

# Problematika dětí s dysortografií na základní škole

## Bakalářská práce

**Studijní program:** B7507 – Specializace v pedagogice  
**Studijní obory:** 7504R269 – Český jazyk a literatura se zaměřením na vzdělávání  
7507R041 – Německý jazyk se zaměřením na vzdělávání  
**Autor práce:** Veronika Šírová  
**Vedoucí práce:** Mgr. Eva Břečková-Chalupová, Ph.D.



TECHNICKÁ UNIVERZITA V LIBERCI  
Fakulta přírodovědně-humanitní a pedagogická  
Akademický rok: 2014/2015

## ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Veronika Šírová**  
Osobní číslo: **P13000585**  
Studijní program: **B7507 Specializace v pedagogice**  
Studijní obory: **Český jazyk a literatura se zaměřením na vzdělávání**  
**Německý jazyk se zaměřením na vzdělávání**  
Název tématu: **Problematika dětí s dysortografií na základní škole**  
Zadávací katedra: **Katedra pedagogiky a psychologie**

### Z á s a d y p r o v y p r a c o v á n í :

Cíl:

Cílem je zjistit výskyt dysortografické poruchy a popsat způsoby práce s těmito žáky.

Metody:

Pozorování

Rozhovor s učiteli

Dotazník pro učitele

Rozsah grafických prací:

Rozsah pracovní zprávy:

Forma zpracování bakalářské práce: **tištěná**

Seznam odborné literatury:

GAVORA, Peter. Úvod do pedagogického výzkumu. ISBN 978-80-7315-185-0.  
JUCOVIČOVÁ, Drahomíra a Hana ŽÁČKOVÁ. Metody hodnocení a tolerance dětí s SPU: cvičení pro děti s dysortografií. 6. vyd. Praha: D, 2001, 32 s. ISBN 978-807-3679-880.

POKORNÁ, Věra a Anna KUCHARSKÁ. Porovnej, dokresli, spojuj, rozlišuj, skládej: jak poznáme sklony dítěte k dyslexii, dysgrafii, dyskalkulii : [soubor volných pracovních listů k rozvoji zrakového vnímání]. 3. přeprac. vyd. Editor Hana Treuová. Ilustrace Šárka Boháčová. Praha: Blug, [1994?], 20 volných listů. ISBN 80-856-3536-4.

SIWEK, Božetěch. Jak si poradit s pravopisem: cvičení pro děti s dysortografií. Vyd. 1. Praha: Portál, 2005, 167 s. ISBN 978-807-3679-880.

ŠVANCAROVÁ, Daniela a Anna KUCHARSKÁ. Test rizika poruch čtení a psaní pro rané školáky: cvičení pro děti s dysortografií. 1. vyd. Praha: Scientia, 2001, 27 s. ISBN 80-718-3221-9.

ZELINKOVÁ, Olga. Cizí jazyky a specifické poruchy učení. 1. vyd. Havlíčkův Brod: Tobíáš, 2005, 167 s. ISBN 80-731-1022-9.

ZELINKOVÁ, Olga a Anna KUCHARSKÁ. Psaní mě baví: diktáty a cvičení pro žáky s dysortografií a dysgrafií. 1. vyd. Praha: DYS, [2002?], 36 s. ISBN 80-862-5503-4.

Vedoucí bakalářské práce:

**Mgr. Eva Břečková-Chalupová, Ph.D.**

Katedra pedagogiky a psychologie

Datum zadání bakalářské práce: **4. května 2015**

Termín odevzdání bakalářské práce: **4. května 2016**



doc. RNDr. Miroslav Brzezina, CSc.  
děkan

L.S.



doc. PhDr. Tomáš Kasper, Ph.D.  
vedoucí katedry

V Liberci dne 22. června 2015

## Prohlášení

Byla jsem seznámena s tím, že na mou bakalářskou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb., o právu autorském, zejména § 60 – školní dílo.

Beru na vědomí, že Technická univerzita v Liberci (TUL) nezasahuje do mých autorských práv užitím mé bakalářské práce pro vnitřní potřebu TUL.

Užiji-li bakalářskou práci nebo poskytnu-li licenci k jejímu využití, jsem si vědoma povinnosti informovat o této skutečnosti TUL; v tomto případě má TUL právo ode mne požadovat úhradu nákladů, které vynaložila na vytvoření díla, až do jejich skutečné výše.

Bakalářskou práci jsem vypracovala samostatně s použitím uvedené literatury a na základě konzultací s vedoucím mé bakalářské práce a konzultantem.

Současně čestně prohlašuji, že tištěná verze práce se shoduje s elektronickou verzí, vloženou do IS STAG.

Datum:

Podpis:

## **Anotace**

Bakalářská práce se zabývá specifickou poruchou učení - dysortografií. V teoretické části se věnuje skutečnostem, které jsou spojeny s jejím výskytem. Pojednává o jejích příčinách, projevech, diagnostice, zásadách reedukace i konkrétních možnostech hodnocení žáků s touto poruchou. Praktická část se pomocí různých typů metod zaměřuje na způsob práce pedagogů s těmito žáky. Výsledky průzkumu jsou poté komparovány s poznatky z odborné literatury. Práce je doplněna ukázkami písemných projevů sledovaných žáků.

## **Klíčová slova**

Specifické poruchy učení, dysortografie, výskyt, charakteristika, projevy, diagnostika, reedukace, metodologie, přístupy, pedagogická komunikace

## **Annotation**

This bachelor's thesis deals with learning disability called dysortographia. The causes, expressions, diagnostics, specific possibilities of the assessment and reeducation are discussed in the theoretical part of the thesis. The practical part of this thesis researches teacher's work with these pupils. The results of observation are compared to knowledge obtained in relevant literature on the subject.

### **Key words:**

learning disability, dysortographia, occurrence, characteristic, manifests, diagnostics, reeducation, methodology, accesses, pedagogical communication

# OBSAH

SEZNAM POUŽITÝCH ZKRATEK A SYMBOLŮ	3
ÚVOD	4
<b>1 TEORETICKÁ ČÁST</b>	<b>5</b>
<b>1.1 Obecná charakteristika SPU</b>	<b>5</b>
1.1.1 Vymezení dysortografie	6
1.1.2 Příčiny vzniku dysortografie	6
1.1.3 Projevy dysortografie	6
1.1.4 První příznaky dysortografické poruchy u dětí předškolního věku	10
1.1.5 Příznaky dysortografické poruchy u dětí školního věku	11
1.1.5.1 Ukázka písemného projevu dysortografického žáka	13
1.1.6 Předškolní příprava jako prevence obtíží	13
<b>1.2 Diagnostika SPU</b>	<b>15</b>
<b>1.3 Diagnostická kritéria</b>	<b>15</b>
1.3.1 Diagnostika dysortografie	15
<b>1.4 Reedukace specifických poruch učení u dětí</b>	<b>17</b>
1.4.1 Strategické zásady nápravy specifických poruch učení podle V. Pokorné	17
1.4.2 Obecné zásady reedukace SPU podle Jucovičové a Žáčkové	19
1.4.3 Obecná doporučení pro reedukaci SPU podle O. Zelinkové	20
1.4.4 Postupy při reedukaci dysortografie	21
1.4.4.1 Reedukace specifických dysortografických jevů	22
1.4.4.1.1 Rozlišování krátkých a dlouhých samohlásek	22
1.4.4.1.2 Vynechávání, přidávání, přesmykování písmen, popř. slabik	23
1.4.4.1.3 Hranice slov v písmu	24
1.4.4.1.4 Rozlišování měkkých a tvrdých slabik di-ti-ni/dy-ty-ny	24
1.4.4.1.5 Rozlišování znělých a neznělých hlásek	25
1.4.4.1.6 Rozlišování sykavek (s, c, z, š, č, ž)	25
1.4.4.1.7 Rozvoj slovní zásoby	26
1.4.4.1.8 Osvojování a automatizace gramatických pravidel	27
<b>1.5 Obecné zásady hodnocení a tolerance dětí s SPU</b>	<b>28</b>
<b>1.6 Konkrétní možnosti hodnocení a tolerance dětí s SPU</b>	<b>29</b>
1.6.1 Diktáty	29
1.6.1.1 Psaní diktátu	29
1.6.1.2 Hodnocení diktátu	29
1.6.1.3 Opravy diktátu	30
<b>2 PRAKTICKÁ ČÁST</b>	<b>31</b>
<b>2.1 Charakteristika výzkumu, stanovení cíle, metodologie</b>	<b>31</b>
<b>2.2 Kazuistiky</b>	<b>31</b>
2.2.1 Kazuistika 1	32
2.2.1.1 Projevy žáka ve výuce	32
2.2.1.2 Rozbor písemného projevu	34

2.2.2	Kazuistika 2	35
2.2.2.1	Projevy žáka ve výuce	36
2.2.2.2	Rozbor písemného projevu	37
2.2.3	Kazuistika 3	39
2.2.3.1	Projevy žáka ve výuce	39
2.2.3.2	Rozbor písemného projevu	41
<b>2.3</b>	<b>Kazuistiky - shrnutí</b>	<b>42</b>
<b>2.4</b>	<b>Přístup pedagogických pracovníků ZŠ k žákům s SPU</b>	<b>42</b>
2.4.1	Rozhovor s pedagogickými pracovníky	43
2.4.1.1	Pedagogický pracovník 1	43
2.4.1.2	Pedagogický pracovník 2	44
2.4.1.3	Pedagogický pracovník 3	46
2.4.2	Rozhovor s pedagogickými pracovníky – shrnutí	46
2.4.3	Dotazníkový průzkum	47
	<b>ZÁVĚR</b>	<b>51</b>
<b>3</b>	<b>SEZNAM PŘÍLOH</b>	<b>53</b>
<b>4</b>	<b>PŘÍLOHY</b>	<b>54</b>
<b>4.1</b>	<b>Chlapec „A“</b>	<b>54</b>
<b>4.2</b>	<b>Dívka „B“</b>	<b>57</b>
<b>4.3</b>	<b>Dívka „C“</b>	<b>59</b>
<b>5</b>	<b>POUŽITÁ LITERATURA</b>	<b>60</b>
<b>6</b>	<b>SEZNAM OBRÁZKŮ</b>	<b>61</b>
<b>7</b>	<b>SEZNAM TABULEK</b>	<b>61</b>



# SEZNAM POUŽITÝCH ZKRATEK A SYMBOLŮ

- ADD – porucha pozornosti
- LMD – lehká mozková dysfunkce
- PPP – pedagogicko-psychologická poradna
- PP1 – pedagogický pracovník 1
- PP2 – pedagogický pracovník 2
- PP3 – pedagogický pracovník 3
- SPU – specifická porucha učení

# ÚVOD

Hlavním tématem bakalářské práce je specifická porucha učení (dále jen SPU) - dysortografie. Příčinou této specifické poruchy učení postihující pravopis je nedostatečně rozvinutá sluchová percepce, která má za následek projevy výukových obtíží u dítěte.

V dnešní době se kantor s problematikou SPU setkává velmi často. Jedním z hlavních důvodů příčin SPU bývá vedle dědičnosti rovněž drobné poškození mozku, ke kterému dochází obvykle v období prenatalním, perinatálním a časně postnatálním. Málo podněcující rodinné prostředí, které neumožňuje dítěti dostatek potřebných podnětů pro jeho rozvoj, může však celou situaci ještě zhoršit. Žáci jsou tak mnohdy vystaveni nástupu do první třídy s podprůměrnými znalostmi, schopnostmi a dovednostmi.

V současné školské legislativě jsou děti se specifickými poruchami učení označovány jako žáci s potřebou podpůrných opatření, protože kromě reedukace těchto poruch je často nutné použití jiných didaktických metod, postupů a speciálních pomůcek. Jako budoucí pedagog českého jazyka jsem cítila jakousi povinnost dozvědět se o SPU více a pro svůj osobitý zájem v odvětví mluvnice, „konkrétně ortografie“, jsem se zaměřila právě na žáky s problematikou pravopisu.

Cílem mé bakalářské práce je popsat skutečnosti, které jsou spojeny s výskytem dysortografické poruchy, a na základě využití různých typů metod se zaměřit na způsob práce pedagogů s těmito žáky.

Bakalářská práce je rozdělena na tři samostatné kapitoly. První kapitola se zaměřuje na teoretické poznatky dané SPU - dysortografie, pojednává o jejích příčinách, projevech, diagnostice, zásadách reedukace i konkrétních možnostech hodnocení žáků s touto poruchou. Druhá kapitola je zaměřená na samotný výzkum. Je zde popsán cíl, metodologie a závěr výzkumu. Jednotlivé kazuistiky sledovaných žáků jsou doplněny ukázkou jejich písemného projevu a tvoří třetí část bakalářské práce.

# 1 TEORETICKÁ ČÁST

## 1.1 OBECNÁ CHARAKTERISTIKA SPU

„*Specifické vývojové poruchy učení bývají definovány jako neschopnost naučit se číst, psát a počítat pomocí běžných výukových metod za průměrné inteligence a přiměřené sociokulturní příležitosti.*“ (Jucovičová a Žáčková, 2008b str. 9). V současné době se děti s touto poruchou označují také jako žáci s potřebou podpůrných opatření, což jejich problematiku vystihuje nejlépe, protože kromě reedukace jejich poruch je často nutné i použití jiných výukových metod, speciálních pomůcek a způsobů hodnocení. Uvedené poruchy se neprojevují pouze v oblasti, kde je defekt nejvýraznější, ale mají řadu společných projevů. Objevují se ve větší či menší míře poruchy řeči, obtíže v soustředění, poruchy pravolevé a prostorové orientace, často je nedostatečná úroveň zrakového a sluchového vnímání. Tyto poruchy mohou vznikat na podkladě lehkých mozkových dysfunkcí, ale i z jiných příčin. Proto se pro poruchy čtení, psaní, pravopisu a matematických dovedností užívá souhrnný název „specifické vývojové poruchy učení“ (Zelinková, 1994, str. 11-12).

„*Specifické vývojové poruchy učení jsou specifické jednak z hlediska etiologie (příčin vzniku), tak z hlediska svých projevů. Tyto poruchy jsou vrozené nebo získané v raném dětství.*“ (Jucovičová a Žáčková, 2008b, str. 9). Mohou vzniknout určitým poškozením v období před narozením, při narození a časně po narození dítěte. Určitou roli zde hraje i dědičnost, případně kombinace dědičnosti a výše uvedených obtíží. U těchto dětí bývají oslabeny zejména funkce kognitivní, které jsou potřebné pro osvojování psaní, čtení a počítání. Dále jde o funkce percepční, kdy je narušeno především smyslové vnímání (zrakové a sluchové) a v neposlední řadě jsou to funkce motorické (pohybové). (Jucovičová a Žáčková, 2008b, str. 9).

Matějček dodává, že specifické poruchy učení činí obtíže při osvojování učiva běžnými výukovými metodami, přestože dítě má přiměřenou inteligenci a dostatečně podnětné rodinné prostředí i pozitivní emocionální vývoj. (Matějček, 1993).

Mezi základní typy specifických vývojových poruch učení patří dyslexie (porucha čtení), dysortografie (porucha pravopisu), dysgrafie (porucha psaní) a dyskalkulie (porucha počítání).

### 1.1.1 Vymezení dysortografie

Olga Zelinková definuje dysortografii následovně: „*Dysortografie je porucha postihující pravopis. Nezahrnuje však celou gramatiku, vztahuje se převážně na tzv. specifické dysortografické jevy, kterými jsou rozlišování dlouhých a krátkých samohlásek, rozlišování slabik dy-di, ty-ti, ny-ni, rozlišování sykavek, přidávání a vynechávání písmen, popř. slabik, nezvládání hranic slov v písmu.*“ (Zelinková, 1996, str. 80). Michalová (2011, str. 92) definuje dysortografii jako specifickou poruchu pravopisu, která se spíše nežli izolovaně objevuje v kombinaci s dysgrafií, dyslexií a dyskalkulií. Charakterizují ji nejen tzv. specifické dysortografické chyby, jak se dlouhou dobu předpokládalo, ale postihuje rovněž osvojování gramatických pravidel a jejich bezchybnou aplikaci především do písemné podoby.

Bartoňová (2006, str. 35) definuje dysortografii jako specifickou poruchu pravopisu, která se často vyskytuje ve spojení s dyslexií. Nepostihuje však celou oblast gramatiky, ale týká se tzv. specifických dysortografických jevů.

### 1.1.2 Příčiny vzniku dysortografie

„*Dysortografie vzniká na podkladě poruchy fonemického sluchu, přičemž je porušena sluchová percepce. Z oblasti sluchového vnímání je porušena zejména schopnost sluchové diferenciacce, tedy sluchového rozlišování. Jedná se o rozlišování zvuků, výšky, délky a hloubky tónů a dále i jednotlivých hlásek, slabik, slov i vět. Narušena bývá i schopnost sluchové analýzy a syntézy, sluchová orientace a v neposlední řadě sluchová paměť. Obtíže se prohlubují, je-li přítomna i porucha koncentrace pozornosti. Deficity se mohou vyskytovat i v dalších percepčních oblastech – např. ve zrakovém vnímání. Deficit se však může vyskytovat i v oblasti intermodality, třebaže v izolovaných percepčních oblastech nejsou zaznamenány výraznější nedostatky.*“ (Jucovičová a Žáčková, 2008a, str. 6). Podle Zelinkové (2005, str. 17) může být jednou z příčin nesprávná výslovnost dítěte, dále pomalé psaní nebo neschopnost koordinovat různé psychické procesy podílející se na psaní. Nejčastějším deficitem v řečové oblasti je však podle Zelinkové (2005, str. 17) nedostatečný vývoj jazykového citu.

