

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

Pedagogická fakulta

Ústav speciálněpedagogických studií

**Diagnostické využití grafologie u dětí se specifickými  
poruchami učení a chování**

Bakalářská práce

**Autor:** Monika Kokrdová

**Vedoucí práce:** Mgr. Pavel Svoboda, Ph.D.

**Studijní program:** Speciální pedagogika – komunikační techniky

**Olomouc 2011**

## Prohlášení

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci na téma: „Diagnostické využití grafologie u dětí se specifickými poruchami učení a chování“ vypracovala samostatně pod odborným dohledem vedoucího práce a uvedla jsem všechny použité podklady a literaturu.

*V Olomouci dne.....*

*Podpis .....*

Ráda bych poděkovala vedoucímu své práce Mgr. Pavlovi Svobodovi, Ph.D. za odborné vedení, připomínky a celkovou podporu ve zvoleném tématu.

Poděkování patří též všem paním učitelkám a pedagogickým pracovníkům, kteří mi věnovali čas a materiály k výzkumu.

Monika Kokrdová

# OBSAH

|  |           |
|--|-----------|
| <b>ÚVOD</b> .....  | <b>5</b>  |
| <b>TEORETICKÁ ČÁST</b> .....                               | <b>7</b>  |
| 1. Úvod do grafologie .....                                | 8         |
| 1.1. Symbolika psacího prostoru.....                       | 9         |
| 1.1.1. Okraje .....  | 11        |
| 1.1.2. Řádkování.....                                      | 14        |
| 1.1.3. Velikost písma .....                                | 15        |
| 2. Specifické poruchy učení .....                          | 16        |
| 2.1. Definice .....  | 16        |
| 2.2. Klasifikace.....                                      | 17        |
| 2.3. Etiologie .....                                       | 17        |
| 2.4. Symptomatologie .....                                 | 18        |
| 2.5. Jednotlivé poruchy .....                              | 19        |
| 3. Specifické poruchy chování .....                        | 22        |
| 3.1. Klasifikace.....                                      | 22        |
| 3.2. ADHD (Attention Deficit Hyperactivity Disorder) ..... | 22        |
| 3.2.1. Definice .....                                      | 23        |
| 3.2.2. Etiologie ADHD .....                                | 23        |
| <b>PRAKTICKÁ ČÁST</b> .....                                | <b>25</b> |
| 4. Použité metody.....                                     | 26        |
| 5. Interpretace rukopisů.....                              | 27        |
| 5.1. Rozvržení psací plochy .....                          | 27        |
| 5.2. Zóny písma.....                                       | 28        |
| 5.3. Společné znaky v písmu.....                           | 30        |
| 5.4. Další společné znaky.....                             | 32        |
| 5.5. Výzkumný úkol a jeho vyhodnocení .....                | 39        |
| <b>ZÁVĚR</b> .....   | <b>43</b> |
| Použitá literatura .....                                   | 45        |
| Seznam obrázků .....                                       | 47        |
| Anotace  |           |

# ÚVOD

„ Je líný, nepřipravuje se na hodiny, vůbec se nesnaží, je to lajdák...“ podobné zoufání je možné slyšet z úst pedagogů, kteří lamentují nad žákovými špatnými výsledky. Ve skutečnosti se někteří žáci hodiny doma připravovali, trénovali čtení, psaní či počítání, ale i přesto se jim nedaří dosáhnout stejných výsledků jako mají jejich spolužáci. U těchto žáků se projevují obtíže v určitých oblastech učení, označujeme je souhrnně jako specifické poruchy učení. Třebaže na jejich vymezení a charakteristice odborníci pracují již od poloviny minulého století, teprve v posledních letech se zlepšila celková informovanost nejen pedagogů, ale i veřejnosti.

Dětí s některou z poruch učení je mnoho. Postupně s novými a novými výzkumy se na ně začal v procesu učení brát ohled. Byly jim dokonce vytvořeny specializované třídy a následně byli integrováni do „normálních“ tříd. Těžko říci, zda narůstající počet žáků s dyslexií, dysgrafií apod. je způsoben otevřeností tohoto tématu nebo zda škola a společnost klade na žáky větší nároky a těžší překážky. Nicméně neměli bychom tyto poruchy podceňovat a měli bychom se snažit žákům pomoci je zvládnout co nejpřirozenějším způsobem. Nejdůležitější je brzké diagnostikování dané poruchy, nejlépe ještě před nástupem do prvního ročníku (eventuelně během něj). Jen tak se začne s včasnou „nápravou“ a předejde se různým negativním dopadům.

Avšak ne vždy je raná diagnostika možná. Poruchy se mohou začít projevovat i v průběhu školní docházky. V takovém případě hraje velmi důležitou roli pedagog, který s žákem prochází celým učebním procesem. Pokud tedy zpozoruje odchylku v procesu osvojování školních dovedností nebo přetrvávající špatné studijní výsledky v porovnání s žákovými spolužáky, měl by se zajímat, co to způsobilo. Jedním z důvodů může být porucha učení. Vyučujícímu se naskýtá možnost nahlédnout do nitra osobností svých žáků jednak pozorováním jejich práce během vyučování, eventuelně v průběhu mimoškolních aktivit, ale také prostřednictvím jejich písemné produkce, kterou je bohatě zásoben.

Na pedagogy jsou sice kladeny čím dál větší nároky a povinnosti, avšak při běžném opravování písemných prací (sloh, diktáty, úpravy sešitů a jiné) mají velkou příležitost provést určitou zběžnou a laickou analýzu rukopisu.

Cílem této bakalářské práce je shromáždit znaky, které se vyskytují v písmu žáků se specifickými poruchami učení. Jedná se o symboliku dostupnou i neodborníkovi a rozhodně by neměla sloužit k určení poruchy, ale spíše napovědět či potvrdit pedagogovy domněnky a následně vést k odborné konzultaci. Autorka se především zaměřuje na celkový písmový obraz, který bude vykazovat společné znaky v rukopisech žáků se specifickými poruchami učení. S tím souvisí i další zaměření na žákovo využití disponibilního psacího prostoru, čímž rozumíme list papíru či stránku školního sešitu. V rámci rozložení písemného prostoru bude zkoumána hlavně velikost jednotlivých písmen.

# **TEORETICKÁ ČÁST**

# 1. Úvod do grafologie

*„Jak píšeš, tak kráčíš životem“*

Grafologie pochází z dvou řeckých slov **grafein** = psát a **logos** = věda nebo nauka. Je to tedy věda, která se snaží prostřednictvím individuálních rysů rukopisu odhalovat vlastnosti a charakteristiky pisatelovy psychiky.

Psaní představuje velmi náročnou činnost a koordinaci několika set svalů jemné motoriky. Avšak jejich hybatelem a koordinátorem je mozek. Nezáleží tedy na tom, zda píšeme rukou, nohou či jiným způsobem zapojujeme končetiny do psaní, vždy se do písma, stejně jako například do kresby, promítnou naše psychické vlastnosti.

Oproti některým jiným diagnostickým metodám má grafologie výhodu, že jejím předmětem může být text napsaný již v minulosti a **spontánně**. Nejlepší je proto rukopis psaný z hlavy, například dopis. V tomto případě autor nejlépe promítne svá osobnostní specifika. Psaní samo o sobě představuje velmi složitý proces, ale při vyjadřování svých pocitů, názorů a myšlenek probíhá několik operací najednou. Autor si musí své myšlenky uspořádat, utřídit a rozvrhnout jejich přenos na papír. Zvolí formu, rychlost, rozložení apod. jemu vlastní. Přínosné je též porovnat tuto písemnou produkci s některou starší, u dospělých osob třeba ze školního období. Napomůže to grafologovi porovnat a potvrdit si znaky a symboly, které prozrazují pisatelovu osobnost. Ale samozřejmě dobře k analýze poslouží i opis konkrétního textu – opis textu psacím písmem nebo lépe opis tisknutého textu, kde je potřeba ho převést do psací podoby a opět se více zapojují mozková centra. Grafologie poskytuje komplexní charakteristiku psychiky. Nejde jen o výčet kladných a záporných vlastností, ale o poznání osobnosti jako celku. Zároveň by měla být grafologie spíše doprovodnou, doplňkovou metodou. Někteří lidé vkládají až příliš velkou důvěru a naději ve výsledky grafologické analýzy rukopisu.

Nejvíce se grafologie využívá v kriminalistice, trestně právní oblasti, poradenství, například v partnerských vztazích, při přijímání nového pracovníka (tedy v personalistice).



Stejně jako rukopis (což je výsledek pohybu horní končetiny, řízený z mozku) může poznatky o duši, osobnosti a charakteru zprostředkovat například chůze, výrazy v obličeji nebo pozorování jakékoli činnosti, kterou člověk provádí sice účelně ale zároveň automaticky a pod prahem vědomí. Rukopis má velkou výhodu, že se fixuje a zůstává. Chůzi či jiné činnosti bychom museli buď pozorovat v daný okamžik, nebo ji zdokumentovat (natočit) pro pozdější analýzu.

Náš rukopis se vyvíjí od dětství, ještě dříve než začneme napodobovat první písmenka. Již v raném věku v něm můžeme pozorovat individuální specifika osobnosti. Schopnost psát se vyvíjí již od prenatálního období a je ovlivněna souhrou smyslového vnímání a pohybu. Tedy nejen zdraví a celý vývoj dítěte jsou ovlivněny průběhem těhotenství a různými teratogenními faktory, ale také právě i budoucí schopnost psaní. Samozřejmě i v dalším vývoji je velmi důležité podnětné prostředí, neboť základem pro dobrou jemnou motoriku je zvládnutí nejdříve hrubé motoriky. Dítě by si tedy postupně před nástupem do školy mělo doma i ve školce osvojovat dobré návyky pohybů svého těla (pracovní činnosti, tanec, rytmizace, hra s míčem, říkadla s vyťukáváním a jiné).

Pro tuto práci byla zvolena věková kategorie žáků ve věku od 9 do 14 let, neboť před devátým rokem písmo ještě stále může procházet zásadními změnami a vývojem. Třebaže osobité znaky se v písemném projevu objevují již od prvních tahů tužkou či perem, stejně jako při kresbě, během prvních dvou let školní docházky se žáci v psaní zdokonalují a stále prochází procesem osvojování. Daleko více se musí soustředit na formu než na obsah, nemají psaní zautomatizováno. A v období adolescence zase dochází ke změnám rukopisu (většinou dočasným), z důvodů intenzivních změn v oblasti vnímání sebe sama, ale i okolí.

## **1.1. Symbolika psacího prostoru**

Psací prostor může být považován za prostor životní, kam je projektována osobnost autora písemnosti. Někdo si svůj psací prostor člení na odstavce, čísluje, odděluje, podtrhuje, někdo zase tlačí své písmo těsně na začátek levého okraje, jiný se zase nevejde do pravého

okraje a přetahuje. Tyto znaky v rámci prostorového rozložení nám mohou napomoci lépe poznat či odhadnout osobnost pisatele.

