

UNIVERZITA JANA AMOSE KOMENSKÉHO PRAHA

BAKALÁŘSKÉ PREZENČNÍ STUDIUM

2010 – 2013

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Iva Králová

Specifická porucha učení u dětí - dysgrafie

Praha 2013

Vedoucí bakalářské práce:

PhDr. Milena Krislová

JAN AMOS KOMENSKY UNIVERSITY PRAGUE

BACHELOR FULL-TIME STUDIES

2010 - 2013

BACHELOR THESIS

Iva Králová

Specific learning disability in children - dysgraphia

Prague 2013

The Bachelor Thesis Work Supervisor:

PhDr. Milena Krislová

Prohlášení

Prohlašuji, že předložená bakalářská práce je mým původním autorským dílem, které jsem vypracovala samostatně. Veškerou literaturu a další zdroje, z nichž jsem při zpracování čerpala, v práci řádně cituji a jsou uvedeny v seznamu použitých zdrojů.

Souhlasím s prezenčním zpřístupněním své práce v univerzitní knihovně.

V Praze dne 5. března 2013

Iva Králová

.....

Poděkování

Chtěla bych poděkovat vedoucí mé bakalářské práce PhDr. Mileně Krislové za čas, který věnovala mně a mé bakalářské práci. Děkuji jí také za ochotu a všechny cenné informace a rady, které mi poskytla.

Dále bych chtěla poděkovat RNDr. Jaroslavu Hukovi CSc. za konzultace a čas, který mi věnoval v souvislosti s formální stránkou práce a s úpravou. Děkuji také PhDr. Martinu Machovcovi za pomoc s překladem a za korekturu anotace v anglickém jazyce.

Anotace

Bakalářská práce se ve své teoretické části zabývá specifickými vývojovými poruchami učení, které mimo jiné zahrnuje speciální pedagogika. Rozebírá druhy a příčiny specifických vývojových poruch učení u dětí. Nejvíce se zaměřuje na jednu z nejrozšířenějších poruch, a tou je dysgrafie – specifická porucha psaní. Seznamuje s jejími projevy, diagnostikou, prevencí a s postupy při její reedukaci. Zabývá se také problematikou individuální péče o dysgrafika a institucemi, kde rodiče a děti nalézají odbornou pomoc. V praktické části jsou uvedeny poznatky získané z praxe od konkrétních pedagogických pracovníků, kteří s těmito dětmi pracují.

Klíčové pojmy

Bakalářské práce, dysgrafie, dyskalkulie, dyslexie, dysmuzie, dysortografie, dyspinxie, dyspraxie, reedukace, rozhovory, speciální pedagogika, specifické vývojové poruchy učení.

Annotation

The Bachelor Thesis deals – in its theoretical part – with specific learning disabilities, which among others require special education. The types and causes of specific developmental learning failures in children are discussed here. It is especially focused on one of the most common failures, which is dysgraphia – a specific failure of writing ability. The Thesis explains its symptoms, diagnosis, prevention and procedures applied during the reeducation process. It also deals with the issue of individual care for the child afflicted by dysgraphia and institutions, where parents and children find professional help. The practical part of the Thesis summarizes the knowledge gained from the actual practice of teachers who work with children afflicted by dysgraphia.

Key words

Bachelor's Thesis, Dysgraphia, dyscalculia, dyslexia, dysmuzia, dysortographia, dyspinxia, dyspraxia, reeducation, interviews, special education, specific learning disabilities.

OBSAH

ÚVOD	8
TEORETICKÁ ČÁST	
1 CO JE SPECIÁLNÍ PEDAGOGIKA	10
2 SPECIFICKÉ VÝVOJOVÉ PORUCHY UČENÍ	13
2.1 Historické pozadí.....	14
2.2 Příčiny a četnost výskytu SVPU	16
2.3 Druhy SVPU	21
2.3.1 Dyslexie	22
2.3.2 Dysortografie.....	26
2.3.3 Dyskalkulie	28
2.3.4 Dyspraxie, Dyspinxie, Dismuzie	30
2.4 Diagnostika a reedukace SVPU	32
3 DYSGRAFIE	38
3.1 Projevy dysgrafie.....	39
3.2 Diagnostika dysgrafie	44
3.3 Předškolní příprava jako prevence obtíží, hygiena psaní	47
4 REEDUKACE DYSGRAFIE.....	52
4.1 Postupy při reedukaci dysgrafie, cvičení, pomůcky	56
5 CO PROŽÍVÁ DYSGRAFIK	63
6 INDIVIDUÁLNÍ PÉČE O DÍTĚ S DYSGRAFIÍ, HODNOCENÍ VE ŠKOLE.	65
7 POMOC – PORADNY, CENTRA.....	69
8 SPECIFICKÉ VÝVOJOVÉ PORUCHY UČENÍ V TIŠTĚNÝCH MÉDIÍCH.....	73
EMPIRICKÁ ČÁST	
9 POPIS PRŮZKUMU	77
10 ROZHOVORY	83
11 VYHODNOCENÍ HYPOTÉZ, SHRUTÍ.....	102
ZÁVĚR	112
SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ	114
SEZNAM PŘÍLOH	118

ÚVOD

Poslední desetiletí se dostává do popředí, kromě jiného, tematika specifických vývojových poruch učení u dětí. S tímto odborným termínem se dnešní člověk setkává jak v elektronických, tak i v tištěných médiích. Ne každý si ale dokáže přesně představit, co se pod tímto pojmem skrývá. Náhled na tento problém je poněkud zkreslený.

Autorku bakalářské práce zaujala problematika specifických vývojových poruch učení už v době studií na humanitně zaměřeném gymnáziu, kde se dysgrafií, poruchou písemného projevu, zabývala v seminární práci. Proto se rozhodla, že toto téma více rozpracuje ve své bakalářské práci a obohatí ho i o praktickou stránku.

Hlavním cílem bakalářské práce je v teoretické části ozřejmit specifické vývojové poruchy učení u dětí jako takové. Protože téma dysgrafie je nutné uvést v širších souvislostech, nelze ho zpracovat samostatně. A to z jednoho jediného důvodu, kterým je, že dysgrafie se samostatně u dětí vyskytuje jen velmi zřídka. Téměř pravidlem je, že se tato porucha vyskytuje v kombinaci i s dalšími (dyslexie, dyskalkulie, dysortografie atd.). V empirické části bakalářské práce autorka navštívila dvě základní školy. Jednu státní a druhou soukromou, která je přímo zaměřená na žáky se specifickými poruchami učení. Chtěla si v praxi ověřit všechny informace, které získala studiem dostupných materiálů. Cílem empirické části bakalářské práce bylo zmapovat, jaké podmínky mají děti se SPU na státní Základní škole Londýnská s individuálnějším přístupem, a o kolik se liší postoj k dětem s poruchou na soukromé Základní škole Integrál se speciálním zaměřením. Na školách hovořila s odbornými pedagogickými pracovníky, kteří jí z pozice speciálního pedagoga a školního psychologa poskytli konkrétní a fundované informace. Nebylo to jednoduché.

Bakalářská práce je rozdělena na teoretickou a na empirickou část. Na začátku jsou objasněny pojmy speciální pedagogika a specifické vývojové poruchy učení. Autorka se zaměřila na to, jaké příčiny předcházejí vzniku těchto poruch a jaká je četnost jejich výskytu. Pokračovala charakteristikou jednotlivých specifických vývojových poruch učení a tím, jak se diagnostikují a jaká je jejich reedukace. Podrobně se pak zaměřila na hlavní téma bakalářské práce, kterým je specifická vývojová porucha psaní – dysgrafie. Věnovala se také projevům dysgrafie, její diagnostice, předškolní přípravě jako prevenci obtíží a hygieně psaní. V kapitole, která se věnuje reedukaci dysgrafie, popsala postupy při reedukaci dysgrafie, cvičení a pomůcky. Zmínila se i o tom, co takový dysgrafik prožívá, jakou roli hraje individuální přístup a péče o dítě s dysgrafií a jakým způsobem je dysgrafik

hodnocen ve škole. Dysgrafici a jejich rodiče se v dnešní době mohou obracet na specializovaná pracoviště (poradny, centra), která jim pomohou a poradí. S problematikou specifických poruch učení u dětí se setkáváme i v tištěných médiích, na která rozhodně nemůžeme zapomínat. Empirická část se věnuje praxi – rozhovorům s odbornými pracovníky na výše zmíněných vybraných základních školách a shrnutí a vyhodnocení poznatků od nich získaných.

TEORETICKÁ ČÁST

Motto: *Není umění dokázat, že dítě něco neumí, ale je umění dát mu příležitost prokázat, že něco umí.*¹

1 CO JE SPECIÁLNÍ PEDAGOGIKA

Pojem speciální pedagogika byl poprvé použit před více než 50ti lety. „*Přesto můžeme speciální pedagogiku označit jako vědu poměrně velmi mladou, protože její odborné základy nejsou systematicky budovány zdaleka tak dlouho jako v některých jiných oborech, zejména v přírodních vědách.*“² U nás je za jednu z historicky nejvýznamnějších osobností tohoto oboru považován Prof. MUDr. PhDr. Miloš Sovák, DrSc. (1905-1989). Sovák byl původně lékař specializovaný na otorinolaryngologii a foniatrii, zakladatel České logopedické společnosti a také první vedoucí katedry speciální pedagogiky na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy v Praze. Ovlivnil vývoj speciální pedagogiky z hlediska teorie i praxe.

Speciální pedagogika je úzce spojena se společenskovědními, ale i přírodovědnými obory. Mluvíme-li o společenských vědách, máme na mysli zejména filosofii, pedagogiku, psychologii a sociologii. Z přírodních věd se jedná především o medicínské obory. Speciální pedagogika vlastně historicky vychází právě z medicíny. Speciální pedagogika je úzce historicky i obsahově příbuzná pedagogice, ale jak bylo výše zmíněno, jedná se o relativně historicky mladý plnohodnotný obor. Jeho teorie se postupně rozpracovávala a má bohatou praxi. Speciální pedagogika získává nové obohacující poznatky ze všech výše zmíněných věd, ale také ona sama je pro tyto vědy inspirující.

Jelikož se tato mladá humanitní věda stále vyvíjí a z hlediska historie nyní prožíváme období dynamických proměn ve vztahu společnost a postižený jedinec, není až tak snadné ji definovat. Olga Krejčířová uvádí, že: „*Speciální pedagogika je nauka o zákonitostech rozvoje, výchovy a vzdělávání osob s postižením. Cílem speciální pedagogiky je systematické poznání zákonitostí a mechanismů vývoje osob s postižením zaměřené na zlepšení jejich psychického a somatického stavu s dosažením maximální úrovně socializace.*“³

¹ ŽÁČKOVÁ Hana a Drahomíra JUCOVIČOVÁ. *Metody hodnocení a tolerance dětí s SPU*. 6. vyd. Praha: D & H, 2001. s. 1

² SLOWÍK, Josef. *Speciální pedagogika*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, 2007. s. 11

³ KREJČÍŘOVÁ, Olga a kolektiv. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. 1. vyd. Praha: Ceria, 2002. s. 10

V publikaci Josefa Slowíka s názvem Speciální pedagogika je tato nauka charakterizována jako „*disciplína orientovaná na výchovu, vzdělávání a celkový rozvoj znevýhodněného člověka s cílem dosáhnout co možná nejvyšší míry jeho sociální integrace, a to včetně pracovních a společenských možností a uplatnění.*“⁴

Jelikož se současná speciální pedagogika nevěnuje jen dětem a dospívajícím, ale i dospělým jedincům a seniorům, můžeme se zde setkat i s pojmy jako speciální pedagogika a speciální gerontagogika. Zájem speciální pedagogiky se soustřeďuje především na člověka. Na člověka, který je nějak znevýhodněn a potřebuje pomoc a podporu ze strany odborníka. Speciální pedagogika je vědou humanitní a jejím cílem je, jak uvádí Josef Slowík podle Jarmily Pipekové, „*maximální rozvoj osobnosti člověka s postižením a dosažení maximální úrovně jeho socializace.*“⁵ Aby speciální pedagogika dosáhla všech svých cílů, využívá současné postupy a jde s dobou. K tomu, aby společnost přijala mezi sebe postižené a znevýhodněné osoby jako sobě rovné lidské jedince, musí mít o jejich handicapu co nejvíce informací a musí se s nimi poznávat a sblížovat. Proto mezi současné cíle speciální pedagogiky musí patřit také „*výchova a vzdělávání nepostižené části populace ve vztahu k lidem s postižením. K tomu by měla napomoci i výchova k prosocialitě, která se začíná prosazovat už v základním vzdělávání jako jedno z důležitých témat osobnostně sociálního rozvoje.*“⁶

Speciální pedagogika zahrnuje z pohledu vymezení přístupu k jedinci s postižením čtyři základní oblasti. Jak uvádí Olga Krejčířová je to: „*stanovení příčin postižení (etiologie), co nejpřesnější definování obrazu postižení (fenomenologie), opatření v zabránění vzniku postižení a jeho následků (prevence) a vlastní speciální výchova a vzdělávání (terapie). Základní členění speciální pedagogiky vychází z druhu postižení, neboť jednotlivé kategorie postižených potřebují jiné přístupy, specifické formy výchovy a vzdělávání.*“⁷

Z tohoto úhlu pohledu se v současné době v naší republice akceptuje následující struktura speciální pedagogiky:

1. *Etopedie (řec. ethos: mrav, paideia: výchova) – speciální pedagogika osob obtížně vychovatelných.*

2. *Logopedie (řec. logos: slovo) – speciální pedagogika osob s narušenou komunikační schopností.*

⁴ SLOWÍK, Josef. *Speciální pedagogika*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, 2007. s. 15

⁵ PIPEKOVÁ, Jarmila In: SLOWÍK, Josef. *Speciální pedagogika*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, 2007. s. 16

⁶ Tamtéž, s. 17

⁷ KREJČÍŘOVÁ, Olga a kolektiv. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. 1. vyd. Praha: Ceria, 2002. s. 10

3. *Psychopedie (řec. psyché: duše) – speciální pedagogika osob mentálně postižených.*
4. *Somatopedie (řec. sóma: tělo) – speciální pedagogika osob tělesně postižených, nemocných a zdravotně oslabených.*
5. *Surdopedie (řec. surdus: hluchý) – speciální pedagogika osob sluchově postižených.*
6. *Tyflopedie (řec. tyflos: slepý) – speciální pedagogika osob zrakově postižených.*
7. *Speciální pedagogika osob s kombinovanými vadami.*
8. *Speciální pedagogika osob se specifickými vývojovými poruchami učení.*⁸

Specifickým vývojovým poruchám učení jako takovým, které jsou zmíněny v osmém bodě struktury speciální pedagogiky, se věnuje následující kapitola. Podle Josefa Slowíka je další možnou variantou členění speciální pedagogiky podle věkových kategorií klientů. „*Speciální pedagogika předškolního věku, školního věku, dospělých (speciální andragogika) a seniorů (speciální gerontagogika).*“⁹ Zajímavostí je, že v USA a i v dalších zemích se setkáváme také se speciální pedagogikou zaměřenou na neobyčejně nadané a schopné děti.

⁸ KREJČÍŘOVÁ, Olga a kolektiv. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. 1. vyd. Praha: Ceria, 2002. s. 10

⁹ SLOWÍK, Josef. *Speciální pedagogika*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, 2007. s. 18

2 SPECIFICKÉ VÝVOJOVÉ PORUCHY UČENÍ

Pokud člověk neovládá základní školní dovednosti, jakými jsou čtení, psaní a počítání, má značně ztíženou cestu v oblasti vzdělávání a poté i v procesu hledání zaměstnání. Nejde tedy jen o banální problémy v učení, chování, přizpůsobivosti a pozornosti. Vývojové poruchy učení, jak již bylo výše uvedeno, spadají do speciální pedagogiky osob se specifickými vývojovými poruchami učení a mají svá specifika a individuální charakter. Jak píše Věra Pokorná, *„je zcela nezvratné, že existuje fenomén specifických poruch učení, který někdy výrazně nepříznivě ovlivňuje vzdělávací i osobnostní rozvoj dětí, takže má vliv i na jejich celoživotní orientaci a adaptaci ve společnosti.“*¹⁰ Když mluvíme o specifických vývojových poruchách učení, máme na mysli skupinu obtíží, které se projevují při osvojování řeči, psaní, čtení, naslouchání a matematiky. Součástí těchto poruch je například poškození mozku, lehká mozková dysfunkce, poškozená schopnost vnímat atd. Jako vývojové je označujeme proto, že jsou podmíněny vývojem a provázejí člověka do jeho dospělosti, a jako specifické z toho důvodu, že nejsou způsobené například smyslovým handicapem nebo opožděným vývojem intelektových schopností dítěte.

Jak uvádí Věra Pokorná, *„v české odborné literatuře není zcela sjednocena a jasně definována terminologie specifických poruch učení.“*¹¹ Zdeňka Michalová připomíná, že *„vlastní termín poruch učení byl v moderní době uveden do odborné literatury Samuelem Kirkem roku 1963.“*¹² Definice specifických vývojových poruch učení je nespočet. Jak uvádí Drahomíra Jucovičová, *„specifické vývojové poruchy učení bývají definovány jako neschopnost nebo snížená schopnost naučit se číst, psát a počítat pomocí běžných výukových metod za přiměřené inteligence a sociokulturní příležitosti.“*¹³ Mark Selikowitz píše, že *„specifické poruchy učení mohou být definovány jako neočekávaný a nevysvětlitelný stav, který může postihnout dítě s průměrnou nebo nadprůměrnou inteligencí, charakterizovaný významným opožděním v jedné nebo více oblastech učení. Oblasti učení postižené ve specifických poruchách učení mohou být rozděleny do dvou skupin.*

¹⁰ POKORNÁ, Věra. *Teorie a náprava vývojových poruch učení a chování*. 3. vyd. Praha: Portál, 2001. s. 73

¹¹ Tamtéž, s. 59

¹² MICHALOVÁ, Zdeňka. *Specifické poruchy učení na druhém stupni ZŠ a na školách středních*. 2. vyd. Havlíčkův Brod: Tobiaš, 2004. s. 15

¹³ JUCOVIČOVÁ, Drahomíra a Hana ŽÁČKOVÁ. *Dysgrafie*. 1. vyd. Praha: D & H, 2005. s. 3

První skupina se skládá ze základních školních vědomostí, jakými jsou čtení, psaní, pravopis a další a druhá skupina se skládá z oblasti učení, které jsou též životně důležité, ale jsou takto mnohem méně chápány. To zahrnuje učení se takovým vědomostem jako vytrvalost, organizace, sebekontrola, sociální způsobilost a koordinace pohybů.“¹⁴ Drahomíra Jucovičová dále uvádí, že „v současné době děti s touto problematikou bývají označovány jako žáci se speciálními vzdělávacími potřebami, což jejich problematiku vystihuje svým způsobem nejlépe, protože kromě reedukace jejich poruch je často nutné použití jiných výukových metod, speciálních pomůcek a vytváření takových situací, ve kterých dítě může projevit své skutečné schopnosti a dovednosti nezkrácené projevy specifické poruchy učení. Cílem je objektivní hodnocení – nejde tedy o nadhodnocování výkonu dítěte.“¹⁵

2. 1 Historické pozadí

První formou specifických poruch učení, které byly popsány, byly obtíže se čtením. Mark Selikowitz uvádí, že „v roce 1878 popsal německý lékař dr. Kussmaul muže, který nebyl schopný naučit se číst. Muž měl normální inteligenci a získal adekvátní vzdělání. Dr. Kussmaul nazval tento problém čtecí slepota. O devět let později jiný německý lékař přišel pro tento případ s pojmem dyslexie (z řečtiny „potíže se slovy“).“¹⁶ Dyslexie je jednou ze specifických vývojových poruch učení stejně jako například dysgrafie anebo dyskalkulie. Jak se dále dozvídáme, „první britská zpráva o specifických potížích s učením se také týkala dospělého s poruchou čtení. Skotský oční chirurg dr. James Hinshelwood publikoval tuto zprávu v roce 1895 a nazval tento případ „slovní slepota“. Jeho článek podnítl první popis specifických poruch učení u dítěte a to o rok později, když dr. Pringle Morgan popsal čtrnáctiletého chlapce jménem Percy, který trpěl specifickými poruchami čtení. Chlapcův učitel napsal, že Percy by byl nejchytřejším chlapcem ve škole, kdyby vyučování bylo kompletně orální. Během první čtvrtiny dvacátého století se zájem stále soustředil na zvláštní poruchy čtení. V roce 1925 americký neurolog dr. Samuel T. Orton navrhl první teorii toho, jak vznikají specifické poruchy čtení. Kladl velký důraz na vývoj dominance jedné strany mozku. Společně se svou asistentkou Annou Gillinghamovou vyvinul značný počet

¹⁴ SELIKOWITZ, Mark. *Dyslexie a jiné poruchy učení*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, 2000. s. 11-12

¹⁵ JUCOVIČOVÁ, Drahomíra a Hana ŽÁČKOVÁ. *Dysgrafie*. 1. vyd. Praha: D & H, 2005. s. 3

¹⁶ SELIKOWITZ, Mark. *Dyslexie a jiné poruchy učení*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, 2000. s. 15

*učebních metod, z nichž se některé stále používají. Jiné formy specifických poruch učení byly také popsány během tohoto období, ale nebyly přesněji odlišeny do roku 1939, kdy dr. Alfred Strauss a dr. Heinz Werner publikovali popis dítěte se širokým stupněm poruch učení. Zdůrazňovali variaci těchto problémů a důležitost nahlížet na každé dítě individuálně k odhalení jeho zvláštních vyučovacích potřeb. Právě jejich práce se stala hybnou silou k ustavení klinických a vyučovacích služeb pro děti se specifickými potížemi s učením, nejdřív v USA, později i v dalších státech světa. V roce 1977 se dosáhlo bodu zlomu, když byl v USA schválen zákon (Public Law) 94-142, který zajišťoval práva amerických dětí se specifickými poruchami učení na vhodné ohodnocení a nakládání s jejich problémem. V roce 1981 byl schválen zákon (Education Act) ve Spojeném království, který určil, že děti s poruchami učení všeho druhu mají právo na vhodné ocenění a tento zákon jim má pomoci podle jejich speciálních potřeb.*¹⁷

V dnešní době je na specifické poruchy učení upínána mnohem větší pozornost než dříve. Je proto hned několik důvodů. Pro to, aby člověk uspěl na pracovním trhu a získal vhodné a dobře finančně ohodnocené zaměstnání, je nutné osvojení školních dovedností a také kvalifikace. Ve vyspělých zemích mají děti povinnou školní docházku a i rodičům nyní velmi záleží na jejich vzdělání a jejich budoucnosti. V minulosti se děti potýkaly s vážnými nemocemi (tuberkulóza, dětská obrna a další) a tak téma specifických poruch učení nebylo aktuální a v porovnání se zmíněnými nemocemi ustupovalo do pozadí. Nyní je ale doba, kdy se s touto problematikou setkáváme stále častěji. Prohlubuje se tedy výzkum a již teď je jasné, že mnoho vývojových poruch a problémů má v základě biologickou příčinu. Velkou výhodou je, že dětem s takovými obtížemi, které byly v minulosti označovány jako líné, může být již nyní efektivně podaná pomocná ruka od odborníka. S tím souvisí pojem reedukace, což ve své podstatě znamená převýchovu, znovu obnovenou výchovu. Reedukací se budu zabývat níže v textu ve speciální kapitole. Svoji roli samozřejmě hrají i rodiče dítěte, jejichž spolupráce je nezbytná.

¹⁷ SELIKOWITZ, Mark. *Dyslexie a jiné poruchy učení*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, 2000. s. 15-16

2. 2 Příčiny a četnost výskytu SVPU

Ptáme-li se na to, jaké jsou příčiny specifických vývojových poruch učení, nemůžeme dostat jasnou odpověď. Této problematice se věnuje nejedna odborná publikace a každý autor přistupuje k problematice příčin specifických vývojových poruch učení individuálně. Někdo se přiklání k názoru, že hlavní příčina tkví v dědičnosti, jiný zase uvádí, že svoji roli zde hraje poškození mozku a další zase, že důvodem je narušená komunikace mezi dítětem a okolím. Je ale jasné, že za poruchu učení nemůže jen jeden faktor, ale jedná se o soubor více takových faktorů. Existuje mnoho teorií vysvětlujících příčiny specifických poruch učení. Většina z nich předpokládá, že je na vině poškození mozku. Drahomíra Jucovičová popisuje příčiny vzniku takto: „*Specifické vývojové poruchy učení mají svá specifika jednak ve své etiologii (příčinách vzniku) a jednak ve svých projevech. Tyto poruchy jsou vždy vrozené, vznikají určitým poškozením v období před narozením, při narození nebo časně po narození dítěte. Svou roli zde hraje i dědičnost, případně kombinace dědičnosti a výše uvedených obtíží. Někdy je etiologie neznámá nebo nepříliš jasná. Uvádí se i souvislost s lateralizací (přesun, přemístění ke straně), s poruchou spolupráce mozkových hemisfér nebo i s neurohumorální (mající vztah jak k nervovému systému, tak k hormonům) činností mozku, případně s poruchami vývoje dítěte. Nejedná se tedy o problematiku získanou z vnějších příčin, kdy obdobné obtíže vznikají např. neurotizací dítěte, použitím nesprávných výukových metod, vlivem zdravotních problémů, zameškání školní docházky, nižší sociokulturní úrovní nebo odlišným jazykovým prostředím rodiny dítěte.*“¹⁸ Věra Pokorná uvádí z katalogu Angermaiera tyto možné příčiny specifických poruch učení: „*1. Funkční nedostatky a deficity schopností (nižší inteligence, řečové obtíže, špatná paměť, nedostatečná schopnost logického myšlení atd.), 2. Poruchy koncentrace a menší odolnost vůči námaze (nedostatečná schopnost napnout své síly, lenost, neklid, odklon pozornosti, nesamostatnost, ztráta odvahy, nepříznivá motivace k učení atd.), 3. Nedostatečné vnější podmínky – a) mimoškolní faktory: zátěž a zanedbanost způsobená neuspořádanými poměry v rodině, chybějící domácí pomoc a péče při přípravě do školy atd.) a za b) školní faktory: role outsidera mezi spolužáky, častější změna školy a absence ve škole, metodické chyby a nedostatečné osobní nasazení učitele atd.), 4. Konstituční nedostatky*

¹⁸ JUCOVIČOVÁ, Drahomíra a Hana ŽÁČKOVÁ. *Dysgrafie*. 1. vyd. Praha: D & H, 2005. s. 3

*(poruchy zraku nebo sluchu, zdravotní potíže, postižení mozku neznámého původu, opožděný tělesný vývoj atd.).“*¹⁹ Tento obsáhlý výčet nepřináší žádná řešení, ale může být nápomocen při hledání příčin/y vzniku specifických poruch učení.

A jaké funkce jsou u dítěte se specifickou poruchou učení poškozeny? Jedná se o funkce percepční, kognitivní, motorické a senzomotorické. Při poruše percepční funkce je poškozeno především smyslové vnímání a to zrakové a sluchové, pokud dojde k poruše funkce kognitivní (poznávací) tak dítě není schopno koncentrovat svoji pozornost, řeč, paměť, myšlení a matematické představy. Je-li porušena hrubá a jemná motorika ruky, mluvidel anebo očních pohybů, mluvíme o poruše funkce motorické (pohybové). Někdy se podílí na vzniku poruch i porucha motorické koordinace, což znamená, že dítě nezvládá provést více pohybů najednou. Specifické poruchy učení proto bývají často označovány jako funkční poruchy a to proto, že zde není defekt tělesného orgánu jako takového, ale je narušena funkce CNS.

Zdeňka Michalová vychází z prací Otakara Kučery v Dětské psychiatrické léčebně v dolních Počernicích v Praze. Ten, jak píše Zdeněk Matějček, na základě rozboru případů svých dětských klientů rozlišil čtyři základní skupiny dyslektiků dle etiologie:

„1. skupina, značena E: encefalopatická – zastoupena 50% případů; u dyslektiků bylo prokázáno drobné poškození mozku získané v době před porodem, při porodu nebo časné po něm.

2. skupina, značena H: hereditární – v anamnéze 20% dyslektiků se odrážely zřetelné důkazy o přítomnosti poruch sdělovacích funkcí v blízkém příbuzenstvu dítěte.

3. skupina, značena HE: hereditárně-encefalopatická – etiologicky u 15% klientely vznikla dyslexie na podkladě kombinace obou výše uvedených vlivů.

*4. skupina značena A: nejasná – u 15% se jedná o nejasnou etiologii, případně o etiologii neurotickou.“*²⁰

Teorii vysvětlujících příčiny specifických vývojových poruch učení je hned několik. Mark Selikowitz uvádí, v knize s názvem Dyslexie a jiné poruchy učení, tyto čtyři hlavní: 1) Teorie základní příčiny, 2) Teorie poškození, malformace, dysfunkce a zpožděného dospívání mozku, 3) Teorie selhání mozkové dominance a 4) Teorie vadného

¹⁹ POKORNÁ, Věra. *Teorie a náprava vývojových poruch učení a chování*. 3. vyd. Praha: Portál, 2001. s. 75-77

²⁰ MATĚJČEK, Zdeněk In: MICHALOVÁ, Zdeňka. *Specifické poruchy učení na druhém stupni ZŠ a na školách středních*. 2. vyd. Havlíčkův Brod: Tobiáš, 2004. s. 25

zpracování informací. Prvotní teorii vzniku specifických vývojových poruch učení se snaží vysvětlit teorie základní příčiny. Faktory, které jsou důvodem vzniku specifických vývojových poruch učení, můžeme rozdělit do dvou kategorií. Za prvé jsou to genetické faktory a za druhé faktory související s prostředím. Hned několik výzkumů dokazuje, že genetika má svůj podíl na vzniku specifických poruch učení. Děti s takovými obtížemi mají velice často v rodině někoho s obdobnými problémy. Není ale jasné, zda dítě potíže dědí po otci anebo po matce. Potíže s učením postihují dle Marka Selikowitze třikrát častěji chlapce než dívky. Na vině je zde chromozom X. Chlapci mají jeden chromozom X a dívky dva. Dívka je má tedy v případě vady na jednom chromozomu ještě ten druhý, zdravý. To, že genetické faktory hrají svoji roli při vzniku specifických vývojových poruch učení, dokazuje také fakt, že se častěji vyskytují u dětí, u kterých se objevují genetické syndromy. Pokud budeme mluvit o faktorech souvisejících s prostředím, přijde řeč na těhotenství, porod a novorozenecké období. Mohou problémy v těchto životních fázích ovlivnit vznik specifických poruch učení? Některé studie jsou toho názoru, že ano a jiné zase, že nikoli. Zde mohu uvést příklad, kdy těhotná žena onemocní virózou, která ač neovlivní nikterak její zdravotní stav, může vést k určitému poškození plodu a tak zapříčinit vznik specifické poruchy učení. Nelze to ale tvrdit se 100% určitostí. Doteď nebylo dokázáno, že by to, jak jsou děti vychovávány anebo to, jací nepřízniví činitelé na ně v dětství působili, ovlivňovalo vznik specifických poruch učení.

Další teorií je teorie poškození, malformace, dysfunkce a zpožděného dospívání mozku. Děti se specifickými poruchami učení mohou, ale také nemusí, mít poškozený mozek. Proto byla formulována teorie patřící do výše zmíněné kategorie s názvem teorie nezjistitelného poškození mozku. Děti, u kterých je zjištěno zjevné poškození mozku, mají mnohdy obdobné problémy s těmi, které trpí specifickými poruchami učení. Jsou případy, že dítě po prodělané vážné nemoci, která postihla jeho mozek, může mít problémy například se čtením. Přestože do té doby mu čtení nedělalo sebemenší těžkosti. Nervové buňky v mozku se dají jen těžko lékaři pozorovat, a proto zatím současné testy jasně neříkají, zda mohou být SVPU zapříčiněny poškozením mozku. Teorie menší malformace mozku je podobná té, která je výše popsána. Je zde ale jeden rozdíl – u této teorie se předpokládá, že některé segmenty mozku byly deformovány už během vývoje plodu v těle matky. Malformace může být příčinou nižší výkonnosti mozku při učení. Teorie lehké mozkové dysfunkce praví, že za vznik specifických poruch učení mohou neurotransmitery. Neurotransmitery jsou chemické látky, které slouží k přenášení vzruchů a tím zabezpečují kontrolu fungování mozku. Schopnost mozku učit se může být zapříčiněna například

odchylkou v množství těchto neurotransmiterů. Může to vést i k potížím se soustředěním pozornosti u dětí. Pokud není dítě schopno udržet pozornost, není schopno si problematiku správně osvojit a zapamatovat. V teorii zpožděného dospívání se dozvídáme, že děti se specifickými poruchami učení jsou zpožděny v jedné anebo i ve více oblastech učení, protože neprošly změnami mozku souvisejícími s jejich růstem. Není ale jasné, jestli tyto odlišnosti jsou výsledkem poruch učení dítěte anebo kvůli nim má dítě právě tyto potíže s učením. U teorie selhání mozkové dominance se setkáváme s termínem mozková hemisféra. „*Hlavní část mozku se skládá ze dvou polovin – levé a pravé mozkové hemisféry. Obě spojuje svazek nervových vláken nazývaný corpus callosum. Obě mozkové hemisféry mají podobný vzhled a vzájemně si doplňující funkce. Každá řídí pohyb jedné strany těla – pravá hemisféra kontroluje pohyb levé strany těla a levá hemisféra pohyb pravé strany těla. Obvykle jedna hemisféra řídí většinu funkcí řeči, zatímco druhá je důležitější při jiných funkcích, např. při prostorové orientaci, vidění či hudebním nadání. Je zvykem označovat hemisféru, která řídí řeč, jako dominantní hemisféru. Důvodem je značná důležitost funkce řeči. Někdy, ale ne vždy, je tato hemisféra nepatrně větší než nedominantní, neboli minoritní hemisféra.*“²¹ Teorie selhání mozkové dominance říká, že když se jedna polovina mozku nestane dominantní nad tou druhou, může to vést je vzniku specifických poruch učení. Aby se dítě bylo schopno dobře učit, musí být jedna mozková hemisféra nadřazena té druhé. Pokud tomu tak není, vznikají obtíže. U takových dětí se mohou objevovat známky křížené laterality. „*Křížená lateralita je termín užívaný pro děti používající údy různých stran těla pro různé činnosti. Například pravou rukou píše a levou rukou chytají míč.*“²² Takoví jedinci mohou mít problémy například i při práci na počítači – při práci s myší. Pohybují myší jinam, než měli původně v úmyslu. Jsou známy i případy, kdy dítě preferuje jednu ruku anebo jedno oko („*lateralita – nerovnoměrnost párových orgánů hybných, sensorických, případně senzitivních; je odrazem dominance jedné z mozkových hemisfér; lateralita se projevuje tak, že zvláště přesné a jemné úkoly koná člověk vedoucím orgánem lépe – přesněji, rychleji a s menší únavou, než druhým*“)²³ a nejedná se o mozkovou dominanci. Lateralita tedy nemusí vždy souviset s dominancí hemisfér.

²¹ SELIKOWITZ, Mark. *Dyslexie a jiné poruchy učení*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, 2000. s. 38

²² Tamtéž, s. 39

²³ HARTL, Pavel. *Psychologický slovník*. 2. vyd. Praha: Budka, 1993. s. 97

Jak píše Olga Zelinková, „*podle převahy užívaného orgánu rozlišujeme praváctví, leváctví a ambidextrií (nevyhraněná lateralita). Leváctví a praváctví nejsou dva protipóly, ale kontinuum, které směřuje od vyhraněného praváctví na jedné straně, přes nižší stupeň vyhraněnosti k ambidextrií a dále pokračuje přes méně vyhraněné leváctví až k leváctví výraznému.*“²⁴ Odhaduje se, že až 90% světové populace tvoří praváci a může za to genová mutace. Zajímavostí je, že více leváků je mezi muži. Mezi známé leváky patří například Bill Clinton, Napoleon Bonaparte, Hans Ch. Andersen, Leonardo da Vinci, Albert Einstein anebo Fidel Castro.

Teorie vadného zpracování informací pracuje podle Marka Selikowitze s tvrzením, že „*lidský mozek je jako počítač, který byl naprogramován k učení. Informace přichází do mozku ze smyslových orgánů, je analyzována a poté uchována v paměti pro pozdější obnovení nebo jiné zpracování.*“²⁵ Je tedy možné, že u dětí se specifickými poruchami učení probíhá zpracování informací do mozku nesprávně a znamená to pro ně komplikace.

Na vině může být genetika, poškození mozku, selhání mozkové dominance anebo vadné zpracování informací. Vždy se musí vzít v potaz fakt, že každé dítě se vyvíjí individuálně a že poznatky získané v jedné skupince dětí nelze aplikovat na všechny ostatní. Výše zmíněné teorie se navzájem nevylučují a každá z nich může pomoci k tomu, abychom zjistili co je příčinou vzniku specifických poruch učení.

Kolik dětí u nás trpí specifickou vývojovou poruchou učení? Tuto otázku si kladly již desítky odborníků. Konkrétní počet dětí trpící touto poruchou ale není známý. Přesné číslo bychom získali, pokud by byly všechny děti v České republice řádně vyšetřeny. Na konci zkoumání by bylo jasné, kolik dětí z celkového počtu trpí specifickou vývojovou poruchou učení a je možné označit je například jako dysgrafieky, dyslektiky anebo dyskalkuliky. Výskyt specifických vývojových poruch učení v posledním desetiletí rapidně vzrůstá. Podle Ministerstva školství ČR je „*přibližně 3 – 4% jedinců z běžné populace dětí a mládeže*“²⁶ v průběhu výchovně vzdělávacího procesu znevýhodněno specifickými vývojovými poruchami učení. Děti se SVPU ale může být podle pedagogů i více.

²⁴ ZELINKOVÁ, Olga. *Poruchy učení*. 10. vyd. Praha: Portál, 2003. s. 139

²⁵ SELIKOWITZ, Mark. *Dyslexie a jiné poruchy učení*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, 2000. s. 39-40

²⁶ *Specifické poruchy učení*. [online]. [cit. 2012-09-26]. Dostupné z: <<http://www.ssvp.wz.cz/spu.html>>.

Stránky jakdoskoly.cz uvádí, že „specifickými vývojovými poruchami trpí až 4 % dětí, ale zhruba jen polovina z těchto dětí má kvůli nim problémy s učením.“²⁷ Tato problematika je v naší době závažná, i když se to někomu tak jevit nemusí.

Jak píše Mark Selikowitz, odhady říkají, že až deset procent dětí je postiženo nějakou formou specifických poruch učení. Je známo, že nejpostiženější oblasti učení jsou čtení, pozornost, jazyk a motorická koordinace. To, jak často se specifické poruchy učení vyskytují, je samozřejmě závislé na několika vnitřních a vnějších činitelích. Počítáme mezi ně například strukturu jazyka, gramatiku jazyka, užívané metody při výuce jakými jsou čtení, psaní, pravopis a počítání, úroveň diagnostické péče a vzdělávací možnosti a podmínky. Zdeňka Michalová uvádí, že z hlediska pohlaví je kupříkladu mezi dyslektiky 4-10× více chlapců než dívek. Převyšující počet chlapců je vysvětlován silnější lateralizací mozku mužského oproti mozku ženskému, který je z hlediska funkce univerzálnější.

Potěšující zprávou je, že těžké formy specifických poruch učení jsou mnohem méně časté oproti mírnějším formám. Pouhá dvě procenta dětí se specifickými vývojovými poruchami čtení mají těžkou formu poruchy. Jak už je výše v textu popsáno, chlapci jsou třikrát náchylnější k tomu, trpět specifickou poruchou učení než dívky. Zde svoji roli hraje zmíněný chromozom X.

