

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta
Katedra českého jazyka

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Jazyková analýza písemných komunikátů žáků se SVP (se zaměřením na střední školy)

Language Analysis of Written Communicates of Students with Special
Educational Needs (Focused on High School)

Tereza Bauerová

Vedoucí práce: doc. PhDr. Martina Šmejkalová, Ph.D.

Studijní program: Specializace v pedagogice

Studijní obor: Český jazyk se zaměřením na vzdělávání – Německý jazyk
se zaměřením na vzdělávání

Rok odevzdání 2021

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci na téma *Jazyková analýza písemných komunikátů žáků se SVP (se zaměřením na střední školu)* vypracovala pod vedením vedoucí práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a zdrojů. Dále prohlašuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu. Prohlašuji, že odevzdaná elektronická verze BP je identická s její tištěnou podobou.

V Kolečovicích dne 6. 7. 2021

.....

podpis

Děkuji doc. PhDr. Martině Šmejkalové, Ph.D., za vedení mé bakalářské práce, za poskytnutí cenných rad a pomoci. Poděkování patří rovněž středoškolským pedagogům, kteří mi poskytli materiály k analýze písemných komunikátů. Chtěla bych také poděkovat své rodině, příteli a mým přátelům za veškerou podporu při mém studiu i při psaní bakalářské práce.

ABSTRAKT

Práce shromažďuje korpus devíti slohových prací středoškolských studentů se speciálně vzdělávacími potřebami, tzn. žáků se specifickými poruchami učení. Cílem práce je upřesnění nejčastěji se objevujících specifických a nespecifických chyb. K dosažení cíle budeme používat metodu jazykové analýzy. Písemné práce jsou analyzovány podle jazykových rovin, a to od textové roviny až po rovinu hláskovou. Každá analýza obsahuje hodnocení dané slohové práce a rozlišení specifických a nespecifických chyb.

Součástí práce je popis specifických poruch učení, doporučených přístupů k těmto žákům a vzdělávání studentů s těmito poruchami v souvislosti s výukou českého jazyka, hodnocení a klasifikace těchto žáků, jejich očekávané vědomosti a dovednosti k maturitní zkoušce z českého jazyka a literatury, maturitní zkouška s přiznaným uzpůsobením a vymezení skupin žáků se specifickými poruchami učení u všech částí maturitní zkoušky z českého jazyka a literatury. Hlavní částí této práce je jazyková analýza ukazující, jaké specifické a nespecifické chyby se v písemných komunikátech u žáků s SPU nejčastěji objevují.

KEYWORDS

Speciálně vzdělávací potřeby, žáci se specifickými poruchami učení, dyslexie, dysortografie, dysgrafie

ABSTRACT

The thesis collects a corpus of compositions of pupils with special educational needs, i.e. students with specific learning disabilities. The aim of the work is to specify the most common specific and non-specific errors using language analysis. Written works are analyzed according to language levels, from the text level to the phonetic level. Every analysis contains an evaluation of the given stylistic work and the distinction between specific and non-specific errors.

A part of the work is a description of specific educational needs and education of students with these needs in connection to teaching Czech, the evaluation and the classification of these pupils, their expected knowledge and skills for the Matura exam in Czech language and literature, the Matura exam with admitted adaptation and the definition of groups of pupils with specific learning disabilities in all parts of the Matura exam in Czech language and literature. The main part of this thesis is a language analysis demonstrating which specific and non-specific errors most often appear in written communications in students with special educational needs.

KEYWORDS

Special educational needs, pupils with specific learning disabilities, dyslexia, dysorthography, dysgraphia

Obsah

Úvod	8
Teoretická část.....	9
1 Žáci se speciálně vzdělávacími potřebami	9
1.1.1 Specifické poruchy učení.....	9
1.1.2 Druhy SPU, příčiny a projevy specifických poruch učení	10
1.2 Podpůrná opatření	13
1.3 Žáci s SPU na středních školách.....	13
1.4 Doporučené přístupy v písemných komunikátech v českém jazyce u žáků se specifickými poruchami učení.....	15
1.5 Hodnocení a klasifikace žáků se specifickými poruchami učení.....	18
1.6 Očekávané vědomosti a dovednosti k maturitní zkoušce z českého jazyka a literatury	19
1.7 Maturitní zkouška žáků s přiznaným uzpůsobením podmínek, vymezení skupin žáků s SPU u všech částí maturitní zkoušky z ČJL.....	20
1.7.1 Přípustná uzpůsobení podmínek konání zkoušek společné části maturitní zkoušky a zkoušek profilové části maturitní zkoušky z českého jazyka a literatury, hodnocení žáků s SPU maturitní zkoušky	21
Praktická část.....	23
2 Metodologie a analyzovaný materiál.....	23
3 Analýza shromážděného materiálu.....	25
3.1 Analýza textu č. 1	25
3.2 Analýza textu č. 2	29
3.3 Analýza textu č. 3	33
3.4 Analýza textu č. 4	36
3.5 Analýza textu č. 5	39

3.6	Analýza textu č. 6	42
3.7	Analýza textu č. 7	45
3.8	Analýza textu č. 8	48
3.9	Analýza textu č. 9	49
4	Limity výzkumu	53
	Závěr.....	54
	Seznam použitých informačních zdrojů	58

Úvod

V této práci se budeme zabývat potřebami žáků středních škol se speciálními vzdělávacími potřebami a jazykovou analýzou jejich písemných projevů. Za žáky se speciálními vzdělávacími potřebami jsou považováni ti se zdravotním postižením nebo zdravotním či sociálním znevýhodněním. Toto téma jsme zvolili z toho důvodu, že autorka, jakožto pedagožka z praxe, cítí, že danému tématu není věnována potřebná pozornost. Věříme, že tato práce přispěje více k pochopení problematiky a porozumění žákům se speciálními vzdělávacími potřebami. Jedná se o velmi rozsáhlé téma, a proto se zaměříme pouze na žáky se specifickými poruchami učení, a to konkrétně na třetí ročníky středních škol.

Problematika specifických poruch učení žáků je v současnosti aktuálním tématem nejen z toho důvodu, že žáků s těmito problémy neustále přibývá, ale i z důvodu celkové humanizace společnosti. Ještě před dvaceti lety poukazovala Zdena Michalová (2001, s. 3) na nedostatečnost vhodného vzdělávání pro žáky s SPU, která dle ní vedla víceméně k nemožnosti dalšího studijního či profesního růstu. V současnosti už tito žáci mají šanci vzdělávat se nejen na středních, ale i vysokých školách, přičemž jsou jim poskytovány úlevy ve výuce. (Husárová, 2010)

V teoretické části se zaměříme na specifické poruchy učení a jejich projevy u žáků s SPU. Dále se budeme zabývat tím, jak se specifické poruchy projevují při výuce českého jazyka. Přiblížíme rovněž písemné komunikáty využívané v předmětu český jazyk a literatura, tedy diktát a slohovou práci a jejich hodnocení. Nedílnou součástí teoretické části je výčet vědomostí a dovedností, které by měl žák ovládat u maturitní zkoušky. Budeme se věnovat rovněž maturitní zkoušce žáků s přiznaným uzpůsobením podmínek, vymezení skupin žáků s SPU u maturitní zkoušky a úlevám, které tito žáci mají.

Praktická část práce přinese devět podrobných jazykových analýz písemných komunikátů žáků s SPU. Cílem těchto analýz je poukázat na nejčastější specifické a nespecifické chyby v písemných komunikátech.

Teoretická část

1 Žáci se speciálně vzdělávacími potřebami

Česká společnost prochází v posledních letech řadou změn, které se promítají do stále se proměňujícího pojetí vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (Řeřichová, 2010). Pro rovnocenné podmínky ve vzdělávání a následné uplatnění v profesním životě žáci se speciálními vzdělávacími potřebami potřebují poskytnutí podpůrných opatření, která vyplývají z jejich individuálních potřeb na základě jejich zdravotního stavu, sociálních podmínek a dalších životních podmínek. Toto upravuje zákon č. 561/2004, §16. (MŠMT, 2020), díky němuž mohou žáci se speciálními vzdělávacími potřebami uplatňovat nárok na vzdělání. Jeho obsah, formy a metody odpovídají vzdělávacím potřebám a možnostem žáků. Podpůrná opatření, na která mají tito žáci nárok, definuje vyhláška MŠMT ČR č. 73/2005 Sb. (Řeřichová, 2010)

O problematice a těchto poruchách se lze dočíst v mnoha literárních zdrojích, například v knize Marie Novotné a Marty Kremlíčkové *Kapitoly ze speciální pedagogiky pro učitele (1998)*. Dále se touto problematikou zabývá vyhláška Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy (č. 561/2004, §16.).

1.1.1 Specifické poruchy učení

Specifické vývojové poruchy učení (dále jen SPU) jsou nazývány vývojovými, protože se objevují jako vývojově podmíněný projev. Tyto poruchy se projevují nedokonalou schopností vnímat učivo, mluvit, číst, psát, ovládat pravopis nebo počítat. Nejsou primárně spojeny se smyslovým handicapem jedince a se snížením nebo opožděním rozumového vývoje. Právě proto se odlišují od poruch nespecifických, které jsou způsobeny například smyslovým handicapem či celkovým opožděným vývojem intelektových schopností, častou absencí žáka ve škole z důvodu nemoci, záškoláctvím apod. Nespecifické poruchy učení jsou Zdeňkem Matějčkem nazývány termínem „*nepravé dyslexie čili pseudodyslexie*“ (Michalová, 2001, s. 14–16).

1.1.2 Druhy SPU, příčiny a projevy specifických poruch učení

Mezi velmi často diagnostikované SPU patří dyslexie, dysgrafie a dysortografie (Michalová, 2001, s. 3–4). Ke specifickým poruchám učení dále řadíme dyskalkulii, dyspraxii, dysmúzií a dyspínxii, o kterých se v této práci zmíníme pouze okrajově, protože se v našem výzkumu neobjevují.

První a nejčastěji diagnostikovanou poruchou učení je dyslexie. Jedná se o specifickou poruchu čtení, při které má žák narušené vnímání písmen a prostoru. V důsledku toho dělá zásadní chyby v mluveném i psaném projevu. (Novotná, 1997, s. 31) Jestliže má žák v raném dětství zhruba dvouleté opoždění ve čtení mezi svými vrstevníky, je velká pravděpodobnost, že mu bude diagnostikována dyslexie. Přesto ale existuje možnost, že se schopnosti žáka ustálí a jeho porucha nemusí být zásadní. U této poruchy existují také její mírnější formy nebo formy spojené s vysokým IQ, které se mohou projevit až ve středním školním věku. Existuje mnoho případů, kdy se porucha projeví, ale rodiče si nepřejí, aby se k jejich dítěti přistupovalo jako k žákovi s SPU. (Michalová, 2001, s. 16-17) Dyslexie se v českém jazyce nejčastěji projevuje tím, že žák má problémy s rozlišováním tvarově podobných písmen, má sníženou schopnost spojovat psanou a zvukovou podobu hlásky, nerozlišuje hlásky zvukově podobné, má často problém s alternací hlásek (např. změna tvrdé hlásky za měkkou). Znakem dyslexie bývá rovněž neschopnost dodržení správného pořadí písmen ve slabice či větě a přidávání písmen a slabik ve slově. Dyslektici často nedodrží délky samohlásek, nejsou schopni při čtení řádně užívat intonaci, často čtou nesprávně předložkové vazby. (Michalová, 2001, s. 16–17)

Další v řadě těchto poruch je dysortografie, při níž žák není schopen správně ovládat pravopis (Michalová, 2001, s. 18–19). Tato specifická porucha učení je často spojená s již zmíněnou dyslexií a většina žáků, která má potíže dyslektického charakteru, má i dysortografické obtíže (Krejčová, Bodnarová, 2017, s. 11). Žák s diagnostikovanou dysortografií není schopen naučit se některá pravidla českého pravopisu i přes svou odpovídající inteligenci a běžné výukové metody, kterých se mu dostává. (Michalová, 2001, s. 18) Metelková Svobodová píše (2005, s. 5), že se původně předpokládalo, že pokud bude věnována dostatečná pozornost a časový prostor pro zvládnutí pravopisu,

tak jej musí zvládnout i žáci s diagnostikovanou dysortografií. Zkušenosti učitelů a rodičů ukázaly pravý opak. Dysortografici učivo teoreticky ovládají, ale v praxi jej nejsou schopni použít (např. znají všechny vzory podstatných jmen, ale nejsou schopni k nim přiřadit jednotlivá podstatná jména). Žáci s touto poruchou většinou nejsou schopni dodržet pořadí písmen ve slově, kvantitu samohlásek atd. (Michalová, 2001, s. 18) Dysortografik má značné problémy se slovními druhy, není schopen je skloňovat ani časovat, protože mu chybí jazykový cit. Problémem často bývá nesprávně rozvinutá sluchová percepce (např. sluchová paměť; Michalová, 2001, s. 18–19).

Důsledkem dysortografie může být porucha dynamiky duševních procesů. Hyperaktivní žák se například při procesu psaní snadno unaví, protože nevydrží u jedné činnosti po delší dobu, navíc není schopen použít naučená pravidla v písemném projevu. (Michalová, 2001, s. 18–19) Starší žáci s SPU, především po přechodu na střední školu, dělají méně chyb, ale stále potřebují více času než ostatní ve třídě. Pokud je žák pod tlakem, tak se dysortografické chyby objevují opakovaně, proto se doporučuje, aby žák dostal více času a aby byl zkoušen spíše ústní formou než písemnou. (Michalová, 2001, s. 18–19)

Dalšími projevy dysortografie jsou problémy při rozlišování hlásek, které si jsou artikulačně podobné (s-z), dlouhých a krátkých samohlásek, rozpoznání měkkých a tvrdých slabik, vynechávání nebo přidávání slabik či písmen, nerozpoznání hranic slov (tzn. psaní více slov dohromady), nerozlišení předložky (psaní předložky s dalším slovem dohromady) a vynechávání diakritických znamének. (Metelková Svobodová, 2005, s. 9)

Poslední poruchou, kterou se budeme podrobněji zabývat, je dysgrafie, což je specifická porucha psaní, tzv. porucha grafiky. Dysgrafik není schopen soustředit se na obsahovou a gramatickou stránku komunikátu, protože ho vyčerpává proces psaní. Problém této poruchy se tedy objevuje hlavně v písmu. Písmo je neupravené a nečitelné (Michalová, 2001, s. 19). Krejčová a Bodnarová (2017, s. 12) uvádějí, že se dysgrafie může projevit nezávisle na dalších poruchách učení, u žáka s dyslexií a dysortografií se tedy nemusí projevit právě dysgrafie. K častým projevům dysgrafie můžeme řadit například zapomínání tvarů písmen či zaměňování tvarově podobných písmen. Dysgrafici dokáží psát úhledně jen v případě, že píšou extrémně pomalu a věnují psaní delší čas. Pro tyto žáky bývá psaní příliš únavné a vyčerpávající. K dalším projevům dysgrafie můžeme zařadit i záměnu

tiskacího a psacího písma. Tito žáci nerozlišují velikost písma, nemají rovnoměrný sklon písma nebo nedodržují psaní na řádky. Dalším projevem dysgrafie jsou nedokončená slova a písmena, vynechávání slov a písmen. Na první pohled je znatelné, že má dysgrafik zvláštní držení těla při psaní a nesprávně drží psací pero. (Michalová, 2001, s. 20–22) Nováková a Kremlíčková (1997, s. 32) uvádějí, že se jedná o vývojovou poruchu učení, která postihuje žákovu schopnost naučit se přiměřeně rozumové úrovni psát. Hlavní projevy této poruchy jsou shodné s dyslexií, avšak mají písemnou podobu.

Pro tyto žáky je důležité, aby příliš nepoužívali psaní při učení a měli možnost vyjádřit své znalosti jinak. Dysgrafie se promítá často do všech předmětů, a proto by měl být přístup k žákovi následující: Učitel by měl žákovi poskytnout více času na daný písemný úkol, měl by vše zadávat s větším časovým předstihem, a to i v rámci domácí přípravy. Žákovi by mělo být umožněno psaní na počítačové klávesnici, čímž se zvýší rychlost psaní a čitelnost písemného komunikátu. Pokud bychom se zaměřili na žáky se zrakovým postižením, dozvěděli bychom se, že tito žáci mají možnost používat speciálně upravený počítač. K základnímu vybavení žáka se zrakovým postižením patří především počítač (stolní nebo přenosný), který musí být vybavený speciálními aplikacemi (zejména braillovým řádkem) a přídatnými zařízeními týkajícími se stupně zrakového postižení. Počítač nahrazuje dříve používaný Pichtův psací stroj. (Eliášková, 2017, s. 30-31) Více informací k výuce českého jazyka žáků se zrakovým postižením se můžeme dočíst v publikaci *Specifické aspekty výuky českého jazyka na středních školách u žáků se zrakovým postižením* (2017) od Kláry Eliáškové.