### 1.1.3 Projevy dysortografie

Díky výše uvedeným potížím mívají děti problémy zejména při psaní formou diktátu, kdy musí pomocí sluchové percepce zachytit, analyzovat a reagovat na mluvené slovo, a to převést do písemné podoby. „*Vzhledem k tomu, že je u nich sluchová percepce často*

porušena, probíhá tento proces nedokonale a projeví se specifickou chybovostí při diktátu. Jedná se o tzv. primární problematiku, která plyne z poruchy percepčních funkcí. V praxi to znamená, že dítě slyší diktovaná slova, ale nedokáže je dokonale rozlišit. Zkrátka je napíše tak, jak je slyší – to znamená většinou nedokonale, nesprávně.“ (Jucovičová a Žáčková, 2008a, str. 6). Dochází pak svým způsobem k tzv. sluchovým klamům, sluchovým záměnám a v důsledku toho ke komolení slov nebo nesprávnému užití pravopisu. Jucovičová a Žáčková (2008a, str. 7-8) jmenují tyto primární specifické chyby:

1. Vynechávky písmen, slabik, slov i vět. Olga Zelinková (1994, str. 86) zdůrazňuje, že příčinou těchto chyb bývají zejména nedostatky ve sluchové analýze a syntéze, snížená schopnost vybavovat si písmena, poruchy soustředění, grafomotorické obtíže (dítě nestačí tempu třídy), spěch, nesprávná výslovnost, zřejmě i nezvládnutí časoprostoru. Siwek (2011, str. 12) ve své publikaci dodává, že dysortografické děti mají celkově problém orientovat se ve struktuře slova, v posloupnosti a lokalizaci hlásek a slabik, mají potíže představit si, která hláska následuje a která předchází, která je nadbytečná, nebo naopak chybí. Tyto problémy jim navíc komplikují poruchy řeči, těžkopádnost v přijímání a zpracování informací, slabší jazykový cit a jazyková tvořivost. Základním problémem, na nějž je třeba se z hlediska eliminace vynechávání, přidávání a záměn písmen a slabik zaměřit, je zlepšení sluchové analýzy a syntézy a především pak odraz tohoto zlepšení v samotném psaní.
2. Přidávání písmen (zejména vkládání samohlásek do shluku souhlásek), slabik, slov
3. Vynechávky, přidávání nebo nesprávné umístění diakritických znamének (háčků, čárek). Vynechávání diakritických znamének nad písmeny je u dětí při psaní poměrně častým jevem. V řadě případů souvisí s výslovností, nižší koncentrací a spěchem. (Siwek, 2011, str. 17). Je důležité zdůraznit, že některé děti mají ze školy naučené psát diakritická znaménka nad jednotlivá písmena až po dopsání celého slova či věty. Tento návyk může být také jedním z faktorů, proč dochází k vynechávkám interpunkčních znamének.
4. Přesmykování slabik (tzv. kinetické inverze) – např. kolo – loko
5. Záměny hlásek zvukově podobných, zvláště znělých a neznělých (tzv. „spodoby hlásek“ – sníh – h/ch, dub – b/p, led – d/t apod., i když pravidlo k určení správného pravopisu děti znají, v písemném projevu ho nepoužijí), do této kategorie lze zařadit i záměny tzv. sykavkových hlásek (při rozlišování ostrých

a tupých sykavek dochází k záměnám š-č-ž/s c z). Často i v souvislosti s vadou řeči vznikají tzv. sykavkové asimilace (švestky – švešky). Podle Olgy Zelinkové (1994, str. 86) bývají chyby v rozlišování sykavek podmíněny nesprávnou výslovností a nedostatečně vyvinutým sluchovým vnímáním. Asimilace (připodobňování) sykavek patří mezi specifické logopedické nálezy charakteristické pro děti s ADD. Nesprávná výslovnost a nedokonalé sluchové rozlišování se navzájem podmiňují. Obojí se negativně odráží v písemném projevu.

6. Záměny slabik zvukově podobných. Do této kategorie můžeme zařadit tzv. měkčené slabiky – jednak slabiky bě, pě, vě, mě, ale zejména měkké a tvrdé slabiky di, ti, ni / dy, ty, ny. Nesprávné rozlišování těchto slabik ovlivňuje i určování pravopisu podstatných a přídavných jmen podle vzorů, které na tyto slabiky končí (pán, hrad, žena, píseň, kost a stavení v množném čísle, dále vzory mladý a jarní). Druhotně je pak ovlivněn i pravopis shody podmětu s přísudkem. Příčinou těchto obtíží bývá nedostatečné sluchové rozlišování (dítě neslyší rozdíly), obtíže ve výslovnosti, případně kombinace obojího.
7. Nedodržování hranic v písmu. Jedná se o psaní slov dohromady, někdy i celých vět. U starších dětí bývá typické psaní slov dohromady s předložkami (nadstolem, vokně) a se zvrtnými zájmeny se, si (hrajemesi, veselímese). Často dochází i k nesprávnému psaní slov, kdy dítě nelogicky rozdělí slovo (ručn-ík). U mladších dětí pozorujeme i napsání několika slov nebo celých krátkých vět dohromady (Jdemedoškoly). Olga Zelinková (1994, str. 87) zdůrazňuje, že příčinou jsou opět obtíže ve sluchové analýze a syntéze, dále v chápání obsahové stránky toho, co dítě píše, a obtíže v grafomotorice.
8. Komolení slov jako důsledek specifického logopedického nálezu. Kromě již zmiňovaných specifických asimilací se může vyskytovat i specifická artikulační neobratnost (např. u slov typu nejnebezpečnější, lokomotiva). Obdobné chyby se pak objevují i v písemném projevu. S tímto logopedickým nálezem se setkáváme často u dětí s ADD.
9. Gramatické chyby – za určitých okolností řadíme i gramatické chyby v písemném projevu za specifické – a to v případě, že dítě gramatická pravidla ovládá, při ústním zdůvodňování je umí správně aplikovat, a přesto se dopouští chyb v písemném projevu (často v důsledku neschopnosti pohotové aplikace v průběhu psaní). Vždy je proto nutné zjistit případnou disproporci mezi ústním a písemným výkonem a spolehlivě odlišit chybovost způsobenou neznalostí.

Gramatické chyby nelze považovat za specifické, pokud dítě neovládá učivo ani ústně, je nejisté nebo pomalé v důsledku nedostatečného osvojení.

Podle Jucovičové a Žáčkové (2008a, str. 8) se rovněž často stává, že specifická dysortografická chybovost bývá zaznamenána nejen při psaní diktátu, ale i při opisech a prepisech. Pokud dítě nemá zároveň dyslexii a chyby nevznikají na bázi nesprávného přečtení textu, vzniká dysortografická chybovost často v důsledku porušených nebo nerozvinutých výše uvedených funkcí (např. schopnost hláskové analýzy a syntézy). Dítě s dysortografií má tendenci si formou autodiktátu diktovat slova po jednotlivých hláskách a právě při této činnosti se může dopouštět chyb, které se promítnou do písemného projevu (nezvládá-li dítě ještě dokonale analyzovat a syntetizovat slovo a pomocí autodiktátu se snaží samo sobě nadiktovat např. přečtené slovo se shlukem souhlásek, dochází pak často k vynechávce hlásky ve shluku samohlásek např. kostka – koska). Dysortografická chybovost se při opisech a prepisech většinou neprojeví v tak velké míře jako při psaní klasického diktátu.

*„Někdy mohou být příčinou zvýšené chybovosti při opisech a prepisech i nedostatky ve zrakovém vnímání. Pokud jsou výrazné, stává se, že má dítě v opisu a prepisu ještě větší obtíže než při psaní diktátů. Některé problémy plynou u dysortografických dětí i z pomalého osobnostního pracovního tempa. Pracovní tempo může být pomalejší proto, že se díky porušeným percepčním funkcím musí dítě více soustředit na to, aby vše zvládlo zachytit a zaznamenat.“* (Jucovičová, Žáčková, 2008a, str. 9). Přidružuje-li se k dysortografii ještě i porucha psaní, dysgrafie, píše děti i z tohoto důvodu pomaleji. Soustředí se na výkon psaní jako takový, takže pak nestihnou mnohdy zdůvodnit pravopis v průběhu psaní. Pomalé pracovní tempo mají i hypoaktivní děti. Při respektování jejich osobnostního tempa a poskytování zvýšené časové rezervy na napsání i kontrolu písemného projevu tato problematika zčásti mizí, zmírňuje se. (Jucovičová a Žáčková, 2008a, str. 9).

Na druhé straně jsou i děti, které nemají pomalé osobnostní tempo, píše rychle a s chybami, a i když mají čas na kontrolu napsaného, nedokáží si své chyby vyhledat a opravit. I zde může být výkon dítěte komplikován poruchami řeči, kdy dítě, zvláště při opisu a prepisu, ale i při psaní diktátu, píše stejně chybně tak, jak i chybně vyslovuje. *„Na problematice dysortografických dětí se spolupodílí často i snížený jazykový cit. Při ústním ověřování jejich znalostí dosahují podstatně lepších výsledků, protože se pravidla pravopisu dokáží naučit. Nedokáží je však adekvátně aplikovat v praxi. To je typické pro děti ve vyšších ročnících, zejména na druhém stupni ZŠ.“* (Jucovičová a Žáčková, 2008, str. 9). Jucovičová a Žáčková (2008a, str. 9) dále uvádějí, že zde bývají dysortografické potíže již výrazně

komplikovány sekundární problematikou, která již neplyne z primární poruchy, ale velice úzce s ní souvisí; zvláště pokud nebyla porucha včas diagnostikována nebo dítě neabsolvovalo kvalitní reedukační nácvik. Dítě vlastně pak nemá základy pro další výuku pravopisu, nemá zkrátka na čem stavět, a vznikají tak často mezery v učivu, kdy dítě již nezvládá přívál dalších gramatických pouček.

Některé děti mívají v pravopisných pravidlech chaos, i když jednotlivá gramatická pravidla znají, neví, kdy a kde jaká uplatnit. U některých dětí tak vzniká snížená schopnost až neschopnost uplatnit naučená pravopisná pravidla v praxi. Děti s dysortografií mívají obtíže díky výše uvedené problematice nejen v českém jazyce, ale velmi často i při osvojování cizího jazyka. Děti mohou mít problémy také v naukových předmětech a to zejména tehdy, musí-li si zaznamenávat učivo formou diktování (tj. bez zrakové opory, kdy diktovaný text nevidí, pouze slyší). (Jucovičová a Žáčková, 2008a, str. 10).

Podle Olgy Zelinkové (2005, str. 17) bývá nejčastějším deficitem v řečové oblasti již zmíněný nedostatečný vývoj jazykového citu (jazykové kompetence). Dítě s těmito obtížemi se může dopouštět následujících chyb:

- Naučí se pádové otázky, ale neumí je použít.
- Obtížně rozlišuje slovní druhy, např. podstatná a přídavná jména (sklo – skleněný).
- Obtížně pracuje se slovními druhy (Utvoř z podstatného jména přídavné...).
- Obtížně poznává příbuznost slov, zaměňuje ji za příbuznost obsahovou; zamykat a klíč jsou pro něj slova příbuzná
- Nedovede přiřadit zájmeno ke tvaru slovesa. Např. píše – on píše.
- Nevnímá závislost mezi větnými členy. Částečně též vlivem paměti dlouho přemýšlí např. nad vyhledáváním podmětu a přísudku.

#### **1.1.4 První příznaky dysortografické poruchy u dětí předškolního věku**

*„Zaměřujeme-li se na předškolní období dětí, lze zde zachytit určité signály, že vývoj dítěte nebyl zcela standartní. Poruchy fonemického sluchu se totiž velkou měrou podílí nejen na vzniku dysortografie, ale souvisí také s vývojem řeči a jeho vadami. U dětí s dysortografií bývají v anamnéze časté silné, komplikované a dlouhotrvající vady řeči, nezřídka i vývojová dysfázie, která se projeví zprvu opožděným vývojem řeči, později zhoršeným chápáním a rozlišováním významů slov. Je ale nutné tuto problematiku odlišit od běžných potíží ve vývoji řeči dítěte (dětská patlavost, dyslalie), které se týkají pouze krátkého*



časového období a rychle a snadno reagují na logopedický nácvik. Objevují se i specifické asimilace (sykavkové, asimilace di-ti-ni) a specifická artikulační neobratnost. V anamnéze dětí s dysortografií bývá většinou zaznamenána několikaletá návštěva logopeda, na druhou stranu v současné době nastupuje do 1. tříd ZŠ velké množství dětí s přetrvávajícími vadami řeči, které ale vznikly spíše nedůsledností v práci rodiny s dítětem.“ (Jucovičová a Žáčková, 2008a, str. 13). Tímto přístupem rodiče svému dítěti školní cestu nejen neusnadní, ale naopak velmi zkomplikují, protože děti s vadou řeči budou mít obtíže při čtení a psaní.

### 1.1.5 Příznaky dysortografické poruchy u dětí školního věku

Problematika plynoucí z dysortografie začíná být zřetelná již v průběhu 1. třídy, kdy dítě mívá potíže se psaním prvních slov – nedokáže je správně sestavit, vynechává písmena, neumísťuje správně diakritická znaménka, komolí slova, píše slova v krátkých větách dohromady. Obdobné potíže ale ještě nemusí být projevem dysortografie, některé děti při nácviku psaní mívají výše uvedené potíže, může se jednat o vývojové faktory – např. prostou nezralost percepčních funkcí (někdy souvisí i s celkovou školní nezralostí). Může se jednat také o stav, kdy percepční funkce nebyly v předškolním věku řádně rozvíjeny (dítě nenavštěvovalo MŠ, nebyla s ním prováděna cvičení a hry určené pro děti předškolního věku apod.). V případě, že u těchto dětí realizujeme některá cílená cvičení zaměřená na rozvoj nerozvinutých funkcí, tyto děti na ně velmi dobře reagují a jejich obtíže poměrně brzy vymizí. U dětí s dysortografií jsou obtíže většinou závažnějšího a komplikovanějšího charakteru, dlouhodobě přetrvávají a reedukace nebývá rychlá a snadná. (Jucovičová a Žáčková, 2008a, str. 10-11), (Zelinková, 2005, str. 33).

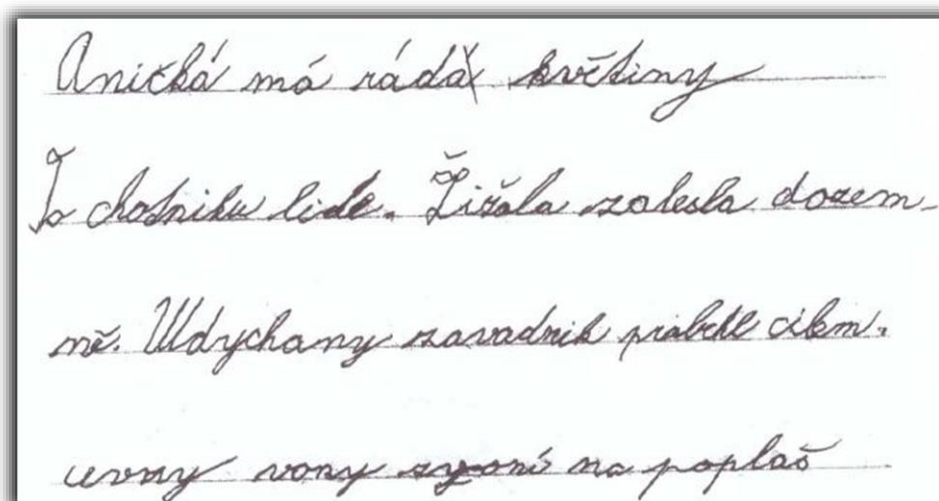
V průběhu druhého ročníku ZŠ můžeme již dysortografii diagnostikovat poměrně spolehlivě. S rostoucími nároky na ovládnutí nejen psaní slov a vět, ale i na uplatňování pravopisu, se obtíže těchto dětí prohlubují a rostou. Klíčové bývá období, kdy se děti učí rozlišovat psaní měkkého a tvrdého i/y po měkkých a tvrdých souhláskách. Děti s dysortografií se tyto souhlásky naučí vyjmenovat, odliší je, píše správně i/y po všech ostatních souhláskách, pouze souhlásky d-t-n/d'-t'-ň jim činí potíže. Zde je totiž rozlišení těchto souhlásek ve spojení s i/y (slabiky di-ti-ni/dy-ty-ny) závislé pouze na sluchovém rozlišování, které u dětí s dysortografií bývá velmi často porušeno. (Zelinková, 2005, str. 34).

Postupem času, jak stoupají nároky na pravopis, se pak během 1. stupně přidružují i další výše uvedené potíže. Děti se setkávají s nutností rozlišit znělé a neznělé souhlásky, ovládnout tzv. pravidlo spodob. I když děti ústně tyto jevy většinou zvládají, tak je

v písemném projevu neuplatní. Píší, jak slyší, to jest většinou nedokonale. Vznikají již výše uvedené typické dysortografické chyby (led – let, sníh – sních). V období seznamování se s vyjmenovanými slovy nastává situace, která je typická i pro starší děti. Žáci se vyjmenovaná slova naučí vyjmenovat, znají je, nicméně pokud je například v diktátu užit jiný tvar nebo odvozené slovo, selhávají. Tato situace je zejména typická pro děti se sníženým jazykovým citem. Koncem prvního stupně se děti seznamují se vzory podstatných a přídavných jmen a s určováním pravopisu podle těchto vzorů. Pokud ještě vážně rozlišování slabik di-ti-ni/dy-ty-ny, mají děti potíže s určováním pravopisu podle vzorů, které na tyto slabiky končí (páni, hrady, ženy, kosti, stavení, mladý, jarní). Jestliže tedy nebyla včas zahájena reedukace dysortografie, potíže dětí se kumulují a během druhého stupně ZŠ vrcholí. (Jucovičová a Žáčková, 2008a, str. 12). Proto je třeba věnovat velkou pozornost včasné diagnostice a zejména její efektivní reedukaci, aby se zabránilo dalšímu negativnímu vývoji a nežádoucímu dopadu této specifické poruchy učení.

U dětí školního věku je rovněž důležitá analýza písemných prací. Všimáme si rozdílů mezi diktátem, opisem a přepisem, doplňovacím cvičením (v opisech a prepisech je dysortografická chybovost většinou nižší, případně žádná), výkonů v časově limitovaných písemných pracích, rozdílů mezi školními a domácími pracemi, kdy v domácích úkolech bývá chybovost nižší (dítě většinou pracuje v klidu a pod dohledem dospělého). Důležitým ukazatelem je i rozbor klasifikace v žákovské knížce, kdy se často liší známky z diktátů od opisů, prepisů a doplňovacích cvičení. (Jucovičová a Žáčková, 2008a, str. 13).

### 1.1.5.1 Ukázka písemného projevu dysortografického žáka



Obrázek 1 - písemný projev dysortografického žáka

Text diktátu (Zelinková, 2005, str. 16): *Anička má ráda květiny. Po chodníku chodí lidé. Žížala zalezla do země. Udychaný závodník proběhl cílem. Všechny zvony zvoní na poplach.*

V diktátě je mnoho specifických dysortografických chyb:

- Rozlišování krátkých a dlouhých samohlásek (Aničká, udychany, cílem)
- Záměny písmen (Po – To chodníku, záměny „a – o“ zavadnik)
- Hranice slov v písmu (dozemně)

### 1.1.6 Předškolní příprava jako prevence obtíží

Podle Michalové (2011, str. 94) by prevence dysortografických obtíží měla být směřována již do předškolního věku dítěte. Setkáváme se však stále více s dětmi, u nichž percepčně-kognitivní funkce samovolně nedozrávají před nástupem do školy do fáze předurčené pro zdárný start počátečního čtení a psaní. Především zaostává rozvoj sluchového vnímání, nezbytného pro prevenci vzniku následných dysortografických obtíží. Proto bychom se v rámci preventivních opatření měli zaměřit na systematický rozvoj této funkce. Michalová (2011, str. 95) uvádí, že v předškolním roce již bývají naplňovány všechny složky řeči:

- Expresivní (schopnost jednoduchým způsobem vyjadřovat své pocity či prožitky)

- Kognitivní (s rozvojem řeči souvisí přímo rozvoj poznatků a zkušeností, které nemusí být už bezprostředně vázány na vlastní zkušenost, ale na zkušenosti zprostředkované vyprávěním, četbou, apod.)
- Regulační (dítě je ve svých aktivitách často řízeno různými instrukcemi dospělých převedených do tzv. „vnitřní řeči“).