2. 3 Druhy SVPU

Termín specifické poruchy učení zahrnuje velké množství obtíží. Děti nemusí mít potíže jen v jedné oblasti učení, ale bohužel také ve větším počtu těchto oblastí – jedná se o takzvaný komplex poruch. Mnohdy se u dítěte shluknou potíže se čtením s problémy s gramatikou anebo s aritmetikou často doprovází obtíže s jazykem. Kombinací je několik. Jak uvádí Drahomíra Jucovičová, „poruchy se také často vyskytují v kombinaci se syndromem lehké mozkové dysfunkce ve své hyperaktivní nebo hypoaktivní formě, který také bývá v současnosti označován jako syndrom poruchy pozornosti nebo syndrom poruchy pozornosti spojený s hyperaktivitou (ADD, ADHD syndrom).“²⁸

²⁷ *Vývojové poruchy učení - obecné informace*. [online]. [cit. 2012-09-29]. Dostupné z:

<<http://www.jakdoskoly.cz/vyvojove-poruchy-uceni/poruchy-obecne/>>.

²⁸ JUCOVIČOVÁ, Drahomíra a Hana ŽÁČKOVÁ. *Dysgrafie*. 1. vyd. Praha: D & H, 2005. s. 4

Druhy specifických vývojových poruch učení jsou označovány řeckými pojmy a předpona dys- znamená rozpor, deformaci. Mezi základní druhy specifických poruch učení u nás řadíme dyslexii, dysgrafii, dysortografii a dyskalkulii. Známe ale i další poruchy. Co si pod těmito pojmy představit? Specifická porucha psaní a grafického projevu se nazývá dysgrafie, specifická porucha čtení – dyslexie, specifická porucha pravopisu - dysortografie, specifická porucha počítání a matematických schopností – dyskalkulie, porucha schopnosti vykonávat manuální, složité úkoly – dyspraxie (zde jde o děti neobratné a nešikovné a často bývá příznakem syndrom lehké mozkové dysfunkce). Setkáváme se také s poruchou hudebních schopností – dysmuzie a s poruchou výtvarných schopností – dyspinxie. Každá porucha učení má svá specifika a své projevy. Ty se u dětí projevují v několika kombinacích, a proto je nemožné najít dva jedince se stejnými obtížemi. Jak už bylo konstatováno, každé dítě potřebuje individuální péči závislou přesně na jeho potřebách.

2. 3. 1 Dyslexie

Dyslexie je specifická porucha čtení a toto slovo pochází z latinského legere, což znamená sbírat, číst. Tyto porucha je ze všech nejznámější a to proto, že byla v minulosti ze všech specifických poruch nejlépe rozpoznatelná. Jak uvádí Zdeněk Matějček, *„porucha čtení častěji postihuje chlapce než dívky. Rozdíl je zpravidla tak nápadný, že je tím zřetelnější, čím je ve zkoumané skupině více případů závažnějších. Takřka každý, kdo provedl nějaké šetření se skupinou dyslektiků, se o nerovnoměrném zastoupení chlapců a děvčat zmiňuje. Údaje se pohybují většinou od 5 až 20 : 1 ve prospěch dívek.“*²⁹

Příčiny dyslexie definuje Drahomíra Jucovičová takto. *„Za jednu z hlavních příčin dyslexie je v současnosti podle Mezinárodní dyslektické společnosti považován fonologický deficit (obtíže s dekódováním slov, diskriminací jednotlivých hlásek, narušená schopnost hláskové syntézy, fonologické manipulace aj.). Jako další příčina se uvádí vizuální deficit (obtíže se zřetelným rozlišováním např. stranově obrácených tvarů, rozlišováním figury a pozadí, problémy v oblasti vnímání barev nebo neschopnost pohotové zřetelné identifikace písmen). Důležitou roli zde hraje schopnost zřetelné analýzy a syntézy.“*³⁰

²⁹ MATĚJČEK, Zdeněk. *Vývojové poruchy čtení*. 2. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1974. s. 87

³⁰ JUCOVIČOVÁ, Drahomíra a Hana ŽÁČKOVÁ. *Reedukace specifických poruch učení u dětí*. 1. vyd. Praha: Portál, 2008. s. 12

Jak uvádí Olga Zelinková, dyslexie „*postihuje rychlost, správnost, techniku čtení a porozumění čtenému textu.*“³¹ U nás byla poprvé popsána českým psychiatrem a neurologem Antonínem Heverochem v roce 1904 v knize s názvem „*Diagnostika chorob duševních.*“ Jak píše Olga Zelinková podle Zdeňka Matějčka „*klasická definice dyslexie byla přijata po dlouhých intenzivních jednáních Světovou neurologickou federací na konferenci 4. 4. 1968 v Dallasu, USA. Definice: specifická vývojová dyslexie je porucha projevující se neschopností naučiti se čísti, přestože se dítěti dostává běžného výukového vedení, má přiměřenou inteligenci a sociokulturní příležitosti.*“³²

V souvislosti s dyslexií se setkáváme také s pojmem pseudodyslexie. Pseudodyslexií neboli nepravou dyslexií nazýváme potíže ve čtení, které jsou zapříčiněny vnějšími podmínkami a to například nevyhovujícím sociálním prostředím. Projevy jsou shodné jako u dyslexie a v případě zásahu do zmíněných nevyhovujících podmínek můžeme projevy pseudodyslexie utlumit anebo mohou úplně odeznít.

Mark Selikowitz píše, že „*specifické poruchy čtení jsou nejznámější a nejčastěji studovanou formou specifických poruch učení. Jde o stav, který je známý pod pojmem dyslexie. Specifické poruchy čtení jsou závažné, nevysvětlitelné opoždění ve čtení, vyskytující se u průměrně anebo nadprůměrně inteligentního dítěte. Specifické poruchy čtení jsou proto formou specifických poruch učení, kde čtení je konkrétní postiženou dovedností. Jiné formy specifických poruch učení mohou být také přítomny, například pravopis, psaní a obtíže s mluvenou řečí.*“³³

Jak se dozvídáme od Zdeňky Michalové, „*mírnější formy poruchy, nebo ty, které jsou spojeny s vysokým IQ, nemusí být objeveny až do středního školního věku či naopak objeveny jsou, ale rodiče si nepřejí, aby jejich dítě bylo za dyslektika označené.*“³⁴ Takové vnímání situace může být pro dítě škodlivé, jelikož včasné rozpoznání problému a jeho správné řešení a pomoc by dítěti usnadnilo život. Je nutné ale právo rodičů respektovat.

Zdeňka Michalová dále uvádí, že termínu dyslexie je v literatuře užíváno ve dvou významech. „*V širším slova smyslu znamená označení celého komplexu specifických*

³¹ ZELINKOVÁ, Olga. *Poruchy učení*. 10. vyd. Praha: Portál, 2003. s. 41

³² MATĚJČEK, Zdeněk In: ZELINKOVÁ, Olga. *Poruchy učení*. 10. vyd. Praha: Portál, 2003. s. 16

³³ SELIKOWITZ, Mark. *Dyslexie a jiné poruchy učení*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, 2000. s. 53-54

³⁴ MICHALOVÁ, Zdeňka. *Specifické poruchy učení na druhém stupni ZŠ a na školách středních*. 2. vyd. Havlíčkův Brod: Tobiáš, 2004. s. 16

vývojových poruch učení z důvodu jejich častého společného výskytu u jedince, užívá termín specifické vývojové poruchy učení (SVPU) či zkráceně specifické poruchy učení (SPU). V užším slova smyslu odlišuje tento termín poruchu čtení od ostatních poruch psaní a pravopisu. Označuje tedy jeden z druhů SPU. Také u nás často užívaný termín „dyslektik“ označuje v širším slova smyslu jakéhokoliv žáka se specifickou poruchou jak čtení, tak psaní, pravopisu, ... S tímto označením se setkáváme především v běžné praxi pro rychlé a snadné dorozumění mezi odborníky.“³⁵

Abychom dobře četli, musíme být ke čtení motivováni a být schopni zaměřit naši pozornost na čtený text, nesmíme se nechat rozptylovat okolím ani dalšími myšlenkami. Důležité je také to, abychom dobře viděli tvar písmen, aby je mohl náš mozek správně rozkódovat. Z písmen skládáme slova a ze slov věty a souvětí. Náš mozek se postupně naučí rozeznávat písmena, i když jsou napsána jinak – například velkým písmenem, kurzívou anebo tučně. To vše je u dobrých čtenářů proces automatický. Všem slovům, která máme v mozku uložena, se říká lexikon. Dále je důležité textu porozumět. Díky takzvanému sémantickému systému víme, co jaké slovo znamená, a umíme přiřazovat slovům význam. Pak ještě přichází na řadu hlasitost čtení, přízvuk, intonace a další faktory. U dětí, které netrpí poruchou čtení je vše v rovnováze, a proto není proces učení v tomto směru nijak narušován.

A jaké jsou typické projevy dyslexie? Dyslektik má potíže s rozlišováním tvarů písmen, má problémy se spojováním psané a zvukové podoby hlásek, obtížně rozlišuje tvarem podobná písmena, nerozlišuje hlásky zvukově si blízké, má potíže v měkčení, převrací pořadí písmen ve slově (inverze) atd., přidává do slabik a slov písmena a nebo naopak vynechává písmena a slabiky ve slovech, někdy si domýšlí koncovky slova, nedodržuje délky samohlásek, není schopen číst s intonací, nechápe obsahovou stránku čteného textu, nesprávně čte předložkové vazby. Také se setkáváme s takzvaným dvojím čtením. Dvojí čtení znamená, že dítě si slovo, slabiku anebo jeho část přečte potichu pro sebe a pak to teprve přečte nahlas.

Pro děti, které mají potíže se čtením je nejobvyklejší oblastí potíží fonémová segmentace. *„Fonémová segmentace je proces, při kterém je neznámé slovo mozkiem rozloženo na zvukové složky. Vypadá to, jako by děti měly problémy rozluštit v mozku kód pro převádění grafému do jim odpovídajících fonémů. Pro tyto děti je obtížné pokročit ve fonologické fázi a případně se stát automatickými čtenáři. Mohou kompenzovat své fonologické potíže tím,*

³⁵ MICHALOVÁ, Zdeňka. *Specifické poruchy učení na druhém stupni ZŠ a na školách středních*. 2. vyd. Havlíčkův Brod: Tobiáš, 2004. s. 16-17

že se pokoušejí zdokonalit techniky vizuálního rozpoznávání, ale ty obvykle nejsou pro dobré čtení dostačující. Často podobné děti mají též vadu slovní paměti – potíže se znovuvyvoláním právě přečtených slov. To může ještě více zkomplikovat jejich obtíže. Přestože z nedávných studií vyplývá, že potíže ve fonologickém zpracování jsou nejobvyklejší příčinou specifických poruch učení, ne všechny takto postižené děti mají tento konkrétní problém. Některé děti mají problémy ve způsobu, jakým jejich mozek vnímá tvary písmen – vadu vizuálního vnímání. Mozek takového dítěte dobře nerozeznává nebo si špatně vykládá tvary písmen na stránce. To by mohlo vysvětlovat, proč děti se specifickými poruchami čtení často zaměňují písmena jako „b“ a „d“. Některé z dětí mají smíšené fonologické a vizuální potíže. Děti s fonologickými obtížemi dělají častěji fonetické chyby při hláskování, zatímco děti s problémy ve vizuálním vnímání častěji dělají chyby vizuální.“³⁶

Metod jak vyučovat čtení je několik. Každá metoda má svého přívržence a také děti, u kterých je úspěšná. Je také možné metody různě kombinovat a vytvořit tak pro dítě takovou sestavu, která mu bude nejvíce vyhovovat a bude pro něj nejvíce efektivní. Jednou z metod je metoda „Podívej se a vyslov.“ Jedná se o oblíbenou metodu. „Dítěti jsou předkládány skupiny ilustrovaných textů, které mají omezený počet jednoduchých, obvyklých („klíčových“) slov používaných znovu a znovu. Dítě se učí rozpoznávat tato slova zrakem a pomalu rozšiřuje svou čtecí slovní zásobu. Děti používající toto schéma obvykle nacházejí pravidla pro rozluštění grafém-fonémového přiřazování sami. Někdy je dětem doporučováno použití základů níže popsané akustické metody v případě, že narazí na neznámé slovo.“³⁷ Další je „Akustická metoda.“ V základní akustické metodě se dítě naučí, jak písmena zní a poté je spojuje do slov – máma = /m/ /á/ /m/ /a/. Poté ho už může přidat do svého seznamu slov. V lingvistické (fonetické) metodě, která je stejně jako základní akustická metoda součástí „Akustické metody“, se vyučuje se organizovaně. Začíná se učení znělosti jednotlivých písmen a poté se pokračuje k těm skupinám slov, které mají stejný zvuk. Při metodě s názvem „Pozměněná abeceda“ neboli initial teaching alphabet je abeceda pozměněna tak, aby dětem šlo čtení snadněji. Jedním z příkladů je iniciálová výuková abeceda. V metodě „Znamé slovní zásoby“ dítě nečte nějaký předtištěný text, ale text, který je sestaven tak, aby mu jemu a jeho slovní zásobě vyhovoval. „Vícesmyslová metoda“

³⁶ SELIKOWITZ, Mark. *Dyslexie a jiné poruchy učení*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, 2000. s. 58

³⁷ Tamtéž, s. 59-60

bývá často označována jako technika vizuálně-audiokineticko-hmatová. Nejde totiž jen o pozorování písmen, ale zapojují se i další smysly. Výhodou je, že vícesmyslové metody často zahrnují nejen čtení, ale i psaní. Dítě si tak při těchto metodách osvojuje i psaní písmen.

Základem je u dítěte vůbec rozpoznat, že trpí specifickou poruchou čtení. Když se totiž dostane dítěti správná péče a pomoc, můžeme očekávat zlepšení. Takové děti mohou dosáhnout až dvouletého zlepšení čtení během pouhého jednoho roku. Důležité je také pravidelné opakování již naučeného. Jde o individuální péči a spolupráce musí být jak na straně pedagoga dítěte, tak rodičů. Existují dyslektické třídy, ve kterých je dětem věnována zvláštní péče.

2. 3. 2 Dysortografie

Dysortografie je specifická porucha pravopisu a toto slovo pochází z řecké slova orthos, což znamená správný a grafó ve významu píši. O dysortografii mluvíme často ve spojitosti s dyslexií, protože ta se většinou nevyskytuje samostatně. Výjimkou není ani kombinace dysgrafie a dysortografie (obr. 1, 2). Můžeme se také setkat s tím, že dysortografie je zařazována k dyslexii, jelikož diagnostické testy pro určení dyslexie často obsahují i část, která se zabývá pravopisnými chybami. Dysortografií mohou trpět také vyléčení dyslektici, kteří mají i poté stále problémy s pravopisem. Žáci i přes to, že jsou inteligentní a mají správné vedené ve výuce, si nejsou schopni osvojit pravopis jazyka.

Zdeňka Michalová dysortografii definuje takto. „*Dysortografie je specifická porucha učení, která se projevuje v oblasti pravopisu; zpravidla dochází k záměnám krátkých a dlouhých samohlásek, tvrdých a měkkých slabik, sykavek, vynechávání, přidávání, zaměňování písmen či slabik, psaní slov dohromady...*“³⁸ Pokud mluvíme o dysortografii, nemluvíme o problémech, které zahrnují celou gramatiku, ale o takzvaných specifických dysortografických jevech, které jsou ovlivněny například špatným vnímáním rytmu, poruchami sluchu anebo nesprávným rozvojem grafomotoriky (pohybová způsobilost graficky se vyjádřit). Řadíme sem rozlišování sykavek (s, c, z, š, č, ž), rozlišování slabik (ty-ti, dy-di...), vynechávání, přidávání a přesmykování písmen anebo slabik a další. Dysortografik také mnohdy nesprávně používá gramatické jevy v diktátech. Pro hodnocení diktátů a písemných projevů dětí s touto poruchou platí hned několik zásad.

³⁸ MICHALOVÁ, Zdeňka. *Analýza dílčích aspektů specifických poruch*. 1. vyd. Praha: Univerzita Karlova v Praze – Pedagogická fakulta, 2004. s. 56

Chyby by se v žádném případě neměly opravovat červenou barvou, aby nedošlo k fixaci chyby dítětem. Pokud dítě udělá chybu, mělo by si ji uvědomit, umět ji nalézt a s pomocí pedagoga anebo rodiče ji zdůvodnit. Dítě bychom neměli podrobit přehnané kritice, ale měli bychom se soustředit jen na ty nejvíce podstatné chyby.

Rozlišujeme tři typy dysortografie. Podle Zdeňky Michalové jsou to: 1) dysortografie auditivní, 2) vizuální a 3) motorická.

„Auditivní, při které jde o primární narušení procesů sluchové diferenciacce a analýzy a o oslabení bezprostřední auditivní (sluchové) paměti. Tito žáci mají potíže zachytit pořadí jednotlivých hlásek ve slově, přičemž smysl slova chápou.

Vizuální typ je tam, kde je snižená kvalita vizuální (zrakové) paměti. Tito žáci nejsou schopni si dobře vybavit písmena, a to tvarově i sluchově podobná, správně identifikovat napsané chyby v textu; při poskytnutí delšího času na práci je zvládnou; zachytit a opravit velmi malé množství chyb je náročné, dokonce někdy chyby přidělají i tam, kde původní pravidlo aplikovali správně.

Motorickou, která souvisí s vlastním aktem psaní. Psaní je namáhavé, pomalé, příčinou je narušená jemná motorika ve smyslu vývojové dyspraxie (částečné snížení schopnosti vykonávat složitější úkoly). Vlastní grafický projev žáka vyčerpá natolik, že již poté není schopen uvědoměle aplikovat gramatická pravidla a zkontrolovat si, co napsal.“³⁹

Pokud bychom hledali příčiny dysortografie, na vině může být porodní trauma, nedostatečně rozvinutá oblast sluchového vnímání, dysfunkce pravé mozkové hemisféry nebo také hyperaktivita či hypoaktivita dítěte. Hyperaktivní dítě není schopno soustředit svoji pozornost delší dobu na jednu činnost – je přehnaně aktivní a impulzivní. Například při psaní dělá velké množství chyb z důvodu zbrklosti. Oproti tomu *„hypoaktivní děti jsou velmi pomalé, těžkopádné, utlumené až apatické. Bývají nemotorné, neohrabané. Nereagují pohotově na pokyny, ve škole nestíhají vypracovat zadané úkoly včas, bývají ve všem poslední. Rodiče i učitelé si stěžují, že „kam je postavíte, tam zůstanou“. Z tohoto důvodu také bývají většinou zcela nespravedlivě označovány jako „líné“, přestože jsou jenom pomalé. Protože nestihnou vše vypracovat včas, zvýšeně chybují a bývají označovány jako neschopné se cokoli naučit, případně i „hloupé“.“⁴⁰*

³⁹ MICHALOVÁ, Zdeňka. *Analýza dílčích aspektů specifických poruch*. 1. vyd. Praha: Univerzita Karlova v Praze – Pedagogická fakulta, 2004. s. 57

⁴⁰ *Hypoaktivita*. [online]. © 2011 [cit. 2012-10-04]. Dostupné z: <<http://www.pppfm.cz/hypoaktivita.html>>.

Jak se dozvídáme od Marka Selikowitze, chyby, které dělají děti se specifickou poruchou pravopisu, je možné rozdělit do celé řady typů. Běžné jsou fonetické chyby. *„Fonetické chyby budou mít jistou podobu se správným pravopisem, který ale zní jinak, pokud se čte. Např. dítě může psát „laip“ namísto „lip“ nebo „goase“ místo „goose“. Tyto chyby poukazují na to, že fonologický systém nefunguje správně. Takové děti mají často díky této poruše potíže se čtením.“*⁴¹ Vizualní chyby oproti fonetickým zní správně, ale jsou napsány špatně. Dítě má potíže s vizuálním vyvoláním známých slov, což zapříčiňuje vada v lexikálním systému. Chyby v nahrazování písmen dělají ty děti, které například na místo slova „big“ napíše „pig“. Tady mluvíme o problémech se sluchem anebo s vizuálním vnímáním. Chyby vkládání a vynechání – dítě přidá do slova písmeno navíc nebo naopak písmeno/a vynechá. Sekvenční chybou je, když dítě napíše místo slova „bridge“ slovo „brigde“. Pokud chybu nelze zařadit do žádné z výše zmíněných kategorií, jedná se o chybu iracionální.

Stejně jako u dyslexie zde hrají velmi důležitou roli rodiče a jejich přístup. Rodiče musí svému dítěti, které trpí specifickou vývojovou poruchou pravopisu, pomáhat s procvičováním. Existuje hned několik pomůcek – bzučák (zvonek) (obr. 3), který se používá k rytmickým cvičením a k nácviku rozkladu slov, stavebnice a hudební nástroje.

2. 3. 3 Dyskalkulie

Dyskalkulie je specifická porucha matematických schopností. Zdeněk Matějček uvádí, že *„dítě trpící dyskalkulií nemůže pochopit symbolickou povahu čísla a ulpívá zcela nepřiměřeně na konkrétních názorných představách, ačkoli není po stránce intelektové nijak zvlášť opožděné a mělo normální příležitost k učení. Naučí se z paměti řadě spojů, náročnější přechody přes desítku mu však dělají někdy nepřekonatelné obtíže. Nápravné metody směřují pak k tomu, aby se jednak pomocí názorných pomůcek umožnilo postiženému dítěti pracovat co nejrychleji a nejúčinněji, jednak aby se mu umožňoval přechod k abstrakci.“*⁴²

⁴¹ SELIKOWITZ, Mark. *Dyslexie a jiné poruchy učení*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, 2000. s. 69-70

⁴² MATĚJČEK, Zdeněk. *Vývojové poruchy čtení*. 2. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1974. s. 61

Tato porucha patří mezi méně časté a projevuje se neschopností zacházet s číselnými symboly. Dyskalkulie se často vyskytuje v kombinaci se specifickou poruchou pravopisu – s dysortografií. Také se dává do souvislosti s dyslexií a hyperaktivitou. Problémy s matematikou mohou mít ale i děti, které netrpí žádnou poruchou, ale mají nižší inteligenční kvocient - IQ. O dyskalkulii by se tedy nemělo hovořit u dětí, které mají IQ pod 90. Pokud má dítě problémy s matematikou, je nutné mu věnovat svůj čas a také svoji pozornost. Olga Zelinková píše, že *„úroveň výkonů v matematice je závislá do určité míry na rozumových schopnostech. Intelligence ale není totožná s matematickými schopnostmi, neboť oba druhy schopností nejsou jedinou celistvou složkou, ale poměrně složitou strukturou. Z úrovně rozumových schopností nelze jednoznačně vyvozovat úroveň ovládnutí matematiky a naopak existují jedinci, kteří při poměrně vysoké inteligenci mají v matematice výrazné obtíže.“*⁴³

Zdeňka Michalová uvádí tuto definici podle Ladislava Košče: *„Dyskalkulie je strukturální porucha matematických schopností, která má svůj původ v genově nebo perinatálně podmíněném narušení těch partií mozku, které souvisí s přiměřeným anatomicko-fyziologickým zráním matematických funkcí; nemá však za následek poruchu mentálních funkcí.“*⁴⁴ Z definice tedy vyplývá, že dítě trpící dyskalkulií je mentálně v pořádku, pouze mu dělá problém matematika a práce s čísly. Dyskalkulik má potíže označit počet předmětů, číst a rozumět znakům jako plus (+) a mínus (-), vyjmenovat řadu čísel, rozlišit a správně určit sudá a lichá čísla a dělají mu problémy matematické operace jako například sčítání a odčítání, násobení a dělení a další. Také neumí rozlišovat tvary v geometrii a má potíže při rýsování.

Příznaků dyskalkulie je hned několik. Podle nich se také tato porucha dělí na 6 typů. Olga Krejčířová i Zdeňka Michalová, obě uvádí dělení podle Ladislava Košče: 1) praktognostická, 2) verbální, 3) lexická, 4) grafická, 5) operacionální a 6) ideognostická.

1) praktognostická dyskalkulie – narušená matematická schopnost manipulovat s předměty konkrétními anebo nakreslenými a jejich přiřazováním k symbolu čísla (problém s přiřazením čísla k počtu, počítání na počítadle atd.).

2) verbální dyskalkulie – potíže se slovním označením operačních znaků, množství předmětů atd.; nepochopení matematických termínů – např. o 6 méně, 4 krát více;

⁴³ ZELINKOVÁ, Olga. *Poruchy učení*. 10. vyd. Praha: Portál, 2003. s. 111

⁴⁴ KOŠČ, Ladislav In: MICHALOVÁ, Zdeňka. *Specifické poruchy učení na druhém stupni ZŠ a na školách středních*. 2. vyd. Havlíčkův Brod: Tobiáš, 2004. s. 23

problémy se slovním označováním matematických úkonů a počtu prvků; žák není schopen určit hodnotu napsaného čísla.

3) lexická dyskalkulie – snížená schopnost číst matematické znaky, kombinace, symboly – číslice, ale i čísla tvarově podobná; jakási dyslexie v oblasti čtení čísel a číslic; častá je také inverze (převrácení) – 64 přečte žák jako 46.

4) grafická dyskalkulie – narušená schopnost psát numerické znaky; problémy s grafickým prostorem – zapisování číslic, znaků; potíže s překreslováním geometrických tvarů z tabule; jakási dysgrafie v oblasti matematiky.

5) operacionální dyskalkulie – neschopnost provést matematickou operaci; záměna matematických operací; z důvodu potíží – řešení lehkých úkolů písemnou formou (žák je pomalý, často chybuje); strach z matematiky.

6) ideognostická dyskalkulie – porucha v chápání matematických pojmů a vztahů mezi nimi; problémy s nahlížením na číslo jako na pojem; žák má potíže s výpočtem příkladu, který by měl s přehledem z paměti vypočítat; žákovi dělá potíže pochopit, že například číslo 8 se dá vyjádřit jako $4 + 4$ anebo 2×4 .

2. 3. 4 Dyspraxie, Dyspinxie, Dyzmuzie

Dyspraxie je specifická porucha motorické obratnosti. Tato porucha se projevuje neobratností dítěte, sníženou schopností vykonávat složitější úkony, poruchami koordinace pohybů jak v oblasti hrubé, tak jemné motoriky a také poruchami rovnováhy. Dítě se pak jeví jako nešikovné – příčina není ale jen v motorické oblasti, ale také v oblasti poznávacích procesů. Pokud dítěti dělá motorika problémy, může si k ní časem vybudovat averzi. Nepochybuje-li si dítě takové činnosti, mohou se jeho obtíže ještě více prohlubovat. Podle Mezinárodní statistické klasifikace nemocí a přidružených zdravotních problémů (MKN-10), je to „porucha, jejímž hlavním rysem je vážné poškození vývoje motorické koordinace, které není vysvětlitelné celkovou mentální retardací nebo nějakým vrozeným nebo získaným neurologickým onemocněním. Nicméně ve většině případů ukáže pečlivé klinické vyšetření zřetelné známky vývojové nervové nezralosti a jiné současné motorické poruchy, včetně známek postižení jemné a hrubé motorické koordinace.“⁴⁵

⁴⁵ Poruchy duševní a poruchy chování. [online]. © 27. 12. 2011 [cit. 2012-10-10]. Dostupné z: <<http://www.uzis.cz/cz/mkn/F80-F89.html>>.

Pod pojem hrubé motorické dovednosti rozumíme činnosti, jakými jsou například chůze, běhání anebo jízda na kole. Do jemné motoriky počítáme psaní, malování, vázání uzlů a další.

Problémy s koordinací má většinou dyspraktik už od narození. Dítě má potíže s motorickou orientací na vlastním těle a může mít tak problémy i při psaní, malování a také při sportovních aktivitách. Není schopno napodobit předváděný pohyb, může mít problémy s rozlišením pravé a levé strany na vlastním těle. V tom mu může pomoci například orientace podle toho, na jaké ruce má hodinky atd. Dospělý dyspraktik může mít ztížené zkoušky při získání řidičského oprávnění.

Při dyspraxii mozek nekontroluje záměrné pohyby tak, jak má. Dítě může sice provádět individuální pohyby, ale má problémy s koordinací různých pohybů tak, aby mohlo vykonávat určitý úkol. V případě, že má dítě i řečové problémy, mluvíme o verbální dyspraxii.

Pomoci dyspraktikovi může pracovní terapeut anebo fyziolog. Pokud má dítě problémy s jemnou motorikou, poradí mu pracovní terapeut a pokud mu dělají obtíže hrubé motorické dovednosti, pomůže fyziolog. Velmi důležité je, aby dítě mělo na učení se a procvičování problematických činností dostatek času, klid a také soukromí. Motivací může být nejen dobrý pocit ze zvládnutí úkolu, ale také určitá forma odměny.

Dyspinxie je specifická porucha kreslení. Dítě trpící touto poruchou dosahuje při kreslení podprůměrných výsledků (chlapec 9 let – kresba odpovídající úrovni 5,5 letého dítěte) (obr. 4), má problémy při obkreslování a při práci s psacími a malířskými potřebami, jako s tužkou, fixem a perem. Tyto problémy se dají obtížně zhodnotit. Proto patří dyspinxie k méně často diagnostikovaným poruchám. Mezi projevy dyspinxie patří: primitivnost kresby, nedokonalost nakreslených tvarů, ignorace detailů, neúhlednost, špatné rozvržení kreslicí plochy, nesprávné zachycení velikostí (člověk s malou hlavou v poměru k tělu) a další. Zdeněk Matějček uvádí, že u dyspinxie je vidět velmi často *„stejná neobratnost v zacházení s tužkou, křechovitě, tvrdé tahy a trvalá nejistota, jako u dysgrafie. Závažnější obtíží je obvykle neschopnost zpodobení nějaké představy (má např. nakreslit dům, zahradu a děti, které si hrají) nebo napodobení určité představy tvarů, které musí napřed analyzovat a pak teprve reprodukovat. Celý projev dítěte je často nápadně primitivní, někdy přímo bizarní a ukazuje velmi dobře, do jaké míry je názorná orientace dítěte porušena. Úroveň kreseb je tedy velmi důležitým vodítkem k rozpoznání specifických školských defektů.“*⁴⁶

⁴⁶ MATĚJČEK, Zdeněk. *Vývojové poruchy čtení*. 2. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1974. s. 61

Tato specifická porucha se většinou vyskytuje v kombinaci s výše zmíněnými defekty – dysgrafie atd. Děti tak činí potíže nejen kreslení, ale i psaní. S dítětem, které trpí dyspinií, se cvičí jemná motorika a koordinace pohybů se zrakem.

Dysmuzie je specifická porucha hudebních schopností, při které je narušena schopnost vnímat a opakovat hudbu a rytmus. Dymuzik neumí udržet melodii a nasadit správný hudební tón, dělá mu problém určit hudební nástroj podle jeho zvuku a není schopen naučit se číst noty a hrát na hudební nástroj. Jeho hudební schopnosti jsou oslabeny – projevuje se to například při zpěvu a v oblasti hudebního sluchu. Zdeňka Michalová uvádí, že podle Marie Novotné a Marty Kremlíčkové se „*dysmuzie dělí na expresivní, jež neumožňuje dítěti reprodukovat třeba i velice známý hudební motiv, který dokáže běžně identifikovat a totální, což je nedostatek hudebního smyslu vůbec. V tomto druhém případě jedinec hudbu nechápe, neidentifikuje ji, nepamatuje si ji.*“⁴⁷ V Psychologickém slovníku Pavla Hartla najdeme dělení dysmuzie na 3 typy: „*1) impresivní (receptivní) – pro melodii, 2) totální (centrální) – celková ztráta a 3) expresivní – pro zpěv (též amúzie).*“⁴⁸ Dysmuzie patří mezi častější, ale méně závažné poruchy. Častokrát se vyskytuje samostatně a určit ji, není tak obtížné, jako u ostatních obtíží.

2. 4. Diagnostika a reedukace SVPU

Diagnostikovat specifické poruchy učení není snadné. Každá porucha má sice svoji definici, popsané příčiny a projevy, ale jelikož je každý jedinec individuum a často dochází ke kombinaci poruch u jednoho dítěte, jedná se o složitý proces. Jak uvádí Olga Zelinková, „*Diagnostika je východiskem výchovně-vzdělávacího procesu a především reedukace. Jejím cílem je stanovení úrovně vědomostí a dovedností, poznávacích procesů, sociálních vztahů, osobnostních charakteristik a dalších faktorů, které se podílejí na úspěchu či neúspěchu dítěte.*“⁴⁹

⁴⁷ NOVOTNÁ, Marie a Marta KREMLIČKOVÁ In: MICHALOVÁ, Zdeňka. *Specifické poruchy učení na druhém stupni ZŠ a na školách středních*. 2. vyd. Havlíčkův Brod: Tobiáš, 2004. s. 24

⁴⁸ HARTL, Pavel. *Psychologický slovník*. 2. vyd. Praha: Budka, 1993. s. 42

⁴⁹ ZELINKOVÁ, Olga. *Poruchy učení*. 10. vyd. Praha: Portál, 2003. s. 50

Jako věk rozpoznání poruch u dítěte se obvykle uvádí osmý rok života. To už je dítě ve škole a právě tam je při učení a provádění školních povinností velká pravděpodobnost, že se ukáže nějaká odchylka. Prvním, kdo si u dítěte může všimnout, že by mohlo trpět specifickou poruchou učení, je učitel. Ten má možnost porovnávat práci všech žáků ve třídě a přijít tak na nějakou odchylku. Často je právě učitel ten, kdo rodiče dítěte upozorní na to, že jejich dítě má specifickou poruchu učení. Pokud má nějaké podezření, zaměří se například na tyto oblasti: při čtení zkoumá rychlost čtení, chyby, při psaní pozoruje držení psacích potřeb, zabývá se čitelností a úpravou psaní, zkoumá, zda je dítě schopné soustředit se, správně se vyjadřovat atd. Věra Pokorná uvádí, že *„mnozí učitelé projevují o tyto otázky aktivní zájem. Právě oni mohou pro děti udělat velmi mnoho. Řada z nich skutečně pro děti dělá víc, než se běžně předpokládá. Jsou s dětmi každý den. Mohou sledovat jejich vývoj, jejich nezdary i jejich neúspěchy. Často vnímají i změny v chování dítěte, které jsou reakcí na napětí v rodině.“*⁵⁰

Jsou to ale rodiče dítěte, kteří ho znají opravdu nejlépe a mají možnost ho stále pozorovat. Často právě od nich přichází první impuls, že by jejich dítě mohlo mít nějaký problém. Varují je určité ukazatele a oni se pak rozhodnout vyhledat odbornou pomoc. Rodič nikdy nemůže stanovit definitivní diagnózu. To, že má dítě v prvním roce školní docházky drobné obtíže s dovednostmi jakými jsou například čtení, psaní a počítání hned nemusí znamenat, že trpí specifickou poruchou učení.

Jak uvádí Věra Pokorná, k diagnostice specifické poruchy učení je možné využít nepřímých anebo přímých zdrojů diagnostických informací. *„Nepřímé informace, které mohou vést k diagnóze specifických poruch učení, nejsou svým významem druhotné ve srovnání s informacemi získanými pomocí diagnostických technik. Nejsou v pravém smyslu slova ani nepřímé. Jsou však závislé na osobním přístupu toho, kdo diagnózu stanovuje, na jeho dovednosti vést rozhovor a na schopnosti obsah rozhovoru analyzovat. Jde o rozhovory s rodiči, popřípadě s učitelem, a v neposlední řadě s dítětem samotným.“*⁵¹

⁵⁰ POKORNÁ, Věra. *Teorie a náprava vývojových poruch učení a chování*. 3. vyd. Praha: Portál, 2001. s. 195

⁵¹ Tamtéž, s. 196

Je zřejmé, že diagnostika, která je prováděna v běžné anebo specializované třídě, je odlišná od té, která je prováděna na specializovaném odborném pracovišti. Jak píše Pokorná, mezi přímé zdroje diagnostických informací patří hodnocení výkonů ve škole a také speciální testy. „*Diagnózu specifických poruch učení můžeme stanovit analýzou školních výkonů dítěte ve čtení, psaní a počítání. Významnou pomocí jsou i speciální zkoušky a testy, které hodnotí výkony dítěte v jednotlivých percepčních oblastech.*“⁵² Ve třídě je žák pozorován dlouhodobě a je ovlivňován prostředím, ostatními spolužáky a také učitelem. Na specializovaném pracovišti je s žákem pracováno individuálně a jsou mu zde vytvořeny takové podmínky, aby jeho výkon byl co nejlepší. Velkou výhodou je i odborné testování – ve třídě je žák porovnáván pouze s přibližně třemi desítkami ostatních žáků, kdežto na odborném pracovišti je srovnáván s žáky v daném věku z celé populace. To umožňuje lépe a detailněji se zorientovat v tom, co přesně má žák za poruchu a jak mu co nejefektivněji pomoci. Důležité jsou poznatky obou pracovišť a v nejlepším případě spolupráce a využití získaných informací ve prospěch daného dítěte.

Aby mohlo být dítě zařazeno do systému speciální péče, musí být diagnóza stanovena pedagogicko-psychologickou poradnou anebo speciálně-pedagogickým centrem. Vyšetření trvá přibližně dvě až tři hodiny. Musí dojít k úplnému ohodnocení, což znamená, že se musí přijít přesně na to, o jakou poruchu (poruchy) učení se jedná a jaká může být její příčina. Pomoci zde mohou také logopedi či fyzioterapeuti. Vyšetření má několik fází. Nejdříve je nutné posbírat informace o dítěti, poté dítě vyšetřit, objasnit rodičům nález a poradit jak postupovat dál a pracovat s dítětem. Když je dítěti diagnóza přidělena, je zařazeno mezi handicapované jedince a poté do speciální školy či třídy. Může být ale také začleněno mezi běžnou populaci. Dítěti je věnována speciální péče a pracuje se s ním podle individuálně vzdělávacího plánu. Co se v takovém plánu nachází? Například údaje o speciální péči žákovi, jaký je cíl ve vzdělávání žáka, jak bude žák hodnocen a jak budou pro jeho potřeby upraveny závěrečné zkoušky, jaké potřebuje speciální pomůcky a učebnice a další.

Dítě musí cítit podporu a mělo by být za svou snahu nějak odměněno. Neustálé upozorňování na neúspěchy a kárání dítěti může uškodit. Důležitá je komunikace a to, aby děti svojí poruchou učení přijali a snažili se společně s rodiči a učiteli zvládnout všechny obtíže, které diagnostikování specifické poruchy učení přináší. Čas, který rodiče dítěti věnují, přinese své ovoce a rodiče také naváží s dítětem bližší citový vztah.

