické metody a reedukační techniky. Dále naznačuje dopady uváděných obtíží do různých oblastí školní práce i každodenního života. Výzkumná část sleduje některé typy chyb a jejich četnost v písemném projevu u dětí s diagnostikovanou dysortografií a u dětí bez této diagnózy.

Klíčová slova: dysortografie, písemný projev, problémová slova, četnost chyb, typy chyb.

## **ANNOTATION**

The thesis is focused on studies of dysorthographia, one of the specific learning difficulties. The theoretical part deals with specific learning difficulties in general, characterizes the concrete term of dysorthographia in view of its types, causes and symptoms, mentions some diagnostic methods in use and some corrective techniques. This part also indicates the impact of the introduced difficulties on various schoolwork areas as well as on the everyday life. The research part follows some types of errors together with error rate in writing at children with dysorthographia and at children without this diagnosis.

Key words: dysorthographia, writing, problem words, error rate, types of errors.

Na tomto místě bych chtěla poděkovat Mgr. Janě Kouřilové za odborné vedení diplomové práce, cenné připomínky a účinnou pomoc. Dále děkuji všem ředitelům základních škol, kteří mi umožnili průzkum na svých školách realizovat a v neposlední řadě i žákům a jejich učitelům, kteří byli ochotni se mnou spolupracovat.

Prohlašuji, že diplomovou práci jsem vypracovala samostatně pouze s použitím odborné literatury a pramenů uvedených v příloženém seznamu literatury.

Prohlašuji, že v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb. v platném znění souhlasím se zveřejněním své diplomové práce, a to v nezkrácené podobě elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejích internetových stránkách.

V Českých Budějovicích, 8.12. 2010

.....

# OBSAH:

<b>Úvod</b> .....	7
<b>Teoretická část</b> .....	8
1. Specifické vývojové poruchy učení .....	8
1.1. Dyslexie v dvojím pojetí .....	9
1.2. Příčiny SPU .....	9
2. Dysortografie .....	11
2.1. Vymezení pojmu dysortografie .....	11
2.2. Příčiny dysortografie .....	11
2.3. Typy dysortografie .....	12
2.4. Projevy dysortografie .....	13
2.4.1. Specifické dysortografické chyby .....	13
2.4.2. Pravopisné chyby .....	14
2.5. Diagnostika dysortografie .....	14
2.5.1. Diagnostika v běžné třídě základní školy .....	15
2.5.2. Diagnostika na specializovaném pracovišti .....	16
2.6. Reedukace dysortografie .....	20
2.6.1. Zásady reedukace .....	20
2.6.2. Reedukační techniky .....	22
3. Přístup k dětem se specifickými výukovými obtížemi .....	31
3.1. Psychologické aspekty výukových obtíží .....	31
3.2. Vliv specifických poruch učení na sebepojetí dítěte .....	32
4. Hodnocení a klasifikace dětí se specifickými poruchami učení .....	34
4.1. Obecné determinanty hodnocení .....	34
4.2. Doporučované postupy při hodnocení a klasifikace žáků s SPU .....	35
5. Organizace péče o děti s SPU .....	36
5.1. Organizace speciální péče, přehled poradenských služeb .....	36
5.2. Problematika integrace a specializovaných tříd .....	37
5.3. Individuální vzdělávací program pro děti s SPU .....	38
5.3.1. Tvorba individuálního vzdělávacího plánu .....	39
5.3.2. Obsah individuálního vzdělávacího programu .....	40
5.3.3. Přínos IVP pro děti s SPU .....	41

6. Vliv rodiny a školy na vývoj dětí s SPU .....	41
7. Psychologická charakteristika žáků 3. třídy základní školy .....	43
7.1. Obecné charakteristiky .....	43
7.2. Oblasti myšlení .....	44
7.3. Oblast čtení, psaní a pravopisu .....	44
7.4. Čtenářství a grafický projev .....	45
7.5. Psychologické aspekty hry .....	46
<b>Praktická část</b> .....	48
8. Cíle výzkumu .....	48
9. Charakteristika zkoumané skupiny .....	48
10. Charakteristika zkoumaných jevů .....	48
11. Výzkumné hypotézy .....	40
12. Metody výzkumu .....	50
13. Výzkumná studie .....	51
13.1. Kategorie: Specifické dysortografické chyby .....	52
13.1.1. Potíže v rozlišování krátkých a dlouhých samohlásek .....	52
13.1.2. Potíže v rozlišování slabik <i>dy-di, ty-ti, ny-ni</i> .....	54
13.1.3. Obtíže v rozlišování sykavek .....	55
13.1.4. Grafické záměny tvarově a zvukově podobných hlásek (t'-d'; m-n; r-z; k-h; h-ch) .....	57
13.1.5. Vynechávání písmen či slabik .....	58
13.1.6. Přidávání písmen či slov .....	60
13.1.7. Chybné rozlišování hranic slov či hranic vět .....	61
13.2. Kategorie: Gramatické chyby .....	62
13.2.1. Aplikace <i>i/y</i> ve vyjmenovaných slovech v souvislosti s dovedností poznávání slov příbuzných .....	62
13.3. Souhrn výsledků výzkumu .....	63
13.4. Interpretace výsledků .....	66
13.5. Porovnání výsledků výzkumu s předpoklady Rámcového vzdělávacího programu .....	67
<b>Závěr</b> .....	69
<b>Seznam literatury</b> .....	72

# Úvod

Diplomová práce je zaměřena na studium dysortografie, jedné ze specifických vývojových poruch učení.

Teoretická část pojednává o specifických poruchách učení obecně, uvádí charakteristiku dysortografie společně s představením jejích typů, příčin a projevů, naznačuje diagnostické postupy a popisuje reedukační techniky z různých hledisek. Dále tato část zahrnuje pojednání o doporučovaných výukových přístupech k dětem se specifickými poruchami učení a pojednání o možných dopadech těchto obtíží do různých oblastí školní práce i každodenního života. V neposlední řadě je zde sledován vliv prostředí a rodiny na vývoj dětí se specifickými poruchami učení a vzhledem k věkové homogenitě zkoumané skupiny přidáváme psychologickou charakteristiku žáků příslušného ročníku základní školy.

Praktická část se zaměřuje na porovnávání sledovaných typů chyb a jejich četnosti v písemném projevu (zde speciálně upraveného diktátu) u dětí s diagnostikovanou dysortografií a u dětí bez této diagnózy. Sledované typy chyb jsou děleny do kategorií a podkategorií a zkoumány z hlediska obou porovnávaných skupin žáků. Souhrn výsledků průzkumu zaznamenává celkové součty sledovaných chyb a chybně napsaných výrazů (tzv. problémových slov) v rámci obou sledovaných skupin, dále zmiňuje výrazy, které činily v písemném projevu největší obtíže. Závěrečné oddíly této části představují specifikaci míry chybovosti v jednotlivých jevech v rámci zkoumaných skupin, interpretaci výsledků s uvedením možných příčin a porovnání výsledků výzkumu s předpoklady Rámcového vzdělávacího programu.

Závěr shrnuje výsledky výzkumu a potvrzuje či vyvrací jednotlivé hypotézy, dále naznačuje cesty řešení sledovaného problému a uvádí náměty pro další studii.

# Teoretická část

## 1. Specifické vývojové poruchy učení

Specifickými vývojovými poruchami učení označujeme obtíže jedince v osvojování dovedností nutných k získávání dalších poznatků. Jedná se o „heterogenní skupinu obtíží, které se projevují při osvojování a užívání řeči, čtení, psaní, naslouchání a matematiky“ (Zelinková, 2003, s.10), vznikajících na podkladě dysfunkce centrální nervové soustavy (LMD). K tomuto souhrnnému nadřazenému termínu obvykle přiřazujeme pojmy podřazené: dyslexie, dysgrafie, dysortografie, dyskalkulie, dyspraxie, dysmuzie, dyspinxie. Poruchy se objevují jako „vývojově podmíněný projev“, proto je nazýváme poruchami vývojovými. (Michalová, 2001) Uvedené potíže se mohou projevovat souběžně s jinými handicap, např. s mentální retardací, senzoryckým postižením či poruchami chování, poruchy učení však nebývají uznávány jako přímý důsledek těchto jevů. (Zelinková, 2003)

Specifické vývojové poruchy učení bývají v odborné literatuře striktně oddělovány od obtíží vyplývajících z odlišných příčin – např. Michalová uvádí v této souvislosti termín didaktogenní poruchy učení. Tyto poruchy se vztahují k případům, kdy „*obtíže ve čtení, psaní a počítání vznikají jako doprovodný efekt buď špatného přístupu učitele k dítěti, nebo nevhodným výběrem, aplikací a užitím metod ve výuce počátečního čtení, psaní a počítání.*“ (Michalová in Kucharská, 2000; s. 103) Ve svém vnějším projevu pak mohou být didaktogenní poruchy téměř totožné s projevy specifických vývojových poruch učení. (Michalová in Kucharská, 2000) Podobně lze nazírat na Matějčkovy nepravé dyslexie či pseudodyslexie, *jejichž podkladem není nedostatek nebo porucha základních schopností ke čtení, ale nedostatek nebo porucha v jiných oblastech, které mají pak na učení čtení nepříznivý vliv.* (Matějček, 1995; s. 97)

Obtíže se u jedinců neprojevují izolovaně pouze v určitých oblastech, ale objevují se společně s dalšími projevy, jako jsou např. obtíže v soustředění, poruchy řeči, poruchy pravolevé a prostorové orientace, nedostatky v zrakovém a sluchovém vnímání atd. Z uvedeného poznatku vyplývá, že jednotlivé typy specifických poruch učení jsou si svými projevy blízce příbuzné a nelze je od sebe striktně oddělovat. (Zelinková, 2003)



## 1.1. Dyslexie v dvojím pojetí

Termín dyslexie je v odborné literatuře užíván ve dvou významech:

a) *V širším slova smyslu* je užíván jako pojem obecný: zahrnuje celý komplex specifických vývojových poruch učení. Jak již bylo řečeno výše, jednotlivé typy specifických poruch učení jsou si svými projevy velmi blízké, charakteristické projevy se u jednotlivých typů prolínají. Toto je pravděpodobně důvodem k obecnému pojetí termínu dyslexie.

b) *V užším slova smyslu* je termínem dyslexie označována pouze specifická vývojová porucha čtení. Ostatní vývojové poruchy jsou v tomto smyslu odlišeny jinými pojmenováními.

V praxi se často setkáváme s pojetím „dyslektika“ v „širším slova smyslu“, tzn. pojmem „dyslektik“ označujeme dítě se specifickou vývojovou poruchou jak čtení, tak i psaní nebo pravopisu. Jednotlivé definice dyslexie však zatím nejsou zcela sjednoceny. (Michalová, 2001)

## 1.2. Příčiny SPU

Příčiny specifických vývojových poruch učení jsou v současné době stále předmětem zkoumání, etiologie není ve všech případech zcela jasná. Příčiny uvedené v odborné literatuře vycházejí z různých hledisek a rovin zkoumání. Na základě výzkumů Otakara Kučery (výzkumný vzorek představují dyslektici v Dětské psychiatrické léčebně v Dolních Počernicích) byly zjištěny jako čtyři základní příčiny:

1. Lehké mozkové dysfunkce: 50 % zkoumaných dětí
2. Dědičnost: 20 % dětí sledované skupiny
3. Příčiny hereditárně-encefalopatické (kombinace obou výše zmíněných příčin):  
15 % případů
4. Neurotická nebo nejasná etiologie: 15% dětí  
(Matějček, 1987 in Zelinková, 2003)

Odlišný pohled na zkoumání příčin SPU představuje litevská autorka A. Lalajeva (1983). Na základě rozboru psychických funkcí podílejících se na nácvičku čtení a psaní rozděluje příčiny do čtyř kategorií:

1. Dyslexie fonemická – vzniká následkem nezvládnutého fonemického systému jazyka.
2. Dyslexie optická – projevují se poruchy zrakové analýzy, zrakové paměti, prostorového vnímání a prostorové paměti.
3. Dyslexie agramatická – vzniká v případě nedostatečného osvojení gramatických forem; objevují se potíže v rovině morfologické a syntaktické.
4. Dyslexie sémantická – projevuje se nedostatečným pochopením smyslu přečteného textu.

(Zelinková, 2003)

Z výzkumů i statí odborných publikací vyplývá, že příčinou specifických vývojových poruch učení není pouze jeden samostatný činitel. Odborníci zabývající se touto problematikou se domnívají, že vznik SPU zapříčiňuje více faktorů ve vzájemných kombinacích. Tento jev je znám pod pojmem „vícefaktorová příčinnost“. (Michalová, 2001)

V současné době jsou příčiny specifických poruch učení předmětem zkoumání různých vědních odvětví, přičemž jednotlivé obory sledují problematiku z různých hledisek (např. lékařské obory spojují příčiny SPU s činností hormonální soustavy, s biochemickými procesy v organismu, s chronickým zánětem středního ucha atd.). Vzniká tak složitá síť reálných či hypotetických příčin, významově propojených a vzájemně se ovlivňujících. Celkový obraz příčin specifických poruch učení je tedy značně různorodý. (Zelinková, 2008)

## 2. Dysortografie

### 2.1. Vymezení pojmu dysortografie

Dysortografie je specifická porucha postihující pravopis. Spadá do kategorie výše zmíněných specifických vývojových poruch učení a projevuje se především v oblasti tzv. specifických dysortografických jevů. *Dysortografii lze definovat jako neschopnost naučit se gramaticky správně písemně vyjadřovat, přestože dítě má přijatelné rozumové schopnosti a nechybí mu ani přiměřená výchovná stimulace a výukové vedení.* (Vágnerová, 2005, s. 76)

### 2.2. Příčiny dysortografie

Dysortografii zařazujeme do skupiny specifických vývojových poruch učení, příčiny této poruchy tedy v obecném pojetí odpovídají již výše zmíněným příčinám SPU (genetické dispozice, LMD atd.). Pro specifikaci je však nutné doplnit příčiny konkrétnější.

Dysortografie se často u dětí vyskytuje v kombinaci s dysgrafií (porucha osvojování psaní) jakožto „*komplexní porucha psaného projevu*“ . (Vágnerová, 2005, s. 78)

Tyto potíže jsou známy u přibližně 2% školních dětí, přičemž vyššího počtu v poměru dosahují chlapci.

Biologické faktory, způsobující snížené dispozice k osvojování potřebných dovedností, lze, podle Vágnerové, považovat za nejvýznamnější příčinu.

Častým podkladem dysortografie bývá nedostatečně rozvinutá oblast sluchové percepce: sluchová paměť, sluchová analýza, syntéza, audiomotorická koordinace, fonemický sluch (nedostatečné rozlišení krátkých a dlouhých samohlásek atd.), neschopnost převádět sluchový kód do kódu grafomotorického. (Michalová, 2001; Vágnerová, 2005)

Jako další příčiny jsou uváděny: deficity v řečové oblasti, nesprávná výslovnost (nedostatky v rozlišení mluvené a psané formy), pomalé tempo psaní, oslabená schopnost koordinace psychických procesů podílejících se na psaní. Mnoho autorů též přikládá

důležitost nedostatečnému vývoji jazykového citu, což se může projevit nejen v řeči psané, ale i v projevech mluvených. (Zelinková, 2006; Vágnerová, 2005)

Michalová ve své publikaci zmiňuje také typ dysortografie vzniklý „na bázi poruchy dynamiky duševních procesů: na podkladě hyperaktivity, případně hypoaktivity je negativně ovlivněn průběh procesu psaní, žák se snadno unaví a není schopen správně aplikovat třeba i dobře naučené gramatické učivo do písemné podoby“. (Michalová, 2001, s. 18)

Vágnerová navíc uvádí další dílčí problémy podmiňující vznik dysortografie:

**a) porucha koordinace motorické složky a vnitřních mentálních procesů.** V tomto případě se rychlost psaní u dítěte neshoduje s tempem jeho jazykového uvažování (to je zde pomalejší). Společně s oslabením manuální zručnosti se tento vliv podílí na vzniku zkomolenin a vynechávek či na nedodržování hranic slov v písemném projevu.

**b) špatná integrace zvukového a grafického tvaru písmen a jejich významu.** Dítě zvládá rozlišovat i opisovat jednotlivé tvary písmen, sluchově vnímá jejich rozdílnost, ale neuvědomuje si, co které z nich znamená. (Vágnerová, 2001)

### 2.3. Typy dysortografie

Na základě oslabení jednotlivých dílčích kognitivních procesů lze dysortografii rozlišit na typ:

**a) auditivní:** projevuje se deficitem v oblasti sluchové diferenciaci a analýzy a v oslabení sluchové paměti; žáci chápou smysl slova, nedokáží však zachytit správné pořadí hlásek ve slově.

**b) vizuální:** je spjata s nedostatky ve zrakové paměti; žáci mají potíže s vybavováním si tvarově i sluchově podobných grafémů – chyby v textu nejsou schopni správně identifikovat.

**c) motorická:** souvisí s narušením jemné motoriky – příčinou je zde vyčerpání po namáhavém aktu vlastního psaní; žáci soustředí veškerou pozornost na grafický projev, nezbyvá jim tedy energie na aplikaci naučených gramatických pravidel a kontrolu cvičení.

## 2.4. Projevy dysortografie

Dysortografie se primárně a nejvýrazněji projevuje zvýšeným výskytem tzv. specifických dysortografických chyb v písemném projevu. Druhou oblastí, ve které se dysortografie projevuje, je osvojování a aplikace gramatických pravidel.

### 2.4.1. Specifické dysortografické chyby

Zelinková uvádí ve své publikaci tyto specifické jevy:

- Rozlišování krátkých a dlouhých samohlásek (př.: *lidí – lídí; udýchaný závodník-udychany zavadník*)
- Rozlišování slabik *dy-di, ty-ti, ny-ni* (př.: *hajný-haní*)
- Rozlišování sykavek.
- Vynechávání, přidávání, přesmyknutí, záměny písmen nebo slabik (př.: *dnes-nes; čtvrtek-cete; po chodníku-to chodníku*)
- Chybné rozlišování hranic slov v písmu (př.: *kočka leze dírou-kočka lezedírou*)

(Zelinková, 2003; příklady chyb: Matějček, 1995, s. 87; Vágnerová 2005, s. 77; Zelinková, 2006, s. 16)

Michalová rozšiřuje výčet o tyto projevy:

- Záměny zvukově podobných hlásek (z-s; h-ch; b-d) (př.: *zalezla-zalesla*)
- Snížená schopnost vybavit si naučený tvar písmene v písemné podobě.
- Obtíže ve spojení psané a slyšené podoby hlásky.
- Grafické záměny tvarově podobných hlásek (b-d; m-n; r-z).
- Chyby z artikulační neobratnosti.
- Potíže ve slabikách a slovech se slabikotvorným r, l.