Spontánní, ale především cílený rozvoj dítěte je opět prevencí možných dysortografických obtíží ve školním prostředí. Předškolní dítě je schopné velmi silné krátkodobé motivace, je-li nějak spojena s hrou a kontaktem s vrstevníky. Lze ho nejefektivněji motivovat novými podměty, neboť je velmi zvědavé a aktivní pro aktivitu samu. Nelze se však na něho zlobit, když samo nevyhledává nové jazykové podněty, samo si nelistuje v dětských encyklopediích, není-li k tomu vedeno. Cílená aktivita musí vyjít ze strany rodičů. (Michalová, 2011, str. 96).

Současná doba, kdy stále více dětí nejen školního, ale i předškolního věku tráví svůj volný čas spíše pasivní než aktivní zábavou (sledování televize, videa, hraní počítačových her), ke zmírnění dopadu specifických poruch učení příliš neprospívá. Spíše naopak. V minulosti hrávaly děti předškolního věku mnohem více rytmických a motorických her, které rozvíjely sluchové vnímání. Mateřské školy s kvalitním programem pro děti předškolního věku tuto mezeru zčásti vyplňují, ale nezmohou vše; navíc ne všechny děti mateřskou školu navštěvují. Někteří rodiče se samozřejmě také snaží své děti adekvátně rozvíjet, připravovat na vstup do školy, zkouší s nimi pracovat podle příruček a metodik určených dětem předškolního věku. Pracovní materiály, které jsou pro toto vývojové období dětí k dostání, se ale zaměřují spíše na rozvoj zrakového vnímání, paměti a pozornosti, předcíselných představ, grafomotorických a vizuomotorických dovedností. Rozvíjení sluchové percepce, která je tak nutná pro prevenci vzniku dysortografie, bývá věnováno mnohem méně prostoru. Jak tedy můžeme rozvíjet sluchové vnímání u dětí předškolního věku? Jak bylo již naznačeno výše, často postačí klasické dětské hry, které jsou zaměřené na rozvíjení sluchové orientace, sluchového rozlišování, základní sluchové analýzy a syntézy (rozklad na slabiky, identifikace první hlásky), a dále i vnímání a napodobování rytmu. Cvičení sluchového vnímání jsou zacílena na rozvoj tzv. fonematického sluchu – cvičí se rozeznávání zvuků a tónů, jejich délky, síly, výšky a počtu. (Jucovičová a Žáčková, 2008b, str. 128). Měli bychom začít vždy jednoduchými cvičeními zaměřenými na rozpoznávání a lokalizaci zvuků a postupně postupovat ke cvičením a hrám se slovy, slabikami a hláskami. Cílem předškolní přípravy dítěte je, aby bylo optimálně připraveno na vstup do 1. ročníku a aby nic nebránilo bezproblémovému průběhu osvojování čtení a psaní.

Dítě, které přichází k zápisu, by mělo být schopné jednoduché analýzy a syntézy slova (např. určit první hlásku ve slově, případně i poslední, nebo analyzovat a syntetizovat jednoduché jednoslabičné slovo), odlišit od sebe slova, která jsou zvukově podobná, napodobit jednoduchý rytmus. V řečovém projevu dítěte by se již neměly vyskytovat závažnější nedostatky. Pokud výše uvedeného dítě ještě není schopno, není nutné pouze z tohoto důvodu odkládat školní docházku, ale je vhodné rodičům doporučit potřebné hry a cvičení. Vhodně zaměřenými cvičeními a hrami můžeme zmírnit projevy případné specifické poruchy učení. (Jucovičová a Žáčková, 2008b, str. 129).

## 1.2 DIAGNOSTIKA SPU

Diagnostika je východiskem výchovně vzdělávacího procesu vůbec a reedukace především. Jejím cílem je stanovit úroveň vědomostí, dovedností, charakteristik poznávacích procesů, sociálních vztahů, osobních charakteristik a dalších činitelů, které se podílejí na úspěchu či neúspěchu dítěte. (Zelinková, 1997, str. 24). Diagnostikování SPU je velmi obtížné, z hlediska formulování kritérií. Stanovování kritérií se nedaří ani v zahraničí, protože se stále narůstajícími diagnózami je situace stále komplikovanější. Jak popisuje Zelinková (2003, str. 194), v 90. letech 20. století bylo vytvořeno několik návrhů, jak stanovit kritéria diagnózy. Někteří zaujímají takový postoj, že rozřazování jednotlivců není správné, ale správná a včasná diagnostika je v zájmu dítěte. Včasná diagnóza je zásadním krokem k tomu, aby dítěti byl poskytnut individuální přístup a tím se zlepšovaly jeho výkony.

## 1.3 DIAGNOSTICKÁ KRITÉRIA

Pro přidělení diagnózy je třeba, aby žák splňoval určitá kritéria. Nelze například určovat dysortografii, vyskytuje-li se pouze jedna specifická chyba. Stanovení diagnostických kritérií je velmi obtížné vzhledem k tomu, že stále přibývají nové diagnózy, proměnnou částí je aktuální stav a individualita dítěte. Při stanovování diagnózy se uplatňují různá hlediska a kritéria, která si určují odborníci sami. Vycházejí z definic poruch, příčin, projevů a průvodních znaků, což ovšem mnohdy způsobuje nejednotnost diagnostických kritérií. (Zelinková, 1997, str. 24).

### 1.3.1 Diagnostika dysortografie

Stejně jako u ostatních specifických poruch učení, náleží diagnostika dysortografie odbornému pracovišti, kde se na diagnostice podílí tým odborníků tvořený psychologem

a speciálním pedagogem, případně se na stanovení diagnózy podílí i další odborníci (neurolog, pediatr, sociální pracovník). (Zelinková, 1997, str. 25)

Psychologické vyšetření při diagnostice dysortografie slouží ke zjištění celkové úrovně, rozložení a struktury intelektových schopností. Přináší mimo jiné i údaje o aktuálním stavu sluchové paměti, která bývá u některých dětí s dysortografií rovněž porušena. Součástí diagnostiky dysortografie je speciálně pedagogické vyšetření zaměřené na diagnostiku úrovně percepčních funkcí, zejména sluchové percepce, která tvoří velmi často podklad pro vznik dysortografie. Sledovány jsou případné obtíže v kódování – dítě například rozliší různé hlásky zvukově, vážne však schopnost přidělit danému zvuku písmeno. Součástí vyšetření je i zkouška sluchové diferenciacce, kdy dítě rozlišuje sluchově podobná slova beze smyslu. Další zkouškou bývá schopnost sluchové analýzy a syntézy slova (slabičné a hláskové), zkouška sluchové paměti, audiomotorické koordinace a rytmicity. Dále se zjišťuje, jak dítě sluchem rozlišuje délky samohlásek, zda je výslovnost délek správná, jednoznačná. Nezbytnou součástí je tedy i zjišťování aktuální úrovně výslovnosti dítěte (výslovnost tvrdých a měkkých slabik, jednotlivých hlásek aj.). Zaznamenány jsou též i případné agramatismy v řeči dítěte. Součástí diagnostiky je i zkouška jazykového citu (ten bývá u dětí s dysortografií často omezen). Při všech zkouškách je třeba sledovat pečlivě výkon dítěte, protože některé děti sice splní požadované úkoly, nechybují, ale pracují pomalu, s námahou a nejistě. (Jucovičová a Žáčková, 2008a, str. 14-15).

Další důležitou součástí speciálně pedagogického vyšetření je zkouška psaní formou diktátu, opisu a přepisu. Pro porovnání je vhodné zařadit také doplňovací cvičení. Zvýšená pozornost je věnována rozboru chybovosti v písemných projevech. Sleduje se, zda dítě gramatické jevy předem zdůvodňuje, nebo spíše tipuje, jak je při jejich aplikaci pohotové, jak se mu daří při ústním ověřování (někdy bývá rozdíl mezi písemným a ústním výkonem podstatný). Jucovičová a Žáčková (2008a, str. 15) uvádí: „Často se setkáváme např. i s tím, že děti ve snaze vše stihnout „napsat“ píší např. všude pouze měkká „i“, a pokud vyučující poskytnou po napsání čas na kontrolu, zdůvodní si některé jevy a opraví je. Jiné děti uvádějí, že „i“ a „y“ pravidelně střídají a doufají, že to alespoň někdy vyjde.“ Chybovost v písemném projevu tak vůbec nemusí vypovídat o tom, nakolik dítě gramatické učivo ovládá a hodnocení je tak neobjektivní. Sledovány jsou také návyky dítěte při psaní, např. tempo, technika psaní aj. Součástí samotného vyšetření bývá také rozhovor s dítětem.

## 1.4 REEDUKACE SPECIFICKÝCH PORUCH UČENÍ U DĚTÍ

Reedukace ve své podstatě znamená převýchovu, znovu obnovenou výchovu. Tímto pojmem jsou označovány soubory speciálně-pedagogických postupů – metod práce zaměřených na rozvoj porušených nebo nevyvinutých funkcí. Reedukační proces tedy znamená postupné zlepšování úrovně porušených nebo nevyvinutých funkcí potřebných pro čtení, psaní, počítání. Jeho výsledkem však není pouze rozvoj těchto funkcí a vytvoření potřebné dovednosti na přijatelné úrovni, ale je zaměřen také na plnou nebo alespoň částečnou kompenzaci potíží plynoucích ze specifické poruchy učení. Je důležité zdůraznit, že reedukace je vždy individuální záležitostí – vychází z individuality dítěte, z aktuálního stavu a konkrétních projevů poruchy. Neexistuje proto jednotný postup reedukace stejný pro všechny děti. Každé dítě má různě závažnou poruchu s odlišnými, někdy zcela individuálními projevy. Proto je jako podklad a východisko pro reedukaci nutná kvalitní a komplexní zpráva z psychologického a speciálně-pedagogického vyšetření. Kvalitní zpráva z vyšetření obsahuje také orientační doporučení pro samotnou reedukaci (např. na jaké oblasti je nutné se při reedukaci zaměřit, na kterém stupni reedukaci začít, jaké metody a pomůcky využívat). (Jucovičová a Žáčková, 2008b, str. 27-28).

### 1.4.1 Strategické zásady nápravy specifických poruch učení podle V.

#### **Pokorné**

Pokud se objeví u dítěte ve školním věku specifické poruchy učení, které je zapotřebí odstraňovat, je účelné, vedle znalosti nápravných metod a postupů, vytvořit si určitou koncepci nápravy. Ta by se měla řídit jistými pravidly, která dodávají nápravným intervencím řád a zvyšují jejich účinnost. Věra Pokorná (2001, str. 233-240) jmenuje následující zásady úspěšné nápravy:

1. Zaměření terapie na specifiku jednotlivého případu. Nejde jen o vlastní obtíže, ale i o vnitřní a vnější podmínky pro nápravu, které je nutné respektovat. Vnitřními podmínkami jsou intelekt dítěte, jeho schopnost koncentrace a motivace k práci. Vnějšími podmínkami jsou pak prestiž vzdělání v rodině, podpora učitelem, rodičem.
2. Psychologická analýza celkové situace dítěte. Předně jde o vztah dítěte k učení, který je často negativně ovlivněn jeho dlouhodobými neúspěchy, dále jde o situaci rodičů dítěte, kteří ztrácejí víru, že by jejich dítě mohlo ve škole dosahovat lepších výsledků. To je tedy základem analýzy vztahu mezi rodiči

a dítětem. Analyzovány by měli být také postoje rodičů a dětí vůči škole, školním povinnostem a vzdělání vůbec, zároveň i vztahy dítěte ke spolužákům, k sourozencům. Intervence by tedy neměla být zaměřená pouze na dítě samotné, ale i na celý psychosociální kontext, v němž se dítě pohybuje. Výsledkem takové analýzy je celková strategie práce s jednotlivým dítětem.

3. Nejpřesnější diagnostika obtíží dítěte patří mezi další zásady úspěšné nápravy. Pokud se mají rodiče podílet společně s dítětem na nápravě a pravidelně s ním cvičit, musí být seznámeni s příčinami jeho školních neúspěchů. To je hlavní důvod, proč má být diagnóza stanovena co nejpřesněji.
4. Stanovení obtížnosti jednotlivých úkolů. Je důležité zajistit, aby cvičení, která má dítě provádět, byla přiměřená jeho schopnostem. Neměla by tedy být příliš snadná ani příliš obtížná. Lehká cvičení dítě neinspirují, naopak je nudí, a příliš těžká cvičení vzbuzují u dítěte strach z neúspěchu, pocit bezmoci a neschopnosti.
5. Další důležitou zásadou je, aby dítě zažilo úspěch již při první návštěvě v poradně nebo při první nápravné hodině ve škole. Zážitek úspěchu je totiž nejsilnější motivační impuls. Tento zážitek prožívá dítě jako svou vnitřní zkušenost, s níž se identifikuje, a vytrhuje ho z jeho pocitů bezmocnosti.
6. Postup po malých krocích. Dítěti bychom rozhodně neměli zvyšovat náročnost jeho úkolů tehdy, nenacvičilo-li dostatečně úkoly předchozí. Pokud dítě dostává příliš velké nebo dlouhodobé úkoly, pak nemáme jistotu, zda jev opravdu systematicky zvládlo. Dítě si samo musí uvědomovat, že se zdokonalilo, že postoupilo ve svých vědomostech nebo schopnostech.
7. Další zásadou strategie při práci s dětmi je pracovat pravidelně, pokud možno denně. Jestliže chceme u dítěte nacvičit určitou schopnost či dovednost, pak s ním musíme pracovat co nejsystematičtěji. Pokud uvedenou dovednost cvičíme denně, máme podstatně větší šanci na úspěch, protože jednotlivé spoje upevňujeme. Pokud cvičíme nesystematicky, dostáváme se do situace, kdy stále znovu určitý spoj navozujeme, což v praxi znamená, že se dítě danou dovednost stále znovu učí.
8. Při nápravě bychom měli dítěti vytvořit takové podmínky, aby provádělo cvičení s porozuměním. Pouze tehdy dosáhneme toho, aby při systematickém cvičení docházelo u dítěte k znovuvybavování a znovuvědomování nacvičeného jevu. Jen tak totiž můžeme zajistit, aby se žádané nervové spoje skutečně posilovaly a utvrzovaly. Pracuje-li dítě bezmyšlenkovitě, výsledky nácviku se nedostavují a dochází k novému zklamání.



9. Dokonalé soustředění. Dítě, které má pracovat aktivně, se musí dokonale soustředit. Terapeut nebo rodiče, kteří s dítětem cvičí, by měli vytvořit takové podmínky, aby mohlo optimálně koncentrovat svou pozornost. Je proto důležité věnovat se skutečně jenom dítěti a jeho práci.
10. Dlouhodobý nácvik. Rodiče i děti musejí být ihned na počátku terapie seznámeni s tím, že se úspěchy budou dostavovat postupně. Aby byly všechny obtíže odstraněny, je zapotřebí počítat s dlouhodobým nácvikem. U dětí s výraznými obtížemi může terapie trvat až mnoho let.
11. Aby byla náprava poruch učení úspěšná, je nutné každou funkci, která je u dítěte nedostatečně rozvinuta, dovést k její dokonalosti. To znamená, že je nutné určitou schopnost, kterou dítě rozvíjí, cvičit tak dlouho, dokud není zautomatizována. Úkolem terapie je pomoci dítěti odstraňovat postupně jednu obtíž za druhou a to tak, aby je, pokud možno, překonalo úplně.
12. Při nápravě je důležité používat co nejpřirozenějších metod a technik. Například při nácviku řeči není nutné výslovnost přehánět, ale vyslovovat čistě, jasně, zřetelně a zcela přirozeně. Každé přehánění ve výslovnosti zkresluje sluchový vjem, učí dítě, aby také přehánělo, a pokud je jeho sluchová percepce řeči snižovaná, můžeme snadno dosáhnout toho, že dítě bude zdůrazňovat slova chybně, a bude tak ještě více posilovat své obtíže.
13. Poslední zásadou strategie nápravy poruch učení je, abychom vše, co má dítě pochopit a co mu předkládáme, mělo strukturu. Úkolem nápravy je vnést jakýsi řád do vědomostí dítěte tím, že mu jednotlivé informace strukturujeme a předkládáme je systematicky.

#### **1.4.2 Obecné zásady reedukace SPU podle Jucovičové a Žáčkové**

D. Jucovičová a H. Žáčková (2008b, str. 27-32) uvádějí ve své publikaci následující podmínky správného reedukačního postupu.

- a) Individuální přístup – reedukace je vždy individuální záležitostí, vychází z individuality dítěte, z aktuálního stavu a konkrétních projevů poruchy. Neexistuje proto jednotný postup reedukace stejný pro všechny děti.
- b) Nejpřesnější diagnostika obtíží – podle ní je zvolena i nejvhodnější metoda práce.
- c) Správně zvolená počáteční úroveň jednotlivých úkolů, kterou dítě bezpečně ovládá. Postupně je obtížnost zvyšována.

- d) Návzik percepčně-motorických funkcí (např. sluchová percepce, vnímání a reprodukce rytmu, zraková percepce, pravolevá orientace, orientace v prostoru). Jedná se o cvičení, která jsou hravá, přitažlivá a motivující.
- e) Multisenzorický přístup – jedná se o přístup, při kterém je zapojeno co nejvíce smyslů zároveň (zrak, sluch, hmat, případně i čich) v kombinaci se slovem, pohybem, rytmizací.
- f) Vytvoření reedukačních příprav – zaznamenáváme do nich, na které obtíže se v dané reedukační lekci zaměříme a které metody práce a pomůcky použijeme.
- g) Rozhovor zaměřený na sebehodnocení – pomocí něho učíme dítě uvědomovat si své klady a nedostatky, budujeme u něho pocit spoluzodpovědnosti za výsledek práce.
- h) Postup od manipulace konkrétních pomocných předmětů až k abstraktním obrazcům.
- i) Průběžné hodnocení reedukačního postupu – nejsou-li metody a postupy efektivní, je třeba hledat nové a účinnější.
- j) Spolupráce s rodiči – rodiče musí být ihned na počátku terapie seznámeni s tím, že se úspěchy budou dostavovat postupně. Aby byly všechny obtíže odstraněny, je zapotřebí počítat s dlouhodobým nácvikem.
- k) Osobní přístup – důležitou roli zde hraje pochopení situace dítěte se specifickou poruchou učení a upřímné naslouchání jeho pocitům. Citlivý přístup k dítěti i jeho rodičům je nezbytnou podmínkou kvality práce.

### **1.4.3 Obecná doporučení pro reedukaci SPU podle O. Zelinkové**

Reedukace je proces, který je založen na vzájemné důvěře mezi terapeutem a dítětem samotným. Dítě, s nímž začínáme pracovat, má většinou velmi nepříjemné zážitky z předcházejícího učení. Jestliže ale chceme změnit vztah dítěte k učení a motivovat ho k budoucí spolupráci, měli bychom začít činností, kde lze očekávat úspěch. Zelinková (1994, str. 60) zdůrazňuje, že bychom reedukaci v žádném případě neměli omezovat pouze na tu oblast, v níž se porucha projevuje nejvíce. Cílem je získání důvěry u dítěte a víry, že mu chce terapeut pomoci.