⁵² POKORNÁ, Věra. *Teorie a náprava vývojových poruch učení a chování*. 3. vyd. Praha: Portál, 2001. s. 199

Když odborné pracoviště stanoví příčiny poruchy a určí, o jaký druh poruchy se jedná, přichází na řadu reedukace. Pod pojmem reedukace rozumíme převýchovu. Reedukace je „*snaha pomocí pedagogických metod rozvinout nevyvinuté osobnostní vlastnosti či je pozměnit společensky žádoucím směrem.*“⁵³ Drahomíra Jucovičová a Hana Žáčková uvádí, že tímto pojmem označujeme „*soubory speciálně pedagogických postupů, metod práce zaměřených na rozvoj porušených nebo nevyvinutých funkcí.*“⁵⁴ Pomocí reedukace se tedy zlepšuje úroveň funkcí, které jsou potřebné pro čtení, psaní a počítání. Je důležité zaměřit se také na vyrovnávání problémů, které vyplývají ze specifických poruch učení. Aby byla reedukace úspěšná, musí mít zdárný začátek. Dítě trpící poruchou může mít z minulosti špatné zkušenosti z prováděné činnosti a nemusí si důvěřovat. Musí se mu proto vytvořit pohodové prostředí. Při prvních úspěších má dítě z dobrých výsledků radost a to ho motivuje do budoucna. Dítě jako individuum potřebuje i individuální péči, která se odvíjí od jeho stavu a také od daných projevů jeho poruchy. Jak už bylo v práci uvedeno, není možné stanovit týž postup reedukace pro všechny děti. Podkladem pro reedukace je vždy zpráva z pedagogicko-psychologické poradny anebo ze speciálně pedagogického centra. Ta obsahuje informace, jako o jaký typ poruchy se jedná, jak je závažná, jaké jsou její projevy atd. Někdy v ní také najdeme návrhy jak při reedukaci postupovat, jak s dítětem pracovat a také jak ho hodnotit. Není možné zaměřovat reedukaci za doučování. Doučování může být doplňkem, ale ne náhradou za reedukaci.

I když má být ke každému dítěti přistupováno individuálně, může se reedukace uskutečňovat i ve skupině. Doporučuje se ale skupinka maximálně s počtem pěti dětí. Jedině tak může být reedukace cílená a individuální. V počtu například deseti dětí by se smysl nápravy poruchy vytratil. Některá cvičení a úkoly mohou vykonávat společně, ale je nutné se i tak každému dítěti věnovat zvlášť. Důležité je myslet na to, že aby byla reedukace úspěšná, musí se začínat na takové úrovni, kterou dítě ještě zvládá a poté až přidávat na obtížnosti.

Pokud zjistíme, že postupy a metody reedukace nejsou efektivní, je nutné hledat nové a účinnější techniky. Významnou roli zde hraje také podpora, motivace a pochvala za dobře odvedenou práci. Během výuky a také při hodnocení žáka by mělo být zohledňováno, v jaké fázi reedukace se dítě právě nachází. Jelikož děti trpící specifickou poruchou učení mají často problémy v oblasti zrakového a sluchového vnímání a také v oblasti hrubé a jemné motoriky,

⁵³ HARTL, Pavel. *Psychologický slovník*. 2. vyd. Praha: Budka, 1993. s. 177

⁵⁴ JUCOVIČOVÁ, Drahomíra a Hana ŽÁČKOVÁ. *Reedukace specifických poruch učení u dětí*. 1. vyd. Praha: Portál, 2008. s. 27

mělo by se začínat při reedukaci právě procvičováním percepčně-motorických funkcí. Protože se jedná o jakousi hru, děti tato cvičení baví a nejsou pro ně zátěží, ale potěšením. Jsou zařazovány na začátek a poté už se umisťují do plánu podle potřeby. Při reedukaci se používá přístup multisenzoriální. Při vyučování se tak zapojuje více smyslů najednou a kombinují se ještě s mluveným slovem, pohybem atd. Pro dítě je přínosem to, že nevnímá pouze jeden podnět a lépe si osvojenou činnost zapamatuje a poté i snadněji vybaví.

Nejde s přesností určit, jak dlouho bude reedukace trvat. Není ani možné zaručit úspěšnost. U některého dítěte můžeme dosáhnout výborných výsledků a u jiného se zase mohou dostavit minimální výsledky. Výsledky reedukace jsou závislé na dítěti, ale také na rodičích a učitelích. Jsou známy případy, kdy i veškerá snaha nevedla ke zlepšení. Těchto případů ale není mnoho a děti, které na sobě opravdu cíleně pracují, zaznamenávají pokroky. I po skončení reedukace vyžadují některé děti ještě stále určitý druh speciální péče. Děti i rodiče by ale měli mít na mysli, že specifická porucha učení sice na dítě negativně působí v oblasti školních dovedností, ale že i s takovýmto handicapem se dá žít plnohodnotně.

Aby byla reedukace úspěšná, je třeba dodržet několik zásad, které uvádí Renata Mlčáková. „*Matějček (1995) podrobně rozepsal zásady, které se osvědčují při intervenci specifických poruch učení. Zásady individuálně modifikujeme. Jedná se o tyto zásady:*

- *Východiskem nápravné péče je kvalitní diagnostika.*
- *Nápravný postup je třeba přizpůsobit individualitě dítěte.*
- *Vytvoření příznivé atmosféry důvěry, optimismu a spolupráce mezi dítětem, rodiči, učiteli, spolužáky i odbornými pracovníky.*
- *Nápravná péče má mít komplexní ráz – závisí na motivaci dítěte, jeho postoji ke čtení, respektive k psaní, atmosféře spolupráce.*
- *Dobrý začátek předpokládá, aby odborná péče již v začátku umožnila dítěti prožít úspěch.*
- *Udržet zájem dítěte! Zásada směřuje k hledání cest, jak udržet zájem dítěte, ale i rodičů, kteří mají s dítětem provádět doma doporučená cvičení.*
- *Účelný výběr nápravných metod. Metod bylo navrženo a v praxi vyzkoušeno velmi mnoho. Žádná z nich není univerzální, aby vyhovovala všem dětem. Užití nápravné metody je nutno volit uvážlivě podle stupně a povahy obtíží s ohledem na fázi přípravy, v níž se dítě nachází.*
- *Náprava dyslexie je chronickým diagnosticko-terapeutickým pokusem. Zkušenost ukázala, že teprve v procesu nápravy odkryjeme některé nedostatky v základních*

mentálních funkcích, které byly předtím skryty. Sotva se propracujeme nedostatkem motivace dítěte, narazíme na neznalost písmen. Podaří-li se nám ji odstranit, objeví se neschopnost sluchového rozlišování hlásek atd. Není tedy možno diagnostickou práci od terapeutické zcela odtrhnout.

- *Prognózu odhadovat realisticky*
- *Zajistit další životní dráhu dítěte, především osobním kontaktem s těmi, kdo jej v budoucnu budou dále vzdělávat a vychovávat.* “⁵⁵

Ne vždy je ale reedukace prováděna správně. Olga Zelinková uvádí hned několik nejčastějších chyb při reedukaci. „1. *Hubování, vyčítání, vymáhání slibů, že selepší. Ještě horší jsou urážky, nadávky, zdůrazňování úspěchů staršího sourozence, kamaráda ze sousedství. Vedou k pocitům méněcennosti, k zatvrzelosti, lítosti, popř. až negativnímu vztahu k úspěšnějším.* 2. *Každodenní úmorné psaní diktátů stále stejným způsobem. Dítě je píše bez zájmu, bez soustředění, hádá, chyby se velmi často opakují.* 3. *Každodenní opakované čtení textů, které jsou příliš náročné. To vede k prohloubení nechuti ke čtení.* 4. *Nesprávné postupy při učení se naukovým předmětům. Například jeden z rodičů předčítá větu po větě a dítě se vše učí z paměti bez pochopení a bez souvislostí. Při ověřování vědomostí ve škole potom stačí jinak položená otázka a dítě ji neumí zodpovědět.* 5. *Stálé podivování se a povzdechy nad tím, že něco neumí. Pokud se dítě učilo a neumí, musíme hledat příčinu. Učil se špatně, bez pochopení, učivo nebylo dostatečně opakováno a upevněno. Jednou z příčin tohoto stavu může být porucha procesu automatizace.* 6. *Nerespektování specifických obtíží, které souvisejí s poruchou. Například záměny písmen, chyby související s nedostatečným sluchovým vnímáním, obtíže ve vyjadřování, snížený jazykový cit (nevnímá rozdíly mezi vyjádřením bratrovy boty a dal boty bratrovi) a další.* 7. *Odpírání chvály, aby nezpychl a více se snažil.* “⁵⁶

⁵⁵ MLČÁKOVÁ, Renata. *Grafomotorika a počáteční psaní*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, 2009. s. 83-84

⁵⁶ ZELINKOVÁ, Olga. *Poruchy učení*. 10. vyd. Praha: Portál, 2003. s. 77-78

3 DYSGRAFIE

Dysgrafie je specifická porucha grafického projevu (psaní). Slovo dysgrafie pochází z řeckého slova grafein, což znamená psát. Tato porucha spočívá v tom, že „*dítě není schopné napodobit tvary písmen a naučit se správně psát.*“⁵⁷ Zdeněk Matějček uvádí, že „*dysgrafik píše toporně a křečovitě, takže písmo má někdy zcela zvláštní ráz.*“⁵⁸ Je důležité zmínit, že tato porucha nemá nic společného s inteligencí. Jelikož dítě například zaměňuje písmena, zrcadlově je obrací, nebo si nepamatuje, jak které písmenko vypadá, můžeme hovořit o jakési době dyslexie. Dysgrafik je neobratný, jeho písmo je nepravidelné, v jednom písemném projevu může kombinovat různě velká písmena, někdy může být jeho projev úplně nečitelný, písmo rozmazané (obr. 5). Dítěti, které trpí touto poruchou, dělá psaní velké potíže a velmi ho vysiluje. Musí vynaložit mnohem větší úsilí a více času, než ostatní a přesto není jeho písemný projev uspokojivý. Dítě je tak vyčerpané samotným psaním, že už se nemůže plnohodnotně soustředit na obsah textu a na gramatiku. Dysgrafie souvisí s dysortografií (porucha pravopisu) a často je s ní také spojena, jak už bylo uvedeno v části věnované dysortografii. Setkáváme se s dětmi, které mají problémy v grafickém projevu kombinované s poruchou pravopisu. Může existovat i samostatně, ale spojení s dalšími poruchami jako například s dyslexií či dyskalkulií není výjimečné.

Je důležité znát příčinu poruchy, a to především proto, abychom mohli jednotlivým vadám a poruchám předcházet a abychom mohli správně indikovat terapii a stanovit realistickou prognózu dalšího vývoje. Jakkoliv dnes máme k dispozici moderní a velmi vyspělé možnosti a prostředky, ne vždy je možné jasnou příčinu určit. Mnoho postižení je totiž způsobeno kombinací hned několika faktorů. Příčina dysgrafie bývá nejčastěji v narušení úrovně jemné motoriky. Někdy jde o kombinaci jemné a hrubé motoriky. Dítě není schopno zautomatizovat své pohyby, je manuálně neobratné. Má problémy s motorickou (souhrny pohybů) a senzomotorickou (procesy spojující oblast smyslovou a motorickou) koordinací. V tomto případě se nejedná o poškození tělesného orgánu jako takového, ale je narušena funkce centrální nervové soustavy. Děti jsou pak neobratné a nešikovné. Setkáváme se i s názorem, že dysgrafii mohou zapříčinit obtíže vzniklé v raném dětství například dlouhým obdobím lezení nebo naopak tím, že dítě neleze vůbec. Svoji roli zde může hrát také dědičnost.

⁵⁷ HARTL, Pavel. *Psychologický slovník*. 2. vyd. Praha: Budka, 1993. s. 42

⁵⁸ MATĚJČEK, Zdeněk. *Vývojové poruchy čtení*. 2. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1974. s. 60

Potíže mohou vznikat také proto, že dítě má problémy se zrakem a orientací v prostoru, těžkosti mu může způsobovat paměť, představivost, pozornost anebo smysl pro rytmus. Na vině mohou být i obtíže v oblasti laterality. Nejvíce obtíží s sebou nese zkřížená lateralita, kdy bývá dominantní levá ruka a pravé oko. Proces zpracování informací je pak delší a složitější. Dítě častěji chybuje, je pomalejší a negativně se to pak promítne do jeho výkonu.

Příčin dysgrafie může být tedy hned několik. Setkáváme se také s dělením příčin na vnější a vnitřní. Do vnějších řadíme faktory prenatální, perinatální a postnatální a do vnitřních faktory genetické a ostatní. Pokud matka jedince (v období před jeho narozením) prodělá vážný úraz, infekci, nesprávně se stravuje a je vystavena stresu či působení léků a drog, mluvíme o faktorech prenatálních. Do perinatálních faktorů spadají negativní jevy, které mohou vzniknout při zrození jedince anebo v období těsně po porodu. Patří sem zejména situace, kdy je plod při porodu mechanicky poškozen, nemá dostatek kyslíku anebo je infikován. Mohou zde nastat také jiné komplikace, které novorozence negativně ovlivní. Období aklimatizace v nových životních podmínkách je pro novorozené dítě těžké. V případě, že dítě po narození prodělá vážnou nemoc, stane se mu těžký úraz anebo je nějak jinak negativně ovlivněno, mluvíme o faktorech postnatálních. Období aklimatizace v nových životních podmínkách. Do genetických faktorů, které ovlivňují vznik vad a poruch spadá například Downův syndrom (genetická anomálie) anebo barvoslepost. Do ostatních faktorů řadíme například potíže s imunitou či astma.

3. 1 Projevy dysgrafie

Zdeňka Michalová shrnuje projevy dysgrafie do několika bodů. *„Dysgrafikovo písmo je nečitelné, a to i přes dostatečný čas a pozornost věnovaný danému úkolu. Má tendenci ke směšování psacího a tiskacího písma, nepravidelnou velikost, rozličné tvary, nerovné linie, nerovnoměrný sklon, často není schopen dodržet psaní na řádku. Nedopisuje slova či písmena, vynechává slova v souvislém textu. Má nepravidelné uspořádání na stránce vzhledem k řádkám a okrajům a nepravidelnou hustotu mezi slovy a písmeny. Atypicky uchopuje psacího náčiní či křečovitě uchopuje prsty ve špetce. S prolomeným ukazovákem přesto, že ruka se nám jeví celkově uvolněně. Má zvláštní držení těla při psaní, diktuje si polohlasem sled písmen, bedlivě pozoruje ruku. Má výrazně pomalé tempo práce a vydává*

neskonalé úsilí při veškerém písemném projevu. Obsah napsaného v časové tísní velice často na žádném stupni školního vzdělávání nekoordinuje se skutečnými žákovými či studentovými jazykovými dovednostmi a schopnostmi.“⁵⁹

Častým jevem je také to, že dysgrafici mají problémy s orientováním se ve svém sešitě. Mohou začínat se psaním na konci stránky anebo vynechávat několik listů v sešitě. Když píší, na pero či tužku buď tlačí málo, že stopa skoro není vidět anebo naopak až moc. To je pro dítě poté velmi vyčerpávající, protože při psaní tak vydává velké úsilí. Poté se nedostatek energie projevuje i při učení. Dysgrafik potřebuje mnohem více času na to, aby si něco zapamatoval. Zpracování obsahu toho, co si chce zapamatovat, mu trvá déle, než dětem, které poruchou učení netrpí. Nejde tu ale rozhodně o lenost či nedůslednost.

Dysgrafie se u dětí projevuje na drobném svalstvu rukou. To, jak píše Drahomíra Jucovičová, „bývá ochablé, nezpevněné, svalové napětí je zvýšené (často se to netýká pouze svalstva ruky, ale celého těla). Děti mívají neuvolněnou někdy i celou paži, předloktí, zápěstí i prsty pro psaní. Pohyby jsou křečovitě, nepřesné, rozsah pohybů bývá menší, se stoupající zátěží stoupá i unavitelnost a kvalita pohybu se ještě zhoršuje. Bývá porušeno psaní jako vlastní akt. Výsledkem je snížená kvalita písemného projevu.“⁶⁰ U dítěte trpícího dysgrafií nejsou výjimkou potíže s tím, osvojit si, zapamatovat a poté si rychle vybavit písmena. Můžeme se setkat s případy, kdy dítě nedotáhne písmeno, písmeno nemá jednotné proporce – nahoře je menší než dole atd. Dysgrafikovi činí obtíže v písemném projevu vyjádřit celistvost jednotlivých slov – píše například slovo máma o čtyřech písmenech jako m á m a, nedokáže udržet text na lince, problémy mu činí i dodržet řádný sklon písmenek. Když píše delší text, v jeho písemném projevu můžeme objevit nepoměr mezi mezerami u jednotlivých slov anebo nerozeznávání kdy jedno slovo končí a druhé začíná. Věta může tedy vypadat takto – Tatínekajá jsmeš lidoobchodu nanákup. Potíže vznikají také proto, že dítě špatně drží tužku či pero. Dysgrafik nemá uvolněné zápěstí, drží pero křečovitě a někdy i zcela nesprávně – nepodkládá si prostředníkem tužku a ta tak nemá oporu a není fixována. Písmo pak není úhledné, dítě píše mnohem pomaleji a jeho ruka se mnohem snáze unaví.

⁵⁹ MICHALOVÁ, Zdeňka. *Specifické poruchy učení na druhém stupni ZŠ a na školách středních*. 2. vyd. Havlíčkův Brod: Tobiáš, 2004. s. 20

⁶⁰ JUCOVIČOVÁ, Drahomíra a Hana ŽÁČKOVÁ. *Dysgrafie*. 1. vyd. Praha: D & H, 2005. s. 6

Dysgrafik drží psací potřebu křečovitě, aby s ní mohl vůbec psát a kvůli tomu je v napětí. Velmi důležité je aby se dítě naučilo správně držet pero ještě dříve, než si špatné držení zafixuje. Přecvičování je pak velmi obtížné a mnohdy i bezvýsledné.

Nesnáze přináší i to, když dítě píše levou rukou – leváctví. Pokud je dítě levákem a ještě špatně drží psaní potřebu, přináší to mnohé problémy. Mezi nesprávné úchopy řadíme například úchop s palcem přes psací náčiní (obr. 6). „*Při tomto úchopu není palec naproti ukazováčku, ale je vysunutý přes psací náčiní. Tužka se posunuje z místa kožní řasy mezi palcem a ukazováčkem na třetí článek ukazováčku a směřuje místo za rameno od těla. Při fixování tohoto nesprávného úchopu se může vyklenout i zápěstí a vzniká drápovitý úchop, který znemožňuje při psaní pohybovat zápěstím.*“⁶¹ Dalším nesprávným úchopem je takzvaný cigaretový úchop (obr. 7). „*Při něm tužka leží mezi ukazováčkem a prostředníčkem, palec může být položen na tužce, nebo je přes tužku. Někdy se může také palec a ukazováček spojit bříšky nad tužkou. Úchop nedovoluje pohyb prstů a tužka klouže mezi prsty. Dále můžeme jmenovat: hrstičkový úchop, špetkový úchop se silným přitlakem na psací náčiní, klarinetový úchop a další.*“⁶² Leváci si rukou zakrývají napsaný text, nekontrolují si ho a mají v něm proto více chyb. Často také sklání písmo doleva. Ruka i psací náčiní levákům stíní a také pokud píše perem, mohou mít problémy s rozmazáváním textu. Text je poté nečitelný a neupravený. Velmi důležité je i správné držení těla při psaní a také to, v jaké poloze je při psaní sešit. Levákovi se musí hodně nahnout sešit či papír tak, aby začátek řádku - tedy levý roh byl nahoře a pravý dole. Jde vlastně o obrácení sešitu. Velkou výhodou dnešní doby je to, že pro leváky už existují speciální psací pomůcky, které jim velmi usnadňují práci. Na psací pomůcku je možné zakoupit například umělohmotný trojhranný nástavec, který díky zvýrazněné plošce pro prsty ulehčuje levákovi práci (obr. 8 a 9). Koupit se dají i přímo psací potřeby s trojúhelníkovou úchopovou částí. Pomůcek je ale hned celá řada a dají se koupit ve specializovaných kamenných prodejnách či na internetu.

Někdy má dítě problémy nejen s nesprávným držením pera, ale také s nesprávnou polohou lokte při psaní. Může ho držet ve vzduchu nad stolem anebo naopak ho má položený celý na stole. Dysgrafici mají také často špatně nakloněnou psací pomůcku – správné je když pero při psaní směřuje mírně šikmo k rameni. Kolmé držení je špatné a vede k tomu, že dítě svírá pero pevněji. Vzniká tak opět napětí a dítě píše pomalu a velmi se při psaní vyčerpává.

⁶¹ VESELÁ, Marta a Martina SIMONIDESOVÁ. *Nesprávné úchopy*. [online]. © 2012 [cit. 2012-10-15].

Dostupné z: <<http://www.grafomotorika.eu/nespravne-uchopy/>>.

⁶² Tamtéž

Děti trpící specifickou poruchou psaní chybují ve svém psaném projevu mnohem častěji než ostatní děti. Zaměňují například tvarově podobná písmena jako například o-a, r-z a kh atd. I číslice, které jsou si vzhledově podobné, jim činí obtíže (6-9, 3-8, 1-7 atd.). Může nastat i případ, kdy dítě ví, co chce napsat, ale jeho ruka ho prostě neposlechne a tvar písmene není takový, jaký by měl být. Dysgrafik si poté svoji chybu a v sešitě má proto častokrát škrtačky. Více používá gumu anebo zmizík a proto je jeho písemný projev velmi neúhledný a nepůsobí celkově dobře. Chybovat dítě může ale i při psaní jevů, které mu nečiní jinak žádné obtíže. Jen je nuceno psát rychle a to je pro něj stresující. Velmi se pak na svůj písemný projev jako takový, kvůli časové tísně, soustředí a častěji chybuje. Chyb může být celá řada. Dysgrafik v písemném projevu vynechává písmena, slova v textu mohou nabývat zkomoleného významu, píše slova dohromady, špatně umisťuje tečky, čárky (někdy na ně úplně zapomíná), nacházíme u něj více gramatické chyby. Pokud je dítě nuceno psát rychle a je na něj z hlediska času vyvíjen nátlak není schopné se kromě psaní soustředit na nic jiného. Pravidla pravopisu tak zůstávají opomíjena a dítě „jen“ píše. Psaní je pro tyto děti nesnadnou činností, a kdyby se měly ještě zabývat správností napsaného a gramatikou, byla by to pro ně nepředstavitelná a hlavně velmi časově náročná činnost. Pokud je dysgrafik zkoušen ústně, vůbec mu gramatika problémy dělat nemusí. V tu chvíli má totiž možnost soustředit se jen a jen na gramatiku jako takovou a nemusí svoji pozornost upínat na akt psaní. Dysgrafici většinou píšou pomalu. Někdy se také vyskytují případy, kdy píšou zase výrazně rychleji než ostatní – těchto dětí ale není moc. Tento jev můžeme zaregistrovat u hyperaktivních dětí. Děti se specifickou poruchou psaní mají problémy i s rytmem. Psaní není plynulé a je jakoby přerušované. Plynulost psaní je narušena. Když nemá dítě uvolněné zápěstí má potíže s napojováním písmen a se správností zachytit tvar písmene. Písmo je pak nedokonalé a roztřesené. Dysgrafik nedotahuje písmena a nedochází k uzavírání písmen jako je například o. Jeho písmo je také mnohem hůře čitelné. Někdy až „nerozluštitelné.“ V první třídě, kdy ještě nejsou nároky kladené na dítě tak vysoké, může žák tempo stíhat a psaní zvládat. Problémy ale přicházejí později, když se začínají psát diktáty, dítě si musí rychle zapisovat výklad učitele atd. Dítě s poruchou psaní se rychleji unaví.

Dysgrafici mívají problémy se sezením při psaní. Musí se proto dbát na správné sezení dítěte u stolu (obr. 10). Nohy by měly být opřené kolmo o podložku, záda musí být rovná, papír by měl být dostatečně vzdálen od obličeje, loket by měl být opřený o stůl. Všechny tyto obtíže jsou dlouhodobé, a proto nemají nic společného s přechodnými potížemi při učení.

Specifická porucha psaní u dětí zasahuje nejen do procesu psaní, ale má vliv i na další způsoby grafického vyjádření dítěte. Dysgrafikovi dělá problémy například rýsování v geometrii a tím pádem i matematika. Dítě neumí přesně narýsovat kružnici a další geometrické útvary. Linky přetahují či nedotahují a často se setkáváme také s tím, že dysgrafici až moc tlačí na tužku a čáru přímo vyrývají do papíru. Práce s kružítkem jim činí velké obtíže, protože na něj příliš tlačí. Manipulace s ním je pak těžká a výsledek neuspokojivý. Jak už bylo zmíněno, pokud se jim jejich práce nedaří, často gumují. Dysgrafik může mít v matematice problémy také se správným zapisováním číslic. Nesnáze mu mohou dělat tvarově podobná čísla anebo pořadí čísel. Pokud má dítě s dysgrafií zapsat řešení slovní úlohy, potřebuje na to více času. Někdy má dítě potíže se správnou interpretací zapsaného a proto zápisky nedokáže používat. Pro dítě není snadné ani vyjadřování vlastních myšlenek pomocí písemného projevu. Když má napsat referát nebo slohovou práci, nedokáže převést to, co chce říci, na papír. Může tak dojít ke zkrácení obsahu. S tímto se musí počítat také ve škole – žák má potíže s rýsováním, kreslením a proto by takové dítě nemělo chodit na školu s technickým či uměleckým zaměřením. Je nutné dysgrafika posuzovat individuálně a je tedy možné, že i s takovou poruchou studuje školu zaměřenou právě těmito směry.

Dysgrafikovi dělá často problémy výtvarná výchova. Jsou ale i případy, kdy žákovi nejde psaní, ale rýsování či malba pro něj nejsou překážkou. Jak bylo uvedeno v textu výše, porucha výtvarných schopností se nazývá dyspinxie. Pokud tedy dysgrafik netrpí současně i dyspinxií, neměl by mít ve výtvarné výchově větší potíže. V případě, že má obě poruchy, jeho kresby jsou jednodušší a vypadají, jako kdyby je nakreslilo dítě o několik let mladší. Pokud je dysgrafie spojena s dyspraxií, dítě má problémy s psaním na počítači a s činnostmi vyžadujícími plánování a organizaci pohybů (postižení se týká hrubé a jemné motoriky). Naštěstí je kombinace dysgrafik-dyspraktik ojedinělá. Dítě může trpět podobnými potížemi i v případě, že není dostatečně motivováno, jsou na něj kladeny vysoké nároky ze strany učitele anebo málo rozvíjí svoji motoriku. Tady ale nemluvíme o specifické poruše učení.

Dítě, které trpí dysgrafií, může mít vlastně problémy ve všech školních předmětech, jelikož jeho porucha se projeví vždy, když půjde o písemný projev. Ať už půjde o to, jak rychle dysgrafik píše anebo jak je jeho písmo čitelné. Problémy nastávají také ve chvíli, kdy jsou znalosti žáků prověřovány především formou písemných testů a nikoli ústně. Žák, který trpí dysgrafií tak dosahuje mnohem horších výsledků i v předmětech, které mu jinak nedělají problémy. Potíže má pouze s psaním. V případě, že jim není poskytnuta možnost ústního zkoušení, jsou neúspěšní a je to pro ně demotivující a velmi stresující. Velkým nebezpečím je zde fakt, že dítě může postupem času ztratit zájem o psaní a někdy

to vede až k jeho úplné nechuti psát. Proto je velmi důležité, jak k dysgrafikovi přistupují nejen rodiče a učitelé, ale také ostatní spolužáci. Pokud se dysgrafikovi děti posmívají anebo se setká s nepochopením učitele, vede to ke stále horším výsledkům. Dysgrafik potřebuje podat pomocnou ruku, potřebuje, aby ho ostatní pochopili, a také musí vědět, že jeho pokroky budou oceněny. Je velmi těžké rozlišit projevy poruchy učení, její následky a to, že se dítě nesnaží. Pokud nepřistupujeme k dysgrafikovi správně, může to na něj mít negativní vliv a dokonce ho to může i psychicky narušit. Dysgrafik pak například hledá jiné možnosti, jak zaujmout. Mluvíme o tom, že se různě předvádí, chodí za školu anebo je agresivní.

Aby dysgrafik nestrádal, měl by mít možnost ukázat, co doopravdy umí a ví, mělo by se k němu přistupovat s vědomím, že trpí specifickou poruchou psaní a potřebuje proto pomoc nejen rodiny, ale také odborníků. Tlak, přísnost a neustálé kárání ze strany ostatních vede jen ke zhoršování potíží a do budoucna nic dobrého nepřináší.

3. 2 Diagnostika dysgrafie

Aby mohla být dysgrafie správně diagnostikována, je zapotřebí navštívit odborné pracoviště. Zde se na diagnóze podílí hned několik odborníků – psychologové, pedagogové, speciální pedagogové a další odborníci, v případě potřeby i lékaři. To, že má dítě problémy při psaní, se projeví často už v první třídě základní školy. Je ale důležité zmínit, že vždy se nemusí jednat o specifickou poruchu učení, dysgrafii. Potíže mohou být i jiného původu. Na vině může být smyslová vada, nemoc nebo nějaká jiná okolnost zvnějšku. V potaz se musí brát také hned několik faktorů. Je-li dítě správně vedeno ve výuce, zda má přiměřené IQ a je mu poskytována možnost vzdělávat se. Pokud je zanedbána předškolní příprava a dítě nemá dostatečně rozvinutou hrubou a jemnou motoriku anebo špatně drží psací pomůcku, může to mít vliv na jeho písemný projev. Na základní škole se dítě může setkat s tím, že postup nácvičku psaní je na něj až příliš rychlý a ono si pak nestačí správně osvojit jednotlivá písmena. Dále mohou vzniknout problémy s tím, že dítě má ruku neuvolněnou, jakoby v křeči a je nutné využívat uvolňovací cvičení, na která se často ve školách zapomíná. Důležité je také to, aby dítě při psaní správně sedělo a důraz by se měl klást také na držení psací pomůcky. Dítě by si nejdříve mělo osvojit psaní s tužkou a poté, až ho plně ovládá, přejít na pero. Tempo každého dítěte je rozdílné a potřebuje-li žák více času,

měl by mu být poskytnut. Pokud je negativně hodnocen ve fázi nácvičku psaní, jeho výkon to negativně ovlivní a může to mít vliv i na budoucí výkony při psaní.

Co vše se tedy sleduje? Jak dítě při psaní sedí, jak drží tužku, jaké je jeho tempo psaní, zda je jeho písmo čitelné, jak je velké, zda mají písmena správný tvar, píše-li dítě plynule, potřebuje-li pomáhat nebo je samostatné, jak moc tlačí na podložku, zda dodržuje směr, přetahuje linky, jak rychle si vybavuje grafickou podobu písmen, jak často chybuje, navazují mu spoje mezi jednotlivými písmeny a jestli mu činí obtíže dodržování uspořádání na ploše papíru.

Jak uvádí Drahomíra Jucovičová, „*cílem odborného vyšetření je zjistit příčiny nezdaru a především doporučit další vhodný postup vedoucí k nápravě obtíží a zlepšení situace dítěte.*“⁶³ Ke správné diagnostice je potřeba důkladná anamnéza. Ať už se jedná o dysgrafii anebo o jinou poruchu učení, musí se zjistit, co může být příčinou poruchy. Plod mohl být nějak narušen už v předporodním období, při porodu anebo na dítě mohly negativně působit vlivy v raném dětství. I dědičnost zde hraje svoji roli. Ani například rodiče někdy netuší, že někdo z jejich rodiny také trpěl touto poruchou. Může to být proto, že například u prababičky nikdy nebylo provedeno potřebné vyšetření a v rodině se ví jen to, že její písmo nebylo moc čitelné a psaní nebyla její silná stránka.

Zájem by měl být věnován také motorickému vývoji dítěte. Zda nebyl rychlejší nebo naopak pomalejší, než u jiných dětí. Jak už bylo zmíněno, setkáváme se i s případy, kdy dítě úplně vynechá například fázi lezení. Zapomínat se nesmí ani na sledování vývoje hrubé a jemné motoriky. Důležité jsou také údaje o tom, zda se v rodině vyskytují leváci či má někdo zkrříženou laterality. Dítě může psát pravou rukou, ale k činnostem jako například hod míčem či držení kartáčku na čištění zubů používá ruku levou. Proto, pokud má být diagnostikována dysgrafie, přichází na řadu i zkouška laterality. Dominance oka se zjišťuje za pomoci kukátka anebo kornoutkem zvaným manoptoskop, dominance ruky tím, že dítěti říkáme, ať uchopí různé předměty ze stolu a dominance nohy například tím, že dítěti dáme za úkol skákat na jedné noze atd. Taková zkouška je pouze orientační. V případě potřeby je ale možné udělat zkoušku laterality pomocí testu přímo vytvořeného pro tyto účely. Jde o velice důležitou zkoušku, protože pokud chceme dítěti pomoci a má-li být jeho reedukace úspěšná, musíme se zaměřit na jeho dominantní ruku. Jak uvádí Věra Pokorná, „*všechny zkoušky, které dítě provádí, jsou prezentovány tak, aby je mohlo*

⁶³ JUCOVIČOVÁ, Drahomíra a Hana ŽÁČKOVÁ. *Dysgrafie*. 1. vyd. Praha: D & H, 2005. s. 14

provést každou rukou zvlášť nebo za spolupráce obou rukou. Na závěr vyšetření se stanovuje kvocient dextrolaterality, pravorukosti (DQ), který vyjadřuje, jak často dítě použilo pravou ruku při provádění úkolů. Na základě kvocientu dextrolaterality se pak uvažuje o vyhraněnosti laterality. Protože maximální počet bodů, který DQ vyjadřuje, je 100 (dítě provádělo všechny úkoly pouze pravou rukou) a škála postupuje po pěti bodech, stanovují se pásma laterality.“⁶⁴ Pokud dítě dosáhne například 40-60 bodů, jedná se o ambidextrii (nevyhraněnou laterality). Má-li 20 bodů a méně, jde o vyhraněnou sinistrolateralitu neboli levorukost. Abychom mohli zaznamenávat pokroky, je důležité znát aktuální stav dítěte.

Do vyšetření spadá také zjištění, jaká je úroveň jednotlivých percepčních a kognitivních funkcí. Jak píše Drahomíra Jucovičová, řadíme sem „*schopnost zrakového rozlišování, zrakové analýzy a syntézy, zrakové a pohybové paměti, sluchové analýzy a syntézy, schopnosti koncentrace pozornosti aj.*“⁶⁵ Během vyšetření je dítě pozorováno v průběhu psaní. Renata Mlčáková podle Olgy Zelinkové uvádí, že „*úroveň psaní hodnotíme z hlediska grafické, pravopisné a obsahové stránky, přičemž všechny oblasti se vzájemně ovlivňují. Diagnostickými nástroji jsou opis, přepis, diktát, volný písemný projev. Opis ukazuje grafomotorické zvládnutí tvarů písmen a jejich uspořádání ve slova, popřípadě věty. Přepis sleduje totéž, ale navíc ukazuje, jak dítě zvládá vztah mezi tiskacími a psacími písmeny. Diktát je komplexní dovednost, která předpokládá rozvinutou sluchovou i zrakovou percepci, grafomotoriku, znalost spojení hláska-písmeno, znalost a aplikaci gramatických pravidel. Volné téma ukazuje dovednost samostatného písemného vyjadřování, zvládnutí grafické a pravopisné stránky.*“⁶⁶ Podle Zdeňka Matějčka Renata Mlčáková dále uvádí, že „*vyšetření dětí v prvním ročníku bývá zaměřeno na psaní číslic a jednoduchých slov, která děti ve škole procvičovaly. Starší školáci píšou slova a věty s náročnější skladbou hlásek.*“⁶⁷

Součástí vyšetření může být i obkreslování anebo kreslení. Dítě může dostat za úkol buď obkreslovat například geometrické tvary jako čtverec či trojúhelník nebo nakreslit postavu. Diagnóza se neurčuje pouze z materiálů a informací získaných přímo v době vyšetření, ale je nutné, aby rodiče s sebou přinesli i školní sešity dítěte, domácí sešity a sešity na diktáty a také například žákovskou knížku. Porovnávají se tak práce dítěte, které dělal v časové tísni

⁶⁴ POKORNÁ, Věra. *Teorie a náprava vývojových poruch učení a chování*. 3. vyd. Praha: Portál, 2001. s. 222

⁶⁵ JUCOVIČOVÁ, Drahomíra a Hana ŽÁČKOVÁ. *Dysgrafie*. 1. vyd. Praha: D & H, 2005. s. 15

⁶⁶ ZELINKOVÁ, Olga In: MLČÁKOVÁ, Renata. *Grafomotorika a počáteční psaní*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, 2009. s. 80-81

⁶⁷ MATĚJČEK, Zdeněk In: MLČÁKOVÁ, Renata. *Grafomotorika a počáteční psaní*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, 2009. s. 81

a ty, na které měl času dostatek a nebyl tak nijak limitován. Na volný písemný projev je dítěti stanoveno například osm minut, ale na diktát přesně stanovený čas nemá. Pouze je dítěti měřeno, kolik času mu zabral, aby bylo možné provést porovnání.

Při vyšetření není všechna pozornost soustředěna jen na dítě. Svoji nezastupitelnou roli zde hrají také jeho rodiče. Při rozhovoru s nimi se probírá to, jak se rodiče doma s dítětem připravuje na výuku, zda spolupracují se školou atd. Jen tak je možné dozvědět se například to, že dítě si musí nejdříve úkol napsat nanečisto, psaní mu trvá velmi dlouho, hodně chybuje, potřebuje stále pomoc maminky, která mu vede ruku atd. Rozhovor přímo s dítětem ukáže, v čem ono samo vidí překážky – co mu nejvíce činí problémy, jaké má pocity, zda píše atd. Je důležité také zmínit fakt, že o vyšetření může pořádat pouze rodič anebo zákonný zástupce dítěte a nikoli škola. Vždy musí souhlasit rodiče dítěte. Škola ale poskytuje, například ve školním dotazníku, odbornému pracovišti poznatky z pedagogické diagnostiky, které slouží jako podklad pro vyšetření dítěte.

Diagnostikovat dysgrafii není nic snadného. Faktorů, které mohou zapříčinit problémy při psaní, je hned několik. Díky spolupráci s odborným pracovištěm a podrobnému vyšetření získají rodiče cenné rady, jsou s nimi probrána doporučení a další postupy. Zlepšení se u dítěte neprojeví hned, ale při správně zvolené reedukaci a včasné intervenci má velkou šanci na úspěch. A čím je dítě mladší, tím je reedukace snadnější. Příkladem zde může být dívka navštěvující 2. třídu – její písmo bylo nekvalitní, dívka vynechávala a zaměňovala písmena. Psala nesprávným úchopem, neměla uvolněné klouby hrubé ani jemné motoriky. Po nápravě se úprava písma zlepšila, zvýšila se rychlost a eliminovala se chybovost v textu (obr. 11).