(Michalová, 2001; příklady chyb: Zelinková, 2006, s. 16)

## 2.4.2. Pravopisné chyby

Zvýšený výskyt pravopisných chyb v písemném projevu dětí s dysortografií je důsledkem odlišného vývoje dítěte v oblasti řečové a jazykové.

Například u dítěte s oslabeným jazykovým citem můžeme očekávat, že se správně naučí vyjmenovat pádové otázky, není však jisté, že se správně zeptá a že bude schopno správně určit pád podstatného jména. Stejně tak není pravidlem, že znalost vyjmenovaných slov znamená schopnost správně přiřazovat slova příbuzná atd.

Oslabená úroveň kognitivních funkcí a procesů, jako jsou např. zraková a sluchová percepce, pracovní paměť, koncentrace pozornosti, proces automatizace, rychlé vybavování pravidel apod., rovněž význačnou měrou ovlivňují úroveň písemných projevů těchto dětí.

Není možné s jistotou říci, do jaké míry lze chybovost v pravopise přisuzovat důsledku specifických vývojových poruch – problematika je dosud předmětem diskusí a zkoumání. (Zelinková, 2003)

Odborná literatura uvádí následující projevy chybovosti:

- Obtíže v užívání gramatických pravidel: nepřesné časování nebo skloňování (např.: chybné používání pádových otázek i přes jejich teoretickou znalost).
  - Potíže v rozlišování slovních druhů ( podstatná – přídavná jména).
  - Obtíže při práci se slovními druhy (tvoření slov příbuzných, používání zájmen).
  - Nepřesnosti ve vnímání závislosti mezi větnými členy (př.: shoda podmětu s přísudkem)
  - Nestandardní slovosled, těžkopádné, často i zjednodušené formulace.
- (Vágnerová, 2005; Zelinková, 2006)

## 2.5. Diagnostika dysortografie

Kritéria pro stanovení diagnózy specifických vývojových poruch učení se odvíjí od konkrétního typu poruchy. Kritéria pro diagnostiku dysortografie nejsou dodnes pro mnohé odborníky jednoznačná – důraz je kladen především na individuální posouzení dítěte.

Zatímco závažné poruchy bývají patrné na první pohled, potíže lehčího charakteru mohou vznikat např. v důsledku nesprávného výukového vedení, nezralosti, narušené pozornosti, nepodnětného rodinného prostředí atd. Ve všech případech tedy není jednoduché určit příčiny žákovy neúspěšnosti v sledovaných oblastech školní práce. Cílem diagnostiky obecně je „*stanovení úrovně vědomostí a dovedností, poznávacích procesů, sociálních vztahů, osobnostních charakteristik a dalších faktorů, které se podílejí na úspěchu či neúspěchu dítěte.*“ (Zelinková, 2003, s. 50)

Diagnostiku lze provádět v běžné či specializované třídě, za účelem integrace musejí být však žáci diagnostikováni v pedagogicko-psychologické poradně nebo v speciálně pedagogickém centru. Oba typy diagnostiky se od sebe liší jednak délkou pozorování dítěte, jednak výzkumnými metodami.

Diagnostika v běžné třídě je ovlivněna mnoha faktory, jako je např. klima třídy, atmosféra školy, vztah učitele a žáka atd. Žák je sledován dlouhodobě, možné pokroky a individuální vývoj jsou zde snáze pozorovatelné. Jeho výkony jsou často porovnávány s výkony spolužáků, popř. se stanovenou normou pro daný ročník.

Specializovaná pracoviště diagnostikují žáky na základě speciálních testů porovnávajících zkoumané žáky s běžnou populací daného věku. Vyšetření se většinou účastní speciální pedagog a psycholog. V závěru je možné přihlédnout k diagnostice učitele, popř. zkontrolovat případ s odbornými lékaři.

„*Součástí diagnostiky jsou vyšetření rozumových schopností, řeči, percepce zrakové i sluchové (popř. odborná vyšetření lékařská), laterality, vyšetření čtení a psaní, popř. dalších oblastí dle potřeby, jako je vnímání a reprodukce rytmu, pravolevá a prostorová orientace nebo motorika.*“ (Zelinková, 2006, s. 34)

Po přidělení diagnózy bývají žáci zařazeni do specializované třídy či školy, nebo integrováni mezi běžnou populaci. V případě mírnějších obtíží bývá žák zpravidla tolerován v hodnocení a klasifikaci, integrační opatření zde nebývají nutná.

### **2.5.1. Diagnostika v běžné třídě základní školy**

Při podezření na jakoukoliv specifickou poruchu učení provádí učitel pedagogickou diagnostiku, v níž zaměřuje pozornost na tyto oblasti:

- úroveň čtení

- psaní – rukopis, pravopis
- matematické schopnosti
- soustředění
- sluchová percepce
- zraková percepce
- řeč (slovní zásoba, technika řeči)
- vnímání a reprodukce rytmu
- pravo-levá a prostorová orientace
- odchylky v chování
- postavení dítěte v kolektivu
- rodinné prostředí

Na základě dlouhodobého pozorování žáka a zaznamenávání jeho obtíží lze vypořádat trvalé příznaky některé ze specifických vývojových poruch. Pozorování žáka ze strany učitele však slouží pouze k základní orientaci v problému, výsledky těchto pozorování bývají podkladem pro podrobnější diagnostiku na specializovaném pracovišti. Učitelovy zaznamenané údaje nemohou být samy o sobě důvodem k integračním opatřením.

Pozorované příznaky je nutné zvažovat v kontextu celkové žákovy osobnosti a prostředí, které jej obklopuje. Žákovy školní výkony mohou být ovlivněny mnoha činiteli, je tedy třeba vyloučit ostatní příčiny žákovy neúspěšnosti (snížené rozumové schopnosti, opožděný vývoj, časté absence ve škole, nepodnětné rodinné prostředí atd.).

Projevy specifických vývojových poruch se vyskytují ve vzájemné součinnosti, *„izolované obtíže nebývají příznakem poruchy“*. (Zelinková, 2003, s. 58)

(Zelinková, 2003; Zelinková, 2006)

### **2.5.2. Diagnostika na specializovaném pracovišti**

Speciálně pedagogickou diagnostiku specifických poruch učení provádějí v současné době pedagogicko-psychologické poradny nebo speciálněpedagogická centra. Vyšetření dítěte by mělo být záležitostí spolupráce odborníků, jako jsou psycholog, speciální



pedagog, sociální pracovník, popř. odborný lékař. „*Lékařským vyšetřením je nutno vyloučit příčiny nebo přítěžující okolnosti ve zdravotním stavu dítěte. Je třeba nabýt jistoty o tom, že dítě netrpí vážnější smyslovou poruchou (zraku nebo sluchu) či že je tato porucha náležitě podchycena.*“ (Říčan, Krejčířová a kol., 1997; s. 143)

V případě spojitosti poruchy s řečovou stránkou je žádoucí též spolupráce logopeda, v úvahu se berou i zpráva z kmenové školy a postřehy rodičů.

„*Součástí diagnostiky je anamnéza zaměřená na dítě, sourozence i rodiče. Obvykle ji vypracovuje sociální pracovníce. K nejdůležitějším údajům patří zjištění o výskytu podobných obtíží v rodině, údaje o průběhu těhotenství a porodu, onemocněních, která prodělala (zvláště horečnatá onemocnění), dále údaje o vývoji řeči, motoriky, zájmech dítěte atd.*“ (Zelinková, 2003; s. 62)

(Zelinková, 2003; Říčan, Krejčířová a kol., 1997)

## **Analýza psaného projevu**

Při podezření na výskyt dysortografie je vyšetření psaní a pravopisu klíčovou součástí komplexní diagnostiky. Písemný projev je hodnocen po stránce grafické, pravopisné a obsahové. Základními nástroji pro zjištění potřebných údajů jsou opis, přepis, diktát a volný písemný projev.

Opis a přepis poukazují na grafomotorickou stránku projevu. Dítě opisuje či přepisuje zvolený text a cílem diagnostiky zde je zjištění, do jaké míry si osvojilo uvedenou dovednost.

Diktát je prostředkem ke zkoumání komplexních schopností a dovedností, jako jsou úroveň sluchového a zrakového vnímání, grafomotoriky, znalost vztahu hláska – písmeno, znalost a aplikace gramatických pravidel. Diktáty v odborně-diagnostické praxi jsou nejčastěji voleny tak, aby obsahovaly specifické jevy v převažující míře nad jevy pravopisnými. „*Jsou to věty, které vědomě nejsou gramaticky obtížné, aby se děti mohly soustředit pouze na sluchovou a zrakovou analýzu řeči, ...*“ (Pokorná, 1997; s. 191)

Věty jsou záměrně sestavovány tak, aby obsahovaly žádoucí množství specifických dysortografických jevů. (Zelinková, 2003; Pokorná, 1997)

Co se týče pravopisných chyb, lze rozlišit chyby z nepozornosti (např. chybějící háčky, čárky a písmena na konci slova), z neznalosti (např. neznalost vyjmenovaných slov) a

specifické chyby, vyplývající z poruchy některé ze speciálních funkcí (např. neschopnost sluchového rozlišení tvrdé a měkké slabiky). (Říčan, Krejčířová a kol., 1997)

Volné téma (sloh) ukazuje na zvládnutí písemného projevu jakožto komplexní dovednosti sestávající ze všech dílčích schopností uvedených výše.

Pro posouzení grafické stránky písemného projevu uvádí Zelinková tyto ukazatele:

- způsob sezení při psaní;
- držení psacího náčiní;
- pracovní tempo;
- tvary písmen;
- rychlost vybavování písmen;
- uspořádání na ploše.

(Zelinková, 2003; s. 64)

### **Hodnocení pravopisu a specifické chybovosti**

Úroveň pravopisu a četnost specifických chyb jsou vyhodnocovány na základě diktátu a volného tématu. Výsledky získané na odborném pracovišti jsou porovnávány s výsledky ze školního prostředí. Specifické dysortografické chyby jsou odlišné od chyb pravopisných, v diagnostické analýze jsou rovněž tyto chyby diferencovány. „*Cílem není odlišení typů chyb a jejich součet, ale především odhalování příčin chyb a jejich následné odstraňování.*“ (Zelinková, 2003; s. 64)

### **Projevy specifické chybovosti podle Pokorné:**

1. Komolení slov – potíže v rozlišování souhláskových shluků, přesmykování písmen, vynechávání písmen ve slovech, záměny tvarově nebo zvukově podobných písmen ( $k - h$ ;  $p - b$ )
  2. Potíže v interpunkci – chybějící nebo chybně umístěné háčky, čárky, tečky (např. nedostatečné sluchové rozlišování  $s - š$ )
  3. Potíže v měkčení (rozdíl  $di/dy$ ;  $ti/ty$ ;  $ni/ny$ )
- (Pokorná, 1997)

Nejčastější příčinou vysokého výskytu specifických dysortografických chyb bývají nedostatky v sluchové percepci řeči. Jestliže problémy nepramení z uvedeného deficitu, za příčiny můžeme považovat:

- potíže v grafomotorice;
- pomalé pracovní tempo;
- obtíže ve vybavování tvarů písmen;
- chybné zachycení hláskové stavby slov;
- absence návyku kontrolovat si vlastní text;
- nedostatečné zautomatizování daných jevů;
- problémy se soustředěním.

V případě vysokého počtu pravopisných chyb je diagnóza obtížnější. Ke zjišťování příčin se zde užívá tzv. diferenciální diagnóza, která sleduje následující aspekty:

- teoretická znalost gramatických pravidel;
- poměr chybovosti v diktátech a doplňovacích cvičeních;
- schopnost vyhledat v diktátu chyby a odůvodnit správný tvar;
- úroveň zvládnutí hláskové stavby slov a úroveň grafomotoriky;
- úroveň zautomatizování gramatického pravidla;
- ostatní aspekty, jako jsou stádium vývoje řeči, schopnost soustředění, paměť, pracovní tempo.

(Zelinková, 2003)

### **Zjišťování úrovně sluchové percepcie řeči**

Nedostatek v sluchovém rozlišování řeči bývá jednou z nejčastějších příčin výskytu dysortografie. Obtíže se projevují v oblasti sluchové analýzy a syntézy, sluchové diferenciacie a v rozlišování délky samohlásek.

V případě sluchové analýzy a syntézy jde o ověření schopnosti rozkládat slova na jednotlivé hlásky a naopak - z jednotlivých hlásek slova skládat. Největší potíže v rozlišování činí slova s převažujícími souhláskami, jako např. čtvrtek, stvrzenka, roztržka atd. V praxi se k vyšetření užívá „Matějčkova zkouška sluchové analýzy a syntézy“.

(Pokorná, 1997)

Druhou problematickou oblastí je sluchová diferenciacie jednotlivých hlásek. „*Jde tu o ověření schopnosti analyzovat a diferencovat jednotlivé fonémy, tj. hlásky mající rozlišovací funkci, a odlišovat správně od zvukově deformovaných.*“ (Sovák in Říčan, Krejčířová a kol., 1997; s. 144 )

Zkouška (Wepmanův test v úpravě Matějčka) obsahuje 25 párů nesmyslných slov, které jsou buď totožné, nebo se liší jednou hláskou (např. *dynt – dint; pstrev – strev atd.*). Dítě zde určuje, je-li dvojice shodná, či nikoli. Žákům 3. a vyšších tříd lze zadat náročnější test (Wepman – Matějčkova zkouška v úpravě Z. Žlaba), kdy dítě rozlišuje, kterými hláskami se dvojice liší. (Zelinková, 2003; Říčan, Krejčířová a kol., 1997)

Vyšetření sluchového rozlišení délky samohlásek bývá realizováno diktátem zaměřeným na dané specifické jevy nebo zkouškou rytmické reprodukce. „*V případě Žlabovy zkoušky má dítě postupně reprodukovat na elektrickém bzučáku sestavu celkem sedmi písmen vyjádřených značkami Morseovy abecedy. Děti s LMD trpící specifickými poruchami řeči a děti s dysortografií v této zkoušce častěji selhávají.*“ (Žlab in Říčan, Krejčířová a kol., 1997; s. 145)

(Pokorná, 1997; Říčan, Krejčířová a kol., 1997)

## **2.6. Reedukace dysortografie**

### **2.6.1. Zásady reedukace**

V současné době existuje mnoho metod vedoucích k nápravě dysortografických obtíží. Dle Průchy reedukací rozumíme „*souhrn speciálně pedagogických postupů, kterými se zlepšuje a zdokonaluje výkonnost jiných funkcí než funkce postižené, a metod rehabilitačních, majících za následek úpravu společenských vztahů.*“ (Průcha in Michalová, 2001; s. 38)

Každý nápravný postup vychází z příčin konkrétní poruchy u konkrétního jedince. Důležitá je správná diagnóza, která bývá podkladem pro vhodnou reedukaci. Protože žádná metoda není univerzálně účinná, je zde nutný individuální přístup. „*Jiný postup budeme volit u dítěte, kde podkladem poruchy jsou mechanismy genetické, a jiný tam, kde je zřejmá spojitost s drobným poškozením mozku a jeho následnou dysfunkcí.*“ (Matějček, 1995; s. 176) Rozlišnost příčin poruchy se následně odráží v odlišných reedukačních postupech.

V úvahu by měly být brány i různé průvodní okolnosti, ovlivňující proces reedukace, jako jsou např. schopnost koncentrace, intelekt dítěte, jeho volní vlastnosti a míra motivace.

Pocit úspěšnosti a je důležitým motivačním prvkem. Pro úspěšný průběh reedukace je tedy důležité vzbudit v dítěti naději, že zlepšení je možné. Dopřát dítěti pocit úspěchu již v začátcích terapie je jednou z klíčových zásad reedukace. Zanedbatelný není ani vliv rodiny a sociálního prostředí, ve kterém se dítě nachází. Vytvoření příznivé atmosféry v okolí dítěte je základním předpokladem pro zdárný průběh celého procesu.

Dále je doporučováno zhodnotit typ a stupeň náročnosti jednotlivých cvičení v souvislosti s reálnými možnostmi dítěte. Pokud má dítě pocit, že je podceňováno, nebo naopak přeceňováno, ztrácí důvěru v odborné vedení - volba příliš lehkých či příliš těžkých úkolů vede k demotivaci.

Dále je při reedukaci nutné:

- stanovit si jasnou strukturu výukového postupu, předkládat dítěti nové informace systematicky;
- vytvářet příznivé prostředí pro práci (eliminovat rušivé podněty);
- pracovat s dítětem pravidelně a dlouhodobě;
- postupovat po malých krocích od jednoduššího k složitějšímu;
- užívat multisenzoriální přístup;
- snažit se o zautomatizování naučených dovedností;
- podporovat sebevědomí dítěte;
- aktivně zapojit rodiče do reedukačního procesu;
- obeznámit okolí dítěte se specifiky poruchy.

(Michalová, 2001; Pokorná, 1997; Matějček 1995)

## 2.6.2. Reedukační techniky

### 2.6.2.1. Reedukace z hlediska specifických dysortografických chyb

#### Rozlišování krátkých a dlouhých samohlásek

Hlavní příčinou chybovosti v této oblasti bývají obtíže v sluchové percepci a při vnímání a reprodukci rytmu. Pro žáky s dysortografií je doporučováno diktovat si obsah textu nahlas či alespoň polohlasně a délku samohlásek zdůrazňovat artikulací. Interpunkční znaménka je vhodnější doplňovat ihned, vracet se k jejich doplnění po napsání slova bývá pro žáky s dysortografií obtížnější. Jako pomůcky k nápravě rozlišování kvantity samohlásek jsou uváděny bzučák, hudební nástroje, stavebnice s krátkými a dlouhými prvky a soubory cvičení zaměřených na tuto oblast nápravy.