Cvičení by měla být prováděna formou her a soutěží, dítě by při nich nemělo mít pocit, že se učí. Součástí reedukace by měly být i rozhovory zaměřené na sebehodnocení dítěte vůbec a zvláště pak v předmětech, kde se objevuje porucha. Učíme tak dítě uvědomovat si svoje klady a nedostatky. Zelinková (1994, str. 61) dodává, že v zahraničí je

celá řada odborníků, kteří se nezabývají metodami reedukace, ale považují za nejdůležitější naučit dítě s poruchou žít.

Všechny výše uvedené autorky se shodují na tom, že nejdůležitější zásadou správné reedukace je vhodně zvolený přístup kantora, který vychází z individuálních potřeb žáka. Pokorná, Jucovičová a Žáčková kladou důraz na spolupráci rodičů. Je potřeba, aby byli nejen učitelé, ale i rodiče seznámeni s podstatou poruchy a aby si uvědomili, že se jedná o proces dlouhodobý, nikoli o záležitost na pár dní.

#### **1.4.4 Postupy při reedukaci dysortografie**

*„Proces reedukace specifických poruch učení lze charakterizovat jako dlouhodobý diagnosticko-terapeutický proces, jehož cílem je odstranění nebo zmírnění obtíží dítěte a zlepšení celkového stavu psychiky dítěte.“* (Bartoňová, 2006, str. 7)

*Při reedukaci dysortografie se zaměřujeme na nedostatečně rozvinuté percepčně-kognitivní rozvinuté funkce, které bývají častým podkladem pravopisných obtíží. Je ovšem nezbytné se s každým dítětem zaměřit cíleně na posílení těch funkcí, které jsou v jeho konkrétním případě skutečně deficitní. Krom toho je velice důležité pomoci každému dítěti odhalit jeho efektivní učební styl a v jeho souladu provádět tolik potřebnou kompenzaci a reedukaci. Jedině tehdy si můžeme být jisti efektivitou pro žáka. Rozsah oslabení zjistíme na základě provedené speciálně-pedagogické diagnostiky, v jejímž rámci se zaměřujeme kromě stanovení úrovně percepčně-kognitivních funkcí též na rozbor písemného projevu. Z něj určíme charakter, četnost a lokalizaci chyb typických pro konkrétního jedince.* (Michalová, 2011, str. 93). Součástí reedukace je i rozvíjení těch psychických kvalit, které provázejí písemný projev (soustředění, dovednost aplikovat gramatická pravidla, návyk kontroly vlastní práce atd.). (Zelinková, 1994, str. 80).

### ***1.4.4.1 Reedukace specifických dysortografických jevů***

#### ***1.4.4.1.1 Rozlišování krátkých a dlouhých samohlásek***

Při nácviu rozlišování kvantity samohlásek je nutné, aby si žáci vše, co píší, diktovali zřetelně nahlas nebo alespoň polohlasně a artikulačně zdůrazňovali délku samohlásek. Při psaní je lepší, pokud žáci porušují zásadu plynulého psaní slov a píší znaménka ihned. Dítě totiž není vždy schopno, ať už z důvodu spěchu či nesoustředění, vracet se po napsání slova k doplnění znamének. (Zelinková, 1994, str. 81). Pro rozeznání, kam umístit či neumístit čárku jako rozlišovací znaménko určující délku trvání, nám napomůže speciální akustická pomůcka označovaná jako bzučák. (Jucovičová a Žáčková, 2008, str. 33). Jedná se o pomůcku, která po stisknutí tlačítka vydává bzučivý tón (při dlouhém stisku dlouhý tón, při krátkém stisku krátký tón). Bzučák je od 70. let 20. stol. nejefektivnějším zařízením, pomocí kterého se dají odstraňovat obtíže při vnímání a reprodukci rytmu. Při manipulaci se bzučákem musí být rozdíl mezi produkovaným krátkým a dlouhým tónem výrazný, aby si dítě skutečně uvědomovalo rozdíl mezi krátkou a dlouhou samohláskou. Cílem je, aby se dítě naučilo používat tuto akustickou pomůcku i při psaní diktátu, kde si při kontrole může pomoci něj ověřovat správnost umístění čárek. (Michalová, 2011, str. 97-98), (Jucovičová a Žáčková, 2008a, str. 33-34). Kromě bzučáku můžeme využít také grafického znázorňování slov. Slabiku, která obsahuje dlouhou samohlásku, označujeme svislou čarou, slabiku s krátkou samohláskou tečkou. Grafické znázorňování umožňuje dětem lépe si uvědomit délku jednotlivých samohlásek ve znázorňovaných slovech. (Michalová, 2011, str. 100).



*Obrázek 4 - Bzučák, akustická pomůcka*

#### **Doporučená cvičení na rozlišení délek samohlásek**

O. Zelinková (1994, str. 81) uvádí následující reedukační cvičení:

- Urči, zda jsou tato vymyšlená slova stejná či ne. Např. pis – pís, kolak –kolak
- Znázorňování slov s krátkými a dlouhými samohláskami pomocí stavebnice. Žák vyznačuje slabiku s dlouhou samohláskou tvarem dlouhým, krátkou tvarem krátkým.
- Grafické znázorňování délky samohlásek (viz výše).
- Doplnění krátkých a dlouhých samohlásek do textu (např. Kr-vy s tel-tky se pasou n- louce.)

- Tvoření vět se slovy, která se liší délkou samohlásek (Míla – milá, dráha – drahá).

#### 1.4.4.1.2 Vynechávání, přidávání, přesmykování písmen, popř. slabik

Při odstraňování tohoto typu chyb provádíme soustavně cvičení sluchové analýzy a syntézy, důsledně vyžadujeme pečlivou artikulaci nebo alespoň polohlasné diktování žáka, který píše. (Zelinková, 1994, str. 86). Obecně se snažíme vést dítě k uvědomění si toho, co jeho rty vyslovují. Ideálním případem je, aby dítě slovo, které mu řekneme, po nás několikrát hlasitě zopakovalo. Pokud má dítě obtíže se stanovením první hlásky ve slově, zaměřujeme se na určování hlásky na začátku slova. U některých dětí je vhodnější zařazovat nejprve slova začínající samohláskou (oko, Alena). Poté volíme krátká slova začínající souhláskou (sám, pes). Zvládne-li dítě určit první hlásku ve slově, přecházíme k určování poslední hlásky, poté k určování hlásek v celém slově. (Jucovičová a Žáčková, 2008a, str. 27), (Michalová, 2011, str. 101).

#### **Doporučená cvičení a hry na rozvoj sluchové analýzy a syntézy**

Z. Michalová (2001, str. 101 – 103) uvádí následující reedukační cvičení:

- Slovní fotbal - vymýšlíme slova, která začínají poslední hláskou či slabikou předcházejícího slova.
- Určování pozice hlásky (kolikátá je hláska „m“ ve slově domino?)
- Která hláska nás probudí? – děti mají hlavy na desce stolu, a když uslyší slovo s domluvenou hláskou, zvednou hlavu a podívají se na reeduktátora.
- Stavba písmenkové věže – děti na první řádek napíší jedno písmeno, na druhý řádek k němu jedno přiřadí, na další opět o písmenko více. Písmenka umístěná na jednom řádku musí dávat dohromady smysluplné slovo.
- Tvoření slov z přeházených písmen.
- Podtrhávání správně napsaných slov (př. Ropucha, ropucha, rochupa, ropcha).
- Luštění slov napsaných odzadu (kámils = slimák).
- Ukrytá slova - děti mají za úkol najít co nejvíce ukrytých slov v jiných slovech – např. medvěd, babička, pampeliška, popelnice, krabice, televize (Zelinková, 1994, str. 81).
- Tvoření nových slov přidáním hlásky (rám – trám), odebráním (kluk – luk), přehazováním pořadí (sob – bos) nebo změnou hlásky (stůl – stůj). (Jucovičová a Žáčková, 2008a, str. 34).

### **Pomůcky využitelné k rozvoji analýzy a syntézy:**

- Scrabble
- Kris-kros
- Písmenkové domino
- Osmisměrky

#### *1.4.4.1.3 Hranice slov v písmu*

Při nácviu rozlišování hranic v písmu bychom měli začít určováním počtu slov nejprve v jednoduchých větách (tj. ve větách, kde nejsou použity předložky spojky a zvrtná zájmena „se, si“). Později volíme i obtížnější varianty. Děti pouze sluchem počítají, kolik bylo ve větě slov. Počet slov mohou také vytleskávat, případně vydupávat či různě graficky znázorňovat (např. pomocí různých předmětů – korálky aj.). (Jucovičová a Žáčková, 2008a, str. 41).

### **Doporučená cvičení na rozlišování hranic v písmu**

Jucovičová a Žáčková (2008a, str. 40-42) uvádějí následující reedukační cvičení:

- Tzv. „popletené věty“ – jedná se o věty, které jsou napsané spojením některých nebo i všech slov dohromady (např. Pesštěká na cizíhočlověka). Úkolem dítěte je oddělit slova psaná dohromady svislými čarami.
- Papírové proužky s předepsanými slovy dohromady – úkolem dítěte je rozstříhat proužek podle jednotlivých slov.
- Kartičky se slovy – děti mají za úkol složit z kartiček smysluplné věty.
- Určování počtu slov ve větě – úkolem žáka je větu zopakovat, spočítat slova a vyřknout jejich počet (např. Maminka peče makové bučky.).

#### *1.4.4.1.4 Rozlišování měkkých a tvrdých slabik di-ti-ni/dy-ty-ny*

K rozlišování slabik bychom měli kromě sluchu zapojit též hmat, a to využitím tzv. mačkadla či izolovaných dřevěných a molitanových kostek s nadepsanými tvrdými a měkkými slabikami. Postup spočívá v tom, že předříkáváme dětem jednotlivá slova se slabikami di-ti-ni/dy-ty-ny, děti je opakuji a následně podle toho, zda tam patří měkké či tvrdé „i, y“, mačkají příslušnou část kostky (měkkou nebo tvrdou). Měli bychom postupovat postupně od dvojic slabik (di – dy) ke slovům, která na tyto slabiky začínají (dítě, tiskne), teprve později přecházíme na koncovky slov s těmito slabikami (sady). Jestliže má dítě při rozlišování těchto slabik velké problémy, využíváme tzv. logopedickou cestu; to znamená,

že dítěti předvádíme, jak se liší postavení mluvidel při vyslovování těchto slabik. Některé děti se naučí rozpoznávat slabiky di-ti-ni/dy-ty-ny zprvu pomocí naší přehnané výslovnosti. Místo mačkadél můžeme použít i karty s i/y barevně odlišenými („y“ – černé, tvrdé jako zem, „i“ – žluté, měkké jako pampeliška). (Pokorná, 2001, str. 241), (Jucovičová a Žáčková, 2008a, str. 39).



### **Doporučená cvičení na rozlišování měkkých a tvrdých slabik**

Michalová (2001, str. 108) uvádí následující reedukační cvičení:

*Obrázek 7 - Mačkadlo*

- Určování inkriminovaných slabik ve slovech (na začátku, uprostřed a na konci slova) – Reeduktátor vysloví slovo, dítě je zopakuje a současně mačká příslušnou kostku.
- Rozlišování slov, která se liší tvrdostí slabik – děti mají za úkol doplnit slova do vět (např. na stole (tyká – tiká) budík.).
- Vyhledávání slov s danou slabikou - žák mačká např. tvrdou kostku dy/dý, současně slabiku vyslovuje a zároveň slovo s touto slabikou vyhledává (např. dým, dýka, dýcháš, ledy, hrady,...).

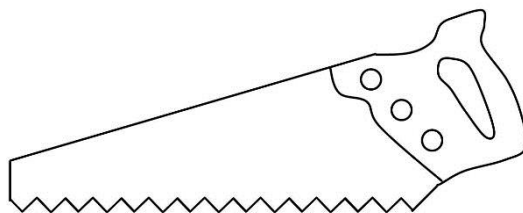
#### *1.4.4.1.5 Rozlišování znělých a neznělých hlásek*

Při nácviu učíme děti znát a používat pravidlo spodob, tj. použití množného čísla nebo jiného tvaru téhož slova nebo vytvoření jeho zdobněliny, od úplného začátku. Musí být vždy zřetelné, o jakou hlásku se jedná (lev – lvi, sníh – hodně sněhu, hříbky – hříbečky). Tyto varianty můžeme vyjádřit pomocí karet obrázků s uvedením příkladů (např. obrázek dubu s předložkou „u“). Další procvičování se provádí formou komentovaného diktátu, tj. před napsáním kritického slova řekne žák pomocný tvar, teprve pak ho napíše. Nácvik je obtížný zejména u dětí, u kterých přetrvává vada řeči. (Michalová, 2011, str. 107), (Jucovičová a Žáčková, 2008b, str. 135-136).

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

Pro rozlišení sykavek můžeme využít těchto cvičení a pomůcek: Pro rozlišování sykavek ostrých (s, z, c) a tupých (š, ž, č) přiblíží dětem obrázek pily (viz obr. 4). U zubů listu napíšeme s, z, c, nad tupou stranou listu š, ž, č. Pro vlastní nácvik a uvědomění si

odlišnosti hlásek při výslovnosti používáme nejprve izolované hlásky (sa – ša, se – še, ca – ča, zu – žu). Dítě ukazuje na obrázek pily. (Michalová, 2011, str. 105 – 106).



*Obrázek 10 - Pila coby názorná pomůcka*

- Děti mají na kartách napsány sykavky. Učitel vyslovuje slabiky a děti zvedají karty s příslušnými hláskami. Obdobným způsobem děti rozlišují sykavky ve slovech (Zelinková, 1994, str. 85).
- Rozlišování sykavek, které mění smysl slova. Vyslovíme dvojici slov, např. sem-zem, dítě dvojici slov zopakuje a ukazuje příslušná písmena na kartách. Postupně rozlišujeme hlásky s-š, c-č, z-ž, ostré sykavky s-c-z a tupé sykavky š-č-ž. (Zelinková, 1994, str. 85).

#### *1.4.4.1.7 Rozvoj slovní zásoby*

Pro rozvoj slovní zásoby je důležité vést děti k popisu předmětů, jevů a situací. Vedeme je k tomu, že pokud nevědí, jak vyjádřit svou myšlenku jedním slovem, je potřeba umět vše popsat, říci to jinými slovy. Vedeme je také k tomu, že pokud nerozumí přesně tomu, co jim je řečeno, musí se zeptat. (Michalová, 2011, str. 110). K nácviku slovní zásoby můžeme použít následující cvičení a hry (Jucovičová a Žáčková, 2008a, str. 43):

- Hra „Na mimozemšťana“ – Předkládáme dětem předměty, obrázky nebo předřikáváme názvy věcí. Děti si představují, že mají před sebou mimozemšťana a jejich úkolem je mu vysvětlit, k čemu tyto věci slouží.
- Hra „Na básníka“ – Cílem této hry je vytvořit rýmy k jednotlivým slovům (sen – den).
- Hra „Dokonči příběh“ – Necháme dítě dovyprávět krátký příběh, zpočátku můžeme začít dokončováním započatých vět.



- Hra „Kde je chyba?“ – Předříkáváme dětem krátké příběhy, do kterých vkládáme nesmysly (např. nesmyslná slova). Děti mají za úkol tato neadekvátní slova odhalit a odstranit.
- Hra „Co jsem udělal?“ – Předvedeme dětem sérii několika pohybů a ony popisují, co jsme předvedli.

#### 1.4.4.1.8 Osvojování a automatizace gramatických pravidel

Při osvojování mluvnického učiva klade učitel důraz na takové požadavky, které je žák schopen zvládnout. Zápasí-li např. dítě s dysortografií se zachycením všech slov a písmen, nemá význam, aby psalo diktát prověřující zvládnutí vyjmenovaných slov. Při probírání nového učiva volí učitel takové formy práce, v nichž se žák zaměřuje pouze na nový jev (ústní cvičení, doplňovací cvičení). (Jucovičová a Žáčková, 2008a, str. 44). Pro dokonalé zvládnutí gramatického učiva je u většiny dětí s dysortografií nezbytné využít tzv. multisenzoriální přístup. Osvědčuje se vlastní vizualizace gramatických pravidel s nápovědnými obrázky či říkankami. Důležité je vést děti od počátku k systematizaci gramatického učiva a k vytváření gramatických přehledů a portfolií. Nezbytnou podmínkou fixace a automatizace učiva je jeho pravidelné průběžné opakování.

#### **Doporučení, která pomohou dětem s dysortografií při osvojování učiva**

Jucovičová a Žáčková (2008a, str. 44 – 52) uvádějí následující cvičení:

- Poskytnutí dostatečného času na osvojení gramatického učiva. Osvojení musí následně přejít do fáze automatizace.
- Multisenzoriální přístup (využití pomůcek – bzučák, mačkadlo, tvrdé a měkké kostky).
- Vytváření vlastních gramatických přehledů (již hotové gramatické přehledy nemají většinou tak velký efekt).
- Zaměření na konkrétní probíraný jev a následné zvolení vhodné formy práce.
- Pravidelné průběžné opakování učiva.
- Využití různých forem diktátu: např. komentovaný diktát (dítě v průběhu psaní zdůvodňuje gramatické jevy), krabičkový diktát (dítě si z krabičky vybere lísteček s napsanou větou, ta se píše formou autodiktátu), milosrdný diktát (učitel sdělí žákovi počet chyb, a ten si je může opravit), stop diktát (když se blíží obtížné slovo, učitel řekne stop, dítě musí zdůvodnit pravopis, poté píše dál).
- Zkrácení klasického diktátu, případně využití doplňovacího cvičení.

- Odůvodňování chyb v diktátech (práce se slovy, v nichž dítě chybovalo – z chyb můžeme pro žáka sestavit například doplňovací cvičení).
- Zavedení tzv. notýsku „obtížných slov“, do kterého si žák zapisuje slova, která mu činí problémy.
- Vedení dětí k automatické kontrole – nikdy by neměly odevzdat svou práci bez předchozí sebekontroly.
- Omezení soutěživých forem v českém jazyce.
- Poskytnutí zpětné vazby – ocenění dítěte za vynaloženou snahu, povzbuzení, motivace.

## 1.5 OBECNÉ ZÁSADY HODNOCENÍ A TOLERANCE DĚTÍ S SPU

Je důležité zdůraznit, že děti s SPU by měly být odlišným způsobem nejen vzdělávány, ale také hodnoceny, neboť se jedná o poruchy vrozené, které děti nedokáží jakkoli ovlivnit. Drahomíra Jucovičová a Hana Žáčková uvádějí ve své publikaci *„Metody hodnocení a tolerance dětí s SPU“* (2008a, str. 54) následující metody, které by měl učitel při práci se žáky trpícími specifickými poruchami učení uplatňovat.

