

Univerzita Hradec Králové
Pedagogická fakulta
Ústav primární, preprimární a speciální pedagogiky

Reedukace dysgrafie na základní škole

Bakalářská práce

Autor: Aneta Leimerová
Studijní program: B 7506 Speciální pedagogika
Studijní obor: Speciální pedagogika
Vedoucí práce: Mgr. Ing. Marta Kozdas, Ph.D.
Oponent práce: Mgr. Iva Košek Bartošová, Ph.D.

Zadání bakalářské práce

Autor: Aneta Leimerová

Studium: P20P0604

Studijní program: B0111A190019 Speciální pedagogika

Studijní obor: Speciální pedagogika

Název bakalářské práce: Reeducace dysgrafie na základní škole

Název bakalářské práce AJ: Reeducation of dysgraphia at the primary school

Cíl, metody, literatura, předpoklady:

Bakalářská práce se zabývá problematikou reeducace dysgrafie na základní škole. Cílem teoreticky orientované části bakalářské práce je definovat pojem specifické poruchy učení a blíže se zaměřit na projevy, příčiny, diagnostiku a reeducaci dysgrafie. Cílem prakticky orientované části je popsat možnosti reeducace u vybraných žáků na základní škole a vytvoření pracovních listů se zaměřením na nápravu dysgrafie. Sběr dat bude v rámci praktické části realizován s využitím kvalitativní výzkumné metody. Na základě pozorování budou vypracovány kazuistické studie žáků.

ZELINKOVÁ, Olga. Poruchy učení: dyslexie, dysgrafie, dysortografie, dyskalkulie, dyspraxie, ADHD. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0875-4.

MICHALOVÁ, Zdeňka. Reeducace a kompenzace: dyslexie, dysgrafie, dysortografie. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2011. ISBN 978-80-7372-744-4.

JUCOVIČOVÁ, Drahomíra. Reeducace specifických poruch učení u dětí. Praha: Portál, 2014. Speciální pedagogika (Portál). ISBN 978-80-262-0645-3.

MICHALOVÁ, Zdeňka. Specifické poruchy učení. Havlíčkův Brod: Tobiáš, 2016. ISBN 978-80-7311-166-3.

KREJČOVÁ, Lenka; HLADÍKOVÁ Zuzana. Zvládneme specifické poruchy učení: dyslexie, dysortografie, dysgrafie. Brno: Edika, 2019. ISBN 978-80-266-1400-5.

Zadávací pracoviště: Ústav primární, preprimární a speciální pedagogiky,
Pedagogická fakulta

Vedoucí práce: Mgr. Ing. Marta Kozdas, Ph.D.

Oponent: Mgr. Iva Košek Bartošová, Ph.D.

Datum zadání závěrečné práce: 9.12.2021

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem tuto bakalářskou práci s názvem Reeducace dysgrafie na základní škole vypracovala samostatně a uvedla jsem všechny použité prameny a literaturu.

V Hradci Králové dne 18.5. 2023

.....

podpis

Poděkování

Děkuji Mgr. Ing. Marta Kozdas, Ph.D. za odborné vedení bakalářské práce. Také bych chtěla poděkovat své rodině za podporu při psaní bakalářské práce.

Anotace

LEIMEROVÁ, Aneta. *Reedukace dysgrafie na základní škole*. Hradec Králové: Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové, 2023. 87. Bakalářská práce.

Bakalářská práce se zabývá problematikou specifických poruch učení, a to zejména dysgrafií. První dvě kapitoly teoreticky koncipované části se zaměřují na problematiku specifických poruch učení. Zmiňují se o jejich etiologii, diagnostice, legislativě a klasifikaci. Následující kapitola teoreticky koncipované části se věnuje dysgrafii, jejím příčinám, diagnostice, projevům, reedukaci a kompenzaci.

Prakticky koncipovaná část se zaměřuje na reedukaci dysgrafie u žáků na základní škole. Obsahuje kazuistiky vybraných žáků s dysgrafií. Součástí prakticky koncipované části je i sada pracovních listů, které lze využít při reedukaci dysgrafie. Materiál lze volně šířit, v případě uvedení autora.

Klíčová slova: specifické poruchy učení, dysgrafie, reedukace, písmo

Annotation

LEIMEROVÁ, Aneta. *Reeducation of dysgraphia at the primary school*. Hradec Králové: Faculty of Education, University of Hradec Králové, 2023. 87. Bachelor Degree Thesis.

The bachelor's thesis deals with the issue of specific learning difficulties, especially dysgraphia. The first two chapters of the theoretically conceived part focus on the concept of specific learning disabilities. They refer to their etiology, diagnostics, legislation and classification. The following chapter of the theoretically conceived part is devoted to dysgraphia, its causes, diagnosis, manifestations, re-education and compensation.

The practically conceived part focuses on the re-education of dysgraphia in primary school pupils. It contains case studies of selected students with dysgraphia. The practical part also includes a set of worksheets that can be used to re-educate dysgraphia. The material can be freely distributed if the authors mentioned.

Keywords: specific learning difficulties, dysgraphia, re-education, writing

Prohlášení

Prohlašuji, že bakalářská práce je uložena v souladu s rektorským výnosem č. 13/2022 (Řád pro nakládání s bakalářskými, diplomovými, rigorózními, dizertačními a habilitačními pracemi na UHK).

Datum:

.....

podpis studenta

Obsah

Úvod	5
1 Uvedení do problematiky specifických poruch učení	7
1.1 Terminologie specifických poruch učení	7
1.2 Etiologie specifických poruch učení	9
1.3 Diagnostika specifických poruch učení	11
1.4 Vzdělávání žáků se specifickými poruchami učení	12
2 Klasifikace specifických poruch učení	14
2.1 Dyslexie	14
2.2 Dysgrafie	15
2.3 Dysortografie	15
2.4 Dyskalkulie	17
2.5 Dyspraxie	19
2.6 Dymúzie	19
2.7 Dyspinxie	20
3 Uvedení do problematiky dysgrafie	21
3.1 Etiologie dysgrafie	21
3.2 Diagnostika dysgrafie	22
3.3 Projevy dysgrafie	24
3.4 Reeducace dysgrafie	26
3.5 Kompenzace dysgrafie	32
4 Prakticky orientovaná část	33
4.1 Charakteristika výzkumného šetření	33
4.2 Cíle a otázky výzkumného šetření	33
4.3 Metodologie výzkumného šetření	34
4.4 Charakteristika místa výzkumného šetření	35
4.5 Etické aspekty realizovaného výzkumného šetření	35