Pravopis by neměl být známkován, pokud jde jen o obsahovou stránku slohu. Pokud se žákovi píše lépe tiskacím písmem, mělo by mu to být dovoleno a umožněno psát například zápisky pouze zkratkami nebo psát jen do linkovaných sešitů. (Michalová, 2001 s. 19–22)

Dalšími specifickými poruchami učení jsou dyskalkulie, dyspinxie, dysmúzie a dyspraxie. Dyskalkulií rozumíme poruchu matematických schopností, což znamená, že žák není schopen pracovat s číselnými symboly. Dyspinxie je specifická porucha kreslení. Jedná se o neschopnost zobrazení určitého předmětu a jevu. Dysmúzie je specifická porucha hudebních schopností. Jedná se o neschopnost vnímat a tvořit hudbu a rytmus.

Poslední specifickou poruchou je dyspraxie, při které má žák problém s koordinací pohybu (Michalová, 2001, s. 23–24). Vzhledem k zaměření práce na písemné projevy v rámci předmětu český jazyk se předchozími třemi poruchami dále zabývat nebudeme.

1.2 Podpůrná opatření

Podpůrnými opatřeními se rozumí podpora pro práci pedagoga se žákem, v případě že je nutné upravit průběh žákova vzdělávání. Konkrétní opatření v podobě metodických úprav a úprav kritérií hodnocení usnadňují žákovi výuku. (Podpůrná opatření, 2011-2021, NÚV)

Jedná se o pětistupňový systém, jehož první úroveň zajišťuje škola (školní poradenské pracoviště nebo i samotný pedagog) a zbylé čtyři stupně navrhuje a metodicky zpracovává školské pedagogické zařízení. (Podpůrná opatření, 2011-2021, NÚV)

V rámci prvního stupně opatření se nejčastěji vytváří Plán pedagogické podpory, na kterém spolupracují pedagogové, případně školní poradenské pracoviště. Plán pedagogické podpory obsahuje informace o problémech daného žáka a o konkrétních postupech, které budou ve výuce realizovány. Úpravy se týkají především metod práce, organizace výuky a hodnocení žáka. Pokud nedojde u žáka do tří měsíců ke zlepšení, následuje vyšetření v pedagogicko-psychologické poradně nebo ve speciálně pedagogickém centru, které stanovují druhý až pátý stupeň opatření. Zde je žák podroben vyšetření, na jehož základě je sestaveno doporučení ke vzdělávání žáka se SVP, které obsahuje následující informace: úprava metod a forem vzdělávání žáka, úprava obsahu vzdělávání, organizace vzdělávání, úprava hodnocení žáka, personální podpora (asistent pedagoga, tlumočnick, překladatel). Cílem podpůrných opatření je zlepšení podmínek pro práci žáka a pedagoga na potřebné úrovni. Žák je díky této podpoře schopen dokončit vzdělání bez značnějšího znevýhodnění. (Podpůrná opatření, 2011-2021, NÚV)

1.3 Žáci s SPU na středních školách

U některých žáků s SPU se podaří potíže odstranit již na základní škole a pokračují dále ve svém vzdělání bez obtíží. Častější jsou ale případy, kdy poruchy učení u žáků na středních školách přetrvávají (Zelinková, 2015, s. 186). Při nástupu do prvního ročníku středních škol mívají žáci s SPU potíže s náročností probíraného učiva, poněvadž na tomto typu škol již není tolik času na procvičování osvojené látky ve výuce, a tudíž se preferuje

především schopnost rychlého zpracování zadaných úkolů, osvojení učiva a jeho další prezentace. V tomto případě žáci s SPU mnohdy působí jako neprůbojní, líní a málo snaživí, přitom ovšem často vynakládají větší úsilí než ostatní žáci (Michalová, 2001, s. 32–33).

Rozdíl mezi základní a střední školou je především v samostatnosti práce žáka. Žáci s SPU často narážejí na problémy s časem, nedokáží si časově rozvrhnout úkol. To se stává především u písemných prací při prověřování znalostí, kdy si nejsou schopni naplánovat, kolik času jim zbývá na odevzdání práce. Častým pomocníkem těchto žáků jsou například digitální hodinky, na nichž je lépe postřehnutelný vyměřený čas, který do odevzdání práce zbývá. Lze se setkat s tím, že i starší žáci mají problém se zapamatováním úkolů na další dny, a v tomto případě by si měl žák zavést způsob zaznamenávání splněných úkolů do mobilního telefonu nebo do sešitu. (Michalová, 2001, s. 32–33)

Žáci se potýkají také se sníženou schopností připravit se na zkoušení z většího rozsahu učební látky. V tomto případě by si žák měl především stanovit, kdy, kde a s kým se bude přípravě věnovat. Pravidelné každodenní učení je daleko efektivnější než učení ve stresu na poslední chvíli. Dále by si měl žák uvědomit, zda je při učení lepší využívat zrakové či sluchové paměti. Žák by ve svém věku měl vědět, co mu vyhovuje a jaký způsob učení je pro něj nejefektivnější (např. vypisovat a zvýrazňovat si text, který se musí naučit, popř. učit se nahlas; Michalová, 2001, s. 32–33).

Husárová (2010) píše, že se lze setkat s názorem, že na gymnázium či střední odbornou školu žák s SPU nepatří, je však potřeba problematiku zúžit a více specifikovat. Dyskalkulik by s největší pravděpodobností neuspěl na matematicky či fyzikálně zaměřeném gymnáziu, nadaný dysgrafik by však na takovém typu školy mohl být úspěšný. Pro žáky s SPU je tak primární vybrat si střední školu podle možnosti uplatnění prioritních dovedností. (Husárová, 2010)

1.4 Doporučené přístupy v písemných komunikátech v českém jazyce u žáků se specifickými poruchami učení

Podle Zelinkové (2015, s. 183) by žáci s SPU měli pro úspěšné zvládnutí písemného projevu ovládat určité základní dovednosti. Každý žák s SPU by měl podle ní používat přehledy gramatiky a vybavovat si pravidlo dříve, než slovo napíše. Zelinková už však neuvádí, jaké přehledy gramatiky má na mysli a jakým konkrétním způsobem by žák měl s přehledy gramatiky pracovat. Lze se domnívat, že se jedná o tabulku s graficky přehledným a stručným souhrnem gramatiky českého jazyka, který obsahuje praktické návody na psaní i/y, s/z atd.

Jedním ze způsobů písemného zkoušení žáků je diktát. Tato forma zkoušení bývá pro žáky s SPU velmi náročná a stresující a působí značné problémy u všech tří poruch, kterými se zabýváme (Jiráková, 2015). Je to způsobeno primárně nutností, aby se žák věnoval více věcem najednou. Žák musí vnímat učitelův diktující hlas, ignorovat další zvuky, které ve třídě slyší a také pochopit obsah věty, kterou učitel diktuje, aby mohl aplikovat naučená pravidla pravopisu. (Michalová, 2001, s. 46). Pro žáky s SPU je nejobtížnější vnímat hlas učitele a zároveň převádět text do psané podoby. Žáci nedokážou ve správném (často velmi omezeném) čase aplikovat pravopisná pravidla na text diktátu. U dysgrafiků je dalším velkým problémem při diktátu čitelnost písma. Čím víc se snaží psát čitelně, tím víc zanedbávají správnost pravopisu. Proto se místo diktátů doporučuje předkládat žákům s SPU spíše doplňovací cvičení, která namísto percepce zrakové vyžadují percepci sluchovou, kterou někteří z těchto žáků mají dobře rozvinutou. (Michalová, 2001, s. 46–47) Na druhé straně však žák nemusí být vždy schopen domyslet si v doplňovacím cvičení neúplné slovo a doplnit vhodnou hlásku, eventuálně aplikovat vhodné pravopisné pravidlo v izolované formě (cvičení zaměřené pouze na jeden gramatický jev), i v kombinaci více pravopisných pravidel (Michalová, 2001, s. 49).

Michalová (2001, s. 46–47) uvádí, jaké doporučené přístupy by měl učitel používat u diktátů dyslektiků. U těchto žáků bychom neměli považovat za chybu nedokončené slovo nebo větu, a to jak v diktátu, tak v dalších písemných komunikátech. Dalším doporučením je také to, že by měl žák psát pouze každou druhou větu, a to proto, aby si mohl vše

zkontrolovat a dopsat v čase, kdy ostatní žáci pokračují dále. Je ale důležité, aby se tento styl práce žák naučil a dokázal pracovat takto sám. Další možností, kterou učitelé v praxi často používají, je to, že dají žákovi diktát domů, a poté ho s ním píšou v hodině. Jednou z metod je tlakový diktát, což znamená, že učitel stanoví daný čas, s nímž žáka seznámí a v něm diktuje. Cílem tohoto diktátu je udržet pozornost a naplno pracovat po celý tento čas. Je důležité, aby učitel tento typ diktátu zkoušel a s žákem trénoval, ale známkoval ho až po úplném zvládnutí. Takto žák zvládne psát delší texty. Tato metoda je vhodná jak pro žáky základních škol, tak středních škol. Jiráková (2015) uvádí, že by učitelé měli hodnotit diktát pouze zaznamenáváním počtu chyb, využívat možnosti průběžného slovního hodnocení a známkovat pouze tehdy, kdy se žákovi diktát „povede“. Hodnocení by mělo být především pozitivní a mělo by obsahovat to, co se žákovi povedlo zvládnout a co zatím ne. V neposlední řadě by hodnocení mělo obsahovat vyjádření naděje, že v budoucnu žák dosáhne určitě lepších výsledků.

Dalším způsobem zkoušení, který učitelé často používají v českém jazyce, je psaní slohových prací. U některých žáků s SPU se čtení a psaní s oblibou nesetkávají, někteří žáci však rádi píšou a vymýšlejí vlastní příběhy. Ke známým a úspěšným dyslektikům patří například Hans Christian Andersen nebo Agatha Christie. Tito úspěšní lidé jsou důkazem toho, že ačkoli měli značné problémy v určitých dovednostech, zvítězil jejich talent. (Krejčová, Bodnarová, 2017 s. 51–52)

Žáci s SPU tedy v některých případech rádi píšou a projevují tak své pocity a fantazii. V takovýchto projevech lze objevit mnoho chyb, protože je pro ně problematické dodržovat správnost pravopisných pravidel, například dodržování interpunkce a diakritiky, a současně i vymýšlet zajímavý příběh, nicméně jejich příběhy dovedou být poutavé a zajímavé. (Krejčová, Bodnarová, 2017, s. 51–52) Psaní je největším problémem u dysgrafiků, potíže s ním mají také žáci s dyspraxií a poruchou pozornosti. U těchto žáků je důležité uvědomit si, že kvalita písma může být ovlivněna především únavou, protože během procesu psaní vynaloží daleko víc energie než ostatní žáci, kteří poruchou netrpí. Každodenní dlouhodobé dopisování nebo přepisování toho, co nestihli vypracovat, je u těchto žáků nežádoucí, kvalita písma se totiž nezlepší, ale naopak zhorší. (Jiráková, 2015)

Krejčová a Bodnarová (2017, s. 51–54) uvádějí doporučené přístupy k žákům s SPU při psaní slohových prací. Žák s SPU se na tuto práci potřebuje v první řadě detailně připravit a mimo jiné vytvořit osnovu. Už její vytváření může být problematické, proto se učitelům doporučuje vytvářet s žáky osnovu verbálně, eventuálně ji nahradit myšlenkovou mapou. Téma práce by mělo být probráno před zahájením psaní samotného. Žáci se často domnívají, že je osnova zbytečná, a tvoří ji uměle až na konci práce, proto je zásadní předem s nimi probrat její důležitost jakožto základního kamene pro další tvůrčí aktivitu.

Žáci s SPU by měli mít povoleno psát formou, která jim vyhovuje (např. tiskacím písmem, na počítači). Pokud je žákovi dovoleno psát na počítači, učitel by si měl být jistý, že žák ovládá psaní na klávesnici, aby psal dostatečně rychle a přesně. Jestliže je písmo nečitelné, je nutné, aby žák toto opatření začal používat co nejdříve, protože při psaní souvislých prací bude kvalita písma nedostatečná a hodnocení tímto ztíženo či úplně znemožněno. (Krejčová, Bodnarová, 2017, s. 51–54) Před zahájením psaní slohové práce by měla být jasně stanovena hodnotící kritéria. Žáci s SPU by neměli být hodnoceni za správnost pravopisného zápisu, ale na prvním místě by měl být hodnocen obsah sdělení, zda žák dodržel požadovaný slohový útvar, sekvenci děje apod. Je tedy možné známkovat zvlášť obsah a pravopis, (Krejčová, Bodnarová, 2017, s. 51–54) přičemž se doporučuje pravopis nehodnotit nebo hodnotit pouze slovním komentářem. Pokud chce učitel pravopis opravovat, aby si žák uvědomil správnost slov a slovních spojení, je lepší používat jinou než červenou tužku. Žáci s poruchami učení si zapamatují to, co je podtrženo červenou barvou, a zafixují si tak chybný tvar slova. V některých školách nebo školských zařízeních učitelé slohové práce okopírují, do originálu uvedou postřehy, které se týkají obsahu a hodnocení slohové práce, a do kopie zahrnou veškeré opravy. Tímto jednáním se učitelé snaží přimět žáka, aby přemýšlel o obou částech psaní odděleně, neodradí žáka od psaní a umožní mu prozkoumat gramatické chyby. Je důležité, aby si žák uvědomil, že i přes pravopisné chyby nese jeho práce obsahové kvality. (Krejčová, Bodnarová, s. 51–54)

1.5 Hodnocení a klasifikace žáků se specifickými poruchami učení

Cílem hodnocení je zjistit a posoudit žakovu úroveň v jistém období. Formou a výsledkem hodnocení je klasifikace, jinou formou hodnocení je například pochvala nebo „trest“. Nejen u žáků s SPU jsou hodnocení a následná klasifikace stěžejní, neboť mohou ovlivnit jejich další vývoj. (Zelinková, 2015, s. 215–216) Posouzení úrovně znalostí žáků s SPU dělá pedagogům značné problémy především u dyslektiků, dysgrafiků a dysortografiků, pro vyvážené hodnocení musí být učitel v první řadě schopen posoudit projevy dané poruchy a rozpoznat specifickou chybu od nesespecifické. (Metelková Svobodová, 2005, s. 19)

Žákům s SPU je nezbytné věnovat speciální pozornost a péči po celou dobu docházky do škol a školských zařízení. Pro zjištění jejich vědomostí a dovedností by měly být voleny takové formy a druhy zkoušení, které odpovídají schopnostem žáků a na něž nemá specifická porucha učení negativní vliv. Navrhovaná opatření je nutné projednat s rodiči žáka a v případě jejich nesouhlasu s individuálním přístupem je tento nutno respektovat. (Zelinková, 1994, s. 147–149) Hodnocení samotné by se mělo týkat pouze nesespecifických chyb, nemělo by tak být hodnoceno například vynechávání diakritických znamének, vypouštění slov nebo i vět, nedopisování koncovek slov atd.

Velice oblíbené a osvědčené je zavedení sešitu oprav, kam učitel napíše slovo, ve kterém žák udělal chybu, přičemž žák následně formou autodiktátu opíše slovo správně. Tímto způsobem mají také rodiče kontrolu nad tím, v čem žák chybuje, a mohou se na chyby při domácí přípravě více zaměřit. Učitelé by se měli snažit výrazně podtrhávat pouze ta slova, ve kterých žák udělal pravopisnou chybu, nikoli chyby způsobené specifickou poruchou. Pomalejším žákům je nutné vycházet vstřícně, mělo by jim být uzpůsobeno i tempo diktování. Pokud jde o hodnocení žáků s SPU, doporučuje se, aby učitel zaznamenával pouze počet správně a chybně napsaných jevů, a to například číslem nebo procenty, nikoli známkou. (Michalová, 2001, s. 47-48)

1.6 Očekávané vědomosti a dovednosti k maturitní zkoušce z českého jazyka a literatury

V práci jsme se zaměřili na žáky třetích ročníků středních škol a gymnázií. V této kapitole se věnujeme očekávaným výstupům a požadavkům, které by žák měl ovládat při skládání zkoušky z českého jazyka a literatury. Tyto požadavky vycházejí z Rámcového vzdělávacího programu a zahrnují požadavky a dovednosti žáka v oblasti jazykové, komunikační a literární (Katalog požadavků, Cermat, 2018). Požadavky k maturitním zkouškám jsou každým rokem novelizovány.