Podle toho, ke kterému okraji je písmo více nasměřováno až natlačeno, se dá zjistit například, zda je dítě orientováno spíše na sebe nebo na druhé, zda je introvert či extrovert a jiné. Samozřejmě že na základě analýzy rozvržení psacího prostoru nemůžeme zcela přesně určit osobnost dítěte. O to se ani ve své práci nechci pokusit. Pokud by výsledkem měla být komplexní a spolehlivá charakteristika dítěte, vyžadovalo by to detailní grafologickou analýzu, ke které má kompetence jen odborník – grafolog. Ve své práci se pokusím najít některé společné znaky osobnosti, které vykazují děti se specifickými poruchami učení a chování a které jsou zároveň zjistitelné z jejich písemného projevu bez konzultace grafologa. Analýzu psacího prostoru, tedy „dodržování okrajů“ a celkového dojmu písma může provést i speciální pedagog či třídní učitelka. Nejedná se tedy o diagnostickou metodu, která spolehlivě určí, že dítě má poruchy učení nebo chování, ale o metodu, která napoví, že je něco v nepořádku. Že neúspěchy a špatné školní výsledky nejsou výsledkem lajdácké přípravy, ale že dítě bojuje s problémem, který samo nedokáže pojmenovat ani vyřešit.

Začneme tím, že okraje hodnotíme celkově, potom až sledujeme každý zvlášť. Nejdříve tedy pozorujeme, zda autor text směřuje spíše doleva či doprava. Levá strana plochy symbolizuje minulost, ale také „JÁ“. Zatímco pravá strana směřuje k budoucnosti a k „TY“, tedy k adresátovi. V Evropě píšeme zleva doprava, tedy od „JÁ“, které sděluje, k „TY“ jako k adresátovi, okolí a společnosti obecně. Ale také to může vyjadřovat evropské zaměření spíše navenek a budoucnost v porovnání například s některými východními kulturami, které více dbají na vnitro. Na psací ploše existuje tzv. osobnostní bod. Je to místo, kde hrot pera začíná psát, „*ten klouže časovým prostorem dopředu. Vykonaná dráha symbolizuje individuální minulost. Váhavě nebo prudce, úzkostně nebo odvážně, bez úsilí poháněné časovým proudem sahá toto Já do budoucnosti...*“ (Schönfeld, 1996, s. 39). Švýcarský grafolog Max Pulver<sup>1</sup> každou stranu označuje trojicí pojmů. Pro levou stranu volí synonyma matka – minulost – původ a směřujeme doprava k otec – budoucnost – dovršení. (Vychází z toho, že v životě neustále směřujeme jednak z minulosti

---

<sup>1</sup> Max Pulver (1889 – 1952) – nejvýznamnější osobnost v pojetí písma jako symbolického úkonu (in Schönfeld, 2007)

do budoucnosti, ale také že pocházíme z matky, se kterou máme zároveň první vztah a kontakt, a směřujeme k otci.)

### 1.1.1. Okraje

Před tím, než se zaměříme na každý okraj zvlášť, uveďme si přehled symboliky jednotlivých stran.

#### LEVÁ STRANA

- „JÁ“
- minulost
- bezpečí známého
- introverze
- orientace spíše k matce

#### PRAVÁ STRANA

- „TY“
- budoucnost
- něco nového
- extroverze
- orientace spíše na otce

Pokud zkoumáme příklon k levé či pravé straně, není to pouze otázka okrajů, jestli jsou úzké / široké nebo zužující se / rozšiřující se apod. Ale orientace je také dána směrem, kterým ubíhá písmo. Hovoříme o levoběžnosti a pravoběžnosti. Jelikož písmo naší kultury směřuje zleva doprava, mohlo by se předpokládat, že rukopis bude rovněž takto směřovat. Avšak existují určité znaky, které nám napoví, že byť je písmo „nakloněné“ doprava, autor jej ve skutečnosti směřuje doleva. To však už vyžaduje komplexnější analýzu jednotlivých znaků v textu – jako dolní či horní smyčky písmen, umístění interpunkčních znamének apod.

Při posuzování samotných okrajů rozlišujeme pravé, levé a horní, dolní. Přičemž šířka okraje by měla být asi 1 cm při psaní na list A4. Vypovídají nám o sociálních vztazích pisatele, o jeho sebekontrolu, o jeho ekonomických a estetických hodnotách. Obecně široké okraje symbolizují smysl pro formu, pro životní styl, odstup, sociální izolovanost, potřebu estetické hodnoty, sebeovládání. Úzké okraje poukazují na smysl pro obsah a nedostatek smyslu pro formu, na šetrnost, skromnost, účelnost, bezprostřednost, rozpínavost a nedostatek taktu.

## LEVÝ OKRAJ

- úzký – malichernost, naivita, dětskost, nezralost, spořivost až skoupost, nedostatek vkusu
- široký – náročnost, okázalost, blahobyt, estetické založení, snobismus, nechuť ke změnám, odstup, velkomyslnost, kulturnost, zvýšená potřeba seberealizace, velkorysost
- zužuje se – opatrnost, zdrženlivost, nedůvěra, nedůslednost, snaha o diskrétnost, zakrývaná šetrnost, pečlivost až přepečlivé chování, pedantství, malichernost, zvýšená sebekontrola, rezervovanost, uvážlivost
- rozšiřuje se – impulzivita, netrpělivost (může vyjadřovat i vnitřní psychické napětí), neopatrnost, snížené sebeovládání, nehospodárnost, ponořenost do věci
- nepravidelný – nespolehlivost, nepřesnost, nepořádnost, nekonvenčnost, nedůslednost, nevyrovnané jednání, lhostejnost

## PRAVÝ OKRAJ

- úzký – živost, energičnost, odvaha, impulsivní chování, nerozvážnost, ukvapenost, může chybět smysl pro takt, velká potřeba sdělovat, může se jednat i o nechuť přizpůsobovat se novým situacím
- široký – smysl pro estetiku, obavy z budoucnosti a ze skutečnosti, sociální izolovanost, rezervovanost, strach, úzkost, pomalejší tempo, podezřívavost a opatrnost, obavy z komunikace
- zužuje se – počáteční odstup se mění v uvolnění, rostoucí sdílnost, překonávání ostychu
- rozšiřuje se – roste úzkost, distance, sebeovládání, odstup
- nepravidelný – nehospodárnost, potřeba změny, touha po dobrodružství (avšak nepravidelný pravý okraj je charakteristický téměř pro každou písemnost, pro analýzu nabývá význam teprve ve chvíli, kdy jsou výkyvy velké)
- pravidelný, zarovnaný – svědomitost, zvýšená pečlivost, pedantičnost

Od pradávna oblast „nahore“ (v různých souvislostech) symbolizuje světlo, duchovno, dobro (nebe) a „dole“ se nám spojuje s hlínou, tmou, propastí, temnými mocnostmi, tedy většinou s něčím špatným (peklo). Tato symbolika, i když si to možná ani neuvědomujeme, nás provází na každém kroku – pohádky, pořekadla („jednou jsi dole a jednou nahore“) a jiné.

## HORNÍ OKRAJ

- úzký – familiárnost, podlézavost, chybí respekt vůči adresátovi, ambice, snaha být u všeho a být viděn, nedostatek vkusu a taktu, šetrnost, malá sebedůvěra, pocity nejistoty

Dodržování přiměřeného horního okraje je vyjádřením respektu k autoritám a dítě si zároveň osvojilo stanovenou úpravu. Pokud má pisatel s jeho dodržováním potíže, může to znamenat nerespektování autorit a absenci vlastního stylu. Ale zároveň to může poukazovat na to, že dítě ještě zcela nedozrálo a neosvojilo si žádný vlastní styl. Úzké a nepravdělné okraje jsou potom symbolem jeho zmatenosti a hledání svého vlastního přístupu k životu.

- široký – konvenčnost, společenská distancovanost, odstup, dobrá výchova, vkus a konformita, potřeba reprezentace, úcta k adresátovi, submisivita, skromnost

## DOLNÍ OKRAJ

- úzký – smysl pro obsah, živost ve sdělování, ale také může jít o nechuť a strach začít novou stránku z důvodu obav ze změněných situací, nedostatek taktu, malý estetický vkus, lenost, často obsah důležitější než forma – autor chce za každou cenu sdělit co nejvíce
- široký – smysl pro formu, udržování distance, ponechán širší záměrně z estetického důvodu, ale i rezervovanost nebo je text psán ze společenské povinnosti nikoli s upřímným záměrem, obavy z komunikace

Široký dolní okraj může být také interpretován jako nevyužití veškeré potenciální energie a prostředků, které autor vlastní. Nechává si neustále určitou rezervu.

### 1.1.2. Řádkování

S rozložením psací plochy souvisí také vedení řádku. Pod vedením řádku máme na mysli, zda řádek směřuje nahoru („do kopce“) nebo naopak klesá dolů, zda pisatel přepisuje předtištěnou linku nebo zda se mu celý řádek „vlní“ a je nepravidelný. Řádkování nám napomáhá odhalit autorovu psychickou stabilitu, vnitřní popud, ale více než jiné znaky nám odráží aktuální náladu.

Za řádkem směřujícím **nahoru** se pravděpodobně skrývá dítě optimistické, většinou dobře naladěné, horlivé nebo ctižádostivé, ambiciózní a energické. Podle Schönfelda (2007) je ale několik možností, jak takové stoupání řádku „do kopce“ vyložit. Může se tedy jednat o optimistické a energické rozpoložení jak je uvedeno na začátku. Ale může to být také projevem zuřivosti a hněvu nebo touhy více sdělovat.

**Klesající** řádek symbolizuje únavu, zklamání, smutek, starosti, úzkost, přetíženost, rezignaci, zádumčivost, možné jsou i deprese, nedostatek vytrvalosti a poddajnost (někdy se, hlavně u mladších dětí, může skutečně jednat jen o fyzickou únavu). Stejná charakteristika platí i pro pisatele, kteří linku přepisují, třebaže mají stránku nalinkovanou nebo používají jiný linkovaný podklad. Představme si kousek papíru, na který budeme někomu nechávat vzkaz v dobrém rozmaru, budeme si u toho pozpěvovat. S velkou pravděpodobností napíšeme text šikmo a to směrem nahoru. Naopak, pokud budeme skleslí, ke konci věty či řádku, jakoby bez zájmu budou písmena směřovat dolů.

**Rovný** řádek (i bez předlohy) dodržují osoby pečlivé, poslušné, s dobrým až přehnaným sebeovládáním.

**Nepravidelné** a **vlnité** řádkování se bude vyskytovat u osob nevyrovnaných, náladových, ale také živějších a citlivějších.

Vedle směru, kam řádek směřuje, pozorujeme také rozestupy mezi nimi. Pokud jsou mezery mezi jednotlivými řádky velké, jejich autor se vyznačuje logickým uvažováním, jasností, ale drží si určitý odstup (nejen ten společenský). Pokud jsou rozestupy extrémně výrazné, dítě má pravděpodobně potíže v mezilidských vztazích. Řádky napsané těsněji na

sobě prozrazují na pisatele, že je otevřený, komunikativní, spontánní a impulsivní. Řádky mohou být na sobě tolik natěsněné, že se mohou navzájem dolními a horními výškami písmen (tedy písmena jako například „y“ a „k“) proplétat. V takovém případě se buď jedná o nadaného a originálně myslícího jedince nebo naopak o osobu, jejíž myšlení je zmatené a přebíhá od jedné věci ke druhé.