- Učitel by měl vysvětlit všem zúčastněným (žákovi samému, jeho rodičům, spolužákům), že bude tento žák odlišně hodnocen i vzděláván, jakým způsobem a proč se tak bude dít.
- Učitel by neměl vystavovat žáka takovým činnostem, ve kterých díky své poruše nemůže podávat optimální výkon.
- Učitel by měl umět rozpoznat skutečné vědomosti, znalosti a dovednosti dítěte nezkreslených poruchou.
- Učitel by měl vycházet z toho, v čem je žák úspěšný a dát mu možnost prožít pocit úspěchu.
- Učitel by měl posuzovat a hodnotit pouze to, co dítě stačilo vypracovat.
- Učitel by měl mít vždy na paměti, že každé zkoušení, kontrolní práce či diktát je pro dítě zátěžovou situací.
- Učitel by měl vždy poskytnout žákovi korekční pomůcky (bzučák, dyslektickou tabulku aj.)
- Učitel by měl pomoci dítěti zajistit nápravu jeho obtíží, a to i v případech, jednalo-li se pouze o slabou formu poruchy.
- Učitel by měl seznámit i ostatní učitele, kteří žáka vyučují, se specifiky jeho poruchy a s metodami hodnocení a tolerance.

## 1.6 KONKRÉTNÍ MOŽNOSTI HODNOCENÍ A TOLERANCE DĚTÍ S SPU

### 1.6.1 Diktáty

Psaní diktátů je právě činnost, která působí problémy u všech tří nejběžnějších forem specifických poruch učení. Největší obtíže činí právě dysortografikům, kteří mívají poruchy sluchového vnímání nebo rozlišování. Dyslektici zase mají potíže s přečtením toho, co napsali, což jim ztěžuje kontrolu diktátu. Co se týče dysgrafiků, ti mají problém s vlastním aktem psaní jako takovým, takže se soustředí na něj a nestačí zdůvodňovat pravopis. Z výše uvedeného vyplývá, že psaní diktátů klasickým způsobem je jako forma zjišťování vědomostí u dítěte s SPU většinou naprosto nevhodná. Pokud bychom i přesto diktát s těmito dětmi psali, měli bychom se řídit určitými zásadami. (Jucovičová a Žáčková, 2004, str. 8).

#### 1.6.1.1 Psaní diktátu

Pokud se přesto rozhodneme pro psaní diktátu, měli bychom mít na paměti, že by se v něm měly skutečně vyskytovat pouze ty jevy, které má žák s SPU upevněné několikanásobným procvičováním. Jucovičová a Žáčková (2004, str. 9) jmenují i další důležité zásady, kterými by se měl učitel při psaní diktátu řídit:

- Přizpůsobení tempa diktování tempu psaní tohoto dítěte, aby stačilo vše napsat.
- Dítě píše pouze to, co stihne napsat (např. nedopíše celou větu).
- Dítě píše tak, že vynechává vždy jednu větu – má tak možnost dokončit a zkontrolovat si větu původní.
- Poskytnutí delšího času na kontrolu napsaného.
- Ústní ověření chyb před výsledným ohodnocením.
- Poskytnutí korekčních pomůcek.
- Omezení psaní časově limitovaných diktátů (např. pěti-desetiminutovky).

#### 1.6.1.2 Hodnocení diktátu

Jucovičová a Žáčková (2004, str. 10) jmenují několik zásad, kterými by se měl učitel při hodnocení diktátu řídit:

- Mírnější klasifikace diktátu oproti ostatním.
- Hodnocení diktátu pouhým zaznamenáním počtu chyb (známkou hodnotit pouze v případě, že se diktát povede).
- Využití možnosti průběžného slovního hodnocení.

- Odlišení specifických chyb (viz výše) od nespecifických a označení jejich poměru (např. 6S:2N).

### ***1.6.1.3 Opravy diktátu***

Jucovičová a Žáčková (2004, str. 13) jmenují některé důležité zásady, které bychom měli dodržovat, co se oprav diktátů týče:

- Chyby bychom neměli u dětí trpící SPU opravovat červeně. Červená je kontrastní barva a dítě má pak tendenci zapamatovat si to, co je touto barvou zvýrazněno, tj. chybný tvar namísto správného. Naopak bychom měli dbát na zvýraznění takových slov, která jsou napsána správně.
- Slova, ve kterých dítě chybovalo, bychom měli správně vypsát pod diktát ve správném tvaru.
- Dítě bychom nikdy neměli nutit ke klasickým opravám při domácí přípravě. Ideální možností je zavedení tzv. speciálního sešitu na evidenci slov, kam by si dítě zapisovalo slova ve správném tvaru, ve kterých chybovalo.

## 2 PRAKTICKÁ ČÁST

### 2.1 CHARAKTERISTIKA VÝZKUMU, STANOVENÍ CÍLE, METODOLOGIE

Ve své praktické části bakalářské práce se budu zabývat konkrétními žáky Základní školy v Železném Brodě, u kterých byla pedagogicko-psychologickou poradnou (dále jen PPP) diagnostikována dysortografická porucha. Výběr žáků jsem konzultovala s jednotlivými vyučujícími, a po písemné domluvě s rodiči, kteří mi podepsali souhlas k anonymnímu prezentování prací jejich dětí, mi již nic nestálo v cestě. Pro své šetření jsem si vybrala dva žáky ze třetí třídy a jednu žákyni již z druhého stupně, a to ze třídy šesté.

Hlavním cílem mé bakalářské práce je analýza typických dysortografických jevů a chyb, kterých se žáci s touto specifickou poruchou dopouštějí. Na základě využití metody přímého pozorování bych ráda popsala práci učitelů s těmito žáky, a to konkrétně v hodinách českého jazyka, na kterých jsem byla osobně přítomná. U dětí jsem pozorovala zejména jejich projevy při různých činnostech a to, jakým způsobem obecně v celé hodině spolupracovali. Ke svému zpracování jsem využila také strukturovaného rozhovoru s pedagogy, který mi umožnil jakýsi náhled do pedagogického povědomí o SPU. Během rozhovoru jsem se dozvěděla, jak náhodně vybraní kantoři například k žákům se specifickými poruchami přistupují, jak s nimi pracují, jakým způsobem je hodnotí, či zda se například společně s dítětem pokouší o společnou nápravu. Vedle rozhovoru jsem využila také metodu dotazníku pro pedagogy, jehož otázky byly zaměřené zejména na psaní, hodnocení a opravy diktátů. Cílem mého dotazníkového průzkumu bylo zjistit, jak přistupují vybraní kantoři v souvislosti s dysortografickými žáky k tradičně psaným diktátům. V první části dotazníku jsem se zaměřila na interakci mezi učitelem a žákem v průběhu psaní, ve druhé části pak na samotné hodnocení napsaného. Třetí část dotazníku jsem věnovala opravám diktátů.

Vzhledem k rozsahu vzorku není výzkum statistickým šetřením, ale pouze jakousi sondou do problematiky zkušeností náhodně vybraných pedagogů, kteří s žáky s SPU pracují.

### 2.2 KAZUISTIKY

Jak už jsem zmínila v úvodu praktické části bakalářské práce, pro své šetření jsem si vybrala náhodný vzorek tří žáků (dva žáky z prvního stupně a jednoho žáka z druhého stupně), u kterých byla pedagogickou poradnou diagnostikována dysortografická porucha. Na základě využití metody přímého pozorování jsem se zaměřila na práci konkrétních žáků

v hodinách českého jazyka. U dětí jsem pozorovala zejména jejich projevy při různých činnostech. Zajímalo mě, jakým způsobem v hodinách v rámci zvolených aktivit spolupracují a jak se při nich projevují. Jednotlivé kazuistiky sledovaných žáků jsou doplněny ukázkami jejich písemných projevů, na jejichž základě jsem měla možnost analyzovat typické dysortografické jevy, kterých se dotýční s touto specifickou poruchou dopouštějí. Objektem mého zájmu však nebyli pouze žáci, ale rovněž samotní pedagogové, u kterých jsem pozorovala zejména jejich osobní přístup k žákům s SPU.

### **2.2.1 Kazuistika 1**

Chlapec „A“ pochází ze sociálně slabé rodiny a je žákem třetí třídy ZŠ v Železném Brodě. Oba rodiče dosáhli pouze základního vzdělání. Na žádost třídní učitelky byl žák vyšetřen v pedagogicko-psychologické poradně, kde se prokázala nejen specifická porucha učení dysortografie, ale také dysgrafie. Žákovi byla umožněna individuální integrace v ZŠ s nárokem na individuální speciální pedagogickou péči mimo vyučování. Podle paní třídní učitelky má chlapec velice pomalé pracovní tempo, vyžaduje důsledný přístup a neustálou kontrolu. Pochvala jej však motivuje a na individuální doučování se těší. Problémy u žáka přetrvávají zejména v oblasti grafomotoriky. Psací písmo je neupevněno, žák má problémy si tvary písmen pohotově vybavit a spojit do slov.

Z mého pozorování se mi chlapec „A“ jeví spíše jako samotář, který málo komunikuje a straní se kolektivu. Ve třídě sedí v první lavici, což je však podle mého názoru nejlepším řešením, jelikož mu může být paní učitelka v případě potřeby ihned k ruce. Chlapec se není schopen soustředit příliš dlouho, neboť i nepatrné podněty z okolí ho rozptýlí a bývá taktéž často unavený.

#### ***2.2.1.1 Projevy žáka ve výuce***

Měla jsem možnost žáka sledovat v průběhu několika hodin českého jazyka. Ihned na začátku výuky rozehrála paní učitelka velice zajímavou hru s míčkem na vyjmenovaná slova. Ten, komu byl míček přihrán, musel v co nejkratším časovém intervalu říci vyjmenované slovo následující k tomu předchozímu (např. mlýn/blýskat se, brzy/jazyk). Hra tedy vycházela z toho, že žáci mají bezproblémově po sobě „nabiflovaná“ vyjmenovaná slova a dokáží se tedy naprosto s přehledem orientovat v jejich pořadí. Seděla jsem blízko chlapce „A“ a měla jsem možnost sledovat jeho zapojení do hry, které bylo nulové. Než si stačil uvědomit, které vyjmenované slovo bylo vyřčeno, byla hra dávno u konce. Zde bych ráda reagovala na zvolenou aktivitu, která byla pro žáka s SPU nevhodně vybrána. Chlapec

nedostal šanci být během hry tzv. „úspěšný“, ačkoli uměl vyjmenovaná slova podle slov paní učitelky též odříkat z paměti. Chlapci bylo během hry poskytnuto příliš málo času na přemýšlení, a když viděl, že ostatním dětem nestačí, přestal se zkrátka soustředit a pouze se němě rozhlížel kolem sebe. Obdobnou chlapcovu reakci jsem zaznamenala v následujícím procvičování tvrdého a měkkého i/y ve vyjmenovaných slovech. Každý žák měl na lavici položeny dvě kartičky, přičemž na jedné bylo nakresleno tvrdé „y“, na druhé kartičce bylo vyobrazeno „i“ měkké. Paní učitelka říkala postupně jednotlivá slova a žáci zdvihali kartičky podle jejich úsudku správného i/y. Jelikož byla zvolena opět činnost typu tzv. „soutěživosti“ mezi jednotlivými žáky, přestal se chlapec opět soustředit a kartičky zvedal náhodně, nebo podle úsudku souseda, a to v co nejkratším intervalu. Kdyby totiž musel nad danými jevy přemýšlet, trvalo by mu to déle než ostatním, a tím by se jeho „úspěšnost“ ještě zmenšila. Takhle měl alespoň 50% jistotu, že se trefí a 100% jistotu, že odpoví stejně rychle jako ostatní. Zde bych ráda navázala na kapitolu „*Obecné zásady hodnocení a tolerance dětí s SPU*“, ve které jsem zmiňovala důležité body, kterými by se měl pedagog pracující se žáky s SPU řídit. Podle autorek publikace „*Metody hodnocení a tolerance dětí s SPU*“ Jucovičové a Žáčkové (2008a, str. 54) by učitel neměl vystavovat žáky s SPU takovým činnostem, ve kterých díky své poruše nemohou podávat optimální výkon. Já osobně si myslím, že se jedná právě o takovéto činnosti, které jsou zaměřeny na určitou soutěživost mezi žáky a kde je hlavním rozhodujícím faktorem čas. Žák by měl během různých aktivit a činností také zažívat určitý pocit úspěchu, který ho motivuje a dává mu jakousi zpětnou vazbu, co se snahy týče. Na druhou stranu je to však těžký úkol v dnešní době zavděčit se všem potřebám dětí, zvláště když v jedné třídě nalezneme hned několik typů žáků, od nadaných až po žáky s různými deficity.

V jednotlivých pracích chlapce „A“ jsou patrné problémy zejména ve sluchové oblasti. Žák má taktéž malou slovní zásobu a často nerozumí obsahu slov. Pokud měl například v učebnici doplnit délku slabik s i/y podle významu slov, vznikala v důsledku jeho úvahy například slova typu „vídlička či Zýta“ namísto „vidličky a Zity“.

Pokud žáci pracovali samostatně, věnovala se paní učitelka chlapci „A“ vždy intenzivněji než ostatním a napomáhala mu společně danou úlohu vyřešit. Jak už jsem výše zmiňovala, obrovskou výhodou bylo, že chlapec seděl hned v první lavici, tudíž ho paní učitelka měla takzvaně pod kontrolou a v případě potřeby se mu mohla plně věnovat. Chlapci bylo poskytnuto vždy mnohem více času než ostatním, a třebaže jeho spolužáci zvládli stihnout činnosti tři, on si v klidu mohl dokončit svou činnost první a za zbylé dvě nebyl hodnocen.

Na začátku jedné hodiny byl také pro žáky připravený diktát na vyjmenovaná slova. Jelikož jsem se již v teoretické části zabývala psaním diktátů, byla jsem velice zvědavá, jak bude paní učitelka postupovat. Nejprve byl celý diktát přečten a následně paní učitelka opakovala několikrát vždy jednu větu a žáci měli prostor pro psaní. Velice pozitivně musím zhodnotit fakt, že se paní učitelka řídila po celou dobu tempem chlapce „A“. Nejen že u chlapce po celou dobu stála a napomáhala mu se správným úchopem tužky a sezením, ale také celý diktát dokázala přednést tak, aby bylo naprosto možné odlišit krátké a dlouhé slabiky. Při diktování stála po celou dobu nad chlapcem a v případě potřeby ihned zasáhla. Měla jsem možnost vidět chlapcův výtvar na vlastní oči a byla jsem více než překvapená, jak dobře žák v psaní obstál (viz *Příloha 1*).

Paní učitelka mi sdělila, že s chlapcem pracuje několik hodin týdně vždy po škole a že se v psaní velice zlepšil. Poskytla mi některé jeho práce, kde je opravdu vidět, jak mu individuální sezení s paní učitelkou pomáhají. Do přílohy jsem pro srovnání vložila chlapcův diktát z jedné kontrolní práce psaný rok zpětně (viz *Příloha 2*). Můžeme zde vidět, jaký pokrok v psaní chlapec učinil po ročním pravidelném nácviku s paní učitelkou. Rodina se bohužel na reedukaci nepodílí, naopak mnohdy se prý stává, že rodiče píší domácí úkoly sami za chlapce.

### ***2.2.1.2 Rozbor písemného projevu***

Nejprve bych se chtěla zaměřit na chlapcův kontrolní diktát z počátku roku 2015 (viz *Příloha 2*). Ihned na první pohled můžeme spatřit, že je diktát téměř nečitelný a psací písmo neupevněné. Žák má taktéž velký problém s rozlišováním krátkých a dlouhých slabik. Z důvodu nedostatečné slovní zásoby a oslabené sluchové diference vznikají často slova zkomolená (sáněkovat, klozačka).

Na ukázkou jsem se rozhodla do práce vložit také chlapcův diktát psaný v říjnu roku 2015, tedy půl roku od psaní kontrolního diktátu (viz *Příloha 3*). Zde můžeme vidět, že písmo již získává svůj správný tvar, což činí text čitelnějším. Zpozorovat zde můžeme však několik typických dysortografických jevů jako je např. vynechávání slabik (kamádi místo kamarádi), komolení slov (píjdou místo půjdou), záměny hlásek zvukově podobných (ryp místo ryb), záměny slabik zvukově podobných (špatné rozeznání měkkých a tvrdých slabik, např. přichistají, ribářský prut, dřevění sud, dobrí oběd) a nedodržování hranic v písmu (doněj, kapříky).



Diktát psaný v mé přítomnosti v roce 2016 hodnotím jako velmi povedený (viz *Příloha 1*) Je zde vidět velký kus práce chlapce „A“ a paní učitelky. Text je na první pohled velice dobře čitelný a většina obtíží ustoupila. Samozřejmě nemyslím, že by obtíže úplně zmizely, může se jednat o jednu z povedených prací, nicméně velký kus práce je zde jistě znát. Gramatická chyba se v textu vyskytuje pouze jedna, a to ve slově „viborná“. Specifické dysortografické chyby se vyskytují v poslední větě textu. Jedná se o chyby, které vyplývají z narušené sluchové percepce a které mají za následek komolení slov, např. „zeíc“ místo „víc“. V důsledku poruchy fonemického sluchu může docházet také k odchylkám od pravidelné větné stavby, např. atrakci (skladební spodobě). Dochází k ní často z důvodu nedostatečného jazykové citu („na výročním vysvědčením“).

### 2.2.2 Kazuistika 2

Dívka „B“ je žákyní třetí třídy ZŠ v Železném Brodě stejně jako její spolužák chlapec „A“. Pochází z neúplné rodiny a společně s jejími dalšími dvěma sourozenci je vychovávána matkou. Podle slov paní třídní učitelky je dívka velice milá, srdečná a v kolektivu dětí oblíbená. Příliš toho však nenamluví, v hodině je spíše tichá a zdržuje se jakékoli aktivity. Na žádost paní třídní učitelky byla i ona vyslána do pedagogicko-psychologické poradny, kde jí byla diagnostikována porucha učení dyslexie a dysortografie. Na žádost PPP jí byl vytvořen individuální vzdělávací plán. Pedagogický pracovník taktéž žákyni doporučil individuální speciální pedagogickou péči v celkovém rozsahu 1 hodiny týdně (mimo vyučování). Ve zprávě ze speciálně pedagogického vyšetření je uvedeno, že výrazné obtíže vykazuje sluchová percepce. Sluchovou analýzu slov zvládá dívka v pomalejším tempu, oslabena je však sluchová diferenciací. Žákyně nedokáže správně rozlišit podobně znějící hlásky, spodobu, délku samohlásek a měkkění (di,ti,ni/dy,ty,ny), nepřesná je i reprodukce rytmu. Písmo je tvarově zvládnuté; v diktátech převažuje specifická chybovost.

Ve třídě sedí žákyně kvůli svému většímu vzrůstu ve třetí lavici. Paní učitelka k ní však takticky přiřadila do dvojice nadanou spolužačku (a zároveň kamarádku), která je dívce v případě potřeby k ruce a ochotně jí s čímkoli vypomůže, případně dovysvětlí. Děje se tomu tak v případech, musí-li se například paní učitelka věnovat v danou chvíli jiným problémovým žákům ve třídě.