Žák by měl ovládat pravidla českého pravopisu, která bude uplatňovat především v písemné práci a v didaktickém testu. Dále by měl být schopen provést slovotvornou a morfologickou analýzu slovního tvaru, orientovat se ve významových vztazích a správně vystihnout význam pojmenování ve větě. Měl by být schopen provést syntaktickou analýzu věty jednoduché a souvětí. Nedílnou součástí didaktického textu bývá práce s textem, ve kterém žák prokáže porozumění celého textu i jeho částí, dále by měl být schopen rozeznat základní charakter textu a určit slohový útvar, slohový postup i funkci textu, dále pak analyzovat výstavbu výpovědi a textu. Druhou částí didaktického testu je část literární, ve které žák aplikuje základní znalosti literární teorie v určitém textu. (Katalog požadavků, Cermat, 2018)

V písemné práci by měl být žák schopen vytvořit text podle zadaných kritérií, a to tak, že zpracuje zadané téma, orientuje se v komunikační situaci vymezené zadáním, využije znalostí základních znaků funkčních stylů, slohových postupů a útvarů a informací z výchozích textů. Dále by měl být schopen funkčně použít jazykové prostředky, a to tak, že použije znalosti jazykové normy a kodifikace (pravopis, morfologie, slovotvorba), jazykové prostředky, které jsou adekvátní dané komunikační situaci, pestrou slovní zásobu a pojmenování v odpovídajícím významu. V neposlední řadě by měl být schopen uplatnit v písemném projevu zásady syntaktické a kompoziční výstavby textu, a to především tím, že ovládá zásady výstavby větných celků, respektuje formální prostředky textové návaznosti, uplatňuje znalost kompozičních principů při tvorbě textu a vytváří promyšlený text, který je strukturovaný a koherentní. Poslední částí maturitní zkoušky z českého jazyka a literatury je část ústní, ve které žák analyzuje umělecký

a neumělecký text a charakterizuje literárněhistorický kontext literárního díla, které mu bylo ze seznamu zadáno. (Katalog požadavků, Cermat, 2018)

1.7 Maturitní zkouška žáků s přiznaným uzpůsobením podmínek, vymezení skupin žáků s SPU u všech částí maturitní zkoušky z ČJL

Podle pravidel nové státní maturity mají žáci s SPU nárok podávat si zároveň s přihláškou k maturitě také žádost o uzpůsobení podmínek. Žádost se dokládá s vyplněným protokolem na základě vyšetření z pedagogicko-psychologické poradny. (Husárová, 2010)

Maturitní zkouška z českého jazyka a literatury obsahuje tři části: didaktický test, písemnou práci a ústní zkoušku. Žák má možnost konat také profilovou zkoušku z českého jazyka. (Vyhláška č. 177/2009 Sb., o bližších podmínkách ukončování vzdělávání ve středních školách maturitní zkouškou, ve znění vyhlášky č. 90/2010 Sb., vyhlášky č. 274/2010 Sb., vyhlášky č. 54/2011 Sb., vyhlášky č. 273/2011 Sb., vyhlášky č. 371/2012 Sb., vyhlášky č. 173/2014 Sb., vyhlášky č. 214/2015 Sb., vyhlášky č. 197/2016 Sb., vyhlášky č. 311/2016 Sb., vyhlášky č. 243/2017 Sb. a, vyhlášky č. 232/2018 Sb. a vyhlášky č. 405/2020 Sb. – dále jen Vyhláška MŠMT č. 177/2009). Žáci, kteří se přihlásí k maturitní zkoušce, se rozdělují do skupin podle stupně svého postižení (SPUO1-SPUO3), na jehož základě mají nárok na upravené podmínky (např. na úpravu prostředí, odlišnosti v hodnocení atd.), nikoli na prominutí některé části maturitní zkoušky. (Vyhláška MŠMT č. 177/2009)

Do skupiny 1 (SPUO-1) patří žáci se specifickými poruchami učení, žáci s narušenou komunikační schopností (např. breptavost), žáci, kteří nemohou produkovat řeč po zvukové stránce, žáci, kteří jsou chronicky nemocní (mají cílenou medikaci), nebo žáci, kteří mají lehčí zdravotní potíže popsané v doporučení školského poradenského zařízení (např. hyperaktivita, hypoaktivita). Tito žáci mají problémy se čtením běžného textu a se psaním (po fyzické i po jazykové stránce; Uzpůsobení podmínek, Cermat, 2016)

Další skupinou je skupina číslo 2, kterou rozdělujeme na skupinu SPUO-2 a SPUO-2-N. Do skupiny SPUO-2 řadíme žáky se specifickými poruchami učení nebo s těžkými formami zdravotních poruch popsány v doporučení školského poradenského zařízení (např. hyperaktivita, hypoaktivita), žáky s poruchou autistického spektra, žáky s těžkým

narušením komunikační schopnosti. Tito žáci mají vážnější obtíže se čtením a porozuměním textu (bez úprav) a s psaním (jak po fyzické, tak po jazykové stránce), mají upravenou zkušební dokumentaci. Do skupiny SPUO-2-N řadíme žáky s těžšími formami zdravotních poruch popsanými v doporučení školského poradenského zařízení a žáky chronicky nemocné, kteří mají cílenou medikaci a potřebují vzhledem ke svému znevýhodnění navýšit čas pro řešení zadání zkoušek o polovinu. Tito žáci nemají větší potíže se čtením běžného textu a s psaním (po jazykové stránce; Uzpůsobení podmínek, Cermat, 2016)

Poslední skupinou je skupina číslo 3 (SPUO3-A), do které patří žáci s více postiženími nebo s více vadami, žáci s poruchou autistického spektra a žáci s těžkým narušením komunikačních schopností, kteří mají větší potíže se čtením a porozuměním běžnému textu (bez úprav) a s psaním (po fyzické i jazykové stránce; Uzpůsobení podmínek, Cermat, 2016)

1.7.1 Přípustná uzpůsobení podmínek konání zkoušek společné části maturitní zkoušky a zkoušek profilové části maturitní zkoušky z českého jazyka a literatury, hodnocení žáků s SPU maturitní zkoušky

Žáci patřící do skupiny 1 (SPUO-1) mají nárok na navýšení časového limitu o 25 %. U žáků patřící do skupiny 2 (SPUO-2, SPUO-2-N) se nárok na navýšení časového limitu mění z 25 % na 50 %, probíhají také formální úpravy zkušební dokumentace nebo zadání zkoušek profilové části, eventuálně obsahové úpravy. Dále si mohou zapisovat řešení přímo do testového sešitu a mají možnost kompenzačních pomůcek (např. počítač). Žáci, kteří svým postižením patří do skupiny SPUO-2-N nemají nárok, na rozdíl od skupiny SPUO-2, na formální úpravy zkušební dokumentace nebo zadání zkoušek profilové části, dvě další kompenzace jsou pak totožné se skupinou SPUO-2 (navýšení časové limitu na 50 %, možnost užití kompenzačních pomůcek). (Vyhláška MŠMT č. 177/2009)

Žáci s nejvyšším stupněm svého postižení, tedy žáci, kteří svým postižením patří do skupiny SPUO-3-A, mají nárok na navýšení časového limitu o 100 %, formální úpravy zkušební dokumentace nebo zadání zkoušek profilové části, eventuálně obsahové úpravy, možnost zápisu řešení přímo do testového sešitu, možnost kompenzačních pomůcek

a možnost asistence (netýká se žáků se specifickými poruchami učení; Vyhláška MŠMT č. 177/2009)

Žáci se specifickými poruchami jsou hodnoceni stejně jako žáci bez poruch učení. (Vyhláška MŠMT č. 177/2009)

Praktická část

2 Metodologie a analyzovaný materiál

V praktické části se budeme zabývat jazykovou analýzou slohových prací žáků třetích ročníků středních škol a gymnázií. Slohové práce žáků středních škol a gymnázií jsme si vybrali z toho důvodu, protože jsme přesvědčeni, že je žákům s SPU na středních školách a gymnázií věnována daleko menší pozornost než žákům základních škol. K dispozici jsme měli celkem devět prací různých slohových útvarů, a to vypravování, popis, motivační dopis, recenze, líčení. Práce byly záměrně vybrány tak, aby jejich autoři byli stejného věku. Dalším faktorem při získávání materiálu byla přístupnost prací.

Využíváme metodu jazykové analýzy. V komplexní jazykové analýze je obvyklé, že se vychází od nejvyšší jazykové roviny k rovině nejnižší. V první řadě se věnujeme komunikační situaci těchto textů a poté dílčím jazykovým rovinám, a to především rovině textové, syntaktické, lexikologické, morfologické a hláskové. Cílem praktické části je upřesnění nejčastěji se objevujících specifických a nespecifických chyb.

Výzkumné vzorky, které jsme s ohledem na etiku pedagogického výzkumu práce nezveřejnili, jsme získali přímo od středoškolských učitelů z gymnázií a odborných středních škol. Tyto vzorky jsou uloženy v archivu, protože se nám je nepodařilo zcela anonymizovat a k dispozici jsou i vedoucímu bakalářské práce. Výzkum je zaměřen na žáky třetích ročníků středních odborných škol i gymnázií. U žáků třetích ročníků lze předpokládat, že se na své škole již cítí pohodlně, jejich potřeby jsou učitelům dlouhodobě známy a je tak možné předpokládat určitou konzistenci jejich písemného vyjadřování, připravují se na maturitní slohovou práci. Komunikáty žáků čtvrtého ročníku nebyly zkoumány, protože tito se primárně věnují přípravě na maturitu, což by náš výzkum mohlo odvést jiným směrem.

Pro přehlednost čtenáři přikládáme tabulku s informacemi, kterými poruchami jednotliví žáci trpí.

Výzkum 1	Žák 1	Dyslexie, dysortografie, dysgrafie
Výzkum 2	Žák 2	Dyslexie, dysortografie, dysgrafie
Výzkum 3	Žák 3	Dyslexie, dysortografie
Výzkum 4	Žák 4	Dyslexie, dysortografie, dysgrafie
Výzkum 5	Žák 5	Dyslexie, dysortografie, dysgrafie
Výzkum 6	Žák 6	Dyslexie, dysortografie
Výzkum 7	Žák 7	Dyslexie, dysortografie, dysgrafie
Výzkum 8	Žák 8	Dyslexie
Výzkum 9	Žák 9	Dyslexie, dysortografie

Součástí analýzy je také odlišení specifických chyb od nespecifických a celkové posouzení úrovně práce. Nespecifické chyby byly analyzovány v rámci jednotlivých jazykových rovin a specifické chyby podle konkrétní poruchy daného žáka. Práce byla hodnocena z hlediska přiměřeného výkonu žáka a zároveň byly jednotlivé práce porovnávány mezi sebou.

3 Analýza shromážděného materiálu

V této kapitole se zaměříme na analýzu devíti slohových prací žáků se specifickými poruchami učení. Slohové práce patří pouze žákům třetích ročníků středních škol, žáci jsou tedy ve stejné věkové skupině. K analýze jsme použili slohové práce různých slohových útvarů.

3.1 Analýza textu č. 1

Žák č. 1 má diagnostikované specifické poruchy učení, a to dyslexii, dysortografii a dysgrafii. Vzhledem k těmto poruchám bylo žákovi umožněno psát na počítači.

Tématem předložené slohové práce je konkrétně *oblíbená část města či obce, kam se rád/ráda vracím*. Zadané téma dávalo žákům jistou volnost při volbě žánru. V této slohové práci žák popisoval Sithský chrám z oblíbeného filmu Star Wars. K výraznějšímu odklonu od zadaného tématu v práci nedošlo. Slohový postup práce se řadí k prostému popisu, spadá tedy ke stylu prostě sdělovacímu. Slohový útvar byl dodržen, po stylistické stránce je téma vyhovující. Žákův popis je subjektivně laděný, což vyjadřuje osobní vztah autora k popisované skutečnosti. Z celého textu se nám nepodařilo vyčíst, proč je zrovna toto místo žákovo oblíbené, chybí nám zde zakomponování podstatné argumentace.

Text obsahuje drobné stylizační nedostatky: **a taky se oslabily zdi, *místnost se začíná více zakulacovat oproti předchozí*.

Z hlediska textové roviny lze podotknout, že grafické členění textu, konkrétně horizontální, je v celém textu logické. Práce začíná nadpisem, pokračuje úvodem, dále vlastním popisem místa a končí závěrem. Žák má dobrou prostorovou představivost, jeskyni popisoval logicky od blízkého ke vzdálenému, což mu pomohlo při členění textu. Větné celky na začátku textu jsou ve vzájemných vztazích, text je zde koherentní, od poloviny textu je text zcela defektní a obsahuje nesrozumitelné větné výpovědi jako například v posledním souvětí (*Bylo protivník silnější než všichni jeidájové dohromady a to sama příroda a však na místě na náš chrám a akademii nebude zapomenuto a to zde přísáhám Já Robotický IG ochránce označován jako Béčko a Já sithský akoly Nexar!*). K soudržnosti textu žák používá gramatické konektory, nejčastěji spojky a kataforické konektory (např. *dnes vám popíši místo z dětství*), dále si můžeme všimnout komentáře odkazujícího

přímo k textu (*bohužel se tam nedokážu už dostat*). Ve slohové práci používá kontaktné prostředky, které mají vzbudit nebo udržet pozornost čtenáře (*pokud byste stáli na tomto pozemku, tak by byly vidět schody*). V textu se objevují intertextuální odkazy k filmu Star Wars, a to z důvodu toho, že popisovaný Sithský chrám je sídlem hrdiny tohoto filmu.

Nedostatky se objevují v syntaktickém pravopisu, a to především v interpunkci, která je v tomto textu opravdu zanedbaná. Na první pohled je jasné, že žák neukončuje výpovědní celky, tzn. klade vedle sebe věty bez myšlenkové návaznosti (**Tu otevřeme a vstoupíme dovnitř, vidíme oválovou místnost jestliže se rozhlédneme tak jsou, zde vidět cesty, které vedou k různým věcem sousedů ale ve středu je zachované místo k sednutí ale je také zde vede cesta k pískovcovému „balkonu“ a všude na zdech jsou, různé nápisy někdy to byla jména a někdy letopočty*). Dále žák v textu vynechává čárky, nebo je naopak umisťuje nepatřičně (*., protože jak už, jsem říkal čas od času do něj, padali kameny,., místo které bylo místem...*). V textu jsou použita především souvětí a objevuje se zde jen velmi málo vět jednoduchých. Některá souvětí jsou poměrně složitá, což, zapříčiňuje nesrozumitelnost. V tomto případě by tato souvětí měla být rozdělena do celků, které se budou skládat z méně vět (*Je zde stůl, pod stolem kámen a na stole bedna, kdybychom ji otevřeli, byla by tam zplacatělá víčka a plechovky od piva Braník – Je zde stůl, pod stolem kámen a na stole bedna. Kdybychom ji otevřeli, byla by tam zplacatělá víčka a plechovky od piva Braník*). Problémem je v některých výpovědích nedokončování vět nebo nadbytečné užívání spojek, které mají také za následek horší srozumitelnost textu.

Dále se v textu objevuje syntaktická odchylka, a to přesněji atrakce (*našich sousedům*) a syntaktický nedostatek, a to anakolut (*Jdeme na balkon zde je se dá pozorovat náš dům i dům sousedů i zahrady*). Žák začne větu slovesem je a následně užije další sloveso, věta tak zcela ztrácí smysl. V souvětí *Někdo ji tam zřejmě vybudoval pro těžbu pískovce, ale pokud byste stáli na tomto pozemku, tak by byly vidět schody, které jsou dřevěné a podložené pískovcem, které vedou ke bráně, ale také je vidět pískovcový „balkon“*. V tomto případě žák užil chybně větu vedlejší přívlastkovou. První věta přívlastková *„které jsou dřevěné a podložené pískovcem“* by měla být v poměru slučovací s větou *„které vedou k bráně“*, a to následovně: *„...které jsou dřevěné a podložené pískovcem*

a které vedou k bráně...“. Pro správné porozumění je nejméně čitelná věta poslední, která zcela postrádá smysl, především proto, že v ní žák nepoužil správně interpunkci a neoznačil správně přímou řeč, kterou ve větě chtěl použít (*Bylo protivník silnější než všichni jeidájové dohromady a to sama příroda a však na místě na náš chrám a akademii nebude zapomenuto a to zde přísáhám Já Robotický IG ochránce označován jako Běčko a Já sithský akoly Nexar!*). V tomto souvětí se nachází hned na začátku objevuje nedodržení shody přísudku s podmětem (**bylo protivník silnější*). Dále si můžeme všimnout nefuknční elipsy slovesa (*a to sama příroda*), kdy by bylo vhodné použít sloveso např. *ukázala* a použít spojovací výraz *což*. Souvětí je zcela defenknční. Dále se v textu objevuje ve značném množství zanedbání shody přísudku s podmětem. V tomto případě se objevuje v textu přibližně 4 chyby týkající se tohoto jevu (**byly víčka – m. byla víčka, *braníky se razili – m. braníky se razily, *kameny padali – m. kameny padaly, *byli pouště – m. byly pouště, *zdi se oslabili – m. zdi se oslabily*).