4.6	Časový harmonogram.....	36
4.7	Charakteristika výzkumného vzorku.....	36
4.8	Kazuistika 1	37
4.9	Kazuistika 2	44
4.10	Kazuistika 3	50
4.11	Pracovní listy	55
4.12	Shrnutí cílů a odpovědi na výzkumné otázky	57
5	Diskuze	59
	Závěr.....	60
	Seznam zdrojů.....	61
	Seznam obrázků	65
	Seznam tabulek	66
	Seznam příloh	67

Úvod

Když jsem se rozhodovala, jaké téma si pro psaní své bakalářské práce vyberu, věděla jsem, že se chci věnovat specifickým poruchám učení. Už od střední školy mě tato problematika zajímala a přála jsem si vidět, jak školní speciální pedagog pracuje s žáky se specifickými poruchami učení v hodinách předmětu speciálně pedagogické péče. Zajímalo mě, zda je u nich možné vidět nějaké pokroky a případně po jaké době se projeví. Specifickou poruchu psaní – dysgrafií jsem si vybrala z toho důvodu, že s ní už mám předchozí zkušenosti a vím, jak písmo žáka s dysgrafií vypadá.

Poprvé jsem se s pojmem specifické poruchy učení setkala ve své rodině. Mému sourozenci byla diagnostikována dysortografie a dysgrafie na prvním stupni základní školy. Měla jsem tedy možnost vidět, jak se tyto specifické poruchy učení projevují. Znovu jsem o těchto pojmech slyšela na vysoké škole, kde jsem navštěvovala předmět specifické poruchy učení. V rámci této výuky nám byla poskytnuta možnost navštívit pedagogicko-psychologickou poradnu, kde jsem viděla, jak speciální pedagog s dotyčnými žáky pracoval. Velmi se mi tam líbilo, a proto jsem se také rozhodla, že se chci specifickým poruchám učení v budoucnu věnovat.

V současné době žáků se specifickými poruchami učení neustále přibývá. Ve škole, ve které jsem realizovala svůj výzkum, se jich vyskytovalo minimálně dvacet. Také po pandemii COVID-19 přibýlo mnoho jedinců s těmito obtížemi. V tomto období výuka probíhala distanční formou a žáci byli zůstali doma spolu s rodiči. Učitelé se nemohli věnovat dvaceti žákům najednou. Nejhůře na tom byli jedinci, kteří navštěvovali první ročník. Ti, kterým rodiče tolik nepomáhali, si například zafixovali nesprávné tvary písmen nebo držení psacího náčiní. Po nástupu do školy pak měli učitelé mnohem více práce. Místo probírání nové látky se museli zabývat tím, že žáci neměli ještě ani správně zafixované tvary písmen.

Teoreticky koncipovaná část bakalářské práce bude shromažďovat poznatky o problematice specifických poruch učení. Jejím cílem bude získat informace o etiologii, diagnostice, legislativě a klasifikaci specifických poruch učení. Další část se bude zaměřovat na specifickou poruchu psaní – dysgrafií, na její příčiny, diagnostiku, projevy, reedukaci a kompenzaci.

Cílem prakticky orientované části bude navrhnout možnosti reedukace u žáků s dysgrafií na základní škole a zjistit, zda je u nich možné zaznamenat za deset měsíců zlepšení v písemném projevu. Dále budou vypracovány tři kazuistiky žáků se

specifickými poruchami učení. Výzkum bude realizován na Základní škole v Častolovicích. V rámci prakticky koncipované části budou také vytvořeny pracovní listy se zaměřením na reedukaci dysgrafie. Tyto pracovní listy by mohly pomoci nejen pedagogům, ale i rodičům dětí s dysgrafií.

1 Uvedení do problematiky specifických poruch učení

První kapitola teoreticky koncipované části bude zaměřena na terminologii, etiologii a diagnostiku specifických poruch učení (dále jen SPU). Bude se také věnovat vzdělávání žáků se specifickými poruchami učení, ve které bude např. popsán individuální vzdělávací plán.

Mezi základní typy specifických poruch učení v České republice řadíme: dyslexii, dysortografii, dysgrafii, dyskalkulii, dyspraxii, dyspinxii a dysmúzií (Jucovičová, Žáčková, 2014, s. 10). S dyspraxií, dyspinxií a dysmúzií se v zahraniční literatuře nesetkáme (Michalová, 2016, s. 8).

1.1 Terminologie specifických poruch učení

Terminologie specifických poruch učení není v České republice i v okolních zemích do dnešní doby jednoznačně sjednocena. V polské literatuře je využíván termín těžkosti v učení či specifické těžkosti v učení. Ve Španělsku se setkáváme s označením dyslexia infantil a ve Francii jsou veškeré specifické poruchy učení zahrnuty do pojmu dyslexie. V anglické literatuře se lze setkat s pojmy learning disability a specific learning difficulties. (Michalová, 2016, s. 7)

V České odborné literatuře jsou používána různá označení, např. specifické poruchy učení, vývojové poruchy učení nebo specifické vývojové poruchy (Pokorná, 2010, s. 59). Bittmanová (2019, s. 7) uvádí další výrazy: poruchy učení a specifické vývojové poruchy školních dovedností. V rámci terminologie specifických poruch učení se setkáváme i s označením dítě či žák se speciálními vzdělávacími potřebami (Jucovičová, Žáčková, 2014, s. 9).

Michalová (2016, s. 7) pojem specifické poruchy učení definuje jako: *„Heterogenní skupinu obtíží, které se projevují poruchami při osvojování a používání čtení, psaní, řeči, naslouchání, počítání včetně možných dalších dysfunkcí typicky uváděných pouze v České republice.“*

Specifické poruchy učení lze také definovat jako vývojovou poruchu, která se projevuje narušením určitých schopností a dovedností. Mezi základní symptomy řadíme oslabené fonemické uvědomění, deficit zrakového vnímání, obtíže s orientací v čase a prostoru, oslabenou paměť a zhoršenou serialitu. (Bittmanová, 2019, s. 8) Amerongenm

a Mishna (2004, s. 36) za projevy specifických poruch učení označují nedokonalou schopnost číst, psát nebo provádět matematické výpočty.