### 1.1.3. Velikost písma

V rámci celkového dojmu písemného dokumentu bychom neměli opomenout velikost písma. Pro naše potřeby postačí rozlišit pouze písmo malé a velké. Průměrná velikost pro „malá písmena“ jako „m“, „o“ apod. je cca 2 – 3 mm. Obecně nám velikost písmen vyjadřuje, jak autor vnímá sám sebe, jeho míru sebevědomí a sebedůvěry, potřebu seberealizace, vitalitu a životní sílu.

**Velké** písmo značí, že osoba je sebejistá, zdůrazňuje své přednosti, ale někdy jí až chybí nekritičnost. Reprezentativní hrdost se může ale změnit na pýchu a panovačnost, písmo je reaktivně získané (Schönfeld, 2007). Osoba píšící velkými písmeny bývá odváznější, aktivnější a má větší potřebu se prosadit, mohou se objevit i problémy s podřizováním. U mladistvých se takové písmo hodnotí jako vášnivost, citová hloubka, nadchnutí se snadno pro cokoli a jako nedostatek smyslu pro skutečnost.

Osoby píšící **malým** písmem se zpravidla cítí bezvýznamné, zároveň ale mívají smysl pro detail, jsou věcní, svědomití a důkladní, mají smysl pro přesnost a povinnost. Platí to o to víc, je-li jejich písmo pravidelné. Těmto osobám chybí vnitřní vznětlivost, rozlet a schopnost pro něco se jen tak nadchnout.

Ve škole by učitel neměl žáky za malé či velké písmo trestat a žáka kvůli němu negativně hodnotit. Platí to i pro rozdílnou velikost pouze horních či dolních dělek písmen, stejně tak i jeho sklon. Pokud je žákovo písmo čitelné, což by v širším slova smyslu měl být v psaní učitelův jediný cíl, neměl by ho učitel trestat ani příliš negativně hodnotit. Tyto odchylky jsou projevem žákovy osobnosti a jeho vnitřní psychiky a vynucené změny by mohly naopak způsobit psychický nesoulad. (Kolářová, 2002)

## 2. Specifické poruchy učení

### 2.1. Definice

*„Poruchy učení je termín označující heterogenní skupinu obtíží, které se projevují při osvojování a užívání řeči, čtení, psaní, naslouchání a matematiky. Tyto obtíže mají individuální charakter a vznikají na podkladě dysfunkcí centrální nervové soustavy. Ačkoli se poruchy učení mohou objevovat souběžně s jinými handicapujícími podmínkami (např. senzorická postižení, mentální retardace, poruchy chování) nebo vnějšími vlivy (např. kulturní odlišnosti, nedostatečné, popřípadě neúměrné vedení), nejsou poruchy učení přímým důsledkem těchto podmínek nebo vlivů.“ (Zelinková, 2003, s. 16)*

Podle Jucovičové a Žáčkové mohou být specifické poruchy učení definovány jako neschopnost naučit se číst, psát a počítat pomocí běžných výukových metod za průměrné inteligence a přiměřené sociokulturní příležitosti. (Jucovičová, Žáčková, 2008, s. 9)

Pod pojmem specifické poruchy učení se skrývají různá narušení dovedností, které potřebujeme k osvojování učiva. Mezi ty nejčastější patří dyslexie, dysgrafie, dysortografie, dyskalkulie a dyspraxie. Předpona **dys-** vyjadřuje, že se jedná o „dysfunkci“, tedy narušený, nesprávný vývoj dané dovednosti nebo její neúplné vyvinutí. Dále je název pak doplněn řeckým slovem vyjadřujícím, o kterou dovednost se jedná:

- Dyslexie – porucha osvojování čtenářských dovedností
- Dysgrafie – porucha osvojování psaní
- Dysortografie – porucha osvojování pravopisu
- Dyskalkulie – porucha osvojování matematických dovedností
- Dyspraxie – porucha osvojování, plánování a provádění volných pohybů



## 2.2. Klasifikace

Podle 10. revize Mezinárodní klasifikace nemocí z roku 1992 jsou specifické poruchy učení klasifikovány následovně:

*F80-F89 Poruchy psychického vývoje*

### **F80 Specifické vývojové poruchy řeči a jazyka**

### **F81 Specifické vývojové poruchy školních dovedností**

F81.0 Specifická porucha čtení

F81.1 Specifická porucha psaní

F81.2 Specifická porucha počítání

F81.3 Smíšená porucha školních dovedností

F81.8 Jiné vývojové poruchy školních dovedností

F81.9 Vývojová porucha školních dovedností nespecifikovaná

### **F82 Specifická vývojová porucha motorické funkce**

### **F83 Smíšené specifické vývojové poruchy**

## 2.3. Etiologie

Etiologie specifických poruch učení není zcela jasná. Kolem sedmdesátých let 20. století se odborníci shodovali na tom, že za poruchami jsou genetické vlivy a následně, že jsou důsledkem drobného poškození mozku. K tomuto poškození podle jejich výzkumů dochází během perinatálního období. Od sedmdesátých let byla označena celá spousta příčin včetně nepříznivého prostředí, ve kterém dítě vyrůstá. Z následujícího můžeme tedy usoudit, že definovat přesně etiologii specifických poruch učení je při nejmenším nelehké a nejednotné. Na jedné věci se přeci jen autoři shodují, že tyto poruchy nejsou přímo spojeny s poruchou intelektu. Samozřejmě není vyloučeno, že žák s některou z poruch bude mentálně postižen, není to však pravidlem.

Zelinková (2003) uvádí, že byly zjištěny určité abnormality na některých párech chromozomů. Podle výzkumů je nejvíce ovlivněn šestý pár. Dále se na poruchách podílejí

strukturální rozdíly v mozku, které se utvářejí před porodem v kombinaci genetických predispozic a vlivu vnějšího prostředí.

Podle výzkumu, jehož autory jsou Nicolson a Fawcett (1999, in Zelinková, 2003), se na poruchách učení, hlavně dyslexie (kterou autoři zkoumali přednostně), podílí do velké míry funkce a funkčnost mozečku. Bylo zjištěno, že v mozečku je centrum automatizace a to až motorických dovedností, tak kognitivních. Při postižení mozečku je tedy narušena dovednost automatizace a koordinace motorických dovedností, ale také rovnováhy, kognitivní procesy, včetně toho řečového.

Kaprová (2000, s. 21) zmiňuje možný podíl deprivace v komunikační oblasti v období raného dětství na vzniku specifických poruch učení (především problémy se čtením a psaním). Podle ní je tato deprivace z velké části zapříčiněna příjmem informací ze stále stejných a ne příliš podnětných zdrojů jako je televize, DVD (video) a počítačové hry.

## **2.4. Symptomatologie**

Přestože každý jedinec s poruchou učení vykazuje rozdílné a pro svou osobnost typické příznaky, můžeme zmínit několik symptomů a znaků, se kterými se obecně můžeme setkat. Zobecnění napomáhá k vytvoření prvních kroků ke zvládnutí problému a jeho co nejranějšímu odhalení. Obecně je tedy u těchto dětí narušena zraková a sluchová percepce, prostorová orientace, proces automatizace, koncentrace pozornosti, motorika (grafomotorika) a také určitým způsobem i stavba a funkce centrální nervové soustavy. Odborníci i rodiče se většinou shodují na tom, že děti, u nichž se projevila některá z poruch učení:

- mají omezenější slovník
- obtížněji se vyjadřují
- celkově jim chybí cit pro jazyk
- obtížně chápou strukturu mateřského jazyk a jeho gramatická pravidla
- jsou nejistí ve svém jednání
- obtížněji se orientují v čase a prostoru
- mají potíže v chápání početní řady

- mohou být častěji emočně labilní (přecitlivělý, impulzivní...)
- trpí poruchou pozornosti
- mají snížené rytmické schopnosti
- se vyznačují poruchou paměti

## 2.5. Jednotlivé poruchy

Podívejme se na jednotlivé poruchy učení podrobněji. Nejvíce rozšířená je dyslexie.

### DYSLEXIE

Jedná se tedy o obtíže v osvojování čtenářských dovedností. Narušena je rychlost i správnost čtení, míra porozumění čtenému textu, ale také technika čtení. Tyto jednotlivé projevy se mohou objevit různě skombinované, ale také jen jeden z nich. Žák tedy může číst předložený text rychle, ale v takovém případě chybí porozumění tomu, co čte. Nebo naopak žák text čte po hláskách nebo po slabikách a velmi pomalu. Čtenářský projev může být zbrklý a žák si text domýšlí. Co se týče správnosti čtení, žáci zaměňují hlásky si podobné - zvukově nebo tvarově. Při čtení si často dané slovo potichu předříkávají a až poté jej přečtou nahlas.

Do jisté míry se s těmito obtížemi potýkají všichni začínající čtenáři. Je tedy potřeba na základě psychologického a speciálněpedagogického vyšetření zjistit, zda se skutečně jedná o dyslexii, nesprávně zvolený pedagogický přístup, menší nadání žáka nebo nejedná-li se například o zrakovou vadu.

Matějček a Langmeier (in Matějček, 1995, s. 19) uvádějí tuto definici dyslexie z roku 1960: „*Vývojová dyslexie je specifický defekt čtení, podmíněný nedostatkem některých primárních schopností, jež skládají komplexní schopnost pro učení za dané výukové metody. Objevuje se u dětí obvykle od samých počátků výuky a působí, že úroveň čtení je trvale v nápadném rozporu se zjištěnou úrovní intelektových schopností dítěte.*“ Matějček dále ve své knize uvádí, že dyslexií teoreticky může trpět každé dítě, které je schopno školního vzdělání. Jedná se tedy i o děti s mentální retardací, zanedbané děti, děti, které

trpí kulturní deprivací, ale zároveň i děti s vadami sluchu, zraku a hybnosti, pokud jim tyto poruchy čtení neznemožňují.

Internetové zdroje na pomoc rodičům a dětem, uvádí, že až 15% české populace má tuto poruchu. Zároveň si uveďme několik známých osobností, které i skrz dyslexii dosáhli vysokého vzdělání a zajímavých objevů přínosných pro celý svět. Patří mezi ně například Albert Einstein, Isaac Newton i Winston Churchill a spousta dalších.