Z hlediska lexikální roviny je žákova slovní zásoba poměrně pestrá a žák používá převážně spisovný jazyk. V textu se objevuje chybně napsaný frazém *je užíváno místo k sezení*, nikoli, jak žák použil *místo k sednutí*. Jedním z nedostatků je ten, že žák používá repetitivní slovesa *mít* a *být* a nefuknční opakování výrazu *rád* v posledním odstavci (**Tento chrám jsem měl velice rád a rád bych se do něj vrátil*). Z hlediska lexikálního pravopisu se v textu také nacházejí chyby týkající se velkých a malých písmen. V tomto případě použil žák chybné počáteční písmeno v sousloví *Umělého původu*. V textu se objevuje několik proprií, a to převážně chrématonym (např. *Sithský chrám*) nebo antroponym (např. *Darth Kenoma*), dále také exonym (*Jediové*), u kterých žák správně užívá velká písmena. Posléze se v popisu vyskytuje několik cizích slov, kterým pravděpodobně čtenář nebude rozumět, pokud se danou tematikou nezabývá. Všimnout si můžeme také několika přirovnání (*budu si ho pamatovat jako míst, které...*).

Z hlediska morfologické pravopisu se v textu objevuje několik nedostatků. Chybně užívá koncovky podstatných a přídavných jmen, konkrétně například v případech: **jako malí jsem byl – m. jako malý jsem byl, *našich sousedům – m. našich sousedů*. Chyb týkajících se tohoto jevu se v textu objevuje přibližně 5. Na některých místech jsou

užita substantiva místo adverbii, a tím ztrácí některé věty význam (**ve středu je zachované místo* – *m. uprostřed je zachované místo*). V tomto případě se může jednat také o specifickou chybu, kdy žák není schopen rozlišit hranici slov v písmu. Dalším nedostatkem z hlediska morfologické roviny je nevhodné užívání třetího stupně adjektiv. Žák kombinuje opisné stupňování se stupňováním pomocí předpon a přípon (**zde je také nejvíc světle* – *m. zde je také nejsvětější*). V textu se objevují chybné tvary přivlastňovacích zájmen, jako například ve větě „...že vám dnes popíši místo z mého dětství...“, v tomto případě by bylo správné použít *ze svého dětství*.

Z hlediska hláskové roviny obsahuje text nedostatky v záměně znělých a neznělých písmen (**s toho* – *m. z toho*). Dále vokalizuje předložky (**ke bráně* – *m. k bráně*), v tomto případě se předložka nevokalizuje, protože se ve slově za ní objevuje jako druhá souhláska *r*.

V práci se objevují chyby, které naznačují výskyt specifické poruchy učení u tohoto žáka, a to konkrétně ve spojování předložky a dalšího slovního druhu (*doněj*). Taktéž nezvládnutá interpunkce v textu je někdy považována za specifickou chybovost¹. Pokud ve větě chybí interpunkce, významově logická struktura může být narušena. Chybné užití interpunkce či její absence může být způsobena tím, že si žák není schopen text přečíst se správným důrazem a intonací². Písemná práce je psána na počítačové klávesnici, a proto nemůžeme hodnotit vzhled nebo úpravu žákova písma.

Po stylistické stránce je práce nevyhovující a neodpovídá očekávanému výstupu žáka se SPU v této věkové kategorii³. Jako pedagogové, kteří jsou obeznámeni s diagnostikou specifických poruch, bychom tohoto žáka samozřejmě hodnotili s přihlédnutím k tomuto faktu. V textu jsou tedy chyby ryze specifické, například spojování slov, které k poruše tohoto typu skutečně odkazuje. Tyto chyby bychom nepřehlíželi, ale hodnotili bychom je mnohem mírněji než chyby nespecifické. V některých bodech si ovšem nejsme jisti, zda se jedná čistě o následek poruchy, nebo o nepozornost či neznalost (např. problémy s interpunkcí). Co se týče jednotlivých jazykových rovin, největší problémy se objevily na úrovni syntaktické a morfologické. Žák nevidí konec výpovědního celku. S přihlédnutím ke všem výše zmíněným faktům bychom žákovi

¹ Viz 1.4

² Viz 1.1.2

³ Viz 1.6

doporučili, aby se při psaní snažil využívat kratší souvětí nebo věty jednoduché, což by přispělo k celkovému zlepšení. Žák by byl potom schopen své myšlenky lépe formulovat a vyvaroval by se nesrozumitelnostem v textu. S velkou mírou pravděpodobnosti se lze domnívat, že žák u státní maturitní zkoušky, pokud nenastane diametrální posun k lepšímu, neuspěje, a to nejen na rovině pravopisné, literární a gramatické, ale zejména na rovině myšlenkové a stylistické.

3.2 Analýza textu č. 2

Žákovi č. 2 byly diagnostikovány poruchy učení, a to dyslexie, dysortografie a dysgrafie, čemuž odpovídají specifické chyby v textu. Vzhledem k těmto poruchám bylo žákovi umožněno psát na počítači.

Úkolem žáka bylo napsat popis pracovního postupu, který byl v rozsahu celé práce dodržen. Tématem tohoto popisu byla příprava oblíbeného jídla, v tomto případě popisoval přípravu třech druhů domácí pizzy (*pizza Salami s klobásou, pizza s žampiony, cibulí a smetanou, pizza Hawaii*). Dodržel slohový postup, soustředil se pouze na přípravu oblíbeného pokrmu, a vystihl činnosti, jejichž složky následují v logicky stanoveném pořadí a v časové posloupnosti. Celá práce je subjektivně laděna a vyjadřuje pozitivní vztah autora k danému pokrmu. Text vyznívá spíše jako žákova promluva ke kamarádovi než jako hodnocená slohová práce (např. volba sloves, kontakt s adresátem).

V textu se objevil stylizační nedostatek, konkrétně ve větě: *korpus zbavíme papíru*, v tomto případě by bylo vhodné nahradit sloveso například *z korpusu sundáme papír*. V práci se rovněž objevuje velké množství chyb pravopisných, slohotvorných i tvaroslovných, které práci činí místy nesrozumitelnou. Tyto chyby jsou jak specifické, tak nespecifické.

Z hlediska textové roviny je struktura textu místy vydařená, jelikož žák začal úvodem, poté vypsál potřebné ingredience pro recept a dále členil na odstavce přesný postup práce. Co se týče aktuálního členění, žák vhodně použil koncovou formuli (*dobrou chuť*). Jednotlivé části textu na sebe obsahově dobře navazují a žák přitom většinou používá kataforické konektory (*Dnes si připravíme domácí pizzy*). Mezi koherentní prvky textu patří také kontaktní prostředky, kterými se autor snaží získat pozornost adresáta (*Tento postup opakujte i s kečupem., Nemusíte se obávat.*).

Na rovině syntaktické se objevuje mnoho pravopisných chyb, a to především v interpunkci, ve které se objevuje cca. deset chyb. Interpunkce v tomto textu je zcela zanedbaná. Žák není schopen správně ukončit výpovědní celky (**Otevřete korpus a vindejte ho pak jej rozvinte, dejte na podložku a sundejte papír z korpusu*), takovýchto chyb se v textu objevuje více. Dále neovládá interpunkci v souvětí podřadném, tedy mezi větou hlavní a vedlejší, nevyužívá ji ani před spojkami podřadicími (**doufám že vám mé pizzy budou chutnat*). V souvětí souřadném žák také chybuje, a to tím, že není schopen určit mezi větami správný poměr, a tudíž dochází k chybnému výběru spojovacích výrazů. Některá souvětí jsou příliš komplikovaná a je patrné, že se v nich žák neorientuje, což může být důvodem, proč tolik chybuje právě v psaní interpunkce, ačkoliv souvětí obsahují mnoho chyb, mohou být projevem vyšší inteligence, která je u žáků s SPU častá. Pro popis pracovního postupu nejsou typická právě složitá souvětí. Objevuje se zde větný ekvivalent *potřebné věci pro přípravu*, který by bylo vhodné nahradit celou větou *K přípravě budeme potřebovat*. V textu se objevuje několik dalších syntaktických nedostatků, a to anakolutů (např. *Sice používám koupení korpus, ale od firmy které jsem použil pokaždé při přípravě a bylo to vinikající.*)

Dále se dostáváme ke slohové charakteristice lexikálních a slovtvorných prostředků. Na některých místech v textu z hlediska lexikologie žák používá nevhodné výrazy, a to například ve větě *šunku začneme spořádávat do kruhů od okrajů ke středu*. Výraz *spořádávat* je nevhodně užitý, měl by být nahrazen například slovesem „pokládat“, stejně tak žák použil neexistující výraz *nasete*, pravděpodobně chtěl napsat *naneste*, v tomto případě se může jednat i o specifickou chybu záměny písmen. Další jev se objevuje u podstatného jména ve slovním spojení *po uplynutí této lhůty*, kde by, vzhledem ke kontextu komunikátu, bylo významově vhodnější použít slovo „doba“, protože slovo *lhůta* představuje nějaký časový okamžik pro uplatnění práv, kdežto *dobou* se rozumí prosté plynutí času. Text má na některých místech expresivní ráz a obsahuje velké množství frazémů, což není pro popis pracovního postupu typické. Takový jev se objevuje ve větě *můžeme se pustit do jídla*, která by mohla být vhodně nahrazena například větou „můžeme začít jíst“. V textu se objevují některá běžně používaná ustálená spojení, která jsou svou funkcí typická právě pro tento slohový útvar (např. *rostlinný olej*). V práci se objevují některá cizí slova (např. *korpus, pizza*). Tato slova můžeme považovat

za zdomácnělá, protože převzala české skloňování. Typické pro slohový útvar popisu pracovního postupu jsou zkratky, které se v textu objevují v hojném počtu (např. *ml* – mililitr, *dkg* – dekagram). Zaznamenali jsme nicméně, že některé věty nejsou správně ani z hlediska kuchařské terminologie (např. *otevřeme korpus*).

Z hlediska lexikálního pravopisu žák chybně užívá malá a velká písmena, hlavně u podstatných jmen obecných nebo u přídavných jmen používá velké písmeno na začátku (**Struhadlo, Nůž – m. struhadlo, nůž, *500ml Rostlinný olej – m. 500 ml rostlinný olej, *eidam –m. Eidam*). Žák se svým jazykem snaží co nejvíce přiblížit mluvenému slovu, a tomu odpovídá užití velkého množství nespisovných jevů (dojdem – dojdeme), neovládá spisovnou tvorbu imperativu, jako například v případech: **vemte – m. vezměte, *ne dej – m. nedávej*. Na začátku věty občas chybí velké písmeno (**tyto pizzy mám osobně velice rád.*) Objevují se i další nedostatky týkající se lexikálního pravopisu, a to ve znalosti vyjmenovaných slov a předpon „vy/ vý“ (**připravíme – m. připravíme, *vínikající – m. vynikající, *vindejte – m. vyndejte, *posipeme – m. posypeme, *uplinutí – m. uplynutí, *vilepšit – m. vylepšit, *sírem – m. sýrem, *Bylla – m. Billa, *vihybáme se – m. vyhýbáme se*), takovýchto chyb se v textu objevuje asi deset. Dále žák uvedl v potřebných věcech na přípravu *roztírátko*, což je existující výraz, který je ale v tomto kontextu nevhodný. Správný výraz by v tomto případě mohl být např. *mašlovačka*, podobné je to v případě slovního spojení *kuchařský papír*, žák měl pravděpodobně na mysli pečicí papír. V práci se objevují nespisovné výrazy jako například *krapet* místo *trochu*. Podstatná jména jsou v textu zastoupena ve velké míře, jelikož je tento slovní druh pro tento slohový útvar typický. Typické pro popis pracovního postupu jsou číslovky, které se v textu objevují ve velké míře, a to především v seznamu potřebných ingrediencí. V textu jsou používány určité i neurčité číslovky, a to především základní a násobné (*500, 3x, několikrát*). Žák v textu užívá velké množství finitních sloves, a to nejčastěji slovesa dějová, která jsou pro popis pracovního postupu typická. Užitá slovesa se v textu vyskytují nejčastěji v imperativu, čímž žák komunikuje se čtenářem, a v přítomném čase. V některých větách jsou předložky užitě chybně, nebo chybí úplně, jako je tomu například v následujících větách: **dáme péct 40 minut – m. dáme péct na 40 minut, *opakujeme u kečupu – m. opakujeme s kečupem*.

Nejvíce nespecifických chyb se vyskytuje v morfologii. V práci se objevují chyby vyplývající z neznalosti nebo chybného užití pravopisných pravidel. Dále má žák problémy s užíváním koncovek substantiv a adjektiv, ve kterých žák udělal přibližně sedm chyb. (**klobási* – *m. klobásy*, **koupení korpus* – *m. koupený korpus*, **do troubi* – *m. do trouby*, **mísi* – *m. mísy*, **střídáme šunka* – *m. střídáme šunku*, **takovíchto* – *m. takovýchto*, **vyhýbáme se okrajů* – *m. vyhýbáme se okrajům*).

V odstavci s výčtem surovin můžeme sledovat jakousi nejednotnost, kdy žák nejprve používá číslování *1x*, dále pak už jen *1*. Chyba je také v užití předložek, např. *koupený z Makra*. Další chybou je užití zkratky *dgk*, kde má být *dkg*, v tomto případě se může jednat o specifickou chybu způsobenou poruchou učení, a to prohozením písmena. Jako chybné, z hlediska morfologického pravopisu, může být považována chybná deklinace slovního spojení *500 ml rostlinný olej*. Žák neovládá morfologické kategorie, následkem užívá chybné deiktické slovo, v tomto případě ukazovací zájmeno (pizzu označuje ukazovacím zájmenem *to*).

Nedostatky se objevují rovněž v hláskové rovině. Ve slově *několikrát* žák zaměnil neznělé písmeno za znělé. Problém se objevuje také v nedodržení zaznamenání kvantity hlásky (**cibůle*, **pokažde*), tento jev mohla zapříčinit také specifická porucha učení, jelikož chybějící diakritika je v písemném projevu žáků s SPU typická.

Problémem v této práci není jen množství nespecifických chyb, ale i hojný počet chyb ukazujících na žakovu specifickou poruchu učení. Na první pohled si lze všimnout, že žák spojuje slova, a to nejčastěji předložky, s následujícími podstatnými jmény, například **nastůl*, **naokraje*. Na druhou stranu některá slova nelogicky rozděluje, například **ty to* – *m. tyto*, **anana s*. V některých slovech se objevují písmena navíc (**surobiuny* – *m. suroviny*, jinde hlásky chybí (**vydáme* – *m. vyndáme*). Žák také na některých místech zaměňuje zvukově podobné hlásky (**rostíráme* – *m. roztíráme*, **podložka* – *m. podložka*) a vynechává diakritická znaménka (např. **pokažde*, **rozvinte*).

V práci č. 2 se objevuje značné množství nespecifických chyb ve všech jazykových rovinách, přičemž tyto chyby nelze tolerovat, a neměly by se v pracích žáka třetího ročníku vyskytovat. V některých bodech si ovšem nejsme jisti, zda se jedná čistě o následek poruchy, nebo o nepozornost či neznalost. Vzhledem k faktu, že má žák diagnostikované

poruchy učení, bychom přihlédli k chybám specifickým, které se v tomto textu objevují zcela jednoznačně a výše jsou jmenovány (především zanedbaná interpunkce a další pravopisné chyby) a kvůli nim je text místy zcela defektní. V hodnocení písemné práce bychom se jistě zaměřili především na chyby nespecifické, které nemohly vzniknout žákovou poruchou učení. Jediným bodem, ve kterém by žák mohl získat vysoký počet bodů, je struktura textu, ve které se nacházejí všechny náležitosti. Již na první pohled je jisté, že tento žák potřebuje delší čas na vypracování slohové práce.

3.3 Analýza textu č. 3

Žák č. 3 má diagnostikovanou poruchu učení, a to dyslexii a dysortografii a jeho text je psán na počítači.