3. 3 Předškolní příprava jako prevence obtíží, hygiena psaní

Abychom předešli možným obtížím, je nutné dítě na psaní důkladně připravit. Je zřejmé, že pokud se budeme snažit poruše předejít, nebudeme se poté muset zabývat otázkou její nápravy. Jak uvádí Renata Mlčáková, už Jan Amos Komenský „*vnímal význam pozitivní motivace a přípravy dětí předškolního věku pro vstup do školy.*“⁶⁸ Říkal, že učení není práce, ale hra s knihami a perem, sladší než cukr. Renata Mlčáková dále píše, že „*prevence obtíží*

⁶⁸ MLČÁKOVÁ, Renata. *Grafomotorika a počáteční psaní*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, 2009. s. 34

v psaní v naší praxi při značném zjednodušení zaměřujeme především na rozvoj motoriky, grafomotoriky, vizuomotoriky, fonematické diferenciacce, sluchové analýzy a syntézy struktury slova – v předškolním věku modifikované zejména na identifikaci náslovné hlásky a hlásky ve finální pozici ve slově. Rozvíjíme rytmickou reprodukci, jazykový cit, směrovost zleva doprava, nacvičujeme řádkování – přechod z řádku na řádek ve směru zleva doprava, například při manipulacích s prvky, rytmický dynamický pohyb ruky při grafomotorických cvičeních, smysl pro rým, zařazujeme písničky, rozpočítadla, říkadla doprovázená pohybem v rytmu.“⁶⁹

U dětí v předškolním věku by se měl zájem soustředit především na oblast grafomotoriky, jejíž součástí je psaní, obkreslování a rýsování. Před tím, než dítě nastoupí do první třídy, mělo by grafomotorickou stránku psaní zvládat. Když si dítě začíná kreslit, vybarvuje omalovánky, maluje štětcem, je ten správný čas na to, zaměřit se na správné držení pastelky, tužky, štětce atd. Správné osvojení je zde velmi důležité, protože přeučování je pak pro dítě zbytečně namáhavé a stresující. Ne vždy se to také podaří a špatné návyky dítěti už zůstanou navždy. Nemůžeme spoléhat u předškolní přípravy pouze na mateřskou školu, ale především rodiče zde hrají nezastupitelnou roli. Pro jeho pohybovou koordinaci je velmi dobré dát dítěti volnost a nechat ho na papíře či tabuli si jen tak „čmárat.“ A to nejen ve školce, ale také doma. Pro uvolnění ruky slouží uvolňovací cviky. „V praxi se dobře osvědčily různé říkanky, které mohou uvolňování ruky dítěte doprovázet. Řikankou, kterou můžeme uvolnění ruky doprovázet, je například: „Tančí, tančí panenka“ (dítě krouží zápěstími obou rukou proti sobě), „točí se jí sukénka“ (dítě krouží zápěstími oběma rukama od sebe). Kromě zápěstí procvičujeme i uvolňování celé ruky. Důležité je také procvičení prstů – např. naznačení deště pohybem prstů souběžně s pohybem celých paží shora dolů.“⁷⁰ Pokud se dítě na psaní připravuje již v předškolním věku, má to pozitivní vliv na oblast hrubé a jemné motoriky, grafomotoriky a k správnému osvojení držení psací potřeby. Jemnou motoriku lze procvičovat například modelováním, stříháním, lepením, navlékáním korálků, skládáním puzzlí a hrou se stavebnicí a hrubou při běhu, chůzi, různém podlézání či při hrách s míčem.

⁶⁹ MLČÁKOVÁ, Renata. *Grafomotorika a počáteční psaní*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, 2009. s. 86

⁷⁰ *Psaní krok za krokem*. [online]. © 2010 [cit. 2012-10-22]. Dostupné z: <<http://www.jak-spravne-psat.cz/cs/Psani-krok-za-krokem/Zasady-psani>>.

Renata Mlčáková uvádí v tabulce s názvem „Grafomotorický vývoj“ podle Looseové, Piekertové a Dienerové, že dítě by „ve věku pěti až sedmi let mělo umět obkreslit, ale i samo namalovat velkou postavu a zvládat kreslení se správně uchopenou tužkou. V rozmezí věku šest až sedm let by mělo být schopné psaní a kreslení v linkách, kresby i písmo se zmenšují. Ve věku sedmi až osmi let je písmo spojitější a plynulejší a od osmi let se písmo individuálně vyhraňuje.“⁷¹

S pojmem hygiena psaní se setkáváme v Rámcově vzdělávacím programu pro základní vzdělávání (RVP ZV). Jak uvádí Renata Mlčáková, k hygieně psaní patří „správné sezení a držení těla při psaní; správný úchop tužky; natočení psací podložky, papíru, sešitu; osvětlení psací plochy; doba, kdy dítě píše; vytváření radostné pracovní atmosféry.“⁷² Po absolvování prvního období prvního stupně se podle RVP ZV od žáka očekává, že „zvládá základní hygienické návyky spojené se psaním; píše správné tvary písmen a číslic, správně spojuje písmena i slabiky; kontroluje vlastní písemný projev; píše věcně i formálně správně jednoduchá sdělení; odůvodňuje a píše správně: i/y po tvrdých a měkkých souhláskách i po obojetných souhláskách ve vyjmenovaných slovech; dě, tě, ně, ú/ů, bě, pě, vě, mě - mimo morfologický šev; velká písmena na začátku věty a v typických případech vlastních jmen osob, zvířat a místních pojmenování.“⁷³

Učivo v rámci českého jazyka a literatury zaměřené na písemný projev pro první stupeň zahrnuje – „základní hygienické návyky (správné sezení, držení psacího náčiní, hygiena zraku, zacházení s grafickým materiálem); technika psaní (úhledný, čitelný a přehledný písemný projev, formální úprava textu); žánry písemného projevu: adresa, blahopřání, pozdrav z prázdnin, omluvenka; zpráva, oznámení, pozvánka, vzkaz, inzerát, dopis, popis; jednoduché tiskopisy (přihláška, dotazník), vypravování.“⁷⁴

⁷¹ MLČÁKOVÁ, Renata. *Grafomotorika a počáteční psaní*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, 2009. s. 33

⁷² Tamtéž, s. 53

⁷³ *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. [online]. © 1. 9. 2007 [cit. 2012-10-25].

Dostupné z: <http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPZV_2007-07.pdf>.

⁷⁴ Tamtéž

Stejně jako jsou pro dítě automatické hygienické zásady jako například čištění zubů či mytí rukou, měly by pro něj být automatické i návyky spojené s hygienou psaní. Správné sezení při psaní, správný úchop psacího náčiní, natočení papíru, osvětlení psací plochy, doba kdy dítě píše a navození radostné pracovní atmosféry – to vše hraje při psaní významnou roli. Aby dítě při psaní správně sedělo, musí mít pohodlnou a židli, která velikostí odpovídá věku dítěte. Aby dítě sedělo na židli stabilně, mělo by sedět na celém sedadle. Nohy by měly být mírně u sebe a ohnuté v kolenou. Oběma chodidly by mělo být dítě opřeno o podlahu a paty by měly být mírně vzdálené od sebe. Mezi špatné sezení řadíme například, pokud má dítě nohy zaháknuté za židli (obr. 12), jednu nohu nataženou, nebo sedí na okraji židle. Trup by mělo mít dítě při správném sezení mírně nakloněný dopředu, hrudník se nesmí dotýkat přední hrany psací plochy (stolu). Ideálně by měl být vzdálený od hrany cca pět centimetrů. Ramena by měla být ve stejné výšce. Obě předloktí by měla ležet souměrně na stole. Páteř dítěte určuje jakýsi střed. Tělo ani hlava by neměly z tohoto středu vybočovat. Lokty by mělo mít dítě mírně oddálené od trupu a neměly by být na psací desce. Pánev by měla být mírně nakloněna dopředu, záda zcela napříměná a lehce se dotýkající opěradla židle. Hlava by měla být rovně a mírně nakloněna nad papírem. Pokud má dítě hlavu příliš skloněnou nad papírem, velmi si kazí zrak. Dítě se hlavně nesmí u psaní hrbít. Ruka, kterou žák nepíše, přidrží papír. Na správné sezení při psaní by měli dbát u dítěte nejen rodiče doma, ale také učitelé ve škole.

Velmi důležitý je správný úchop psacího náčiní – jedná se o tzv. špetkový úchop (obr. 13). Při tomto úchopu drží pero z levé strany palec, prostředníček ho podpírá z pravé strany zdola a ukazováček leží lehce shora na psacím náčiní. Aby dítě správně psalo, musí i správně držet psací náčiní. Dítě by se k nácvičku mělo vést už od začátku. Pokud si správné držení pera osvojí dítě již s prvním kreslením, nemá pak problémy a nemusí se stresovat složitým přeučováním. Renata Mlčáková uvádí podle Květoslavy Santlerové, že *„tužka by se měla držet lehce, asi 3 cm od hrotu.“*⁷⁵ Podle Zdeňka Křivánka dále píše, že *„pero by se mělo držet lehce, 3-4 cm nad hrotem tak, aby svíralo s plochou papíru úhel přibližně 45°. Pero směřuje k pravému rameni (u dětí píšících pravou rukou) nebo analogicky k levému rameni (u dětí píšících levou rukou).“*⁷⁶ Renata Mlčáková uvádí, že *„pro správné držení tužky*

⁷⁵ SANTLEROVÁ, Květoslava In: MLČÁKOVÁ, Renata. *Grafomotorika a počáteční psaní*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, 2009. s. 56

⁷⁶ KŘIVÁNEK, Zdeněk In: MLČÁKOVÁ, Renata. *Grafomotorika a počáteční psaní*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, 2009. s. 56

se doporučují kompenzační pomůcky, takzvaný trojhranný program. Jedná se o trojhranné psací potřeby, pryžové, plastové, dřevěné nástavce na tužky, pera s ergonomicky tvarovanou úchopovou částí.“⁷⁷

Jaký bude ve výsledku sklon písma, ovlivňuje i to, zda je správně natočena psací podložka – papír, sešit atd. Praváci by měli mít natočený papír k levé straně a pravý horní roh by měl směřovat doleva nahoru. Leváci to mají naopak. Existují ale i případy, kdy pravákovi vyhovuje spíše natočení papíru k pravé straně. Optimální sklon písma je v úhlu přibližně 75°. Pomůckou pro správný sklon psacího náčiní může být speciální kornout (obr. 14). Dítě si ho může podle své fantazie vybarvit a ozdobit.

Do hygieny psaní patří i správné osvětlení psací plochy a doba, kdy dítě píše. Je velmi důležité, aby si dítě nijak při psaní nestínilo. U praváků by mělo světlo dopadat na papír zleva a u leváků zprava. Vhodně se musí zvolit i typ osvětlení a intenzita světla. Nejlepší je samozřejmě světlo denní, ale když je nutné k osvětlení využít světlo umělé, mělo by osvětlovat celou psací plochu a nemělo by být pro dítě nijak rušivé. Psát by mělo dítě, když je odpočínuté a dokáže se na psaní plně soustředit. Nejlepší čas pro psaní je ve škole ráno a doma kolem 15. a 16. hodiny. Doba, kdy dítě píše, by neměla na počátku výuky, jak píše Renata Mlčáková, přesáhnout 10 minut.

Jak dále uvádí Renata Mlčáková podle Gurjanova, z hygienických požadavků a z analýzy psacích pohybů vychází metodiky psaní pravou rukou. *„Pro osoby píšící pravou rukou zůstává základem všech metodik Freemanem doporučený způsob psaní: náklon spodního okraje sešitu asi o 30°, nepohyblivý loket nepatrně oddálený od těla, předloktí píšící ruky kolmo k řádku, předloktí pravé ruky svírá s okrajem stolu úhel asi 120°, počáteční úhel pronace 45° (pronace = úhel, pod kterým je ruka přikloněna k desce stolu dlaní) na začátku řádku se ve směru ke konci řádku postupně zmenšuje tak, aby konec pisátka trvale směřoval k rameni nebo nad rameno píšící ruky. Pouze za těchto podmínek jsou vytvářeny přítlačové čáry kolmo k okraji stolu a tedy přímo k tělu, což označil Freeman za nejfyziologičtější.*“⁷⁸ Je zřejmé, že aby dítě správně psalo, musí se dodržovat hned několik zásad. Shrňme ty nejdůležitější: navození pozitivní atmosféry, výběr psacího náčiní, správné sezení, cviky pro uvolnění ruky před začátkem psaní, správné držení psacího náčiní, vhodné natočení papíru, volba osvětlení a doba, po kterou dítě píše. Na správném psaní se podílí mnoho činitelů a každý z nich má svůj nezanedbatelný význam.

⁷⁷ MLČÁKOVÁ, Renata. *Grafomotorika a počáteční psaní*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, 2009. s. 56

⁷⁸ Tamtéž, s. 58-59

4 REEDUKACE DYSGRAFIE

Jak už bylo uvedeno v kapitole pojednávající obecně o reedukaci specifických poruch učení, pod pojmem reedukace rozumíme převýchovu. Jak uvádí Drahomíra Jucovičová, *„reedukační proces jako takový znamená postupný rozvoj, zlepšování úrovně porušených nebo nevyvinutých funkcí potřebných pro čtení, psaní, počítání (např. rozvoj porušených funkcí zrakového vnímání). Jeho výsledkem ale není pouze rozvoj těchto funkcí a vytvoření potřebné dovednosti na přijatelné úrovni, nýbrž je zaměřen i na plnou nebo alespoň částečnou kompenzaci problematiky plynoucí ze specifické poruchy.“*⁷⁹ Reedukace je základní speciálně pedagogická metoda, stejně jako například rehabilitace a kompenzace.

Reedukace dysgrafie má své zásady, které Drahomíra Jucovičová ve své knize ve 14ti bodech popsala.

1. Reedukace je vždy individuální záležitostí - vychází z individuality dítěte, z aktuálního stavu a konkrétních projevů poruchy. Neexistuje proto jednotný postup reedukace stejný pro všechny děti. Každé dítě má poruchu odlišného stupně závažnosti, s různými, někdy zcela individuálními projevy. Proto je jako podklad a východisko pro reedukaci nutná kvalitní a komplexní diagnostika a zpráva z pedagogicko-psychologického vyšetření. Zde by měl být diagnostikován typ poruchy, stupeň její závažnosti, stav percepčně motorických funkcí, které tvoří podklad poruchy a jednotlivé projevy poruchy (nedílnou součástí zprávy z vyšetření je i struktura a stav intelektových schopností, které rovněž ovlivňují způsob reedukační činnosti a i její efektivitu a úspěšnost). Kvalitní zpráva z pedagogicko-psychologického vyšetření obsahuje také orientační doporučení pro reedukaci (na které oblasti se při reedukaci zaměřit, na kterém stupni reedukaci začít, jaké metody a pomůcky využívat), vhodné metody práce a takové způsoby hodnocení dítěte, aby bylo možné posuzovat jeho skutečné vědomosti a dovednosti nezkreslené specifickou poruchou učení.

2. Reedukaci začínáme vždy na té úrovni, kterou ještě dítě s jistotou zvládá, teprve pak obtížnost postupně zvyšujeme. Tímto způsobem dítě od práce neodradíme a pomocí pozitivní motivace (pochvala za dobře splněný úkol, ujištění, že i nadále se mu za naší podpory a pomoci bude práce dařit apod.) podněcujeme dítě k další práci. Například pokud dítě s jistotou zvládá kreslení koleček, oválek, případně smyček, můžeme začít nácvik na této úrovni a pak postupovat přes vlnovky k čárkám, zátrhům atd.

⁷⁹ JUCOVIČOVÁ, Drahomíra a Hana ŽÁČKOVÁ. *Dysgrafie*. 1. vyd. Praha: D & H, 2005. s. 19

3. *Aktuální úroveň dosaženou při reedukaci SPU je třeba respektovat nejen při reedukačních cvičeních, ale i během výuky a při hodnocení (vyučující by měl mít přehled o tom, v jaké fázi reedukace se dítě právě nachází). Pokud se dítě nachází ve fázi uvolňovacích cviků pro psaní, není vhodné po něm vyžadovat dokonalé psaní určitých písmen.*

4. *Reedukaci začínáme vždy nácvikem percepčně motorických funkcí. Jednak tvoří podklad poruchy, takže je třeba z nich vycházet a průběžně je rozvíjet, navíc se jedná o cvičení, která jsou ve své podstatě hravá, pro děti přitažlivá, k práci je motivují a nezatěžují je. Zařazujeme je vždy na počátek reedukačního cvičení, pak jím průběžně dle potřeby prolínají. Pokud pracujeme se skupinou dětí, jsou vhodná pro samostatnou práci zbývajících dětí (např. cvičení zaměřená na rozvoj zrakového vnímání), když se věnujeme některému z nich individuálně.*

5. *U dětí s dysgrafií začínáme nácvik vždy uvolňovacími cviky, zaměřujeme se jak na hrubou, tak na jemnou motoriku, cvičíme i koordinaci pohybů. Pokud je porucha kombinovaná s dysortografií či dyslexií, zařazujeme i cvičení smyslového vnímání – zrakové a sluchové percepce.*

6. *Při reedukaci používáme co nejvíce tzv. multisenzorický (polysenzorický, multisenzoriální) přístup, při kterém je zapojeno co nejvíce smyslů zároveň (zrak, sluch, hmat, případně i čich) v kombinaci se slovem, pohybem, rytmizací. Podněty tak nejsou jednostranné. Při tomto způsobu práce má dítě možnost vnímat větším počtem analyzátorů, což umožňuje snadnější vstřípení do paměti, důkladnější uchování v ní a později i snazší a pohotovější vybavení. Má také větší šanci uplatnit zde svůj osobní styl učení (auditivní - dítě využívá při učení především sluch, vizuální - dítě využívá zrak, haptický - je využit hmat, kinestetický - využívá se pohyb, abstraktní - je využito abstraktní myšlení) a tím opět přispět k lepšímu zapamatování a ke zvýšení efektivity reedukace. V reedukaci dysgrafie tento přístup využíváme zejména při fixaci tvarů jednotlivých písmen.*

7. *I když neexistuje při reedukaci jednotný postup, můžeme si u každého dítěte připravit jednoduchý individuální program postupu reedukace. V něm zaznamenám cíle reedukace (na které obtíže se u dítěte zaměříme, jak budeme postupovat, které metody práce a pomůcky budeme používat – alespoň orientačně, zhruba, s možností pružného reagování na vzniklou situaci) a dále i přibližný časový harmonogram (díky variabilitě poruch a zcela individuálnímu reagování dětí na reedukační postupy nelze stanovit tento harmonogram s určitostí).*

8. Na reedukační činnost s dítětem si rovněž vytváříme tzv. „přípravy“, kde zaznamenáváme, na které obtíže se v dané reedukační lekci zaměříme a které metody práce a pomůcky použijeme. Opět pouze orientačně, protože vzhledem k již výše zmíněné variabilitě poruch nelze nic předem určit se stoprocentní spolehlivostí. Vždy musíme mít vždy v zásobě připraveny metody práce a pomůcky, které použijeme v případě nečekaných a nepředpokládaných zvrátů při reedukaci (např. více variant pracovních listů lehčího i těžšího stupně náročnosti). Do příprav zaznamenáváme i cvičení, která zadáváme dětem na domácí procvičování (měla by ale být pouze v rozumném množství a vždy v hravé formě, aby dítě nepřetěžovala, jen tak splní svůj efekt).

9. S podstatou cvičení a s jejich řešením seznámíme také rodiče dítěte. Vysvětlíme i důležitost a nezastupitelnost rodiny při reedukaci, včetně efektu času věnovaného dítěti, navázání užšího citového kontaktu s ním.

10. Nejefektivnější je cílená, individuální reedukační činnost, kdy se můžeme konkrétně zaměřit na ty které obtíže určitého dítěte. Pokud jsme z ekonomického hlediska nuceni používat skupinovou reedukaci, neměl by počet dětí ve skupině (vzhledem k výslednému efektu) překročit 3-5 dětí (bereme v potaz i počet hyperaktivních nebo hypoaktivních dětí a stupeň závažnosti jejich poruchy). U takových skupin dětí ještě mívá reedukační činnost svůj efekt. Skupiny s vyšším počtem dětí v podstatě nemají žádný reedukační efekt - vytrácí se zde individuální přístup k dítěti, který je při této práci nutný, děti navíc nemají ve velkých skupinách možnost se častěji uplatnit.

11. Je nutné mít na mysli, že reedukační činnost bývá u závažnějších typů poruch poměrně dlouhodobou záležitostí (zvl. různé typy poruch /např. dyslexie, dysgrafie/ v kombinaci s dysortografií, dyskalkulií, nebo kombinace se syndromem poruchy pozornosti bez nebo s hyperaktivitou /ADHD, ADD; LMD/). Při těchto kombinacích (a v souvislosti s úrovní intelektových schopností a volných vlastností dítěte) nebývá rozhodně snadnou záležitostí. Náročná je rovněž reedukace při kombinaci dysgrafie s dyspraxií, dyspinxií. Často je proto nutná týmová spolupráce - např. odborníka, který dítě diagnostikoval, odborníka, který provádí reedukaci, školy a rodiny dítěte.

12. Po určité době je nutné zhodnotit efekt reedukace, použité metody, postupy. Nejsou-li efektivní, je třeba hledat nové, účinnější. Je dobré si zakládat výsledky práce dítěte v průběhu reedukace, aby bylo možné zachytit jeho pokroky. Konečným cílem není docházka dítěte na reedukační cvičení, ale jejich efekt.

13. I když se porucha zdá po absolvování reedukace z vyšší míry kompenzována, je třeba vývoj těchto dětí průběžně sledovat a kontrolovat, zda u nich nedošlo k dekompenzaci (často se tak stává v období dospívání – zde ale někdy dochází ke změnám v písmu i vlivem experimentování s písmem, jako výraz sama sebe, typického pro „hledání se“ a ukotvování dospívajících). Pak je třeba opět zahájit reedukační činnost, i když již většinou jen krátkodobě, podpůrně. U dysgrafiků ale většinou v tomto období hledáme spíše vhodné kompenzační mechanismy a pomůcky a učíme dítě efektivně je využívat. Navíc některé děti i po ukončení reedukace potřebují v běžném školním prostředí další (i když často jen minimální) péči, určité zohlednění - např. toleranci pomalejšího tempa čtení, nevyžadování pohotové odpovědi apod. To je potřeba zmínit i ve zprávě z kontrolního vyšetření.

14. Základem úspěchu reedukace nejsou pouze odborné znalosti reedukujícího, ale i jeho osobní přístup - pochopení situace dítěte s SPU, zvnitřnění se s jeho problémy, upřímné naslouchání jeho pocitům. Citlivý přístup k dítěti i jeho rodičům je nezbytnou podmínkou kvality naší práce.⁸⁰

Je mnoho věcí, na které je nutné se, při reedukaci specifické poruchy psaní neboli dysgrafie, zaměřit. Středem zájmu se stává hrubá a jemná motorika, protože je nutné rozvíjet funkce potřebné pro psaní. Když píšeme, zapojujeme při tom velké množství svalů. Pokud je nadměrně zatěžujeme, přináší to s sebou únavu nejen ruky, ale i celého našeho těla. Svalové napětí je možné snižovat pomocí uvolňovacích cviků, které je dobré zařazovat spíše v častějších a kratších intervalech. Ruka je pak při psaní uvolněná. Důležité je respektování tempa práce dítěte a dodržování zásad pro správné psaní, mezi které patří, jak už bylo zmíněno v souvislosti s pojmem hygiena psaní, správné držení těla a sezení při psaní, výběr a držení psací potřeby, sklon papíru při psaní, vzdálenost hlavy od papíru, osvětlení a další. Reedukace dysgrafie probíhá systematicky, nikoli nahodile. Všechny kroky na sebe logicky navazují, a pokud dítě zvládne určitou úroveň reedukačního procesu, postoupí dále, k náročnějším úkolům. Každé dítě potřebuje individuální přístup a péči – postupy a pomůcky se tedy musí volit přesně podle toho, co dítěti činí obtíže a v čem zrovna to dané dítě potřebuje pomoci. Je nutné dítě zaujmout a nepřístupovat k reedukaci nudně, monotónně a bez nápadů. Dítě musí být motivováno, podporováno a oceňováno i za drobné krůčky vpřed. Nutností je také spolupráce školy a domácího prostředí. Nemůžeme očekávat zlepšení, pokud jsou na dítě kladeny rozdílné nároky doma a ve škole.

⁸⁰ JUCOVIČOVÁ, Drahomíra a Hana ŽÁČKOVÁ. *Dysgrafie*. 1. vyd. Praha: D & H, 2005. s. 20-24

Pokud nejsou výsledky reedukace dostatečné, existuje několik možností kompenzace poruchy. Je možné, aby dítě ve vyšším ročníku využívalo psanou formu tiskacího písma. Psaní tiskacím písmem není pro dítě tak traumatické a je pro něj jednodušší. Písmo je pak v mnoha případech čitelnější a dítě i rychleji píše. Je dobré, aby dítě vědělo, že je zde tato možnost, jak si může psát zápisky. Stále je ale nezbytné provádět cvičení na rozvíjení motoriky. Často je také doporučováno využití počítače. Psaní na počítači je pro dítě snazší, samozřejmě, pokud se naučí psát bez problémů na klávesnici a nepoužívá k psaní pouze jeden prst. Vhodná je kombinace psaní na počítači s psaním krátkých úkolů rukou na papír. Je možné si také zápisky ze školy kopírovat od ostatních, ale čas, který žák tímto získá, by měl být využit smysluplně – črtání, kreslení, uvolňovací cviky, obkreslování, práce s textem atd. Cílem snahy o reedukaci a kompenzaci dysgrafie je podle Drahomíry Jucovičové, aby „*dítě bylo schopné si opsat a přepsat text a psát podle diktátu; si včas stačilo zapsat vše potřebné; bylo schopno se ze svých zápisků učit; byla některá z forem písma, kterou používá, čitelná jak pro něj, tak pro ostatní.*“⁸¹

4. 1 Postupy při reedukaci dysgrafie, cvičení, pomůcky

Postupy, které se využívají při reedukaci dysgrafie, zahrnují cvičení, která rozvíjí jemnou motoriku a senzorio-motorickou koordinaci. Dále obsahují grafomotorický nácvik, osvojování a zapamatování písmen a písemný projev. Některé příklady postupů při reedukaci dysgrafie a různá cvičení uvádí v publikaci s názvem *Dysgrafie* i Drahomíra Jucovičová.

Cvičení rozvíjející jemnou motoriku a senzorio-motorickou koordinaci jsou velmi důležitou součástí reedukace dysgrafie. Mají za cíl zpevnění ochablého svalstva ruky, uvolnění svalového napětí a vylepšení a souhrnu pohybových dovedností. Mezi vhodné činnosti a cvičení řadíme například ruční práce (vyrábění drobných předmětů, práce na zahradě), vyrábění keramiky, modelování z moduritu, pletení copánků, navlékání korálků nebo knoflíků, skládání z papíru, tvarování těsta, pletení, háčkování, skládanky a puzzle, vybarvování, malování na sklo či kameny a další. Také je možné využívat masážní míčky (obr. 15), které jsou vhodné například k reflexní masáži dlaní a slouží k relaxaci a uvolnění napětí.

⁸¹ JUCOVIČOVÁ, Drahomíra a Hana ŽÁČKOVÁ. *Reedukace specifických poruch učení u dětí*. 1. vyd. Praha: Portál, 2008. s. 125

Aby dítě zvládalo psaní, je nutná určitá úroveň grafomotorických schopností. Pokud jsou tyto schopnosti dítěte nějak narušeny anebo nejsou plně rozvinuty, může mít dítě potíže v grafickém projevu. A jaké jsou předpoklady pro to, aby si dítě osvojilo dovednost psát? Na odpovídající úrovni musí být nejen jemná motorika ruky a mluvidel, ale také hrubá motorika. Procvičovat hrubou motoriku dítě může kroužením paží – napodobování letu ptáka, sekání kosou, chůzí po provaze či po kruhu, slalomem mezi kuželkami, kroužením předloktí – navíjení klubíčka, skákáním na jedné noze, skákáním, házením míče... Dítě musí být schopno zapamatovat si pohyb, musí ho umět napodobit a musí být schopno automatizace pohybů. Do motorické koordinace patří koordinace pohybu levá a pravá ruka, ruka a noha a podobně. Pod pojmem senzomotorická koordinace rozumíme harmonické sladění smyslového vnímání s pohybem a pod pojmem percepčně kognitivní dovednosti vnímání rytmu, orientování dítěte v prostoru a na ploše, paměť a další. Při nácvičování grafomotorických dovedností je nutné držet se několika zásad. I zde je opět důležitý individuální přístup a přizpůsobení se potřebám dítěte. Do zásad počítáme motivaci hrou, nácvičování v častějších kratších intervalech, postup od snazších k náročnějším pohybům, procvičování za účelem zapamatování a osvojení si poznatků a úkonů, názorné provedení, postupné zmenšování psací plochy, poskytnutí dostatku času dítěti, ocenění snahy a již několikrát zmiňovaný a velmi důležitý pozitivní přístup. Cílem je, aby si dítě zafixovalo jak správně držet psací náčiní a aby mělo uvolněnou ruku (ramenní a loketní kloub, zápěstí, prsty). Dítě v předškolním věku by mělo být schopno vybarvovat, aniž by přetahovalo, obtahovat, kreslit podle dané předlohy například trojúhelník nebo kolečko, směřovat čáru bez přerušování a plynule, mělo by si umět zapamatovat tvar a orientovat se na psací ploše, tabuli atd. Dítě ve školním věku by mělo navíc zvládat i jednotlivá písmena, jeho projev by měl být čitelný, tempo psaní přiměřené, mělo by být v klidu a uvolněné a nemělo by při psaní chybovat.

Uvolňovacích cviků na ramenní kloub, loketní kloub, zápěstí a prsty je celá řada. Níže jsou uvedeny některé z nich a také to, jak správně by se tyto cviky měly vykonávat a jaké pomůcky jsou k nim potřeba.

Pokud chceme uvolnit ramenní kloub, tak musí pohyb vždy vycházet z ramenního kloubu. Rameno se musí do cvičení zapojovat. K těmto cvikům můžeme využívat také různé předměty jako šátek, dřevěnou tyčku nebo obruč. Cvičení probíhá tak, že dítě například kreslí ve vzduchu osmičku, tleská a napodobuje tak zobák čápa, napodobuje dirigování či plavání, dribluje s míčem, krouží nataženou rukou. Vhodná poloha těla je když dítě píše při psaní na svislou plochu ve stoje a na vodorovnou plochu v předklonu. Možné je také psaní v kleku.

Pro dítě je jako psací plocha vhodný balicí papír otočený hrubou stranou nahoru nebo tabule. Na tabuli by mělo psát a kreslit buď křídami anebo silnými fixy. Může kreslit také přímo rukou, větví do písku či sněhu. Dítě postupně přechází od dlaňového úchopu psacího náčiní k prstovému. Cvičíme i rytmizaci. Ta má velký vliv na plynulost pohybu a na zlepšení koordinace pohybů. K tomu můžeme využít říkadlo, básničku nebo nějakou jednoduchou melodii, tlaskání atd. Vlastní nácvik je nutné provádět se slovním doprovodem – postup popisujeme, dítě po nás opakuje a tím si postup osvojuje. Zařadit můžeme následující prvky: volné čmárání dítěte po ploše (let letadla, motýla, kutálení míče, dráha bruslaře ve tvaru osmičky – obr. 16), vyťukávání prstem či štětcem (padající sníh, zrní, mák – obr. 17, semínka slunečnice, ťukání datla), motání klubička, kreslení kruhů, spirál – obr. 18, vlnovek, osmiček, kreslení jednoduchých obrazců (kytička – obr. 19, strom, domeček).

U loketního kloubu jsou uvolňovací cviky podobné jako u ramenního kloubu. Pohyb zde ale vychází z lokte. Přes plochu šikmou přecházíme na plochu vodorovnou a postupem času se snažíme zmenšovat formát papíru. Cviky je možné provádět vestoje u stolu, vsedě a vkleče. Dítě se nesmí naklánět nad podložku a zápěstí musí být pevné. Jako náčiní jsou vhodné pomůcky, které volně kloužou po papíře, měkké tužky, dobře ořezané pastelky, voskovky, fixy atd. Správný úchop popisuje Drahomíra Jucovičová takto: *„tužka je opřena v úžlabině mezi palcem a ukazovákem. Ty jsou volné, na rozdíl od špetkového úchopu jen mírně pokrčené, nekříží se přes sebe, tužku jen mírně přidrží. Pak je snazší udržet tužku bez námahy a napětí v ruce, zápěstí je uvolněné. Prostředníček podpírá tužku, kterou v této fázi držíme trošku výše než u špetkového úchopu (o 1-2cm).“*⁸² Vlastní nácvik probíhá tak, že dítěti se nejdříve jednotlivé cviky předkreslí a dítě pak tvary obtahuje - nejdříve prstem ve vzduchu, poté prstem na papíře a pak až tužkou. Dítě může také obtahovat tvary písmen – k tomu mohou sloužit průhledné desky. Dítě si tak zafixuje tvar písmena a do budoucna nebude potřebovat pomoc. Je také dobré postup odříkávat nahlas. Tvary písmen si může také vymodelovat z moduritu, tím je do procesu učení zapojena i hra.

Zápěstí je možné uvolnit vytřepáním, krouživými pohyby, propletením prstů a vytočením dlaní od sebe (s nádechem zvedneme natažené paže nad hlavu), máváním (rukou, šátkem), bubnováním na bubínek, vytvořením dalekohledu z prstů, opřením celých dlaní o stůl (prsty směřují k tělu) – tělo se lehce navahuje dopředu a ruce zůstávají stále propnuté. Opět je možné využít gumového míčku – mačkání (střídání napětí a uvolnění). Vhodné cviky

⁸² JUCOVIČOVÁ, Drahomíra a Hana ŽÁČKOVÁ. *Reedukace specifických poruch učení u dětí*. 1. vyd.

Praha: Portál, 2008. s. 109-110

k uvolňování prstů jsou například psaní na klávesnici, nápodoba strouhání mrkve, kmitání prstů jako když padají kapky deště, napodobování hry na flétnu nebo klavír, předvádění kočičích drápků z prstů, trhání plodů v lese, luskání, napodobování solení, spojování konečků prstů do jednoho bodu a poté roztažení dlaně, propletení prstů mezi sebe a protažení směrem od těla atd. Jak uvádí Drahomíra Jucovičová, „*nácvik v této fázi provádíme na vodorovnou plochu – vsedě u stolu – zápěstí se nedotýká (pohyb vychází ze zápěstí), dotýká (pohyb již vychází více z prstů), vkleče na podlaze (s oporou nedominantní ruky). Na samotné psaní je nevhodná propisovací tužka, většinou vede k většímu přitlaku, ke snížení úpravy. Správnému držení psacího náčiní odpovídá špetkový úchop.*“⁸³ Ve fázi, kdy dítě začíná s osvojováním písmen (předškolní čas a počátek školní docházky) se musí dospělí přizpůsobit jeho potřebám a možnostem. Autoři odborných publikací kladou velký důraz především na dostatek času. Než školák přistoupí k osvojení psaní písmene, doporučuje se tzv. několikaměsíční přípravné období, které zahrnuje uvolňovací cviky spolu se zdokonalováním motoriky. Ve stádiu osvojování písmen se pedagogové shodují v názoru, že není dobré dítě již v počátku zatížit velkým množstvím podnětů, ale je efektivnější tzv. multisenzoriální přístup, který je výše v práci již zmiňován.

Existuje celá řada možností a pomůcek, jak dítěti ulehčit osvojení nového písmene. Dítě si může fixovat tvary písmen psaním do krupičky (obr. 20) nebo obtahováním písmen ze smirkového papíru. Ve specializovaných prodejnách mohou rodiče pořídit svému dítěti, které trpí dysgrafií, dětské karty s písmeny, kostku s písmenky (obr. 21), tvarovací drátky, obrázky s „ukrytými“ písmenky, nafukovací míče s písmenky, plastové formičky a různé písmenkové tabulky. Při nácviku psaní nových písmen se osvědčilo si práci rozfázovat. Většina písmen se totiž skládá z jednotlivých prvků, například z kličky, horního nebo dolního zátrhu a je tedy vhodné, aby se dítě naučilo zvládnout předem všechny tyto složky. Významnou úlohu v tomto časovém období hrají pro dysgrafiky pracovní listy a sešity. Na nich najdeme předepsané správné tvary požadovaného písmenka a jsou tu rozfázovány další kroky při jeho vytváření. Nachází se na nich orientační a opěrné body, vzory, zcela nebo z části vytečkovaný tvar písmene a další mnohé pomocné prvky.

⁸³ JUCOVIČOVÁ, Drahomíra a Hana ŽÁČKOVÁ. *Dysgrafie*. 1. vyd. Praha: D & H, 2005. s. 39

Ještě je třeba zmínit hodnocení. Nutností je vyvarovat se negativního postoje a přistupovat k dítěti trpělivě a ohleduplně. Pokud rodič objeví chybu, je dobré, aby vedl dítě k tomu, aby chybu samo našlo. Společně s dítětem se ji pak pokusí napravit. Školák tak získává větší a větší jistotu.

Když dítě zvládne jednotlivá písmena, postupujeme do další fáze a to jsou následující formy písemného projevu: opis, přepis a diktát. Opis je samozřejmě nejjednodušší formou a školák si v jeho průběhu osvojuje nové slabiky a nová slova. Po zvládnutí opisu přecházejí děti k přepisu. V tomto úseku je důležité, aby dítě s dysgrafií danému textu rozumělo – jen tak udržíme jeho pozornost. Nejsložitější je ovšem pro dítě diktát, protože je odkázáno jen na sluchový podnět. Pro dysgrafika se jeví velmi náročným, protože si musí vybavit všechna písmena a musí celý text analyzovat.

Při všech písemných projevech (snad kromě opisu) děti často chybují. Nejběžnější bývá vynechávání diakritických znamének. Učitelé doporučují je doplňovat ihned a vždy po napsání daného písmenka, i za cenu toho, že dítě přeruší plynulost jednoho tahu. Dále zdůrazňují psaní čárek směrem shora dolů. Mnohdy se setkáváme ještě s následujícím nedostatkem u písemného projevu dysgrafiků, a to jsou záměny jednotlivých písmen. Dítě si například zafixuje takovouto chybu: stále místo písmenka m píše n. Trpělivý rodič se, může, opět inspirovat prací s kartami a tabulkami. Dalším nedostatkem v písemném projevu je nedodržování hranic mezi slovy. Na vině je špatné sluchové vnímání, kdy dítě trpící nejen dysgrafií, ale zároveň i dyslexií, nedokáže správně sluchově analyzovat text a dělá mu problémy rozlišit, kde jedno slovo končí a druhé začíná. Zkušený učitel již ví, že na prvním místě je třeba upravit pracovní tempo. Ať už dítě udělá jakoukoli chybu, je velmi důležité, aby ji následně dokázalo najít. V tomto případě se doporučuje, aby se vyhledávání odchylek rozfázovalo. Konkrétně to znamená, že dítě s dysgrafií nejprve vyhledává například diakritická znaménka a postupně přechází k dalším typům chyb.

K tomu, aby dítě správně psalo, je důležitý výběr psací potřeby. Dnes již existuje celá řada pomůcek, učebních materiálů a psacích potřeb, které dysgrafikovi ulehčí psaní. Rodiče tak mohou pro své dítě vybrat ty pomůcky, které budou vyhovovat právě jemu. Doporučuje se, jak už bylo napsáno v textu výše, nákup psacích potřeb s takzvanou ergonomickou úchopovou zónou ve tvaru trojhranu (obr. 22). Další možností je také zakoupení trojhranné násadky, která se dá nasadit na obyčejnou pastelku nebo tužku. Vyrábí se nejen trojhranné pastelky, ale také pastelky s neklouzavou úpravou nebo speciální silnější pastelky pro snadnější úchop. Kreslení je tak jednodušší a trojhranný program podporuje správný úchop psací pomůcky a má také za úkol předcházet předčasnému unavení ruky dítěte.

Například fixy Double Magic od firmy CENTROPEN s trojúhelníkovým úchopem na obou stranách a válcovými hroty o průměru 3,9 mm se stopou písma 1,5 mm, jsou skvělé na hravé kreslení (obr. 23). Na psaní je vhodná novinka roku 2012 od CENTROPENU Tornado Cool s měkkým ERGO držení a masážními body (obr. 24). Nejen CENTROPEN nabízí pestrou škálu psacích pomůcek pro dysgrafiky. Stejně je na tom i firma STABILO. STABILO EASYcolors jsou první ergonomicky tvarované pastelky (obr. 25). „Trojhranný design a jedinečné neklouzavé prohlubně zajistí uvolněné držení. Žlutý nebo červený konec jasně signalizuje verzi pro leváky nebo pro praváky. Tuha tvrdosti HB je vhodná jak pro psaní, tak i skicování. Dřevo pochází z trvale udržitelného lesního hospodářství. STABILO EASYcolors vede děti hravou formou ke správnému uchopení tužky.“⁸⁴ Důležité je, aby byly pastelky (a tužky) měkké. Na kreslení jsou vhodné také voskovky. Pro školáky a předškoláky ve věku 5 - 8 let je tu od firmy STABILO mechanická tužka (obr. 26), vyrobená ve čtyřech barevných provedeních, speciálně navržená pro děti, které právě začínají psát.