#### Doporučená cvičení

- učitel vyťukává na bzučáku rytmus, žáci rytmus reprodukují vytleskáváním nebo vyťukáváním;
- žák pomocí bzučáku přehrává předříkávaná slova;
- žák vyhledává slova odpovídající vyťukaným rytmickým strukturám;
- učitel užívá bzučáku jako doprovodné pomůcky při diktátech a pravopisných cvičeních;
- žák určuje, zda jsou předříkávaná slova stejná či ne (např.: *pis – pís kolak – kolak*);
- žák znázorňuje samohlásky pomocí krátkých a dlouhých prvků stavebnice;
- žák znázorňuje délku samohlásek graficky: / pro dlouhou samohlásku a . pro krátkou samohlásku (např.: *U: výlety, Ž: /..*); cvičení lze zadávat i v opačném sledu (*U: /.., Ž: výlety, ...*)
- žák doplňuje krátké a dlouhé samohlásky do textu;
- žák podtrhává v textu dlouhé samohlásky;
- žák zapisuje z diktovaných slov pouze samohlásky (popř. pouze dlouhé samohlásky).

(Zelinková, 2003)

### **Rozlišování měkkých slabik di, ti, ni a tvrdých dy, ty, ny**

Nedostatky v rozlišování tvrdých a měkkých slabik vyplývají opět především z obtíží v oblasti sluchové percepce. Jako reedukační pomůcky jsou doporučovány měkké a tvrdé kostky (popř. tabulky z molitanu a z tvrdého papíru) s příslušnými slabikami (*dy, ty, ny; di, ti, ni*) a soubory cvičení věnovaných této oblasti.

#### **Doporučená cvičení**

- žák opakuje učitelem předříkávané dvojice slabik a současně ohmatává příslušnou kostku nebo kartu;
  - žák mačká tvrdou či měkkou kostku, současně vyslovuje příslušnou slabiku a vymýšlí slova obsahující tuto slabiku;
  - učitel vyslovuje slova s měkkými či tvrdými slabikami, žák slova opakuje za současného mačkání tvrdé či měkké kostky; je vhodné umísťovat problematické slabiky nejprve na začátek slova, potom na konec a v závěru doprostřed;
  - žák doplňuje do vět příslušná slova lišící se tvrdostí (např.: *Na stole tyká – tiká budík*).
- (Zelinková, 2003; Pokorná, 2001)

### **Rozlišování sykavek (s, c, z, š, č, ž)**

Dysortografické chyby v oblasti rozlišování sykavek jsou způsobeny nejčastěji nedostatky v sluchovém vnímání ve spojení s nedokonalou výslovností. Jako nápravné pomůcky jsou uváděny karty s příslušnými písmeny, obrázky se slovy obsahujícími sykavky a soubory cvičení pro dyslektiky.

#### **Doporučená cvičení**

- učitel vyslovuje slabiky či slova obsahující různé sykavky, žáci zvedají karty s příslušnou sykavkou;
- žák opakuje sykavky po učiteli a současně ukazuje odpovídající grafémy;
- učitel vyslovuje dvojice slov se sykavkami měnícími význam (*sem – zem*) nebo slova obsahující více sykavek (*rozcvička, žížalička, ...*) – žák postupuje obdobně jako v předchozích bodech.

### **Přidávání, vynechávání a přesmykování písmen, popř. slabik, ve slově**

Chybovost zde bývá přisuzována nedostatkům ve sluchové analýze a syntéze, dalšími příčinami mohou být např. poruchy soustředění, grafomotorické obtíže, snížená schopnost vybavovat si písmena atd. Při reedukaci se soustředíme především na zdokonalování sluchové percepce, žáka vedeme k pečlivé artikulaci a k návyku diktovat si psaný text. Jako pomůcky zde volíme písmena, ze kterých dítě skládá slova a soubory cvičení ke zdokonalení sluchové analýzy a syntézy.

#### **Doporučená cvičení**

- písemná analýza a syntéza slov: žák opakuje slova po učiteli a následně je rozkládá na samostatné hlásky; v opačném případě učitel diktuje slova po jednotlivých hláskách a žák příslušná slova skládá (př.: *U: středa, Ž: středa, s-t-ř-e-d-a; U: s-t-r-o-m, Ž: s-t-r-o-m, strom*);
- skládání slov ze zpřeházených písmen;
- určování správně napsaných tvarů (př.: *dens – dnes – dsne*);
- psaní na stroji nebo na papírové klávesnici.

### **Rozlišování hranic slov v písmu**

Obtíže ve vnímání hranice slova vyplývají opět z nedostatků v sluchové analýze a syntéze, dále pak z oslabené grafomotoriky nebo z neporozumění obsahu textu. Jako pomůcky k nápravě se užívají např. díly stavebnice nebo jakékoliv prvky zastupující slovo, obrázky, karty s předločkami a soubory cvičení sluchové analýzy a syntézy.

#### **Doporučená cvičení**

- znázorňování slov ve větě pomocí dílků stavebnice nebo domluvených grafických znaků;
- určování počtu slov ve větě;
- spojování obrázkových pojmů s předločkami na kartách (př.: obrázek stolu – žák k němu přiřazuje různé předložky).

(Zelinková, 2003)



### 2.6.2.2. Reedukace z hlediska gramatických chyb

Za nejčastější příčiny gramatických chyb u dětí s dysortografií jsou považovány: nedostatek jazykového citu, oslabená pracovní paměť, poruchy procesu automatizace a neschopnost korekce vlastního textu. K osvojování gramatických pravidel těmto žákům pomáhají: kartičky s problematickými jevy (*i – y, párové souhlásky*), gramatické přehledy a různá doplňovací cvičení.

#### Doporučená cvičení

- učitel předřikává vyjmenovaná slova, žák k nim vymýšlí slova příbuzná (*př.: U: myš, Ž: myška, ...*); možný je i obrácený postup, kdy žák ke slovům příbuzným vyhledává slovo ze základní řady);
- učitel předřikává slova se problematickými jevy (*i – y*), žák zvedá příslušné kartičky s písmeny;
- učitel diktuje slova, žák zapisuje pouze sledované jevy (*i, í; y, ý*) nebo slova tyto jevy obsahující (*př.: U: Cesta byla lemována lípami., Ž: lípami, ...*);
- doplňovací cvičení zaměřená na procvičovaný jev;
- mechanické opisování problematických slov – zejména pro žáky s dobrou zrakovou pamětí.

(Zelinková, 2003)

### 2.6.2.3. Reedukace dysortografie z hlediska dílčích obtíží

#### 2.6.2.3.1. Reedukace sluchového vnímání

Reedukace sluchového vnímání je nedílnou součástí procesu nápravy dysortografie. Cvičení jsou zaměřena na zdokonalování naslouchání, sluchové paměti, sluchové diferenciaci, sluchové analýzy a syntézy a vnímání rytmických struktur.

#### Nácvik naslouchání

Cvičení jsou zacílena na zdokonalování vnímání sluchových vjemů:

- poznávání předmětů podle charakteristických zvuků (manipulace s papírem, cinkání klíčů, zvuky dopravních prostředků ...)
- rozlišování délky jednotlivých tónů přehraných na hudební nástroj; délku je možno znázorňovat graficky nebo pomocí dílů stavebnice;
- porovnávání síly jednotlivých tónů;
- rozeznávání hudebních nástrojů podle barvy tónu;
- poznávání písni podle melodie;
- poslouchání nahrávek či živého vyprávění.

### **Cvičení sluchové paměti**

U těchto typů cvičení mají žáci za úkol zapamatovat si různé předkládané struktury, např. hlásky, slabiky, slova, číslice, melodie, popř. určovat jejich modifikace (změny tónů v různých melodiích atd.) Je možné zařazovat i cvičení s uplatněním dětské tvořivosti: učitel zadá jednoduchou větu, žáci ji opakují a postupně ji rozvíjí přidáváním dalších slov (př.: *Vlak houká.* -> *Vlak silně houká* -> *Náš vlak silně houká.* ... ) (Zelinková, 2003, s. 125)

### **Cvičení sluchové diferenciaci**

Potíže v sluchové diferenciaci se projevují v rozlišování kvantity samohlásek, zvukově podobných hlásek, tvrdých a měkkých souhlásek a sykavek. Cvičení (bez zrakové opory) jsou zaměřena na rozlišování slabik či slov, určování jejich shodnosti či odlišnosti (*les – pes; vedl – vadl*), určování hlásky, kterou se dvojice slov liší (*nos – kos; voda – vada*), vytváření vět ze slov lišících se jednou hláskou (*váha – váza*) atd.

### **Cvičení sluchové analýzy a syntézy**

Cvičení sluchové analýzy a syntézy zahrnují rozkládání jednotlivých významových celků na části a naopak, skládání dílčích částí v celek. Při reedukaci postupujeme vždy od jednodušších struktur k složitějším a k procvičování volíme takové věty, které jsou pro děti obsahově srozumitelné a úměrné jejich dorozumívacím schopnostem. Dané obtíže začínáme procvičovat na úrovni věty, poté přecházíme k procvičování vnímání slabik v rámci slova a nakonec se věnujeme hláskové stavbě slov.

Procvičování na větné úrovni zahrnuje např. určování počtu či pořadí slov ve větě (př.: „*Dnes bude hezký den.*“: žák větu zopakuje po učiteli, spočítá slova a určí pořadí zvoleného slova ve větě) nebo tvoření vět z jednotlivých slov (*sněžilo – venku – ráno*).

Vnímání slabik v rámci slova lze procvičovat následujícími způsoby:

- rozklad slov na slabiky;
- poznávání daných slabik v proudu řeči (žák reaguje domluveným způsobem na slyšenou slabiku);
- tvoření slov obsahujících danou slabiku;
- vyhledávání stejných slabik ve slovech (př.: *lesy – sype*);
- slovní fotbal na způsob tvoření slova, které začíná poslední slabikou slova předchozího;
- skládání slov z daných slabik;
- tvoření slov přestavbou slabik (př.: *lenoko – koleno*).

Práce s hláskami na úrovni slova se pro žáky s dysortografií jeví jako nejobtížnější. Zde lze aplikovat výše uvedená cvičení (procvičování slabik v rámci slova) s tím rozdílem, že přeneseme důraz ze slabik na jednotlivé hlásky, např.: rozkládání slov na hlásky, tvoření slov obsahující danou hlásku, poznávání daných hlásek ve slově, skládání slov z jednotlivých hlásek, vytváření slov přesmyknutím hlásek slov původních (*tma – tam; volí – loví*), dále pak tvoření nových slov různými způsoby (př.: *levá -> vál; lak -> vlak; kráva -> káva; brok -> krok; žvela -> želva atd.*), určování pozice jednotlivých hlásek ve slově, určování prvních (posledních) hlásek ve slově, slovní fotbal, kde nová slova vytváříme od koncové hlásky slova předcházejícího atd. (Zelinková, 2003; Pokorná, 2001)

### **Vnímání a reprodukce rytmu**

Nedostatky ve vnímání rytmu mohou být jednou z příčin specifických obtíží, jako např. specifické dysortografické chyby v písemném projevu, specifické poruchy výslovnosti, obtíže v pravolevé a prostorové orientaci, sluchové analýze, syntéze a diferenciaci. K zdokonalení vnímání rytmu se užívá porovnávání rytmických struktur, přičemž děti určují, zda jsou identické či rozdílné; dále pak přiřazování grafických záznamů k reprodukovánému rytmu.

Účelné je také procvičování reprodukce rytmu, kde děti přehrávají slyšený rytmus, popř. provádějí různé cviky v daném rytmu. (Zelinková, 2003)

#### **2.6.2.3.2. Reedukace zrakového vnímání**

Nedokonalé zrakové vnímání může vést k tomu, že dítě v písemném projevu zaměňuje tvarově podobná písmena (*m-n*; *r-z*) či písmena polohově převrácená (*b-d-p*). Reedukační cvičení bývají rozdělena do několika oblastí, z nichž pro písemný projev jsou důležitá zejména: cvičení zrakové diferenciacce, zrakové analýzy a syntézy, zrakové paměti, dále rozlišování pozadí a figury a rozlišování reverzních figur.

#### **Cvičení zrakové diferenciacce, zrakové analýzy a syntézy a zrakové paměti**

Při reedukaci v oblasti zrakové diferenciacce se jako efektivní jeví práce s obrazovým materiálem. Vhodné je např. určování shod a rozdílů jednotlivých obrázků, vyhledávání shodných obrázků, dále pak podtrhávání či vybarvování daného písmene v řadě písmen.

V případě nácvičku zrakové analýzy a syntézy je doporučováno např. skládání rozstříhaných obrázků, skládání písmen z jednotlivých prvků, dokreslování obrázků či písmen a skládání slov rozstříhaných na části.

Pro zdokonalení zrakové paměti je užíváno různých předmětů či slov, slabik a písmen, které děti po jejich zakrytí z paměti jmenují, vyhledávají mezi jinými prvky a v případě předmětů i určují jejich vzájemnou polohu. Vhodné je samozřejmě i klasické pexeso.

#### **Rozlišování figury a pozadí, rozlišování reverzních figur**

Základem je v prvním případě rozlišování „zastíněných“ obrázků, tvarů, písmen či slov na pozadí nebo jejich rozlišování ve vzájemném překrytí. V případě rozlišování reverzních figur děti rozlišují stranově převrácené tvary, vyhledávají tyto tvary podle vzorů, určují identické tvary, vybarvují konkrétní tvary určenými barvami či podtrhávají zadaná písmena. Jak uvádí Pokorná (*Teorie a náprava vývojových poruch učení a chování*), je také vhodné nechat děti tyto obrázky kreslit a jejich otáčením procvičovat vnímání změny polohy. Konkrétní příklady cvičení lze najít v příručce *Cvičení pro děti se specifickými poruchami učení - Pokorná, 2007*.

(Zelinková, 2003; Pokorná, 2001; Pokorná, 2007)

### 2.6.2.3.3. Cvičení pravolevé a prostorové orientace

Postup nácvičku pravolevé a prostorové orientace vychází z ontogenetického vývoje utváření pojmů. Pojmy jako nahoře-dole, nad-pod, svrchní-spodní si dítě osvojuje nejdříve, při reedukaci tedy obvykle začínáme orientací na úrovni vertikální osy. Následuje orientace ve směru předozadním – procvičujeme tedy pojmy vpředu-vzadu, před-za, dále pak první-poslední, hned před-hned za. V souvislosti s orientací v prostoru lze používat i pojmy uvnitř, venku, mezi, vedle.

Jako pomůcky k nácvičku užíváme např. předměty, s nimiž lze snadno manipulovat, obrázky, čtvrtku rozdělenou na čtyři části, soubory cvičení pravolevé orientace, počítačové programy atd.

#### Doporučená cvičení

- „Ukaž na obrázku: nahoře, dole, vpravo, vlevo ...“
- „Urči, co je na obrázku vpravo dole, uprostřed ...“
- „Polož předmět na stůl vpravo, vlevo, nad sešit ...“
- „Ukaž pravou (levou) rukou pravé koleno, levé ucho ...“
- „Nakresli doprostřed papíru dům, vpravo od domu strom ...“
- „Napiš do pravého horního rohu písmeno *p*, do levého dolního rohu písmeno *u* ...“
- „Urči, kdo sedí ve třídě hned před ..., hled za ....., vpravo od ...“

(Zelinková, 2003; Pokorná, 2001)

### 2.6.2.4. Reedukace dysortografie z hlediska jednotlivých metod

#### 2.6.2.4.1. Metoda obtahování

Metoda obtahování, podle autorky též známá jako metoda G. M. Fernaldové, se užívá v počátečních stádiích reedukace těžších případů dysortografie. V tomto případě děti významům jednotlivých slov rozumí, vnímají je však globálně jako jeden významový celek a obtížně si uvědomují si jejich hláskové složení. Kromě zdůraznění emocionální

stránky problému přikládá autorka význam především hmatovému a pohybovému potenciálu.

Při nácviku se postupuje takto: Učitel zvolí slovo na základě vlastního uvážení či přání dítěte. Poté slovo (za jeho současného předčítání) napíše na list papíru – žák vše sleduje a důsledně naslouchá. V druhé fázi dítě obtahuje jednotlivá písmena prstem a současně je vyslovuje. Toto několikrát opakuje do té doby, než slovo dokonale pohybově ovládá. Následně učitel slovo překryje a žák vše opakuje z paměti. V případě chybně provedeného úkonu se postup vrací o krok zpět. Pokud žák napíše slovo správně, je založeno do kartotéky. Kartotéka s jednotlivými slovy později slouží jako pomůcka při provádění obtížnějších cvičení. Po dostatečném osvojení této techniky tak dítě (s pomocí učitele) vytváří věty či celé povídky. V poslední fázi reedukace je možné samotné obtahování vypustit – žák nejprve sleduje učitele při psaní, poté slovo přečte a za současného diktování jej napíše.

Uvedený způsob nápravy je založen na globální metodě vnímání slov, nácvik tedy není zacílen na analýzu a syntézu. Metoda je vhodná např. pro výuku angličtiny, kde flexe není tak častá a jeden tvar slova lze užívat ve více spojeních. (Pokorná, 2001; Matějček, 1995)

#### **2.6.2.4.2. Metoda barevných kostek**

Stejně tak jako výše zmíněná metoda G. M. Fernaldové, klade tento postup důraz na využití hmatu a kinestetického smyslu. Velká úloha je zde rovněž připisována zrakové představivosti. Při nácviku dítě pracuje s písmeny vytištěnými na barevně rozlišených kostkách. Určité kategorie hlásek (souhlásky – samohlásky) a určité problematické jevy (b-d; a-e) jsou představeny určitou barvou, čímž si dítě spojuje vjemy barevné s vjemy tvarovými. Na základě instrukcí pak skládá z jednotlivých písmen slova, popř. záměnou jednotlivých hlásek tato slova mění. Společně s vyslovením slova tedy do tohoto procesu zapojuje zrak, sluch, hmat a kinestetický analyzátor.