Podle slov paní učitelky je dívka „B“ snaživá, a ačkoli má pomalé pracovní tempo, dává si na svých pracích vždy záležet. Pokud je cvičení zaměřeno pouze na jeden určitý jev, pak zvládá úkol bravurně, problém však nastává, objeví-li se například více probraného

učiva dohromady. Každý čtvrtek po výuce se jí paní učitelka věnuje individuálně a společně se snaží dotrénovat a dopilovat nezvládnuté učivo.

### ***2.2.2.1 Projevy žáka ve výuce***

Měla jsem možnost sledovat žákyni v průběhu několika hodin českého jazyka. Ve výuce působila vždy velice tichým dojmem a do různých soutěží a her se příliš nezapojovala. Na rozdíl od svého spolužáka „chlapce A“ se nenechala rozptylovat různými podněty z okolí a po celou dobu se snažila sledovat průběh hodiny.

Na začátku vyučování si paní učitelka připravila pro žáky krátké opakování na slova souznačná a protikladná. Cvičení probíhalo v rámci frontální výuky ústně. Paní učitelka vždy udala slovo první a žáci museli podle pokynů k danému slovu vymýšlet různá synonyma či antonyma. Dívka „B“ byla vyvolána takticky až v polovině onoho cvičení, aby si ještě případně v průběhu odpovědí svých spolužáků mohla látku osvěžit. Nicméně její pomalá odpověď se neztotožnila s pochopením vrstevníků, kteří jí zkrátka nedali možnost, aby se nad jevem zamyslela, a okamžitě začali pokřikovat správné řešení. Paní učitelka sice okamžitě zasáhla, napomenula spolužáky a vymyslela slovo jiné, ale dívka byla již natolik vykojená z přehnané pozornosti celého jejího okolí, že se na správnou odpověď ani nezmohla. Věřím, že pokud by dívka měla onen úkol řešit například v písemné podobě, zadařilo by se jí lépe.

Žákům byla několikrát také zadána samostatná práce do sešitu. Jedním z úkolů byl například opis slov z tabule, přičemž museli žáci daná slova vypsát do sešitu podle abecedy. Ti nejrychlejší dostávali vždy úkoly navíc. Ačkoli pracovala žákyně „B“ po celou dobu vždy pomalým tempem a mnohdy nestihla ani polovinu toho co ostatní, její práce byla vždy pečlivě a důkladně odvedena. Paní učitelka jí byla po celou dobu plně k dispozici, průběžně kontrolovala její kroky a v případě nejasností žákyni navedla na správné řešení.

Stejně jako u chlapce „A“, tak i u žákyně „B“ jsem mohla v průběhu hodin zpozorovat typické projevy dětí s SPU. Pokud se například jednalo o hry, které byly takzvaně na čas, pak měli oba žáci stejný problém. Nejenže se do hry nezapojili a byli přítomní pouze jako neaktivní pozorovatelé, ale také si moc dobře uvědomovali jejich nulovou šanci na úspěch. Jedničku, obrázek, „smajlíka“ či plus dostal vždy ten nejrychlejší jedinec v dané aktivitě, a tak to bylo podle paní učitelky spravedlivé. Můžeme si však klást otázku, kde jsou meze spravedlnosti, pokud srovnáváme žáky s úplně odlišným intelektem a schopnostmi.

### ***2.2.2.2 Rozbor písemného projevu***

Vybrala jsem si pro svůj rozbor dva texty žákyně „B“, na kterých bych ráda demonstrovala typické dysortografické chyby. V obou případech se jedná o diktáty, které byly psány s měsíčním odstupem. První diktát byl psán s paní učitelkou v dubnu roku 2016 a na druhém diktátě, který byl psán o měsíc později, jsem stejně jako v případě chlapce „A“ byla osobně přítomná.

Již na první pohled můžeme u dubnového diktátu (viz *Příloha 4*) vidět, že písmo je u žákyně velice dobře zvládnuto. Písmena mají správný tvar a text je dobře čitelný. Totéž nemůžeme říci o písmu chlapce „A“, které je naopak velice neupevněno (viz *Příloha 3*). Ihned v prvních dvou řádcích dívčina diktátu můžeme zaregistrovat špatné rozlišení tvrdých a měkkých slabik ve slovech (vlastivědný, členy). Jedná se o typickou dysortografickou chybu, která pramení ze špatné sluchové diferenciace. Další typickou dysortografickou chybu vidíme dále v šestém řádku, jedná se o slovo „významné“. Zde zaměnila žákyně „B“ hlásku neznělou „s“ za znělou „z“. Obě hlásky (jak „s, tak „z“) jsou zvukově podobné, čili i zde opět došlo k záměně v důsledku nedostatečně vyvinutého sluchového vnímání. Typickou dysortografickou chybou je také vynechávání jednotlivých písmen ve slovech, u žákyně „B“ je to konkrétně ve slově „zajímavá“ (12. řádek), přičemž bylo vynecháno písmeno „í“. Častou příčinou této chybovosti je podle Jucovičové a Žáčkové (2008a, str. 9) například spěch, kdy dítě nestíhá psát, nebo jeho špatná koncentrace. Dysortografičtí žáci mají obecně velice často problém orientovat se ve struktuře slova a nejsou mnohdy schopni správné identifikace hlásky předcházející či následující.

Z uvedeného diktátu můžeme vypožorovat, že největší problém činí žákyni „B“ právě již zmíněné rozlišování tvrdých a měkkých slabik. Ve stejném řádku (12.) chybovala žákyně ve slovu „stavení“, přičemž špatně rozlišila význam slova a napsala „stavený“. Tato chybovost se opakuje také na řádcích 13. a 14., konkrétně ve slovech „vyprávění a starých“. Již zmíněné chyby jsou opět důsledkem špatného sluchového rozlišování. Na řádku třináctém se nacházejí gramatické chyby, a to ve slovech „vyslechne, vyprávění“. Gramatické chyby neřadíme přímo k typickým dysortografickým chybám, neboť vznikají v důsledku špatného osvojení učiva, nicméně mohly by být považovány za specifické, pokud by například žák dokázal gramatická pravidla ovládat ústně, ale chyboval by v projevu písemném.

Oproti chlapci „A“ se dívka „B“ diktát příliš nevyvedl, ačkoli podle slov paní učitelky dochází žákyně taktéž každý týden na doučovací hodinu, kde společně pracují na nápravě.

Jak už jsem u žákyně zmiňovala v úvodu, problém nastává, pokud se v určitém cvičení či diktátu objeví více gramatických jevů dohromady. Diktát o vysvědčení to jasně dokazuje (viz *Příloha 5*).

V diktátu se tentokrát chyby plynoucí ze špatného rozlišování tvrdých a měkkých slabik u dívky „B“ příliš nevyskytují. Je tomu pouze v jednom případě, a to ve slově „vysvědčení“, kdy žákyně špatně odhadla měkkou slabiku na konci slova a napsala „vysvědčený“. Příčinou této obtíže je opět nedostatečné sluchové rozlišování (dítě neslyší rozdíly) a problematická výslovnost daného slova. Mezi další dysortografickou chybu řadíme špatné rozdělení slov, tedy nedodržování hranic v písmu. Olga Zelinková (1994, str. 87) zdůrazňuje, že příčinou jsou opět obtíže ve sluchové analýze a syntéze, a také v chápání obsahové stránky toho, co dítě píše. Díky tomu vznikla u žákyně „B“ například slova typu „po řítí“, namísto „pozítí“ (viz řádek 2), „mezinimi“ namísto „mezi nimi“ (viz řádek 11) „bu de“ namísto „bude“ (viz řádek 16). Mezi další typické dysortografické chyby řadíme například vynechávání diakritických znamének. Děje se tomu mnohdy v případech, je-li žák například v určitém časovém presu. U dívky „B“ se jedná o slova „vysvětčený“ (viz řádek 4) a „telesné“ (viz řádek 8), „jiste“ namísto „jistě“ (viz řádek 16). Některé děti mají tendenci psát diakritická znaménka nad jednotlivá písmena až po dopsání celého slova či věty. Tento návyk může být také jedním z faktorů, proč dochází k vynechávkám interpunkčních znamének. V diktátu také nalezneme slova zkomolená, která souvisí s problémem artikulace a mluvy obecně – „řítí“ namísto „pozítí“ (viz řádek 2), „ncebudou“ namísto „nebudou“ (viz řádek 10), „mepozornosti“ namísto „nepozornosti“ (viz řádek 14). Mezi další typickou dysortografickou chybu řadíme například tzv. „přesmykování“ neboli přehazování písmen či slabik ve slově. Tyto chyby se v textu vyskytují dvě, a to konkrétně ve slovech „výchovy“ a „výborných“, kdy žákyně v obou případech přehodila písmena „c“ a „h“ a vznikla tak slova „víhcovy“ a „víborníhc“ (viz řádek 8 a 16). V diktátu žákyně zaměnila také některé hlásky zvukově podobné, konkrétně znělou hlásku „d“ za neznělou „t“ (viz řádek 1 a 4 u slova „vysvětčený“ namísto „vysvědčení“). Podle Olgy Zelinkové (1994, str. 86) bývají chyby v rozlišování znělých a neznělých hlásek podmíněny nesprávnou výslovností a nedostatečně vyvinutým sluchovým vnímáním. Dále dodává, že ačkoli děti často pravidlo k určení správného pravopisu znají, v písemném projevu ho nepoužijí. Dívka „B“ také často chybovala v gramatických jevech, a to konkrétně ve vyjmenovaných slovech po „v“, na které byl celý diktát především zaměřen. Zde však nemůžeme stoprocentně hovořit o specifické dysortografické chybě, neboť vyjmenovaná slova si může každý žák mechanicky osvojit.

O dysortografické chybě bychom hovořili v případě, pokud by žákyně pravidla vyjmenovaných slov ústně ovládala, ale přesto by v písemném projevu chybovala (často v důsledku neschopnosti pohotové aplikace v průběhu psaní).

### **2.2.3 Kazuistika 3**

Dívka „C“ je žákyní šesté třídy ZŠ v Železném Brodě a pochází z harmonického rodinného prostředí. Také ona byla poslána na žádost paní třídní učitelky do PPP, kde jí byla kromě dysortografie diagnostikována také dyslexie a dyskalkulie. Na základě pedagogického vyšetření jí byl vypracován individuální vzdělávací plán, který je tzv. závazným dokumentem pro zajištění speciálních vzdělávacích potřeb žáka.

Podle slov paní učitelky přešla žákyně z důvodu přestěhování z malotřídní vesnické školy do početné třídy a její adaptace na zdejší prostředí nebyla zprvu příliš jednoduchá. Musela se vyrovnat se spoustou změn, najít si nové kamarády a nebylo to vždy jednoduché. Postupem času však žákyně všechny obtíže spojené s adaptací překonala a stala se v kolektivu oblíbenou. Co se týče přístupu k učivu, pak je dívka „C“ velice snaživá a k přípravě do školy motivovaná. Pochvala ji vždy povzbudí. Úkoly zvládá spíše s dopomocí nežli samostatně, taktéž potřebuje větší množství času na zácvik. Paní učitelka českého jazyka se žákyni věnuje individuálně jednou týdně po škole, kde společně pracují na nápravě. V rámci těchto pravidelných sezení jsou žákyni dovysvětleny nejasnosti probraného učiva z průběhu celého týdne.

#### **2.2.3.1 Projevy žáka ve výuce**

Měla jsem opět možnost sledovat žákyni v průběhu několika hodin českého jazyka. Ve výuce působila dívka vždy spíše tichým dojmem, příliš se neprojevovala, ba naopak vykazovala hluboké soustředění na vykonávanou činnost. Ve třídě seděla dívka „C“ strategicky v první lavici, aby jí mohla být paní učitelka v případě potřeby ihned k ruce. Musím říci, že se paní učitelka věnovala žákyni opravdu dostatečně, ať zadávala nějaká cvičení či samostatnou práci pro celou třídu, vždy pak k samotné žákyni přišla a začala jí dané úkoly „polopatě“ znovu vysvětlovat. Velice se mi líbil její individuální přístup, se kterým k dívce přistupovala. Pokud byl zadán úkol například delšího rozsahu, pak jí úkol paní učitelka zkrátila, jednalo-li se například o cvičení na nově probranou látku, pak jí učivo znovu individuálně u lavice zopakovala. Ačkoli pracovala žákyně vždy o dost pomalejším tempem než její spolužáci, pracovala vždy svědomitě a pilně. Jakákoli pochvala od paní učitelky ji namotivovala na další činnost.

Výuka českého jazyka probíhala z větší části frontálně. Na začátku hodiny vždy paní učitelka zopakovala společně s žáky látku minulé hodiny, přičemž jedním tématem byla například podstatná jména pomnožná, hromadná a látková. V rámci ústního cvičení měli žáci za úkol vymýšlet právě daná konkrétní substantiva k té skupině podstatných jmen, kterou paní učitelka jmenovala. Pozorovala jsem při této činnosti dívku „C“, která po celou dobu úkolu pouze nečinně přihlížela, a ačkoli se snažila sledovat průběh dění, bylo mi zřejmé, že neví, o co jde. To se také potvrdilo, když jí paní učitelka vyvolala a žákyně měla vymyslet jedno podstatné jméno hromadné. Jelikož žádné vhodné substantivum vymyslet nemohla, její prozatím aktivní spolužáci začali vykřikovat odpovědi za ni, a to už se dívka přestala soustředit úplně. Bylo vidno, že se při tomto rychlém pracovním tempu naprosto ztrácí. Až když konečně dostali všichni žáci samostatnou práci na opakování právě těchto podstatných jmen, mohla se jí paní učitelka věnovat individuálně. Žákyně pracovala na daném úkolu pod dohledem paní učitelky jistěji a podařilo se jí zadanou úlohu úspěšně dokončit.

Velice kladně hodnotím také způsob, jakým byly zadané práce žákům kontrolovány. Paní učitelka zvolila taktiku kontroly ve skupinách či ve dvojicích, přičemž k dívce „C“ přiřadila vždy některou z nadaných spolužaček. Tento způsob kontroly by nemusel fungovat v případě, bylo by třídní klima v duchu jakési soutěživosti mezi žáky o to, kdo je lepší, kdo má větší pravdu apod., nicméně klima třídy, ve kterém se žákyně nacházela, bylo naopak velice příjemné, a paní učitelkou zvolená přísedící se naopak snažila dívce co nejvíce pomoci se správným řešením. Ono občas takové vysvětlení stejně staré vrstevnice se shledá s větším úspěchem nežli vysvětlení od sebevzdělanějšího pedagoga. Také ostatní žáky paní učitelka rozdělila do skupin vhodně tak, aby byli schopní společné kontroly.

Na plánu jedné slohové hodiny byl subjektivní popis místnosti. Nejprve paní učitelka se všemi žáky hromadně zopakovala téma „popis“ obecně, a od něho se poté odvíjel konkrétní popis školní třídy. Žáci nejprve společně s paní učitelkou dávali dohromady různé nápady, jak by takový popis školní třídy měl vypadat, poté jim byla zadána samostatná práce a museli se sami pokusit o jakousi osnovu na toto téma do školního sešitu. Žákyně „C“ nepracovala na úkolu společně s ostatními, ale dostala od paní učitelky trochu pozměněné zadání. Měla za úkol si třídu nejprve nakreslit, a to z důvodu lepší představy pro následnou osnovu. Kontrola úkolu probíhala následně společně, přičemž žáci chodili jednotlivě k tabuli a dopisovali k jednotlivým bodům osnovy své vlastní návrhy. Dívka „C“ tedy nedostala prostor nad danou úlohou zapřemýšlet a pouze bezmyšlenkovitě opsala z tabule názory

svých spolužáků. Úkol tím sice měla ulehčený, nicméně nedostala prostor jakéhosi osobního vyjádření. Žákyni tak byla odepřena jakákoli možnost prožití úspěchu vlastní snahou.

### **2.2.3.2 Rozbor písemného projevu**

Na rozbor dívčina písemného projevu jsem zvolila její kontrolní slohovou práci, která byla psána v hodině českého jazyka zhruba měsíc před mou první návštěvou. Jednalo se o tzv. technický popis, a to konkrétně dnešního velice populárního a moderního zařízení u mladé generace – tabletu (viz *Příloha 6*). Ihned na první pohled můžeme vidět, že žákyně zvolila namísto obvyklého psacího písma písmo tiskací. Žáci s SPU často volí tento typ písma na druhém stupni ZŠ, a to nejen z důvodu rychlejšího zaznamenání informací, ale také je pro ně při psaní tento typ písma z hlediska tvaru jednodušší. Žákyně se taktéž pokusila o jakýsi náčrt osnovy k danému tématu, nicméně již na první pohled je vidno, že si s daným úkolem nevěděla rady. Samotný text sám o sobě vykazuje velké množství nedostatků. Chybí zde jakékoli uspořádání, věty jsou z hlediska syntaktického špatně sestaveny a vyskytuje se v nich spousta pravopisných chyb. Text postrádá jakékoli členění podle osnovy (úvod, stať a závěr) a působí jako celek velice chaoticky. Jednotlivé informace textu jsou podávány stylem netříděného toku myšlenek. Co se týče typických dysortografických chyb, pak žákyně chybí například v rozlišování tvrdých a měkkých slabik. Jedná se o slova „kdiž“ (viz řádek 2) „tlačýtko“ (viz řádek 3). Nesprávné rozlišování těchto slabik ovlivňuje i určování pravopisu přídavných jmen podle vzorů, které na tyto slabiky končí (mladý, jarní). Žákyně „C“ chybovala v těchto přídavných jménech: „růžoví (viz řádek 1 podle vzoru mladý), „leví“ (viz řádek 9). Jak už jsem zmiňovala výše, příčinou těchto obtíží bývá nedostatečné sluchové rozlišování a špatná výslovnost. V textu můžeme najít také nedodržení hranice v písmu („upravého“ viz řádek 2). U starších dětí bývá typické psaní slov dohromady právě s předložkami. Olga Zelinková (1994, str. 87) zdůrazňuje, že příčinou jsou opět obtíže ve sluchové analýze a syntéze, dále v chápání obsahové stránky toho, co dítě píše, a obtíže v grafomotorice. Dalším typickým dysortografickým jevem je vynechávání interpunkčních znamének, zejména háčeků a čárek nad jednotlivými slovy. Vynechávání diakritických znamének nad písmeny je u dětí při psaní poměrně častým jevem. V řadě případů souvisí s výslovností, nižší koncentrací a spěchem. (Siwek, 2011, str. 17). Důvodem může být také fakt, že děti často píší háčky a čárky nad jednotlivá slova až po dopsání buď celého slova, nebo věty. V textu se jedná například o slova: „mam“ (viz řádek 4), „strane“ (viz řádek 9). Dále nalezneme v textu několik gramatických chyb, které však ne vždy je nutné pokládat za specifické. Za specifické je považujeme tehdy, ovládá-li dítě pravidla pravopisu ústně, avšak v psaném projevu (například z důvodu spěchu) chybí. Žákyně

konkrétně chybovala ve slovech: „spátky“ (viz řádek 6), „nabít“ (viz řádek 11), „zapoměla“ (viz řádek 9).