Je dobré využívat i názorné pomůcky, jakými jsou nástěnné tabule, obrázkové abecedy, demonstrační listy a další. Rodiče by měli dítěti domů koupit stíratelnou tabulku (obr. 27) či tabuli. Na čisté straně si dítě může kreslit a cvičit psaní osmiček atd. a na straně s pomocnými linkami se může učit psát. Výhodou je, že tabulka je stíratelná a píše se na ni lehce speciálním fixem. Mezi učební materiál počítáme písanky, sešity, papíry a různé pomocné podložky. Jak už bylo zmíněno, existují i speciální pracovní listy, kde jsou předepsané tvary a předepsaná písmenka. Dítě na list položí průhlednou fólii a tvary tužkou obtahuje. Poté se fólie jednoduše vygumuje.

Skvělým pomocníkem může být i nová pomůcka, hra, která je určena pro všechny děti od 4 let. Slouží jako prevence počátečních problémů se čtením (dyslexie) a psaním (dysgrafie) a hyperaktivitou. Řeč je se o Interaktivním Slabikáři a více o něm je možné si najít na internetu (obr. 28). „*Interaktivní slabikář dokáže připravit dítě tak, aby ve škole mělo dobré výsledky a nemělo v budoucnu problémy s dyslexií, dysgrafií, dysortografií, hyperaktivitou... Většina dostupných pomůcek řeší nápravu dyslexie či dysgrafie až v momentě, kdy problém nastane. Tento projekt tomuto problému naopak předchází. Jde o multimediální interaktivní testy a Slabikář k možnému odhalení a prevenci počátečních problémů při čtení a psaní pro děti od 4 let. Projekt slabikáře je založen na zcela odlišných*

⁸⁴ STABILO EASYcolors. [online]. [cit. 2012-10-28]. Dostupné z: <<http://www.stabilo.com/pages-cz/products/easy-colors/php>>.

principech učení než klasický slabikář či běžná příprava pro čtení a psaní. Vše se hýbe, mění, je interaktivní. Dítě není nikdy v absolutním tichu ani ve škole. V celém projektu je důležitý fakt, že dítě když se narodí, vidí první tvar a nezná jeho název. Slabikář a testy používají například všechny mateřské školky na Praze 1, PPP - pedagogicko-psychologické poradny v Praze 11 a 12, PPP - poradna v Třebíči, Jihlavě, mateřské školky na Olomoucku, Zlínsku, Jižní Moravě...atd. A také děti s rodiči na svých počítačích doma v nejrůznějších koutech naší republiky. ‘‘⁸⁵

Velkou výhodou je, že rodiče mohou svému dítěti, které trpí dysgrafií, pomoci zakoupením vhodného psacího náčiní, různých pomůcek a učebních materiálů. V dnešní době se touto problematikou zabývá stále více lidí a tak vznikají nové a nové projekty a interaktivní pomůcky, které dětem trpícím specifickou poruchou učení usnadní a příjemní cestu za vzděláváním.

⁸⁵ REDAKCE BABINET. *První slabikář a testy na světě vytvořené dyslektikem, dysgrafikem.* [online]. © 1. 2. 2011 [cit. 2012-10-30]. Dostupné z: <<http://www.babinet.cz/clanek-7568-prvni-slabikar-a-testy-na-svete-vytvorene-dyslektikem-dysgrafikem.html>>.

5 CO PROŽÍVÁ DYSGRAFIK

Z celé práce je jasné, že děti, které trpí specifickou poruchou psaní, budou činit obtíže ve všech oblastech, ve kterých bude muset něco psát či si zapisovat. Ve škole tedy nejde jen o český jazyk, ale i o téměř všechny další předměty. Jelikož je často dysgrafie kombinována i s dalšími poruchami, jak už bylo v práci uváděno, dítě může mít problémy také například s kreslením či rýsováním. V případě, že je dysgrafik zároveň i dyspraktikem, potíže má i při tělocviku a pracovních činnostech.

Jak uvádí Drahomíra Jucovičová, *„porucha ovlivňuje celý školní život dítěte a perspektivně nejen jej – i v dospělosti mívá člověk problémy s tím, že si nestačil vše potřebné zapsat, nebo že své zápisky po sobě nepřečetl, nebo nebyly čitelné pro ostatní (mnozí dysgrafici přímo trpí, mají-li vyplňovat ručně nějaké oficiální formuláře, někdy stačí jen předvádět několikrát v bance svůj podpisový vzor atp.).“*⁸⁶

Dítě se již od útlého věku srovnává s ostatními a tak si uvědomuje, že nemá výsledky, jako jeho vrstevníci. Dysgrafické dítě se tedy někdy cítí méněcenné a má snížené sebevědomí. Dá se říci, že tiše trpí. Je tedy důležité dítěti vysvětlit, že za problémy, které má, nemůže. Rodiče by se také měli podílet na budování pocitu sebeúcty u dítěte. Dítě by mělo ve svůj úspěch věřit a snažit se.

Čím je dítě mladší, tím je větší šance na nápravu. Jak už bylo napsáno v souvislosti s kompenzací dysgrafie, velkým pomocníkem pro dítě může být možnost psaní na počítači. Musíme ale myslet na to, že pokud si dítě uvědomí, že je pro něj psaní na počítači snazší, může ztratit zájem pracně zlepšovat svůj písemný projev. Je nezbytné dobře zvážit, kdy je ten správný čas na kompenzování dysgrafie za pomoci počítače či psacího stroje. Doporučuje se doba, kdy dítě navštěvuje druhý stupeň základní školy.

Velmi důležité je, aby dítě cítilo ve svých rodičích oporu, aby vědělo, že mají pro něj pochopení a že se mu snaží pomoci. Dítě, které musí denně překonávat překážky, které mu jeho porucha přináší, má ztížené podmínky. Některé děti se potýkají i s psychosomatickými obtížemi, jakými jsou například bolesti hlavy, ranní nevolnosti, nespavost nebo podrážděnost. Negativně se může porucha projevit i na chování dítěte. To chce na sebe nějak upozornit, a tak například často vyrušuje při výuce, je agresivní anebo chodí za školu.

⁸⁶ JUCOVIČOVÁ, Drahomíra a Hana ŽÁČKOVÁ. *Dysgrafie*. 1. vyd. Praha: D & H, 2005. s. 57

Je tedy nutné včasné řešení nastalé situace a samozřejmě nejlepší je, když se ani nic takového u dysgrafie vůbec řešit nemusí. Pokud je totiž porucha včas a správně diagnostikována, u dítěte je vhodně prováděna reedukace, dítě je motivováno a ve škole a v rodině se setkává s pomocí a pochopením, neměl by nastat žádný problém.

6 INDIVIDUÁLNÍ PÉČE O DÍTĚ S DYSGFARIÍ, HODNOCENÍ VE ŠKOLE

Když se u dítěte na základě speciálně pedagogického, popřípadě psychologického vyšetření školským poradenským zařízením potvrdí, že trpí specifickou poruchou psaní – dysgrafií, má právo na individuální péči. Posuzuje se, jak je jeho porucha závažná a poté se rozhodne, zda zůstane žák v běžné třídě nebo bude navštěvovat třídu specializovanou. V běžné třídě je dysgrafikovi poskytnuta adekvátní péče. Zde mluvíme o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami – toto je definováno ve Vyhlášce MŠMT ČR č. 73/2005 Sb. V obecných ustanoveních v části první je uvedeno: *„(1) Vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami (dále jen „speciální vzdělávání“) a vzdělávání dětí, žáků a studentů (dále jen „žák“) mimořádně nadaných se uskutečňuje s pomocí podpůrných opatření, která jsou odlišná nebo jsou poskytována nad rámec individuálních pedagogických a organizačních opatření spojených se vzděláváním žáků stejného věku ve školách, které nejsou samostatně zřízené pro žáky se zdravotním postižením (dále jen „běžná škola“). (2) Podpůrnými opatřeními při speciálním vzdělávání se pro účely této vyhlášky rozumí využití speciálních metod, postupů, forem a prostředků vzdělávání, kompenzačních, rehabilitačních a učebních pomůcek, speciálních učebnic a didaktických materiálů, zařazení předmětů speciálně pedagogické péče, poskytování pedagogicko-psychologických služeb, zajištění služeb asistenta pedagoga, snížení počtu žáků ve třídě, studijní skupině nebo jiná úprava organizace vzdělávání zohledňující speciální vzdělávací potřeby žáka.“⁸⁷*

Dítěti se specifickou poruchou učení se specifickými vzdělávacími potřebami by se měly přizpůsobit učební osnovy. Je nezbytné, aby dítěti bylo vytvořeno takové prostředí, které je odpovídající jeho současnému stavu a způsobilosti. Jak uvádí Drahomíra Jucovičová, *„cílem je vytvářet situace, ve kterých může dítě s dysgrafií projevit své schopnosti, vědomosti a dovednosti nezkreslené projevy poruchy, situace, ve kterých se bude cítit bezpečně a bude mít i pozitivní zážitky.“⁸⁸*

⁸⁷ BUZKOVÁ, Petra. *Vyhláška č. 73/2005 Sb.*. [online]. © 17. 2. 2005 [cit. 2012-11-02].

Dostupné z: < <http://www.msmt.cz/dokumenty/vyhlaska-c-73-2005-sb-1>>.

⁸⁸ JUCOVIČOVÁ, Drahomíra a Hana ŽÁČKOVÁ. *Dysgrafie*. 1. vyd. Praha: D & H, 2005. s. 61

Pracovním materiálem a dokumentem, který slouží jako pomoc při výchově a vzdělávání dítěte s dysgrafií, je individuální vzdělávací plán (IVP). Ten vzniká na základě spolupráce mezi dítětem, rodičem a učitelem. Jedná se tedy o spolupráci kolektivní a IVP má smluvní charakter. Slouží jako taková pomůcka a učitel tak může se žákem dysgrafikem lépe a efektivněji pracovat. Je součástí dokumentace žáka a obsahuje například *„údaje o obsahu, rozsahu, průběhu a způsobu poskytování individuální speciálně pedagogické nebo psychologické péče žákovi včetně zdůvodnění, údaje o cíli vzdělávání žáka, časové a obsahové rozvržení učiva, volbu pedagogických postupů, způsob zadávání a plnění úkolů, způsob hodnocení, seznam kompenzačních, rehabilitačních a učebních pomůcek, speciálních učebnic a didaktických materiálů nezbytných pro výuku žáka atd.“*⁸⁹ Drahomíra Jucovičová v publikaci s názvem *Dysgrafie* popisuje *„konkrétní možnosti, jak můžeme dítěti s dysgrafií pomoci při překonávání projevů poruchy, jak eliminovat negativní dopad na školní výkon, na psychiku dítěte. Tyto konkrétní možnosti je nutné využívat individuálně v odpovídajícím rozsahu tak, jak to vyžaduje aktuální situace dítěte.“*⁹⁰ Nejdůležitější body jsou: 1. využívat multisenzoriálního přístupu, 2. před psaním dělat uvolňovací cvičení, 3. umožnit změnu pracovní polohy, odpočinek, relaxace, 4. fixovat správný úchop psacího náčiní, 5. využívat sešity s pomocnou liniaturou, 6. používat potřebné pomůcky, 7. respektovat pomalejší tempo psaní dítěte, 8. gramatické chyby v písemném projevu si následně ověřit ještě ústně a teprve pak ohodnotit, 9. využívat specifického autodiktátu (formování a diktování vlastní myšlenky s předříkáváním po jednotlivých hláskách), 10. v cizím jazyce upřednostňovat ústní projev, 11. v matematice věnovat zvýšenou pozornost rozboru chybovosti, 12. preferovat ústní projev při ověřování vědomostí, 13. omezovat zápisky v sešitech k naukovým předmětům – nahradit okopírováním zápisků, 14. k písemnému ověřování znalostí dítěte volit spíše práce menšího rozsahu, 15. tolerovat sníženou kvalitu písemného projevu, respektovat pomalé tempo psaní, ocenit povedenou část a drobné pokroky a snahu, 16. tolerovat sníženou kvalitu grafického projevu, 17. umožnit v případě potřeby přechod na psanou formu tiskacího písma, 18. při práci využívat zásadu častěji, ale v kratším rozsahu, 19. snažit se o vytvoření vstřícné atmosféry ve třídě, 20. využívat možnosti průběžného i závěrečného slovního hodnocení.

⁸⁹ BUZKOVÁ, Petra. *Vyhláška č. 73/2005 Sb.*. [online]. © 17. 2. 2005 [cit. 2012-11-02].

Dostupné z: < <http://www.msmt.cz/dokumenty/vyhlaska-c-73-2005-sb-1>>.

⁹⁰ JUCOVIČOVÁ, Drahomíra a Hana ŽÁČKOVÁ. *Dysgrafie*. 1. vyd. Praha: D & H, 2005. s. 61

O klasifikaci a hodnocení dítěte, které trpí dysgrafií, je zmínka už v souvislosti s individuálním vzdělávacím plánem. Dysgrafik by měl být hodnocen vždy individuálně s ohledem na stupeň jeho poruchy. Někteří pedagogové se chybně domnívají, že když dysgrafikovi dají lepší známku, ohodnotili jej objektivně. Pokud pedagog hodnotí dysgrafika, měl by klást důraz na to, co žák zvládl. Měl by ho hodnocením motivovat. K tomu je možné využít bodového hodnocení. Také se doporučuje žáka hodnotit slovně. Slovní hodnocení je tím nejlepším pro dítě, které trpí specifickou poruchou psaní. V České republice se využíváním slovního hodnocení setkáváme už přes dvacet let. Pokud se pedagog dohodne s rodiči, je možno dítě slovně hodnotit ve všech předmětech. Je důležité zmínit, že se jedná o hodnocení školních výsledků a nikoli například o hodnocení osoby či vlastností žáka. Olga Zelinková píše, že „*hodnocení a klasifikace patří mezi metody pedagogické diagnostiky, přičemž hodnocení je pojem nadřazený. Úkolem hodnocení je zjišťovat, posuzovat úroveň žáků v daném období. Hodnocení postihuje celou osobnost dítěte, je orientováno na jeho kladné rysy. Je dlouhodobé. Jednou z forem a zároveň výsledkem hodnocení je klasifikace. Jinou formou hodnocení je pochvala, odměna, souhlas, vytyčení chyby, trest. Hodnocení a klasifikace plní funkci motivační, kontrolní, výchovnou, diagnostickou, regulační a další. Hodnocení a klasifikace jsou nedílnou součástí každé výchovně-vzdělávací práce. Přeceňování některé z jejich funkcí se negativně odráží v psychice žáka, nepříznivě ovlivňuje jeho další práci.*“⁹¹

Setkáváme se také s pojmem širší slovní hodnocení. To, jakou strukturu bude hodnocení mít a jak bude obsáhlé, je na každém učiteli. Na speciálním tiskopisu je přesně definováno, co a jak žák, například v českém jazyce či matematice, zvládl. Najdeme tam také, jaký bude další postup rozvoje daného žáka. Dítěti i rodičům je tak poskytnuta zpětná vazba – z širšího slovního hodnocení je patrné co dítěti jde, co umí. Takový způsob hodnocení žáka je pro učitele mnohem náročnější, ale pro žáka má velký význam.

U dysgrafiků a dysortografiků se upřednostňuje opravování chyb černou barvou. Zvýrazňování chyby červenou barvou, jak už bylo výše v textu zmiňováno, není vhodné. Žák si tak zafixovává chybu a je větší pravděpodobnost, že ji znovu zopakuje. Jednou z možností také je, že učitel výrazně podtrhává správné výrazy a poté pod textem uvede číselně anebo procentuálně počet správně a špatně napsaných jevů. Je tak oceněna snaha a poukázáno i na to, co se dítěti povedlo. Dysgrafik by se také měl vést k tomu, aby svůj písemný projev a výkon uměl sám ohodnotit a tím se naučil rozlišovat vlastní chyby.

⁹¹ ZELINKOVÁ, Olga. *Poruchy učení*. 10. vyd. Praha: Portál, 2003. s. 215

Olga Zelinková uvádí ukázkou slovního hodnocení mateřského jazyka. „*Katie dělá v angličtině pokroky. Umí mluvit před třídou na různá témata, ale ne vždy je ochotna naslouchat tomu, co říkají ostatní – celkově jí dělá potíže pozornost. Začíná již psát bez pomoci, sama. Velice se snaží, aby písmo bylo podle linky, v čemž se opravdu zlepšuje. Čtení je stále lepší, takže je jí přístupný již větší výběr knih.*“⁹²

⁹² ZELINKOVÁ, Olga. *Poruchy učení*. 10. vyd. Praha: Portál, 2003. s. 219

7 POMOC – PORADNY, CENTRA

Vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních rozlišuje dva typy školských poradenských zařízení. Patří sem pedagogicko-psychologické poradny (PPP) a speciálně pedagogická centra (SPC). Dále existují také školní poradenská pracoviště při základních a středních školách. Školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků zřízené Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy nese název Institut pedagogicko-psychologického poradenství. Jak píše Ilona Pešová, *„oblast poradenství pro děti a dospívající je velmi široká a rozmanitá. Zahrnuje různé vývojové fáze, od časného dětství až po ranou dospělost. Psycholog pracující na poradenském pracovišti, ať již v pedagogicko-psychologické poradně nebo ve speciálně pedagogickém centru, musí být vybaven důkladnými znalostmi vývojové psychologie a znát zvláštnosti jednotlivých vývojových období.“*⁹³

*„Pedagogicko-psychologické poradny participují na vzdělávacím procesu a to zvláště v těch případech, kdy je tento vzdělávací proces nějakým způsobem znesnadněn. Hlavní součástí činnosti PPP je přímá práce s dětmi a žáky škol a školských zařízení ve věku od 3 let do ukončení středního, resp. vyššího odborného vzdělání a s jejich rodiči, a to zejména formou individuální péče, ale i formou skupinové práce. Na základě doporučení PPP je volena nebo upravována vzdělávací cesta žáků. Při vedení dětí a žáků PPP aktivně ovlivňují proces přijímání a upevňování poznatků, postojů a hodnotové orientace (volba vhodného učebního stylu, rodinná terapie apod.). Poskytují kariérové poradenství, participují na činnostech v oblasti prevence rizikového chování u dětí a mládeže, napomáhají při rozvoji pedagogicko-psychologických kompetencí učitelů. Pedagogickými pracovníky PPP jsou psychologové a speciální pedagogové, kromě nich se na odborných činnostech podílejí také sociální pracovníci. Činnost PPP se uskutečňuje zejména ambulantně a návštěvami pracovníků ve školách a školských zařízeních.“*⁹⁴

⁹³ PEŠOVÁ, Ilona a Miroslav ŠAMALÍK. *Poradenská psychologie pro děti a mládež*. 1. vyd.

Praha: Grada Publishing, 2006. s. 11

⁹⁴ *Institut pedagogicko-psycholog. poradenství ČR*. [online]. [cit. 2012-11-05]. Dostupné z:

<http://www.ippp.cz/index.php?option=com_content&view=category&layout=blog&id=4&Itemid=2>.

„Speciální pedagog, psycholog a sociální pracovník tvoří základní odborný tým speciálně pedagogického centra. Dle druhu a stupně zdravotního postižení klientů jednotlivých SPC může být tým doplněn dalšími odbornými pracovníky. Obsahem činnosti tohoto týmu je zabezpečovat speciálně pedagogickou, psychologickou a další potřebnou podpůrnou péči klientům se zdravotním postižením a poskytovat jim odbornou pomoc v procesu pedagogické a sociální integrace ve spolupráci s rodinou, školami, školskými a dalšími zařízeními a odborníky. Činnost je zaměřena zejména na podporu klientů v předškolním věku v péči rodičů (zákonných zástupců), na podporu klientů integrovaných do škol a školských zařízení, na podporu klientů s těžkým a kombinovaným zdravotním postižením, kteří nemohou docházet do školy, zpravidla ve věku od 3 do 19 let. Služby jsou odbornými pracovníky poskytovány v SPC (ambulantně) nebo v terénu během návštěv v prostředí, kde klient žije (rodina, instituce), ve škole, kde je integrován a vzděláván, event. při diagnostickém pobytu klienta ve speciální škole či zařízení.“⁹⁵

V Praze mohou rodiče, kteří mají dítě trpící specifickou poruchou učení navštívit také DYS-centrum® Praha o.s. „DYS-centrum® Praha o.s. je dobrovolné nezávislé sdružení občanů a právnických osob, kterých se jakýmkoli způsobem dotýká problematika specifických vývojových poruch učení a chování. Ve své činnosti vychází z mnohaletých zkušeností s jejich řešením na území České republiky a zároveň navazuje na osvědčené zahraniční modely. DYS-centrum® vzniklo 2. února 1995 jako občanské sdružení. Jeho činnost je zakotvena ve stanovách a směřuje k dětem se specifickými poruchami učení a chování a k jejich rodičům. DYS-centrum® Praha o.s. spolupracuje s řadou odborníků z řad psychologů, (speciálních) pedagogů a dalších pedagogických pracovníků, neurologů, psychiatrů, pediatrů ad., kteří se ve své praxi již řadu let setkávají s dětmi se specifickými poruchami učení či chování, a kteří se na půdě DYS-centra Praha podílejí na řešení konkrétních problémů, nebo jsou lektory vzdělávacích akcí DYS-centrem Praha pořádaných. Působení DYS-centra Praha o.s. svým zájmem o jeho činnost či přímo svým aktivním zapojením podporují také členové občanského sdružení DYS-centrum®. Členskou základnu tvoří odborníci pracující s dětmi se specifickými poruchami učení a chování

⁹⁵ Institut pedagogicko-psycholog. poradenství ČR. [online]. [cit. 2012-11-05]. Dostupné z: <http://www.ippp.cz/index.php?option=com_content&view=category&layout=blog&id=4&Itemid=2>.

(jedná se převážně o pedagogy, speciální pedagogy a psychology, logopedy, sociální pracovníky ad.) a rodiče dětí se specifickými poruchami učení a chování.“⁹⁶ Sídlo organizace je v ulici Stejskalova 9 na Praze 8. DYS-centrum® Praha o.s. pořádá každoročně tradiční prodejní výstavu s názvem DYSKORUNKA. Ta se zaměřuje na prezentaci a prodej publikací, pomůcek a počítačových programů pro předškolní přípravu, pro výuku na 1. a 2. stupni základních škol i pro střední školy. DYS-centrum® Praha o.s. má i svůj e-shop, kde je možné zakoupit například různé interaktivní pomůcky, nápravné materiály, publikace atd. Rodiče zde mohou pro své dysgrafické dítě koupit gelové pastelky, speciální sešity, kouli na kreslení, kuličková pera, trojhranné tužky, nástavce na psací potřeby a další nezbytnosti, které jsou již výše v textu popsány.

*Seznam pražských pedagogicko-psychologických poraden:*⁹⁷

- Pedagogicko-psychologická poradna pro Prahu 1, 2 a 4 - 101 00 Praha 10, Francouzská 56
- Pedagogicko-psychologická poradna pro Prahu 10 - 106 00 Praha 10 - Zahradní Město, Jabloňová 3141/30a
- Pedagogicko-psychologická poradna pro Prahu 11 a 12 - Praha 4, Kupeckého 576
- Pedagogicko-psychologická poradna pro Prahu 3 a 9 - 130 00 Praha 3, Lucemburská 40/1856
- Pedagogicko-psychologická poradna pro Prahu 5 - 155 00 Praha 5 - Stodůlky, Kuncova 1580/1
- Pedagogicko-psychologická poradna pro Prahu 6 - 160 00 Praha 6, Vokovická 32/3
- Pedagogicko-psychologická poradna pro Prahu 7 a 8 - 181 00 Praha 8 - Troja, Glowackého 6/555

⁹⁶ *DYS -centrum*. [online]. [cit. 2012-11-10]. Dostupné z: <<http://www.dyscentrum.org/about/index.htm>>.

⁹⁷ *Kontakty: Pedagogicko-psychologické poradny*. [online]. [cit. 2012-11-18]. Dostupné z: <http://www.praha.eu/jnp/cz/home/magistrat/mestske_organizace/skoly_a_skolska_zarizeni_zrizovana_hmp/pedagogicko_psychologicke_poradny/index.html>.

*Seznam pražských speciálně pedagogických center:*⁹⁸

- Speciálně pedagogické centrum Vertikála – detašované pracoviště Základní školy speciální a Praktické školy Rooseveltova - 169 00 Praha 6, Pod Marunkou 2/1900
- Speciálně pedagogické centrum při Střední škole, Základní škole a Mateřské škole Chotouňská - 108 00 Praha 10, Chotouňská 476
- Speciálně pedagogické centrum při MŠ Deylova - 150 00 Praha 5, Deylova 3/233
- Speciálně pedagogické centrum při MŠ Štíbrova - 182 00 Praha 8, Štíbrova 1691
- Speciálně pedagogické centrum při Střední škole, Základní škole a Mateřské škole Výmolova - 150 00 Praha 5 - Radlice, Výmolova 169
- Speciálně pedagogické centrum při Základní škole praktické a Praktické škole Vinohradská - 120 00 Praha 2, Vinohradská 54
- Speciálně pedagogické centrum při ZŠ Logopedická a ZŠ praktická Libčická - 181 00 Praha 8, Libčická 399
- Speciálně pedagogické centrum při ZŠ speciální Starostrašnická - 100 00 Praha 10, Starostrašnická 45
- Speciálně pedagogické centrum při základní škole pro žáky se specifickými poruchami chování, Praha 5, Na Zlíčově 6/206 - 152 00 Praha 5, Na Zlíčově 19
- Speciálně pedagogické centrum Ámos při ZŠ praktické a ZŠ speciální - Lužiny, Praha 5, Trávníčkova 1743 - 155 00 Praha 5, Trávníčkova 1743

⁹⁸ *Kontakty: Speciálně pedagogická centra.* [online]. [cit. 2012-11-19]. Dostupné z:

<http://www.praha.eu/jnp/cz/home/magistrat/mestske_organizace/skoly_a_skolska_zarizeni_zrizovana_hmp/specialne_pedagogicka_centra/index.html>.

8 SPECIFICKÉ VÝVOJOVÉ PORUCHY UČENÍ V TIŠTĚNÝCH MÉDIÍCH

O specifických vývojových poruchách učení slýcháme v dnešní době stále častěji. Této tematice se věnují nejen odborné publikace, ale také tištěná média. Existuje celá řada časopisů, ve kterých mohou jak pedagogové, tak rodiče najít zajímavé informace, pomoc a užitečné rady. Články se věnují jak specifickým vývojovým poruchám učení obecně, tak i jednotlivým poruchám jako například dyslexii, dysgrafií anebo dyskalkulií. Setkáváme se v nich s cennými zkušenostmi odborníků z řad učitelů, speciálních pedagogů či psychologů. Každé tři měsíce vychází časopis Člověk a výchova, pětkrát do roka vychází odborný časopis Český jazyk a literatura, jako dvouměsíčník vychází Moderní vyučování, jednou měsíčně časopisy Rodina a škola, Děti a my, Právo a rodina a Informatorium, každý týden časopis Týdeník školství a jednou týdně vychází i Učitelské noviny.

Měsíčník Rodina a škola je moderní časopis, který je určený pro všechny rodiče a také pro učitele. Najdeme v něm aktuální informace ze školství, různé rady, tipy a zkušenosti. Pravidelně v každém čísle vychází rozhovor se zajímavou osobností, která má nějaký vztah ke školství. První číslo tohoto časopisu vyšlo již v roce 1953 a i dnes, v době větší konkurence, má své věrné a pravidelné čtenáře. Specifickým vývojovým poruchám učení u dětí se věnoval například článek s názvem „Specifické poruchy učení – bez spolupráce školy a rodiny to nejde!“ od PhDr. Lenky Krejčové, Ph.D., který vyšel na straně 24 v č. 8/2012. PhDr. Lenka Krejčová, Ph.D. je psycholožka působící v neziskové organizaci DYS-centrum Praha, o.s., a na katedře psychologie FF UK. Lenka Krejčová v článku uvádí, že reakce učitelů i rodičů na diagnózu dítěte se velmi často liší. Učitelé a rodiče by spolu měli spolupracovat a hlavně komunikovat o dítěti. V tom Lenka Krejčová spatřuje ten nejefektivnější způsob řešení specifických poruch učení. Na prvním místě při vzdělávání jsou děti. Dospělí má dítěti zprostředkovat znalosti, zkušenosti, dovednosti a zážitky. Jsou známy i případy, kdy rodiče či učitelé nepochopili obtíže dítěte například u žáka šikovného, chytrého. Lenka Krejčová píše, že „v současné době neexistuje žádné jednoduché a rychlé řešení obtíží, které mají souhrnný název specifické poruchy učení. Jediné, co se skutečně osvědčuje, a potvrzují to i nesčetné výzkumy, je intenzivní a dlouhodobá práce se žáky, která je zaměřená na minimalizaci jejich obtíží, ale také hledá vhodné postupy práce, jež dětem i dospívajícím umožní naučit se to, co potřebují. Nelze popřít, že taková dlouhodobá práce je náročná, vyžaduje aktivitu učitele navíc a klade

zvýšené nároky na rodiče. Právě proto ovšem smysluplná práce se žáky se SPU rozhodně vyžaduje společné zapojení školy a rodičů.“⁹⁹ Vedle článku najdeme sloupek autorky Veroniky Válkové. Veronika Válková je spisovatelka a učitelka na gymnáziu a ve svém sloupku s názvem „Zaklínadlo SPU.“ popisuje své poznatky z praxe s dětmi, které trpí SPU. Soukromé základní škole Domino 2 v Praze 4-Modřenech, kde poskytují péči dětem se specifickými poruchami učení se věnuje článek Daniely Tykačové s názvem „Proč ho nedáte do Domina?“, který vyšel na straně 13 v č. 5/1998. Tím, že děti se specifickými poruchami učení mají i na 2. stupni ZŠ nárok na odlišný přístup učitelů při práci s nimi, při jejich klasifikaci a hodnocení se zabývá článek Hany Žáčkové s názvem „Děti s poruchou učení na 2. stupni ZŠ. Nárok na úlevu při školní práci.“, který vyšel na stranách 10-11 v č. 4/2004. Techniky používané při psychorelaxačních cvičeních u dětí se SPU popisuje ve svém článku s názvem „Chápeme, chválíme, hrajeme si.“ autorka Silvie Nedvědová. Článek vyšel na straně 6 v č. 12/1996.

Měsíčník Děti a my je časopis pro rodiče psaný odborníky. Rodiče zde naleznou důvěryhodné a pravdivé informace o výchově a péči o dítě. Časopis má dlouholetou tradici a první číslo vyšlo v roce 1970. V roce 2010 oslavil kulaté 40. narozeniny. Najdeme v něm informace od kvalifikovaných odborníků z oblasti výchovy a vývoje dítěte, články z oblasti psychologie, vzdělávání a další. Hlavním příčinám školních nezdaru – poruchám učení, jejich diagnostice, testům rozumových schopností, vyšetřením, nápravě poruch, hrám a cvičením se věnuje článek Marie Těthalové s názvem „Když se prvňáčkovi ve škole nedaří.“ Ten vyšel na straně 31 v č. 1/2006.

Týdeník školství je na trhu již dvacet let a přináší zprávy a informace nejen z českých a moravských škol, ale i ze zahraničí. Kromě odborných článků v časopise najdeme například i kreslené vtipy se školní tematikou, které slouží ke zpestření obsahu. Výhodou pro čtenáře je, že časopis se dá i zdarma stáhnout ve formátu pdf a to na internetových stránkách Týdeníku školství. Článek od Zlaty Šťástkové s názvem „Písmem Comenia Script děti píší s chutí, a také rychleji čtou.“ se zabývá problematikou zavedení nového písma Comenia Script. Tato novinka má své příznivce, ale i odpůrce. V článku nacházíme názory učitelů ze škol, kde se písmo pilotně vyučuje, hodnocení jak výhod, tak také nevýhod písma, postoje rodičů a další. Autorkou písma je Radana Lencová. Psaní by mělo být snazší především pro děti se specifickou poruchou psaní, pro dysgrafiky.

⁹⁹ KREJČOVÁ, Lenka. Specifické poruchy učení – bez spolupráce školy a rodiny to nejde! *Rodina a škola*, 2012, roč. 59, č. 8, s. 24-25.

Časopis Český jazyk a literatura vychází pětkrát do roka. Jde o recenzovaný odborný časopis, který se věnuje českému jazyku a literatuře a jejich vyučování. Najdeme v něm původní odborné stati, diskuse, recenze, ale i aktuální informace. Český jazyk a literaturu vydává SPN – pedagogické nakladatelství, akciová společnost a vychází již od roku 1950. Tehdy vycházel ještě pod názvem Český jazyk a od roku 1959 je vydáván pod současným názvem. Všechny příspěvky v časopise posuzují vždy alespoň dva recenzenti. Časopis se zabývá i mediální výchovou. Specifickou poruchou psaní u dětí na základní škole se zabývá článek Evy Beránkové s názvem „Dysgrafie na 2. stupni ZŠ.“ Vyšel na stranách 217-219 v č. 9/10 1994/95.

Měsíčník Informatorium 3-8 je časopis plný nápadů zabývající se výchovou a vzdělávání dětí od 3 do 8 let v mateřských školách a školních družinách. Nachází se v něm rozhovory s osobnostmi české pedagogiky a psychologie, rady související s výukou anglického a německého jazyka ve školách a různé další zajímavosti. Články se týkají i zdraví, tance, výtvarné výchovy atd. Poruchám učení a koncentrace, tomu, jak pracovat s dětmi s dysporuchami, jak k nim přistupovat nejen doma, ale i ve škole, se věnuje článek Olgy Zelinkové s názvem „Nejlepší investicí do dětí je čas, který jim věnujeme.“ Článek vyšel na stranách 8-11 v č. 1/2010. V článku s názvem „Pomáhá alternativní léčba dětem s poruchami učení?“ odpovídá na dotaz matky, která má doma dítě trpící dysgrafií, dyslexií a dysortografií autorka článku, psychologka Lenka Krejčová. Lenka Krejčová v článku matce radí a alternativní léčbou a prezentuje svůj názor na tři alternativní postupy, které jsou v České republice k dispozici a to kineziologii, biofeedback a aromaterapii. Článek vyšel na stranách 14-15 v č. 7/2012.

Právo a rodina je měsíčník zaměřený na rodinné právo a na vše, co souvisí se životem rodiny. Je především pro pracovníky státní správy a samosprávy na úseku sociální péče a školství, soudce, advokáty, notáře a další. Vychází od roku 1998. Psychologickým aspektům učení se věnuje článek s názvem „Řešení problémů s učením.“ od Ivy Schmittové, který vyšel na stranách 21-22 č. 10/2010. Iva Schmittová je speciální pedagožka a pracuje s dětmi už od roku 2004 (prošla doučovacím centrem BASIC pro děti s problémy se čtením a se psaním) a nakonec se rozhodla pro práci na základní škole.

Moderní vyučování vychází jako dvouměsíčník. Časopis je na trhu již 16 let a to v podobě tematických čísel. Ta se věnují aktuálním tématům a trendům v oblasti vzdělávání. Je distribuován na školy a další instituce v oblasti vzdělávání a celoživotního učení. Možnostem prevence SPU na počátku školní docházky se věnuje článek s názvem „Jak předcházet specifickým poruchám učení.“ od Jany Pleyerové, strany 8-9 v č. 2/2004.

Čtvrtletník Člověk a výchova je časopis, který se věnuje waldorfské pedagogice. Informuje o tom, co se děje ve waldorfských školách. Smyslem waldorfských škol je upravit učební plán potřebám dětí a jejich postupně se rozvíjejícím schopnostem. Časopis inspiruje v oblasti vyučování, mimoškolních činností a sebevzdělávání, přináší recenze atd. Dvakrát ročně vychází včetně přílohy Studánka pro výchovu v předškolním věku. Článek s názvem „Poruchy učení a psaní – jak je chápat.“ vyšel na stranách 11-16 v č. 3/2009. Autorem je Ernst Westermeier a přeložil ho Radomil Hradil. Pojednává o tom, jak se dítě učí číst a psát a pokud trpí dysgrafií a dyslexií, jak s těmito poruchami zacházet.

Učitelské noviny podporují výchovu a vzdělanost a vychází každý týden. Byly založeny v Praze roku 1883 Josefem Králem. „*Přináší rozšířené aktuální zpravodajství z oboru, reportáže, sondy, ankety, výměnu čtenářských zkušeností, dokumenty, metodické pokyny MŠMT, seznamy škol s novými obory, rady odborníků a cílenou inzerci pro školy. Jde o nezávislý odborný list - každý týden v každé sborovně.*“¹⁰⁰ Kineziologií, metodou, jejímž cílem je pomoci dětem se specifickými poruchami učení, ověřováním a srovnáváním před a po kineziologickém působení se zabývá článek s názvem „Zázračné metody neexistují.“ od autora Radmila Švancara. Článek vyšel na stranách 6-7 v č. 25/1996. V dalším článku Radmil Švancar popisuje případ studenta střední průmyslové školy, který trpí dyslexií a dysgrafií. Zabývá se těmito poruchami a také jeho integrací. Článek „Žáci jako Aleš.“ vyšel na straně 8 v č. 34/1995.

¹⁰⁰ *Periodik - Učitelské noviny*. [online]. [cit. 2013-01-03]. Dostupné z: <<http://www.periodik.cz/predplatne/casopis.php?akce=titul&titul=250>>.

EMPIRICKÁ ČÁST

9 POPIS PRŮZKUMU

Průzkum a jeho cíle

Průzkum spočíval v ověření získaných informací o specifických poruchách učení u dětí, především tedy o dysgrafii, které byly získány studiem dostupných materiálů a popsány výše v teoretické části práce. Na základě načerpaných informací z odborné literatury byly také stanoveny hypotézy. Autorka pracovala v terénu, konkrétně navštívila dvě základní školy. Státní Základní školu v Londýnské a soukromou Základní školu Integrál, která je přímo zaměřená na žáky se specifickými poruchami učení. Na škole hovořila s odbornou pedagogickou pracovnící, která jí z pozice speciální pedagožky a školní psycholožky poskytla konkrétní a fundované informace. Na Základní škole Londýnská v této pozici působí Mgr. Klára Fůsková a na Základní škole Integrál Mgr. Eliška Kmínková. Získávání informací bylo provedeno formou rozhovoru na předem připravené otázky, které se týkaly například četnosti výskytu dětí se specifickými poruchami učení, hodnocení dětí, pracovních pomůcek a podobně. Rozhovory byly průběžně zaznamenávány na diktafon. Z nich autorka poté vycházela při převedení do písemné formy. V rámci každého rozhovoru bylo podrobně rozebráno několik témat týkajících se specifických poruch učení. V závěru empirické části bakalářské práce jsou uvedeny již zmíněné hypotézy. Jsou zapsány jednotlivě a vyhodnoceny na základě získaných informací z rozhovorů s Mgr. Fůskovou a Mgr. Na konci vyhodnocení je hypotéza vždy potvrzena či naopak vyvrácena.

Cílem empirické části bakalářské práce bylo zmapovat, jaké podmínky mají děti se SPU na státní Základní škole Londýnská s individuálnější přístupem, a o kolik se liší postoj k dětem s poruchou na soukromé Základní škole Integrál se speciálním zaměřením.