Jucovičová a Žáčková (2014, s. 9) uvádějí: „*Specifické poruchy učení bývají definovány jako neschopnost naučit se číst, psát a počítat pomocí běžných výukových metod za průměrné inteligence a přiměřené sociokulturní příležitosti.*“ Autorky dále zmiňují, že intelektové schopnosti u žáků se specifickými poruchami učení nejsou narušeny, žáci mívají průměrnou až nadprůměrnou inteligenci.

„*Pojem specifické poruchy učení (SPU) označuje různorodou skupinu poruch, které mají individuální charakter, mohou vznikat na podkladě dysfunkce centrální nervové soustavy*“ (Bartoňová, 2018, s. 20). Pod pojmem dysfunkce Zelinková (2015, s. 10) rozumí funkci neúplně vyvinutou. Žáci se specifickými poruchami učení ve škole podávají ve srovnání s ostatními žáky odlišné výkony, které neodpovídají jejich věku, inteligenci a vzdělávacím možnostem. Obtíže spojené se specifickými poruchami učení se mohou negativně promítnout i do sociálního života jedince. Školní neúspěch u žáka může vyvolat řadu problémů, v tomto případě je vhodné zvolit taková opatření, která povedou k odstranění nebo zmírnění potíží. Velký vliv na žáka má také prostředí, podpora rodičů nebo kvalita vyučování. Specifická porucha psaní a čtení se objevuje častěji u chlapců, zatímco u dívek se více vyskytují kombinované poruchy učení. (Bartoňová, 2018, s. 16-18)

Specifické poruchy učení negativně ovlivňují rozvoj kognitivních a intelektových funkcí, osobností rozvoj žáka a vzdělávací proces. SPU se mohou objevovat samostatně nebo se vzájemně kombinovat (nejčastěji v kombinaci dysgrafie, dyslexie, dysortografie). Uskupení dvou a více specifických poruch učení lze definovat jako smíšenou poruchu učení. U každého žáka se mohou vyskytnout jiné obtíže. Lze se také setkat s kombinací specifických poruch učení s poruchou pozornosti (ADD) nebo poruchou pozornosti spojenou s hyperaktivitou (ADHD). (Švamberk Šauerová, Špačková a Nechlebová, 2012. s. 61-62)

Pojmenováním specifické se liší od nespecifických poruch učení, kam patří např. smyslové poruchy, mentální postižení a hraniční intelektové předpoklady pro zvládnání učiva (Michalová, 2016, s. 11). Děti s neverbálními poruchami učení mají obtíže v sociální a prostorové orientaci, nemají smysl pro humor nebo pro rytmus (Zelinková, 2015, s. 11).

11. revize Mezinárodní klasifikace nemocí, která vstoupila v platnost dne 1. ledna 2022, specifické poruchy učení řadí do skupiny poruch psychického vývoje, které lze najít pod označením 6A00 – 6A06:

- 6A03 Specifické poruchy učení
 - 6A03.0 Specifická porucha čtení
 - 6A03.1 Specifická porucha psaní
 - 6A03.2 Specifická porucha počítání
 - 6A03.Z Jiná specifická porucha učení
- 6A04 Specifická vývojová porucha motorických funkcí
- 6A05 Porucha pozornosti s hyperaktivitou

(WHO)

Specifické poruchy učení se zpravidla projevují u žáků nastupujících do 1. ročníku, kdy se začínají učit číst, psát a počítat. Později se mohou u nich vyskytnout problémy se zvládnutím těchto úkonů. Již v předškolním věku můžeme mít podezření na ohrožení dítěte specifickou poruchou učení. V takovém případě je dobré začít s dotyčným v tomto období pracovat, aby se jeho obtíže alespoň částečně upravily. Diagnostika specifických poruch učení probíhá ale až v průběhu školní docházky, kdy se bere ohled na učební výkon žáka a nepoměr mezi školními výsledky a elementárními obecnými schopnostmi. (Michalová, 2016, s. 8-11)

1.2 Etiologie specifických poruch učení

Příčiny specifických poruch učení nejsou do dnešní doby jednoznačně stanoveny (Michalová, 2016, s. 38). Specifické poruchy učení se dělí z hlediska příčin vzniku na vrozené (dědičnost) a získané v raném dětství (prenatálně, perinatálně či postnatálně). *„Někdy je etologie neznámá nebo nepřiliš jasná. Uvádí se souvislost s lateralizací, s poruchou spolupráce mozkových hemisfér nebo i s neurohumorální činností mozku, případně s poruchami vývoje dítěte.“* (Jucovičová, Žáčková, 2014, s. 9)

Švamberk Šauerová, Špačková a Nechlebová (2012, s. 65-78) specifické poruchy učení označují jako multifaktoriální postižení. Mezi hlavní příčiny specifických poruch učení řadí deficity jazykových kompetencí, senzorní oblasti, obecných schopností učení a poruchy motorických funkcí. Tyto příčiny se mohou objevit na základě lehkého poškození mozku nebo dědičnosti. Za vnější příčiny specifických poruch učení

může být považována nevhodná výuka, domácí prostředí nebo struktura školy. Pokorná (2010, s. 76) za vnější příčiny stanovuje: časté změny školy, absence ve škole, uplatňování nevhodných metod a neustálé výtky rodičů. Jucovičová a Žáčková (2020, s. 12) označují specifické poruchy učení za poruchy s neurobiologickým podkladem a deficitem ve fonologické složce jazyka. Oproti Pokorné (2010) uvádějí, že příčinou specifických poruch učení není snížení intelektových schopností, nedostatek příležitostí k učení, uplatňování nevhodných metod, zameškání školní docházky, mentální retardace, onemocnění či poškození mozku. Největší podíl na vzniku specifických poruch učení představuje dědičnost.

Michalová (2016, s. 42) stejně jako Švamberk Šauerová, Špačková a Nechlebová (2012, s. 65) označuje specifické poruchy učení za tzv. multifaktoriální postižení, což znamená, že jsou způsobeny více faktory. Žák nemusí mít problémy pouze ve čtení a psaní, ale mohou se vyskytovat abnormality na úrovni motoriky, vizuálních a auditivních procesů, rychlých zpracování podnětů, paměti, stavby a funkce centrální nervové soustavy (Zelinková, 2015, s. 21).