Zadáním této slohové práce bylo vytvořit vypravování o fiktivním setkání s oblíbeným filmovým nebo literárním hrdinou. Žák si v tomto případě vybral film Hvězdné války a jeho hrdiny. Téma práce je v pořádku, žák jej dodržel a nevystupoval z dějové linky, a tudíž zachoval i postup vyprávění. Děj má velmi rychlý sled a v celé práci lze cítit napětí, což svědčí o tom, že žák chápe podstatu vyprávění.

V textu se objevují stylizační nedostatky, a to například *řeknu z překvapení*, toto spojení je stylizačně chybné a mělo by být nahrazeno například spojením *překvapeně řeknu*. Další drobný stylizační nedostatek se objevuje ve větě: *Překvapení se ve mně stupňuje ale i strach*. V této větě by bylo vhodné změnit podmět, a to například za slovo *radost* nebo *vzrušení*. Dalším stylizačním nedostatkem je v textu užití slovního spojení *zkouška na oči* ve větě: *Nemám brýle, zkusím zkoušku na oči*, v tomto případě by bylo vhodné užít například spojení *oční test*.

Přestože obsahově je práce v pořádku, nachází se v ní množství nedostatků, které mohou být zapříčiněny různými faktory. Některé chyby jsou nespecifické, a tudíž byly zapříčiněny neznalostí pravidel nebo nepozorností. Takové chyby (pravopisné, slohotvorné a tvaroslovné) se objevují na několika jazykových rovinách.

Z hlediska textové roviny je text rozčleněn na odstavce, tedy je znatelné, že žák se snažil o logické horizontální členění, ve členění se však objevují nedostatky. Není dodržena návaznost myšlenek, některé jsou rozdělené do dvou odstavců, což působí

chaoticky. Nepřehlednost a chaotické uspořádání textu zesilují i grafické projevy, jako například nadbytečné mezery mezi řádky. Žák často používá deiktická slova (*to, tam, toto, ta, tu...*), které lze považovat za prvky textové návaznosti, ale celkově je text nekoherentní, a to z důvodů popsaných výše (nepřesné členění, nepřehlednost). Z hlediska koheze a prvků textové návaznosti je zajímavé, že žák velmi často užívá asyndetická spojení. Žák používá chybný slovosled v oznamovacích větách (např. *Radost se ve mně stupňuje ale i strach*).

Z hlediska syntaktického pravopisu se objevují nedostatky, které spočívají především v nesprávnosti grafického záznamu přímé řeči (*Odpovím „Ano mistře.“*), v tomto případě se v textu nachází hned několik chyb. Za uvozovací větou chybí dvojtečka, a kromě toho se v přímé řeči vyskytuje rovněž chyba v interpunkci, za *ano* by měla následovat čárka. Je dobré, že se ji žák snažil použít, protože do vyprávění patří, ale její provedení je bohužel chybné, jak už bylo zmíněno, chybí dvojtečka za uvozovací větou, správná interpunkce a velké začáteční písmeno. Další chyby se v textu týkají interpunkce, ta je v textu zcela zanedbaná, a především kvůli ní se některé výpovědní celky stávají defektními (**Nejdřív jdu do koupelny vyčistím si zuby pak se převleču do noční košile a lehnu si do postele ale něco mě na hlavě tlačí odhrnu polštář*). Žák nerozlišuje věty hlavní a věty vedlejší v souvětí, a tím pádem nepoužívá čárky (např. **Sice jsem uniknul rozkazu 66 ale je škoda že mi nic z toho nezůstalo*). Některá souvětí nejsou vhodně ukončena, ke konci práce se objevují i nedokončené myšlenky. Další problém se objevuje mezi předposledním a posledním odstavcem, kde došlo na nelogické rozdělení vět či odstavců na vícero částí. Autor píše většinou v ich-formě, čímž přispívá subjektivitě, která je vzhledem k zadanému útvaru a tématu žádoucí. Používá opakování spojovacího výrazu *a*, což vypadá velmi stereotypně (**Já jdu k tomu vrtulníku, nastoupím do něj a čekám po chvíli tam nastoupí pár klonů a pak se dveře vrtulníku zavřou a letíme*.)

Co se týká lexikálního pravopisu, žák užívá chybně předložky *s/z* a chybuje ve slovech se zdvojenými hláskami (**potočí – m. pootočí*), v tomto případě se může jednat také o specifickou chybu týkající se žakovou poruchou učení. Problém nastává také s použitím vyjmenovaných slov (např. **mi vybíháme*). Z hlediska lexikální roviny je práce zajímavá nadměrným množstvím názvů osob a míst týkajících se filmů *Star Wars*. V textu

se objevuje spousta proprií, která reprezentují fiktivní bytosti vystupující v příběhu (*kapitán Grievous, Coudy*). V analyzovaném textu se vyskytují spíše slova stylově neutrální a neologismy. Z hlediska lexikologie žák používá chybně slovesa, která nedávají v textu žádný smysl (např. *podehnou*), dále také rozděluje záporná slovesa (*ne mám*). Pro zápis jména Cody žák nejednotně využívá zápis prostřednictvím souhlásek C a K, které představuje nespisovnou variantu. Spisovně se toto jméno píše s C, tedy Cody. V jednom případě chtěl žák použít cizí slovo *hyper*, které napsal pravopisně chybně, a to s měkkým i. Žák nemá přesnou představu o významu slova nadále, používá ho chybně ve větě: *Mistr mi nadále říká*, v tomto případě by měl použít slovo dále. Objevují se neexistující slova, například *nesutalo* nebo *podehnou se*, v tomto případě chtěl žák použít pravděpodobně sloveso *nezůstalo*, a může se může jednat o specifickou chybu způsobenou záměnou nebo vynecháním písmena. V druhém případě chtěl zřejmě použít slovní spojení *pode mnou*.

Z hlediska morfologického pravopisu žák chybí v deklinaci koncovek substantiv a adjektiv (**světelní meč, *po té prezentace jsem věděl*), také chybně skloňuje zájmeno JÁ v 6. pádě (**ve mě – m. ve mně*) i jiná jména (**vidím Codi – m. vidím Codyho, *spousta jiných klonů – m. spoustu jiných klonů*). Žák rovněž neovládá pravopis velkých a malých písmen (např. u zkratky *atd.* píše začáteční velké písmeno). Dále nedodrží jednotu času (někde používá přítomný, jinde minulý čas), což přispívá k nepřehlednosti a bylo by dobré tento jev sjednotit. Ve větě „*vidím klonové vojáky z brnění fáze II*“ není užitá správná předložka. V tomto případě nejsou vojáci z *brnění*, ale v *brnění*.

Na rovině hláskové text obsahuje také chyby, a to převážně v záměně znělých písmen za neznělé (*z Coudym – s Coudym, napřet – napřed*) a v zaznamenání kvantity hlásky (**za chvílí – m. za chvíli*). Dalším nedostatkem je užití vokalizace předložky (*ke zrcadlu – k zrcadlu*). V tomto případě žák vokalizoval nesprávně předložku, protože podstatné jméno za předložkou obsahuje jako druhou souhlásku r.

V textu se na první pohled ve velké míře objevují specifické chyby, a to především v tom, že v některých slovech chybí písmena, nebo naopak některé přebývají (*já se propadnou*). Také je zde evidentní problém s tím, že žák nelogicky spojuje slova (**pochvíli*)

nebo nelogicky je odděluje (**ne mám – m. nemám*), zaměňuje zvukově podobná písmena (např. s x z). Specifické chyby se projevují také v častém vynechávání diakritických znamének. Jedná se o typické projevy dyslexie a dysortografie⁴, které má žák diagnostikované.

Pokud bychom měli tuto slohovou práci hodnotit jako pedagogové, tak bychom jistě museli přihlídnout ke specifické poruše autora této práce. Práce totiž obsahuje velké množství chyb, které nesouvisí s poruchami učení. Ve všech jazykových rovinách se nachází velké množství jazykových nedostatků. Obsahově je text zcela v pořádku, žák dodržel téma, nevystupoval z dějové linky, a tudíž zachoval i postup vyprávění. Děj má velmi rychlý sled a v celé práci lze cítit napětí, což svědčí o tom, že žák chápe podstatu vyprávění. Především ke konci textu nesmyslně rozděloval odstavce a věty, a tím se práce stávala ještě víc defektnější. Vzhledem k věku žáka a k dalším pracím ostatních žáků, je písemná práce na velmi nízké úrovni. Tento žák potřebuje na samotné vypracování určitě více času.

3.4 Analýza textu č. 4

Žák č. 4 má diagnostikované poruchy učení, a to dyslexii, dysortografii a dysgrafii, a proto mu bylo umožněno psát slohovou práci na počítači.

V rámci práce na téma *Každý máme svůj velký příběh, aneb Život píše romány* měl žák za úkol napsat vyprávění, které skutečně zažil a které čerpá z rodinné historie. Téma dodržel, ovšem problémy jsou zde ve slohovém postupu. Jelikož se jedná o vypravování, měl by příběh obsahovat zápletku, napětí nebo konflikt a rozuzlení, s čímž se čtenář v této práci neseťká.

V textu se objevují stylizační nedostatky, například ve spojení: *zvažoval jsem, že na jedno oko vidím hůře než na druhé*, v tomto případě žák použil významově neobratné sloveso. Dalším takovým nedostatkem je užití spojení *přečíst na to oko*, které by bylo vhodné nahradit spojením *přečíst tím okem*. Další stylizační neobratnost se objevuje ve větě: *Je to naše známá doktorka, ke které jsem chodil i já*. V tomto případě žák určitě nemyslel, že je

⁴ Viz 1.1.2

doktorka veřejně známá osoba, ale že je to jejich přítelkyně. Stejně tak je stylizačně neobratné slovní spojení *papír s potřebnými dioptriemi*.

Z hlediska horizontálního členění se práce zpočátku jeví jako dostačující, žák začal úvodem a zápletkou (přišel na to, že špatně vidí), ale dále pokračoval spíše popisem událostí během dne, kdy byl s otcem navštívit očního lékaře. V práci také chybí závěr nebo shrnutí toho, co z příběhu plyne. Žák nepoužívá mezi odstavci mezery, není jasné, které myšlenky na sebe navazují. Nepropracovaná struktura textu a problémy s ovládním složitějších souvětí dohromady přispívají k tomu, že text působí chaoticky a defektně. Značné nedostatky jsou viditelné na syntaktické rovině. Text je roztříštěn na drobné odstavce, což svědčí o nedostatečné schopnosti autora promyšleně, sevřeněji rozvíjet téma.

Z hlediska syntaktického pravopisu žák neovládá zápis přímé řeči, nepoužívá dvojtečku k ukončení uvozovací věty (*Odpovídám „Ale co škola?“*) a nezačíná přímou řeč velkým písmenem (*„vidíš tamten ukazatel?“*). Interpunkce v celém textu je velmi zanedbaná, chybí čárky a také otazníky za tázací větou (**Vidíš tamten ukazatel.*). Naopak v některých větách se nacházejí čárky na místech, na kterých by být neměly, například za spojku *ale* (**... ale, když čtu na levé,...*). V prvním souvětí žák použil přístavek, bohužel jej však neoddělil čárkami (**Každá rodina má svůj příběh svoji historii tak jsem se rozhodl vám povědět o jednom z velkých zjištění v mém životě*). Žák volil složitější souvětí, ve kterých užíval nesprávné spojovací výrazy k vyjádření významových vztahů. Interpunkce se neobjevuje ani za oslovením, kde by měla být použita automaticky (**Ondro zítra tě táta vezme k zubaři*). Tento jev zapříčiňuje nepřehlednost textu a nepochopitelnost sdělení. Ve slovním spojení *večer v pondělí*, žák užil chybný slovosled, v tomto případě měl užít spojení *v pondělí večer*, nebo použít přístavek *večer, v pondělí* a podobně.

Na rovině lexikální se nejčastěji objevují chyby spojené s chybným užitím výrazových prostředků, například místo „nadále“ žák užil slovo „náhle“. Za chybu lze považovat i formulaci: **Odpovídám: „ale co škola.“ – m. Ptám se: „Ale co škola?“; *Trpím rodinnou vadou naší rodiny – m. Trpím rodinnou vadou, *V autě jsem byl vepředu – m. V autě jsem seděl vepředu*. Dále se a rovině lexikálního pravopisu objevují další chyby: například v užívání předpon *z/s* a předložek *z/s* (**skus – m. zkus, *papír z potřebnými dioptriemi – m. papír s potřebnými dioptriemi*), dále také v psaní zdvojených souhlásek

(**rodinou* – *m. rodinnou*). V práci se objevuje poměrně chudá slovní zásoba. U věty „*trpím rodinnou vadou*“ žák použil lexikologicky nevhodné přídavné jméno, které lze nahradit jinými přídavnými jmény, například *dědičnou nebo genetickou*. Za chvályhodné lze považovat užití parafráze frazeologismu „*Říct či neříct? To je oč tu běží!*“. Žák tím dokazuje, že má povědomí o jazykové kultuře. Kromě frazému žák použil obrazné pojmenování (konkrétně personifikaci), které dodává textu expresivní ráz (*otázka hlodala v hlavě*). Z hlediska lexikologické roviny žák používá nadbytek ukazovacích zájmen (*Je to potřebné., to je ono?*).

Kromě již zmíněných nedostatků obsahuje práce ještě další chyby pravopisné, tvaroslovné a slovotvorné. Na úrovni morfologického pravopisu se objevují problémy u užití tvarů pomocného slovesa BÝT (**dojeli jsem* – *m. dojeli jsme*). Z hlediska hláskové roviny se objevují chyby týkající se záměny znělého písmena za neznělé (**skus* – *m. zkus*).

Kromě velkého množství nespécifických chyb se v práci objevují i chyby specifické. Za specifické chyby v této práci mohou být považovány tedy záměny písmen ve slovech (**zaparkovali jsme šil jsem* – *m. zaparkovali jsme a šli jsme*, **zkoušel jsem část na jedno oko* – *m. zkoušel jsem číst na jedno oko*), záměny znělých a neznělých písmen. Některé tyto záměny zcela mění význam slova. Nevíme s jistotou, jaká je příčina těchto záměn. Může se jednat o pouhý překlep na klávesnici nebo následek specifické poruchy učení. Jsou zde ale také další chyby ukazující na specifickou poruchu učení, jako například chybné rozdělování slov (**to mu* – *m. tomu*, **ne přečtu* – *m. nepřečtu*), nebo naopak spojování více slov dohromady (**jeto* – *m. je to*).

Učitel, jehož žák je autorem této slohové práce, musí přihlížet k žakově poruchám učení. Z hlediska pravopisu text obsahuje velké množství chyb ve všech jazykových rovinách. V tomto případě mohou být všechny chyby zapříčiněny poruchami učení, ale také nepozorností nebo neznalostí gramatických pravidel. Žák dodržel téma, ale nedodržel slohový postup, protože popisoval spíše průběh dne, kdy navštívil s otcem očního lékaře. S žákem bychom měli probrat osnovu verbálně a zopakovat, jaké náležitosti by mělo vyprávění obsahovat, dále bychom mu měli umožnit pracovat s přehledy gramatiky⁵. Vzhledem k faktu, že se jedná o žáka třetího ročníku a jeho práce má velmi slabou úroveň,

⁵ Viz. 1.3

je velká pravděpodobnost, že se složením maturitní zkoušky z českého jazyka bude mít velké problémy.

3.5 Analýza textu č. 5

Žák č. 5 má diagnostikované specifické poruchy učení, a to dyslexii, dysortografii a dysgrafii. Vzhledem k tomu, že trpí poruchami učení, mu bylo umožněno psát na počítači.

Úkolem žáka v rámci této slohové práce bylo napsat vypravování o nezapomenutelném setkání s technickou novinkou, která nějakým způsobem změnila jeho život. Součástí zadání je výchozí text, který zde slouží jako inspirace pro samostatné tvořivé psaní.

Zásadním problémem je, že žák nedodržel základní prvky vypravování, takže text neobsahuje zápletku, zvrát, vyvrcholení ani rozuzlení, s čímž se čtenář v této práci nesetká. Chybí i charakteristika postav a práce tak celkově působí neúplně. Práce obsahuje přemíru odborných pojmů a různých názvů technologií, což působí poněkud chaoticky a čtenář se v textu snadno ztratí. Práce vyžaduje soustředěné čtení, aby čtenář pochopil, co chce žák sdělit. V textu se tedy odráží problémy v kognitivní složce pretextového vnímání skutečnosti.