Hypotézy

Výzkumnou hypotézou rozumíme předpoklad. Jde o „*předpokládanou odpověď na formulované otázky. Hypotézy mají formu oznamovací věty a jsou průběžně číslovány.*“¹⁰¹ Hypotézu je možno potvrdit nebo naopak vyvrátit. Osm hypotéz v této bakalářské práci bylo sestaveno na základě získaných informací, popsaných v teoretické části práce,

¹⁰¹ HROMKOVÁ, Dana a kol. *Jak vypracovat bakalářskou a diplomovou práci*. 4. vyd. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2012. s. 41

z odborné literatury, která řeší problematiku specifických poruch učení. Každá hypotéza se týká vždy tématu, které bylo podrobně probíráno v rámci obou rozhovorů se speciálními pedagožkami a školními psycholožkami. Hypotézy byly vybírány tak, aby mohly být v závěru empirické části bakalářské práce ve shrnutí, vytvořeném na základě získaných informací z rozhovorů s Mgr. Fůskovou a Mgr. Kmínkovou, potvrzeny či vyvráceny.

Osm hypotéz bakalářské práce:

Hypotéza č. 1: Dysgrafie patří mezi častější specifické poruchy učení u dětí.

Hypotéza č. 2: To, že dítě trpí specifickou poruchou učení, se pozná již v první třídě na základní škole.

Hypotéza č. 3: Z posudku z pedagogicko-psychologické poradny vyplívají pro dítě úlevy a na jeho základě se stanovuje individuální vzdělávací plán.

Hypotéza č. 4: Děti trpící specifickou poruchou písemného projevu je lepší ve škole hodnotit slovně.

Hypotéza č. 5: Dysgrafikům v dnešní době při práci velmi pomáhají různé pomůcky.

Hypotéza č. 6: U dítěte je možné správnou reedukací a soustavnou prací docílit výrazného zlepšení poruchy.

Hypotéza č. 7: Rodiče pro své děti s diagnózou specifické poruchy učení vybírají spíše méně náročné střední školy.

Hypotéza č. 8: Pro učitele jsou přínosem a zdrojem zajímavých informací odborné publikace, tištěná média a články v časopisech, které mapují problematiku specifických poruch učení.

Postup a organizace při sběru dat

Průzkumu předcházelo vytipování dvou pražských základních škol. Bylo potřeba najít vhodnou soukromou a státní školu. Školy musely splňovat hned několik kritérií: větší množství žáků se specifickými poruchami učení (včetně dysgrafie), vlastní poradenské pracoviště pro děti a rodiče s příslušnými odborníky. S pomocí internetu autorka dvě vhodné školy našla – soukromou Základní školu Integrál a státní Základní školu Londýnská.

Každá ze škol má své vlastní internetové stránky s kontakty na vedení školy. Dalším krokem bylo zkontaktování vedení škol a vznesení dotazu, zda je možné se obrátit na jejich pedagogické odborníky za účelem sběru dat pro empirickou část bakalářské práce na téma specifických poruch učení u dětí se zaměřením na dysgrafii. Vedení škol autorce vyšlo vstříc. Obrátila se tedy přímo na konkrétní odbornice, které jí byly doporučeny – za Základní školu Integrál to byla Mgr. Kmínková a za Základní školu Londýnská Mgr. Fůsková. Obě odbornice s rozhovorem na výše zmíněné téma souhlasily a autorka si s každou z nich domluvila termín schůzky, která proběhla v jednotlivých školách.

Seznámení s vybranými školami

Základní škola Londýnská

Základní škola Londýnská sídlí na adrese Londýnská 34, Praha 2. Ředitelem této státní základní školy je Martin Ševčík. Letos uplynulo již 120 let od založení školy. Školu navštěvuje v současnosti 560 žáků. Než byla do budovy umístěna základní škola, nacházelo se zde gymnázium. Mezi absolventy tohoto gymnázia patří několik významných osobností, jakými jsou Edvard Beneš či Václav Klaus. Základní škola Londýnská využívá moderní metody výchovy a vyučování žáků. Také realizuje vlastní školní vzdělávací program. Učební dokument této školy má název „Svobodná základní škola“ vydaný 31. 8. 2010. Mezi základní pilíře vzdělávacího programu patří například umožnění žákům pracovat s různými zdroji při získávání informací; zaměření se na individuální potřeby žáků – škola se snaží žákům přizpůsobit a věnuje svoji pozornost jak například nadaným žákům, tak i žákům se specifickými poruchami učení; hodnocení žáků slovně, za účelem sledování pokroků žáka; vztah mezi učitelem a žákem na partnerské úrovni; významná spolupráce s rodiči; týmová práce žáků a další. Zajímavostí je, že na této škole je možné, aby dítě již od prvního ročníku navštěvovalo zájmový kroužek anglického jazyka. Od pátého ročníku si děti mohou zvolit druhý cizí jazyk – španělštinu. Součástí výuky je i práce žáků s počítačem. Každoročně je pro žáky připraveno přibližně 40 kroužků, ve kterých se mohou děti věnovat svým zájmům (sport, hudební nástroj, keramika, zpěv, jóga a další).

Základní škola Londýnská má vlastní školní poradenské pracoviště. To poskytuje služby pedagogicko-psychologického a speciálně pedagogického poradenství a nabízí pomoc při výchově a vzdělávání žáků. Na škole je možné využít i rady výchovného poradce a poradenství v oblasti kariéry. Mgr. Klára Fůsková již několik let na škole vykonává práci školní psycholožky a speciální pedagožky. Mgr. Klára Fůsková jako školní psycholožka

konzultuje a radí jak žákům, tak i učitelům a vychovatelům, pracuje se třídou jako se skupinou a případně i s jednotlivými žáky, individuálně řeší problémy, pomáhá s vyhledáváním, evidencí, odborným vyšetřením a diagnostikou žáků s problémy, spolupracuje s odbornými institucemi a zprostředkovává kontakty na další odborníky, věnuje se prezentační a informační činnosti a poskytuje k zapůjčení odbornou literaturu. Jako školní speciální pedagožka mimo jiné pečuje o integrované žáky a provádí individuální a skupinové reedukace, má na starost dokumentaci (zprávy a odborné posudky z pedagogicko-psychologické poradny, individuální vzdělávací plány), ve spolupráci s učiteli diagnostikuje specifické poruchy učení a chování.

Základní škola Integrál

Základní škola Integrál sídlí na adrese Jana Masaryka 25, Praha 2. Ředitelkou této soukromé základní školy je Mgr. Alice Běhouňková. Činnost škola zahájila v roce 1991. Školu navštěvuje v současnosti 100 žáků. Základní škola Integrál je škola pro žáky se specifickými poruchami učení. Integrál je vzdělávací program a je alternativním systémem vzdělávání a výchovy pro žáky od 1. do 9. ročníku. Škola je určena dětem se specifickými poruchami učení. Navštěvují ji ale také děti s lehčími odchylkami v individuálním vývoji. Dětem je poskytnuto základní vzdělání s tím, že je brán ohled na jejich speciální potřeby a individuální problémy. Aby bylo dosaženo všech cílů, které stanovuje projekt Integrál, je věnována žákům nadstandardní péče. V té jsou zahrnuty vyučovací metody speciálně určené pro děti se specifickými poruchami učení; na žáky jsou kladeny požadavky úměrné jejich problémům; děti jsou hodnoceny tak, aby je to motivovalo a posilovalo to jejich zdravé sebevědomí, cítily se úspěšné, jisté a v bezpečí. Ve třídách je snížený počet žáků což umožňuje individuální přístup vyučujících. Důraz je kladen také na dlouhodobou přípravu žáků na to, aby se v budoucnu uplatnili v životě a práci. Nadstandardní péče ze strany školy zahrnuje také 3 programy, které jsou určeny pro děti. Děti mohou, po domluvě se školní psycholožkou a speciální pedagožkou či třídním učitelem, navštěvovat program reedukace specifických poruch učení, který zahrnuje speciální nápravu a grafomotoriku nebo program rozvoje osobnosti obsahující arteterapii (výtvarné činnosti), dramaterapii (divadelní techniky a cvičení) a muzikoterapii (hudba, rytmus, pohyb) anebo například logopedii, Feuersteinovu metodu instrumentálního obohacování a další. Volný čas mohou trávit v kroužcích – výtvarný, hudební, informatika, novinářský, sportovní, šachy. V 1. a v 2. třídě je na škole od školního roku 2003/2004 využíván program s názvem Začít spolu. Program Začít spolu je vzdělávacím programem zdůrazňujícím individuální přístup k dítěti, dále partnerství školy

a rodiny a to vše v oblasti výchovy a vzdělávání. Děti získávají nové poznatky tím, že si věci mohou prakticky vyzkoušet, učitelé jsou pro děti pomocníky a rodiče partnery, učivo je zpracováváno tematicky a především u nižších ročníků se využívá učení formou didaktické hry, děti si na začátku a na konci vyučování v kruhu vypráví své zážitky a sdělují zajímavé postřehy.

Základní škola Integrál má vlastní poradenské pracoviště. To ve škole zajišťuje poskytování poradenských služeb. Mgr. Eliška Kmínková je školní psycholožka a speciální pedagožka. Dále školní poradenské pracoviště nabízí pomoc od výchovného poradce a metodika prevence. Mgr. Eliška Kmínková jako školní psycholožka poskytuje individuální i skupinové psychologické poradenské služby. Jejím úkolem je diagnostikovat intelektové schopnosti a osobnostní charakteristiky dítěte; vyhledávat, evidovat, odborně vyšetřit a diagnostikovat specifické poruchy učení u dětí; podílet se na reedukaci poruch dětí; diagnostikovat učební styl a techniky učení dítěte; diagnostikovat sociální klima třídy; pomáhat žákům při řešení problémů při výuce, ve výchově a při problémech v osobním životě; pomáhat rodičům a to například při volbě vhodné střední školy či učiliště s ohledem na diagnózu specifických poruch učení; pomáhat učitelům při volbě těch správných metod při práci se žáky se specifickými poruchami učení. Mgr. Eliška Kmínková dále spolupracuje se školskými poradenskými zařízeními jako například s pedagogicko-psychologickou poradnou, účastní se zařazování dětí do nadstandardní péče a také sleduje jak efektivní je nadstandardní péče v souvislosti s výkonností žáků, je nápomocna u zápisu prvňáčků, dále se také věnuje relaxačním technikám a má na starost zaznamenávat vývoj a výsledky psychologických vyšetření žáků.

Kontakty: Základní škola Londýnská – <http://www.londynska.cz/>

Základní škola Integrál - <http://www.skolaintegral.cz/>

Výzkumná metodika

K naplnění cíle bakalářské práce spočívajícího ve zmapování podmínek, které mají děti se specifickými poruchami učení na státní Základní škole Londýnská s individuálnějším přístupem, a na soukromé Základní škole Integrál, bylo využito, jako metody výzkumu a zdroje získání informací, rozhovoru. Autorka využívala vědomosti a znalosti z předmětu RNDr. Jaroslava Huka, CSc. - Mediální publikum a výzkum veřejného mínění.

Osobní rozhovor (face to face) spočíval v tom, že se autorka dotazovala přímo respondentek, kterými byly odborné pedagogické pracovnice – školní psycholožky a speciální pedagožky obou zmíněných škol. Autorka pokládala odbornicím otázky a odpovědi byly s jejich svolením nahrávány na diktafon. Nahrávání odpovědí umožnilo autorce doslovné citování odbornic a zajistilo, že odpovědi byly do psané formy převedeny bez jakéhokoli zkreslení. Aby probíhal rozhovor nerušeně a v příjemném prostředí, byly odbornicím pokládány otázky ve škole přímo v pracovně školního psychologa a speciálního pedagoga, tedy v jim známém a vyhovujícím prostředí.

Otázky pro odbornice byly předem připraveny tak, aby jejich prostřednictvím autorka získala informace týkající se dětí se specifickými poruchami učení (SPU) navštěvujících základní školu. Tematické celky se věnovaly počtům dětí se SPU ve třídách; problematice pedagogicko-psychologických poraden a individuálních vzdělávacích plánů; spolupráci rodičů se školou a dětmi; těžkostem, které porucha dětem přináší; školnímu hodnocení, pracovním pomůckám, výběru střední školy a tištěným médiím, které se zabývají z většiny či okrajově specifickými poruchami učení u dětí. Respondentkám nebyly předkládány varianty odpovědí, otázky byly otevřené.

10 ROZHOVORY

*** ZŠ: státní Základní škola Londýnská**

odbornice: Mgr. Klára Fůsková

Jaké specifické poruchy učení se u Vašich žáků vyskytují?

- nejvíce je na naší škole zastoupena dyslexie a pak taky dysgrafie. Dysgrafie se u dětí vyskytuje často. Setkáváme se ale se všemi poruchami, tedy kromě dyspinxie a dyspraxie. Ty jsem tady na škole nezažila.

Která z nich je nejběžnější?

- mě přijde, že je vždy kombinace dvou a více poruch. Například čistou dysortografií mají děti, které nemají posudek z pedagogicko-psychologické poradny, ale mají jen zprávu, která se týká zhoršené kvality písma při úpravě sešitů atd. Ale většinou je to mix. Třeba mix dyslexie a dysgrafie nebo dysortografie. Často je to i namíchané s poruchou chování ADD nebo ADHD. Takže takové děti často trpí hyperaktivitou a poruchami pozornosti.

Jaký je aktuální počet dětí u vás ve třídách na prvním stupni, které trpí specifickými poruchami učení?

- u prvňáčků, kterých máme kolem 60ti, se přibližně 10 dětí potýká se zásadnějšími motorickými či grafomotorickými problémy. Tam je to hodně o psaní, a když vidím, že někdo drhne, tak mu dávám i na doma různé materiály. Snažíme se, aby se problémy vylepšily. Z druhých tříd si беру asi tak 4 děti, které mají nějaké problémy, na které jsme narazili, a proto jsem se domluvila s učiteli, že ke mně budou tyto děti každý týden chodit na jednu hodinu a já s nimi budu individuálně pracovat. Ale dohoda je taková, že to konzultujeme i s rodiči, dětem domů posílám pracovní listy a pokud se to nebude nějak upravovat anebo zlepšovat, tak v té druhé polovině druhé třídy doporučím rodičům zajít do poradny, aby se to buď potvrdilo anebo vyvrátilo. U problémových žáků třetí třídy je už 100% jasné, kdo má jakou diagnózu, jelikož již absolvovali odborné vyšetření v pedagogicko-psychologické poradně. Tam se nám sešla jedna třída, kde je docela dost dětí s individuálním vzdělávacím plánem. Těch je asi sedm. Žáků s vážnějšími problémy, kteří mají individuální vzdělávací plán, je ve třetích třídách celkem 10. Pak je tam i pár dětí,

teré mají jen zprávu. Ve čtvrté třídě je dětí s poruchou učení 5. Ale záleží na ročnících. Nedá se tedy říci, že dětí ubývá, ale prostě se to zrovna takhle poskládalo.

Pedagog tedy u dítěte v první třídě nepozná, že by se u něj mohla vyskytovat specifická porucha učení?

- ne, protože ono se to vlastně nediodnostikuje hned v té první třídě. V té první třídě se dá vytipovat, že by dítě mohlo mít nějaké problémy. Tam je hlavně hodně velká tolerance, protože děti mají z domova a z mateřské školy různé návyky a někdy mají ty návyky špatně nastavené. Někdy už při zápisu vidíme, že na některých mateřských školách se tomu nevěnuje tolik pozornosti a to není dobře. Nedomýšlí se až tak následky, jaké to může mít. Abych se ale vrátila k otázce, rodičům se doporučuje zajít do poradny v polovině druhé třídy. Vždy to musí jít přes rodiče, protože kdyby rodiče nesouhlasili, my jako škola dítě do poradny neposíláme. V poslední době se chystají takové tři pilíře, jak by ta péče měla probíhat. My se snažíme, aby to vždy bylo tak, že učitel, který s tím dítětem tráví nejvíce času, by měl říct nejdříve mně, speciální pedagožce. Tedy pokud ta škola má možnost školního poradenského pracoviště. My buď prostřednictvím učitele anebo já sama kontaktuji rodiče a zkusíme nejdříve s tím dítětem pracovat tady ve škole. Dáváme mu pracovní listy, pracuje s ním učitel atd. Mělo by to tak být, že než se dítě pošle do poradny, tak by měla být nějaká péče ze strany školy a snaha ty rodiče na to připravit. Stejně když tam ty rodiče s dítětem vyšlu a dostanu zprávu, ve které jsou věci, které můžu zjistit a diagnostikovat já, tak je to hodně na rodičích, aby s tím dítětem pracovali. Je to velká výhoda, že přímo tady na škole je poradenské pracoviště.

Pokud dítě přijde s posudkem z pedagogicko-psychologické poradny a je mu porucha diagnostikována, do jaké míry u Vás na škole aplikujete individuální vzdělávací plán?

- tak individuální vzdělávací plán tvoří učitel a vychází při jeho tvorbě i z doporučení pedagogicko-psychologické poradny, která vidí ve zprávě dítěte. Ale samozřejmě je to ve spolupráci i se speciálním pedagogem. Ze školního vzdělávacího plánu vycházejí nějaké ty výstupy a učitel je buď tomu dítěti v nějaké příslušné oblasti upravuje anebo je nechá tak jak jsou a jenom něco například zohlední. Učitel za něj ručí. Ale u nás, protože právě máme poradenské pracoviště, je to opravdu vždy o spolupráci naší a učitele. Vždy na začátku školního roku se sestavuje nový individuální vzdělávací plán a poté se udělá takové sezení, kde je přítomen tedy rodič

a dítě a speciální pedagog a probírá se to s ním. Protože z toho vyplývají i úkoly pro dítě na práci doma a rodiče pak svým vlastním podpisem stvrzují, že s tím plánem souhlasí. Ještě bych ráda zmínila, že když dítě neabsolvuje vyšetření v pedagogicko-psychologické poradně, tak nemůže mít individuální vzdělávací plán.

Seznamuje nějak učitel ostatní žáky ze třídy s diagnózou jejich spolužáka a s jeho individuálním přístupem k němu? Jaká bývá reakce ostatních dětí?

- ono to hlavně vyplývá z toho, že když má žák už diagnostikovanou nějakou poruchu, tak z 90% chodí ke mně na reedukace. A ty děti se už zajímají, kam vůbec chodí a tak. Jsou zvědavé. Hodně záleží na tom, jak to nastaví ten daný učitel. Tady se obecně všechno bere jakoby individuálně, takže ke mně nechodí jen děti s nějakou poruchou, ale i inteligentní děti, děti, které třeba delší dobu chyběly. Takže když se to v té třídě dobře nastaví, tak i samy ty děti mají zájem o to, aby ke mně mohly chodit. A když někdo chodí opakovaně, tak řekne, že jsme se na tom dohodli. Dál to pak už děti nerozebírají. Snažíme se i o to, aby se nijak nevyčleňovaly a pokud se pracuje ve skupinkách, aby byly rozvrstvené a pracovaly s dětmi, které žádnou poruchou netrpí. Nemáme tu například žádné dyslektické třídy anebo skupinky, ale děti jsou začleněny do kolektivu. Snažíme se o to, aby se děti spolu poznaly a i s paní učitelkou měly dobré vztahy, a proto ještě než spolu začnou chodit do třídy, tak se jezdí na týdenní seznamovací výlet. Tam se děti poznají a poznají i paní učitelku. Ještě mino školu. Samozřejmě se ale i přes to občas se setkávám s tím, že děti se dětem s nějakou poruchou učení různě pošklebují, že odchází a dochází ke mně nebo vím, že když používali třeba pomocné tabulky, tak se jim někdy posmívaly, že jsou hloupé. Je to ale hodně na tom učiteli, jestli to dokáže zarazit. Taky ten učitel neřekne přímo, že je to dítě s poruchou, ale musí to nějak jinak vysvětlit – potřebuje něco dělat více než my a tak chodí za paní učitelkou Klárkou. Protože jsem vedená jako paní učitelka, která chodí do těch tříd a tak taky můžu zjistit, když pozoruji celou třídu, že některé dítě nějak vyčnívá. Výhodou je, že mě děti znají z hodin a tak s nimi nemám žádné problémy. A především ti malí sem ke mně chodí moc rádi. Volím někdy i formu jakoby hry a na konci naší schůzky tu můžou děti i relaxovat. Dělán samozřejmě i normální cvičení a všechno, ale když to jde, volím i hravější formu.

Odborná literatura uvádí, že je lepší hodnotit děti s dys slovně – více je to motivuje a je to objektivnější. Na Vaší škole se žáci s dysgrafií hodnotí jak? Záleží na učiteli žáka s poruchou?

- tak na naší škole žáky hodnotíme slovně a to všechny. Takže u nás nevzniká problém, že by všechny děti byly hodnoceny známkou a děti s dys by byly hodnoceny slovně. Pro učitele je to ale náročnější – hlavně v době vysvědčení. My se snažíme preferovat týmovou práci – není 2. A. sama a 2. B. sama, ale je druhý ročník, třetí ročník atd. A učitelé celého ročníku si společně udělají nějakou kostru toho vysvědčení s výstupy toho daného ročníku a pak už si to upraví každý ten učitel podle sebe. Na mně je pak zase u těch dětí, které mají individuální plán zkoumat jejich vysvědčení, zda je v souladu s tím jejich individuálním plánem. Není možné psát například nepozornému dítěti, že kdyby se více soustředilo, bylo by to lepší. A takovou zajímavostí je, že se musí žádat rodiče o to, zda souhlasí s tím, že jejich dítě bude slovně hodnoceno. Pokud by nesouhlasili, muselo by jejich dítě dostávat známky.

Je podle Vás slovní hodnocení lepší než hodnocení známkami?

- určitě je. Učitel může být objektivnější a vyzdvihnout to, co žákovi jde. Samozřejmě takové vysvědčení obsahuje i informace o tom, co činí žákovi obtíže. Je výhodou, že třeba u dysgrafika je možné zaměřit se i na to, co mu jde a pro něj je to motivující. Napadá mě jen to, že třeba pro takového dyslektika je dvoustránkové vysvědčení jako za trest. Vysvědčení mu tak vlastně čtou rodiče a ti mají často tendenci vybrat právě jen to, co mu nejde a už se nezdržují jeho úspěchy a tím, za co je chválen. Učitelé se ale snaží vyzdvihovat právě ta pozitiva, což by v neverbálním hodnocení známkami nemohli. U slovního hodnocení se žák musí i více zamyslet – než jen kdyby viděl, že má z něčeho například dvojku.

Takže žáci jsou hodnoceni slovně na vysvědčení, ale i průběžně celý školní rok?

- my máme vlastně místo žákovské knížky – jmenuje se to - záznamník z Londýnské. Hodnocení má formou, že máme takové schody a vždy za určité stanovené období, což je čtyřikrát za rok, se hodnotí ty konkrétní výstupy. Když uvedu příklad tak je to třeba – čteš s porozuměním. A dávají se tam dítěti razítka. Když to splní, tak je ten panáček na tom schodu, když má s tím problém, tak se ten panáček umístí jakoby těsně pod ten schod. To je průběžně. Z toho se pak vychází v pololetí a na konci roku při tvorbě vysvědčení. Na vysvědčení se hodnotí ten výstup dlouhodobý. Někdy jsou i výstupy třeba na dva roky – první a druhá třída.

Protože některé dovednosti jsou prostě takové, že není možné se je naučit za jeden rok. Učitel má u nás třídu od první do páté třídy a tak může porovnávat a ve slovním hodnocení to lépe obsáhne. No a žáci právě díky slovnímu hodnocení vidí konkrétně, co jim dělá problémy a mohou se v tom zlepšovat. Velkou výhodou je také to, že rodiče doma si mohou výstupy a vysvědčení pak porovnávat a vidí pokroky svého dítěte. Minulý rok ještě například jejich syn nezvládal počítat do sta a teď už to umí. Protože třeba dysgrafik asi nikdy nedosáhne na to, aby byl ten NEJ, ale vidí to, že se třeba pomalu, ale zlepšuje.

Pokud učitel hodnotí například diktát, který psal dysgrafik, postupuje nějak jinak, než obvykle?

- tak chyby by se neměly podtrhávat červeně, aby si dítě chybu ještě více nezafixovalo, ale to platí i obecně. Vždy se pak učitel snaží přijít na to, proč dítě chybovalo. A měly by se odlišovat chyby specifické od těch nespecifických. Že třeba, pokud by děti měly diktát na vyjmenovaná slova, tak jednou barvou by se opravovaly chyby ve vyjmenovaných slovech a háčky, čárky a měkčení di/dy by se opravovaly druhou barvou. Aby dítě vidělo, za jaké chyby může a za jaké ne. Někdy se ve spolupráci s učitelem dohodneme, že pokud má dítě například poruchu kombinovanou i s poruchou pozornosti, tak že si může napsat test tady u mě v klidu. To je pro ně veliké plus. Může si ho napsat sám, je tady jen se mnou. Ve třídě se nikdy naprostý klid zaručit nedá. Ještě se u dysgrafiků často volí místo písemného testu ústní zkoušení a je to i doporučeno právě v individuálním vzdělávacím plánu. Nebo se mi také stalo, že jsem s dítětem psala test, ono mi říkalo odpovědi, a já jsem je zapisovala do testu. To je taky možné. Protože někdy ty děti mají tak výraznou poruchu psaní, že by odpovědi po nich opravdu nešly přečíst. Učitelé se snaží vyjít jim vstříc.

Na trhu je v dnešní době celá řada pomůcek, které dysgrafikům pomáhají – speciální pera, tužky s trojhranným úchopem – nosí je děti do školy, používají je?

- určitě ano. Hlavně na nás je naučit děti vůbec tyto pomůcky používat. Protože jedna věc je, že je mají a druhá, zda je umí používat a používají je správně. Aby to dítě vědělo, k jakému účelu mu to vůbec slouží. Žákovi se individuálně, podle dané poruchy a podle ročníku, doporučují různé pomůcky a materiály. Když se má například naučit slovní druhy, tak se udělá tabulka na slovní druhy, která mu pomůže a on se v ní bude dobře orientovat. Doporučuje se, že děti by měly mít tabulky vlastní výroby, ale zrovna u těch dysgrafiků je to problém, pokud píšou hodně nečitelně.

Takže volíme způsoby, že si třeba tabulku okopírují od nějakého spolužáka. Pak si to dítě jen podtrhá, různě vybarví. U nás dostávají právě i různé materiály, pracovní listy, takže v tom není problém. Hlavně na děti s individuálním vzdělávacím plánem jsou navýšené finanční prostředky. Všechno co já tady mám, jsou vesměs speciálně-pedagogické věci, takže to všechno je samozřejmě dětem k dispozici. I já sama to využívám při práci s nimi.

V porovnání s minulostí – je viditelné zlepšení u žáků – dysgrafiků, kteří využívají moderní pomůcky oproti těm, kteří takový výběr před lety neměli? Pomáhá jim to při reedukaci dysgrafie, je proces rychlejší a úspěšnější?

- tak já jsem tady pátým rokem a nemyslím si, že by za tu dobu byl nějaký posun. Tahle škola je hlavně dobře materiálně vybavená a věřím, že i v minulosti, tím, že jsou tu učitelé kreativnější, si dokázali poradit. Takže si nemyslím, že by to bylo až tak úplně v těch pomůckách. To, že dítě nemá nějakou pomůcku, podle mého názoru, není překážkou v tom, aby se dítě posouvalo dopředu. Spíš pomůcky ulehčují dětem práci. Nemusí si to vyrábět sám, ale koupí jim to rodiče. Nějací odborníci už tu práci udělali za něj. Mají to vyzkoušené na nějakém vzorku dětí a hlavně už teď je ta výhoda, že jsou už i pomůcky na zrakové vnímání, dále na sluchové vnímání a může se díky nim i předcházet různým možným problémům. Také je velké množství diagnostických materiálů, díky kterým můžeme rozpoznat nějaký problém. Pomůcky jsou určitě velmi přínosné. Ale dříve zase byly ty babičky, které si s těmi dětmi říkaly říkanky, četly jim pohádky. Vlastně to, co bylo dříve přirozené, tak se teď dává do publikací a dělá se z toho něco objeveného. Dnešní doba je doba počítačů a není dobře, když dítě umí pracovat na počítači a nezvládá pěkně psát, správně držet tužku, vhodně sedět při psaní atd. Je to ale hodně individuální a máme tu děti, které zvládají oboje. Když se vrátím k těm pomůckám, tak někdy i přes to, že má dítě například na tužce nástavec pro správné držení tužky, ji správně nedrží. Takové pomůcky mají i třeba leváci.

Doporučujete tedy, aby si dítě pomůcky spíše samo vyrábělo anebo je lepší je koupit?

- já mám takovou jednu zkušenost s chlapcem, kterému jsem udělala z modelíny takový nástavec pro lepší uchopení psací pomůcky. A každý den jsem za ním od první třídy před začátkem vyučování docházela a dělala mu ten nástavec nový, protože z modelíny mu vydržel vždy jen ten jeden den. On si to vždy obtisknul a já jsem mu to na tu tužku dala. No a myslím, že toho jsme jakoby zpracovaly nejlépe

a srovnal se nejvíce. Protože ty koupené nástavce oni často ztratí, nebo je různě rozlámou a tady toho kluka jsme s jeho paní učitelkou prostě uhlídaly.

Setkala jste se někdy i s odmítavým postojem rodiče/rodičů k diagnóze jejich dítěte?

- já jsem se setkala i s případem, že třeba nechtělo i dítě navštívit pedagogicko-psychologickou poradnu. Ale to je spíše u těch větších dětí na druhém stupni. Obtížné je právě to období puberty. Vadí jim to, že jsou něčím jiní a nechtějí, aby to ostatní spolužáci věděli. U rodičů jsem se s tím také setkala, ale tam hodně záleží na tom, jak se jim to vysvětlí. Protože někdo přijde úplně vyděšený, že by jeho dítě mělo jít do poradny atd. Vzpomínám si, že jedna paní učitelka rodičům napsala, že na schůzce bude přítomen i speciální pedagog nebo školní psycholog a rodiče z toho měli strach. Pak jsme se tam potkali a rodiče zjistili, že jsem to já, která tam do té třídy pravidelně chodím a že mě znají. Jen si to nespojili. Že nejsem někdo, kdo se je snaží pořád nějak lekat. Ale je to hodně individuální – některým rodičům vadí vůbec jít do té poradny, některým třeba vadí donést tu zprávu. Třeba s ní nesouhlasí a tak jdou do jiné poradny. Ale ve většině případů si myslím, že zpráva dorazí a s těmi rodiči se dá nějak mluvit. Musí se jim vysvětlit, že to děláme pro dítě, že mu tím chceme pomoci.

Jsou i případy, kdy se snaží děti své poruchy nějak zneužít?

- ano. Taky jsem zažila, že přišlo dítě a mávalo papírem a myslelo si, že teď nebude muset tolik pracovat a bude se vymlouvat, že má nějakou poruchu. My to děláme tak, že žák si může zkusit udělat si to bez jakýchkoli usnadnění a až pak s nimi. Aby to nebyla samozřejmost.

Je možné, že správnou reedukací a prací s žákem se u žáka jeho problémy vylepší tak, že skoro až vymizí?

- myslím si, že rodič musí být připraven na to, že to nevymizí, ale že se dítě musí s tou poruchou naučit žít a brát to jako daný fakt. Zrovna u té dysgrafie, pokud bude správný úchop a uvolní se ruce, tak se dá dosáhnout velkého zlepšení. Třeba u poruchy jako například dyskalkulie, je to podle mě složitější. Důležité je naučit se s tou poruchou žít, protože člověk pak může k práci využívat počítač a to mu práci ulehčí. Mají pak problémy při vyplňování různých dotazníků a to jim myslím činí největší potíže. Hlavně často je tato porucha, jak už jsem se zmiňovala, kombinovaná s poruchou pozornosti a tam pak je ten největší problém.

Protože i když na všechno ostatní budou používat nějaké „vychytávky,“ budou používat počítač, tak jim bude činit obtíže rozfázovat si práci tak, aby u ní byli schopni vydržet. Jsou v životě roztržití, pořád někde něco nemají.

Jak je to s výběrem střední školy u dětí, které trpí specifickou poruchou učení?

- tak určitě je důležité brát v potaz při výběru školy to, že dítě má nějaké potíže. Rodiče by neměli dítě přeceňovat, protože neúspěch by byl pak v konečné fázi pro dítě demotivující. Musí se zvážit jeho schopnosti. Není ale nijak výjimečné, že od nás děti, které trpí nějakou poruchou, odcházejí například na gymnázium. Ale je to na zvážení dítěte, rodičů a třeba i učitele, který ho na druhém stupni učí. Ten může mnohdy posoudit, zda dítě má na té dané škole šanci uspět. Je to hodně individuální a záleží i na tom, jak výrazně se u dítěte daná porucha projevuje.

Jsou i případy, kdy jsou v rodině, která má více dětí, třeba dvě děti s nějakou poruchou?

Setkala jste se s takovými případy?

- ano, takové případy jsou a setkala jsem se s nimi. Máme tu například sourozence – jeden trpí downovým syndromem a druhý má kombinaci dvou poruch učení a to dyslexie a dysgrafie. Mají ještě třetího sourozence a ten navštěvuje gymnázium a netrpí žádnou poruchou. Také jsem se setkala zase naopak s tím, že byli sourozenci – dvojčata. Jeden z nich měl specifickou poruchu učení a druhý neměl žádné problémy. Nedá se tedy rozhodně říci, že pokud je v rodině dítě s poruchou učení, tak sourozenci jsou bez problému anebo pokud má jedno dvojčat poruchu, tak ji má i to druhé.

Existuje celá řada tištěných médií, která jsou buď jako celek zaměřena na speciální pedagogiku, na specifické poruchy učení anebo v nich vychází články s touto tematikou. Zajišťuje Vaše škola učitelům dostatek literatury a tiskovin, týkajících se této problematiky? Nebo si učitelé, kteří mají ve třídě například dysgrafia, pokud chtějí, časopisy objednávají sami na vlastní náklady?

- tak naše škola odebírá Učitelské noviny a taky Kritické listy, jsou v ředitelně a já si je můžu kdykoli půjčit. No a pak si já sama pro sebe odebírám Psychologii. Máme tady třeba i chlapečka s downovým syndromem, tak jeho rodiče odebírají časopis Plus 21. No a já ho od jeho maminky taky dostávám. Pravidelně chodím do poradny na setkání speciálních pedagogů a konzultujeme tam některé věci s poradnou. Tam se člověk taky dozví spoustu přínosných informací od kolegů.

Já pak, pokud mě něco zaujme, o tom dám učitelům vědět. Vedení mě k tomu i nasměrovává. Některé věci chodí přímo na ředitele školy a on mi je přepošle. Já pak zvážím, jestli se daného školení anebo semináře zúčastním. Často hledám informace i v odborných publikacích anebo na internetu - třeba na portálu Ministerstva školství. Vím ale, že jsou i různé sborníky a pak časopis Informatorium, Děti a my. Sama se přiznám, že si je ale nekupuji. Jen tu Psychologii.

Jsou podle Vás informace v tištěných médiích aktualizovány? Jsou pro učitele takové časopisy v něčem přínosné?

- tak to určitě. Mě třeba osobně nejvíce zajímají, a jsou pro mě přínosné, články v časopisech, kde jsou popisovány konkrétní případy a příklady. Třeba že tam svoje zkušenosti a postřehy napíše rodič, který je zároveň shodou okolností i učitel. Protože jinak jsou tam informace, které jsem se už dozvěděla třeba ve škole atd. Ale ty odborné věci, ty se dozvídám spíše na těch seminářích, setkáních odborníků, než z časopisů. To je neefektivnější. DYS-centrum má jednou ročně v poradně prezentaci nových věcí a taky je to hodně o tom, co si řekneme mezi sebou. Pedagogicko-psychologická poradna taky myslím něco pořádá. Někdy jsou takové akce i pro odbornou veřejnost a někdy ne. Nebo rodiče třeba odkazujeme na Mgr. Pavlu Bubeníčkovou, která dělá poradenství v oblasti speciální pedagogiky. A tady na škole máme několikrát do roka dílny na různá témata, kde vlastně učitelé učí učitele. Tak se ty informace mají možnost dozvědět učitelé. Máme jednu až dvě, ale letos pan ředitel říkal, že chce, abychom udělali něco takového i pro rodiče. Právě například pro rodiče dětí, které mají nějaké specifické poruchy učení. Tam by se rodičům blíže popisovaly metody jak s těmi dětmi pracovat, jaké pomůcky by jim mohly pomoci. Prostě je do toho uvést, že to jejich dítě má nějaké specifické potřeby. Protože dodneška se setkávám i s takovými rodiči, kteří mají doma tři roky dítě s posudkem, jsou schopni, když jsou tady u mě a konzultujeme individuální vzdělávací plán, dítě napomínat za to, že je při sezení na židli neklidné a třeba šoupe nohama po podlaze. Řeknou mu, že je vidět, že má hodně energie a doma dostane diktát. Takže je důležité, aby se tohle odbourávalo a rodiče pochopili, co přesně obnáší ta dané porucha.

*** ZŠ: soukromá Základní škola Integrál**

odbornice: Mgr. Eliška Kmínková

Jaké specifické poruchy učení se u Vašich žáků vyskytují?

- všechny poruchy učení. Nejčastěji dyslexie, dysgrafie, dysortografie, dyskalkulie. Pár dětí trpí i dyspraxií a dyspinií. Dost často se ale poruchy vyskytují v kombinacích. Většinou to mají v kombinaci s poruchou pozornosti, s hyperaktivitou. Stává se nám ale i to, že tady máme i dítě, které je jenom například dysgrafické nebo dyskalkulické.

Která z nich je nejběžnější?

- opravdu častá je dysgrafie a nejběžnější je kombinace dysgrafie a dysortografie, popřípadě dyslexie. Máme tady i děti, které trpí jen dysortografií. S dyskalkulií se setkávám výrazně méně, ta u nás není tak častá. Tady na škole máme jen pár dětí s dyskalkulií. A ty ostatní poruchy se dost kombinují.

Jaký je aktuální počet dětí u vás ve třídách na prvním stupni, které trpí specifickými poruchami učení?

- v první třídě ještě nejsou děti diagnostikovány, takže tam máme děti s vadami řeči. Ve druhé třídě, ve které máme 5 dětí, jsou 3 dysgrafici. Ve třetí třídě máme celkem 11 dětí a z toho je 6 dysgrafiků. Někteří jsou slabší, někteří silnější. Ve čtvrté třídě je celkem 12 dětí a z nich je dysgrafiků 10 – tady zrovna je ta porucha hodně v kombinacích. A nejčastější je tedy dysgrafie v kombinaci s dysortografií a dyslexií. Pak také v kombinaci s ADD a ADHD. V páté třídě máme 13 dětí a 8 jich má dysgrafii.

Jak poznají rodiče u svého dítěte, že by bylo vhodné dát ho již od první třídy na základní školu pro děti trpící specifickými poruchami učení?

- tak buď rodiče přijdou do poradny s tím, že má dítě problémy už ve školce a většinou jsou to děti s poruchou pozornosti, hyperaktivní děti. Tím jak je to často nakombinované, tak pro ně hledají menší kolektiv. Ten první signál většinou pochází z mateřské školky. Do první třídy my přijímáme i hodně dětí, které mají za sebou vyšetření, kde zkoumají sluchovou analýzu a syntézu. Tam už se pozná nějaká odchylka. No a hlavně jsou to děti s logopedickými obtížemi.

Často jsou to teď také děti s vývojovou dysfázií, což je porucha postihující vývoj řeči. U těch často s tím jde ruku v ruce i porucha učení. Jsou to i děti úzkostné.

Takže je tedy možnost, aby k vám začalo dítě chodit třeba až od druhé anebo třetí třídy? Zjistí se, že na běžné základní škole má obtíže a potvrdí se u něj porucha učení. Může přejít k vám?