Německá badatelka a psycholožka Uta Frith vytvořila tzv. kauzální etiologický model, ve kterém poukázala na to, že v rámci vzniku dyslexie nelze označit jedinou konkrétní příčinu. Velký vliv klade na vnější prostředí, které jedince v životě ovlivňuje. *„Doporučuje veškeré etiologicky orientované výzkumy kategorizovat do tří oblastí, v nichž se hypoteticky předpokládá nalezení dominantní příčiny dyslexie. Jedná se o oblast (nebo-li roviny) biologicko-medicínskou, behaviorální a kognitivní.“* (Michalová, 2016, s. 44)

- V rámci biologicko-medicínské roviny se uvádí, že příčinou jsou genetické vlivy s odchylkami ve funkci centrální nervové soustavy.
- Behaviorální rovina označuje za potencionální příčinu dyslexie negativní vlivy způsobené ve školním nebo rodinném prostředí.
- Kognitivní rovina označuje za příčinu dyslexie deficit fonologický, verbálního jmenování, vizuální, v oblasti řeči a jazyka, v procesu automatizace, v oblasti paměti a kombinaci více deficitů. (Michalová, 2016, s. 44-49)

1.3 Diagnostika specifických poruch učení

Pomocí diagnostiky určujeme projevy a příznaky specifických poruch učení (Švamberg Šauerová, Špačková a Nechlebová, 2012, s. 169). Za cíle diagnostiky Zelinková (2015, s. 50) označuje „*stanovení úrovně vědomostí a dovedností, poznávacích procesů, sociálních vztahů, osobnostních charakteristik a dalších faktorů, které se podílejí na úspěchu či neúspěchu dítěte.*“ Dále rozlišuje diagnostiku prováděnou na specializovaném pracovišti a diagnostiku vykonávanou v běžné třídě. Diagnostika ve třídě zahrnuje dlouhodobé sledování žáků, jejich srovnání se žáky stejné třídy a stupeň zvládnutí požadavků daných osnovami. Na specializovaném pracovišti se žákem pracují individuálně a sledování žáka není ovlivněno atmosférou třídy nebo osobností učitele. Podle Baranové a Márové (2019, s. 20) by se specifická porucha učení měla zachytit co nejdříve, aby nedošlo ke komplikacím ve vzdělávání. Nepodchycená specifická porucha učení by mohla mít vliv na školní úspěch žáka.

Diagnostika specifických poruch učení probíhá v pedagogicko-psychologické poradně. Součástí vyšetření je osobní, rodinná a školní anamnéza, rozhovor s rodiči, rozhovor s učitelem a rozhovor s dítětem. Na diagnostice specifických poruch učení by se měl podílet tým specialistů z různých oborů, a to především speciální pedagog, psycholog, sociální pracovníce a lékař. Výsledkem diagnostiky je diagnóza, s jejíž pomocí lze v rámci inkluzivního vzdělávání určit krátkodobé a dlouhodobé cíle intervence a navrhnout edukační postupy. (Fischer, 2014 in Baranová, Márová, 2019, s. 19-20) Mezi vyšetření ke stanovení diagnózy specifické poruchy učení patří vyšetření čtení, psaní, matematických schopností, řeči, laterality, zrakové a sluchového vnímání, motoriky, prostorové orientace a časové posloupnosti. (Zelinková, 2015, s. 62-70) Při vyšetření čtení lze použít normované texty od Zdeňka Matějčka a kol. V rámci testu se zaměřujeme na porozumění textu a rychlost čtení, která je vyjádřena čtenářským kvocientem (ČQ). Zjištění úrovně písemného projevu je podrobněji popsána v kapitole 3. Baterie testů vypracovaná Novákem slouží k vyšetření matematických schopností. Součástí baterie jsou následující testy: Barevná kalkule IV, Číselný trojúhelník, Rey-Ostheriethova komplexní figura. Sluchové vnímání lze posoudit např. za pomoci Zkoušky sluchové analýzy a syntézy od Zdeňka Matějčka či zkoušky sluchové diferenciacce od autorů Wepman a Matějčka. Pro vyšetření zrakového vnímání můžeme využít např. Edfeldtovu Reverzní zkoušku ke zjištění zrakové percepce, nebo vizuo-motorickou

zkoušku od Frostigové. Zkouška laterality od Matějčka a Žlaba slouží k vyšetření laterality. (Bartoňová, 2018, s. 128-129)

1.4 Vzdělávání žáků se specifickými poruchami učení

Od konce 20. století se začala prosazovat snaha o inkluzi žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Inkluzivní trendy jsou dnes vymezeny vyhláškou č. 27/2016 Sb. o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, v aktuálním znění. Michalová a Pešatová (2011, s. 7) definují inkluzi jako snahu poskytnout vzdělávání všem žákům, bez ohledu na jejich zdravotní postižení, do běžných typů škol. Žáci s SPU mohou být také vzdělávání ve speciální třídě nebo speciální škole (MŠMT ČR, 2004).

„Individuální vzdělávací plán (IVP) je podpůrné opatření, které má upřesnit a případně i sjednotit (v případě, že žáka učí více učitelů) způsob práce se žákem (metody výuky, organizaci výuky, způsob hodnocení apod.)“ (Jucovičová, Žáčková, 2020, s. 87). Žáci se specifickými poruchami učení jsou většinou zařazováni do základních škol hlavního vzdělávacího proudu, kde se mohou v případě potřeby vzdělávat za pomoci individuálního vzdělávacího plánu (dále jen IVP), který zpracovává škola na základě doporučení školského poradenského zařízení. Škola má za úkol zhotovit IVP nejpozději do 1 měsíce od obdržení doporučení. (Švamberk Šauerová, Špačková a Nechlebová, 2012, s. 36-37) Individuální vzdělávací plán v sobě zahrnuje identifikační údaje žáka, jména pedagogických pracovníků podílejících se na vzdělávání žáka, údaje o cíli vzdělávání, informace o skladbě druhů a stupňů podpůrných opatření. Podpůrná opatření jsou podrobněji popsána ve vyhlášce č. 27/2016 Sb. o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, v aktuálním znění. Tato vyhláška představuje pět stupňů podpůrných opatření, podle kterých lze např. přiřadit žákovi asistenta pedagoga, upravit metody výuky či hodnocení. Dále IVP upravuje obsah vzdělávání, metody a formy výuky, způsob hodnocení, časové a obsahové rozvržení učiva. (Jucovičová, Žáčková, 2020, s. 87) Individuální vzdělávací plán může být také doplněn o seznam kompenzačních a učebních pomůcek (Švamberk Šauerová, Špačková a Nechlebová, 2012, s. 36-37).