Objevují se zde stylizační nedostatky, například spojení *lidstvo se dostalo do rozmachu* působí neobratně, v tomto případě by bylo lepší podmět *lidstvo* nahradit podmětem *svět*. Další stylizační nedostatek se objevuje ve větě „*jenž mi způsobil ztrátu chůze...*“. Spojení *ztráta chůze* působí stylizačně neobratně a bylo by vhodné jej nahradit. Ve větě „*v ten moment vybuchl dav v úžasný jásot*“ je stylizačně nevhodně užito sloveso *vybuchnout*, které lze nahradit například slovesem *propuknout*. Dalším stylizačním obratem je spojení *řikal své pocity*, sloveso *řikal* by bylo vhodnější nahradit slovesem *popsal*.

Kromě nedodržení slohového útvaru se v práci vyskytuje mnoho jazykových nedostatků, které se týkají vícero jazykových rovin.

Práce je chvályhodná z hlediska textové roviny, zejména struktury, která je propracovaná a především logická. Každý odstavec představuje novou myšlenku a sled těchto myšlenek je logický a uspořádaný. Co se tedy týče koherence, je text na dostatečné úrovni, což lze dokázat i na častém užívání textových konektorů a na vzájemném vztahu větných celků.

Velké nedostatky jsou přítomné na rovině syntaktické. V textu je zanedbaná interpunkce, žák špatně umísťuje čárky, například zde: *„Ale to jsem, nepatří, nebo...“; *„v tom to roce se na Letňanech, konal velký ...“; *„věděl jsem za, čím se chci vydat...“; *„nevěděl jsem však ve, které hale se nachází“. Žák v práci velmi často používá apoziopcezi místo čárek (*Já jsem se stal obětí teroristického útoku v Rakousku ... jenž mi způsobil ztrátu chůze.*) a celkově se v souvětí neorientuje (neovládá rozlišení vět hlavních a vedlejších, vynechává čárky). Žák ve slohové práci užívá přímé řeči, nepoužívá u uvozující věty dvojtečku (*Řekl „Hej, vy tam!“*). Ze syntaktického hlediska je také zajímavé zvláštní užití slovosledu u přívlastku shodného (*stroje pomocné v domácnosti*). Ve větě *„prezentující povídal propagandu“* se objevuje syntaktická odchylka, a to přesněji zeugma. Další problém je volba spojovacích výrazů, žák velice často užívá repetitivní spojku *však* (*Ale to co jsem hledal, však zatím nemohu najít. Vše však začalo halou č. 4., A však za tu námahu stála. Mně to však nevadilo.*), a to i na místech, kde je to významově nevhodné. To může mít za následek, že si žák není schopen uvědomit vztahy mezi větnými členy, případně větami. Dále se objevují syntaktické nedostatky. Ve větě *„V ten moment vybuchl dav v úžasný jásot a provolávali slávu“*, se objevuje anakolut. V textu se mnohokrát vyskytuje problém s určováním základní větné stavby: **vynálezy byli – m. vynálezy byly*, **oči se rozzářil – m. oči se rozzářily*.

Text je psán převážně spisovně. Z lexikálního hlediska také žák volí naprosto nevhodná slova (*korporace šli předvést, prezentující povídal propagandu*). Nevhodné užití předložky ve větě *V tomto roce se na Letňanech konal velký technický veletrh*, žák měl správně užít předložku *v*. Chybně užívá malé písmeno v názvu obyvatel či země (např. *rakušanům – Rakušanům*), neovládá pravopis vyjmenovaných slov, zaměňuje *i/y* (např. *vyděl jsem – viděl jsem, způsobil my – způsobil mi*). Je chvályhodné, že se v textu objevuje velké množství cizích slov a jsou napsána bezchybně (např. *korporace, implantát, exoskelet*). Vyskytují se propria, a to například antroponyma (*Žižka, Rakušan*), toponyma (*Rakousko, Letňany*), chrématonyma (*Karel Industries, s.r.o.*), která ovšem obsahují pravopisné nedostatky. Žák má poměrně pestrou slovní zásobu, používá neologismy a frekventované výrazy. Lze zde ale nalézt rovněž sloveso užitá v chybném významu, a to ve větě *„Model se jmenoval C21, ale předával se mu Žižka“*. Žák chtěl patrně užít tvar *přezdívalo se mu*.

V textu se vyskytují chyby v morfologickém pravopisu, například záměna 1.os. č.j. za 1.os.č.mn. (**bylo my – m. bylo mi, *způsobil my – m. způsobil mi*) či záměna pomocného slovesa *být* s adverbium *sem*. Žák chybuje i v zájmenech přivlastňovacích (**abych zvedl můj vozík m. svůj vozík*). Kromě toho se několikrát objevuje chyba ve skloňování substantiv a adjektiv (**o historie – m. o historii, *o dovedností – m. o dovednostech, *celí dav – m. celý dav*). Žák v práci střídá prezent s préteritem, což může text také zneřehlednit a bylo by lepší užívání časů sjednotit. Ve větě: *všude každý stánek*, žák užil chybné neurčité zájmeno, vhodné by bylo ho nahradit například neurčitým zájmenem *nějaký* nebo *samý stánek*. Ve větě *„že by si ho naši předci rok 2000 vůbec nedokázali představit“* žák nesklonil slovo *rok*, správná podoba tohoto slova by měla být *v roce 2000*.

Z hlediska hláskové roviny nenacházíme v textu žádné nedostatky. Text je na této rovině bezchybný.

Kromě nespecifických chyb se vyskytuje v textu i mnoho nedostatků odkazujících na přítomnost specifické poruchy učení u žáka. V tomto případě má žák diagnostikovanou poruchu učení – dyslexii a dysortografii, které se v jeho písemném projevu objevují především vynecháváním hlásek (hlavně na konci slov, např. *já vidí*) a záměnou zvukově stejných hlásek (**vyděl – m. viděl*), což lze ale konkrétně v tomto případě považovat i za neznalost vyjmenovaných slov. Žák také rozděluje slova na dvě části, např. **v tom to – m. v tomto* nebo se objevují chyby, ve kterých hlásky chybí nebo naopak (např. **hotovu – m. hotovou*).

Z hlediska hodnocení této slohové práce jako celku, je na první pohled jasné, že žák trpí specifickou poruchou učení. Při známkování a opravě slohové práce by měl učitel k této skutečnosti jistě přihlédnout. Žák nezvládl slohový postup vypravování, ačkoli struktura textu je v pořádku. Každý odstavec obsahuje jednu myšlenku a logicky na sebe navazují. Nicméně se v textu objevuje mnoho pravopisných chyb, z nichž některé mohou být zapříčiněny žakovou specifickou poruchou učení. Celkové hodnocení práce je z našeho pohledu spíše negativní, protože vzhledem k věku žáka je, i přes přítomnost specifické

poruchy, tento písemný projev nedostačující jak po stylistické, tak po jazykové stránce⁶. V každém případě by měl učitel se žákem probrat osnovu jeho práce verbálně, a to před psaním slohových prací, dát mu více času na vypracování a povolit mu pracovat s přehledy gramatiky (např. tabulka s vyjmenovanými slovy).

3.6 Analýza textu č. 6

Žákyně č. 6 má diagnostikovanou specifickou poruchu učení, a to lehčí formu dyslexie a dysgrafie. Celý text je psán na počítači.

Ze zadání slohové práce vyplývalo napsání motivačního dopisu, jehož prostřednictvím osoba žádá o přijetí na pracovní pozici. V tomto případě žákyně žádá o pracovní místo na pozici číšnice. Co se týče stránky stylistické a strukturální, jeví se práce jako velmi zdařilá. Žákyně splnila všechny náležitosti, které má motivační dopis obsahovat, a to jak ze stylistické stránky, tak z hlediska struktury. Uvádí důležité údaje (adresy, datum, místo), předmět dopisu, genderově vyvážené oslovení, popis dosavadních zkušeností v oboru, prokázání zájmu o pozici a osobnostní vlastnosti, které by dívce v získání této práce mohly pomoci. Kromě toho žákyně zakončila dopis velmi šikovně větou „*V případě Vašeho zájmu se ráda dostavím k osobnímu pohovoru,*“ což dodává dopisu vážnost a vyšší úroveň. Dopis působí velmi sebevědomě, je stručný, přehledný a propracovaný, a to především díky logické struktuře. V práci se objevuje převážně neutrální jazyk bez jakkoliv zabarvených výrazů, příhodný pro tento slohový útvar. Z propracované struktury práce je patrné, že žákyně již má určité zkušenosti a povědomí o úředních a administrativních dopisech, umí s nimi pracovat a zná jejich strukturu.

Ze stylistického hlediska by některé věty mohly být upraveny do příhodnější formy, např. „*Obešla jsem spoustu různých restaurací.*“ by bylo možné nahradit větou „*Mám praxi z mnoha restauračních zařízení.*“ Spojení „*mé vystupování je vždy se zásadami slušného a spolehlivého chování*“ působí neobratně, proto by bylo lepší ho nahradit například takto: „*vždy vystupuji v souladu se zásadami slušného chování a jsem spolehlivý člověk.*“ V případě „*je na mě spoleh*“ by bylo vhodnější užít spojení: „*jsem spolehlivá*“. Žákyně nedodrží jednotu zápisu zájmen v případě vykání. Na začátku píše „*Váš*“,

⁶ Viz 1.5

ale ve zbytku práce už se objevuje pouze malé písmeno. Tento jev by bylo vhodné v práci sjednotit.

Spojení *vystudovaný kurz z myslivosti* není stylizačně zcela v pořádku, v tomto případě by bylo lepší použít např. *absolvovala jsem kurz myslivosti*. Spojení *vystupování je se zásadami slušného a spolehlivého chování je z hlediska stylizace nevhodné*, toto spojení by bylo lépe vyjádřeno takto: *vystupování je v souladu se zásadami slušného a spolehlivého chování*.

Z hlediska textové roviny je práce zcela koherentní, což je zajištěno větnými celky ve vzájemných vztazích. Z hlediska aktuálního členění žákyně vhodně použila počátkovou formuli (*Vážená paní ředitelko, vážený pane řediteli*) a koncovou formuli (*S pozdravem*).

Co se týče jazykové stránky tohoto písemného projevu, lze vyčíst poměrně velké množství pravopisných chyb.

Jako největší problém vnímáme závažné nedostatky na rovině syntaktické. Žákyně užívá jak jednoduché věty, tak kratší souvětí, ve kterých ovšem téměř ve všech případech chybí čárka. Interpunkce se neobjevuje mezi větami hlavními a vedlejšími a mezi několikanásobnými větnými členy. Některé věty postrádají kvůli užití nevhodné spojky význam, například v případě *„Hledám si nějakou letní brigádu a na internetových stránkách, kde chodím, jsem našla Váš inzerát“*. V tomto případě by bylo vhodné použít příslovce „kam“, nebo souvětí přepsat celkově, například: *Hledám si letní brigádu a na internetových stránkách, které navštěvuji, jsem našla Váš inzerát*. Objevila se i chyba v koncovce slovesa vyjadřujícího přísudek, a to by mohlo naznačit, že si žákyně nedokáže odůvodnit shodu přísudku s podmětem (*..., *kde jsem získali certifikaci a spoustu zkušeností. – m. získala jsem*), v tomto případě se může jednat o specifickou chybu, a to prohození písmene ve slově.

Z hlediska roviny lexikologické lze určitě vyzdvihnout, že žákyně dodržela spisovný jazyk v rozsahu celé práce. Z hlediska lexikálního pravopisu se v textu vyskytuje několik nedostatků. Problémem jsou i předpony s/z, kdy v jednom případě žákyně správně píše „*zkušenosti*“, ale v druhém zamění z za s. Snaží se do práce zařadit i složitější odborné názvy, jejich pravopis a písemný záznam však neovládá (*ceťrifikaci* místo *certifikaci* atd).

V tomto případě se může jednat pouze o záměnu písmen v souvislosti se specifickou poruchou učení. Určitě není vhodné v popisu svých znalostí užívat: *trochu anglicky, trochu německy*. Zde se upřednostňuje spíše rozdělení dle CEFR (Společenský evropský referenční rámec pro jazyky).

Z hlediska morfologického pravopisu jsou zde problémem tvary zájmen (*měla bych zájem vaší nabídku – *m. měla bych zájem o vaši nabídku*) a dále také koncovky přídavných jmen (*spousta různých restauracíh – *m. spousta různých restaurací*). V jednom případě žákyně použila vedle sebe zbytečně příslovce *už* a *již* (*A již už mám vystudovanou střední školu obor kuchař/číšník*).

Co se týče hláskové roviny, objevují se chyby týkající se záměny znělého písmene za neznělé (**skúšenost* – *m. zkušenost*, **spolech* – *m. spoleh*). Dále užívá chybně zaznamenání kvantity hlásky (**nastavbového* – *m. nástavbového*, **certifikat* – *m. certifikát*), což může být zapříčiněno specifickou poruchou učení.

V písemné práci se v malé míře objevují i chyby způsobené specifickou poruchou učení. Žákyně místy zaměňuje písmena ve slově (*cetrikát* – *certifikát*, *nějakou* – *nějakou*) a užívá chybné zaznamenání kvantity hlásky (viz. výše), což je způsobeno dyslexií, jež u ní byla diagnostikována. Tato žákyně trpí také dysgrafií, to bohužel nemůžeme zhodnotit, jelikož je práce psána na počítači.

Práce je zdařilá po stránce stylistické a strukturální. Žákyně splnila slohový útvar se všemi jeho náležitostmi, zvolila vhodnou formu jazyka (oficiální, neutrální) a je zřejmé, že na textu pracovala svědomitě. Největší problém shledáváme v syntaktickém pravopisu, žákyně chybí v interpunkci. V textu se objevují chyby spojené se specifickou poruchou žákyně, ale méně než u žáků z předchozích slohových prací, jelikož žákyně trpí lehkou formou dyslexie. Jako pedagogové, kteří jsou obeznámeni se specifickou poruchou této žákyně, bychom k těmto chybám přihlíželi a hodnotili je mírněji než nespecifické chyby. V některých případech si nejsme jisti, zda se jedná o specifickou poruchu či nespecifickou, a to například ve slově *zkušnost*. Žákyně napsala toto slovo s počátečním písmenem *s*. Nejsme si jisti, zda se jedná o neznalost pravopisných pravidel či záměnu znělého písmene za neznělé.

3.7 Analýza textu č. 7

Žákyně č. 7 má diagnostikované specifické poruchy učení, a to dyslexii, dysortografii a dysgrafii. Slohová práce je psána ručně na linkovaný papír.

Zadáním slohové práce bylo napsat článek s prvky recenze, pro který si žákyně zvolila knihu *Na západní frontě klid*. Práce nese název *Knihy ze škol se vrací zpět*. Náležitosti slohového útvaru žákyně dodržela, jelikož text plní dvě hlavní funkce recenze, a to informativní i persvazivní. V textu se objevuje kritické hodnocení vybrané knihy (žákyně místy posuzuje atraktivitu recenzovaného textu nebo naopak upozorňuje na pasáže, které by mohly v knize působit rušivě) a apel na čtenáře, aby si knihu přečetl. V textu nechybí ani náležitá aktuálnost, jelikož se žákyně vyjadřuje k současným záležitostem. Chvályhodné je, že žákyně odůvodňuje své hodnotící výroky o knize. Odůvodněné argumenty jsou v recenzi důležitým slohotvorným činitelem. V písemné práci se objevují i úvahové pasáže, ačkoliv některé působí poněkud nevhodně, například: „...a poznala jsem, že to s námi učitelé nemysleli až tak zle.“

V práci se objevuje zásadní obsahová chyba, žákyně totiž zasazuje děj knihy do druhé světové války, ačkoliv se jedná o válku první. Lze tedy usoudit, že žákyně nemá dostatečný přehled o historickém kontextu díla.

Práce obsahuje nadměrné množství nedostatků v morfologickém, lexikálním a syntaktickém pravopisu. I pokud bereme v potaz žákyni specifickou poruchu učení, jsou některé tyto nedostatky vzhledem k věku žákyně nepřijatelné (např. nepíše čárku před spojovací výrazy *když* a *že*, před zájmenem *který* apod.). Existuje také možnost, že tyto nedostatky jsou způsobeny inteligenčními schopnostmi žáka.

Z hlediska textové roviny je práce chvályhodná, zejména díky dobré pomyslné struktuře, ačkoliv graficky naznačená není, tudíž horizontální členění v textu prakticky chybí. Ani důležité a vedlejší informace nejsou nijak odděleny, protože se na některých místech objevují repetitivní výrazy (*Mně se to třeba opravdu stalo a knihu jsem si do knihovny opravdu dala...*).