Po zdokonalení sluchové analýzy lze od pohybové složky postupně upouštět – dítě skládá slova pouhým ukazováním na jednotlivá písmena a následně se přistupuje k vlastnímu zapisování slov. Zápisem slov jinou formou abecedy (např. psacím písmem) se zamezuje ulpívání na barevném vjemu. (Matějček, 1995)

#### **2.6.2.4.3. Metoda barevných písmen**

Tato metoda spočívá ve využití vnímání barev jakožto podpůrného prostředku k rozlišování tvrdých, měkkých a obojetných souhlásek při psaní diktátů. Jako pomůcka zde slouží tabulka šedé barvy, na níž jsou v abecedním pořádku vytištěny jednotlivé hlásky – ty jsou podle typu (samohlásky – souhlásky tvrdé – souhlásky měkké – souhlásky obojetné) barevně odlišeny. Zvláštní zřetel je kladen na souhlásky d, t, n, které jsou vyznačeny červenou barvou a signalizují tak „výstražný jev“. V protilehlých rozích jsou pak zvláště odlišeny slabiky di–ti–ni (žlutě – měkce) a dy-ty-ny (černě – tvrdě). Metody se využívá spíše v prvních fázích nácvičku, později se od barevné tabulky postupně ustupuje a dítě se k ní vrací pouze v případech, kdy si není u náročnějších příkladů jisto. (Matějček, 1995)

### **3. Přístup k dětem se specifickými výukovými obtížemi**

#### **3.1. Psychologické aspekty výukových obtíží**

Fyziologická podstata specifických poruch učení, jejich příčiny a způsoby nápravy jsou v současné době předmětem rozsáhlých zkoumání. Méně pozornosti je však věnováno dopadu uvedených obtíží na psychiku dítěte. Míra zvládnutí problémů odrážejících se od výukových obtíží závisí především na stabilitě dítěte a míře frustrační tolerance. U dětí se zhoršenými předpoklady pro zvládnutí náročných výukových situací hrozí nebezpečí vzniku sekundárních komplikací, prvotně s výukovými obtížemi nesouvisejících. Neurotické obtíže, psychosomatické obtíže, potíže v komunikaci a začleňování se do skupiny vrstevníků či sklony k asociačnímu chování, které se mohou vyskytnout jako důsledek překážek výukových, pak bývají pro citový vývoj dítěte daleko závažnější než výukové obtíže samy o sobě.

Důsledky specifických obtíží se samozřejmě odvíjejí i od stupně závažnosti poruchy - lze tedy předpokládat, že děti s rysy specifických poruch učení budou s větší pravděpodobností zvládat stresové situace spjaté s výukou lépe než děti se závažnými poruchami. Od stupně závažnosti se také odvíjí míra úlev a tolerance ze strany pedagoga.

Tolerance v přiměřené míře je však ve všech případech žádoucí. Pochopení ze strany odborných pracovníků bývá většinou samozřejmostí, ne vždy však bývá s problémem dostatečně srozuměno žákovo okolí. Je tedy vhodné sdělit spolužákům podstatu problému a důvody odlišného přístupu v hodnocení a předcházet tak četným rozbrojům nebo pocitům nespravedlnosti.

Pozitivní očekávání a víra ve zlepšení jsou nutnými prvky reedukačních procesů. I když jsou pokroky malé a výsledky neodpovídají vynaložené snaze, je nutné vytvářet situace, v nichž dítě zažívá úspěch. Bez tohoto motivačního činitele je obtížné udržet žáka v kladném očekávání a optimistickém přístupu ke studiu. Podnětné vedení výuky, optimistická atmosféra ve třídě a vzájemná spolupráce všech zúčastněných pak přispívají k optimálnímu průběhu výchovně-vzdělávacího procesu. Jak uvádí Zelinková, „*práce s jedinci s dyslexií není pouze reedukace nedostatečně rozvinutých funkcí, nácvik čtení a psaní. Neméně důležité je formování jejich osobnosti, vztahu k sobě samému i vnějšímu světu.*“ (Zelinková, 2006, s. 50) Každý jedinec je jedinečný, jeho osobnost je třeba vnímat jako komplex rozličných charakteristik bez ohledu na indispozice vyplývající z výskytu poruchy.

(Zelinková, 2006; Graziano, 2002)

### **3.2. Vliv specifických poruch učení na sebepojetí dítěte**

Projevy specifických poruch učení se výrazně promítají v různých oblastech školní práce. Obtíže dyslektického charakteru se prvořadě odrážejí ve výkonech dítěte v českém jazyce. Je však zřejmé, že potíže ve čtení a potíže se zvládnutím psaného projevu bývají spouštěčem obtíží i v jiných vyučovacích předmětech, a to zejména v předmětech naukových, kde je dítě závislé na studiu skrze čtení či na zaznamenávání poznatků a následné získávání informací čtením zapsaného.

V českém jazyce jsou patrné nedostatky v oblasti pravopisu, v písemné podobě slohových projevů, ve čtení a interpretaci přečteného, dále pak v oblasti tvarosloví a v aplikaci gramatických pravidel. Nedostatky v naukových předmětech bývají často odrazem výše uvedených obtíží, které znesnadňují osvojování nových vědomostí. V závislosti na typu poruchy se mohou komplikace vyskytovat i v ostatních školních předmětech. (Michalová, 2001)



Problémy v oblasti školní práce bývají u dyslektiků často pramenem problémů závažnějších, různou měrou ovlivňujících vývoj jejich osobnosti. Dosahování uspokojivých výkonů a zažívání úspěchů jsou přirozenými potřebami každého člověka. Pozitivní ohodnocení výkonu a pocit úspěchu podporují sebevědomí a podněcují člověka k aktivitě a úsilí. Bylo již ověřeno, že „*když dobrý žák uspěje, pokládá tento úspěch za výsledek své vlastní snahy. Když se mu něco nepodaří, řekne si, že se musí příště více snažit. Nicméně, když uspěje dyslektik, je pravděpodobnější, že svůj úspěch pokládá za „štěstí“. Pokud neuspěje, jednoduše si potvrdí, že je hloupý.* (Ryan in Kucharská, 1997; s. 36) V případě nedostatečné citové podpory a kladného hodnocení ze strany rodiny a blízkého okolí lze očekávat, že bude dítě s dyslexií prožívat školní neúspěchy citlivěji a potíže se přesunou z oblasti kognitivní do oblasti psychosociální (obtíže v komunikaci, v navazování sociálních kontaktů atd.).

Jestliže dítě i přes maximální snahu ve škole prožívá opakované neúspěchy a nenachází dostatek tolerance a podpory u svého okolí, je pravděpodobné, že se toto negativně odrazí na jeho motivaci k další práci, sebedůvěře a sebehodnocení. Nevhodný postoj dítěte k sobě samému, jakožto i nevhodné působení okolí pak může vést k úplné rezignaci a nedůvěře v zlepšení situace, tzv. naučené bezmocnosti, dále pak ke vzniku psychosomatických potíží, neuróz nebo k odchýlkám chování v důsledku nezvladatelné situace. Míra zvládnutí situace však také závisí na osobnostních vlastnostech dítěte, frustrační toleranci a míře stability – k výše uvedeným problémům tedy nedochází zákonitě. V případě, že dítě uznává jiné hodnoty nebo je dostatečně úspěšné v jiných oblastech, školní neúspěchy mu výrazně na sebevědomí neubírají.

Pevné rodinné zázemí, uspokojivá pozice mezi vrstevníky, vysoká odolnost vůči zátěži a vědomí dosažených úspěchů v mimoškolních oblastech jsou nejlepšími předpoklady pro optimální zvládnutí situace. (Vágnerová, 2005; Zelinková, 2006; Vágnerová, 2001; Zelinková, 2008; Ryan in Kucharská, 1997)

## **4. Hodnocení a klasifikace dětí se specifickými poruchami učení**

### **4.1. Obecné determinanty hodnocení**

Hodnocení je nedílnou součástí výchovně-vzdělávacího procesu. Hodnocení je dlouhodobé a komplexní, zachycuje rysy osobnosti jako celku. Hodnotit žáka lze mnoha způsoby, např. pochvalou, odměnou, vytčením chyby, trestem. Klasifikaci chápeme jako vyjádření hodnocení v číselné podobě. Hodnocení a klasifikace žáka motivují, ať už pozitivně či negativně, konstatují momentální stav žákových znalostí a dovedností, poskytují zpětnou vazbu. Obě tyto formy mohou znatelně ovlivnit psychický vývoj dítěte a jeho postoj ke školní práci a vzdělávání vůbec.

Mezi odborníky se stále vedou polemiky o tom, do jaké míry specifické poruchy učení ovlivňují školní výkony a jak rozsáhlé úlevy v hodnocení by měly být žákům poskytovány. Je obtížné rozlišit, kdy je chybovost absolutně podmíněna poruchou a kdy je naopak porucha chápána jako podnět k snížení úsilí a aktivity na minimum, popř. k úplné rezignaci. Tolerance v hodnocení by neměla být vnímána jako mechanický posun výsledné známky o stupeň či dva nad průměrné žákovy výkony a na úlevy by nemělo být nahlíženo jako na automatické osvobození dětí od školních povinností. Cílem výchovně-vzdělávacího procesu ve vztahu k těmto žákům je vytvořit co nejpříznivější prostředí umožňující maximální rozvoj jejich schopností. Požadavky vůči jejich znalostem a dovednostem by však měly být adekvátní jejich možnostem.

Jestliže dítě projevuje snahu, není žádoucí hodnotit opakovaně jeho nezdařené výkony nedostatečně. Znamka v tomto případě ztrácí motivační význam, dítě se stává k výuce apatickým nebo si k ní pěstuje averzi. Slovní hodnocení zde funguje jako vhodná alternativa běžné klasifikační stupnice. Může však nastat i situace, kdy se žák za diagnózu skrývá - používá ji jako obranu před neuspokojivým hodnocením a v plné míře se tak zbavuje zodpovědnosti za své výkony. Zde je pak možné od úlev upustit a ohodnotit žáka v souladu s jeho reálnými výsledky. (Zelinková, 2006; Michalová, 2001)

## 4.2. Doporučované postupy při hodnocení a klasifikace žáků s SPU

Hodnocení a klasifikace žáků se odvíjí od každého konkrétního případu, ke každému jedinci je nutné přistupovat individuálně s ohledem na typ a stupeň poruchy. I přesto však existují všeobecná doporučení týkající se hodnocení těchto žáků:

- Preferujeme takové formy zkoušení, které jsou úměrné žakovým možnostem a schopnostem a které dávají žákovi možnost své dovednosti maximálně uplatnit.
- Volíme úkoly, které jsou pro žáka zvládnutelné.
- Vyžaduje-li to situace, porováváme žakovy momentální výkony s výkony předchozími, vyhýbáme se srovnávání žáka s úspěšnějšími spolužáky.
- Výukové problémy plynoucí z poruchy nepřičítáme nezájmu a nedostatku úsilí.
- Necháváme žáka zažívat pocity úspěchu, chválíme jej za pokroky a podporujeme jeho kladnou motivaci.
- Preferujeme ústní formu zkoušení před písemnou, jestliže je tato forma efektivnější z hlediska objektivního zjištění úrovně žakových vědomostí a dovedností.
- V případě písemného zkoušení volíme formy s co nejkratší možností odpovědi.
- U naukových předmětů a slohových prací hodnotíme projev po obsahové stránce.
- V matematických úlohách tolerujeme chyby vzniklé v důsledku poruchy (např. neschopnost udržet požadovanou úpravu), v hodnocení se zaměřujeme na správnost postupu.
- Ověřování pravopisu v diktátech lze modifikovat různými způsoby, např.: necháváme žáka napsat každou druhou větu; připravíme předtištěné cvičení, kde dítě pouze doplňuje dané gramatické jevy; necháváme žáka psát pouze slova obsahující ověřovaný gramatický jev; sdělíme dítěti předem, který diktát se bude psát; v případě potřeby poskytneme žákovi delší čas na kontrolu; umožníme dítěti psát diktát na počítači.
- Na základě zprávy z odborného pracoviště stanovíme, které chyby mohou být tolerovány (např. specifické dysortografické chyby).
- V případě nutnosti dáváme přednost slovnímu hodnocení – neopomíjíme vyzdvihnout pozitivní stránky žakova projevu.
- Při klasifikaci vždy vycházíme z toho, co žák zvládl.
- Pro opravu chyb volíme jinou barvu než červenou – červeně označené výrazy upoutávají žakovu pozornost a zvyšují tak pravděpodobnost fixace nesprávných tvarů.

- Tolerujeme chyby vyplývající z nedostatku času při vypracovávání úkolu.
- Není-li žádoucí hodnotit žáka podle číselné stupnice, sdělujeme pouze počet správně a špatně napsaných jevů.
- Informujeme ostatní spolužáky o odlišném přístupu k integrovaným žákům a o odlišném způsobu jejich hodnocení .

(Michalová, 2001; Zelinková, 2006; Jucovičová, Žáčková in Kucharská, 1995)

## **5. Organizace péče o děti s SPU**

### **5.1. Organizace speciální péče, přehled poradenských služeb**

S přibývajícím povědomím o existenci specifických vývojových poruch učení přibývají i instituce poskytující diagnostické a poradenské služby pro děti se specifickými výukovými obtížemi.

V rámci běžné třídy základní školy se na speciální péči a poradenství podílejí učitelé daných předmětů, třídní učitelé a výchovní poradci. Ti bývají s danou problematikou náležitě obeznámeni a jelikož jsou skrze vyučování s žáky v intenzivním kontaktu, podstatnou měrou přispívají k řešení četných obtíží. Nápravná péče může být dále prováděna vyškoleným pedagogem v rámci dyslektických kroužků či speciálním pedagogem externě působícím na běžné základní škole.

Ambulantní péči zajišťují pedagogicko-psychologické poradny a dys-centra. Pedagogicko-psychologické poradny provádějí diagnostiku specifických vývojových poruch, zpracovávají podklady pro integraci, věnují se informační, poradenské a metodické činnosti. Lze je navštívit na doporučení třídního učitele či výchovného poradce nebo bez tohoto doporučení. Dys-centra jsou specializovaná pracoviště zřizovaná pro děti s poruchami učení a chování. Kromě dětí s SPU a PCH se obracejí i na pedagogy, pracovníky pedagogicko-psychologických poraden, speciálně pedagogických center a ostatní odborníky na tuto tematiku zaměřené. Poskytují vzdělávací, informační, konzultační a terapeutické služby spjaté s problematikou SPU a PCH. Speciálně-pedagogickou péči o děti s přidruženým zdravotním postižením nabízejí speciálně pedagogická centra.

V rámci běžných základních škol mohou být zřizovány specializované třídy pro děti se specifickými poruchami učení. Vhodnost či nevhodnost umístění žáka do specializované třídy závisí na mnoha faktorech.

Problematikou specifických vývojových poruch učení se zabývá také organizace Česká společnost "Dyslexie", dobrovolná organizace založená v roce 1999, která sdružuje odborné pracovníky profesně spjaté s uvedenou tematikou. Svou činnost zaměřuje na poskytování poradenské pomoci, podporu aktivit směřujících k pomoci jedincům s SPU, spolupráci s odborníky z příbuzných oborů, organizování přednášek a seminářů k prohloubení znalostí v oboru, publikování nových poznatků a v neposlední řadě také na osvětovou činnost směřovanou k rodičům dětí s SPU a k laické veřejnosti. (Vágnerová, 2005; Zelinková, 2000; Pokorná, 2001; Kucharská, 1998; [www.msmt.cz/dokumenty/vyhlaska-c-72-2005-sb-1](http://www.msmt.cz/dokumenty/vyhlaska-c-72-2005-sb-1); [www.czechdyslexia.cz/](http://www.czechdyslexia.cz/); Zelinková in Smythe, Everatt, Salter, 2004)

## **5.2. Problematika integrace a specializovaných tříd**

Na základě současného systému péče o jedince s SPU lze žáka zařadit do specializované dyslektické třídy či integrovat do běžné třídy. To, která forma vzdělávání je pro tyto žáky vhodnější, zůstává stále otázkou názoru – k jednoznačnému východisku zde pravděpodobně nelze dospět. Rozhodnutí, zda dítě zařadit do běžné či specializované třídy, závisí na mnoha faktorech. V úvahu by měly být brány závěry vyšetření z pedagogicko-psychologické poradny, dále pak názor učitele, rodičů i samotného žáka a praktické okolnosti ovlivňující pozadí výuky (např. vzdálenost specializované školy od místa bydliště žáka). Především osobnost žáka a jeho psychologické charakteristiky bývají hlavním vodítkem při rozhodování, stupeň závažnosti poruchy by zde neměl hrát významnou roli.

O zařazení do specializované třídy žádají rodiče na doporučení pedagogicko-psychologické poradny, o přijetí pak rozhoduje ředitel dané školy. Největší váha při rozhodování a samozřejmě i zodpovědnost za následný průběh vzdělávání je přisuzována rodičům. Názor samotného dítěte by však také neměl být opomíjen – jestliže je dítě silně vázáno na třídní kolektiv, je pro něj v mnoha případech vhodnější jej z tohoto kolektivu nevyčleňovat a podporovat tak jeho zdravý psychosociální vývoj.

Obě formy vzdělávání mají samozřejmě své výhody i nevýhody. Menší počet dětí ve třídě, typický pro specializované třídy, je vhodnější pro žáky s kombinovanými poruchami (dyslexie + závažnější stupeň ADHD), dále pro žáky neurotické s obtížemi v koncentraci pozornosti ve větších kolektivech, pro žáky s výraznými poruchami pozornosti a pro děti citlivé na neúspěch a srovnávání se spolužáky.

Další výhodou specializovaných tříd je bezesporu učitel – odborník, který je svou specializací zaměřený na vzdělávání jedinců se specifickými výukovými potřebami. Skrze své zaměření se lépe orientuje v nápravných metodách a výukových přístupech k těmto dětem. Nevýhodou oproti běžné třídě jsou zde nižší nároky kladené na žáky, pomalé pracovní tempo a tím pádem i nemožnost rychlejšího postupu u výkonnějších žáků. Po návratu žáků do kmenových tříd se pak mohou potíže objevit znovu, či dokonce ještě prohloubit.

Seskupení dětí s podobnými výukovými obtížemi odbourává konkurenční prostředí, mnohé děti se tak mohou ve třídě cítit uvolněněji. Na druhou stranu absence srovnání výkonů s úspěšnějšími spolužáky může tyto žáky i jejich rodiče desinformovat o reálné situaci. Ve specializovaných třídách také často chybějí zdatnější žáci, kteří ostatní žáky motivují k usilovnější činnosti.