Předmět speciálně pedagogické péče pro žáky se specifickými poruchami učení probíhá 1x – 2x týdně. Zahrnuje speciálně pedagogickou a logopedickou péči. O organizaci výuky předmětu speciálně pedagogické péče u daného žáka rozhoduje

ředitel školy, který vychází z potřeb žáka a doporučení školského poradenského zařízení. Předmět může probíhat skupinovou nebo individuální formou. (MŠMT ČR, 2004)

Žákovi se specifickými poruchami učení se může při výuce věnovat asistent pedagoga, který mu dle vyhlášky č. 27/2016 Sb. o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, v aktuálním znění, pomáhá v dosahování edukačních cílů při výuce. Asistent pedagoga přispívá k organizaci a realizaci vzdělávání. (MŠMT ČR, 2016)

Při hodnocení žáků se specifickými poruchami učení pedagog pracuje s pokyny obsaženými v doporučení školského poradenského zařízení a se znalostí projevů SPU. Žák se specifickými poruchami učení by měl být hodnocen objektivně. Pedagog by měl u žáka ocenit mírné zlepšení a snahu, podávat slovní hodnocení, v případě neúspěchu poskytnout žákovi možnost opravy. Součástí hodnocení by také měla být zpětná vazba a sebehodnocení. (Jucovičová, Žáčková, 2020, s. 184-196) Pedagog by neměl hodnotit pouze výkon žáka, ale brát také ohled na závažnost poruchy učení a vynaložené úsilí. Cílem hodnocení je poskytnout žákovi se specifickou poruchou učení informace o tom, co měl správně, v čem chyboval, a na čem by mohl ještě zapracovat. (Bartoňová, 2018, s. 87-88)

2 Klasifikace specifických poruch učení

Druhá kapitola teoreticky orientované části se bude zabývat klasifikací specifických poruch učení. Jelikož se práce zaměřuje především na dysgrafii, ostatní specifické poruchy učení budou popsány poměrně stručně. O dysgrafii bude více uvedeno v kapitole 3.

Jak už bylo zmíněno v první kapitole, mezi specifické poruchy učení se řadí dyslexie, dysgrafie, dysortografie, dyskalkulie, dyspraxie, dysmúzie a dyspinxie. Předpona dys- znamená rozpor, deformaci, nedostatečný či nesprávný vývoj dovedností. (Zelinková, 2015, s. 10)

2.1 Dyslexie

„Dyslexie znamená specifickou neschopnost naučit se číst běžnými výukovými metodami“ (Michalová, Pešatová, 2011, s. 28). Žák s dyslexií má obtíže s dekodováním slov a diskriminací jednotlivých hlásek. Dochází také k narušení schopnosti hlasové syntézy. Za další příčinu dyslexie se považuje vizuální deficit. Objevují se obtíže se zrakovým rozlišováním, identifikací písmen, vnímáním barev, rozlišováním figury a pozadí. Rovněž se dyslexie vyznačuje poruchou pravolevé a prostorové orientace, nedostatečnou zrakovou pamětí. Kromě fonologického a vizuálního deficitu je za příčinu dyslexie označován deficit motorický (motorika mluvidel), senzorio-motorický, deficit v oblasti paměti, v procesu automatizace, jazyka a řeči. (Jucovičová, Žáčková, 2014, s.13-14)

Jucovičová a Žáčková (2014, s. 13) rozlišují pravohemisférové čtení a levohemisférové čtení. U pravohemisférového čtení žák používá obzvláště pravou hemisféru. Čtení je namáhavé, neplynulé, pomalé a objevuje se menší počet chyb. U levohemisférového čtení se naopak více využívá levá hemisféra. Žák čte překotně, rychle a vyskytuje se větší počet chyb. Pravohemisférové čtení je charakteristické pro předčtenářské období a počáteční čtení, zatímco levohemisférové čtení se vyskytuje u pokročilejších čtenářů.

U dyslexie dochází k narušení rychlosti, správnosti, techniky čtení a porozumění čteného textu (Zelinková, 2015, s. 41). Mezi hlavní projevy dyslexie patří:

- obtíže s intonací, melodií,

- přesmykování slabik,
- vynechávání písmen, slabik, slov, vět nebo naopak jejich přidávání,
- komolení slov,
- vynechávání nebo nesprávné umístění diakritických znamének,
- nesprávná, chaotická reprodukce čteného (Jucovičová, Žáčková, 2014, s. 14),
- záměna písmen tvarově podobných (např. b – d – p), písmen zvukově podobných (např. t – d),
- dvojí čtení – žák si slovo nejprve přečte pro sebe potichu a poté nahlas (Zelinková, 2015, s. 41),
- domýšlení až hádání slov,
- neplynulé čtení s mnoha zarážkami (Zelinková, Černá a Zitková, 2020, s. 12).

Jako další projevy dyslexie Bartoňová (2018, s. 33) uvádí častou únavu, chybovost, přeskakování slov i řádků, záměnu pravé a levé strany, obtíže naučit se cizí jazyk, problémy s vyjadřováním a obtíže v oblasti gramatiky. Michalová a Pešatová (2011, s. 29) navíc popisují tyto symptomy: obtíže v měkčení, neschopnost rozlišit konec věty či předložkovou vazbu. U žáků s dyslexií bývá často narušen vztah ke čtení. Čtení jim dlouhá trvá a musí vynaložit velkou snahu, což je snadněji unaví a ztrácí tak chuť se čtením učit.

2.2 Dysgrafie

Mlčáková (2019, s. 77) popisuje dysgrafii jako specifickou poruchu psaní, která se projevuje narušením celkové úpravy písemného projevu, napodobování tvaru písmen a osvojování si jednotlivých písmen. Tato specifická porucha učení postihuje všechny složky písemného projevu (Švamberk Šauerová, Špačková a Nechlebová, 2012, s. 30). Více o dysgrafii uvedeno v kapitole 3.