Značné nedostatky má text z hlediska syntaktického pravopisu. Chyby se týkají především interpunkce, a to kvůli složitým souvětím, které žákyně volí. Hned v prvním souvětí se

nachází chybná interpunkce, protože žákyně neodděluje přístavek (*Všichni jsme to poznali ten pocit, když nám učitelka češtiny na základní či střední škole zadávala doporučenou četbu.*). Žákyně nerozlišuje hlavní a vedlejší věty, mezi větami nepíše čárky, a naopak na některá místa je umisťuje chybně (*A pro, to jsem se rozhodla jednu takovou knihu přečíst.*). V práci se vyskytuje několik tázacích vět, které ale nejsou správně zakončeny otazníkem (*Ale co když to s námi učitelé mysleli dobře,...*). Poslední, co stojí za zmínku, jsou určité syntaktické nedostatky, přesněji zeugma (*knih, které jste odmítali přečíst nebo vás nebavila.*) a anakolut (*Parta mladých chlapců, kteří právě dokončili školu, jsou odhodláni do této války jít i za cenu toho, že tam zemřou.*). Žákyně používá řečnickou otázku, ale neukončuje ji otazníkem (*Přemýšleli jste nad tím.*). Dalším nedostatkem z hlediska syntaktického pravopisu je fakt, že si žákyně pravděpodobně neumí odůvodnit shodu přísudku s podmínkem. Chyb ve shodě přísudku s podmínkem je v textu několik, přibližně 6 (**chlapci sloužily – m. chlapci sloužili, *chlapci dokončily – m. chlapci dokončili*). I v případě věty s nevyjádřeným podmínkem „my“ píše žákyně v přísudku ypsilon.

Jak již bylo zmíněno, chyby se ve značné míře objevují i v lexikálním pravopisu. Žákyně neovládá měkké a tvrdé souhlásky, několikrát napsala slovo *knih* s ypsilonem, a naopak slovo *pryč* píše s měkkým *i*. Žákyně se do textu snaží zařadit i cizí přejatá slova, která považuje za odbornější, jejich pravopis však neovládá (*linií*). Dále zaměňuje předpony *s/z* (*skuste*).

Z hlediska morfologického pravopisu je jedním z největších problémů to, že žákyně chybně píše koncovky podstatných a přídavných jmen, projevuje se tak nedostatečná znalost skloňování. Příkladů lze v textu nalézt opravdu mnoho, přibližně se v textu objevuje 8 takovýchto chyb (**parta mladích chlapců – m. parta mladých chlapců, *dějových linií – m. dějových linií, *nebyl ten správní čas – m. nebyl ten správný čas, *do někteří z knih – do m. některé z knih*), v tomto případě se může jednat o chybu v rozlišení *i/y* ve slovech se slabikami *di-ti-ni/dy-ty-ny*, což by naznačovalo specifickou poruchu učení. Chybné tvary žákyně užívá i v případě deklinace zájmena *JÁ* (**mě se to stalo – m. mně se to stalo*), u zájmena *všichni* píše na konci ypsilon. Žákyně často užívá nekodifikované (do úzu pronikající) **aby jsme*. Žákyně užívá chybný tvar ukazovacího

zájmena, označuje podstatné jméno rodu ženského zájmenem, které odpovídá rodu střednímu (knihy označuje zájmenem to).

Další nedostatky, které písemná práce obsahuje, se objevují na rovině hláskové. Žákyně se snaží dodržet standard spisovného jazyka, v případě některých výrazů se jí to však nedaří, a do textu tak pronikají výrazy obecné češtiny (*nezajmalo, zajmá*). V těchto případech můžeme připustit možnost, že žákyně vynechala písmeno, což může odkazovat na specifickou poruchu. Chyba se objevila i v zaznamenání kvantity hlásky (**školach, *strán*). Dalším problémem z hlediska hláskové roviny je, že žákyně zaměňuje znělá a neznělá písmena a naopak, například ve slově *pořád* píše t, na začátku slova *zkuste* píše s, dochází také k chybnému měkčení souhlásek (**schopni, *nadšeňimi, *vychováváni, *odhodláni*). Dále má žákyně problém s alternací hlásek, a to v záměně zvukově stejných písmen (**inspirujte se mím článkem – inspirujte se mým článkem*).

Specifickým problémem ve slohové práci je rozdělení slova **natož* na dvě části, nebo naopak spojení předložky s podstatným jménem **schybou*. Jinak se nedokončená nebo chybně rozdělená slova neobjevují. Vynechávání diakritických znamének, které je na mnoha místech v textu přítomné, stejně jako chybné měkčení souhlásek (*schopni, nadšeňimi, vychováváni, odhodláni*) odpovídá projevům specifických poruch učení. Písmo je čitelné téměř v celém textu, žákyně má sklon písma mírně doprava, u některých hlásek (např. s a z) je odlišení celkem obtížné. Objevují se specifické chyby v rozlišení i/y ve slovech se slabikami di-ti-ni/dy-ty-ny (všichny – všichni, knyha – kniha). Časté škrtání a přepisování odkazuje na další specifickou poruchu, a to dysgrafii.

Písemná práce splnila důležité znaky daného slohového útvaru, což je chvályhodné, avšak objevuje se velké množství pravopisných chyb. V případě této žákyně ale samozřejmě musíme přihlížet také ke zdatné specifické poruše, která však nezapřičiňuje všechny způsobené chyby. Největší množství jazykových chyb se objevuje v syntaktickém a morfologickém pravopisu. Obsahově je slohová práce v pořádku a obsahuje prvky článku i recenze. Doporučili bychom žákyni využívat kratší souvětí a jednoduché věty, což by přispělo k celkovému zlepšení. Žákyně by tak byla schopna své myšlenky lépe formulovat a vyvarovala by se nesrozumitelnostem v textu. Jistě je vhodné, aby měla více času na

vypracování zadání a používala přehledy gramatiky (např. tabulka s vyjmenovanými slovy).

3.8 Analýza textu č. 8

Žákovi č. 8 byla diagnostikována specifická porucha učení, a to lehčí forma dyslexie. Text slohové práce byl psán ručně na linkovaný papír.

Zadáním písemné práce bylo napsat líčení na téma *Zimní krajina*, které žák bezpochyby dodržel v rozsahu celé práce. Jako prostředí pro své líčení vybral krajinu jižních Čech, kde tráví prázdniny u babičky. Správně zvolený je i slohový postup, a to básnický popis, který se v textu projevil velkým množstvím obrazných i stylistických prostředků, například personifikací (*okna blikají, stromy se sklánějí*), metafor (*a měsíc se vydává na vánoční pouť po obloze*) a epiteton constans (*radostné řehání, poslední sluneční paprsky*). Z textu je patrné silné subjektivní zabarvení, které je podtrženo některými expresivními výrazy (*barevná světýlka, jablíčka*) a velkým množstvím přídavných jmen, která textu dodávají specifický ráz. Žák těmito prostředky naplňuje jeden z hlavních znaků líčení. Z této stránky je tak práce naprosto v pořádku a bez jakýchkoliv výhrad.

Soudržnost textu je zajištěna užitím konektorů, především spojek, a díky tomu je text zcela koherentní. Text postrádá horizontální členění na menší úseky. Žák se ve slohové práci drží tematické posloupnosti, následující výpověď navazuje na tu předcházející, tudíž je dodrženo logické aktuální členění výpovědi. Používá správné spojky pro vyjádření určitých vztahů mezi větami.

Co se týče jazykové stránky tohoto písemného projevu, chyby se v práci vyskytují minimálně, a to na úrovni morfologického a syntaktického pravopisu. Co se týče syntaktického pravopisu žák vynechal čárku před uvozujícím výrazem *zvláště*. Z hlediska lexikální roviny je text zcela korektní, nicméně žák chybí v lexikálním pravopisu, a to tím, že nerozlišuje předponu od předložky, a proto dochází k chybnému zápisu některých adverbii, např. *vpravo*, což může být chyba způsobena dyslexií ale případně i nepozorností. Z hlediska morfologické roviny žák několikrát chybně deklinoval substantivum *větev* (**větých – m. větvích, *větvy – m. větvi*), v tomto případě se může jednat pouze o neznalost rozdílu hlásek y/i. I přes to, že má žák diagnostikovanou

dyslexii, v textu se jeho porucha téměř neprojevuje. Z hlediska hláskové roviny je text bezchybný.

Tuto práci lze hodnotit kladně, jelikož jsou dodrženy všechny náležitosti, které má líčení obsahovat, a jazykově, až na pár drobných nedostatků, je v pořádku. Na práci oceňujeme její propracovanost a zdařilé využití básnických prostředků. Tento text určitě odpovídá úrovni středoškolského studenta a lze předpokládat, že by s ním žák na základě kritérií hodnocení uspěl i u písemné maturitní zkoušky z českého jazyka⁷. Ačkoliv žák trpí lehkou formou dyslexie, nacházíme v textu pouze jednu chybu, která může být spojena s jeho poruchou, a to spojování podstatného jména s předložkou, a tudíž je tato práce ukázkou toho, že žáci s SPU mohou napsat výbornou práci se všemi náležitostmi, které by mělo líčení obsahovat. Každý učitel by tuto slohovou práci hodnotil jistě výborně.

3.9 Analýza textu č. 9

Žák č. 9 má diagnostikované specifické poruchy učení, a to lehkou formu dyslexie a dysortografii. Jeho práce byla psána ručně na linkovaný papír.

Úkolem žáka bylo napsat vyprávění, které navazuje na výchozí text obsahující vypravování s hororovými prvky. Toto zadání žák dodržel, přičemž byl specifikován jak žánr, tak útvar a slohový postup. Text strukturoval tak, jak je pro vyprávění vhodné. Začal expozicí (dostal očekávaný dopis), pokračoval zápletkou (v příběhu se objevuje monstrum), dále navázal rozuzlením (jednalo se o štěně) a práci zakončil závěrem. Jediným nedostatkem, který lze vnímat na úrovni slohového postupu je ten, že žák nedodržel jednotu času, tedy střídal čas přítomný s časem minulým. Tento jev by bylo dobré sjednotit, aby text byl koherentnější. V textu se objevují dílčí stylistické nedostatky, např. *Od komůrky se najednou otevřely dveře*. Tuto větu by mohl žák napsat stylisticky lépe: *Dveře od komůrky se najednou otevřely*.

Žák do textu zařadil prvky hororu, čímž splnil jeden z hlavních úkolů, a text je díky tomu zajímavý a především napínavý. Za „typické“ prvky hororu, které žák použil, lze považovat například hrad, ve kterém se děj odehrává, postavy (zrůda, monstrum), které se zde objevují, či nevlídné počasí a fakt, že se příběh odehrává v noci. Žák se snaží

⁷ Viz 1.5

používat slovní zásobu typicky se objevující v textech s hororovým námětem, například „začalo si sápat po krku“. Při prvním čtení nás na začátku práce zarazila jistá podobnost s Kafkovým dílem (konkrétně s románem *Zámek*), kde se objevují prvky hostince, kočáru, tajemné cesty k zámku, jehož se lidé bojí a hlavní postavy, která vystupuje jen pod iniciálou. Tyto motivy žák pro svou práci také použil. Lze tedy polemizovat nad tím, zda se žák nechal dílem inspirovat nebo ne. Druhá polovina práce už se však odvíjí zcela odlišně a Kafkův román nadále nepřipomíná.

V textu se objevuje stylizační nedostatek ve slovním spojení *zrůda s hlubokým funěním*, zde by měla být použita vedlejší věta přívlastková, tedy *zrůda, která hluboce funí*.

Z hlediska textové roviny se v práci neobjevují žádné nedostatky. Text je koherentní, žák člení text na odstavce, a to v logické a smysluplné formě. Každý odstavec v textu obsahuje novou informaci. Titulek pravděpodobně vynechal cíleně, jelikož jeho úkolem bylo navázat na výchozí text. Z hlediska koheze a prvků textové návaznosti je zajímavé, že žák velmi často užívá asyndetická spojení. Hned v první větě žák netradičně přehodil slovosled – *od pana T. dopis místo dopis od pana T.*

Na syntaktické jazykové úrovni tohoto textu si lze povšimnout i dalších výrazných jevů, žák například používá převážně jednoduché a často velmi úderné věty nebo kratší souvětí. Díky této volbě je text srozumitelný, neobjevují se žádné anakoluty, neukončené výpovědi nebo jiné syntaktické nedostatky. S výjimkou jedné kontaminace (*naznačovaly na obrovskou zrůdu*) je text ze syntaktického hlediska v pořádku. V jednom případě ovšem žák nepatřičně napsal zvlášť dvě jednoduché věty, které měly původně tvořit souvětí: „*Netušícně jsem koukal tou temnotou směrem k otevřeným dveřím. Odkud se začaly ozývat strašidelné zvuky.*“ Za zmínku stojí už samotný výraz *netušícně*, který je utvořen chybně, neboť tento tvar neexistuje. Lze se domnívat, že jej žák vytvořil pod vlivem známého slova *nevěřícně* nebo se pokoušel vytvořit přechodník přítomný. Žák zkonstruoval nepravou vedlejší větu *na podstavci, který následně spadl*. Má také problém v oblasti interpunkce, což nelze vzhledem k jeho věku tolerovat (**Slyšel jsem jak někdo vstoupil do místnosti.*, **Bránil jsem jak jen to šlo.*).

Použil dvakrát sloveso, které z hlediska sémantiky neodpovídá tomu, co chtěl sdělit „*nešlo slyšet nic*“ a „*šel slyšet vítr.*“ Zde by samozřejmě bylo nejlepší použít místo slovesa JÍT

sloveso BÝT (*nebylo slyšet nic, byl slyšet vítr*). Velice oceňujeme rozsah žákovy slovní zásoby, například zapojení slov jako: *pověřivost, amulet, vskutku, pokynul*. Z hlediska lexikálního pravopisu je ale nutno podotknout, že žák má problémy s užíváním předložek, například zde: **ze zadu – m. zezadu, *bezsebe – m. bez sebe, *pochvíli – m. po chvíli*. Tyto chyby by mohly naznačovat specifickou poruchu učení, jelikož se jedná o jeden z hlavních projevů dyslexie⁸. Žák užívá slova, která neexistují (*prosvicovala*). Významu toho, co chtěl žák pravděpodobně sdělit odpovídá sloveso *prosvěcovala*, v tomto případě se může jednat pouze o záměnu písmena.

Pravopisně text není bezchybný, avšak počet chyb je zde minimální. Z hlediska morfologického pravopisu se objevují chybné tvary slov, například zájmena (**za nima – m. za nimi*). V jednom případě žák použil chybně vztažné zájmeno uvozující větu vedlejší: „*že to je jen malé dítě, co si rádo hraje na strašidlo z močálu*.“, ve větě bylo užito chybné vztažné relativum, mělo by být nahrazeno vztažným zájmenem *který*. Z hlediska morfologie se v textu objevuje velké množství ukazovacích zájmen.

Co se týče roviny hláskové, žák používá převážně spisovný jazyk, má problém s alternací hlásek, a to v záměně zvukově stejných hlásek (**po mích rukách – m. po svých rukách*). Na rovině hláskové se v textu neobjevují žádné další chyby.

Na závěr bychom rádi zhodnotili práci jako celek. Práci lze označit za výbornou, její jazyková úroveň odpovídá věku žáka, splňuje zadání a všechny slohové náležitosti. Ze všech prací, které jsme analyzovali, se tato jeví jako zdařilejší, a to obsahově i ve všech jazykových rovinách⁹. Z hlediska textové roviny je slohová práce na velmi vysoké úrovni. Text je zcela koherentní, žák člení text na odstavce, a to v logické a smysluplné formě. Naopak několik nepříliš pravopisných chyb se objevilo na rovině syntaktické, lexikální, morfologické i hláskové. Specifické chyby se projevují pouze ve spojování předložek s dalšími slovy nebo naopak v rozdělení slov na dvě části (např. **bezsebe, *pochvíli, *ze zadu*), k tomuto faktu by učitel měl jistě přihlídnout a hodnotit jej mírněji než ty nespecifické. Žákovo písmo je, až na několik přeškrtnutých slov, čitelné, úhledné a má pravidelný sklon. S přihlédnutím k výše uvedeným faktům bychom i přes pár drobných

⁸ Viz 1.1.2

⁹ Viz 1.5

pravopisných chyb hodnotili slohovou práci výborně. I přes to, že žák napsal slohovou práci výborně, by mu měl pedagog poskytnout více času na vypracování zadání.

4 Limity výzkumu

Na tomto místě bychom rádi upozornili na jistá omezení, kterým jsem jsme se ve výzkumu nevyhnuli. Definování výsledku práce by mělo být přínosem pro další studie, sama autorka práce by se tématu ráda hlouběji věnovala na magisterském stupni studia.