## 2.3 KAZUISTIKY - SHRUTÍ

V rámci mého pozorování jsem dospěla k závěru, že žáci s dysortografií vykazují podobné projevy. Co se týče písemných prací daných žáků, můžeme zde vidět typickou dysortografickou chybovost u všech žáků bez rozdílu. Žáci mají problém jak s rozdělením slov, tak i s nedodržováním hranic v písmu. Mezi jejich další obtíže patří vynechávání různých písmen, nebo přidávání či nesprávné umístování diakritických znamének. Typickým dysortografickým jevem je rovněž komolení slov či přesmykování slabik (tzv. kinetická inverze). Nejčastěji žáci chybovali v rozlišení hlásek zvukově podobných (ať už je jednalo o hlásky znělé a neznělé, nebo o tvrdé a měkké slabiky).

Všichni mí vybraní žáci pracovali v hodinách pomalejším tempem a často se ocitali ve stresu, pokud byl na ně vyvíjen jakýsi nátlak v podobě časově omezených aktivit a činností. Na prvním stupni ZŠ byly hodiny českého jazyka zaměřené spíše formou „učení hrou“, kdežto na druhém ZŠ již byly na žáky kladeny vyšší nároky v podobě zpracovávání slohových prací aj. Mám-li zhodnotit postoj pedagogů k žákům s SPU, pak bych ráda vyzdvihla skutečnost, že všichni mí vybraní pedagogové přistupovali k žákům s SPU s pochopením a jistou tolerancí. V hodinách se snažili být žákům vždy nablízku, dopomáhali nejen s řešením úkolů, ale také poskytovali žákům častější kontrolu.

Vzhledem k rozsahu vzorku konkrétních pedagogů bych nerada vyvozovala unáhlené závěry, nicméně z mé osobní zkušenosti se mi potvrdilo, že kantoři disponují jistými znalostmi o SPU (někteří více, jiní méně) a v rámci svých možností se snaží žákům pomoci, jak jen to jde a jak jim jejich znalost problematiky dovoluje.

## 2.4 PŘÍSTUP PEDAGOGICKÝCH PRACOVNÍKŮ ZŠ K ŽÁKŮM S SPU

Pokud se objeví u dítěte ve školním věku specifické poruchy učení, pak je velice nezbytné, aby byli samotní pedagogové na tuto situaci připraveni a aby dokázali k žákům s tímto deficitem přistupovat vhodně zvolenými metodami a postupy. Správně zvolený způsob hodnocení a klasifikace žáků se specifickou poruchou učení může významně ovlivnit nejen jejich další vývoj, ale i pozdější volbu profesní orientace. Současná doba je charakteristická rychlým vývojem, doprovázeným častými změnami. Na tuto skutečnost reaguje i oblast vzdělávání, která vyžaduje od pedagogů neustálé zvyšování a prohlubování kvalifikace. Kantoři jsou tak nuceni doplňovat si své vzdělání o nové poznatky, a to zejména



prostřednictvím tzv. celoživotního vzdělávání, které je zajišťováno různými institucemi např. vysokými školami, Národním institutem pro další vzdělávání aj.

V rámci mého působení na ZŠ v Železném Brodě mi bylo umožněno provést rozhovor se třemi tamními pedagogy, který byl zaměřen právě na jejich osobní zkušenosti se žáky s SPU. Aby byl vzorek kantorů zajímavější, vybrala jsem si dva pedagogy z prvního stupně ZŠ a jednoho pedagogického pracovníka ze stupně druhého. Taktéž jsem se snažila, aby byl výběr kantorů pestrý z hlediska délky praxe v oboru a dosaženého vzdělání. Opět bych ráda upozornila na skutečnost, že se jedná o pouhý vzorek konkrétních pedagogů. Nesnažím se tedy opět vyvozovat nějaké urychlené závěry s tvrzeními, které by musely nutně platit ve všech případech a za každých okolností podle určitého, předem nastaveného, mustru. Vycházím pouze ze své osobní zkušenosti přímého pozorování a následného dotazování.

#### **2.4.1 Rozhovor s pedagogickými pracovníky**

Metoda rozhovoru (interview) je založena na přímém dotazování, tedy na verbální komunikaci výzkumného pracovníka s respondentem. Pro svůj osobní výzkum jsem zvolila rozhovor strukturovaný (standardizovaný), jehož otázky jsem měla připravené dopředu. Typickým rysem tohoto typu rozhovoru je, že obsahuje neměnné otázky, přičemž musí být zachováno i jejich přesné řazení. Výhodou právě takového interview je poměrně dobrá srovnatelnost výsledků.

Samotný rozhovor obsahoval tyto otázky:

1. Jaké máte zkušenosti se žáky s SPU?
2. Jste vždy informován/a o tom, že máte ve třídě žáka s SPU?
3. Daří se vám zajišťovat individuální přístup k žákovi?
4. Pokud ano, jak ve vaší praxi tato realizace individuálního přístupu vypadá a v čem spočívá?
5. Jak probíhá hodnocení žáka? Využíváte např. slovního hodnocení?
6. Myslíte si, že je vámi zvolený způsob hodnocení pro žáka přiměřený?

##### ***2.4.1.1 Pedagogický pracovník 1***

První vyučující, se kterou jsem měla možnost provést rozhovor, je paní učitelka (dále jen PP1 – pedagogický pracovník 1) českého a anglického jazyka na druhém stupni ZŠ. Jedná se o kantora s mnohaletou praxí v oboru a dlouholetými pedagogickými zkušenostmi. Konkrétně na Základní škole v Železném Brodě působí PP1 již přes 30 let a pod jejíma

rukama se vystřídalo již nespočet žáků, od geniálních, méně nadané, až po žáky právě s různými deficity. Z hlediska dlouholeté praxe uvádí, že se v každé třídě průměrně vyskytne minimálně jeden žák trpící SPU. Zejména se prý jedná o romské žáky, či děti ze sociálně slabých rodin. Tito žáci prý často pochází z nedostatečně podněcujícího rodinného prostředí a ke svému vývoji nemají dostatek potřebných stimulů.

PP1 je vždy informována o žácích s SPU při přebírání třídy na začátku školního roku. Informace jsou předávány prostřednictvím výchovné poradkyně, se kterou vyučující konzultuje zlepšení, či případné zhoršení výsledků jednotlivého žáka. PP1 taktéž získává informace o žákovi prostřednictvím svých kolegů z prvního stupně, kteří jí sdělují své osobní zkušenosti.

Individuální přístup k žákům s SPU probíhá následujícím způsobem: Každý žák má svůj individuální plán, který obsahuje údaje o obsahu, rozsahu, průběhu a způsobu poskytování individuální speciálně pedagogické péče žákovi včetně zdůvodnění. Tento plán sestavuje sama vyučující na základě konzultací s pedagogy z předchozích ročníků. Žákům s SPU je vyhrazena 1 hodina týdně na individuální přípravu. V rámci hodin českého jazyka procvičuje PP1 se žáky na individuálních sezeních zejména čtení, psaní a pravopis. U čtení kontroluje vyučující zejména porozumění textu, zacvičována je rovněž plynulost a rychlejší tempo. Pravopis je zacvičován jak na doplňujících cvičeních a zkrácených textech, tak na počítači. Každému žákovi s SPU je poskytnuto více času při řešení úkolu, nutná je též průběžná kontrola žákovy činnosti.

Individuální přístup se týká rovněž klasifikace a způsobu hodnocení jednotlivých žáků. Žáci s SPU jsou hodnoceni výhradně známkami o stupeň lepšími než jejich spolužáci. Každá známka je žákovi podrobně vysvětlena. Slovní hodnocení vyučující nepraktikuje. K otázce týkající se přiměřenosti způsobu hodnocení se vyjadřuje následovně: *„Jak už jsem zmínila, žáky s SPU hodnotím vždy oproti ostatním mírněji. Jejich známka je přiměřená jejich výkonu a je jim vždy ústně odůvodněna. Pokud se stane, že v daném úkolu žáci neuspějí, nabízím jim možnost individuální konzultace. Vedení školy však vyžaduje konečnou známku z předmětů u každého žáka, proto jiný způsob hodnocení nežli známkování není možný. Na druhou stranu však žákům neodpíráme možnost získání základního vzdělání, naopak se jim snažíme ze všech sil pomoci, aby své studium dokončili.“*

#### **2.4.1.2 Pedagogický pracovník 2**

Druhá vyučující, se kterou jsem měla možnost provést rozhovor, je paní učitelka (dále jen PP2 – pedagogický pracovník 2) prvního stupně, která má kromě typického

prvostupňového vzdělání vystudovanou i speciální pedagogiku. PP2 působí na Základní škole v Železném Brodě již 12 let. Se žáky s SPU se setkala již dříve, a to konkrétně na ZŠ praktické, kde pracovala 4 roky na pozici speciálního pedagoga. Vyučující dále uvádí, že se v každé třídě zpravidla vyskytne alespoň jeden žák trpící SPU. Již v první třídě je paní učitelka schopná žáka s tímto deficitem diagnostikovat, nicméně PPP uznává SPU obvykle až od druhého ročníku.

Jako pedagog 1. stupně si vyučující sama dokáže žáky již v průběhu první třídy vyhodnotit. V případě podezření na SPU je žákům a jejich rodičům doporučena návštěva PPP. Na konci druhé třídy provádí PPP ve škole tzv. „screening“, který odhalí u žáků případné potíže.

PP2 přistupuje ke všem žákům se speciálními vzdělávacími potřebami individuálně. Každý žák má rovněž svůj individuální vzdělávací plán, který je vypracován vždy na daný školní rok. Ten je posléze předán všem pedagogům, kteří dotyčného žáka s SPU učí, rodičům, a také výchovnému poradci. Žáci s SPU využívají v hodinách speciální pomůcky, jako jsou např. záložky pro dyslektiky, bzučák či mačkadlo. Žáci mají rovněž právo na jednu individuální, tzv. „nápravnou“, hodinu týdně, která probíhá po domluvě s kantorem vždy mimo vyučování. Každému žákovi s SPU je poskytnuto více času při řešení úkolu, nutná je též častější kontrola a individuální hodnocení.

Hodnocení žáků s SPU probíhá mírněji cca o 1 jeden stupeň oproti ostatním, připojeno je i takzvané slovní hodnocení, které žákovi poskytne aktuální zpětnou vazbu daného výkonu. PP2 využívá rovněž různých forem motivace k práci, jako jsou např. různé „zlaté jedničky“, pochvaly, obrázky.

Vyučující je názoru, že její systém hodnocení žáků s SPU je přiměřený. Nelze například akceptovat skutečnost, že by měl žák za špatně odvedenou práci dostávat jedničky nebo nebýt za svou práci ohodnocen. To by bylo podle ní nespravedlivé jednání vůči ostatním žákům. *„Žáci s SPU jsou klasifikováni mírnějším způsobem, nicméně pokud práci napíší na známku 5 a vidím, že byla práce odbytá přesto, že jsme v nápravných hodinách vše společně nacvičili, musí si za svůj výsledek nést následky. Žáci však dostanou ke známce ještě slovní zpětnou vazbu a vědí, co mají do příště dopilovat. O to více se pak snaží uspět a jsou motivováni za cílem lepšího výsledku.“*

### **2.4.1.3 Pedagogický pracovník 3**

Třetí vyučující, se kterou jsem měla možnost provést rozhovor, je paní učitelka (dále jen PP3 – pedagogický pracovník 3) prvního stupně, která nastoupila do své funkce ihned po ukončení studia, a to teprve před rokem. Je tedy velice mladá a zkušenosti teprve nabírá.

S žáky s SPU se setkala osobně teprve v rámci jejího působení na ZŠ. PP3 dodává: *Na VŠ jsme se sice o žácích s SPU učili, nicméně až teprve praxí získávám ty pravé poznatky. Starší kolegyně mi hodně pomáhají, předávají mi své zkušenosti a rady, které se jim osobně osvědčily. Sama mám nyní ve třídě dva žáky s SPU, proto jsem za každou radu od zkušenějších kolegyně vděčná.*

PP3 je třídní učitelkou čtvrté třídy, kterou převzala po své kolegyni. O žácích s SPU byla informována jak od ní samotné, tak od vedení školy a svých kolegů, kteří v dané třídě v průběhu let vedli výuku.

K žákům s SPU přistupuje PP3 stejně ostatní kantoři individuálně. Dopřává jim více času na práci, cvičení dostávají žáci ve zkrácených podobách a diktáty předtištěné. Při samotném psaní diktátů mají žáci s SPU možnost tzv. „psaní ob větu“, aby měli více času na kontrolu napsaného. Paní učitelka se jim věnuje rovněž ve speciální individuální hodině, která probíhá mimo vyučování jednou týdně. Hodina je zaměřena zejména na učivo, které je pro žáky problémové a jehož obsah si potřebují lépe upevnit.

Hodnocení probíhá jak formou písemnou, tak i ústní. PP3 uvádí: *„Žákovi je vždy vysvětleno, proč dostal právě tuto známku, v čem chyboval, a co je potřeba zlepšit. Myslím si, že tento způsob hodnocení není vůči žákům stoprocentně adekvátní, ale o jiné možnosti bohužel nevím.“*

### **2.4.2 Rozhovor s pedagogickými pracovníky – shrnutí**

Měla jsem možnost provést rozhovor se třemi tamními pedagogy, kteří pravidelně ve svých hodinách vstupují do interakce se žáky s SPU. Jelikož se jedná o ty samé kantory, jejichž přístup k žákům s SPU jsem v rámci svého šetření přímo v hodinách českého jazyka pozorovala, mohu potvrdit, že všichni vybraní kantoři disponují jistými znalostmi o SPU (někteří více, jiní méně), které dokážou rovněž prakticky ve své výuce uplatnit. Tyto poznatky si kantoři často vyměňují mezi sebou a to tak, že starší a zkušenější pedagogové předávají své znalosti mladším kolegům. V některých názorech se shodují všichni tři vybraní kantoři. Všichni považují za důležité, aby bylo s žákem zacházeno s jistou ohleduplností a respektem. Dopřávají žákům více času na zpracování daného úkolu a tolerují jejich

osobnostní tempo. Rovněž hodnocení žáků s SPU probíhá mírněji, a to obvykle o 1 jeden stupeň oproti ostatním. U dvou pedagogů je připojeno i takzvané slovní hodnocení, které žákovi poskytne aktuální zpětnou vazbu daného výkonu. Na základě rozhovorů s pedagogy jsem dospěla k závěru, že oni sami občas balancují nad tím, jak žáky s SPU hodnotit a jak zároveň zachovat onu „hranici spravedlnosti“ vůči ostatním.

### 2.4.3 Dotazníkový průzkum

Dotazník je způsob psaného řízeného rozhovoru, který vyžaduje písemné odpovědi. Slouží zejména ke zjišťování informací v populaci jako celku nebo i v nějaké menší skupině osob. Na jeho základě dochází k vyhodnocování určitých skutečností (názorů, postojů, preferencí). Při sestavování dotazníků je nejdůležitější promyslet si a přesně určit hlavní cíl dotazníkového průzkumu.

Já osobně jsem zvolila tzv. standardizovaný typ dotazníku. Tento typ dotazníku se liší od ostatních tím, že má pevně danou strukturu a obsahuje rovněž pevně daný seznam otázek, na které respondenti odpovídají pouze ANO či NE. Výhodou tohoto typu dotazníku je, že výsledné odpovědi mohou být velice snadno sečteny a porovnány. Cílem mého dotazníkového průzkumu bylo zjistit, jak přistupují vybraní kantoři v souvislosti s dysortografickými žáky k tradičně psaným diktátům. V první části dotazníku jsem se zaměřila na interakci mezi učitelem a žákem v průběhu psaní, ve druhé části pak na samotné hodnocení napsaného. Třetí část dotazníku jsem věnovala opravám diktátů.

Jak už jsem zmiňovala v kapitole „*Konkrétní možnosti hodnocení a tolerance dětí s SPU*“, patří právě samotné psaní diktátů mezi činnosti, které působí žákům s SPU značné potíže. Největší problémy činí dysortografikům, kteří mívají poruchy sluchového vnímání nebo rozlišování. Pokud se tedy rozhodne kantor diktát se žáky psát, měl by dodržovat určité zásady (viz strana 29).

Dotazník jsem sestavila na základě obecných doporučení pro psaní, hodnocení a opravy diktátů podle Jucovičové a Žáčkové (viz 1.6). Zajímalo mě, jak moc jsou vybraní kantoři srozuměni s tím, jak by při psaní diktátů měli k dysortografickým žákům přistupovat, jak jejich výkon hodnotit a jaký postup opravy by měli navrhnout. Výsledky dotazníku jsem z důvodu lepšího přehledu zaznamenala do tří tabulek. Zanechala jsem stejné pořadí výpovědí jednotlivých kantorů jako při rozhovoru (viz 2.4.1) a i zde jsem využila možnosti použití zkratkových zápisů (PP1 – pedagogický pracovník 1, PP2 – pedagogický pracovník 2, PP3 – pedagogický pracovník 3).

Tabulka 1 - Dotazník zaměřený na psaní diktátů

PSANÍ DIKTÁTŮ	PP1	PP2	PP3
Tempo diktování je přizpůsobeno tempu konkrétního dítěte	NE	ANO	ANO
Dítě píše pouze to, co stihne napsat (např. nedopíše celou větu)	ANO	ANO	NE
Dítě píše tak, že vynechává vždy jednu větu diktátu	NE	NE	ANO
Dítěti je poskytnuto více času na kontrolu napsaného	ANO	ANO	ANO
Chyby jsou před výsledným ohodnocením ústně ověřeny	NE	NE	NE
Dítěti jsou při psaní diktátu poskytnuty korekční pomůcky	NE	ANO	ANO
Psaní časově limitovaných diktátů (pěti-desetiminutovek) je omezeno	NE	NE	ANO

Tabulka 2 - Dotazník zaměřený na hodnocení diktátů

HODNOCENÍ DIKTÁTŮ	PP1	PP2	PP3
Žák je klasifikován mírněji oproti ostatním	ANO	ANO	ANO
Diktát je hodnocen pouhým zaznamenáním počtu chyb (známkou je hodnocen pouze v případě, pokud se povede)	NE	NE	NE
Ke klasickému známkování se přidružuje i forma slovního hodnocení	ANO	ANO	ANO
Specifické chyby jsou odlišovány od nespecifických a jejich poměr se zaznamenává (např. 6S:2N)	NE	NE	ANO

Tabulka 3 - Dotazník zaměřený na opravy diktátů

OPRAVY DIKTÁTŮ	PP1	PP2	PP3
Chyby v diktátech jsou opravovány červenou barvou	ANO	ANO	ANO
Slova, ve kterých žáci chybují, jsou vypisována pod diktát	NE	ANO	ANO
Žáci mají zavedený speciální sešit na problematické jevy	NE	NE	NE

Jak můžeme vidět v samotném dotazníku výše, v některých výpovědích se shodují všichni tři tázaní pedagogové. Každý vyučující poskytuje dysortografickému žákovi více času na kontrolu napsaného, což je podle mého názoru jedna z nejdůležitějších zásad při samotném psaní diktátu. Rovněž se všichni pedagogové shodují, že je důležité respektovat žákovo osobnostní tempo. *Pracovní tempo může být pomalejší proto, že se díky porušeným percepčním funkcím musí dítě více soustředit na to, aby vše zvládlo zachytit a zaznamenat.* „Přidružuje-li se k dysortografii ještě i porucha psaní, dysgrafie, píší děti i z tohoto důvodu pomaleji. Soustředí se na výkon psaní jako takový, takže pak nestihnou mnohdy zdůvodnit pravopis v průběhu psaní. (Jucovičová a Žáčková, 2008a, str. 9). PP2 i PP3 jsou pedagogy na prvním stupni ZŠ a přizpůsobují tempo diktování tempu konkrétního dítěte. PP1 vyučuje na druhém stupni ZŠ a ačkoli při samotném diktování nerespektuje osobnostní tempo žáka s SPU, hodnotí ho pouze za to, co stihne napsat. Každý takovýto vstřícný krok vůči žákovi s SPU je rozhodně na místě.