2.3 Dysortografie

Jucovičová a Žáčková (2014, s. 23-26) definují dysortografii jako specifickou poruchu pravopisu. Dysortografie se pojí s poruchami fonemického sluchu. Dochází k narušení sluchové percepce. Objevuje se zhoršený jazykový cit, problémy s vnímáním a reprodukcí rytmu. Obtíže se vyskytují také na úrovni zrakového vnímání, může být

oslabena zraková analýza a syntéza, zraková diferenciacie a zraková paměť. Žák s dysortografií v důsledku těchto obtíží nedokáže sluchem mluvené slovo zachytit, analyzovat a převést do písemné podoby. U žáka se tak projeví specifická chybovost při psaní diktátu, kdy zapíše slovo tak, jak ho slyší, a to většinou chybně. „*Dochází pak k tzv. sluchovým klamům, sluchovým záměnám, a v důsledku toho ke komolení slov nebo nesprávnému užití pravopisu*“ (Jucovičová, Žáčková, 2014, s. 23). Žák chybí i při opisech nebo prepisech. Dysortografie často vzniká chybným užitím tzv. audiodiktátu, kdy si žák po přečtení textu diktuje slova a podle toho píše. Pracovní tempo u žáků s dysortografií bývá výrazně pomalejší, při psaní se soustředí na to, aby mluvené slovo správně zachytili a následně zaznamenali. Potřebují při psaní více času.

Dysortografie se často objevuje v kombinaci s dyslexií nebo dysgrafií. Obtíže se mohou vyskytnout nejen v českém jazyce, ale i v cizích jazycích a naukových předmětech. I přestože žák zná a umí gramatická pravidla, v písemné podobě je nesprávně aplikuje. Je tedy nutné vždy odlišit chybovost způsobenou neznalostí a chybovost vycházející z diagnostiky specifických poruch učení. Pokud žák nedokáže ani ústně použít gramatická pravidla, je pomalý a nejistý, poté pouze pravopis odhaduje a tipuje. (Jucovičová, Žáčková, 2020, s. 24-26)

Mezi hlavní projevy dysortografie patří:

- neschopnost dodržet pořadí písmen, slabik, slov,
- nedostatky v měkčení,
- nesprávné užití diakritických znamének (háčeků, čárek, teček),
- nesprávná aplikace gramatických pravidel, přestože je zná a umí (Michalová, Pešatová, 2011, s. 29),
- vynechávání písmen, slabik, slov, vět nebo jejich přidávání,
- přesmykování písmen, slabik (např. kolo – loko),
- záměny zvukově podobných hlásek a slabik,
- nedodržování hranic slov v písmu (psaní slov dohromady) (Jucovičová, Žáčková, 2020, s. 25),
- chyby z artikulační neobratnosti,
- záměny tvarově podobných písmen (Michalová, 2016, s. 69).

2.4 Dyskalkulie

Mezi hlavní příčiny dyskalkulie neboli specifické poruchy matematických schopností jsou uváděny percepčně-motorické poruchy, konkrétněji poruchy zrakového a sluchového vnímání, zrakové a sluchové paměti, pravolevé a prostorové orientace, seriality a intermodality. Jucovičová a Žáčková (2020, s. 28) serialitu definují jako: „*schopnost řadit jednotlivé prvky za sebou a toto řazení ve stejném pořadí opakovat*“. Intermodalita je formulována jako: „*propojení jednotlivých funkcí*“. Další možnou příčinou vzniku dyskalkulie může být poškození centra souvisejícího s vyzráváním matematických funkcí. Babbie a Emerson (2018, s. 17) v souvislosti s dyskalkulií používají označení: porucha učení v matematice či specifické aritmetické problémy v učení.

Žák v matematice dostává špatné známky, pokud nedokáže matematický příklad vyřešit v daném časovém limitu nebo má špatný výsledek. Má poté z matematiky velké obavy, které se odrážejí na jeho výkonu. Pedagog by tak měl u dotyčného akceptovat to, že se dopustil drobných chyb, pokud vidí, že má správný postup a dané učivo ovládá. (Jucovičová, Žáčková, 2020, s. 29) Objevují se také problémy v dějepise např. při práci s letopočty, v chemii, fyzice a zeměpisu např. při určování poledníků, rovnoběžek a světových stran (Michalová, 2016, s. 75).

Michalová a Pešatová (2011, s. 32) dělí dyskalkulii podle příznaků na následující typy:

- **Praktognostická:** U žáka se objevuje oslabená schopnost manipulace s předměty nebo nakreslenými symboly, schopnost řadit předměty podle velikosti a určit, kde je méně a kde více.
- **Verbální:** Vyskytují se obtíže se slovním označováním operačních znaků, matematických úkonů, množství a počtů prvků. Žák s verbální dyskalkulií nezvládá na vyzvání ukázat daný počet prstů nebo označit hodnotu napsaného čísla.
- **Lexická:** Žák s lexickou dyskalkulií má problémy se čtením matematických znaků a symbolů (např. číslice, vícemístná čísla s nulami, tvarově podobná čísla).
- **Grafická:** Objevují se obtíže v geometrii a při psaní numerických znaků, žák nedokáže pracovat s příslušným grafickým prostorem.

- Operacionální: Projevuje se nesprávným prováděním a zaměňováním matematických operací.
- Ideognostická: Žák s ideognostickou dyskalkulií má problémy na úrovni chápání matematických pojmů a vztahů. Nedokáže z paměti vypočítat matematický příklad.

Mezi hlavní projevy dyskalkulie patří:

- narušená schopnost analyzovat a syntetizovat zrakem (např. skládat a rozkládat obrazec z částí),
- narušená schopnost třídění podle společných znaků (např. barvy, tvaru, velikosti),
- nespojení čísla s počtem (nepředstaví si pod číslem určitý počet předmětů),
- obtíže s rozlišováním geometrických představ,
- nedokonalá představa a orientace v číselné řadě, ose,
- nedostatečné číselné představy,
- obtíže při počítání s přechody přes desítku,
- přepočítávání se o jednotky, desítky, stovky,
- nesprávné označení nebo záměna matematických operací (např. sčítání, odčítání),
- záměny tvarově podobných číslic, pořadí číslic v číslech,
- neschopnost složit a přečíst víceciferná čísla,
- neschopnost nebo snížená schopnost provádět matematické operace, chápat matematické vztahy,
- problematická orientace v čase, v odhadech velikostí, vzdáleností a množství (Jucovičová, Žáčková, 2020, s. 29-30),
- setrvávání na počítání pomocí prstů (Zelinková, 2015, s. 44).