## **DYSGRAFIE**

Žáci s dysgrafií mají problémy s osvojováním psaní, konkrétně s jeho grafickou podobou. Obtížně napodobují písmena podle předlohy či zvukového vzoru, zaměňují tvary písmen, jejich text je většinou nečitelný a proškrtaný, při psaní vynaloží spoustu energie, ale jejich písemný projev je velmi pomalý. Potíže jim dělá převod tištěného textu do psací podoby, nedodržují velikosti písmen, sklon a mezery mezi slovy, neudrží písmena na řádku. Často též drží nesprávně psací potřeby – křečovitě a neuvolněně. Důvodem je porucha motoriky, automatizace pohybů a senzomotorické koordinace. Někteří autoři se domnívají, že by za narušením koordinace mohlo být krátké období lezení nebo popřípadě nesprávný způsob lezení v raném věku. Dále mají děti s dysgrafií potíže v rytmizaci, prostorové orientaci, představivosti, pozornosti a v procesu převodu sluchových či zrakových vjemů do grafické podoby. Dysgrafie může postihnout pouze oblast psaní, ale může též zasahovat i do jiných forem grafického projevu - v matematice, geometrii nebo do kreslení.

## **DYSORTROGRAFIE**

Tato porucha postihuje oblast pravopisu. Žáci nejčastěji chybují v rozlišování krátkých a dlouhých samohlásek, slabik dy-di, ty-ti, ny-ni a rozlišení sykavek ve slovech. Tito žáci jsou schopni se naučit gramatická pravidla, jako jsou například vyjmenovaná slova, ale mají obtíže při jejich vybavování a aplikování. Negativně zde působí především snížené kognitivní funkce – paměť, vybavování, automatizace apod., ale také poruchy fonemického sluchu. Děti s dysortografií mají také problémy s vnímáním rytmu a jeho reprodukcí. Celkově se u nich hodnotí snížený jazykový cit.

## **DYSKLALKULIE**

Jedná se o poruchu matematických dovedností. Nejenže mají žáci problémy s početními operacemi, které mezi sebou často i zaměňují, ale obtíže se projevují i v záměně číslic

zrcadlově si podobných (54 – 45 apod.), číslic si podobných jako 3 a 8, 6 a 9 a jiné. Dochází též k záměně matematických znamének, dítě může mít narušenu matematickou logiku a nedochází mu jednotlivé souvislosti a operace nebo v případě narušení grafomotoriky má problémy s rýsováním v geometrii. Žáci s dyskalkulií také déle počítají za pomoci prstů. Projevy dyskalkulie jsou tedy velmi různorodé, proto Zelinková (2003) uvádí (podle Nováka a Košče) několik druhů této poruchy:

- praktognostická (obtíže v rozlišování množství, velikosti)
- verbální (porucha ve slovním označování množství a počtu předmětů, názvů číslic, číslovek, operačních znaků a matematických úkonů)
- lexická (problémy ve čtení matematických symbolů)
- grafická (problémy v psaní matematických symbolů)
- operační (narušena schopnost provádět matematické operace)
- ideognostická (porucha chápání matematických pojmů a vztahů mezi nimi)

### **DYSPRAXIE**

Dyspraxie je narušení motorických schopností (například při jídle příborem, zapínání knoflíků, ale také při jízdě na kole a v neposlední řadě samozřejmě i při psaní). Může se projevit i jako narušení motoriky mluvidel, tedy artikulace.

### **DYSPINXIE**

Je to specifická porucha kreslení. Dítě má potíže s přenesením svých představ na papír (většinou z trojrozměrných vytvořit dvojrozměrné), má obtíže s chápáním perspektivy, tužku či pastelku drží křečovitě a neobratně.

### **DYSMÚZIE**

Tato porucha představuje obtíže v receptivní, expresivní nebo motorické složce hudebních schopností. Dítě nedokáže rozlišit různé tóny a melodie, hudební nástroje, s obtížemi též hlasově tón vyjadřuje. Z pohledu motorické složky má problémy s koordinací a prstokladem při hře na hudební nástroj.

## 3. Specifické poruchy chování

Je to soubor projevů chování, která doprovázejí poruchy učení jako sekundární symptom. Většinou se jedná o chování vycházející ze školní neúspěšnosti, nezdaru, vyčlenění z kolektivu, pocitu méněcennosti a bezmoci vůči svým problémům.

### **3.1. Klasifikace**

Poruchy chování se podle 10. revize Mezinárodní klasifikace nemocí řadí mezi poruchy chování a emocí:

*F90-F99 Poruchy chování a emocí se začátkem obvykle v dětství a v dospívání*

#### **F90 Hyperkinetické poruchy**

F90.0 Porucha aktivity a pozornosti

F90.1 Hyperkinetická porucha chování

F90.8 Jiné hyperkinetické poruchy

#### **F91 Poruchy chování<sup>2</sup>**

### **3.2. ADHD (Attention Deficit Hyperactivity Disorder)**

Mezi poruchy učení a chování se řadí i syndrom **ADHD – porucha pozornosti spojená s hyperaktivitou**. Dříve označováno jako **LDE (lehká dětská encefalopatie)** či **LMD (lehká mozková dysfunkce)**, které se snažily vystihnout etiologii. Aktuálně používané označení syndromu vychází z popisu projevů této poruchy.

Může se jednat o:

- poruchu pozornosti bez projevů hyperaktivity (ADD)
- poruchu pozornosti spojenou s hyperaktivitou
- hyperaktivní a impulzivní chování

---

<sup>2</sup> Podle WHO (Světová Zdravotnická Organizace) a Mezinárodní klasifikace nemocí se jedná o opakované a přetrvávající agresivní, asociální nebo vzdorovité chování, mělo by mít trvalejší ráz – více než 6 měsíců, na příklad: nadměrné praní, týrání, krutost k lidem nebo ke zvířatům, závažné destrukce majetku, zakládání požárů, krádeže, opakované lži, záškoláctví a útoky z domova, neobvykle časté a silné výbuchy vzteku a nekázeň.

- opoziční chování
- ADHD spojené s agresivitou

### 3.2.1. Definice

*„ADHD je vývojová porucha charakteristická věku dítěte nepřiměřeným stupněm pozornosti, hyperaktivity a impulzivity. Potíže jsou chronické a nelze je vysvětlit na základě neurologických, senzorických nebo motorických postižení, mentální retardace nebo závažných emočních problémů. Deficity jsou evidentní v časném dětství a jsou pravděpodobně chronické. Ačkoli se mohou zmírňovat s dozráváním centrální nervové soustavy, přetrvávají v porovnání s jedinci běžné populace téhož věku, protože i jejich chování se vlivem dozrávání mění. Obtíže jsou často spojené s neschopností dodržovat pravidla chování a provádět opakovaně po delší dobu určité pracovní výkony. Tyto evidentně biologické deficity ovlivňují interakci dítěte s rodinou, školou a společností.“*  
(Barkley, 1990; in Zelinková, 2003, s. 196)

Syndrom ADHD stejně jako specifické poruchy učení není zpravidla spojen se sníženou inteligencí a často se projeví až ve škole, kdy je hyperaktivní dítě nuceno delší dobu vkuse sedět a soustředit se na jednu činnost. Zelinková uvádí, že děti s ADHD často vyrůstají v dysfunkčních rodinách nebo se mezi příbuznými vyskytují psychopatologické projevy.

### 3.2.2. Etiologie ADHD

Vzhledem k rozdílnosti projevů a vývoju u různých jedinců je velmi těžké určit příčiny ADHD. Avšak na prvním místě se uvádí, stejně jako u poruch učení, genetické predispozice. Není známo, co přesně se dědí, ale předpokládají se určité změny ve struktuře a fungování mozku. Zděděné predispozice jsou následně podpořené způsobem výchovy a rodinným prostředím. Jako rizikové se uvádějí projevy netrpělivosti ze strany rodičů, časté stresové situace.

Výzkumy poukazují též na vliv exogenních faktorů na plod během těhotenství. Zelinková (2003) uvádí, že až 22 % matek uvedlo, že v době těhotenství kouřilo. Výzkumy prokázaly, že nikotin zvyšuje uvolňování dopaminu v mozku a způsobuje hyperaktivitu.

Mezi základní projevy patří antisociální chování – problémy při navazování kontaktů s vrstevníky, horší školní výsledky, problémy s podřízením se autoritám, agresivita a obtíže s udržení pozornosti. Děti s ADD (tedy s poruchou pozornosti bez přidružené hyperaktivity) mají problémy pozornost zaměřit na určitou činnost, jsou pomalejší v kognitivních operacích, obtížně navazují nové sociální vztahy, mají obtíže v percepčně-motorických úkolech a je u nich typické tzv. denní snění.



# **PRAKTICKÁ ČÁST**

## 4. Použité metody

Cílem tohoto výzkumu je najít v rukopisech osob s různými specifickými poruchami učení a chování, především tedy žáků 5. a 6. tříd, společné a charakteristické znaky. Tyto zjištěné znaky by měly být na první pohled odhalitelné pro pedagoga či jiného specializovaného pedagogického pracovníka.

Pro dosažení cílů bakalářské práce byly použity metody **rozboru výsledků činnosti**, konkrétně písemného projevu žáků Základních škol (dále ZŠ) a **osobních konzultací** s pedagogy. Rukopisy, respektive školní sešity, byly získány od žáků s diagnózou specifických poruch učení 4. až 9. ročníků, se zaměřením na ročníky 5. a 6. Následně byly celkové obrazové dojmy a interpretace porovnány s písemnou produkcí žáků ZŠ a víceletého Gymnázia bez poruch učení. Rozhovory s vyučujícími či jinými pedagogickými pracovníky slouží na doplnění získaných informací o žácích na základě symboliky znaků v rukopisech.

Interpretace a analýza písemného projevu je provedena na základě informací získaných z odborných článků a především publikací o grafologii a symbolice písma. Výsledky zkoumání jsou laické, neboť autorka neabsolvovala žádný akreditovaný kurz či studium grafologie. Z tohoto důvodu se soustředila pouze na vykládání znaků vytvářejících celkový písmový obraz, nezasahujících příliš do detailních studií a znaků měřitelných. Nedá se také vyloučit vliv subjektivního dojmu z písma, třebaže žádného z žáků, jejichž rukopisy byly studovány, autorka neznala. Jen zkušený grafolog je schopen zcela objektivní analýzy.

Zpočátku měl být výzkum založen na interpretaci rukopisů ze sešitů z různých školních zařízení se zaměřením na analýzu psacího prostoru, především pravo–levou orientaci a okraje obecně. Avšak z důvodu získání povětšinou písemné produkce žáků v podobě sešitů formátu A5 s linkami a okraji, rozhodla se autorka nesoustředit svou pozornost pouze na psací plochu ve smyslu porovnávání okrajů, ale rozšířit rozbor i o jiné prvky. Předtištěné linky a okraje neumožňují realizovat prvotní záměr výzkumu, neboť děti jej až na výjimky dodržují a okraje ztrácí svou vypovídací hodnotu. Proto dalším studiem

publikací zabývajících se analýzou písma byly zkoumány i další grafologické znaky, které mohou mít též velmi zajímavou vypovídací hodnotu.

Pro práci s písemnou produkcí žáků s poruchami učení byla také vytvořena tzv. kontrolní skupina intaktních žáků stejného věkového rozpětí.