Na prvním stupni ZŠ se klade v rámci nápravy také větší důraz na využití korekčních pomůcek, a to nejen při samotném psaní diktátu, ale i v rámci výuky. Žáci mají k dispozici tvrdé a měkké kostky na rozlišení tvrdých a měkkých slabik, mačkadlo či různé tabulky s přehledy gramatického učiva, které jim slouží k lepšímu překonání daných obtíží.

Překvapilo mě, že žádný z uvedených pedagogů netrvá na tom, aby byly chyby v diktátech u žáků s SPU před výsledným ohodnocením ústně ověřeny. Výkonnostní rozdíl se totiž u žáků s dysortografií projevuje zejména při porovnání jejich ústního a písemného projevu. Měli bychom tedy pokládat za nutné zjistit případnou disproporci mezi ústním a písemným výkonem a spolehlivě odlišit chybovost způsobenou neznalostí. Chybovost v písemném projevu totiž vůbec nemusí vypovídat o tom, nakolik dítě gramatické učivo ovládá.

Co se týče samotného hodnocení diktátů, pak využívají všichni tři vybraní pedagogové metodu mírnější klasifikace. Ke každé známce se přidružuje rovněž forma slovního hodnocení, která dodá žákovi osobní zpětnou vazbu jeho výkonu. Tato verbální forma hodnocení umožňuje pedagogovi vyzdvihnout žákovy přednosti a zároveň přesně popsat nedostatky, na jejichž odstranění musí žák pracovat. Žádný z vybraných pedagogů nehodnotí žáky pouhým zaznamenáním chyb, ale vždy konkrétní známkou. Měla jsem možnost na toto téma s kantory hovořit (viz 2.4.1) a bylo mi sděleno, že vedení školy vyžaduje výslednou známku z každého předmětu u všech žáků bez výjimky, proto jiný způsob nežli známkování není možný. Kantoři se rovněž shodli na tom, že jim přijde neadekvátní hodnotit žáky s SPU pouze za „výborně odvedenou práci“, neboť tento způsob

hodnocení by byl vůči ostatním žákům nespravedlivý. V poslední době se hodně diskutuje o tom, zda je vůbec známkování vhodná forma hodnocení žáků a zda by nebylo na místě tyto tradiční způsoby změnit. Tím se však ve své práci zabývat nechci, jen bych ráda upozornila na skutečnost, že „něco“, co je takzvaně „zaběhlé“ již mnoho let (mluvím o tradičním školním systému), se jen velice obtížně mění.

Další z věcí, která mě upřímně nemile překvapila, je skutečnost, že dva pedagogové s nejdelší praxí (PP1, PP2) nerozlišují u dysortografických žáků v diktátech specifické chyby od nespecifických. Jsem názoru, že by dítě s dysortografickou poruchou nemělo být hodnoceno negativně za něco, za co osobně vůči své poruše nemůže. V příloze 4 (viz 4.2) můžeme jasně vidět, že PP2 naprosto nerespektuje specifické chyby žákyně. Diktát je ohodnocen známkou nejvyššího stupně, ačkoli se v samotném diktátu vyskytují pouze 2 nespecifické chyby, a to konkrétně ve vyjmenovaných slovech po „V“ („vislechne, viprávání). Myslím si, že známka není přiměřená výkonu a může v žákyni vyvolat pocit frustrace.

Všichni tři vybraní pedagogové dále potvrzují, že opravují chyby v diktátech červenou barvou. Podle mého názoru se jedná o jakousi tradici, která je u nás zakořeněná již mnoho let. Dlouholeté psychologické výzkumy však potvrdily, že červené zatržení chyby spíše upoutá žákovu pozornost v tom smyslu, že si naopak chybu ještě více zafixuje. Červenou barvu bychom tedy měli použít v případě, kdy chceme upozornit například na správně napsané slovo, nikoli na slovo chybné. Slova, ve kterých dysortografický žák v diktátě chybí, by měl pedagog v rámci opravy vypsát ve správném tvaru pod samotné cvičení. Žádný pedagog nevedl, že by měl některý z jeho žáků zavedený tzv. speciální sešit na problematiku jevy. Jako budoucí pedagog českého jazyka se domnívám, že by rozhodně bylo na místě, aby žák vlastnil právě nějaký takovýto typ sešitu, do kterého by si zapisoval všechna chybná a problematická slova z diktátů. Dotyčný by měl tak neustále při ruce jakýsi ucelený a systematický přehled všech jevů, na kterých je ještě potřeba zapracovat.



# ZÁVĚR

Hlavním cílem mé bakalářské práce bylo popsat skutečnosti, které jsou spojeny s výskytem dysortografické poruchy, a na základě využití různých typů metod se zaměřit na způsob práce pedagogů s těmito žáky.

Ukázalo se, že výskyt dysortografické poruchy je ovlivněn zejména nedostatečným rozvojem sluchového vnímání. Z této oblasti je porušena zejména schopnost sluchové diferenciacce, tedy sluchového rozlišování; narušena však bývá i schopnost sluchové analýzy a syntézy. Díky výše uvedeným potížím mívají děti problémy zejména při psaní formou diktátu, kdy musí pomocí sluchové percepce zachytit, analyzovat a reagovat na mluvené slovo, a to převést do písemné podoby. Z důvodu narušené sluchové percepce probíhá u nich tento proces nedokonale a projeví se specifickou chybovostí při diktátu. To dokazují samotné písemné projevy dysortografických žáků (viz *Přílohy*).

Vzhledem k rozsahu vzorku vybraných žáků nemohu jasně říci, který typ žáků v závislosti na rodinném prostředí je nejvíce postižen SPU – dysortografií. Podle dotazovaných kantorů se dysortografická porucha vyskytuje nejčastěji u žáků pocházejících z málo podněcujícího rodinného prostředí a nejčastěji se prý jedná o sociálně slabé rodiny. Právě zde totiž žáci postrádají dostatek potřebných podnětů pro jejich osobnostní vývoj. Jedním z hlavních důvodů příčin SPU bývá vedle dědičnosti (jedná se zejména o poruchu vrozenou) rovněž drobné poškození mozku, ke kterému dochází obvykle v období prenatalním, perinatálním a časně postnatálním. Obecně lze však na odstranění dysortografických projevů pracovat vhodně zvolenými reedukačními cvičeními.

V praktické části práce jsem na základě zvolených metod zkoumala přístup konkrétních pedagogů k žákům s dysortografickou poruchou.

Všichni tři vybraní pedagogové jsou o SPU informováni a vědí, že je nutné k těmto žákům přistupovat individuálně. V průběhu hodin českého jazyka se snaží být žákům vždy k ruce a poskytují jim více času na řešení daného úkolu. Žáci mají během hodiny k dispozici specifické pomůcky, které jim pomáhají lépe překonat dané obtíže. Učitelé se žákům věnují rovněž ve speciálních (individuálních) hodinách, kde společně pracují na nápravě. Všechny výše uvedené přístupy kantorů k žákům s SPU hodnotím pozitivně, nicméně najdou se i takové, které ve mně vyvolávají otázky k zamyšlení. Mám na mysli například způsob hodnocení, který je podle mého názoru vůči žákům s dysortografickou poruchou nepřiměřený. Na základě rozhovorů s pedagogy jsem dospěla k závěru, že oni sami občas

balancují nad tím, jak žáky s SPU hodnotit a jak zároveň zachovat onu „hranici spravedlnosti“ vůči ostatním. Jsem názoru, že by se školský systém měl v některých případech oprostít od tradičně zaběhlých způsobů a měl by využít pojmu „individuální přístup“ v plném rozsahu, a to zejména v praktickém využití. Negativně hodnotím také činnosti, během kterých nemohou žáci s SPU podat optimální výkon. Mám na mysli konkrétně hry na bázi jakési soutěživosti mezi žáky, kde je hlavním rozhodujícím faktorem čas. Při takovýchto činnostech nejen že nemají žáci s SPU možnost zažít pocit úspěchu, který by je motivoval, ale také nemohou rozvíjet svou kreativitu. Na druhou stranu si však myslím, že velkým problémem je současná inkluze ve vzdělávání, která je založená na přesvědčení, že by se měli všichni žáci bez rozdílu vzdělávat společně. Jistě v sobě tato myšlenka ukrývá i spoustu pozitivních změn, nicméně já osobně se přikláním v této záležitosti spíše na stranu „konzervativců“. Měla jsem možnost sledovat žáky s SPU přímo v hodinách českého jazyka a zastávám názor, že by se jim v praktických školách vedlo lépe. Praktické a speciální školy jsou pro žáky s určitým handicapem mnohem lépe uzpůsobené nejen z hlediska vybavení, ale také zohledňují jejich schopnosti mnohem lépe než obyčejné základní školy, ve kterých žáci pracují neustále ve stresu, pod tlakem, a nemají obvykle ani možnost zažít pocit úspěchu.

V rámci dotazníkového průzkumu, který byl zaměřený na psaní, hodnocení a opravy diktátů, bych také ráda upozornila na skutečnost, že vybraní pedagogové při psaní diktátů neodlišují u dysortografických žáků specifické chyby od nespecifických. Výsledná známka tak mnohdy neodpovídá výkonu dítěte. Učitelé rovněž opomíjejí ústní ověření chyb před výsledným ohodnocením diktátu, ačkoli se u dysortografických žáků často vyskytuje výkonnostní rozdíl mezi psaným a ústním projevem. Odborníci varují, že nerespektování těchto zásad může být nejen příčinou přetrvávání daných obtíží, ale může také ovlivnit jedincův další vývoj.

Učitel by měl být ten, který je zodpovědný nejen za vzdělávání žáků bezproblémových a lehce vzdělatelných, ale i těch, kteří mají diagnostikovanou některou z poruch učení (případně chování). Žák s SPU by měl být hodnocený individuálně, a to s ohledem na to, co umí, a nikoli naopak.

Výsledky pozorování a následné analýzy jsou omezené z důvodu úzkého výzkumného vzorku, lze je však vnímat jako konkrétní ukazatel dostačující k nastínění aktuální situace týkající se přístupu náhodně vybraných pedagogů k dysortografickým žákům. Do budoucna by bylo jistě velkým přínosem, pokud by se pedagogové podrobněji seznamovali s SPU a inkluzí již na vysokých školách v rámci vzdělávání.

### **3 SEZNAM PŘÍLOH**

Příloha 1 – diktát psaný v květnu 2016.....	54
Příloha 2 – kontrolní diktát z ledna roku 2015 .....	55
Příloha 3 – diktát psaný v říjnu 2015 .....	56
Příloha 4 – diktát psaný v dubnu 2016 .....	57
Příloha 5 – diktát psaný v květnu 2016.....	58
Příloha 6 – slohová práce psaná v dubnu roku 2016.....	59

## 4 PŘÍLOHY

### 4.1 CHLAPEC „A“

11. května 2016

12  
Před vysvědčením.

Povíš mi lidé, dostávej náhodně  
vysvědčení. jak si bude vypadat?  
A to mám už dnes. Bude sam  
reálná a relativně a tělesné výchově  
y. Absolutní známky už tak vynikající  
nebudou. Vyskytne se maximálně asi  
dvoujka a počtu. je to výsledek  
mé nepozornosti při výkladu.  
na výročním vysvědčení bude  
jistě reálných.

Příloha 1 – diktát psaný v květnu 2016

DIKTÁT:

Je ledna, nemůže být a měry ne.  
Umíš Brewsky nebo sámková?  
nejsou šampa!  
Kupeme na klobáčky.  
se umějímu ke šis.  
Neklasifikováno.

Příloha 2 – kontrolní diktát z ledna roku 2015

4. října 2015

Všichni kamáři přijdou na loď  
f. Přichystají si klobásky

a mají nejlepší loď.

V loďce máme dřevěný sud.

Dopřejeme si slošky.

Kapříčky si stiky přivezeme do př.  
sarov. To bude dobrá oběd.

ryb - ryb, ryb, ryb, ryb, ryb  
přichystají - přichystají,  
rybářský - rybářský, rybářský,  
dřevěný - dřevěný, dřevěný

## 4.2 DÍVKA „B“

14. dubna 2016

Naš vlastivědný kroužek  
Jsme členy vlastivědného  
kroužku. Konáme pravidelné  
večerní schůzky. Každý měsíc  
jdeme na některé  
významné místo v našem  
okrese. Vyjíždíme na sobotu  
ráno a vracíme se odpoledne.  
Vyhledáváme polní  
plošiny nebo lesní  
stezky. Rádi vidáme  
sajmová stavení  
nebo vlněné a pletené  
stavení starších osob.

58

Příloha 4 – diktát psaný v dubnu 2016

Před vysvěcením  
Božími budeme  
dostávat pololební  
vysvěcení. Jak asi  
bude vypadat! To vím

už dnes. Bude tam  
výborná a vlastivědy  
a tělesné výchovy.

Oslavní námky už  
sahají na budoucnost.

Všichni se maximálně  
asi dvojka a počtu.

Je to výsledek mé  
nepoužitosti při výkladu.  
Na výročním vysvěcení  
bude jistě všichni.



## 4.3 DÍVKA „C“

# Tablet

Úvod: aplikace

Stav: a: Foto a Panát  
 b: Vibch  
 c: Video klip  
 d: messenger

Úvod: <sup>uvidí tablet</sup> ~~Velikost~~ ~~tabulka~~  
 a) <sup>velikost</sup> ~~uvidí~~ popis <sup>tabulka</sup>  
 b) aplikace <sup>tabulka</sup>  
 c) přidání <sup>tabulka</sup>  
 d) zařízení <sup>tabulka</sup>

záměr: spokojenost

Zeprvu má Velkou černou Obrazovku ze zádu je <sup>3</sup> ~~lůžko~~  
 Upravilo nohu má <sup>ab</sup> ~~Většinu~~ <sup>ál</sup> ~~že~~ stáhní má  
 knítky tlačítko to je na zapínání a Pak velký a to je na  
 hlasitost. Když otevru tablet tak tam mám tapetu s panou  
 v hnědku <sup>ab</sup> ~~pod~~ <sup>ál</sup> ~~nih~~ <sup>ál</sup> ~~hnědkem~~ je talířek na dolní části mám  
 domeček, kostičku, a šipku zpátky, když kliknu na tih <sup>ál</sup> ~~čtveřice~~  
 nak do ní tam mám aplikace, Foto a Panát, Vibch,  
 messenger, Video klip, budík, a td, kromě mám WiFi a  
 Batunku ještě sem zapomněla napsat že leví stane  
 tabletu jsou tři jedna ta plochá je na krábel a bych  
 si ho mohla nabít, ta druhá na slouchátka a bych  
 mohla poslouchat písničky.

Příloha 6 – slohová práce psaná v dubnu roku 2016

## 5 POUŽITÁ LITERATURA

- BARTOŇOVÁ, M. *Kapitoly ze specifických poruch učení I: Vymezení současné problematiky*. Brno: Masarykova univerzita, 2006. 128 s. ISBN 978-80-210-3613-3.
- GAVORA, Peter. *Úvod do pedagogického výzkumu*. 2., rozš. české vyd. Brno: Paido, 2010. ISBN 978-80-7315-185-0
- JUCOVIČOVÁ, Drahomíra a Hana ŽÁČKOVÁ. *Dysortografie: (pro 1. stupeň ZŠ)*. 2. vydání. Praha: D H, 2008. Metody reedukace specifických poruch učení. ISBN 978-80-87295-10-6.
- JUCOVIČOVÁ, Drahomíra a Hana ŽÁČKOVÁ. *Reedukace specifických poruch učení u dětí: (pro 1. stupeň ZŠ)*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2008. Speciální pedagogika (Portál). ISBN 978-80-262-0645-3.
- MATĚJČEK, Z. *Dyslexie: specifické poruchy čtení*. 3. vyd. Jinočany: H&H, 1995. 269 s. ISBN 80-85787-27-X.
- MICHALOVÁ, Zdeňka. *Reedukace a kompenzace: dyslexie, dysgrafie, dysortografie*. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2011. Speciální pedagogika (Portál). ISBN 978-80-7372-744-4.
- MICHALOVÁ, Zdeňka. *Specifické poruchy učení*. Havlíčkův Brod: Tobiáš, 2001. ISBN 978-80-7311-166-3.
- POKORNÁ, Věra. *Teorie a náprava vývojových poruch učení a chování*. Vyd. 4. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-817-3.
- SIWEK, Božetěch. *Jak si poradit s pravopisem: cvičení pro děti s dysortografií*. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-988-0.
- ZELINKOVÁ, Olga. *Cizí jazyky a specifické poruchy učení*. 1. vyd. Havlíčkův Brod: Tobiáš, 2005, 167 s. ISBN 80-731-1022-9.
- ZELINKOVÁ, Olga. *Poruchy učení: dyslexie, dysgrafie, dysortografie, dyskalkulie, dyspraxie, ADHD*. Vyd. 12. Praha: Portál, 1996. ISBN 978-80-262-0875-4.
- ZELINKOVÁ, Olga. *Psaní mě baví: diktáty a cvičení pro žáky s dysortografií a dysografií*. Vyd. 12. Praha: Dys, 1997. ISBN 80-862-5503-4.
- ŽÁČKOVÁ, Hana a Drahomíra JUCOVIČOVÁ. *Metody hodnocení a tolerance dětí s SPU: (pro 1. stupeň ZŠ)*. Aktualiz. vyd. Praha: D H, 2008. ISBN 80-903-5794-6.

## **6 SEZNAM OBRÁZKŮ**

Obrázek 1 - písemný projev dysortografického žáka .....	13
Obrázek 2 - Bzučák, akustická pomůcka.....	22
Obrázek 3 - Mačkadlo .....	25
Obrázek 4 - Pila coby názorná pomůcka.....	26

## **7 SEZNAM TABULEK**

Tabulka 1 - Dotazník zaměřený na psaní diktátů .....	48
Tabulka 2 - Dotazník zaměřený na hodnocení diktátů .....	48
Tabulka 3 - Dotazník zaměřený na opravy diktátů .....	48