2.5 Dyspraxie

Bartoňová (2018, s. 37) definuje dyspraxii jako specifickou poruchu obratnosti a schopnosti vykonávat složité úkony. Michalová a Pešatová (2011, s. 33) popisují dyspraxii jako: „*poruchu motorické obratnosti v různých oblastech; podílí se na utváření celkové pohybové charakteristiky chování.*“ V Evropě se dyspraxie vyskytuje u 2-5% žáků.

Mezi projevy dyspraxie patří:

- pomalost, nešikovnost,
- projevuje se nesoulad mezi pohybovými schopnostmi a věkem,
- obtíže s osvojením komplexních pohybových dovedností,
- nízká úroveň senzomotorických dovedností,
- obtíže v pohybovém učení,
- oslabená hrubá a jemná motorika (Bartoňová, 2018, s. 37),
- problémy se sebeobsluhou již od raného věku do dospělosti,
- špatný odhad vzdálenosti,
- neschopnost provádět více aktivit najednou (Michalová, Pešatová, 2011, s. 33-34),
- motorický neklid,
- pomalé tempo psaní, neúhledný rukopis (Michalová, 2016, s. 77).

2.6 Dysmúzie

Michalová a Pešatová (2011, s. 33) definují dysmúzii jako specifickou poruchu hudebních schopností, u které dochází k oslabení schopnosti vnímání a reprodukce hudby, rytmu. Dysmúzie se dělí na dva druhy, expresivní a totální. V případě expresivní dysmúzie žák není schopen reprodukovat a identifikovat běžně známý hudební motiv. Totální dysmúzie se vyznačuje tím, že žák nemá žádný hudební smysl, hudbu nechápe, neidentifikuje a nepamatuje si ji.

Mezi projevy dysmúzie patří:

- obtíže v rozlišování tónů,
- žák si nepamatuje melodii,
- obtíže s rozlišováním a reprodukcí rytmu (Bartoňová, 2018, s. 37).

2.7 Dyspinxie

Dyspinxie se může vyskytnout v kombinaci s dysgrafií a grafické dyskalkulie, a to zejména v geometrii, kdy má žák např. obtíže s rýsováním (Michalová, 2016, s. 77). Michalová, Pešatová (2011, s. 33) u dyspinxie neboli specifické poruchy kreslení uvádí tři druhy:

- Motorická: Vyznačuje se přerušovanou kostrbatou čarou, roztřesenými liniemi, přetahováním nebo nedotahováním linií. Žák s motorickou dyspinxií kreslí čáry křečovitě, až může dojít k prorytí papíru. Nebo naopak kreslí slabé, přerušované čáry.
- Vizuální: U žáka se objevuje absence vlastní představy, se kterou úzce souvisí vizuální percepce a vizuální paměť. Jedinec má obtíže se zachycením prostorové trojrozměrnosti.
- Integrační: Tento druh dyspinxie vzniká kombinací dvou předchozích typů.

Mezi projevy dyspinxie patří:

- neobratné zacházení s tužkou,
- obtíže s pochopením perspektivy,
- neschopnost převést představu z trojrozměrného prostoru na dvojrozměrný papír (Bartoňová, 2018, s. 37),
- nízká úroveň kresby (Michalová, Pešatová, 2011, s. 33),
- neschopnost rozvrhnout si postup,
- neproporcionálna jednotlivých nakreslených objektů,
- roztřesené linie,
- silný tlak na tužku,
- časté opravy a gumování,
- problémy v rýsování, s napodobením jednoduchých geometrických tvarů (Michalová, 2016, s. 77).

3 Uvedení do problematiky dysgrafie

Třetí kapitola teoreticky orientované části se bude zaměřovat na specifickou poruchu psaní – dysgrafii. Bude zde zmíněna etiologie, diagnostika, projevy, reedukace a kompenzace. V rámci podkapitoly reedukace bude část věnována grafomotorice.

Jucovičová, Žáčková (2020, s. 19) a Zelinková (2015, s. 42) definují dysgrafii jako specifickou poruchu psaní, která se projevuje především v grafické stránce písemného projevu. Jucovičová a Žáčková (2020, s. 20) označují reedukaci dysgrafie za dlouhodobou záležitost, u některých jedinců se projevy dysgrafie vyskytují po celý život. Westwood (2004, s. 99) ve své publikaci uvádí, že největší obtíže dělá žákům ve škole čtení a psaní. Ve škole tyto dvě schopnosti potřebují nejvíce.

3.1 Etiologie dysgrafie

Za příčinu dysgrafie bývají nejčastěji označovány poruchy motoriky (jemné i hrubé), motorické a senzomotorické koordinace, automatizace pohybů. Podle Jucovičové a Žáčkové (2020, s. 19) se spolupodílejí i snížené deficity ve zrakovém vnímání, představivosti, paměti, prostorové orientaci, smyslu pro rytmus a pozornosti. Westwood (2004, s. 107) za příčinu dysgrafie označuje poruchu motoriky a obtíže v koordinaci oko – ruka. Podkladem této specifické poruchy učení může být také neukončený vývoj symetrického tonického šíjového reflexu v důsledku dědičnosti a nesprávného způsobu ležení. Tato obtíž se projevuje nežádoucím svalovým napětím, objevují se poruchy koordinace a rytmicity. V tomto případě se žáci s dysgrafií obracují s reedukací na fyzioterapeuty. Za jinou příčinu lze označit chybu v převodu zrakových nebo sluchových vjemů do grafické podoby, která narušuje rychlost a kvalitu procesu. Příčinou dysgrafie mohou být taktéž problémy v lateralizaci. Obtíže se projevují při přecvičeném praváctví či leváctví, zkřížené nebo nevyhraněné lateralitě. Při zkřížené lateralitě se objevují vady při vnímání a zpracování informací v centrální nervové soustavě, tento proces je delší a složitější, častěji tak dochází k chybám a nepřesnostem. U zkřížené laterality se objevují obtíže v oblasti výkonu. Psaní se u žáků s touto problematikou projevuje pomalejším pracovním tempem, sníženou kvalitou písma a psaní. Může se stát, že i když je ruka uvolněná, žák má přesto při psaní obtíže. „*Někteří žáci uvádějí, že když chtějí napsat určité písmeno, jejich ruka si „dělá co chce“ a „najede“ na jiný tvar písmene nebo minimálně přetahuje či nedotahuje tvar.*“ (Jucovičová, Žáčková, 2020, s. 19-20)