Výběr sešitů u obou skupin byl náhodný, stejně jako studovaná strana. První etapa zkoumání rukopisů byla založena na porovnávání celkového dojmu a obrazu písma a výsledky byly konzultovány v souvislosti se skupinou intaktních žáků. Následně autorka poměřila velikosti písmen v 37 sešitech žáků s poruchami učení. A opět tyto výsledky porovnála s hodnotami získanými ze sešitů žáků bez poruch učení. Písmena pro měření byla vybírána náhodně, vždy ze středu textu, neboť tam mají písmena nejvyšší vypovídací hodnotu (viz. vysvětlení dále v textu). Měřena byla jednotlivá pásma písmen a dána navzájem do poměru.

## 5. Interpretace rukopisů

### 5.1. Rozvržení psací plochy

Prvky psacího prostoru jsou analyzovány jen stručně a slouží jako doplňující materiál, jedná se o:

- okraje
- řádkování
- velikost písma (rozšířena o symboliku jednotlivých zón)

I přes sníženou vypovídací hodnotu okrajů z důvodu předem daného rozvržení stránky v sešitech, podívejme se krátce, jaké mají děti se specifickými poruchami učení v této oblasti návyky.

Význam **okrajů** a různého typu vedení řádku jsme si uvedli v teoretické části této práce. Díky používání linek a předtištěných okrajů jejich zajímavé a pestré symboliky nemůžeme

využít v takovém rozsahu, jako bylo původně zamýšleno. Nicméně žáci s poruchami učení nejčastěji začínají psát přesně na začátku řádku. Můžeme to chápat jako vyjádření zvýšené snahy a soustředěnosti na psací činnost. Také je to bod začátku představující určitou jistotu.

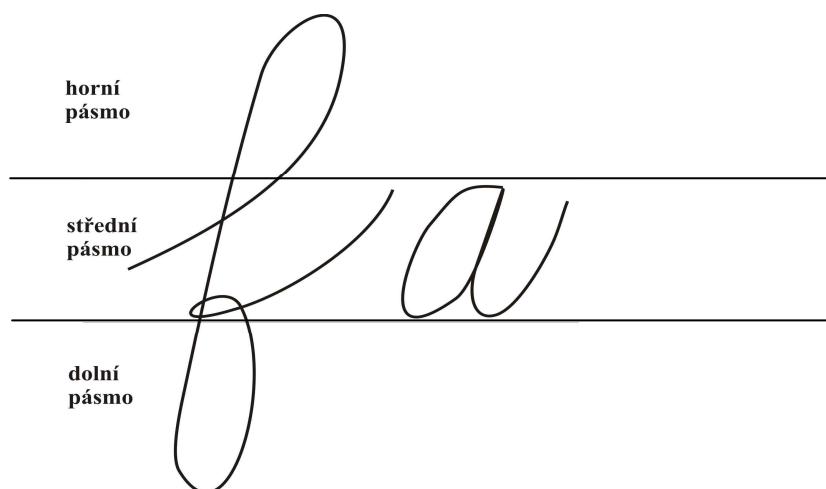
Jejich **vedení řádku** je zpravidla buď velmi nepravidelné (nejčastěji u dysgrafie) nebo písmena naopak doslova sedí přesně na lince, aby bylo zamezeno „skákání“ písmenek na řádku.

Zmínili jsme se též o **velikosti** písma, ale jen ve smyslu velké / malé písmo. Přidejme k tomu ještě význam jednotlivých pásem, do kterých písmena zasahují.

## 5.2. Zóny písma

Každé písmeno prochází střední zónou, písmena jako k, l, h zasahují až do horní zóny a naopak j, y, p jdou až do dolní zóny. Při posuzování velikosti písma, můžeme tedy hodnotit celkovou velikost, jaký na nás dělá písmo dojem – působí spíše velké nebo drobné. Potom hodnotíme každou zónu zvlášť. Pro analýzu bychom měli volit střed textu, protože na začátku a ke konci řádku a textu je pisatel obecně vždy více koncentrován, uprostřed je uvolněnější a přirozenější. Pracujeme s pravítkem a jednotlivé zóny poměřujeme. Písmena bychom měli měřit kolmo k lince, nikoli po sklonu! Zároveň sledujeme, zda je písmo stejné nebo zda velikost kolísá. A na závěr jednotlivé zóny porovnáme mezi sebou. Získáme tak poměr jejich velikostí, které nám též napoví něco o pisatelově osobnosti. Každá zóna má totiž svou symboliku, podle toho, jestli je zvětšená nebo naopak menší.

## Obrázek č. 1: jednotlivá pásma písmen



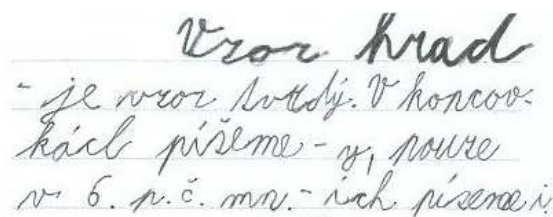
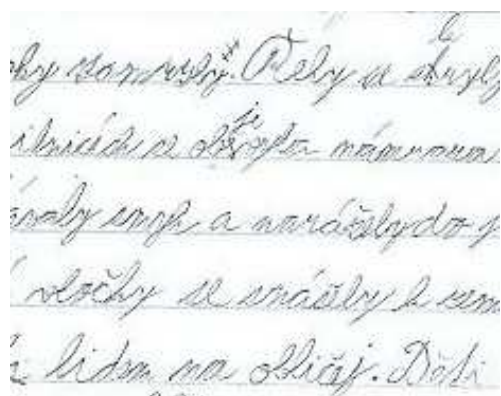
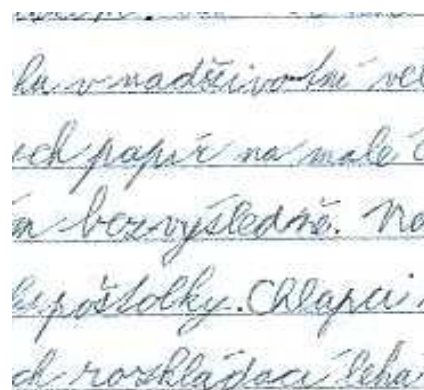
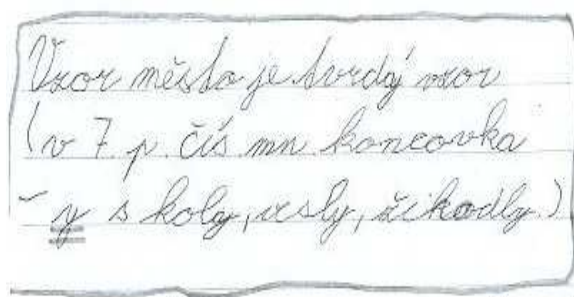
Průměrná velikost středního pásma u nevypsaneho jedince je 2 – 3 mm a poměr mezi středním a horním / dolním pásmem by ideálně měl být 1 : 2.

Poruchy učení se nejčastěji projeví po nástupu do školy při osvojování dovedností jako je právě psaní, čtení, kreslení, ale také při předmětech jako je pracovní a tělesná výchova. U dětí s dysgrafií nebo jinými grafomotorickými obtížemi se dá předpokládat, že jejich písmo nebude úhledné, naopak bude rozházené, špatně nebo zrcadlově napsané, přes linku apod. Avšak tyto i jiné znaky nalezneme společně prakticky u všech dětí s diagnostikovanou poruchou učení nebo se syndromem ADHD. Nejvýrazněji jsou čitelné u žáků mladších asi 3. až 5. třída, od zhruba 6. třídy je jejich viditelnost menší nebo žáci často přejdou na písmo tiskací, které je pro ně jednodušší (avšak pro diagnostiku a analýzu písma má daleko menší vypovídací hodnotu). Podívejme se tedy na jednotlivé znaky společné pro písmo dětí s poruchami učení.

### 5.3. Společné znaky v písmu

Začněme od těch nejobecnějších. Při pozorování a komplexním náhledu na písemnou produkci těchto žáků konstatujeme určitou **křečovitosť** v jejich písmu. Svědčí to o sekaném pohybu a vůbec celém procesu psaní. Prvotní impuls k psací činnosti přijde, ale než projde celým složitým procesem až na papír, má spoustu příležitostí se zastavit, zamotat apod. Proces psaní je velmi dlouhý, složitý a náročný, není proto divu, že u žáků, kteří bojují s písmenky při čtení či u gramatických pravidel, bude písemný výstup poruchou patřičně ovlivněn.

**Obrázek č. 2: ukázky křečovitosti v písmu žáků s poruchami učení**



Tyto znaky najdeme u žáků se všemi poruchami učení včetně syndromu ADHD, kromě poruch spojených s výraznějším narušením motorických schopností – dysgrafie, grafomotorické obtíže.

U dětí s narušenou grafomotorikou se nevyskytuje křečovitost, ale je patrná řízená forma. Písemná produkce dětí s dysgrafií je specifická na první pohled. Vyznačuje se řízeným písmem (velká námaha a soustředěnost na psaní), rozházeným až často nečitelným písmem, nerespektováním linek apod., zde několik ukázek:

**Obrázek č. 3: rukopisy dětí s dysgrafií nebo grafomotorickými obtížemi**

nějaké množství  
 byly se v první řadě  
 impozant. Nejednalo se  
 o výslovně sepsané  
 modli nadávali kypim  
 i skřivka obložil mělo  
 zů. Kříže inžub, ru

MAGMA  
 - novába kromem arachida  
 nebo kromem kromem arachida  
 kromem kromem (650-1200)  
 - kromem SiO<sub>2</sub> : Al<sub>2</sub>O<sub>3</sub> : oxid Fe  
 - při sepsané kromem se kromem  
 sepsané kromem kromem

Výrov pře choda  
 - posledních kromem se  
 kromem kromem kromem kromem  
 kromem kromem kromem kromem  
 kromem kromem kromem kromem  
 kromem kromem kromem kromem  
 kromem kromem kromem kromem

nov je nejednotnější společně  
 kromem, nejkrásnější  
 kromem. Podvratil kromem  
 kromem kromem kromem kromem  
 kromem kromem kromem kromem  
 kromem kromem kromem kromem  
 kromem kromem kromem kromem  
 kromem kromem kromem kromem

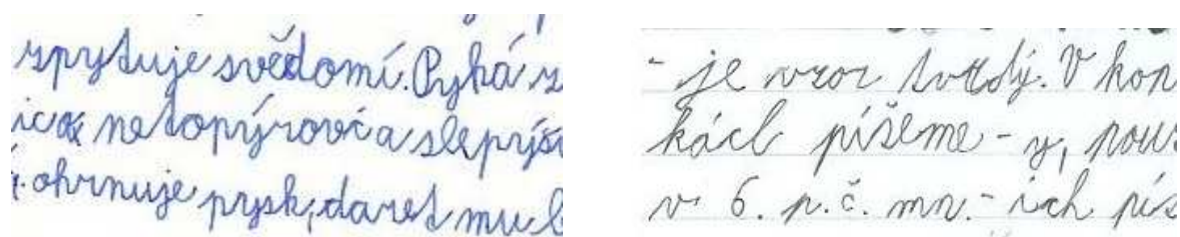
V grafologii se nepravdělné písmo, které kolísá ve velikostech, sklonu, tvarech a vedení řádku, vysvětluje jako převaha citů a pudů, nedostatek vůle, nízká cílevědomost a sebeovládání, čilost, prudkost, impulzivita, nestálost a nevyrovnanost, vrtkavost (Fisherová-Katzerová, Češková-Lukášová, 2004). V případě dětí s dysgrafií nebo přidruženými grafomotorickými obtížemi je nepravdělnost v písmu důsledkem jejich snížené schopnosti grafického projevu.