Při tvorbě bakalářské práce jsme měli možnost čerpat z dostatečného množství odborných publikací věnujících se specifickým poruchám učení žáků středních škol, díky nimž jsme problematiku mohli dostatečně popsat.

Přesto si uvědomujeme, že se v naší práci objevily limity, které je nutno vzít v potaz. Za značné omezení, s nímž jsme se v práci setkali, považujeme bezpochyby fakt, že se v práci neobjevují posudky z pedagogicko-psychologické poradny týkající se postižení jednotlivých žáků. Středoškolští učitelé nesměli posudky z pedagogicko-psychologických poraden poskytnout, jelikož se v nich objevují citlivé a důvěrné informace. Dalším důvodem neposkytnutí posudků byl fakt, že některé práce byly napsány již v předešlých letech, a tak učitelé posudky neměli k dispozici. Učitelé nám poskytli pouze informaci, kterou poruchu má žák diagnostikovanou, ale bez posudků jsme se nedozvěděli žádné konkrétní informace o stupni postižení. Dalším omezením, se kterým jsme se ve výzkumu setkali, bylo to, že jsme neměli informaci o míře intervence ze strany pedagogů. Neznáme tedy konkrétní stupeň podpůrných opatření, která jsou žákovi nastavena. Pro další výzkum bychom proto doporučili více se zaměřit na charakteristiku individuálních postižení žáků a jejich sociální pozadí.

V průběhu analyzování textů jsme narazili na několik sporných momentů. V některých případech je těžké rozeznat, zda se skutečně jedná o specifickou chybu, nebo zda se jedná skutečně pouze o chybu z nepozornosti, ze stresu atd. (například v případě vynechání písmene). Dalším sporným bodem jsou chyby pravopisné, které mohou být způsobeny jak dysortografií, tak i neznalostí pravidla. Je tedy těžké rozhodnout, zda za chybu může žákova porucha (v tomto případě konkrétně problém s aplikací naučených pravidel), nebo zda žák pravidlo nezná. Vzhledem k věku žáků (17-18 let) by ovšem neznalost základních pravopisných pravidel mohla být vnímána jako velký nedostatek, zvláště pokud se žák v dalším ročníku chystá psát maturitní písemnou práci z českého jazyka.

Závěr

V praktické části bakalářské práce jsme analyzovali celkem devět slohových prací žáků s SPU. Z analýzy těchto slohových prací je jasné, že hlavním problémem z hlediska jazyka je neschopnost užití pravidel českého pravopisu v písemném projevu, a proto se v textu objevuje několik jazykových chyb. V závěru shrneme nejčastěji se opakující specifické a nespecifické chyby v analyzovaných pracích. Nespecifické chyby shrneme podle jazykových rovin a specifické chyby shrneme podle toho, jakou poruchou žák trpí.

Z hlediska komunikační situace jsme v písemných pracích nezaznamenali výrazné odchylky. Žáci dodrželi důležité náležitosti daných slohových útvarů, nicméně v práci č. 4 žák nedodržel slohový postup vyprávění, a to proto, že jeho písemná práce neobsahovala náležité prostředky daného postupu, v úvodu slohové práce začal vyprávěním, ale pokračoval popisem událostí během dne. V práci č. 5 žák nedodržel jisté náležitosti vyprávění, a tím nesplnil komunikační situaci.

Z hlediska textové roviny ve slohových pracích žáků jsme se SPU nezaznamenali výrazné chyby. Většina písemných prací je zcela koherentní, což je zajištěno větnými celky, které jsou ve vzájemných vztazích. Grafické členění, konkrétně horizontální, je ve většině prací logické. K soudržnosti textu žáci používají gramatické konektory, nejčastěji spojky a kataforické a anaforické konektory. Slohová práce, ve které byla struktura zanedbaná, je práce č. 4, v níž žák nečlení text na odstavce. Koherence byla zanedbaná také v práci č. 1, kde se především ke konci písemné práce objevovaly defektní výpovědní celky.

Z hlediska syntaxe se v každé slohové práci objevují chyby v interpunkci. Žáci nekládají interpunkci mezi větu hlavní a vedlejší (**Doufám že vám mé chyby budou chutnat.*). Ve všech pracích, ve kterých žáci užívají přímou řeč, se objevuje chybný grafický záznam přímé řeči (**Odpovím „ano mistře“*). V několika slohových pracích objevujeme syntaktické nedostatky, a to přesněji zeugma, anakoluty, kontaminaci (1x kontaminace, 2x zeugma, 5x anakolut). Dalším nedostatkem, který se objevuje téměř v každé slohové práci je zanedbání shody přísudku s podmínkem (**Chlapci právě dokončily školu.*)

Z hlediska lexikálního pravopisu se chyby objevují ve vyjmenovaných slovech (*posipeme*, **uplinutí*), v psaní malých a velkých písmen (např. ve zkratkách **S.R.O*, **Atd.*), v předložkách *s/z* a předponách *s/z*, tento jev může být zapříčiněn specifickou poruchou učení (záměnou znělého písmena za neznělé).

Značný problém se objevuje v morfologickém pravopise, ve kterém žáci také často chybují, a to nejčastěji v koncovkách substantiv a adjektiv (**klobási* nebo **světelní meč*), mimo práce č. 9. V morfologickém pravopisu mají žáci často problém se skloňováním zájmena *JÁ* (**ve mně*) nebo s časováním slovesa *být*. Dalším nedostatkem objevujícím se v některých slohových pracích je užití chybných tvarů přivlastňovacích zájmen.

Z hlediska hláskové roviny žáci chybují v zaznamenání kvantity hlásky (**nastavbového*). Častějším problémem bylo však to, že žáci zaměňují znělá písmena za neznělá (**několikrát*). Dále žáci vokalizují předložky tam, kde to není možné (**ke zrcadlu*), nebo mají problém s hláskovou alternací (**po mích rukách*).

V našem výzkumu jsme analyzovali písemné komunikáty žáků s diagnostikovanou dyslexií, dysortografií a dysgrafií. Nejčastějšími specifickými chybami u žáků s dyslexií byly chyby týkající se spojování dvou slov (např. předložky a podstatného jména, spojek a podstatných jmen) nebo vynechání písmen ve slově. U žáků s diagnostikovanou dysortografií jsme jako nejčastější chyby zaznamenali ty, které se týkaly záměny znělých a neznělých konsonantů (např. *s x z*), nerozlišování měkkých/tvrdých slabik (neslyší rozdíl mezi slabikami, píše např. *knyhy – knihy*), nedodržení kvantity samohlásek (diakritiky; *nastavbového – nástavbového*).

Dalším poznatkem, o kterém jsme se v analýze přesvědčili, bylo tvrzení Zdeny Michalové, která uvedla, že „*dysortografie je specifická porucha pravopisu velice často se vyskytující ve spojení s dyslexií.*“ (Michalová, 2001, s. 18) Ve většině analyzovaných prací se toto pravidlo potvrzuje, jelikož žáci se SPU činí mnoho pravopisných chyb, což je důsledkem toho, že v písemném projevu neumějí aplikovat naučená pravidla.

Dále jsme analyzovali slohové práce patřící dysgrafikům, v nichž si můžeme povšimnout přeškrtnutých slov, nečitelného rukopisu či rukopisu, který se na první pohled zdá odlišný od ostatního textu, eventuálně pak sklonu písma mírně doprava.

Po prostudování odborné literatury jsme se domnívali, že žák se specifickými poruchami učení není schopen napsat kvalitní slohovou práci po stránce obsahové ani jazykové. Žáci s těmito poruchami jsou svým postižením znevýhodněni a vliv na následky tohoto postižení může mít i povaha a sociální zázemí. Pokud je dítě i přes své postižení ambiciózní a škola jej baví, existuje vysoká možnost, že bude mít značné studijní, potažmo kariéerní úspěchy.

Nejpozitivněji jsme hodnotili poslední dvě slohové práce. V osmé práci student líčil zimní krajinu. Ve slohové práci se objevovalo velké množství jazykových prostředků, které by mělo líčení obsahovat, a žák použil velice pestrou slovní zásobu. Co se týče jazykové stránky, slohová práce neobsahovala četné nedostatky z hlediska jazykových rovin. V této práci se také neobjevovaly žádné specifické ani grafické chyby. V poslední práci měl žák pokračovat ve výchozím textu a psát slohový útvar vypravování. Tento text nás zaujal především obsahovou stránkou. Žák používal bohatou slovní zásobu a text obsahoval všechny náležité postupy. V textu se objevilo nepříliš pravopisných chyb. Některé chyby zařazené do morfologické, lexikální a syntaktické roviny můžeme přiřadit ke specifickým i nespecifickým chybám.

Vliv na práce žáků má také fakt, že jim může být umožněno plnit úkoly na počítači. (Krejčová, Bodnarová, 2017, s. 42) Žákům trpícím dysgrafií tato možnost ulehčí práci, jelikož mají problémy s grafickým projevem. V analýze jsme se setkali celkem se šesti slohovými pracemi, které byly napsány na počítači. Navíc se také domníváme, že využití počítače s korektorem pravopisu žákům pomůže uvědomit si chyby v jejich práci.

V závěru práce bychom rádi shrnuli některé důležité body týkající se naplnění cíle práce a některých poznatků, které z výzkumné analýzy vycházejí. V teoretické části práce jsme uvedli čtenáře do problematiky žáků s SPU. Čtenář byl informován o nejčastějších specifických poruchách, jejichž znalost je při čtení jednotlivých jazykových analýz důležitá. Také informace o úlevách ve výuce českého jazyka v teoretické práci mají své místo, a to včetně úlev týkajících se maturitní zkoušky. Čtenář byl seznámen s nejdůležitějšími informacemi týkajícími se dané problematiky.

Zásadním cílem práce bylo zjištění nejčastěji se objevujících specifických a nespecifických chyb v písemných pracích metodou jazykové analýzy, jejichž výsledky jsou shrnuty v této

kapitole výše. Z některých písemných prací žáků ovšem přímo vyplývá, o jak vážné postižení se jedná. Písemné práce č. 6, 8, 9 byly na tak vysoké úrovni, že by pedagog ani nepoznal, že se jedná o žáka se specifickou poruchou. Naopak například v práci č. 1, 2, 3, 7 byla porucha evidentní a projevila se ve velkém rozsahu.

Na zajímavé momenty jsme narazili v oblasti syntaxe. Několik žáků, autorů analyzovaných prací, se snažilo používat velmi dlouhá souvětí. Ačkoliv tato souvětí obsahují nespočet interpunkčních chyb, anakoluty, zeugmata a další syntaktické nedostatky, mohou být projevem vyšší inteligence, která je u žáků se SPU častá. Mnoho těchto žáků má v sobě velký potenciál, což dokazuje i fakt, že některé práce jsou po obsahové nebo strukturální stránce velmi zdařilé. Je ovšem nutné se těmto žákům skutečně věnovat a respektovat jejich postižení v co největší míře.

Je důležité, aby si pedagogové a všichni ostatní, kteří s těmito žáky pracují, prohlubovali znalosti v této oblasti a sledovali nové informace vycházející z výzkumů. Právě proto jsme se rozhodli o problematice psát, protože tomuto tématu je dle našeho názoru stále věnováno nemnoho prostoru. Je potřeba seznamovat s touto problematikou co největší množství osob, aby se předcházelo častým předsudkům vůči žákům se SPU, kteří jsou tak často mylně označováni za „méně chytré.“

Tato práce přehledným způsobem popisuje tematiku středoškolských žáků s SPU a poznatky aplikuje a dokazuje na rozboru žákovských prací, čímž byl cíl práce naplněn a doufáme, že přispěje k celkovému poznávání a zkoumání specifických poruch učení žáků středních škol.

Seznam použitých informačních zdrojů

Odborná literatura

- 1) BODNÁROVÁ, Zuzana. Žáci se specifickými poruchami učení na 2. stupni ZŠ. 2. vydání. Praha 8: DYS-centrum, 2017. ISBN 978-80-87581-10-0.
- 2) ELIÁŠKOVÁ, Klára. Specifické aspekty výuky českého jazyka na středních školách u žáků se zrakovým postižením: učební text pro posluchače ČJ učitelství 2. a 3. stupně. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2017. ISBN 978-80-7290-966-7.
- 3) MICHALOVÁ, Zdena. Specifické poruchy učení na druhém stupni ZŠ a na školách středních. Havlíčkův Brod: Tobiáš, 2001. ISBN 80-7311-000-8.
- 4) NOVOTNÁ, Marie a Marta KREMLIČKOVÁ. Kapitoly ze speciální pedagogiky pro učitele. Praha: pedagogické nakladatelství, 1997. ISBN 80-85937-60-3.
- 5) PIPEKOVÁ A KOL., Jarmila. Kapitoly ze speciální pedagogiky. 81. publikace. Brno: Paido, 1998. ISBN 80-859-31-65-6.
- 6) ZELINKOVÁ, Olga. Poruchy učení. 20. vydání. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0875-
- 7) ZELINKOVÁ, Olga. Poruchy učení. 2. vydání. Praha 8: Portál, 1994. ISBN 80-7178-096-0.

Elektronické zdroje

- 8) CERMAT. Maturita bez handicapu: Podrobná charakteristika uzpůsobení podmínek pro konání maturitní zkoušky žáky s PUP MZ [online]. 2016 [cit. 2020-10-14]. Dostupné z: https://maturita.cermat.cz/files/files/uprava-podminek/Podrobna-charakteristika-uzpusobeni-podminek_ver2016.pdf
- 9) CERMAT. Maturitní zkouška [online]. Copyright © [cit. 16.03.2021]. Dostupné z <https://maturita.cermat.cz/files/files/katalog-pozadavku/katalog-pozadavku-2018-CJL.pdf>
- 10) HUSÁROVÁ, Dagmar. Poruchy učení: jak na ně na střední škole? - Magazín Vysoké školy. Soukromé a státní vysoké školy - přijímací zkoušky, studium na VŠ a vzdělávání - Vysoké školy [online]. Copyright © 2010 [cit. 15.03.2021].

- Dostupné z: <https://www.vysokeskoly.cz/clanek/poruchy-uceni-jak-na-ne-na-stredni-skole>
- 11) JIRÁKOVÁ, Pavlína. Metody hodnocení a klasifikace žáků s dyslexií, dysgrafií a dysortografií - Alfabet. Alfabet – Informační portál pro pečující [online]. Copyright © 2010 2010 [cit. 29.03.2021]. Dostupné z: <https://www.alfabet.cz/vyvojova-vada-u-ditete/vzdelani-a-integrace/metody-hodnoceni-a-klasifikace/>
 - 12) ŘEŘICHOVÁ, Vlasta. ČESKÝ JAZYK A LITERATURA V SYSTÉMU VZDĚLÁVÁNÍ ŽÁKŮ SE SPECIÁLNÍMI VZDĚLÁVACÍMI POTŘEBAMI [online]. Copyright © 2010 [cit. 29.03.2021]. Dostupné z: <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:DGzus8pXH2QJ:konferen ce.osu.cz/cestina/dok/2010/rerichova-vlasta.pdf+&cd=1&hl=cs&ct=clnk&gl=cz>
 - 13) MŠMT Informace ke vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami: Žáci se speciálními vzdělávacími potřebami. MŠMT [online], 2017 [cit. 2020-10-14]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/13-informace-ke-vzdelavani-zaku-se-specialnimi-vzdelavacimi>
 - 14) MŠMT ČR Vyhláška 177/2009 Sb. _platné znění_ 1.11.2018 o bližších podmínkách ukončování vzdělávání ve středních školách maturitní zkouškou [online]. Copyright 2005 [cit. 29.03.2021]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/file/48686/>
 - 15) METELKOVÁ SVOBODOVÁ, Radana. VÝUKA ČESKÉHO JAZYKA U DĚTÍ SE SPECIFICKÝMI PORUCHAMI UČENÍ [online]. Copyright 2005 [cit. 29.03.2021]. Dostupné z: https://docplayer.cz/976004-Ostravska-univerzita.html#show_full_text
 - 16) Národní ústav pro vzdělávání. Podpurná opatření, Národní pedagogický institut České republiky (dříve Národní ústav pro vzdělávání). [online]. Copyright 2005 [cit. 28.03.2021]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/t/podpurna-opatreni?fbclid=IwAR1nONrmZfKAHG20Mxe1qDqGWUlx9zCj6TK4fnVQaZ8-6Qf9MNZhtSLndI>
 - 17) Zákon č. 561 ze dne 24. září 2004 o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů

[online]. [cit. 2021-3-25]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/dokumenty-3/skolsky-zakon-ve-zneni-ucinnem-od-25-8-2020>