- určitě to není problém. Právě naopak. Děti k nám přestupují velmi často. My se specializujeme na děti, u kterých se zjistí na základní škole, že to nezvládají a potřebovaly by navštěvovat třídu s menším počtem spolužáků atd. Takže k nám děti běžně přecházejí a přicházejí v průběhu let. A pak je velký boom na druhém stupni. Na prvním stupni to ještě některé chytré děti zvládají, ale druhý stupeň by jim činil velké obtíže. My vlastně do první třídy třeba přijímáme maximálně 7 dětí. Od všech tříd máme jen jednu třídu. A teď druháků máme například jen 5. Ale ony k nám děti opravdu spíše přichází. V tomto ohledu jsme taková sběrná škola. Teď k nám třeba nastoupil chlapec do sedmé třídy. Prostě už to nezvládal, a tak se rodiče rozhodli na dva roky do deváté třídy pro naši školu.

Říkala jste, že v první třídě míváte přibližně 7 dětí. Kolik dětí maximálně tvoří jedna třída?

- začínáme v první třídě na tom čísle 7 a postupně se počty dětí zvyšují. Maximálně je jich vždy ale 15. To je ale nejdříve až tak v páté třídě. Ve druhé a třetí jich máme tak 10, ve třetí tak 12 a až v páté tak těch 15. Celkově jsme malá škola, protože máme kolem jednoho sta žáků. Z té stovky žáků jich asi jen 5 nemá žádnou poruchu a asi 8 má nějaké jiné potíže než poruchy učení. Zbytek žáků trpí nějakou formou specifických poruch učení.

Jaké jsou tedy nejčastější důvody rodičů, kteří se rozhodnou dát dítě na základní školu k vám?

- je to právě ta hyperaktivita, psychické potíže, úzkosti anebo to jsou děti, které už projdou pedagogicko-psychologickou poradnou. Tam jim prostě řeknou, že potřebují školu s menším kolektivem. To je takové zaklínadlo. No a menší kolektiv je právě jen u nás. Protože v běžném počtu 30 dětí to dítě nezvládá. Sem tam jsou to také sourozenci dětí, co sem k nám chodí. Jsou zdraví, ale rodiče chtějí, aby byli na stejné škole. No a někdy i děti z okolí, pro které chtějí rodiče menší kolektiv. U nás přijímáme všechny děti individuálně, takže ve třídě je to takový mix.

V každé třídě to vychází, že máme vždy alespoň jedno dítě s poruchou autistického spektra. Ale vždy to musí být dítě, které je schopno samo fungovat. Takže se jedná třeba o děti s Aspergerovým syndromem, který patří mezi poruchy autistického spektra. Je to neuro-biologická porucha, ale je to zrovna mírnější forma autismu.

Pokud dítě přijde s posudkem z pedagogicko-psychologické poradny a je mu porucha diagnostikována, vyplívají z posudku pro dítě nějaké úlevy?

- tak pokud jsou rodiče s dítětem do pedagogicko-psychologické poradny, vždy dostanou posudek. Někdy tam má dítě diagnostikovanou třeba dyslexii a někdy tam může mít třeba jenom projevy podobné dyslexii. Není to tedy 100% ta porucha, ale stejně mu v poradně napíší, jaké úlevy by mělo dítě mít. Důvody a příčiny mnohou být jiné, ale úlevy pro něj vyplývají i tak. Záleží taky na tom, zda ta daná škola to dítě integruje anebo ne. My to u nás máme jinak. Jak jsem už říkala, tak z té stovky žáků u nás, jich asi jen 5 nemá žádnou poruchu a asi 8 má nějaké jiné potíže než poruchy učení. Zbytek žáků trpí nějakou formou specifických poruch učení a ti všichni musí mít posudek. Je obnovován každé 2 roky. My tady spolupracujeme s pedagogicko-psychologickou poradnou pro Prahu 1, 2 a 4. No a zrovna kolegyně, která byla na této škole přede mnou, tak ta právě teď pracuje v této poradně. My s ní spolupracujeme a jsme s ní stále v kontaktu, to je velká výhoda. Tím, že je mezi námi úzká spolupráce, tak my poruchy můžeme diagnostikovat tady ve škole a rodiče tak nemusí chodit přímo do pedagogicko-psychologické poradny. Pro rodiče je to pohodlnější, nezabere to ani tolik času. Pokud chtějí, mohou jít do jakékoli poradny, ale je tady prostě tahle možnost a oni ji rádi a často využívají. Všechny prvňáčky přijímám na základě zápisu do první třídy já a v březnu jim diagnostikuji intelekt a poruchy učení, takže oni mají vlastně už ode mě zprávu. To, co jsem zjistila já, se pak v poradně potvrdí anebo se časem zjistí, že už je to nějak jinak. A z poradny sem k nám do školy průběžně dochází paní psycholožka.

A jak je to u vás s individuálním vzdělávacím plánem?

- to záleží na tom, jak má dítě poruchu silnou. Ale my máme vlastně skupinovou integraci a individuální vzdělávací plány nepíšeme. Děti mají možnost téhle péče a máme tady pár dětí, ale to už jsou opravdu extrémní případy. Kdy to jsou už těžké poruchy učení, které se nepodařilo během let kompenzovat, anebo mají jiné potíže. Ale rodiče jsou od začátku od nás obeznámeni s tím, že individuální vzdělávací plán nepíšeme a je to opravdu jen u speciálních případů, protože to u nás není víceméně

potřeba. My k dětem přistupujeme už tak individuálně, že to opravdu ve většině případů není nutné. Je to taky hodně na učitelkách – jsou paní učitelky, které aniž by dítě mělo jakýkoli posudek anebo individuální vzdělávací plán, tak s tím dítětem dokáží pracovat a pak jsou případy, kdy, ani kdyby paní učitelka měla stohy papírů, tak jí to není nic platné.

Kolektiv ve třídách je tedy velmi rozmanitý. Jak to vnímají děti?

- problémy s tím nemáme. V kolektivu jsou třeba i děti bez výukových problémů, ale trpí například úzkostmi nebo něčím takovým. Na jednu stranu to pro naše děti není mnohdy lehké v takovém kolektivu vycházet. Je to takové, že jednomu jde tohle, druhému to zase nejde a musí se vzájemně naučit s tím žít. Na druhou stranu je ale zase pro ně úlevné, když přijdou z toho 30ti členného kolektivu, kde byli všichni lepší než oni, že konečně nejsou ti nejneschopnější a „nejhloupější.“ Skoro každý je tady z nějakého důvodu, takže kdyby se například někdo někomu posmíval, tak on by se zase kvůli něčemu jinému mohl posmívat jemu. V tomhle dbáme na práci třídních učitelů, a když se dá kolektiv do kupy a děti si na sebe zvyknou, tak pochopí, že i ony samy mají taky nějaký problém či poruchu a berou to v pohodě. Před nástupem do první třídy jezdí paní učitelka s dětmi na takový dvoudenní výlet, kde se děti seznámí s ostatními spolužáky a poznají i paní učitelku. Někdy rodiče vozí na noc děti domů a ráno je zase přivezou. Je to i přes jednu noc, ale to už necháváme na rodičích, zda děti nechají pryč z domova i přes noc. Tento dvoudenní výlet právě slouží také jako takový poznávací.

V čem jsou rozdíly, pokud vezmeme výuku na běžné základní škole a výuku na vaší škole? Je například hodina nějak jinak rozdělena, přestávky jsou delší . . .

- tak škola začíná o půl deváté a hodiny mají jen 40 minut. Přestávky jsou stejně dlouhé jako všude jinde na školách. No a tím, že vlastně začínáme jen o půl hodiny dříve a máme kratší hodiny, tak děti končí skoro stejně jako běžné školy, takže tam moc velký rozdíl není. Hodina je zkrácena hlavně proto, že naše děti moc dlouho nevydrží s pozorností. Jsme poměrně malá škola, tak se opravdu začíná a končí přesně. Jinak děti sedí samostatně. Je trošku rozdíl mezi prvním a druhým stupněm. Druhý stupeň už je takový přísnější, podobnější běžné základní škole. Na tom prvním stupni to jde hodně přes názor, přes pohyb. Paní učitelka si to v tom počtu přibližně 10 dětí může dovolit, že když třeba probírají násobilku, tak děti vstanou a nacvičují si to i s pohybem. Takže to je trošku upravené. Také se paní učitelky snaží všechny

činnosti členit na kratší úseky – nepíší se tak dlouhé diktáty, nečtou se tak dlouhé texty atd. Jinak třeba učebnice a další věci máme normálně jako jiné základní školy. Jen třeba dysgrafikům necháváme sešity s většími linkami a využívají i jiné různé pomůcky.

Odborná literatura uvádí, že je lepší hodnotit děti s dys slovně – více je to motivuje a je to objektivnější. Na Vaší škole se žáci hodnotí jak?

- my nemáme slovní hodnocení. Máme normální hodnocení známkami od 1 do 5. Vlastně k nám už děti přijdou s tím, že jsou hodnocené hodně motivačně. Zatím, protože jsou menší, dostávají spíše hezké známky, ale postupně se to samozřejmě mění. Nemáme slovní hodnocení, protože pak od nás žáci přecházejí jinam, odcházejí na střední školy a tam jsou také klasifikováni standardně. Stejně paní učitelka žákovi samozřejmě nedá 5 za něco, co mu dělá potíže a může za to to, že trpí nějakou poruchou učení. Někdy jsme o tom tedy v některých individuálních případech uvažovali, ale nakonec jsme stejně zvolili formu známek. Vím ale, že se píše čtvrtletní hodnocení do žákovské knížky a tam se píše takový odstaveček, kde je to hodnocení jakoby slovně popsáno a rozebráno, co komu jde a nejde a tak. U nás se třeba nehodnotí u dysgrafiků kvalita písma anebo je paní učitelky hodnotí mírněji. Rozlišujeme chyby, které dělá dítě z důvodu diagnostikované poruchy a chyby, kdy se třeba nenaučilo vyjmenovaná slova atd.

Pokud učitel hodnotí například diktát, který psal dysgrafik, postupuje nějak jinak, než obvykle?

- paní učitelky rozlišují specifické a nespecifické chyby. Specifické chyby se nepočítají do hodnocení a poznají se velmi jasně. Co se týče času, tak na tom prvním stupni zrovna dysgrafici prostě píší, co stihnou. U nás se celkově třeba snažíme děti nedostávat do časového presu. Samozřejmě nějaký čas na to musí být, ale už je to tak nastavené, že víceméně ti dysgrafici píší co ty ostatní děti, protože toho píší třeba méně. No a u zkoušení je to třeba v angličtině, že paní učitelka je zkouší spíše ústně než písemně. To především zase u dyslektiků. Paní učitelky ví, u kterého dítěte je jaký problém a podle toho s dětmi pracují. Ony jsou s dětmi od první až do té páté třídy. Na tom prvním stupni je to právě trošku volnější. A ještě jsem nepodotkla, že vlastně až do páté třídy máme asistenta/asistentku pedagoga. Jsou na děti tedy dva/dvě.

Jakou funkci má taková asistentka pedagoga ve třídě?

- ona vlastně chodí na ty hlavní předměty, jako je matematika, čeština a angličtina. Nebo prostě když je potřeba. Bývá to hlavně, pokud jsou ve třídě dyspraktické děti a při různých činnostech by se mohly zranit. Tak jim vlastně pomáhá. Ale je to hodně o té dané třídě. Čím starší děti jsou, tak třeba v té páté třídě, tím se snažíme, aby asistentka navštěvovala třídu méně a méně. Takže náplň její práce záleží hodně na konkrétní třídě a také na tom, jak se dohodne s paní učitelkou. Pro děti je to druhá paní učitelka, která je s nimi celou vyučovací hodinu. Třeba si rozdělí o hodinu žáky na dvě řady a kontrolují jejich práci atd. Vždy je ale jedna paní učitelka paní učitelkou hlavní. Asistentka pedagoga je takovou pomocnicí, děti nehodnotí, jen třeba někdy něco opravuje, když je potřeba. Někdy je také zaměřena přímo na daného konkrétního žáka, který potřebuje pomoc.

Mají učitelé, kteří učí na vaší škole, nějaké speciální vzdělání zaměřené na výuku dětí se specifickými poruchami učení? Absolvují nějaká školení nebo kurzy?

- tak buď to jsou skoro všichni speciální pedagogové anebo mají alespoň kurz specifických poruch učení. Co se týče prvního stupně, tak to jsou paní učitelky opravdu odbornice na slovo vzaté a jsou tady už hodně let. Mají za sebou léta praxe, různé kurzy, takže jsou už zkušené. Na tom druhém stupni se v tom také orientují, ví co a jak, nicméně přeci jenom ta tolerance k poruchám učení už je tam menší, protože se děti již připravují na další vzdělávání. Jinak učitelé u nás se snaží vzdělávat stále – co se týče novinek, různých metod čtení, kritického myšlení atd.

Zmiňovala jste se o výuce angličtiny – mají děti se specifickými poruchami učení problémy s výukou cizích jazyků?

- třeba dyslektici mají docela velké problémy. Výuku jazyka mají povinnou, ale s výukou angličtiny začínáme až od třetí třídy. Některé školy začínají už v první třídě, pro rodiče jsou dneska cizí jazyky hodně důležité. Pokud mají děti třeba logopedické obtíže, tak je to pro ně těžké. Dyslektici mají potíže v tom, že jinak se slovíčko řekne a jinak se napíše. Když dítě neví, jak se to slovíčko napíše v češtině, tak pak už vůbec neví, jak ho má napsat v angličtině. No a od páté třídy se děti začínají púlit na češtinu, matematiku a angličtinu a tam už jsou rozděleny podle výkonnosti. No a na druhém stupni máme volitelně němčinu. Takže kdo zvládá angličtinu, může si pak přibrat ještě němčinu. Ale moc velký zájem o to není, protože jim cizí jazyky opravdu činí obtíže. Většina chodí na počítače.

Pomáhají dysgrafikům při práci počítače?

- to určitě, protože je to pro ně pohodlnější, rychlejší a samozřejmě text, který napíšou, je čitelný. Stále jsou ale ještě na základní škole, a pak i na střední škole, nuceni psát testy ručně, dělat úkoly, takže to není o tom, že by nahrazovali psaní rukou psáním na počítači. My máme počítačovou učebnu a v každé třídě je jeden počítač. Ten má k dispozici paní učitelka, někdy ho děti využívají při výuce, a pak záleží na dohodě s paní učitelkou, zda ho mohou využívat i o přestávkách.

Na trhu je v dnešní době celá řada pomůcek, které dysgrafikům pomáhají – speciální pera, tužky s trojhranným úchopem – nosí je děti do školy, používají je?

- používají je a to především děti, které mají ty potíže opravdu velké. Když děti jdou z poradny, tak jsou většinou v nabídce pomůcek proškoleny, nicméně u nás vědí paní učitelky co používat. No a do toho já jsem tady jako školní psycholog a pak i naše paní ředitelka Mgr. Alice Běhounková dělá s žáky od druhé třídy skupinová grafomotorická cvičení. Až vlastně do druhého stupně anebo dokud je potřeba. Naše ředitelka byla v minulosti školní speciální pedagožka. Dělá s dětmi různá cvičení na uvolňování ruky, učí je jak správně držet psací náčiní. V jedné skupině je jich maximálně 5. Menší děti se učí správně psát písmena a ty starší se učí psát tiskacím písmem, což je pro ně i pro učitele pak lepší a čitelnější. Takže když dochází děti i k paní ředitelce, tak jsou rodiče ze všech stran bombardováni tím, co by jejich děti mohly používat. Pak už je jen na nich, zda do toho jdou anebo ne. A materiály a takové věci dětem poskytujeme podle potřeby. Protože třeba právě děti, které mají dysgrafii i například v kombinaci s další poruchou, u nás povinně chodí na speciální nápravu, která je jednou týdně hodinu a také chodí povinně na grafomotoriku, což bývá také hodina týdně. A do toho mají od nás děti instrukce, že musí denně doma číst. Takže pak už to záleží hodně na rodině. Jde o to, aby děti nebyly zase moc přetížené. Máme tady i programy jako KUPOZ a FEUERSTEIN. KUPOZ je vlastně program využívaný pro děti s lehkou mozkovou dysfunkcí pro rozvoj pozornosti a FEUERSTEINova metoda, ta je zaměřena na rozvíjení řeči. No a to jsou všechno věci, které děti pak můžou dělat i doma. Stejně my hlavně po rodičích těch menších dětí chceme, aby s dětmi dělali různé věci z modelíny, prostě zakomponovat do toho i hru. Děti to pak více baví.

Kde se vůbec rodiče dozví o možnosti, že existuje v Praze škola pro děti se specifickými poruchami učení?

- hlavně z poraden. Na každé poradně mají přehled o školách. Často se také o nás rodiče dozví z internetu anebo mají doporučení od rodičů, kteří již na naší škole dítě mají. To jsou myslím si takové tři největší zdroje. Naše škola vlastně funguje už od roku 1991, takže jsme oslavili dvacet let. Tím pádem je už rozšířenější i informace o tom, že je v Praze možnost soukromé základní školy pro děti se specifickými poruchami učení.

Pozorujete v porovnání s minulostí zvýšený zájem ze strany rodičů o vaši školu?

- ony se hlavně ty děti, které k nám chodí, mění. Spíše je to v takových vlnách. Teď jsme třeba právě měli v té druhé třídě 5 dětí. A my opravdu nebereme děti přes most. Kolikrát se nám hlásí děti se sníženými intelektovými schopnostmi a ty mi nepřijímáme. Takže opravdu záleží na tom, kolik se jich přihlásí. Třeba zrovna letos už jsme měli první kolo zápisu a je vidět, že je zájem veliký. Ony totiž dozrály děti rodičů ročníku 1970, a proto je teď opravdu hodně zájemců. Naopak na běžné základní škole se čím dál tím lépe učí pracovat s dětmi se specifickými poruchami učení, protože je spíše málo dětí a o žáky se bojuje. My se naopak snažíme, aby k nám šly opravdu právě děti, které potřebují speciální péči a mají ty obtíže větší. No anebo ty, jejichž rodiče chtějí, aby dítě bylo ve větší pohodě, v menším stresu a v menším kolektivu. Často k nám ani děti, které trpí lehčí formou poruchy, nechodí, protože na základních školách už to prostě s takovými dětmi dnes povětšinou umí. V Praze se často dělá na základních školách třeba dyslektická třída atd. V poslední době je hlavně nárůst zájmu ze strany dětí s poruchou autistického spektra. To my už musíme ale korigovat, protože to bychom také mohli mít skoro jen třídu plnou autistů.

Vaše škola je jedinou základní školou pro děti se specifickými poruchami učení?

- tak v Praze je ještě jedna základní škola pro žáky se specifickými poruchami učení a tou je základní škola na Praze 6 v Řepích. Pak ještě vím o jedné škole, tou je Základní škola Voletiny v Trutnově. To je taky škola pro děti se specifickými poruchami učení.

Setkala jste se i s tím, že v dnešní době, kdy je o poruchách tohoto typu větší informovanost, se snažili rodiče kvůli různým úlevám získat pro dítě posudek z poradny?

- někdy určitě může dojít k nějakému nadpoužívání těch pojmů. Pravdou ale je, že pokud ty děti jsou chytré a opravdu ty poruchy učení mají, tak jim to zbytečně sráží výkony ve škole a je to škoda, protože jsou vážně chytré. No, a pokud to dítě chytré není a jeho rodiče prahnou po tom mít nějaký papír, tak to ve výsledku stejně nejvíc do života uškodí tomu dítěti. To už je pak na rodičích.

Je možné, že žákovi navštěvujícímu vaši školu, u kterého probíhá správná reedukace a pracuje se s ním, se jeho problémy vylepší tak, že skoro až vymizí?

- když k nám dítě s poruchou učení přijde, tak automaticky navštěvuje speciální nápravu a pak také někdy tu grafomotoriku. To vše až do osmé třídy. Vždy v průběhu let za mnou přijde speciální pedagožka a ta mi řekne například – no u Pepíčka, já myslím, že už je to vše v pohodě. Přešetří ho. Tak já ho přešetřím a zjistím třeba, že ta porucha už je natolik kompenzovaná, že už náprava není potřeba. Tak na nápravu v ten moment přestává chodit. Některé děti chodí na nápravu 2 roky, některé 3 roky a máme i děti, které by musely chodit celý život, a porucha se u nich prostě bude projevovat. Máme zkušenost s dětmi, u kterých je opravdu v té osmé nebo deváté třídě ta porucha velmi dobře kompenzována. Ale přesto ve srovnání s běžnou populací jsou prostě trošku pomalejší.

Jak je to s výběrem střední školy u dětí, které trpí specifickou poruchou učení?

- děti nám běžně chodí na gymnázia hlavně z páté třídy, někdy i ze sedmičky a i výjimečně z devítky. Samozřejmě některé děti jdou i na učiliště nebo na jinou střední školu, než je gymnázium. My se opravdu snažíme ty děti, které jsou chytré a u kterých se jejich poruchy podaří kompenzovat, posílat na střední školu právě už z té páté třídy. Prostě co nejdříve. Protože pokud už děti snesou náročnější podmínky a větší kolektiv je dobré, aby si začaly zvykat co nejdříve. Čím jsou děti mladší, tím je to lepší. Takže přibližně poslední 2 roky nám tady zůstávají spíše už jen děti, které chtějí ne na gymnázium, ale třeba na jinou střední školu anebo na učiliště.

Jsou i případy, kdy jsou v rodině, která má více dětí, třeba dvě děti s nějakou poruchou?

Setkala jste se s takovými případy?

- ano, u nás máme i případy, že oba sourozenci trpí specifickou poruchou učení, takže takové případy jsou. Pak jsou i případy, že rodiče našich dětí také mají nějakou poruchu učení anebo poruchu pozornosti, a protože se tato porucha částečně asi i trochu dědí, tak mají děti obdobné potíže jako jejich rodiče. Tam je problém v tom, že v minulosti se téma specifických poruch učení moc neřešilo a rodiče mnohdy ani netuší, že nějakou takovou poruchu mají. Dojde jim to až poté, co je diagnostikována u jejich dítěte.

Existuje celá řada tištěných médií, která jsou buď jako celek zaměřena na speciální pedagogiku, na specifické poruchy učení anebo v nich vychází články s touto tematikou.

Zajišťuje Vaše škola učitelům dostatek literatury a tiskovin, týkajících se této problematiky? Odebírá vaše škola některé časopisy pravidelně?

- my odebíráme Učitelské noviny, pak časopis Rodina a škola, Kritické listy. Já si pak odebírám časopis Psychologie dnes a pak taky časopis Československá psychologie. Ty časopisy o psychologii si paní učitelky tady u mě půjčují často. To mi přijde spíš jako takové zajímavé čtení. No a dobré články jsou právě třeba v té Rodině a škole. Myslím, že jsem v jednom z těch časopisů četla o novém písmu Comenia Script. To je teď taková novinka, o které se tvrdí, že by mohla pomoci dysgrafikům. My podle toho tedy nejedeme. Jsme toho názoru, že psací písmo má svůj důvod a je pro děti lepší. Rozvíjí se tím jejich myšlení. Samozřejmě je to náročnější, ale ne vždy je to, že je něco náročnější, hned špatně. Těžcí dysgrafikové stejně na druhém stupni přechází na hůlkové písmo, protože je to pro ně rychlejší.

Jsou podle Vás informace v tištěných médiích aktualizovány? Jsou pro učitele takové časopisy v něčem přínosné?

- myslím, že ano. Pro mě osobně nejsou až tak přínosné nějaké individuální zkušenosti, protože ty jsou hodně subjektivní. Spíše mě zajímají články z různých přístupů, nebo třeba zážitky, že byl někdo na stáži, tak se podělil o zkušenosti ze zahraničí. No anebo přístupy různých jiných škol, články k domácím úkolům atd. To jsou třeba zajímavé podněty.

11 VYHODNOCENÍ HYPOTÉZ, SHRNUÍ

Hypotéza č. 1: Dysgrafie patří mezi častější specifické poruchy učení u dětí.

Mgr. Klára Fůsková

Na Základní škole Londýnská je nejvíce zastoupena dyslexie a také dysgrafie. Dysgrafie se u dětí objevuje často. Poruchy se obvykle vyskytují kombinovaně - dvě poruchy a více najednou. Například v kombinaci dyslexie a dysgrafie či dysortografie.

Mgr. Eliška Kmínková

Na Základní škole Integrál patří mezi nejběžnější poruchy učení u dětí dysgrafie. Kombinuje se s dysortografií, popřípadě i s dyslexií. Jsou i případy, kdy dítě trpí pouze dysgrafií. Je jich ale podstatně méně. Například ve druhé třídě jsou z celkového počtu 5 dětí 3 děti dysgrafici, ve třetí třídě je dětí 11 a 6 z nich trpí dysgrafií.

Vyhodnocení

Z výše uvedených tvrzení odbornic vyplývá, že na obou školách patří dysgrafie mezi častější specifické poruchy učení u dětí. Někdy se vyskytuje samostatně, častěji ale v kombinaci s dysortografií či dyslexií.

» První hypotéza – potvrzena.

Hypotéza č. 2: To, že dítě trpí specifickou poruchou učení, se pozná již v první třídě na základní škole.

Mgr. Klára Fůsková

Na Základní škole Londýnská – v první třídě se poznají potíže motorické či grafomotorické. Porucha se v první třídě nediodnostikuje, pouze se dá vytipovat, že má dítě nějaké problémy. Pokud nedojde ke zlepšení či upravení jsou rodiče s dětmi v druhé polovině druhé třídy odesláni do pedagogicko-psychologické poradny. Rodiče musí souhlasit, škola dítě do poradny sama poslat nemůže. Tam se porucha buď potvrdí anebo vyvrátí. Kdo má jakou diagnózu, je tedy na 100% jasné až ve třetí třídě.

Mgr. Eliška Kmínková

Na Základní škole Integrál - v první třídě ještě nejsou děti diagnostikovány. Rodiče mohou mít podezření v případě, že má dítě problémy už ve školce a většinou jsou to děti s poruchou pozornosti, hyperaktivní děti. Ten první signál většinou pochází z mateřské školky.

Do první třídy přichází i děti, které mají za sebou vyšetření, kde se zkoumá sluchová analýzu a syntézu. Tam už se pozná nějaká odchylka. To je možné poznat, ale na diagnostiku specifické poruchy učení je v první třídě brzy.

Vyhodnocení

Z výše uvedených tvrzení odbornic vyplývá, že není možné v první třídě specifické poruchy učení u dětí diagnostikovat. Je to příliš brzy. To, že dítě trpí specifickou poruchou učení je diagnosticky potvrzeno v období druhé poloviny druhé třídy a začátku třetí třídy na základní škole.

» Druhá hypotéza – vyvrácena.

Hypotéza č. 3: Z posudku z pedagogicko-psychologické poradny vyplívají pro dítě úlevy a na jeho základě se stanovuje individuální vzdělávací plán.

Mgr. Klára Fůsková

Na Základní škole Londýnská tvoří individuální vzdělávací plán učitel a vychází při jeho tvorbě i z doporučení pedagogicko-psychologické poradny (PPP), která vidí ve zprávě dítěte. Vše je ve spolupráci i se speciálním pedagogem. Vždy na začátku školního roku se sestavuje nový individuální vzdělávací plán. Pokud dítě neabsolvuje vyšetření v pedagogicko-psychologické poradně, tak nemůže mít individuální vzdělávací plán. Z plánu vyplývají pro dítě i úkoly na práci doma. Pokud má diagnostikovanou poruchu, dochází na reedukace. To je takový rozdíl, oproti ostatním dětem. Děti mohou také využívat různé pomůcky, tabulky a právě posudek z PPP obsahuje informace o tom, co má dítě za poruchu, jaké by měl využívat pomůcky a další.

Mgr. Eliška Kmínková

Na Základní škole Integrál úzce spolupracují s pedagogicko-psychologickou poradnou pro Prahu 1, 2 a 4. Bývalá školní psycholožka a speciální pedagožka ZŠ Integrál nyní pracuje právě ve zmíněné poradně, což je výhodné. Z diagnostikování poruchy, ale například i z konstatování, že má dítě projevy podobné nějaké poruše, pro dítě vyplývají úlevy. Na škole mají přibližně $\frac{3}{4}$ žáků individuální vzdělávací plán. Je obnovován každé dva roky a záleží to na tom, jak má dítě poruchu silnou. Díky skupinové integraci není nutné vytvářet individuální vzdělávací plány. Výjimkou jsou jen extrémní případy. Rodiče jsou od začátku obeznámeni s tím, že individuální vzdělávací plán se na ZŠ Integrál nepíše. K dětem je už tak přistupováno individuálně.

Vyhodnocení

Z výše uvedených tvrzení odborníků je zřejmé, že z posudku z pedagogicko-psychologické poradny vyplívají pro dítě úlevy. Je v něm přesně popsána porucha dítěte a jsou v něm vypsána doporučení, pracovní pomůcky a další. Na jeho základě se stanovuje individuální vzdělávací plán (IVP). Na ZŠ Londýnská IVP vychází z doporučení poradny a na ZŠ Integrál díky skupinové integraci a celkově individuálnímu přístupu je IVP vytvářen jen výjimečně.
» Třetí hypotéza – potvrzena.

Hypotéza č. 4: Děti trpící specifickou poruchou písemného projevu je lepší ve škole hodnotit slovně.

Mgr. Klára Fůsková

Na Základní škole Londýnská jsou slovně hodnoceni všichni žáci. Takže nevzniká problém, že by všechny děti byly hodnoceny známkou a děti s dys by byly hodnoceny slovně. Pro učitele je to ale náročnější – hlavně v době vysvědčení. Slovní hodnocení je pro dítě lepší - učitel může být objektivnější a vyzdvihnout to, v čem vyniká. Je výhodou, že třeba u dysgrafie je možné zaměřit se i na to, co mu jde a pro něj je to motivující. Žáci právě díky slovnímu hodnocení vidí konkrétně, co jim dělá problémy a mohou se v tom zlepšovat.

Mgr. Eliška Kmínková

Na Základní škole Integrál dysgrafiky slovně nehodnotí. Hodnocení je formou známek od jedné do pěti. Hodnocení je ale hodně motivační. Slovní hodnocení nemají, protože pak od nich žáci přecházejí jinam, odcházejí na střední školy a tam jsou také klasifikováni standardně. V některých individuálních případech o slovním hodnocení uvažovali, ale nakonec stejně zvolili formu známek. Pouze ve čtvrtletním hodnocení se do žákovské knížky píše takový odstaveček, kde je hodnocení slovně popsáno a rozebráno, co komu jde a nejde. Na ZŠ Integrál se nehodnotí u dysgrafiků kvalita písma a paní učitelky hodnotí mírněji. Rozlišují se chyby, které dělá dítě z důvodu diagnostikované poruchy a chyby, kdy se třeba nenaučilo vyjmenovaná slova atd.

Vyhodnocení

Z výše uvedených tvrzení odborníků vyplývá, že děti trpící specifickou poruchou písemného projevu je především důležité hodnotit motivačně. Na ZŠ Londýnská jsou slovně hodnoceni nejen děti trpící specifickou poruchou písemného projevu, ale i děti ostatní. Na ZŠ Integrál jsou dysgrafici hodnoceni známkami od jedné do pěti. Tento fakt zdůvodňují

mimo jiné tím, že pro ně bude snazší přestup v případě zlepšení poruchy a transformace na podmínky studia na střední škole.

» Tuto hypotézu nelze jednoznačně potvrdit ani vyvrátit.

Hypotéza č. 5: Dysgrafikům v dnešní době při práci velmi pomáhají různé pomůcky.

Mgr. Klára Fůsková

Na Základní škole Londýnská se snaží především o to, aby děti uměly vůbec tyto různé pomůcky správně používat. Pomůcky hlavně ulehčují dětem práci a jsou velmi přínosné. Žákovi se pak individuálně podle dané poruchy a podle ročníku doporučují různé pomůcky a materiály. Když se má například naučit slovní druhy, tak se udělá tabulka na slovní druhy, která mu pomůže a on se v ní bude dobře orientovat. Doporučuje se, že děti by měly mít tabulky vlastní výroby, ale zrovna u dysgrafiků je to problém, pokud píší hodně nečitelně. Děti na ZŠ Londýnská dostávají i různé materiály, pracovní listy atd.

Mgr. Eliška Kmínková

Na Základní škole Integrál děti pomůcky používají, pomáhají jim při práci a jedná se především o děti, které mají opravdu velké potíže. V nabídce pomůcek děti proškolí pedagogicko-psychologická poradna. Jak se pomůcky používají, dětem poradí paní učitelky a školní psycholožka. Od paní ředitelky Mgr. Alice Běhounkové mají materiály ke skupinovým grafomotorickým cvičením a ona s nimi dělá i různá cvičení na uvolňování ruky, učí je jak správně držet psací náčiní. Různé materiály jsou dětem na škole poskytovány podle potřeby. Dostanou se k nim také při docházení na speciální nápravu a na grafomotoriku. Pomůckou může být i modelína – rodiče doma s menšími dětmi dělají různé věci z modelíny, baví je to a do práce je tak zakomponována i hra.

Vyhodnocení

Z výše uvedených tvrzení odbornic vyplývá, že dysgrafikům v dnešní době při práci velmi pomáhají různé pomůcky a materiály. Jaké pomůcky jsou pro děti vhodné a jak je používat se děti dozví jak v pedagogicko-psychologické poradně, tak přímo ve škole. Materiály a pracovní listy nabízí dětem škola podle potřeby a pomůcky si děti mohou i s pomocí rodičů buď vyrobit anebo koupit. Výběr je velký.

» Pátá hypotéza – potvrzena.

Hypotéza č. 6: U dítěte je možné správnou reedukací a soustavnou prací docílit výrazného zlepšení poruchy.

Mgr. Klára Fůsková

Na Základní škole Londýnská - rodič musí být připraven na to, že porucha nevymizí, ale že se dítě musí s tou poruchou naučit žít a brát ji jako daný fakt. Pokud bude mít dysgrafik správný úchop a uvolní se ruce, tak se dá dosáhnout velkého zlepšení. Dospělý dysgrafik pak může k práci využívat počítač a to mu ji ulehčí. I přes to mají ale dysgrafici po celý život potíže například při písemném vyplňování různých dotazníků a formulářů.

Mgr. Eliška Kmínková

Na Základní škole Integrál dítě s poruchou automaticky navštěvuje speciální nápravu a pak také někdy grafomotoriku. To vše až do osmé třídy. Děti jsou v průběhu let přešetřovány a stává se, že porucha je už natolik kompenzovaná, že už náprava není potřeba. Některé děti chodí na nápravu dva roky, některé tři roky a jsou i děti, které by musely chodit celý život, a porucha se u nich prostě bude projevovat. U některých dětí je v osmé či deváté třídě porucha velmi dobře kompenzována. Ale přesto ve srovnání s běžnou populací jsou prostě trochu pomalejší.

Vyhodnocení

Z výše uvedených tvrzení odbornic vyplývá, že u dítěte je možné správnou reedukací a soustavnou prací docílit výrazného zlepšení poruchy. Je nutné, aby se dítě s poruchou naučilo žít a smířilo se s tím, že v porovnání s běžnou populací je pomalejší. Je ale možné, aby v případě správně zvolené reedukace a práce s dítětem, byla u dítěte (u dysgrafika) porucha velmi dobře kompenzována.

» Šestá hypotéza – potvrzena.

Hypotéza č. 7: Rodiče pro své děti s diagnózou specifické poruchy učení vybírají spíše méně náročné střední školy.

Mgr. Klára Fůsková

Na Základní škole Londýnská není nijak výjimečné, že děti, které trpí nějakou poruchou, odcházejí například na gymnázium. Ale je to na zvážení dítěte, rodičů a třeba i učitele, který ho na druhém stupni učí. Ten může mnohdy posoudit, zda dítě má na té dané škole šanci uspět. Je to hodně individuální a záleží i na tom, jak výrazně se u dítěte daná porucha projevuje. Je ale důležité brát v potaz při výběru školy to, že dítě má nějaké potíže.

Rodiče by neměli dítě přeceňovat, protože neúspěch by byl pak v konečné fázi pro dítě demotivující. Musí se zvážit jeho schopnosti.

Mgr. Eliška Kmínková

Na Základní škole Integrál děti běžně chodí, hlavně z páté, někdy ze sedmé a výjimečně z deváté třídy, na gymnázia. Některé děti jdou i na učiliště nebo na jinou střední školu, než je gymnázium. Děti, které jsou chytré a u kterých se jejich porucha podaří kompenzovat, se na ZŠ Integrál snaží posílat na střední školu už z páté třídy. Protože pokud už děti snesou náročnější podmínky a větší kolektiv je dobré, aby si začaly zvykat co nejdříve. Čím jsou děti menší, tím je to lepší. Takže přibližně poslední dva roky na škole zůstávají spíše už jen děti, které chtějí ne na gymnázium, ale třeba na jinou střední školu anebo na učiliště.

Vyhodnocení

Z výše uvedených tvrzení odbornic vyplývá, že rodiče pro své děti s diagnózou specifické poruchy učení vybírají i náročnější střední školy. Není nijak výjimečné, že děti trpící poruchou učení odcházejí ze základní školy na gymnázium. Mnohdy i z páté třídy. Častý je výběr střední školy a pak i učiliště. Pokud se podaří poruchu kompenzovat a rodiče a učitelé usoudí, že dítě má šanci studovat gymnázium, nevolí se kvůli diagnóze méně náročná střední škola.

» Sedmá hypotéza – vyvrácena.

Hypotéza č. 8: Pro učitele jsou přínosem a zdrojem zajímavých informací odborné publikace, tištěná média a články v časopisech, které mapují problematiku specifických poruch učení.

Mgr. Klára Fůsková

Na Základní škole Londýnská odebírají Učitelské noviny a také Kritické listy. Výtisky jsou v ředitelně a učitelé si je mohou kdykoli půjčit. Mgr. Klára Fůsková odebírá Psychologii. Rodiče chlapečka s downovým syndromem odebírají časopis Plus 21 a výtisky dostává i školní psycholožka a speciální pedagožka. Zajímavé informace se také dozívají v pedagogicko-psychologické poradně na pravidelných setkáních speciálních pedagogů. Na škole často hledají informace i v odborných publikacích anebo na internetu, třeba na portálu Ministerstva školství. Povědomí mají i o různých sbornících a pak časopisech Informatorium a Děti a my. Pro Mgr. Kláru Fůskovou jsou přínosné články v časopisech, kde jsou popisovány konkrétní případy a příklady. Třeba že tam svoje zkušenosti a postřehy

napiše rodič, který je zároveň shodou okolností i učitel. Protože jinak jsou tam informace, které se dozvěděla například při studiu ve škole atd.

Mgr. Eliška Kmínková

Na Základní škole Integrál odebírají Učitelské noviny, pak časopis Rodina a škola a Kritické listy. Mgr. Eliška Kmínková odebírá časopis Psychologie dnes a pak taky časopis Československá psychologie. Časopisy o psychologii si paní učitelky půjčují často, mají je k dispozici v pracovních školní psycholožky a speciální pedagožky. Jde ale spíše o zajímavé čtení. V časopise Rodina a škola jsou zajímavé články. V jednom z těchto časopisů byla zmínka i o novém písmu Comenia Script. Jde o novinku, o které se tvrdí, že by mohla pomoci dysgrafikům. Na ZŠ Integrál toto písmo nevyužívají. Jsou toho názoru, že psací písmo má svůj důvod a je pro děti lepší. Rozvíjí se tím jejich myšlení. Samozřejmě je to náročnější, ale ne vždy je to, že je něco náročnější, hned špatné. Těžcí dysgrafikové stejně na druhém stupni přechází na hůlkové písmo, protože je to pro ně rychlejší. Pro učitele jsou tištěná média přínosná. Pro Mgr. Elišku Kmínkovou nejsou až tak obohacující individuální zkušenosti, protože ty jsou hodně subjektivní. Spíše ji zajímají články z různých přístupů, nebo třeba zážitky, že byl někdo na stáži a podělil o zkušenosti ze zahraničí. Zajímají ji také přístupy různých jiných škol, články k domácím úkolům atd. To jsou pro ni zajímavé podněty.