K těmto hlavním znakovým skupinám, které jsme si nastínili, můžeme ještě přiřadit určité „podskupiny“. U některých žáků se bude spíš vyskytovat velké písmo, jiná skupina bude hlavně zdůrazňovat písmena sahající do horního pásma nebo jejich písmo bude špičaté a ostré apod., ale všechny společně vykazují znaky křečovitého psaní nebo, v případě dětí s dysgrafií, písmo nepravidelné.

#### 5.4. Další společné znaky

Nejčastěji se objevuje **velké písmo** v oblasti středního pásma. Schönfeld uvádí, že je to symbol pro mládí a jeho schopnost lehce se pro něco nadchnout. Autoři společně také uvádějí, že se jedná o nedostatek smyslu pro skutečnost, snahu prosadit se a vyniknout, nepozornost, roztržitost a citovou labilitu. Žáci s poruchami učení si často přejí uspět, udělat rodičům nebo paní učitelce radost, že budou hezky psát, číst či počítat. Avšak díky jejich obtížím v osvojování některých z těchto dovedností se jim to nedaří. Neúspěch nebo přidružená porucha pozornosti potom způsobují roztržitost, nesoustředěnost, ale také například náladovost.

#### Obrázek č. 4: velké písmo



Autory obou ukázek jsou žák 4. ročníku a žákyně 5. ročníku ZŠ s dyslexií a dysortografií. Velikost středního pásma vlevo je mezi 4 a 5 mm, 5 mm na ukázce vpravo a písmena horní zóny dosahují až 10 a 11 mm.



Dále se velmi často objevuje **zvýrazněné horní pásmo**. To znamená, že písmena střední zóny mohou být průměrně velká, tedy asi 2 až 3 mm, ale písmena zasahující do horní zóny jsou v poměru k ní velmi vysoká (dvakrát velikost středního pásma a více). Osoba takto píšící je většinou energická, neklidná, má přelétavé myšlení, ale zároveň může toužit po poznání, po dokonalosti a po sebezdokonalení. Autor jako by směřoval nahoru k duchovním hodnotám, může to tedy svědčit o jeho vyvinutém abstraktním myšlení a idealismu. Poměr horní a střední výšky u většiny žáků s poruchami učení je 1 : 2,5 a více.

**Obrázek č. 5: vysoké horní pásmo**

a)

Výjmenovaná slova  
 ově lypě, liže lišákko, hlýská  
 a obloze, blitka veskve  
 a hlava, káčka lisa, kachova  
 kač liska, rodni mlýna, mlisk

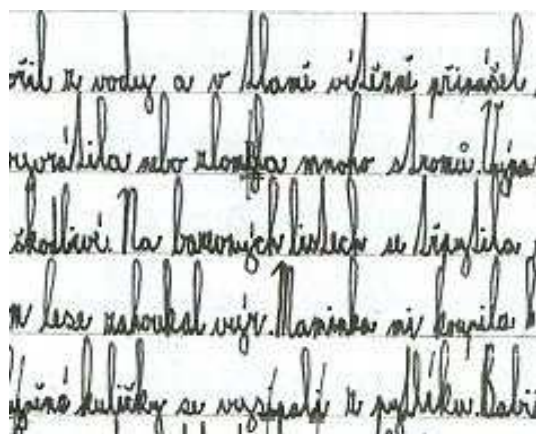
b)

sem province. náčíná opěš  
 Vyval jsem ho, aby mi ho  
 n mě odbyl. Masíká skava  
 lamý sub koneční vypradl.  
 malické a ménápadné. Výs

Na obrázku č. 5 a) a b) jsou rukopisy žáčků 5. třídy ZŠ (dyslexie, dysortografie), písmena jako l, k apod. jsou víc než 3 krát větší než střední pásmo.

Pro ilustraci si uveďme ještě jednu ukázkou. Ta původně měla být součástí tzv. kontrolní skupiny pro porovnání výsledků, neboť u autorky rukopisu nebyla diagnostikovaná žádná z poruch učení. Dívka však vyrůstá ve složitém rodinném prostředí, rodiče mají psychické problémy a potíže s alkoholem. Dívka proto většinu času tráví s babičkou, která se zdá být velmi ambiciózní žena a k tomu vede i svou vnučku.

c)

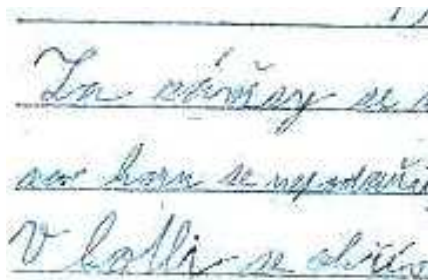


Na této ukázce můžeme pozorovat až extrémně zdůrazněné, hubené horní délky. Písmo má velmi řízenou formu, je sice pravidelné, ale působí strojeně a nepřírozeně. O tom svědčí i velmi výrazný tlak při psaní. Dívka se neprojevuje svým pravým já, je uzavřená.

Vedle většího písma v rukopisech dětí s poruchami učení pozorujeme, že je písmo často „rozházené“ - některá písmenka sedí na lince, jiná pod nebo naopak létají nad linkou, jedno písmeno je větší, další malinké, některá slova jdou doleva, další jsou nakloněná doprava apod. Pozorujeme **kolísavost** :

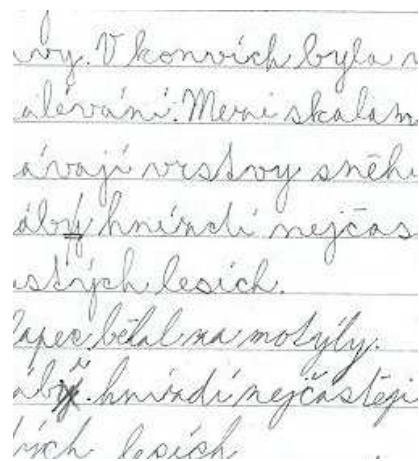
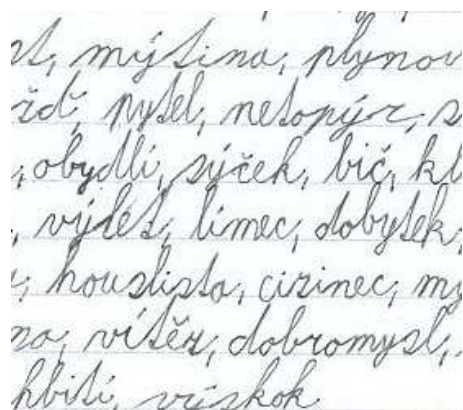
- ve velikosti (obrázek č. 6)
- sklonu (obrázek č. 7)
- umístění na řádku (obrázek č. 8)

### Obrázek č. 6: kolísavá velikost



V grafologickém kontextu je kolísavá velikost v textu charakterizována v závislosti na dalších znacích, například tah při psaní, pásmo, ve kterém velikost kolísá nejvíce apod. U žáků se specifickými poruchami učení, především tedy jedná-li se o dysgrafii nebo přidružené grafomotorické obtíže (samozřejmě také dysgrafii v kombinaci s jakoukoli jinou poruchou), je různá velikost důsledkem zvýšené náročnosti psaní pro tyto děti a sníženou jemnou motorikou.

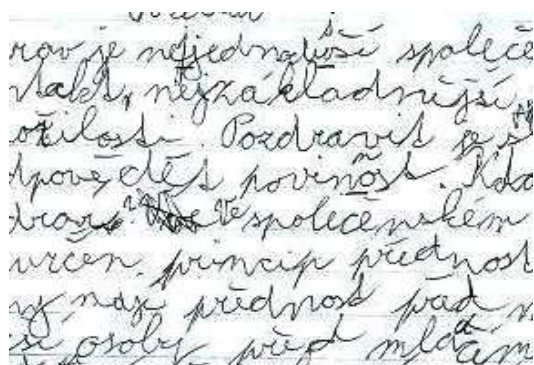
### Obrázek č. 7: kolísání sklonu písma



Obecně kolísavý sklon písma svědčí o nevyrovnanosti – labilitě a vnitřním boji. Toto jsou ukázky žáků 5. třídy ZŠ ze sešitu českého jazyka a přírodopisu (diagnóza: dysgraficko-dysortografické rysy). Vilém Schönfeld (2007) ve své publikaci uvádí, že střídání sklonu je

pozorováno u citlivých povah, které snadno mění nálady, u osob s velmi jemným duševním vnímáním způsobené špatnou průbojností a s diferencovanou receptivností. Tito lidé se též mohou vyznačovat tvůrčím nadáním. Vypovídací hodnota se může snížit, pokud změny nejsou výrazné a pokud pisatel není v psaní příliš zběhlý.

**Obrázek č. 8: potácivý řádek** (Schönfeld, 2007)



První úryvek napsal žák 6. ročníku ZŠ bez konkrétní diagnózy, druhý patří žákovi 3. třídy s dyslexií a rysy dysortografie. Rukopis „poskakující“ na lince, Schönfeldem pojmenován jako potácivý, může upozorňovat na duševní, neurotické poruchy, ale zároveň může být příznakem určité tělesné slabosti či omezení, eventuelně fyziologické poruchy. V případě rukopisů, které byly pro účely této práce použity, byla u některých žáků diagnostikována dysgrafie nebo přidružené grafomotorické obtíže, proto tento znak bude „pouze“ poukazovat na zvýšenou námahu a energii vynaloženou při psaní.

Znakem tvořícím další tzv. podskupinu je **špičatost** písma. Takové písmo je řízené, autor nepíše plynule a volně, ale spíše strmě. „Vezměte si papír a napište nejprve svým běžným rukopisem tato dvě slova: mnoho jemného. A teď tato dvě slova napište úhlovou vazbou<sup>3</sup>.“ (Fisherová-Katzerová, Češková-Lukášová, 2004, s. 60). Když se teď podíváte na to, co jste právě podle pokynů autorek napsali, již na první pohled můžeme pozorovat několik rozdílů v těchto dvou rukopisech. Autor, jehož písmo (nejviditelněji písmena m, n) je špičaté, vynakládá daleko více energie do psaní, než kdyby jeho písmena byla zakulacená nebo

<sup>3</sup> O úhlové vazbě mluvíme, pokud písmena jako například m, n nemají obloučky, ale ostrý úhel.

tvořila tzv. girlandu. Pisatel začíná rychlejším tahem, následně ho však musí přibrzdit, aby vytvořil hrot, potom opět zrychlí a znovu musí brzdit k vytvoření dalšího ostrého úhlu a tak pořád dokola.