Individuální přístup učitele k žákům patří rovněž k výhodám tříd o menším počtu žáků, tedy tříd specializovaných. Co se týče výhod specializovaných tříd, nelze opomenout také uvolněnější prostředí pro vzdělávání, podporující žákovu emoční stabilitu, sebedůvěru a optimistické vyhlídky. (Zelinková, 2006)

### **5.3. Individuální vzdělávací program pro děti s SPU**

U individuálně integrovaných žáků probíhá vzdělávání podle individuálního vzdělávacího programu. Individuální vzdělávací program je *pracovní materiál sloužící všem, kteří se podílejí na výchově a vzdělávání integrovaného žáka. Vzniká na základě spolupráce mezi učitelem, pracovníkem provádějícím reedukaci, vedením školy, žákem a jeho rodiči (zákonnými zástupci), pracovníkem pedagogicko-psychologické poradny nebo speciálně pedagogického centra. (směrnice k integraci jedinců se speciálními vzdělávacími potřebami 13 711/2001 – 24 in Zelinková, 2003; s. 220)*

### 5.3.1. Tvorba individuálního vzdělávacího plánu

Individuální vzdělávací plán se odvíjí od školního vzdělávacího programu příslušné školy a obsah každého vzdělávacího plánu se odvíjí od potřeb konkrétního jedince. Základová struktura programu je otevřená změnám a novým námětům, žádná forma IVP tedy není optimálně využitelná a závazná.

Diagnóza vycházející z odborného pracoviště ( PPP nebo SPC) je neopomenutelným podkladem pro tvorbu IVP. Všechny získané údaje, zahrnující např. informace o psychických kvalitách a rozumovém vývoji dítěte, by měly být při vytváření plánu brány v úvahu. Pedagogická diagnostika učitele je neméně důležitou složkou ovlivňující výslednou podobu plánu. Zde se spojují zjištění odborného pracoviště s učitelovou pedagogickou praxí, zkušeností a intuicí. Na tvorbě plánu se významnou mírou podílejí rodiče žáka i samotný žák. Rodiče by měli být o problematice a obtížích svého dítěte důkladně informováni a jejich postoj by měl být zohledňován. Jelikož individuální plán se týká samotného dítěte, bylo by vhodné, s ohledem na věk a vyspělost dítěte, umožnit mu aktivně se v tvorbě plánu angažovat. Konkrétní plán pak zpracovává vyučující daného předmětu ve spolupráci s osobou provádějící reedukaci. Zvažovány jsou zde všechny jednotlivé diagnostiky a informace spjaté s problémem dítěte. Výuka daného předmětu a proces reedukace by měly fungovat ve vzájemném souladu.

Individuální vzdělávací plán se týká předmětů, ve kterých se porucha výrazně projevuje. U ostatních předmětů lze uvést různá doporučení vztahující se k písemným projevům či k hodnocení a klasifikaci. Při jeho tvorbě je nutné sledovat dvě roviny, a to rovinu vzdělávací (zahrnuje obsah učiva, které by si měl žák osvojit) a rovinu reedukační (znamená proces reedukace zacílený na zmírnění nebo odstranění poruchy).

Důležitou součástí plánovacích procesů je stanovení jednotlivých cílů. Cíli vzdálenými rozumíme např. přechod na druhý stupeň ZŠ či ukončení školní docházky. Zde je třeba stanovit si, do jaké míry lze žákovy nedostatky tolerovat, aby rozpor absolventů daného studijního bloku nebyl příliš výrazný. V rámci dlouhodobých cílů zvažujeme, co by měl žák zvládnout v daném ročníku. Učitel daného předmětu je oprávněn upravit standardní výukový plán s ohledem na potřeby integrovaného žáka, požadavky na zvládnutí učiva bývají zmírněny. Žák by měl v tomto případě zvládat základy učiva (jež není vždy jednoduché přesně vymežit) a s ostatními poznatky se seznamovat jen orientačně. Cíle

krátkodobé zahrnují očekávání okamžitých výsledků, sledujeme zde dílčí obsahy učiva, které by měl žák zvládnout. Při stanovování cílů nezohledňujeme pouze množství nabytých poznatků, důležité je též vést žáka k samostatné práci, k osvojování učebních strategií, ke schopnosti řešit problémy, vyhledávat a systematicky uspořádat informace a pracovat s chybami. (Zelinková, 2003; [www.msmt.cz/socialni-programy/vzdelavani-zaku-se-specialnimi-vzdelavacimi-potrebami](http://www.msmt.cz/socialni-programy/vzdelavani-zaku-se-specialnimi-vzdelavacimi-potrebami))

### **5.3.2. Obsah individuálního vzdělávacího programu**

Jak bylo řečeno výše, obsah individuálního vzdělávacího programu není pevně stanoven – odvíjí se od konkrétních potřeb jedince. Z četných námětů a navrhovaných variant však vyplývá několik pevných bodů, které by měly být v tomto plánu obsaženy:

- základní údaje týkající se žáka (jméno a příjmení, datum narození, škola, ročník);
- určení období, na které je individuální plán vystavěn;
- závěry vyplývající z diagnostiky provedené na odborném pracovišti;
- pedagogická diagnóza učitele zahrnující komplexní zhodnocení žákovi osobnosti (kromě žákových schopností vztahujících se k výuce jednotlivých předmětů zde bývají uvedeny i informace o žákových zájmech, charakterových vlastnostech, sociálních dovednostech, vztahu ke škole atp.);
- stanovení jednotlivých cílů (v rovině vzdělávací i reedukační) v rámci jednotlivých předmětů;
- výukové metody a postupy;
- způsob hodnocení a klasifikace, stanovení míry tolerance (slovní či bodové hodnocení, preference ústního nebo písemného ověřování vědomostí, rozsah písemných projevů, čas na vypracování zadaných úkolů atd.);
- kompenzační pomůcky užívané žákem při reedukaci i v běžných hodinách;
- údaje o formě poskytování speciální péče;
- informace podstatné pro průběh vyučovacího a reedukačního procesu (např. údaje o zdravotním stavu dítěte, odlišném jazykovém prostředí v rodině atd.);
- spolupráce rodičů při tvorbě a realizaci IVP;
- podíl žáka na tvorbě a realizaci IVP (s ohledem na věk a vyspělost dítěte);



- uvedení osob, které se na tvorbě IVP podílely.

(Zelinková, 2003; Michalová, 2001)

### **5.3.3. Přínos IVP pro děti s SPU**

Žák pracující podle individuálního plánu nepodléhá tlaku náročnosti učiva, je osvobozen od porovnávání výsledků s výsledky spolužáků a postupuje vlastním tempem, což vytváří přijatelnější studijní podmínky a umožňuje mu pracovat dle jeho možností. Měl by žákovi pomoci nejlépe využít jeho předpoklady a motivovat ho k další činnosti. Cílem při jeho vytváření by nemělo být vyhledání optimálních úlev, ale nalezení optimálních pracovních podmínek.

Díky individuálnímu vzdělávacímu programu má učitel možnost pracovat s dítětem na přiměřené úrovni odpovídající jeho schopnostem. Učitel je osvobozen od komparativního hodnocení (je doporučeno používat slovního či bodového hodnocení) a je veden k individuálnímu přístupu. Poznatky z průběhu vyučování a dosažené výsledky slouží jako zpětná vazba a na jejich základě lze program průběžně upravovat.

Do tvorby individuálního vzdělávacího plánu bývají zapojeni rodiče žáka i žák samotný (toto platí zejména u starších žáků). Rodiče tak získávají detailnější informace o stávající situaci a přebírají na sebe poměrnou část zodpovědnosti. Za výsledky vzdělávacího a reedukačního procesu přebírá zodpovědnost i žák, jeho aktivní účast se stává motivačním prvkem a významně přispívá k utváření jeho sebepojetí.

(Zelinková, 2003; Vágnerová, 2005)

## **6. Vliv rodiny a školy na vývoj dětí s SPU**

Přístup rodiny k dítěti se specifickou vývojovou poruchou a vzájemné rodinné vztahy patří v souvislosti s problematikou SPU k méně diskutovaným otázkám. Právě rodina je však rozhodujícím činitelem určujícím směr a další výhledy dítěte. V případě dětí se specifickými poruchami učení je spolupráce všech zúčastněných subjektů nevyhnutelná.

Rodiče jsou ti, kteří jsou dítěti nejbližší, s jejich aktivním přístupem k řešení problému lze tedy očekávat úspěchy. Není však pravidlem, že všichni rodiče přistupují k výukovým

obtížím svého dítěte s rozvahou a porozuměním. Výraznější výukové obtíže, ať už vyplývají z jakýchkoliv příčin, mohou být pro rodiče frustrující a ti jsou pak ne vždy schopni zcela realistického pohledu. Jako obranný mechanismus se zde často spouští agrese, únik či vyhledávání jiných, přijatelnějších příčin. Způsoby reakce rodičů závisí na mnoha faktorech, např. na jejich informovanosti, předchozí zkušenosti s poruchou, na míře důvěry v učitele či odborníky ze specializovaných pracovišť, míře citlivosti k potřebám dítěte atd. Z dlouholetých zkušeností odborníků vyplývá, že rodiče mohou reagovat na neúspěchy dítěte různými neadekvátními způsoby. Příčiny neúspěchu mohou hledat např. ve výukovém vedení v rámci školního prostředí, v charakterových vlastnostech či intelektových schopnostech dítěte, ve vlastním selhání v roli rodičů atd. Objevují se i opačné případy, kdy diagnóza SPU bývá přijatelnější variantou pro zaštitění jiných problémů.

Zanedbatelný není ani vliv a přístup učitele - často záleží na něm, kdy se dítě s neúspěchy poprvé setká a jak intenzivně je bude prožívat. Ideální cestou je zajisté nevytvářet paniku hned v počátcích školní docházky a vyčkávat na případné změny, které přináší proces zrání. V případě přetrvávajících obtíží je nutné prokonzultovat problém s rodiči a naznačit jim vhodný přístup a další postup. Rodiče bývají emocionálně angažováni, je tedy třeba počítat s tím, že ne vždy jsou jejich reakce úměrné. To, jakým způsobem k problému přistoupí, závisí např. na stabilitě jejich osobnosti, důvěře k učiteli a vzdělávacím institucím, vztahu k dítěti, předchozích zkušenostech s podobnými problémy atd.

Vytvořením klidné domácí i pracovní atmosféry, rozumným pohledem ze strany rodiny i školy a aktivním přístupem k řešení problému lze pak předejít mnohým obtížím, jako např. neurotizaci, školním fóbiím, psychosomatickým potížím, sekundárně vytvořeným problémům v chování atd. Bez ohledu na existenci specifických vývojových poruch, klidné domácí prostředí, vzájemná důvěra a pocit jistoty v rámci rodiny jsou základními předpoklady pro zdravý vývoj dítěte. (Zelinková, 2000; Vágnerová, 2005; Švancarová in Kucharská, 1999)

## 7. Psychologická charakteristika žáků 3. třídy základní školy

### 7.1. Obecné charakteristiky

*„Třetí třída je rokem diferenciací mezi dětmi a jejich specializací jako jedinců. Fyziologicky začíná značná část žáků společně ztrácet proporce, podobu a výraz malých dětí: přitom se však zdají být mezi nimi větší rozdíly než ve 2. třídě.“ (Kučera in Pražská skupina školní etnografie, 2005; s. 104)*

Ve třetím ročníku se výrazněji projevuje rozdíl mezi pohlavími, a to ve smyslu vizuální stránky, sociálního chování i školního vystupování. V rámci sociální diferenciací nabývá na významu existence skupin a podskupin, význam vzorů mezi kamarády a staršími vrstevníky ve srovnání s rodiči narůstá. Vytvářejí se pevnější dvojice kamarádů a kamarádek, sílí význam sociálních vztahů a škola se stává místem společenského života. Vlivem přirozené zvědavosti dochází i ke specializaci zájmových aktivit.

Vzrůstající zvědavost a kognitivní zájmy napomáhají školním úspěchům, na druhé straně se však objevují diferencované sympatie k jednotlivým předmětům a úsekům látky, což dohromady se zvýšenou přísností učitelů způsobuje zhoršení průměru známek. Přesto je třeták stále považován za „školsky vděčného žáka“ výrazně nenarušujícího předloženou normu.

Žák třetího ročníku je prezentován jako osobnost zdravá a fyzicky zdatná, dobře kontrolující své tělesné funkce a výrazy emocí. Viditelný je vývoj grafomotoriky - písmo začíná být pozvolna uvolněné a přitom přesné. U některých dětí se objevuje vyjádření příběhu či tématu pomocí abstraktních obrázků.

Značné popularity dosahuje tvorba sbírek různých předmětů a následně proces výměn předmětů sbírky v rámci uzavřeného kolektivu. Objevuje se i smysl pro „obchodní cítění“, žáci nabývají povědomí o významu finančního zisku. V souvislosti s vlastnictvím a finančním ziskem se někdy rozebírá i morální problematika, často v rámci předmětu literární výchova. (Kučera in Pražská skupina školní etnografie, 2005)

## 7.2. Oblasti myšlení

Zdokonalování orientace v stále širších kontextech, ve kterých se děti pohybují, se odráží na úrovni verbálního myšlení. To se projevuje především v bezpečném porozumění významů slov vztahujících se k jevům, se kterými se dítě v daných kontextech setkává. Zdokonaluje se také chápání významů méně frekventovaných slov. „*Ve způsobech odpovědí dětí se setkáváme s vymečováním významu slova výčtem jeho různých charakteristik nebo vztahů k realitě.*“ (Hříbková in Pražská skupina školní etnografie, 2005; s. 112)

Co se týče orientace v obrázcích, žáci třetí třídy jsou schopni identifikovat absurdity vyplývající z nesprávné aplikace fyzických a přírodních zákonitostí (např. sukně a vlasy vlající ve větru v opačném směru než koruny stromů, stín postavy v nelogickém směru v souvislosti s postavením slunce atd.). Podstatu těchto absurdit pak dovedou správně vysvětlit.

Řešení slovních úloh a nutnost porozumět významům určitých operací s těmito úlohami spjatých má vliv na úroveň kvantitativního myšlení. Objevuje se dovednost užívat jednoduché operace násobení a dělení, vyjádřit zadané počty číslicí, dokončovat číselné řady atd. Na významu zde nabývá řešení úloh na dělitelnost.

V důsledku utváření nových strategií k zapamatování stále většího kvanta poznatků dochází také k zlepšování krátkodobé paměti. Například reprodukce řady pěti náhodně uspořádaných čísel nedělá většině žáků uvedeného ročníku potíže. Co se týče reprodukce vět, výrazný posun mezi druhou a třetí třídou zde není patrný. Žáci jsou schopni zapamatovat si věty jim obsahově blízké, logicky méně komplikované, složené z osmi až devíti slov. (Hříbková, Klusák in Pražská skupina školní etnografie, 2005)

## 7.3. Oblast čtení, psaní a pravopisu

Po převážně fonetické transkripci prvních dvou let se ve třetí třídě připojuje výuka složitějších gramatických jevů. Za nejkritičtější látku bývají považována vyjmenovaná slova spojená s problematikou příbuznosti slov a slovo tvorby. K dalším nově probíraným látkám patří abeceda, skloňování podstatných jmen a časování sloves, podstata homonymie a polysémie, pojem abstraktních a konkrétních substantiv, poznávání věty podle určitého

tvaru slovesa, určování počtu vět v souvětí. Zvýšená pozornost v oblasti lexikologie přináší lepší porozumění frazémům, příslovím a obecně obrazným pojmenováním.

Co se týče úrovně čtení, tzv. dvojí čtení, projevující se v předchozích ročnících, postupně mizí. Dále však přetrvávají nedokonalosti, jako např. změna tempa podle obtížnosti slova, „trhání“ slov na slabiky, nesprávná intonace, chybné frázování, oddělování předložek od slov v mluvené řeči, výjimečně také přeskokování řádků. Další chyby ve čtení mohou vyplývat z domýšlení vět podle známých kontextů. Čtení s porozuměním v rámci vět či souvětí bývá většinou bez výraznějších problémů, potíže pak nastávají na úrovni celých vyprávění. Převyprávění textu vlastními slovy tedy zůstává jedním z nejobávanějších úkolů.

V pravopise se mohou objevovat následující chyby: nespisovné tvary slov, chybné skloňování, chyby plynoucí z neznalosti výrazu, chyby způsobené vlivem nesprávné výslovnosti, méně pak vynechávání písmen a chyby v tvrdých a měkkých souhláskách, dále chybovost ve vyjmenovaných slovech, chyby v diakritice, občas také chybné vyznačení slovních hranic.

Technika psaní dosahuje v tomto období svého vrcholu, zvláště pak v kontrolovaných textech. Písmo se stává méně vzhledným v případě, kdy dítě příliš přemýšlí nad obsahem textu či v soukromé korespondenci. (Kučera in Pražská skupina školní etnografie, 2005)

#### **7.4. Čtenářství a grafický projev**

Činnosti spojené se čtením a psaním ještě ve třetí třídě neklesají na oblibě, zájem o ně se však oproti předcházejícím ročníkům realizuje odlišně. Motivace ke školní práci pozvolna klesá, některé děti již ztrácejí trpělivost nad přetrvávajícími obtížemi ve čtení. Složitá a neznámá slova, domýšlení slov, neuchopení některých významů a pomalé čtení bývají hlavními příčinami nemožnosti ponořit se do četby. V oblasti čtenářství se rozdíly mezi dětmi stále prohlubují – vedle dětí, které téměř nejeví o čtení zájem, se objevují děti, které bez problémů stídnají jednu knihu za druhou.

Ve čtení je stále vyžadována domácí příprava, do výuky v hodině pak bývají zařazována různá cvičení sloužící k dokonalejšímu porozumění textu, k nastínění charakteristik jednotlivých žánrů, rozšíření jazykových schopností atd. Zlepšení jazykových dovedností je pak realizováno např. vyprávěním, zápisky z četby, recitací

básní, dramatizací textů atp. Obvyklá bývá společná četba na pokračování, ze které děti následně pořizují zápisy. Schopnost samostatného zapisování postřehů do čtenářských deníků však ještě nebývá dostatečně rozvinuta.