Vyhodnocení

Z výše uvedených tvrzení odbornic vyplývá, že pro učitele jsou přínosem a zdrojem zajímavých informací odborné publikace, tištěná média a články v časopisech, které mapují problematiku specifických poruch učení. Školy odebírají Učitelské noviny, Kritické listy a školní psycholožky a speciální pedagožky časopisy Psychologie a Psychologie dnes. Povědomí mají i o dalších časopisech, jako například o časopise Rodina a škola, Informatorium či Děti a my. V časopisech a novinách je možné se dozvědět individuální zkušenosti odborníků, učitelů, rodičů, ale i informace o novinkách jako například o novém písmu Comenia Script.

» Osmá hypotéza – potvrzena.

SHRNUTÍ

Následující část shrnuje získané poznatky o tom, co nabízí dětem, které trpí specifickou poruchou učení (dysgrafie), základní školy, které byly předmětem autorčina zkoumání.

Co nabízí státní Základní škola Londýnská dětem, které trpí specifickou poruchou učení (dysgrafií)? Jaké jsou pro děti se SPU na škole podmínky?

- školní poradenské pracoviště – pomoc a individuální péče školní psycholožky a speciální pedagožky, dále možnost navštívit např. výchovnou poradkyni
- na základě posudku z pedagogicko-psychologické poradny –) vytvoření individuálního vzdělávacího plánu učitelem (plán se obnovuje každé 2 roky)
- začlenění dítěte do běžné třídy (před nástupem do první třídy je možnost jet na týdenní seznamovací výlet a poznat spolužáky a paní učitelku)
- slovní hodnocení, které je objektivnější, dítě motivuje; slovně jsou hodnoceny nejen děti se specifickou poruchou učení, ale všichni žáci na škole – nevzniká problém rozdílného hodnocení u dítěte s poruchou a u ostatních dětí ve třídě
- individuální přístup při hodnocení žáka - odlišování chyb specifických od těch nespecifických; možnost napsat si test v klidu v pracovně školní psycholožky a u dysgrafiků možnost místo písemného testu zvolit ústní zkoušení
- podle potřeby nabídka materiálů, různých pracovních listů a odborných publikací – poradenské pracoviště
- individuální a vstřícný přístup, pomoc ze strany učitelů a odborníků z poradenského pracoviště, zaměření se na individuální potřeby žáků
- reedukace, soustavná práce s dítětem – kompenzace poruchy a zvýšení šance úspěchu dítěte na střední škole, gymnáziu
- využití moderní metody výchovy a vyučování žáků - realizace vlastního školního vzdělávacího programu, učební dokument školy má název „Svobodná základní škola“
- vztah mezi učitelem a žákem na partnerské úrovni; významná spolupráce s rodiči; týmová práce žáků
- možnost navštěvovat kroužky – výběr z cca 40 kroužků (sport, hudební nástroj atd.)

Co nabízí soukromá Základní škola Integrál dětem, které trpí specifickou poruchou učení (dysgrafií)? Jaké jsou na škole pro děti se SPU podmínky?

- školní poradenské pracoviště – pomoc a individuální péče školní psychologky a speciální pedagožky, dále možnost navštívit např. výchovnou poradkyni
- škola přímo určená žákům se specifickými poruchami učení (v Praze jediná soukromá základní škola pro žáky se specifickými poruchami učení)
- všichni učitelé na škole jsou buď speciální pedagogové anebo mají alespoň kurz specifických poruch učení
- poskytování základního vzdělání s tím, že je brán ohled na speciální potřeby dětí a individuální problémy; žákům je věnována nadstandardní péče, ve které jsou zahrnuty vyučovací metody speciálně určené pro děti se specifickými poruchami učení
- skupinová integrace; u extrémních případů a těžkých poruch učení sestavení individuálního vzdělávacího plánu
- hodnocení žáků standardně na stupnici známek od 1 do 5 - děti jsou hodnoceny tak, aby je to motivovalo a posilovalo to jejich zdravé sebevědomí a cítily se úspěšné
- ve třídách je snížený počet žáků -) individuální přístup vyučujících (v jedné třídě je přibližně 10 dětí)
- třídní kolektiv převážně tvořen dětmi s poruchou učení či problémy s pozorností – děti nejsou v kolektivu 30ti dětí, ve kterém se vždy cítí „neschopnější a hloupější“
- možnost navštěvovat program reedukace specifických poruch učení, který zahrnuje speciální nápravu a grafomotoriku
- ředitelka školy Mgr. Alice Běhouňková (v minulosti pracovala jako školní speciální pedagožka) dělá s žáky od druhé třídy skupinová grafomotorická cvičení
- podle potřeby nabídka materiálů, různých pracovních listů a odborných publikací – poradenské pracoviště
- možnost jet na dvoudenní výlet – seznámení se se spolužáky a paní učitelkou
- v první a ve druhé třídě je na škole využíván program „Začít spolu“ – vzdělávací program zdůrazňující individuální přístup k dítěti a partnerství školy a rodiny
- možnost, aby dítě začalo ZŠ Integrál navštěvovat i např. od třetí či páté třídy
- úzká spolupráce školy a pedagogicko-psychologické poradny pro Prahu 1, 2 a 4
- začátek školy o půl deváté; délka hodiny 40 minut

- na prvním stupni zaměření na názor dítěte a pohyb; v hlavních předmětech (matematika, český jazyk, angličtina) – ve třídě je paní učitelce nápomocna asistentka pedagoga
- nabídka trávení volného času v kroužcích – výtvarný, hudební, informatika, šachy atd.

Autorka v empirické části práce zmapovala to, co nabízí dětem se specifickými poruchami učení vybrané základní školy. Zajímaly ji především studijní podmínky dětí. Na školách hovořila s odbornými pedagogickými pracovníci. Ty jí poskytly informace, díky kterým mohla vyhodnotit předem stanovené hypotézy a shrnout, jak se liší podmínky studia dítěte, které trpí specifickou poruchou učení, na státní Základní škole Londýnská s individuálnějším přístupem a na soukromé Základní škole Integrál se speciálním zaměřením. Ze závěrečného shrnutí vytvořeného na základě zjištěných údajů o školách a získaných informací z osobních rozhovorů je zřejmé, co daná škola dítěti se SPU může poskytnout. Obě školy mimo jiné k dětem se specifickými poruchami učení přistupují individuálně. Výhodou obou škol je i školní poradenské pracoviště a možnost využít nabídku pomocné ruky ze strany školních psychologek a speciálních pedagožek.

ZÁVĚR

V teoretické části práce autorka pracovala s dostupnými literárními prameny, které se týkaly tématu její bakalářské práce. Dala si za úkol získat co největší množství dosud vydaných odborných publikací, které se týkaly specifických poruch učení a především dysgrafie. Při shromažďování informací hojně využila možnosti zapůjčení odborné literatury v pražských městských knihovnách. Potýkala se se skutečností, že většina odborných knih byla zaměřena na specifické poruchy učení jako takové a jejich dělení a ne pouze na specifickou poruchu písemného projevu. V tom případě bylo nutné oddělovat informace týkající se dysgrafie od těch všeobecných. Práce se zdroji byla tím pádem velmi časově náročná. Autorka čerpala informace i z internetových zdrojů. Jednalo se například o vyhledávání různých pomůcek pro dysgrafiky a kontaktů na pedagogicko-psychologické poradny.

Na začátku práce autorka objasnila základní pojmy, kterými jsou speciální pedagogika a specifické vývojové poruchy učení. Věnovala se i příčinám, které předcházejí vzniku těchto poruch a jaká je četnost jejich výskytu. Následovala charakteristika jednotlivých specifických vývojových poruch učení a způsoby diagnostiky a reedukace. Podrobně se pak autorka zabývala hlavním tématem bakalářské práce, kterým je specifická vývojová porucha psaní – dysgrafie. Zaměřila se také na projevy dysgrafie, její diagnostiku, předškolní přípravu jako prevenci obtíží a hygienu psaní. V kapitole, která se věnuje reedukaci dysgrafie, popsala postupy při reedukaci dysgrafie, cvičení a pomůcky. Zmínila se i o tom, co takový dysgrafik prožívá, jakou roli hraje individuální přístup a péče o dítě s dysgrafií a jakým způsobem je dysgrafik hodnocen ve škole. Dysgrafici a jejich rodiče se v dnešní době mohou obracet na specializovaná pracoviště (poradny, centra), která jim pomohou a poradí. S problematikou specifických poruch učení u dětí se setkáváme i v tištěných médiích, která rozhodně nemohla opomenout ani ve své práci.

Jak vyplývá ze shrnutí empirické části práce, autorka splnila cíl práce tím, že zmapovala podmínky ke studiu, které nabízí dětem se specifickými poruchami učení dvě vybrané základní školy. Na školách hovořila s odbornými pedagogickými pracovníci Mgr. Klárou Fůskovou a Mgr. Eliškou Kmínkovou. Ty jí poskytly informace, díky kterým mohla vyhodnotit předem stanovené hypotézy a shrnout, jak se liší podmínky studia dítěte, které trpí specifickou poruchou učení, na státní Základní škole Londýnská s individuálnější přístupem a na soukromé Základní škole Integrál se speciálním zaměřením.

Ze závěrečného shrnutí vytvořeného na základě zjištěných údajů o školách a získaných informací z osobních rozhovorů je zřejmé, co daná škola dítěti se SPU může ve zmiňované oblasti poskytnout.

Zjištěné poznatky o studijních podmínkách na státní Základní škole Londýnská a soukromé Základní škole Integrál by v praxi mohly posloužit rodičům dítěte se specifickou poruchou učení, kteří pro své dítě vybírají základní školu, při rozhodování. Jedná se v životě dítěte, především pokud trpí nějakou poruchou učení, o velmi významný životní krok. Je výhodou, že dnešní doba nabízí možnost výběru. Záleží už jen na rodičích a stupni poruchy dítěte, zda pro dítě zvolí základní školu státní s individuálnější přístupem či školu soukromou, která je přímo určena dětem se specifickými poruchami učení.

Dosažené výsledky z průzkumu ve zpracovaném tématu by bylo možné využít při dalším bádání v tematické oblasti bakalářské práce. Všeobecné informace z bakalářské práce týkající se dětí se SPU především dysgrafiků, by posloužily při zpracovávání budoucí diplomové práce jako výchozí zdroj. Autorka práce by na konkrétních žácích, trpících specifickými poruchami učení navštěvujících zmíněné základní školy, prověřila, pomocí vlastního experimentu, hypotézy týkající se dané problematiky. Diplomová práce by tedy byla detailnější analýzou zaměřenou na konkrétní děti s diagnózou SPU.

Autorka se v bakalářské práci na téma „Specifická porucha učení u dětí – dysgrafie“ snažila prokázat teoretické znalosti a praktické dovednosti, které získala v průběhu studia a schopnost aplikovat je do praxe. Zároveň demonstrovala, že je schopna orientovat se v literatuře a pracovat s ní.

SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ

Seznam použitých českých zdrojů

HARTL, Pavel. *Psychologický slovník*. 2. vyd. Praha: Budka, 1993. 297 s. ISBN 80-901549-0-5

HROMKOVÁ, Dana a kol. *Jak vypracovat bakalářskou a diplomovou práci*. 4. vyd. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2012. 80 s. ISBN 978-80-7452-024-2

JUCOVIČOVÁ, Drahomíra a Hana ŽÁČKOVÁ. *Dysgrafie*. 1. vyd. Praha: D & H, 2005. 68 s. ISBN 80-903579-2-X

JUCOVIČOVÁ, Drahomíra a Hana ŽÁČKOVÁ. *Reedukace specifických poruch učení u dětí*. 1. vyd. Praha: Portál, 2008. 175 s. ISBN 978-80-7367-474-8

KREJČOVÁ, Lenka. *Specifické poruchy učení – bez spolupráce školy a rodiny to nejde! Rodina a škola*, 2012, roč. 59, č. 8, 36 s. ISSN 0035-7766

KREJČÍŘOVÁ, Olga a kolektiv. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. 1. vyd. Praha: Ceria, 2002. 127 s. ISBN 80-238-8729-7

MATĚJČEK, Zdeněk. *Vývojové poruchy čtení*. 2. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1974. 248 s. ISBN 14-542-74

MICHALOVÁ, Zdeňka. *Analýza dílčích aspektů specifických poruch*. 1. vyd. Praha: Univerzita Karlova v Praze – Pedagogická fakulta, 2004. 216 s. ISBN 80-7290-205-9

MICHALOVÁ, Zdeňka. *Specifické poruchy učení na druhém stupni ZŠ a na školách středních*. 2. vyd. Havlíčkův Brod: Tobiáš, 2004. 115 s. ISBN 80-7311-021-0

MLČÁKOVÁ, Renata. *Grafomotorika a počáteční psaní*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, 2009. 224 s. ISBN 978-80-247-2630-4

PEŠOVÁ, Ilona a Miroslav ŠAMALÍK. *Poradenská psychologie pro děti a mládež*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, 2006. 150 s. ISBN 80-247-1216-4

POKORNÁ, Věra. *Teorie a náprava vývojových poruch učení a chování*. 3. vyd. Praha: Portál, 2001. 336 s. ISBN 80-7178-570-9

SELIKOWITZ, Mark. *Dyslexie a jiné poruchy učení*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, 2000. 136 s. ISBN 80-7169-773-7

SLOWÍK, Josef. *Speciální pedagogika*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, 2007. 160 s. ISBN 978-80-247-1733-3

ZELINKOVÁ, Olga. *Poruchy učení*. 10. vyd. Praha: Portál, 2003. 263 s. ISBN 80-7178-800-7

ŽÁČKOVÁ Hana a Drahomíra JUCOVIČOVÁ. *Metody hodnocení a tolerance dětí s SPU*. 6. vyd. Praha: D & H, 2001. 32 s.

Seznam použitých internetových zdrojů

- BUZKOVÁ, Petra. *Vyhláška č. 73/2005 Sb.*. [online]. © 17. 2. 2005 [cit. 2012-11-02]. Dostupné z: <<http://www.msmt.cz/dokumenty/vyhlaska-c-73-2005-sb-1>>.
- DYS -centrum. [online]. [cit. 2012-11-10]. Dostupné z: <<http://www.dyscentrum.org/about/index.htm>>.
- DYS Slabikář. [online]. [cit. 2012-12-02]. Dostupné z: <<http://www.dys.cz/slabikar.php>>.
- Fixy Double Magic - 20 odstínů barev. [online]. [cit. 2012-10-24]. Dostupné z: <<http://www.hracky-pisko.cz/fixy-double-magic-20-odstinu-barev-p-14244.html>>.
- Hypoaktivita. [online]. © 2011 [cit. 2012-10-04]. Dostupné z: <<http://www.pppfm.cz/hypoaktivita.html>>.
- Institut pedagogicko-psycholog. poradenství ČR. [online]. [cit. 2012-11-05]. Dostupné z: <http://www.ippp.cz/index.php?option=com_content&view=category&layout=blog&id=4&Itemid=2>.
- Kontakty: Pedagogicko-psychologické poradny. [online]. [cit. 2012-11-18]. Dostupné z: <http://www.praha.eu/jnp/cz/home/magistrat/mestske_organizace/skoly_a_skolska_zarizeni_zrizovana_hmp/pedagogicko_psychologicke_poradny/index.html>.
- Kontakty: Speciálně pedagogická centra. [online]. [cit. 2012-11-19]. Dostupné z: <http://www.praha.eu/jnp/cz/home/magistrat/mestske_organizace/skoly_a_skolska_zarizeni_zrizovana_hmp/specialne_pedagogicka_centra/index.html>.
- Kreslím k hezkému psaní. [online]. © 2010 [cit. 2012-11-21]. Dostupné z: <<http://www.jak-spravne-psat.cz/cs/kreslenim-k-hezkemu-psani>>.
- Masážní míčky Kettler. [online]. [cit. 2012-11-24]. Dostupné z: <<http://obchod.ronnie.cz/o-670-masazni-micky-kettler.html?o=7849>>.
- Naše výrobky: bzučák velký. [online]. © 1996-2011 [cit. 2012-11-06]. Dostupné z: <<http://www.volny.cz/elektrosystemc/Obchod.html>>.
- Nástavec Classic triangle grip. [online]. [cit. 2012-11-18]. Dostupné z: <<http://www.pastelka.eu/cs/nastavce/859-nastavec-classic-triangle-grip-634901001622.html>>.
- Pastelové tužky. [online]. [cit. 2012-11-25]. Dostupné z: <<http://www.hrst.cz/umelecke-trojhranne-pastelove-tuzky-koh-i-noor-tricolor-3154-set/d-70822/>>.
- Periodik - Učitelské noviny. [online]. [cit. 2013-01-03]. Dostupné z: <<http://www.periodik.cz/predplatne/casopis.php?akce=titul&titul=250>>.
- Poruchy duševní a poruchy chování. [online]. © 27. 12. 2011 [cit. 2012-10-10]. Dostupné z: <<http://www.uzis.cz/cz/mkn/F80-F89.html>>.

Psaní krok za krokem. [online]. © 2010 [cit. 2012-10-22]. Dostupné z: <<http://www.jak-spravne-psat.cz/cs/Psani-krok-za-krokem/Zasady-psani>>.

Příklady správného a špatného psaní. [online]. © 2010 [cit. 2012-11-18]. Dostupné z: <<http://www.jak-spravne-psat.cz/cs/Priklady-spravneho-a-spatneho-psani>>.

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. [online]. © 1. 9. 2007 [cit. 2012-10-25]. Dostupné z: <http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPZV_2007-07.pdf>.

REDAKCE BABINET. *První slabikář a testy na světě vytvořené dyslektikem, dysgrafikem.* [online]. © 1. 2. 2011 [cit. 2012-10-30]. Dostupné z: <<http://www.babinet.cz/clanek-7568-prvni-slabikar-a-testy-na-svete-vytvorene-dyslektikem-dysgrafikem.html>>.

Specifické poruchy učení. [online]. [cit. 2012-09-26]. Dostupné z: <<http://www.ssvp.wz.cz/spu.html>>.

STABILO EASYcolors. [online]. [cit. 2012-11-26]. Dostupné z: <<http://www.stabilo.com/pages-cz/products/easy-colors.php>>.

STABILO EASYergo. [online]. [cit. 2012-11-26]. Dostupné z: <<http://www.stabilo.com/pages-cz/products/s-move-easyergo.php>>.

Tabulka Centropen 7729 maja. [online]. [cit. 2012-11-27]. Dostupné z: <<http://www.papirnictvistibro.cz/eshop/Psaci-potreby/Fixy/Tabulka-Centropen-7729-maja.html>>.

Tornado Cool. [online]. © 2012 [cit. 2012-11-28]. Dostupné z: <<http://www.centropen.cz/katalog-produktu/pro-deti/19-2-psani-tornado-plnici-pera-zmiziky-/167-tornado-cool-4775>>.

VESELÁ, Marta a Martina SIMONIDESOVÁ. *Fyziologický vývoj úchopů u dětí.* [online]. © 2012 [cit. 2012-11-21]. Dostupné z: <<http://www.grafomotorika.eu/fyziologicky-vyvoj-uchopu-u-deti/>>.

VESELÁ, Marta a Martina SIMONIDESOVÁ. *Nesprávné úchopy.* [online]. © 2012 [cit. 2012-10-15]. Dostupné z: <<http://www.grafomotorika.eu/nespravne-uchopy/>>.

VESELÁ, Marta a Martina SIMONIDESOVÁ. *Psací, kreslicí koutek.* [online]. © 2012 [cit. 2012-11-12]. Dostupné z: <<http://www.grafomotorika.eu/psaci-kreslici-koutek/#>>.

VESELÁ, Marta a Martina SIMONIDESOVÁ. *Ukázky písemného projevu dětí před a po nápravě.* [online]. © 2012 [cit. 2012-11-16]. Dostupné z: <<http://www.grafomotorika.eu/ukazky-grafickyh-projevu-deti-pred-a-po-naprave/>>.

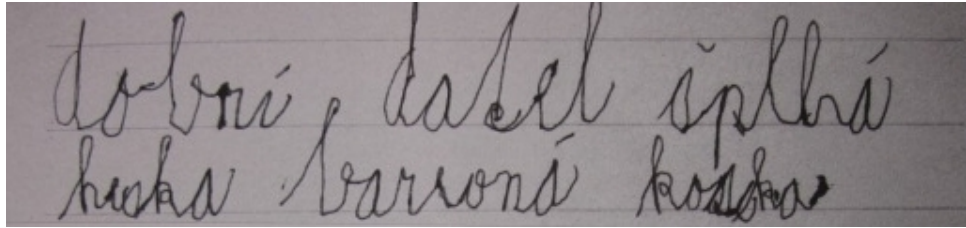
Vývojové poruchy učení - obecné informace. [online]. [cit. 2012-09-29]. Dostupné z: <<http://www.jakdoskoly.cz/vyvojove-poruchy-uceni/poruchy-obecne/>>.

SEZNAM PŘÍLOH

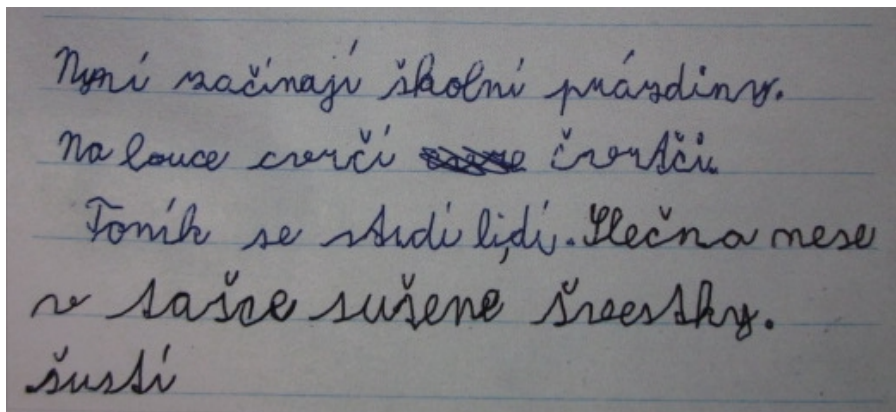
Příloha A – obrázky k bakalářské práci.....	I
---	---

Příloha A – obrázky k bakalářské práci

Obrázek 1: Chlapec, 2. třída, dysgrafie, dysortografie ¹⁰²



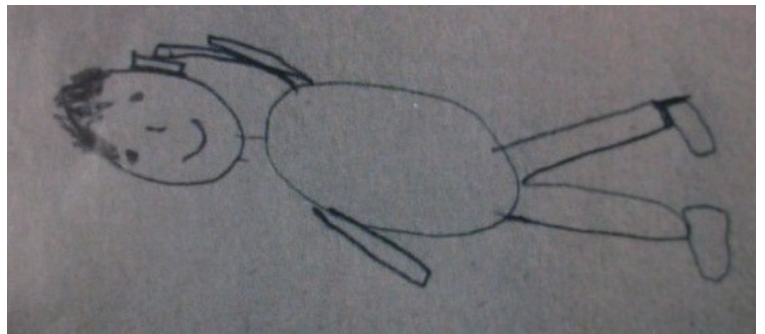
Obrázek 2: Chlapec, 2. třída, dysgrafie, dysortografie ¹⁰³



Obrázek 3: Bzučák (zvonek) ¹⁰⁴



Obrázek 4: Chlapec, 9 let, kresba odpovídá úrovni 5,5 letého dítěte ¹⁰⁵



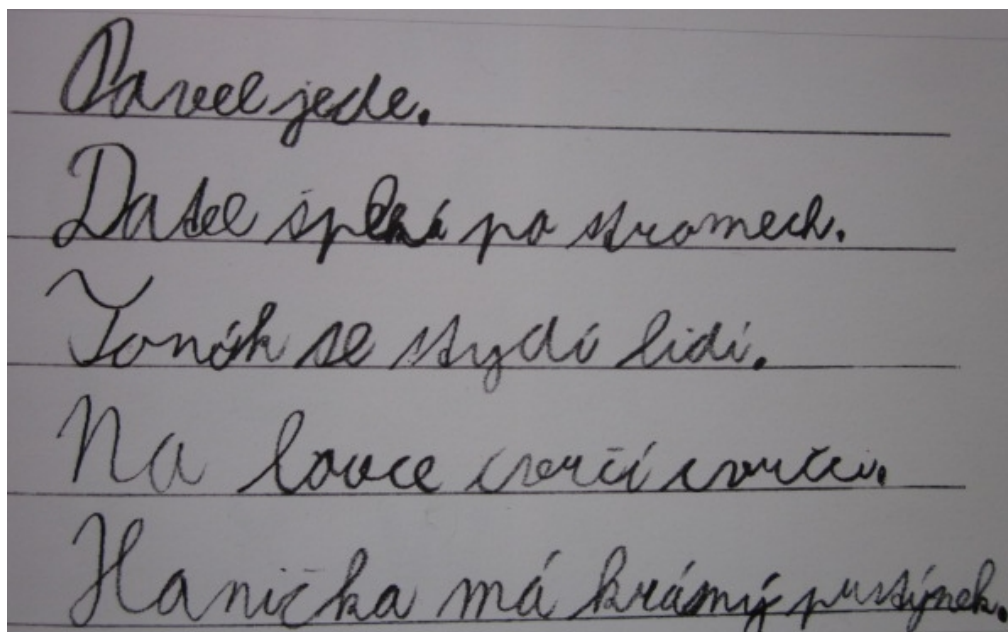
¹⁰² JUCOVIČOVÁ, Drahomíra a Hana ŽÁČKOVÁ. *Reedukace specifických poruch učení u dětí*. 1. vyd. Praha : Portál, 2008. s. 153

¹⁰³ Tamtéž, s. 153

¹⁰⁴ *Naše výrobky: bzučák velký*. [online]. © 1996-2011 [cit. 2012-11-06]. Dostupné z: <<http://www.volny.cz/elektrosystemc/Obchod.html>>.

¹⁰⁵ JUCOVIČOVÁ, Drahomíra a Hana ŽÁČKOVÁ. *Dysgrafie*. 1. vyd. Praha : D & H, 2005. přílohy

Obrázek 5: Dívka, 4. třída, dysgrafie ¹⁰⁶



Obrázek 6: Nesprávný úchop psacího náčiní – úchop s palcem přes psací náčiní ¹⁰⁷



¹⁰⁶ JUCOVIČOVÁ, Drahomíra a Hana ŽÁČKOVÁ. *Reedukace specifických poruch učení u dětí*. 1. vyd. Praha : Portál, 2008. s. 153

¹⁰⁷ VESELÁ, Marta a Martina SIMONIDESOVÁ. *Nesprávné úchopy*. [online]. © 2012 [cit. 2012-11-09]. Dostupné z: <<http://www.grafomotorika.eu/nespravne-uchopy/>>.

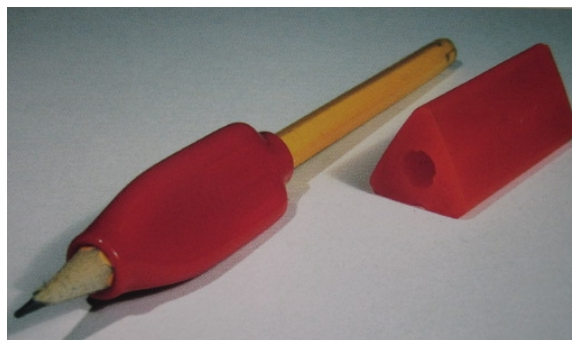
Obrázek 7: Nesprávný úchop psacího náčiní – cigaretový úchop ¹⁰⁸



Obrázek 8: Umělohmotný trojhranný nástavec z pryže ¹⁰⁹



Obrázek 9: Násadky na tužky a pastelky ¹¹⁰



¹⁰⁸ VESELÁ, Marta a Martina SIMONIDESOVÁ. *Nesprávné úchopy*. [online]. © 2012 [cit. 2012-11-09]. Dostupné z: <<http://www.grafomotorika.eu/nespravne-uchopy/>>.

¹⁰⁹ *Nástavec Classic triangle grip*. [online]. [cit. 2012-11-18]. Dostupné z: <<http://www.pastelka.eu/cs/nastavce/859-nastavec-classic-triangle-grip-634901001622.html>>.

¹¹⁰ JUCOVIČOVÁ, Drahomíra a Hana ŽÁČKOVÁ. *Dysgrafie*. 1. vyd. Praha : D & H, 2005. přílohy

Obrázek 10: Správné sezení dítěte u stolu ¹¹¹



Obrázek 11: Dívka 2. třída – před nápravou a po nápravě ¹¹²

Před nápravou

26. listopadu
U psacího rohu hořší,
réhají mu psací stůl.
Ka hořší se seřo
padne, ten musí jít dohřít

Po nápravě

mýdla mýdla mýdla mýd
stůl stůl stůl stůl stůl
knihy knihy knihy knihy
Marie Marie Marie Marie
maso maso maso maso mas

¹¹¹ VESELÁ, Marta a Martina SIMONIDESOVÁ. *Psací, kreslicí koutek*. [online]. © 2012 [cit. 2012-11-12]. Dostupné z: <<http://www.grafomotorika.eu/psaci-kreslici-koutek/#>>.

¹¹² VESELÁ, Marta a Martina SIMONIDESOVÁ. *Ukázky písemného projevu dětí před a po nápravě*. [online]. © 2012 [cit. 2012-11-16]. Dostupné z: <<http://www.grafomotorika.eu/ukazky-grafickyh-projevu-deti-pred-a-po-naprave/>>.

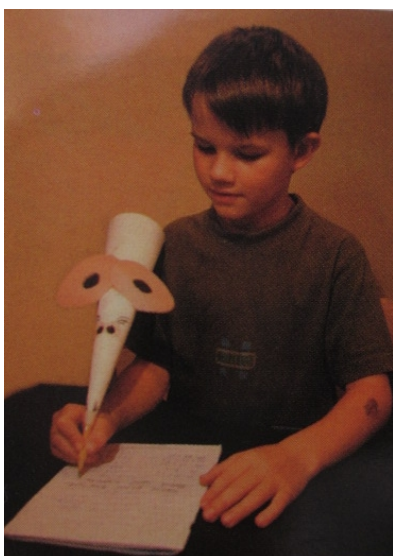
Obrázek 12: Příklad špatného sezení – dítě má zaháknuté nohy za židli ¹¹³



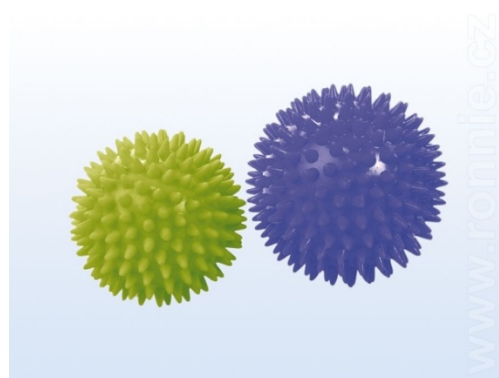
Obrázek 13: Správný úchop psacího náčiní – špetkový úchop ¹¹⁴



Obrázek 14: Kornout pro správný sklon psacího náčiní ¹¹⁵



Obrázek 15: Masážní míčky – relaxace, uvolnění napětí ¹¹⁶



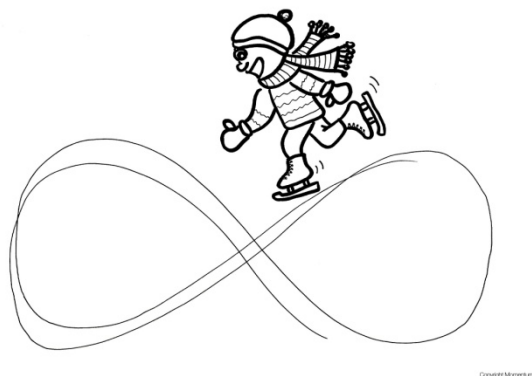
¹¹³ *Příklady správného a špatného psaní.* [online]. © 2010 [cit. 2012-11-18]. Dostupné z: <<http://www.jak-spravne-psat.cz/cs/Priklady-spravneho-a-spatneho-psani>>.

¹¹⁴ VESELÁ, Marta a Martina SIMONIDESOVÁ. *Fyziologický vývoj úchopů u dětí.* [online]. © 2012 [cit. 2012-11-21]. Dostupné z: <<http://www.grafomotorika.eu/fyziologicky-vyvoj-uchopu-u-deti/>>.

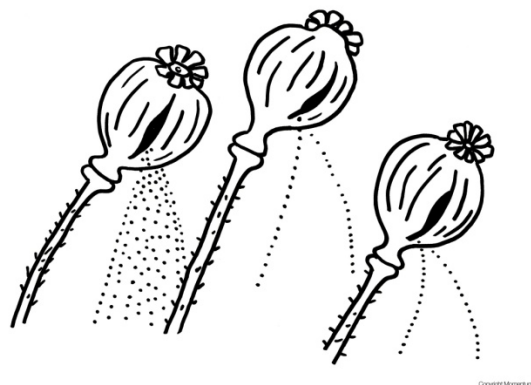
¹¹⁵ JUCOVIČOVÁ, Drahomíra a Hana ŽÁČKOVÁ. *Dysgrafie.* 1. vyd. Praha : D & H, 2005. přílohy

¹¹⁶ *Masážní míčky Kettler.* [online]. [cit. 2012-11-24]. Dostupné z: <<http://obchod.ronnie.cz/o-670-masazni-micky-kettler.html?o=7849>>.

Obrázek 16: Obkreslování dráhy bruslaře ve tvaru osmičky ¹¹⁷



Obrázek 17: Vyťukávání zrněk máku ¹¹⁸



Obrázek 18: Klubíčka – tvar spirály ¹¹⁹



Obrázek 19: Dokreslování kytiček ¹²⁰



¹¹⁷ *Kreslím k hezkému psaní.* [online]. © 2010 [cit. 2012-11-21]. Dostupné z: <<http://www.jak-spravne-psat.cz/cs/kreslenim-k-hezkemu-psani>>.

¹¹⁸ Tamtéž

¹¹⁹ Tamtéž

¹²⁰ Tamtéž

Obrázek 20: Fixace tvarů písmen psaním do krupičky ¹²¹



Obrázek 21: Kostka s písmenky ¹²²



Obrázek 22: Pastelky s ergonomickou úchopovou zónou ve tvaru trojhranu ¹²³



Obrázek 23: Fixy Double Magic ¹²⁴



¹²¹ JUCOVIČOVÁ, Drahomíra a Hana ŽÁČKOVÁ. *Reedukace specifických poruch učení u dětí*. 1. vyd. Praha : Portál, 2008. s. 155

¹²² Tamtéž, s. 154

¹²³ *Pastelové tužky*. [online]. [cit. 2012-11-25]. Dostupné z: <<http://www.hrst.cz/umelecke-trojhranne-pastelove-tuzky-koh-i-noor-triocolor-3154-set/d-70822/>>.

¹²⁴ *Fixy Double Magic - 20 odstínů barev*. [online]. [cit. 2012-10-24]. Dostupné z: <<http://www.hracky-pisko.cz/fixy-double-magic-20-odstinu-barev-p-14244.html>>.

Obrázek 24: Pero Tornado Cool ¹²⁵



Obrázek 25: Pastelky STABILO EASYcolors ¹²⁶



Obrázek 26: STABILO mechanická tužka ¹²⁷



Obrázek 27: Stíratelná tabulka se speciálními fixy ¹²⁸



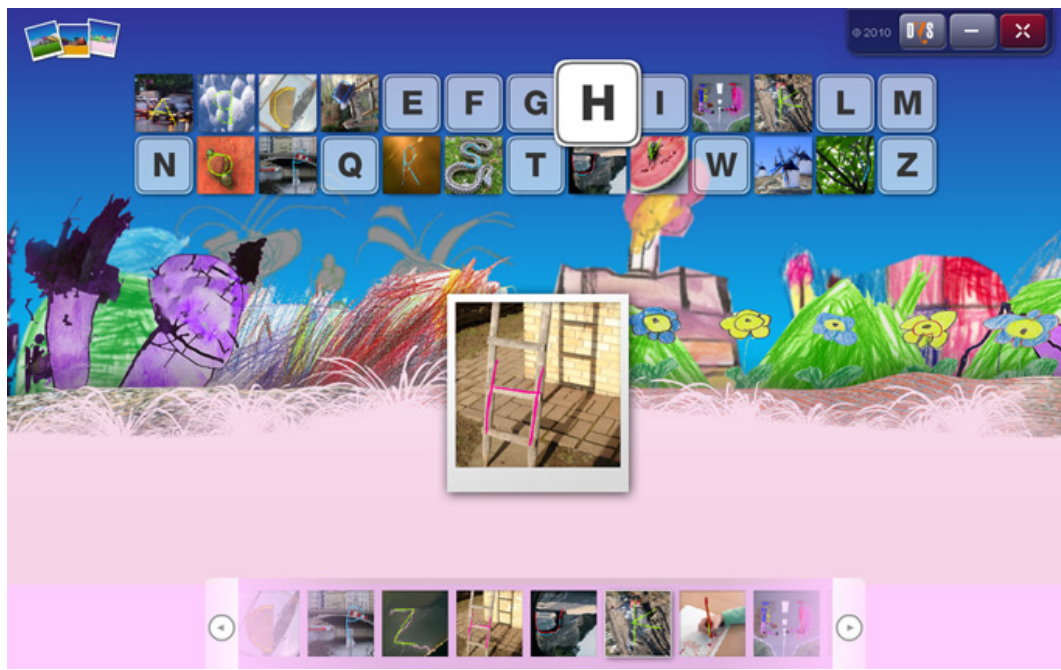
¹²⁵ *Tornado Cool*. [online]. © 2012 [cit. 2012-11-28]. Dostupné z: <<http://www.centropen.cz/katalog-produktu/pro-deti/19-2-psani-tornado-plnici-pera-zmiziky-/167-tornado-cool-4775>>.

¹²⁶ *STABILO EASYcolors*. [online]. [cit. 2012-11-26]. Dostupné z: <<http://www.stabilo.com/pages-cz/products/easy-colors.php>>.

¹²⁷ *STABILO EASYergo*. [online]. [cit. 2012-11-26]. Dostupné z: <<http://www.stabilo.com/pages-cz/products/s-move-easyergo.php>>.

¹²⁸ *Tabulka Centropen 7729 maja*. [online]. [cit. 2012-11-27]. Dostupné z: <<http://www.papirnictvistribo.cz/eshop/Psaci-potreby/Fixy/Tabulka-Centropen-7729-maja.html>>.

Obrázek 28: Ukázka slabikáře – Interaktivní Slabikář ¹²⁹



¹²⁹ *DYS Slabikář*. [online]. [cit. 2012-12-02]. Dostupné z: <<http://www.dys.cz/slabikar.php>>.

BIBLIOGRAFICKÉ ÚDAJE

Jméno autora: Iva Králová

Obor: Sociální a mediální komunikace

Forma studia: denní studium

Název práce: Specifická porucha učení u dětí – dysgrafie

Rok: 2013

Počet stran textu: 106

Celkový počet stran příloh: 9

Počet titulů českých použitých zdrojů: 16

Počet titulů zahraničních použitých zdrojů: 0

Počet internetových zdrojů: 22

Vedoucí práce: PhDr. Milena Krislová