### **Obrázek č. 9: špičaté písmo**

Při psaní přesouvám prst prstů a  
 špičkaté písmo: občas má  
 výsava ke cti  
 dříve slovo  
 Kati vety

Přesouvám prst prstů a  
 co chci vidět má jazyk obce  
 dříve slovo Kati vety

# špičkaté písmo -  
 špičkaté + špičkaté -  
 špičkaté - špičkaté  
 špičkaté - špičkaté  
 špičkaté - špičkaté  
 špičkaté - špičkaté  
 špičkaté - špičkaté  
 špičkaté - špičkaté  
 špičkaté - špičkaté

V obou rukopisech (žáci 9. a 6. ročníku, dyslexie a dysortografie) pozorujeme zesílený tlak v písmu, který svědčí o velké vynaložené síle během psacího procesu. „Pisatel úhlů je často v rozporu s vlastním nitrem, je rozpolcený a nerozhodný, je to bytost křečovitě zaťatá přílišným sebeovládáním a bdělostí. Často je ve stavu napětí, kterému je odepřeno uvolnění“ (Schönfeld, 2007, s. 56).

U všech žáků s jakoukoli poruchou učení či jiným podobným znevýhodněním hraje velkou roli, zda píšou text například ve škole (diktát, zápisky z vykládané látky apod.) nebo zda mají dostatek prostoru, času a klidu na danou písemnou produkci (například doma). Samozřejmě že text, vytvořený doma, bude úhlednější, méně křečovitý či rozházený. Ale zase pro diagnostiku či analytickou práci je hodnotnější rukopis, který vznikl ve škole, je to věrohodnější obraz skutečné osobnosti dítěte a také jeho potíží a poruch. Pro ilustraci si uveďme několik ukázek:

**Obrázek č. 10: text psaný v klidu doma / text psán ve vyučování**

a)

V kolik hodin odjíždíte  
do Ostravy? V okolí  
Břeclavy se pěstuje  
réva. Podle pověsti  
Jan Liška blízko.  
Pojedeme po dálnici z

Vzor města je tvrdý vzor  
(v 7. p. čís. mn. koncovka  
-y s koly, usly, ačkoly.)

VZOR MOŘE - měkký vzor (-i)  
Podle vzoru moře se sloňují  
podstatná jména rodu středního

b)

Líbí se mi křipkiví.  
Lbyněk je vynikající.  
Vlba dělá na silnici z  
většinou mlýny. Večer měly  
doma. Obýváme blížkou z


Vzor krad  
- je vzor tvrdý. V koncov-  
kách píšeme -y, pouze  
v 6. p. č. mn. -ích píšeme i.

Žáci se specifickými poruchami učení potřebují na psaní více času, aby si dokázali zároveň uspořádat informace či vědomosti, které chtějí napsat, soustředit se na samotný grafický projev a ještě kontrolovat, zda nemají v textu nějakou chybu. Měli bychom jim proto poskytnout větší časový prostor a dobré podmínky k psaní (například žáci, kteří jsou rychlejší, mají připravenou jinou aktivitu, aby při písemkách nerušili ty žáky, kteří ještě dopisují).

## 5.5. Výzkumný úkol a jeho vyhodnocení

Autorka předpokládá, že velikost písma u žáků se specifickými poruchami učení je zvětšená, a to především v oblasti horní zóny (například smyčky písmen k, h, l apod.). Žáci s dysgrafií mají obtíže vykreslit písmena středního pásma, písmo působí celkově větší a nepravidelné. Obecně u žáků s poruchami učení autorka pozorovala zdůrazněnou horní zónu, především vyšší písmena h, k, l, t nebo zvýšenou velikost horních smyček. Tento jev může souviset s energičností a nesoustředěností dětí s poruchami učení nebo také s jejich touhou po poznání a dokonalosti. Proto směřují svým písmem nahoru do oblasti duchovních hodnot a idealismu.

### Přehled naměřených velikostí u vybraných písmen (k, l, t), průměrné velikosti obecně horního a následně středního pásma:

| Jméno <sup>4</sup>                          |  |  |  | Průměrná velikost horních zón <sup>5</sup> | Průměrná velikost středních zón <sup>6</sup> | Poměr střední ku horní zóně |
|---|---|---|---|--|--|-----------------------------|
| <b>Žáci se specifickými poruchami učení</b> |   |   |   |  |  |                             |
| Pavel                                       | 8 mm  | 8 mm  | 7,5 mm  | 8  | 4,5  | 1 : 1,8                     |
| Daniel                                      | 5 mm  | 4 mm  | 4 mm  | 4,5  | 1,5  | 1 : 3,0                     |
| Jakub                                       | 7 mm  | 6 mm  | 7 mm  | 7  | 2  | 1 : 3,5                     |
| Luděk                                       | 7 mm  | 7 mm  | 7 mm  | 7  | 2,5  | 1 : 2,8                     |
| Tomáš                                       | 6 mm  | 5 mm  | 6 mm  | 5,5  | 3  | 1 : 1,8                     |
| Ivan  | 10 mm   | 9,5 mm  | 8 mm  | 10   | 3,5  | 1 : 2,9                     |
| Milan                                       | 8 mm  | 8 mm  | 8 mm  | 8  | 4  | 1 : 2,0                     |
| Nikola                                      | 10 mm   | 9,5 mm  | 10 mm   | 10   | 4  | 1 : 2,5                     |
| Veronika                                    | 8 mm  | 8,5 mm  | 9 mm  | 8,5  | 3,5  | 1 : 2,4                     |
| Mirek                                       | 8 mm  | 7 mm  | 7,5 mm  | 8  | 3  | 1 : 2,7                     |
| Filip                                       | 9 mm  | 10 mm   | 8 mm  | 9  | 2,5  | 1 : 3,6                     |
| Radek                                       | 7 mm  | 8 mm  | 7 mm  | 7  | 3  | 1 : 2,3                     |
| Michal                                      | 8 mm  | 8 mm  | 9 mm  | 8  | 4  | 1 : 2,0                     |

<sup>4</sup> Jména všech žáků jsou vymyšlena pro zachování anonymity

<sup>5</sup> Hodnoty jsou uvedeny v milimetrech

<sup>6</sup> Hodnoty jsou uvedeny v milimetrech

|   |        |        |        |          |          |                |
|---|--------|--------|--------|----------|----------|----------------|
| Martin  | 3 mm   | 3 mm   | 3 mm   | 3        | 2        | 1 : 1,5        |
| Lenka   | 8,5 mm | 9 mm   | 7,5 mm | 8        | 3        | 1 : 2,7        |
| Miloš   | 6 mm   | 4 mm   | 4 mm   | 5        | 2        | 1 : 2,5        |
| Matěj   | 7 mm   | 7 mm   | 7 mm   | 7,5      | 3        | 1 : 2,5        |
| Richard   | 7 mm   | 6 mm   | 6 mm   | 6,5      | 3        | 1 : 2,2        |
| Luboš   | 9 mm   | 8 mm   | 9 mm   | 9        | 3,5      | 1 : 2,6        |
| Jiří  | 7 mm   | 7 mm   | 5 mm   | 7        | 3        | 1 : 2,3        |
| Natálie   | 7 mm   | 7 mm   | 7 mm   | 7        | 2        | 1 : 3,5        |
| Tibor   | 7 mm   | 7 mm   | 6 mm   | 7        | 3,5      | 1 : 2,0        |
| Libor   | 5 mm   | 5 mm   | 5 mm   | 5        | 2,5      | 1 : 2,0        |
| Jan   | 6 mm   | 6 mm   | 6 mm   | 6        | 3        | 1 : 2,0        |
| Matouš  | 5 mm   | 5,5 mm | 5 mm   | 5        | 2        | 1 : 2,5        |
| Petr  | 6 mm   | 5 mm   | 6 mm   | 6,5      | 3        | 1 : 2,2        |
| Lucie   | 10 mm  | 9 mm   | 10 mm  | 9        | 3        | 1 : 3,0        |
| <b>Průměr</b>                                       |        |        |        | <b>7</b> | <b>3</b> | <b>1 : 2,4</b> |
| <b>Žáci s dysgrafií a grafomotorickými obtížemi</b> |        |        |        |          |          |                |
| Robert  | 6 mm   | 6 mm   | 5 mm   | 6        | 2,5      | 1 : 2,4        |
| Ondra   | 8 mm   | 8 mm   | 8 mm   | 8        | 5        | 1 : 1,6        |
| Květa   | 5 mm   | 4 mm   | 4,5 mm | 4        | 2        | 1 : 2,0        |
| Aleš  | 7 mm   | 6 mm   | 6 mm   | 6        | 3        | 1 : 2,0        |
| Ladislav  | 7 mm   | 8 mm   | 6 mm   | 7        | 3        | 1 : 2,3        |
| David   | 9,5 mm | 8 mm   | 8 mm   | 8,5      | 3        | 1 : 2,8        |
| Jarek   | 6 mm   | 7 mm   | 6 mm   | 7        | 2,5      | 1 : 2,8        |
| Eliška  | 8 mm   | 8 mm   | 8 mm   | 8        | 3,5      | 1 : 2,3        |
| Mikuláš   | 9 mm   | 8 mm   | 8 mm   | 8        | 4        | 1 : 2,0        |
| Martin  | 5 mm   | 5 mm   | 5 mm   | 5        | 2        | 1 : 2,5        |
| Erik  | 8 mm   | 9 mm   | 9 mm   | 9        | 4        | 1 : 2,3        |
| Lukáš   | 8,5 mm | 8 mm   | 8 mm   | 8        | 3        | 1 : 2,7        |
| <b>Průměr</b>                                       |        |        |        | <b>7</b> | <b>3</b> | <b>1 : 2,4</b> |
| <b>Intaktní žáci</b>                                |        |        |        |          |          |                |
| Vítek   | 7 mm   | 6 mm   | 6 mm   | 6        | 2,5      | 1 : 2,4        |
| Lukáš   | 3 mm   | 4 mm   | 4 mm   | 3,5      | 2        | 1 : 1,8        |
| Milena  | 6 mm   | 5 mm   | 5 mm   | 5        | 2        | 1 : 2,5        |
| Aneta   | 4 mm   | 4 mm   | 4,5 mm | 4        | 2        | 1 : 2,0        |
| Michala   | 5 mm   | 4 mm   | 4 mm   | 4        | 1,5      | 1 : 2,7        |
| Pavĺína   | 4 mm   | 4,5 mm | 5 mm   | 4,5      | 2        | 1 : 2,3        |
| Filip   | 5,5 mm | 5,5 mm | 5,5 mm | 5,5      | 2,5      | 1 : 2,2        |
| Ondra   | 6 mm   | 6 mm   | 5 mm   | 6        | 2        | 1 : 3,0        |