V oblasti slohu začínají děti pracovat s jednoduchými slohovými útvary, nejčastěji s popisem a vyprávěním. Na oblibě nabývá produkce vlastních neškolních textů, které jsou většinou realizovány nápodobou vybraných textů nepůvodních. Inspirací zde však stále zůstává škola. Kromě napodobování školní dokumentace (vysvědčení, žákovské knížky atd.) děti s oblibou vytvářejí také vizitky, legitimace, seznamy kamarádů, deníky, kroniky, knihy, časopisy, materiál ke hrám aj. Důraz zde bývá kladen především na grafické zpracování textu, lexikálně-stylistická stránka ustupuje do pozadí. Objevují se i literární pokusy, které však často zůstávají nedokončené. Rozmáhá se také zapisování do památníků či zaznamenávání tajemství pomocí tajných šifer. (Viktorová in Pražská skupina školní etnografie, 2005)

## **7.5. Psychologické aspekty hry**

Hra provází život žáka třetí třídy na každém kroku, jak v době osobního volna, tak i v čase školního vyučování. Hry pro vlastní zábavu a hry didaktické, navozené při vyučování učitelem, nejsou dosud pojmově rozlišeny. K oběma typům her však žáci nezaujmají identický postoj.

Pro žáky třetí třídy je důležité zejména složení skupin, ve kterých se hry hrají. Vytvořené skupiny mají tendenci zachovat si svou původnost, děti z jiných okruhů mívají do těchto skupin obtížnější přístup. Dospělý má zde výlučné postavení suplujícího spoluhráče či soudce, ke hře je tedy připuštěn pouze v případě absence jiného člena či v případě, kdy je třeba řešit rozepře.

Mění se také vliv učitele jakožto organizátora her. Jeho iniciativa v rámci hry bývá vnímána jako školní situace, ne vždy je tedy hra vybraná učitelem bezvýhradně přijata. U žáků se projevuje touha hrát si hru po svém, učitelovy instrukce pak nebývají stoprocentně respektovány. Pro hry s velkým počtem hráčů je ale přítomnost dospělého organizátora nevyhnutelná.

Repertoár her se viditelně rozšiřuje, k hrám naučeným v předchozích letech se připojují hry nově objevené, a to bez ohledu na jejich původ a stáří. K dosud vytvořenému hernímu

repertoáru se nově připojují hry poměřující intelektové schopnosti (Piškvorky, Země - město), dále pak pohybové hry (Skákání gummy, hry se švihadlem). Oblíbené zůstávají nadále i kolektivní hry. Při hrách ve skupině se upouští od manipulace s běžnými hračkami (panenky, autíčka), naopak při individuálních hrách tyto hračky zavrhovány nejsou. Opomíjeny nebývají ani sportovní hry a spontánní hry, jako např. honičky a rvačky, a jelikož fantazii se meze nekladou, objevuje se i množství vymyšlených nebo různě obměněných her s vlastním pevným scénářem.

Hry se v tomto období stávají „ritualizovaným prostředkem pro vyjádření společenských vztahů v dětské skupině i mimo ni“ (Bittnerová in Pražská skupina školní etnografie, 2005; s. 141), jejich uskutečňování je závislé na společenském kontextu. Za hru se děti schovávají, vyjadřují tak vztahy ke svému okolí a zkoušejí si sociální role. Relativita hry je vítána, neboť „nereálnost hry vždy může neutralizovat případný konflikt, a tedy i jeho důsledky.“ (Bittnerová in Pražská skupina školní etnografie, 2005; s. 141)  
(Bittnerová in Pražská skupina školní etnografie, 2005)

## **Praktická část**

### **8. Cíle výzkumu**

Cílem výzkumné studie bylo porovnat typy a četnost pravopisných a specifických dysortografických chyb v písemném projevu žáků 3. tříd základních škol s diagnostikovanou dysortografií s žáky téhož ročníku bez této diagnózy. Hlavním záměrem výzkumu bylo zjistit, do jaké míry je úroveň písemného projevu dětí s diagnostikovanou specifickou vývojovou poruchou odlišná od úrovně písemného projevu dětí běžné populace, a to jak z hlediska výskytu specifických dysortografických chyb, tak z hlediska výskytu chyb gramatických.

### **9. Charakteristika zkoumané skupiny**

Jako výzkumný vzorek bylo zvoleno 26 žáků 3. tříd běžných základních škol ve věku osmi až devíti let, a to konkrétně 13 žáků (z toho 8 chlapců a 5 dívek) zastupujících populaci s diagnostikovanou dysortografií (diagnostika vycházející ze specializovaného pracoviště) a 13 žáků (z toho 6 chlapců a 7 dívek) zastupujících běžnou populaci (tj. bez diagnózy dysortografie či jiné specifické vývojové poruchy). Vzhledem k celkově malému počtu jedinců s diagnostikovanou dysortografií byl oproti plánovanému počtu patnácti zástupců u obou zkoumaných skupin zvolen počet třinácti žáků. Výzkumu se účastnili žáci několika běžných základních škol statutárního města a hlavního města Prahy. Psychologická charakteristika žáků 3. třídy základní školy dle odborné literatury je uvedena v teoretické části diplomové práce (viz kap. 7).

### **10. Charakteristika zkoumaných jevů**

Výzkum byl zaměřen na porovnání četnosti specifických dysortografických chyb a chyb gramatických v písemném projevu u uvedených skupin dětí. Porovnávají se jevy



v rámci **kategorie specifických dysortografických chyb** jsme rozdělili do následujících podkategorií:

1. Potíže v rozlišování krátkých a dlouhých samohlásek;
2. Potíže v rozlišování slabik *dy-di, ty-ti, ny-ni*;
3. Obtíže v rozlišování sykavek;
4. Grafické záměny tvarově a zvukově podobných hlásek (t'-d'; m-n; r-z; k-h; h-ch);
5. Vynechávání písmen či slabik;
6. Přidávání písmen či slov;
7. Chybné rozlišování hranic slov či hranic vět.

Co se týče **kategorie gramatických chyb**, pozornost je věnována mluvnickému učivu 3. ročníku základní školy (na základě učiva 3. třídy společného všem výukovým plánům jednotlivých základních škol, tedy aplikaci *i/y* ve vyjmenovaných slovech v souvislosti s dovednostmi poznávání slov příbuzných).

## 11. Výzkumné hypotézy

1. Celkový součet všech chyb (zahrnující dohromady kategorii specifických dysortografických chyb a kategorii gramatických chyb) bude u dysortografické populace výrazně vyšší než u zástupců běžné populace.
2. Četnost gramatických chyb (viz. kap. 10: kategorie gramatických chyb) bude u žáků s dysortografií mírně vyšší než u zástupců běžné populace.
3. Specifické dysortografické chyby, jako jsou rozlišování slabik *dy-di, ty-ti, ny-ni*, záměny tvarově a zvukově podobných hlásek a nedodržování kvantity samohlásek, se budou v písemném projevu vyskytovat jak u jedinců s diagnostikovanou dysortografií, tak u zástupců běžné populace.

4. V podkategorii Potíže v rozlišování krátkých a dlouhých samohlásek bude četnost chyb u obou sledovaných skupin vyšší než četnost chyb vytvořených v rámci ostatních podkategorií.

5. Nejproblematičtějším slovem (podle celkového součtu nastřádaných chyb v rámci všech kategorií) bude pro skupinu dysortografiků výraz *nyní*, ve skupině běžné populace bude největší obtíže činit slovo *vichřice*.

## 12. Metody výzkumu

Údaje k praktické části diplomové práce byly nasbírány prostřednictvím terénního sběru informací, za kterým následovaly kvantitativní zpracování získaných údajů a dále jejich kvalitativní analýza.

Způsob provedení výzkumu byl ve všech školách konzultován s ředitelem školy, zástupcem školy pro 1. stupeň ZŠ, na výběru dětí s příslušnou diagnózou se v některých školách (kromě výše uvedených osob) podíleli i výchovní poradci.

Ke zjištění typů a četnosti chyb v písemném projevu zkoumaných skupin bylo užito dokumentové metody rozboru žákovských prací. Prostředkem byl diktát o sedmi větách (obsahující celkem 34 slov), záměrně sestaven z vět obsahujících větší množství specifických dysortografických jevů a menší množství jevů gramatických, které odpovídají učivu příslušného ročníku základní školy. K získání výzkumného vzorku byla zvolena metoda náhodného stratifikovaného výběru.

Diktát byl nejprve přečten v celku, poté bylo formou konverzace zjištěno, zda žáci správně rozumějí obsahu vět. Po ujasnění nejasností (v případech, kdy se objevily) byl text diktován postupně po jednotlivých větách tak, že nejprve byla věta přečtena v celku a poté byla zopakována s intonačním zdůrazněním jednotlivých dílčích významových celků. Na závěr byl celý diktát ještě jednou přečten a dětem byl dán dostatek prostoru pro vlastní kontrolu napsaného. Po vlastní samostatné kontrole byly písemné vzorky vybrány k účelu následného zpracování. Atmosféra byla ve všech třídách příznivá, nevyskytly se žádné výraznější obtíže bránící provedení úkolu.

Následné zpracování nasbíraného vzorku zahrnuje náhodný výběr uvedeného počtu zkoumaných jedinců (což se týká zástupců skupiny běžné populace, kde byl nasbírán výrazně vyšší počet vzorků ve srovnání se zástupci populace s dysortografií), rozdělení dětí do dvou skupin („žáci s dysortografií, běžná populace“), dále pak studium typů vyskytujících se chyb a utřídění chyb do jednotlivých kategorií a podkategorií. Výsledky vyplývající ze zkoumaných vzorků byly následně kvantitativně zpracovány. K účelu vyvození závěrů bylo užito metody srovnávání.

Pro důsledné seznámení se zkoumanou problematikou bylo samozřejmě nutné studium podkladových dokumentů (odborná literatura, Rámcový vzdělávací program).

Přesné znění zadaného diktátu:

*Hajný nosí zelený klobouk.*

*Mlynář zabil syčící zmiji.*

*Babička suší švestky.*

*Žáci cvičí v tělocvičně ve cvičkách.*

*Hodiny na věži ukazují tři čtvrtě na čtyři.*

*Letitý smrk padl za oběť vichřici.*

*Nyní máme prázdniny.*

### 13. Výzkumná studie

Pro přehlednost je četnost chyb v písemném projevu znázorněována pomocí tabulek. Ke každé zkoumané kategorii se vztahují dvě tabulky, z nichž každá **první tabulka** vyznačuje problémová slova (tj. slova, ve kterých se objevila chyba dle příslušné podkategorie) a počet chyb v těchto slovech u jedinců s dysortografií v poměru se zástupci běžné populace. Počet chyb odpovídá ve většině případů počtu žáků chybujících v daném slově – toto pravidlo neplatí pouze v případech, kdy jeden žák vytvořil více chyb (příslušících k dané podkategorii) v rámci jednoho slova, např. u slova *prázdniny*: *prázdnyni*: 2 chyby v jednom slově vztahující se k podkategorii Potíže v rozlišování slabik *dy-di*, *ty-ti*, *ny-ni*. Z praktických důvodů je každé problematické slovo znázorněno v tabulce pouze jednou a

počet chyb zde tvoří součet jednotlivých chyb v daném slově v rámci příslušné podkategorie chyb.

V prvním řádku tabulky jsou vždy znázorněna problémová slova s vyznačením problémové části. V závorkách pod chybnými tvary slov jsou uvedena slova ve správném tvaru. Druhý a třetí řádek prozrazuje počet chyb v jednotlivých výše uvedených slovech s rozlišením na chyby u zástupců populace s dysortografií a chyby u zástupců běžné populace.

Každá **druhá tabulka** porovnává celkový počet chybných výrazů a celkový počet chyb dle dané podkategorie u obou zkoumaných skupin.

Pro zjednodušení a přehlednost je každá **první tabulka** označena jako **tabulka četnosti chyb**, každá **druhá tabulka** je uvedena pod názvem **souhrnná tabulka**.

U podkategorie Chybné rozlišování hranic slov či hranic vět je z praktických důvodů zařazen pouze písemný komentář k jednotlivým typům chyb a jejich četnosti.

### 13.1. Kategorie: Specifické dysortografické chyby

#### 13.1.1. Potíže v rozlišování krátkých a dlouhých samohlásek

##### Tabulka četnosti chyb

<b>Problémová slova</b> s označením chyby či více chyb	mlynař (mlynař)	žaci (žáci)	mamé (máme)	prazdniny (prázdniny)	cvíčí (cvičí)	cvičkach (cvičkách)	letity (letitý)	vichřicí (vichřicí)
Počet chyb u zástupců <b>populace s dysortografií</b>	2	4	5	5	1	2	1	–
Počet chyb u zástupců <b>běžné populace</b>	–	1	2	4	–	1	–	1

K problémovým slovům podkategorie Potíže v rozlišování krátkých a dlouhých samohlásek patřily výrazy: *mlynář, žáci, máme, prázdniny, cvičí, cvičkách, letitý a vichřicí*. Jak je patrné z tabulky, skupina dětí s dysortografií chybovala celkem v sedmi slovech (*mlynář, žáci, máme prázdniny, cvičí, cvičkách, letitý*), zatímco u dětí zastupujících běžnou populaci se vyskytl problém v celkem pěti slovech (*žáci, máme, prázdniny, cvičkách, letitý*).

Dysortografici dosáhli v této podkategorii celkového počtu dvaceti chyb, zatímco u zástupců běžné populace se objevilo chyb devět.

Ve skupině dětí s dysortografií chybovaly ve slově *mlynář* dvě děti, ve slově *žáci* čtyři děti, ve slově *máme*, stejně tak jako ve slově *prázdniny*, chybovalo celkem pět dětí, ve slově *cvičí*, stejně tak jako ve slově *letitý* chyboval jeden žák, ve slově *cvičkách* se objevila chyba u dvou dětí a ve slově *vichřice* nechyboval v této skupině a podkategorii nikdo.

U zástupců běžné populace byly chyby méně četnější. Z celkového počtu třinácti žáků chybovali dva žáci ve slově *máme*, čtyři žáci ve slově *prázdniny*, jeden žák ve slově *žáci*, jeden žák ve slově *cvičkách* a jeden žák ve slově *vichřicí*. Ve výrazech *mlynář, cvičí* a *letitý* nechyboval z této skupiny nikdo.

K nejproblematictějším výrazům (podle počtu uvedeného typu chyb) pro skupinu dysortografiků patří slova *máme* a *prázdniny*, u zástupců běžné populace činilo největší obtíže rovněž slovo *prázdniny*.

### **Souhrnná tabulka**

	Zástupci populace s dysortografií	Zástupci běžné populace
Celkový počet chybně napsaných slov	7	5
Celkový počet chyb v rámci uvedených slov	20	9

**Děti s dysortografií** chybovaly v této podkategorii v **sedmi** výrazech, zatímco **zástupci běžné populace** v **pěti** výrazech. Populace dysortografiků zde dosáhla dohromady počtu **dvaceti** chyb, u **dětí bez této diagnózy** bylo zaznamenáno **devět** chyb.

### 13.1.2. Potíže v rozlišování slabik *dy-di, ty-ti, ny-ni*

#### Tabulka četnosti chyb

<b>Problémová slova</b> s označením chyby či více chyb	haj <u>n</u> í (hajný)	zelen <u>í</u> (zelený)	hodin <u>í</u> (hodiny)	č <u>t</u> ři (čtyři)	letit <u>í</u> (letitý)	n <u>í</u> ný (nyní)	prázdn <u>í</u> (prázdniny)
Počet chyb u zástupců populace s dysortografií	4	5	2	1	5	6	4
Počet chyb u zástupců běžné populace	3	2	–	1	2	3	2

V podkategorii Potíže v rozlišování slabik *dy-di, ty-ti, ny-ni* se objevilo celkem sedm problémových slov: *hajný, zelený, hodiny, čtyři, letitý, nyní a prázdniny*. Zástupci populace s dysortografií chybovali ve všech sedmi uvedených slovech, u zástupců běžné populace se objevilo šest chybných výrazů (všechny uvedené výrazy kromě slova *hodiny*).

Skupina žáků s dysortografií nastřádala v této podkategorii celkem dvacet sedm chyb, součtem chyb tohoto typu u skupiny běžné populace jsme dospěli k počtu třináct.

Ve skupině dysortografiků chybovali čtyři žáci ve slovech *hajný* a *prázdniny*, pět žáků chybovalo ve slovech *zelený* a *letitý*, dva žáci ve slově *hodiny*, u jednoho žáka se vyskytla chyba ve slově *čtyři* a pět dětí chybovalo ve slově *nyní* (celkově se ve slově *nyní* vyskytlo šest chyb – jeden žák chyboval v tomto slově dvakrát: podoba „*níný*“).

U zástupců běžné populace napsali tři žáci chybně slovo *hajný*, dva žáci chybovali ve slově *zelený*, dva žáci ve slově *letitý*, u slova *hodiny* se u této skupiny neobjevila žádná chyba, ve slově *čtyři* chyboval jeden žák, slovo *nyní* napsali chybně tři žáci a jeden žák chyboval ve slově *prázdniny* (ve slově *prázdniny* jsou v tabulce uvedeny dvě chyby – obě chyby se vyskytly v témž slově: podoba „*prázdnyni*“).

Nejproblematictější výrazem pro zástupce dysortografiků bylo slovo *nyní*, u zástupců běžné populace se celkovým součtem chyb dělí o nejproblematictější výraz slova *hajný* a *nyní*.

### Souhrnná tabulka

	Zástupci populace s dysortografií	Zástupci běžné populace
Celkový počet chybně napsaných slov	7	6
Celkový počet chyb v rámci uvedených slov	27	13

Zástupci dysortografické populace chybovali v této podkategorii v **sedmi** výrazech, zástupci běžné populace napsali chybně **šest** slov. Co se týče celkového součtu chyb, u **jedinců s dysortografií** se objevilo **dvacet sedm** chyb, zatímco u **nediagnostikovaných jedinců** se objevilo chyb **třináct**.

### 13.1.3. Obtíže v rozlišování sykavek

#### Tabulka četnosti chyb

<b>Problémová slova</b> s označením chyby či více chyb	syšící (syčící)	zučí či suší (suší)	sveštky (švestky)	cvičí (cvičí)	tělocvičně (tělocvičně)	cvičkách (cvičkách)
Počet chyb u zástupců populace s dysortografií	1	2	3	1	2	1
Počet chyb u zástupců běžné populace	–	1	2	–	1	1

V podkategorii Obtíže v rozlišování sykavek se objevila následující problémová slova: *syčící, suší, švestky, cvičí, tělocvičně, cvičkách*. Dysortografici zde chybovali ve všech šesti

sloveh, u zástupců běžné populace se objevily čtyři chybně napsané výrazy (*suší, švestky, tělocvičně a cvičkách*).

Zástupci dysortografiků vytvořili v celkovém součtu v této podkategorii deset chyb, u zástupců běžné populace se objevilo chyb pět.

Ve skupině dysortografiků chyboval jeden žák ve slově *syčící*, dva žáci napsali chybně slovo *suší*, u tří žáků se objevila chyba ve slově *švestky*, jeden žák chyboval ve slově *cvičí*, stejně tak jako ve slově *cvičkách* a u dvou žáků se objevilo chybně slovo *tělocvičně*.

Ve skupině běžné populace chyboval jeden žák ve slově *suší*, dva žáci napsali chybně slovo *švestky*, jeden žák chyboval ve slově *tělocvičně* a rovněž jeden žák chyboval ve slově *cvičkách*. Ve slovech *syčící* a *cvičí* se v této skupině a podkategorii nevyskytla žádná chyba.

Nejproblematičtější výrazem této podkategorie podle celkového součtu chyb byl u obou skupin výraz *švestky*.

### **Souhrnná tabulka**

	Zástupci populace s dysortografií	Zástupci běžné populace
Celkový počet chybně napsaných slov	6	4
Celkový počet chyb v rámci uvedených slov	10	5

**Zástupci populace s dysortografií** chybovali v rámci této podkategorie celkem v **šesti** výrazech, u **zástupců běžné populace** se objevily **čtyři** chybné výrazy. **Skupina dysortografiků** zde dosáhla v celkového součtu **deseti** chyb, u zástupců běžné populace se objevilo chyb **pět**.



### 13.1.4. Grafické záměny tvarově a zvukově podobných hlásek (t'-d'; m-n; r-z; k-h; h-ch)

#### Tabulka četnosti chyb

<b>Problémová slova</b> s označením chyby či více chyb	<b>hlobouk</b> (klobouk)	<b>babičha</b> (babička)	<b>cvičhách</b> (cvičkách)	<b>uharují</b> (ukazují)	<b>oběď'</b> (oběť)	<b>vihřici</b> (vichřici)	<b>miní</b> či <b>nymí</b> (nyní)	<b>máne</b> (máme)
Počet chyb u zástupců populace s dysortografií	1	1	1	3	3	1	2	2
Počet chyb u zástupců běžné populace	–	–	–	–	2	1	1	1

V podkategorii Grafické záměny tvarově a zvukově podobných hlásek (t'-d'; m-n; r-z; k-h) se jako problémová slova ukázaly výrazy: *klobouk*, *babička*, *cvičkách*, *ukazují*, *oběť'*, *vichřici*, *nyní* a *máme*. Skupina dysortografiků chybovala ve všech těchto osmi výrazech, zástupci běžné populace zde chybovali ve čtyřech výrazech, a to ve slovech *oběť'*, *vichřici*, *nyní* a *máme*.

Dysortografici dosáhli v této podkategorii celkového počtu čtrnácti chyb, žáci bez dysortografie chybovali celkem pětkrát.

Co se týče chybovosti v jednotlivých slovech, ze skupiny dysortografiků chyboval jeden žák ve slově *klobouk*, jeden žák ve slově *babička*, jeden žák ve slově *cvičkách* a jeden žák ve slově *vichřici*. Tři žáci napsali chybně slovo *ukazují*, ve slově *oběť'* chybovali taktéž tři žáci a slova *nyní* a *máme* se objevila chybně u dvou žáků.

Ve skupině běžné populace napsali dva žáci chybně slovo *oběť'*, jeden žák chyboval ve slově *vichřice*, jeden žák ve slově *nyní* a jeden žák ve slově *máme*.

Jako nejproblematičtější výrazy se u skupiny dětí s dysortografií ukázala slova *ukazují* a *oběť'*, u běžné populace činilo největší obtíže slovo *oběť'*.

## Souhrnná tabulka

	Zástupci populace s dysortografií	Zástupci běžné populace
Celkový počet chybně napsaných slov	8	4
Celkový počet chyb v rámci uvedených slov	14	5

**Zástupci populace s dysortografií** chybovali v této podkategorii dohromady v **osmi** slovech, u **zástupců běžné populace** se objevila celkem **čtyři** chybně napsaná slova. Skupina **dysortografické populace** dospěla k celkovému součtu **čtrnácti** chyb, ve skupině **běžné populace** se objevilo dohromady **pět** chyb.

### 13.1.5. Vynechávání písmen či slabik

#### Tabulka četnosti chyb

<b>Problémová slova</b> s označením chyby či více chyb	klobou <b>Ů</b> (klobouk)	syč <b>í</b> <b>Ů</b> (syčící)	šves <b>Ů</b> ky (švestky)	tělocvi <b>Ů</b> ně (tělocvičně)	ukaz <b>Ů</b> í (ukazují)	čtyř <b>í</b> <b>Ů</b> (čtvrtě)	vichř <b>í</b> <b>Ů</b> c <b>Ů</b> (vichřici)	práz <b>Ů</b> iny (prázdny)
Počet chyb u zástupců <b>populace s dysortografií</b>	1	–	1	–	1	1	2	5
Počet chyb u zástupců <b>běžné populace</b>	–	1	1	1	–	–	–	3

V podkategorii Vynechávání písmen či slabik se ukázala jako problémová tato slova: *klobouk*, *syčící*, *švestky*, *tělocvičně*, *ukazují*, *čtvrtě*, *vichřice* a *prázdny*. Z celkového počtu osmi chybných slov chybovali žáci s dysortografií v šesti výrazech (*klobouk*, *švestky*, *ukazují*, *čtyři*, *vichřice*, *prázdny*), u zástupců běžné populace se objevila čtyři chybná slova (*syčící*, *švestky*, *tělocvičně*, *prázdny*).

U skupiny dysortografiků se objevilo v celkovém součtu jedenáct chyb, zástupci běžné populace zde dospěli k šesti chybám.

Ve skupině dětí s dysortografií chyboval jeden žák ve slově *klobouk*, jeden žák ve slově *švestky*, jeden žák ve slově *ukazují* a jeden žák ve slově *čtyři*. Ve slově *vichřici* chybovali dva žáci, slovo *prázdniny* se v této podkategorii objevilo chybně u pěti žáků. Ve slovech *syčící* a *tělocvičně* nechyboval v této skupině žáků nikdo.

Nejproblematictější výrazem podle součtu jednotlivých chyb bylo u obou sledovaných skupin slovo *prázdniny*.

### Souhrnná tabulka

	Zástupci populace s dysortografií	Zástupci běžné populace
Celkový počet chybně napsaných slov	7	4
Celkový počet chyb v rámci uvedených slov	11	6

V podkategorii Vynechávání písmen či slabik se u **zástupců populace s dysortografií** objevilo celkem **sedm** chybných slov, u **zástupců běžné populace** se objevily **čtyři** chybné výrazy. Co se týče celkového součtu chyb, **skupina dysortografiků** nastřádala **jedenáct** chyb, skupina **zástupců běžné populace** vytvořila celkem **šest** chyb.

### 13.1.6. Přidávání písmen či slov

#### Tabulka četnosti chyb

<b>Problémová slova</b> s označením chyby či více chyb	tělocvič <u>e</u> ně (tělocvičně)	cvičkách <u>ch</u> (cvičkách)	<u>ct</u> ři (tři)	vichř <u>i</u> řici či vich <u>ch</u> řici (vichřici)	<b>pad</b> (slovo navíc) (Ø)
Počet chyb u zástupců <b>populace s dysortografií</b>	1	1	–	2	1
Počet chyb u zástupců <b>běžné populace</b>	–	–	1	1	–

V rámci podkategorie Přidávání písmen či slov se objevila následující problémová slova: *tělocvičně*, *cvičkách*, *tři*, *vichřici* a výraz „*pad*“ jakožto slovo přidané navíc. Skupina žáků s dysortografií chybovala ve třech výrazech (*tělocvičně*, *cvičkách*, *vichřici*), výraz „*pad*“ se zde objevil jako slovo navíc. Zástupci běžné populace chybovali ve slovech *tři* a *vichřice*.

U žáků s dysortografií můžeme zaznamenat v této podkategorii celkem pět chyb, u zástupců běžné populace byly nalezeny dvě chyby. V každém uvedeném slově chyboval z každé skupiny vždy jeden žák (kromě slova *vichřici*, kde ve skupině dysortografiků chybovali dva žáci, a to každý v jednom z v tabulce uvedených tvarů).

Jako nejproblematičtější výraz u populace s dysortografií se ukázalo slovo *vichřici*, u zástupců běžné populace to byla obě uvedená problémová slova.

## Souhrnná tabulka

	Zástupci populace s dysortografií	Zástupci běžné populace
Celkový počet chybně napsaných slov	4	2
Celkový počet chyb v rámci uvedených slov	5	2

U **zástupců populace s dysortografií** byly odhaleny **čtyři** chybné výrazy, **zástupci běžné populace** chybovali v rámci této podkategorie ve **dvou** slovech. U **dysortografiků** bylo objeveno celkem **pět** chyb, u **zástupců běžné populace** **dvě** chyby.

### 13.1.7. Chybné rozlišování hranic slov či hranic vět

V podkategorii Chybné rozlišování hranic slov či hranic vět se vyskytly následující chybné jevy: *tříčtvrtě, ve cvičkách hodiny ..., na čtyři letitý ..., vtělocvičně, zabilscyćící, mámeprázdniny, u kazují a načtyři* – celkem tedy osm jevů, přičemž tvary *tříčtvrtě, vtělocvičně, zabilscyćící, mámeprázdniny, u kazují a načtyři* náleží k potížím v rozlišování hranic slov a tvary *ve cvičkách hodiny ... a na čtyři letitý ...* se vztahují k obtížím v rozlišování hranic vět.

U **skupiny dysortografiků** se v písemném projevu objevilo všech **osm** výše uvedených **jevů**, přičemž celkovým součtem zde bylo nastřádáno **patnáct chyb**. **Zástupci běžné populace** chybovali **pouze v případě výrazu *tříčtvrtě***, a to konkrétně **pětkrát**.

Tvar *tříčtvrtě* se ve skupině dysortografiků objevil celkem šestkrát, tvary *vtělocvičně* a *na čtyři letitý* se objevily ve dvou případech. Ostatní uvedené chybné tvary se vyskytly v této skupině pouze jednou. Co se týče zástupců běžné populace, tvar *tříčtvrtě*, jakožto jediný chybný tvar v této podkategorii, se vyskytl u pěti žáků.

Nejproblematictější jevem co do četnosti výskytu byl zde s velkou převahou tvar *tříčtvrtě*, a to jak u skupiny dysortografiků, tak u zástupců běžné populace.

## 13.2. Kategorie: Gramatické chyby

### 13.2.1. Aplikace *i/y* ve vyjmenovaných slovech v souvislosti s dovedností poznávání slov příbuzných

#### Tabulka četnosti chyb

<b>Problémová slova</b> s označením chyby či více chyb	mlynář (mlynář)	zabyl (zabil)	syčící (syčící)	zmyji (zmiji)	cvyčí (cvičí)	tělocvyčně (tělocvičně)	cvyčkách (cvičkách)	vychřici (vichřici)
Počet chyb u zástupců populace s dysortografií	1	1	2	2	1	–	1	5
Počet chyb u zástupců běžné populace	–	–	2	1	1	1	2	6

Jako zajímavost lze uvést tvar *čtyřy*, který se objevil v práci jednoho žáka ze skupiny běžné populace. Vzhledem k tomu, že tento jev nespadá do oddělení Aplikace *i/y* ve vyjmenovaných slovech, není zařazen v tabulce a uvádíme jej zvlášť jakožto příznak neznalosti teorie psaní *i/y* po měkkých a tvrdých souhláskách.

V kategorii Gramatických chyb se objevila následující problémová slova: *mlynář*, *zabil*, *syčící*, *zmiji*, *cvičí*, *tělocvičně*, *cvičkách*, *vichřici* a *čtyři*. Zástupci populace s dysortografií zde chybovali v sedmi slovech (*mlynář*, *zabil*, *syčící*, *zmiji*, *cvičí*, *cvičkách*, *vichřici*), zástupci běžné populace napsali chybně taktéž dohromady sedm slov (*syčící*, *zmiji*, *cvičí*, *tělocvičně*, *cvičkách*, *vichřici*, *čtyři*).

Dysortografici dosáhli v této kategorii v celkovém součtu třinácti chyb, zástupci běžné populace chybovali dohromady čtrnáctkrát (výraz *čtyřy* není v tabulce uveden).

Co se týče chybovosti v jednotlivých slovech, u skupiny dysortografiků chyboval jeden žák ve slově *mlynář*, stejně tak jako ve slovech *zabil*, *cvičí* a *cvičkách*. Slova *syčící* a *zmiji* napsali chybně dva žáci, ve slově *tělocvičně* se neobjevila chyba žádná. Jako nejproblematictější se jeví slovo *vichřice*, kde chybovalo celkem pět žáků.

Ve skupině běžné populace chybovali dva žáci ve slovech *syčící* a *cvičkách*, ve slovech *zmiji*, *cvičí* a *tělocvičně* vždy jeden žák. Ve slovech *mlynář* a *zabil* nechyboval z této skupiny nikdo, slovo *vichřice* napsalo chybně šest žáků. Již výše zmiňovaný výraz *čtyři* se objevil u jednoho žáka.

Jak je patrné z tabulky, nejproblematičtějším výrazem co do počtu chyb bylo u obou skupin slovo *vichřice*.

### **Souhrnná tabulka**

	Zástupci populace s dysortografií	Zástupci běžné populace
Celkový počet chybně napsaných slov	7	7
Celkový počet chyb v rámci uvedených slov	13	14

V rámci kategorie Gramatických chyb chybovaly **obě zkoumané skupiny** v **sedmi** slovech. **Zástupci populace s dysortografií** zde vytvořili dohromady **třináct** chyb, **zástupci běžné populace** dospěli k celkem **čtrnácti** chybám.

### **13.3. Souhrn výsledků výzkumu**

Následující tabulka uvádí celkový součet chybně napsaných slov a celkový součet chyb v rámci těchto slov u zástupců populace s dysortografií ve srovnání se zástupci běžné populace.

	Zástupci populace s dysortografií	Zástupci běžné populace
Celkový součet chybně napsaných slov	23	19
Celkový součet chyb v rámci uvedených slov	115	59

Z celkového počtu třiceti čtyř slov bylo u **skupiny žáků s dysortografií** zaznamenáno **dvacet tři** chybně napsaných slov, **zástupci běžné populace** chybovali celkem v **devatenácti** slovech. **Celkový rozdíl** v chybně napsaných slovech mezi oběma skupinami jsou tedy **čtyři slova**.

Zástupci populace s dysortografií chybovali v těchto slovech: *mlynář, žáci, máme, prázdniny, cvičí, cvičkách, letitý, tělocvičně, oběť, hajný, zelený, hodiny, čtyři, nyní, syčící, suší, švestky, klobouk, babička, ukazují, vichřici, zabil, zmiji*.

U zástupců běžné populace se objevila tato chybně napsaná tato slova: *žáci, máme, prázdniny, cvičkách, vichřici, tělocvičně, hajný, zelený, čtyři, letitý, nyní, prázdniny, suší, švestky, oběť, syčící, tři, zmiji, cvičí*.

Podkategorie Chybné rozlišování hranic slov či hranic vět (kap. 13.1.7.) pojednává o chybných jevech spíše než o chybných slovech – z tohoto důvodu nebyla uvedená podkategorie do celkového součtu chybně napsaných slov začleněna.

Co se týče celkového součtu chyb, **skupina dysortografiků** nestrádala v rámci obou kategorií dohromady **115 chyb**, z čehož 102 chyb tvoří chyby z kategorie Specifické dysortografické chyby a 13 chyb spadá do kategorie chyb gramatických.

**Zástupci běžné populace** dospěli k celkovému počtu **59 chyb**, z nichž 45 chyb náleží kategorii Specifické dysortografické chyby a 14 chyb spadá do kategorie chyb gramatických.

**Nejproblematictější výrazem** (podle celkového součtu chyb v rámci všech kategorií) se ukázalo být u obou sledovaných skupin slovo **prázdniny**: dysortografici v něm vytvořili v celkovém součtu 14 chyb, u zástupců běžné populace se v tomto případě objevilo 9 chyb.

Výraz *prázdniny* vykazuje také (společně se slovem *vichřici*) největší variabilitu chybných tvarů: v diktátech žáků sledovaných skupin se objevily následující tvary: *prazdniny, prazniny, prazdiny, práznnini, prázdnini, prázdniny* a *prazdyni* – celkem tedy sedm chybných tvarů.

V případě slova *vichřici* se objevilo také sedm chybných variant, a to *vyhřici, vychřici, vichric, vichiřici, vichřci* a *vichirici*.



Problémy činilo také slovo *nyní*, kde se objevilo šest chybných variant, a to konkrétně: *nini* (jako nejčastější chybná varianta), dále pak tvary *niny*, *miní*, *nymí*, *není* a *myní*.

Jako mírněji problematická se ukázala slova *suší*, kde se objevily tvary *zuší*, *sučí* a *suší* a *švestky*, s variantami *švesky*, *sveštky* a *svestky*. V tabulkách jsou všechna slova uvedena pouze ve tvarech zdůrazňujících sledovaný typ chyby v rámci sledované podkategorie.

K nejzajímavěji pojatým větám ze zadaného diktátu můžeme zařadit formy: *Hadi na věži ukazují tři čtvrtě na čtyři* a *Letitý smrk pude za oběd vichřici*. Vzhledem k tomu, že uvedené chyby vyplývají z největší pravděpodobnosti z chybného porozumění diktovaným větám (fyzikální příčina) či z chybného pochopení obsahu vět, nejsou uvedené případy zařazeny k příkladům sledované chybovosti.

Je také nutné uvést, že tvary *tři* a *čtyři* (věta *Hodiny na věži ukazují tři čtvrtě na čtyři*.) se v několika případech objevily ve formě číslice, specifickou chybovost zde tedy nebylo možno identifikovat.