|               |        |        |        |          |            |                |
|---------------|--------|--------|--------|----------|------------|----------------|
| Aleš          | 6 mm   | 6 mm   | 6 mm   | 6        | 2,5        | 1 : 2,4        |
| Jana          | 4 mm   | 4,5 mm | 3,5 mm | 4        | 2          | 1 : 2,0        |
| Iva           | 4 mm   | 4 mm   | 3 mm   | 4        | 2          | 1 : 2,0        |
| Jitka         | 5 mm   | 5 mm   | 4,5 mm | 5        | 2          | 1 : 2,5        |
| Alena         | 3 mm   | 3 mm   | 3 mm   | 3        | 2          | 1 : 1,5        |
| Dana          | 4 mm   | 4 mm   | 4,5 mm | 4        | 2,5        | 1 : 1,6        |
| Toník         | 9,5 mm | 9 mm   | 8 mm   | 9        | 3          | 1 : 3,0        |
| Linda         | 7 mm   | 7 mm   | 7 mm   | 7        | 3          | 1 : 2,3        |
| Viktor        | 8 mm   | 8 mm   | 8 mm   | 8        | 4          | 1 : 2,0        |
| Mirek         | 6 mm   | 5 mm   | 5 mm   | 5,5      | 2          | 1 : 2,8        |
| Karel         | 4 mm   | 5 mm   | 4,5 mm | 4,5      | 2,5        | 1 : 1,8        |
| Hanka         | 4,5 mm | 5 mm   | 4 mm   | 4,5      | 2,5        | 1 : 1,8        |
| Jan           | 6 mm   | 7 mm   | 7 mm   | 7        | 3          | 1 : 2,3        |
| Soňa          | 6 mm   | 6 mm   | 5,5 mm | 6        | 2,5        | 1 : 2,4        |
| Eliška        | 6 mm   | 6 mm   | 5,5 mm | 6        | 3          | 1 : 2,0        |
| Marcela       | 3 mm   | 3,5 mm | 3 mm   | 3        | 2          | 1 : 1,5        |
| Ivan          | 4,5 mm | 4,5 mm | 4 mm   | 4,5      | 2          | 1 : 2,3        |
| Helena        | 4 mm   | 4 mm   | 4 mm   | 4        | 2          | 1 : 2,0        |
| Pavel         | 8 mm   | 7 mm   | 7 mm   | 7        | 3,5        | 1 : 2,0        |
| Lidka         | 5 mm   | 5 mm   | 5 mm   | 5        | 2          | 1 : 2,5        |
| <b>Průměr</b> |        |        |        | <b>5</b> | <b>2,4</b> | <b>1 : 2,1</b> |

Hodnoty byly nejdříve získány od skupiny dětí se specifickými poruchami učení vyjma těch žáků, u kterých je zároveň diagnostikována dysgrafie nebo grafomotorické obtíže. Žáci s dysgrafií a se sníženými grafomotorickými schopnostmi tvoří pak samostatnou skupinu. Třetí skupina jsou žáci intaktní.

Autorka se zaměřila na velikosti písmen horního pásma, proto některá z nich jsou měřena samostatně. Hodnoty středního pásma slouží k porovnání poměrů horní zóna ku střední zóně. Tento poměr je vyjádřen v poslední kolonce tabulky, včetně průměrné hodnoty pro každou jmenovanou skupinu.

Na základě získaných dat konstatujeme, že obecně žáci se specifickými poruchami učení mají oproti intaktním žákům lehce zvětšené střední pásmo (3 mm oproti 2,4 mm). U horních pásem již můžeme pozorovat rozdíly daleko výraznější. Tento rozdíl je 2 mm,

což je v podstatě velikost středně velikého písmena střední zóny. Hodnoty tedy potvrzují autorčin předpoklad zvětšeného písma u žáků s poruchami učení. A poukazují, že se horní pásmo prokázalo viditelně vyšší (7 mm ku 5 mm).

Autorka se domnívá, že další výzkum k prohloubení poznatků v oblasti interpretace písma, především velikosti a využití psací plochy by mohl být velmi přínosný a tedy žádoucí. Avšak už není náplní této práce.

## ZÁVĚR

Cílem této bakalářské práce bylo shromáždit a pojmenovat znaky a prvky v písmu, které jsou společné žákům ZŠ se specifickými poruchami učení a chování. V rukopisech nalezneme některé charakteristické znaky, například křečovitě, řízené a zvětšené písmo. Výzkum naplnil stanovené cíle a můžeme konstatovat, že žáci s poruchami učení mají zpravidla specifický rukopis, odlišný od žáků bez poruch stejného ročníku.

V žádném případě nelze absolutizovat výsledky grafologického rozboru. Stále musíme mít na zřeteli, že příčiny mohou být i fyziologické, například z důvodů snížené grafomotoriky. Nejedná se o grafologický rozbor v pravém slova smyslu, ale o rychlou diagnostickou metodu s využitím poznatků z grafologie.

Přesto se ze školních písemných produkcí dají získat cenné informace. Nejvhodnější jsou slohové práce psané ve škole, v nichž žáci musí při psaní zapojit fantazii. O to více se může projevit jejich osobnost a potenciál. Zároveň jsou žáci ve škole více časově omezeni, a proto jejich pozornost nebude soustředěna na úhledné písmo, ale na obsah. Tím, že se nechají pohltit obsahem, může písemná forma přirozeně plynout. Úskalím zůstává, že žáci (především na 1. stupni) píšou na formáty A5, linkované s předtištěnými okraji. Tím ztrácíme možnost analýzy psacího prostoru. Psací plocha představuje žákův životní prostor a hodně napoví o jeho charakterových vlastnostech a rysech.

Vývoj a rozvoj písemných schopností u žáků ovlivňují také mnohé jiné faktory. Nepříznivým jevem pro grafologii je například nahrazování písemné formy komunikace nejrůznějšími technologiemi. Dopisy nahradily e-maily a místo pohledu si teď lidé posílají „MMSky“. Děti se k psaní dostanou prakticky jen ve škole, protože víceméně musí. Přitom psaní je velmi důležité pro rozvoj mozku. Jak bylo již výše uvedeno, psaní je komplexní proces, který zapojuje několik mozkových center najednou. Starší žáci často (asi kolem 6. ročníku) přecházejí na písmo tiskací a většina už u něj zůstane. Tiskací písmo je sice

jednodušší, ale chybí v něm tzv. spojování, kdy každé písmenko stojí samostatně. Spojování je jedním z grafologických prvků, které se při rozboru písma zkoumají. Základní symbolika říká, že tak, jak člověk slova spojuje, tak navazuje i sociální kontakty a vztahy.

Nemůžeme sice konstatovat, že by rozbor písma mohl zastoupit či nahradit diagnostické testy ke zjištění poruch učení (jako test čtení, psaní apod.), ale téma využití grafologie v diagnostice (obecně) se tímto určitě neuzavírá. Naopak každý další výzkum, práce, rozbor apod. umožňují různé náhledy do pestrého spektra možností tohoto využití. Autorka věří, že poznatky a zkušenosti získané během vzniku této práce budou moci být dále využity, rozšířeny a prohloubeny, především v praxi ZŠ.

## Použitá literatura

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

DOBIÁŠOVÁ, Zuzana. *Grafologie pro každého. Písmo nelže!* Praha : Ivo Železný, 2002. ISBN 80-237-3658-2.

FISHEROVÁ K., Vladka, ČEŠKOVÁ L., Dana. *Grafologie*. Praha : Grada Publishing, 2004. ISBN 80-247-0851-5.

JEŘÁBEK, Jan. *Grafologie – více než diagnostika osobnosti*. Praha : Argo, 2003. ISBN 80-7203-524-X.

JUCOVIČOVÁ, Drahomíra, ŽÁČKOVÁ, Hana. *Reedukace specifických poruch učení u dětí*. Praha : Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-474-8.

KAPROVÁ, Zuzana. *O problémech žáků s poruchami učení a cestách k jejich řešení*. Praha : TECH-MARKET, 2000. ISBN 80-86114-32-5.

KOLÁŘOVÁ, Helena. *Dětské písmo jako obraz osobnosti dítěte*. Praha : Pedagogické centrum, 2002.

KOLÁŘOVÁ, Helena. *Interpretace kresby a písma jako příležitost lépe porozumět osobnosti dítěte*. Praha : Pedagogické centrum, 2002.

MATĚJČEK, Zdeněk. *Dyslexie – specifické poruchy učení*. Praha : H&H, 1995. ISBN 80-85787-27-X.

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

SCHÖNFELD, Vilém. *Učebnice vědecké grafologie pro začátečníky*. Praha : Elfa, 2007. ISBN 978-80-86439-10-5.

ZELINKOVÁ, Olga. *Poruchy učení : specifické vývojové poruchy učení, psaní a dalších školních dovedností*. Praha : Portál, 2003. ISBN 80-7178-800-7.

### **Internetové zdroje**

SIDOR, Vasil. *Co je a není grafologie*. Článek dostupný na [www.grafolog.estranky.cz](http://www.grafolog.estranky.cz)

## Seznam obrázků

|   |    |
|---|----|
| Obrázek č. 1: jednotlivá pásma písmen.....                                  | 29 |
| Obrázek č. 2: ukázky křečovitosti v písmu žáků s poruchami učení .....      | 30 |
| Obrázek č. 3: rukopisy dětí s dysgrafií nebo grafomotorickými obtížemi..... | 31 |
| Obrázek č. 4: velké písmo .....   | 32 |
| Obrázek č. 5: vysoké horní pásmo .....                                      | 33 |
| Obrázek č. 6: kolísavá velikost .....                                       | 35 |
| Obrázek č. 7: kolísání sklonu písma .....                                   | 35 |
| Obrázek č. 9: špičaté písmo .....   | 37 |
| Obrázek č. 10: text psaný v klidu doma / text psán ve vyučování.....        | 38 |

## Anotace

|                          |                                     |
|--------------------------|-------------------------------------|
| <b>Jméno a příjmení:</b> | Monika Kokrdová                     |
| <b>Katedra:</b>          | Ústav speciálněpedagogických studií |
| <b>Vedoucí práce:</b>    | Mgr. Pavel Svoboda Ph.D.            |
| <b>Rok obhajoby:</b>     | 2011                                |

|                                    |   |
|------------------------------------|---|
| <b>Název práce:</b>                | Diagnostické využití grafologie u dětí se specifickými poruchami učení a chování  |
| <b>Název v angličtině:</b>         | Application of handwriting analysis for diagnose children with learning difficulties and behavioral   |
| <b>Anotace práce:</b>              | Tato bakalářská práce je zaměřena na využití poznatků z grafologie v oblasti diagnostiky specifických poruch učení a chování. Autorka v ní popsala charakteristické znaky, které se vyskytují v rukopisech žáků, u nichž byla diagnostikována některá z poruch učení. |
| <b>Klíčová slova:</b>              | grafologie, písmo, specifické poruchy učení, dyslexie, dysgrafie  |
| <b>Anotace v angličtině</b>        | This work is aimed on possibilities of using handwriting knowledges in diagnosis of learning difficulties and behavioral disturbances. The author defined characteristic signs which appears in manuscripts of students with some of the learning difficulties.       |
| <b>Klíčová slova v angličtině:</b> | handwriting analysis, learning difficulties, dyslexia, dysgraphia   |
| <b>Přílohy vázané k práci:</b>     |   |
| <b>Rozsah práce:</b>               | 46 s.   |
| <b>Jazyk práce:</b>                | čeština   |