Překvapivé výsledky představuje **kategorie gramatických chyb**. Na rozdíl od všech podkategorií kategorie specifických dysortografických chyb zde obě zkoumané skupiny chybovaly ve stejném počtu slov a co se týče celkového součtu chyb v rámci uvedených slov, zástupci běžné populace nestrádali vyšší počet chyb než zástupci populace s dysortografií (viz. Souhrnná tabulka: kap. 13.2. Kategorie: Gramatické chyby). Míra chybovosti je v této kategorii tedy u obou skupin přibližně srovnatelná, ve slovech *tělocvičně* a *vichřici* dosáhli dokonce zástupci běžné populace v celkovém součtu vyššího počtu chyb (viz. Tabulka četnosti chyb: kap. 13.2.1. Aplikace *i/y* ve vyjmenovaných slovech v souvislosti s dovedností poznávání slov příbuzných).

Největší počet chybně napsaných slov (v tabulkách uváděna jako problémová slova) se u skupiny žáků s dysortografií objevil v rámci podkategorie Grafické záměny tvarově a zvukově podobných hlásek (t'-d'; m-n; r-z; k-h; h-ch) – žáci zde napsali dohromady osm chybných slov. Naopak nejmenší potíže činila podkategorie Přidávání písmen či slov, kde se u žáků s dysortografií objevila čtyři chybně napsaná slova.

U skupiny zástupců běžné populace se největší počet chybně napsaných slov projevil v kategorii gramatických chyb – žáci zde chybovali dohromady v sedmi slovech. Nejmenší

obtíže činila, stejně tak, jako u skupiny dysortografiků, podkategorie Přidávání písmen či slov, kde se v této skupině objevila pouze dvě chybně napsaná slova.

Co se týče celkového součtu chyb, skupina dětí s dysortografií nastřádala nejvíce chyb u podkategorie Potíže v rozlišování slabik *dy-di, ty-ti, ny-ni* – bylo zde dosaženo počtu dvaceti sedmi chyb. Naopak nejméně chyb bylo dysortografiky vytvořeno u podkategorie Přidávání písmen či slov, kde se vyskytlo pouze pět chyb.

U zástupců běžné populace se nejvíce chyb objevilo u kategorie gramatických chyb, kde bylo vytvořeno celkem čtrnáct chyb. Nejméně problematická byla, stejně tak jako u skupiny dysortografiků, podkategorie Přidávání písmen či slov, kde vytvořili zástupci běžné populace dohromady dvě chyby.

### **13.4. Interpretace výsledků**

Celkový součet specifických dysortografických chyb byl u zástupců populace s dysortografií výrazně vyšší než u zástupců běžné populace, což reálně vypovídá o snížených dispozicích dysortografiků k osvojování pravopisu a k dosažení očekávané úrovně písemného vyjadřování. Specifické dysortografické chyby v rámci všech zkoumaných kategorií i podkategorií se však v menší míře objevily i u zástupců běžné populace, což lze pravděpodobně přisoudit vlivu postupného vývoje jazykového citu a jazykových dovedností u dětí sledovaného věku či přirozené variability v úrovni kognitivních schopností dětí školního věku.

V kategorii gramatických chyb nastřádali zástupci běžné populace vyšší počet chyb než zástupci populace s dysortografií. Gramatické chyby u dětí s dysortografií vznikají v důsledku různých příčin, na rozdíl od specifických dysortografických chyb však nebývají primárním projevem dysortografie, přestože výskyt poruchy dovednost aplikace gramatických pravidel ovlivňuje. (viz kap. 2.4.2. Pravopisné chyby)

Snaživým přístupem ze strany žáků a dobrým výukovým vedením lze pravděpodobně sekundárně způsobené chybovosti zabránit - můžeme si tak tedy vysvětlit fakt, že dysortografici dospěli v kategorii gramatických chyb k výsledkům srovnatelným s výsledky běžné populace. Neopomenutelný pro srovnávání je zde také vliv úrovně kognitivních schopností, volných vlastností dítěte, vliv pedagogického vedení a domácího výchovného vedení jedinců zastupujících populaci bez diagnózy dysortografie.

Jako nejproblematictější oblast zkoumaných jevů se u skupiny dysortografiků ukázalo rozlišování slabik *dy-di, ty-ti, ny-ni*, což potvrzuje závěry odborné literatury stavějící tento jev na přední místa problematických dysortografických jevů. Vyšší četnost chyb v kategorii gramatických chyb u zástupců běžné populace vypovídá o zvýšeném předpokladu této skupiny k tvoření uvedeného typu chyb v porovnání s chybami specificky dysortografickými.

Výraz *prázdniny* činil u obou sledovaných skupin největší obtíže, což lze vysvětlit hláskovým složením uvedeného slova – obsah většího množství specifických dysortografických jevů zvyšuje pravděpodobnost k vysoké míře chybovosti bez ohledu na rozdílnost obou sledovaných skupin.

### **13.5. Porovnání výsledků výzkumu s předpoklady Rámcového vzdělávacího programu**

3. ročník základní školy je podle Rámcového vzdělávacího programu zakončením prvního vzdělávacího období – očekávané výstupy (tj. očekávané osvojené dovednosti) tohoto období tematicky spjaté se zkoumanými aspekty tvoří:

- *rozlišování zvukové a grafické podoby slova, členění slova na hlásky, odlišování dlouhých a krátkých samohlásek;*
- *porovnávání významů slov, vyhledávání slov příbuzných v textu;*
- *užívání správných gramatických tvarů podstatných jmen, přídavných jmen a sloves;*
- *odůvodňování a psaní správně: i/y po tvrdých a měkkých souhláskách i po obojetných souhláskách ve vyjmenovaných slovech;*
- *psaní velkých písmen na začátku věty.*

([www.msmt.cz/vzdelavani/ramcovy-vzdelavaci-program-pro-zakladni-vzdelavani-verze-2007](http://www.msmt.cz/vzdelavani/ramcovy-vzdelavaci-program-pro-zakladni-vzdelavani-verze-2007))

Co se týče prvního bodu: *rozlišování zvukové a grafické podoby slova, členění slova na hlásky, odlišování dlouhých a krátkých samohlásek*, výraznější obtíže se vyskytly u zástupců dysortografické populace, což se projevilo v rámci odpovídajících podkategorií a což přirozeně vyplývá ze snížených předpokladů sledované skupiny k osvojení uvedených

dovedností. Zástupci běžné populace chybovali v této oblasti méně, problémy se zde však vyskytly také.

Oblast orientace ve významech slov a v podstatě odvozování slov příbuzných se nejevila příliš problematicky u žádné z pozorovaných skupin. Mírné obtíže v odhadu významu byly odhaleny jen ve větě *Letitý smrk padl za obět' vichřici.*, což lze přisoudit obsahové náročnosti uvedené věty. V případě slova *mlynář*, jakožto slova odvozeného, se nevyskytly výraznější obtíže.

Gramatické tvary podstatných jmen, přídavných jmen a sloves byly většinou užívány správně, mírně problematická se ukázala jen již výše zmíněná věta *Letitý smrk padl za obět' vichřici*, kde bylo místy slovo *vichřice* užito v chybném pádě.

Oblast *odůvodňování a psaní správně: i/y po tvrdých a měkkých souhláskách i po obojetných souhláskách ve vyjmenovaných slovech* se ukázala být problematická v případě slabik *dy-di, ty-ti, ny-ni*, a to ve zvýšené míře u dysortografické populace a mírněji u zástupců běžné populace. U skupiny dysortografiků je zde patrný vliv snížených předpokladů k osvojení těchto rozlišovacích dovedností. Chyby tohoto charakteru u skupiny běžné populace je možné vysvětlit jazykovými dovednostmi v postupném vývoji. V případě aplikace *i/y* ve vyjmenovaných slovech prokázaly obě sledované skupiny téměř vyrovnané výsledky. Chyby ve vyjmenovaných slovech se přirozeně v písemných projevech dětí objevují, příčiny můžeme hledat v úrovni rozumových schopností dětí, v jejich přístupu ke studiu, dále pak ve výukovém vedení i v možných nepříznivých podmínkách prostředí, ve kterém děti žijí.

*Psaní velkých písmen na začátku věty* nečinilo ve většině případů obtíže, objevily se pouze dva případy sloučení dvou vět bez správného rozlišení hranice, a to ve skupině dysortografiků.

## Závěr

Cílem výzkumné studie bylo porovnat typy a četnost chyb v písemném projevu u dětí s diagnostikovanou dysortografií a u dětí bez této diagnózy. Jako výzkumný vzorek bylo zvoleno 13 žáků zastupujících populaci s diagnostikovanou dysortografií a 13 žáků zastupujících běžnou populaci (tj. bez diagnózy dysortografie či jiné specifické vývojové poruchy). Výzkum byl realizován prostřednictvím zadání diktátu, záměrně sestaveného z vět obsahujících větší množství specifických dysortografických jevů a menší množství jevů gramatických odpovídajících učivu příslušného ročníku základní školy. Četnost chyb v písemném projevu byla zkoumána z hlediska jak specifických dysortografických jevů, tak z hlediska jevů gramatických. Výsledky výzkumu byly sestaveny na základě rozboru uvedených písemných prací.

Zástupci populace s diagnostikovanou dysortografií vytvořili v diktátu v celkovém součtu 115 chyb, z čehož 102 chyb tvoří specifické dysortografické chyby a 13 chyb spadá do kategorie chyb gramatických. Zástupci běžné populace nastřádali celkem 59 chyb, z nichž 45 chyb lze zařadit do kategorie specifických dysortografických chyb a 14 chyb náleží kategorii chyb gramatických.

Rozdíl celkového součtu všech chyb u obou zkoumaných skupin se rovná padesáti šesti chybám, četnost všech chyb je u skupiny dysortografiků tedy téměř o polovinu vyšší. **Celkový součet všech chyb byl tedy u dysortografické populace výrazně vyšší než u zástupců běžné populace.** Uvedený výsledek potvrzuje hypotézu i obecný poznatek o snížené dispozici dysortografiků k osvojování pravopisu a k dosažení očekávané úrovně písemného vyjadřování.

Překvapivý výsledek přinesla zkoumaná oblast gramatických chyb: zástupci běžné populace zde v celkovém součtu dospěli k vyššímu počtu chyb (14 chyb) než zástupci populace s dysortografií (13 chyb). **Četnost gramatických chyb byla tedy u žáků s dysortografií nižší než u zástupců běžné populace.** Na rozdíl od specifických dysortografických chyb nebývají gramatické chyby primárním projevem dysortografie a iniciativním přístupem ze strany žáků i odborného vedení lze pravděpodobně sekundárně způsobené chybovosti zabránit, čímž lze vysvětlit nepotvrzení sledované hypotézy.

Významnou roli v tomto případě hrají i vlivy úrovně kognitivních schopností a pedagogického i domácího výchovného vedení u zkoumaných jedinců.

Všechny typy zkoumaných chyb se objevily u obou sledovaných skupin, **specifické dysortografické chyby, jako jsou rozlišování slabik *dy-di, ty-ti, ny-ni*, záměny tvarově a zvukově podobných hlásek a nedodržování kvantity samohlásek, se tedy v písemném projevu vyskytly jak u jedinců s diagnostikovanou dysortografií, tak u zástupců běžné populace.** Výskyt specifických dysortografických chyb v písemném projevu žáků bez diagnózy dysortografie lze pravděpodobně přisoudit vlivu postupného vývoje jazykového citu a jazykových dovedností u dětí sledovaného věku či přirozené variability v úrovni kognitivních schopností dětí školního věku.

Nejproblematictější jevem v zadaném písemném projevu se u skupiny dysortografiků ukázalo být rozlišování slabik *dy-di, ty-ti, ny-ni* – v rámci příslušné zkoumané podkategorie v něm bylo zaznamenáno dohromady dvacet sedm chyb. U zástupců běžné populace byly nejčtenější chyby gramatické, kde žáci vytvořili dohromady čtrnáct chyb. **V podkategorii Potíže v rozlišování krátkých a dlouhých samohlásek tedy nebyla četnost chyb u žádné ze sledovaných skupin vyšší než četnost chyb vytvořených v rámci ostatních podkategorií.** Uvedený výsledek potvrzuje závěry odborné literatury stavějící rozlišování slabik *dy-di, ty-ti, ny-ni* na přední místa problematických dysortografických jevů. Předpoklad o nejvyšší četnosti chyb v podkategorii Potíže v rozlišování krátkých a dlouhých samohlásek se však nepotvrdil.

Vyšší četnost chyb v kategorii gramatických chyb u zástupců běžné populace vypovídá o zvýšené dispozici této skupiny k tvoření uvedeného typu chyb v porovnání s chybami specificky dysortografickými.

Nejproblematictějším výrazem (podle celkového součtu chyb v rámci všech kategorií) bylo u obou sledovaných skupin slovo *prázdniny*: dysortografici v něm vytvořili v celkovém součtu 14 chyb, zástupci běžné populace zde nastřádali 9 chyb. **Nejproblematictějšími slovy tedy nebyly pro žádnou ze sledovaných skupin ani slovo *nyní*, ani slovo *vichřice*.** Nepotvrzenou hypotézu lze vysvětlit větším množstvím specifických dysortografických jevů obsažených ve slově *prázdniny*, což zvyšuje pravděpodobnost k vysoké míře chybovosti.

Vzhledem k omezenému množství jednotek výzkumného souboru nelze na závěry výzkumu nahlížet jako na všeobecně platné závěry vztahující se k problematice dysortografie.

Výskyt specifické vývojové poruchy učení představuje jistou překážku, její dopady na život jedince jsou však velkou měrou ovlivněny pohledem a přístupem samotného jedince a jeho okolí. Nestavět existenci poruchy nad existenci přirozených charakteristik člověka a vnímat každého jako jedinečnou osobnost jsou důležitými předpoklady pro zdravé fungování jedince ve společnosti.

V případě odhalení jakékoliv specifické poruchy učení lze doporučit iniciativu v zajištění vhodného výukového vedení ze strany rodiny, učitelů i specializovaných pracovníků a na základě konkrétních dílčích obtíží a individuálních charakteristik jedince zvolit vhodné reedukační techniky a další výukové přístupy. V neposlední řadě je důležité zmínit významný vliv prostředí, ve kterém jedinec žije – příznivá domácí atmosféra a pocit jistoty v domácím prostředí jsou, bez ohledu na existenci poruchy, základními předpoklady pro zdravý vývoj osobnosti.

Kvalitativní analýzu zaměřenou na vnímání a prožívání poruchy samotnými jedinci a vliv specifické vývojové poruchy na každodenní život člověka či obdobný kvalitativní výzkum sledující uvedené aspekty u dospělých jedinců lze doporučit jako zajímavé náměty pro další studii.

## Seznam literatury

- Graziano, A. M.: Developmental Disabilities. Boston, Allyn & Bacon 2002
- Kucharská, A.: Specifické poruchy učení a chování. Sborník 1995. Nakladatelství „DYS“ 1995
- Kucharská, A.: Specifické poruchy učení a chování. Sborník 1996. Praha, Portál 1997
- Kucharská, A.: Specifické poruchy učení a chování. Sborník 1997-98. Praha, Portál 1998
- Kucharská, A.: Specifické poruchy učení a chování. Sborník 1999. Praha, Portál 1999
- Kucharská, A.: Specifické poruchy učení a chování. Sborník 2000. Praha, Portál 2000
- Matějček, Z.: Dyslexie. Jinočany, H&H 1995
- Michalová, Z.: Specifické poruchy učení na 2. stupni ZŠ a na střední škole. Havlíčkův Brod, Tobiáš 2001
- Pokorná, V.: Cvičení pro děti se specifickými poruchami učení. Praha, Portál 2007
- Pokorná, V.: Teorie, diagnostika a náprava specifických poruch učení. Praha, Portál 1997
- Pokorná, V.: Teorie a náprava vývojových poruch učení a chování. Praha, Portál 2001
- Pražská skupina školní etnografie: Psychický vývoj dítěte od 1. do 5. třídy. Praha, Karolinum 2005
- Říčan, P., Krejčířová, D. a kol.: Dětská klinická psychologie. Praha, Grada Publishing 1997
- Smythe, I., Everatt, J., Salter, R.: International Book of Dyslexia. Chichester, John Wiley & Sons, LTD 2004
- Vágnerová, M.: Psychologie problémového dítěte školního věku. Praha, Karolinum 2001
- Vágnerová, M.: Školní poradenská psychologie pro pedagogy. Praha, Karolinum 2005
- Zelinková, O.: Cizí jazyky a specifické poruchy učení. Havlíčkův Brod, Tobiáš 2006
- Zelinková, O.: Dyslexie v předškolním věku?. Praha, Portál 2008
- Zelinková, O.: Poruchy učení. Praha, Portál 2000
- Zelinková, O.: Poruchy učení. Praha, Portál 2003
- [www.msmt.cz/dokumenty/vyhlaska-c-72-2005-sb-1](http://www.msmt.cz/dokumenty/vyhlaska-c-72-2005-sb-1)
- [www.czechdyslexia.cz](http://www.czechdyslexia.cz)
- [www.msmt.cz/socialni-programy/vzdelavani-zaku-se-specialnimi-vzdelavacimi-potrebami](http://www.msmt.cz/socialni-programy/vzdelavani-zaku-se-specialnimi-vzdelavacimi-potrebami)
- [www.msmt.cz/vzdelavani/ramcovy-vzdelavaci-program-pro-zakladni-vzdelavani-verze-2007](http://www.msmt.cz/vzdelavani/ramcovy-vzdelavaci-program-pro-zakladni-vzdelavani-verze-2007)



## **Seznam příloh**

- Příloha č. 1 ukázka písemného projevu žáka s diagnostikovanou dysortografií  
Příloha č. 2 ukázka písemného projevu žáka bez diagnózy dysortografie

Slajny' mosi' zeleny' bobovka.  
Mlynar' balis', sycei' smiza.  
Balerka suši' vesky -  
Lati' vici' v klouvené na viti'ach.  
Hodiny na veši' ubavuji' liti' vode ma 4.  
Helik' smek' padl' na obéd' voburici.  
Mymé' máme' prazdiny.

Hajní nosí zelený klobouk. Mlynář

zabíjí syčící smiji. Babička suší

švestky. Láci cvičí v sekocičce

ve cvičkách. Hodiny , na veši

ukazují síťtoate na čtyři.

Letitý smek padl na okně rychá-

ce. Myří máme'

predsdruhy. -