3.2 Diagnostika dysgrafie

Podle Jucovičové a Žáčkové (2019, s. 18) „*diagnostika dysgrafie rozhodně není jednoduchou záležitostí, protože faktorů, které mohou vést k obtížím v písemném projevu je celá řada.*“

Jako první si obtíží u žáků všimne vyučující, který rodičům doporučí se žákem absolvovat vyšetření (Michalová, 2016, s. 89). Diagnostika dysgrafie probíhá na odborném pracovišti, nejčastěji pedagogicko-psychologické poradně, kde se na spolupráci podílí psycholog, speciální pedagog, případně i neurolog, pediatr či ortoped. Rodiče se žákem často přicházejí na pracoviště již v průběhu 1. ročníku. Na základní škole se může žák setkat s příliš rychlým tempem postupu při nácviu psaní, zanedbání správného způsobu sezení a úchopu psacího náčiní nebo nedostatečným využíváním uvolňovacích cvičení. Brzy se přechází od tužky k peru, dochází k nerespektování psychomotorického tempa a přísnému hodnocení, kdy se u žáka pod vlivem strachu a úzkosti snižuje výkon ve psaní. V důsledku toho se setkáváme s chybnou fixací jednotlivých písmen, nesprávným způsobem sezení a úchopem psacího náčiní, snižováním kvality psaní a neuvolněnou rukou. (Jucovičová, Žáčková, 2019, s. 15)

Jucovičová a Žáčková (2019, s. 15-18) uvádějí: „*Cílem odborného vyšetření je zjistit příčiny nezdaru a především doporučit další vhodný postup vedoucí k nápravě obtíží a zlepšení situace dítěte.*“ Součástí diagnostiky je anamnéza (osobní, rodinná, školní, sociální), rozhovor s rodiči, rozhovor s dítětem, zkouška laterality, zjištění aktuální úrovně motorických a senzomotorických dovedností, zjištění úrovně jednotlivých percepčních a kognitivních funkcí, pozorování dítěte v průběhu psaní, test obkreslování, rozbor přinesených písemných prací a výstupy z pedagogické diagnostiky vyučujících.

Úroveň psaní se hodnotí z hlediska pravopisné, grafické, a obsahové stránky. Mezi diagnostické nástroje patří: opis, přepis, diktát a sloh. Při opisu žák opisuje text. Sleduje se grafomotorické zvládnutí písmen, uspořádání písmen ve slově nebo větě. V rámci přepisu musí žák zvládnout psacím písmem přepsat do sešitu text, který je napsaný písmem tiskacím. Diktát je pro žáky s dysgrafií nejobtížnější, musí mít dostatečně rozvinutou sluchovou i zrakovou percepci, grafomotoriku, znalost a aplikaci gramatických pravidel. Při psaní slohu se u žáka sleduje samostatnost písemného vyjadřování, grafická a pravopisná stránka. (Zelinková, 2015, s. 64)

Součástí diagnostiky je zkouška lateralit, při které se orientačně zjišťuje dominance oka, ucha, ruky a nohy. Dominanci oka určujeme pomocí kukátka, ucha pomocí naslouchání tikotu hodinek, ruky pomocí uchopování různých předmětů a psacího náčiní, nohy pomocí skákání, kopání do míče nebo stoupaní si na jednu nohu. V případě pochybností se provádí standardizovaný test lateralit, při kterém se sledují řídicí orgány, případně jejich střídání. Součástí testu je anamnéza, rozhovor s rodiči a dítětem, pozorování dítěte při činnostech, kresba a obkreslování podle předlohy. (Jucovičová, Žáčková, 2019, s. 16)

Dle Jucovičová a Žáčková (2019, s. 16) se v rámci diagnostiky dále zjišťuje schopnost zrkové analýzy a syntézy, zrkové a pohybové paměti, zrkového rozlišování, sluchové analýzy a syntézy, koncentrace pozornosti. Test obkreslování bývá složen z geometrických tvarů, které žákům s dysgrafií dělají při obkreslování potíže. Podle Bartoňové (2018, s. 129) je pro diagnostiku dysgrafie důležité zjistit úroveň zrkového a sluchové vnímání. Ve své publikaci zmiňuje např. zkoušku sluchové analýzy a syntézy, sluchové diferenciacce a vyšetřené vnímání měkkých a tvrdých slabik. Poruchy zrkového vnímání lze odhalit za pomoci Edfeltova reverzního testu nebo zkoušky vizuo-motorické koordinace od Frostigové.

Při pozorování žáka v průběhu psaní sledujeme: způsob úchopu psacího náčiní, způsob sezení při psaní, tempo psaní, samostatnost, chování, plynulost pohybu, napodobení předepsaného tvaru, vybavení jednotlivých písmen, doplňování diakritických znamének, napojování písmen, typ písma, dodržení správného směru při psaní písmen a číslic, čitelnost. Dále pozorujeme, jakých se dopouští chyb a v čem je naopak úspěšný. (Jucovičová, Žáčková, 2019, s. 18)

Zelinková (2015, s. 61) uvádí ve své publikaci škálu pro hodnocení dovedností číst a psát v prvním ročníku, jejímž autorem je Alice Inizan a Denis Bartout. Pro český jazyk ji upravila Lazarová. Tato škála obsahuje 4 oblasti: rozpoznávání a identifikace podobných slov, fonologická analýza podobných slov, syntéza podobných slov a psaní. Každá oblast v sobě zahrnuje 2-4 zkoušky. Dohromady škála obsahuje 11 zkoušek. Žák má např. za úkol napsat slovo podle předkreslených obrázků nebo volně dokončit započatou větu.

3.3 Projevy dysgrafie

Žáci se specifickou poruchou psaní mají často ochablé a nezpevněné drobné svalstvo rukou. Může se nich vyskytnout snížené nebo naopak zvýšené svalové napětí. Při psaní má žák často neuvolněné zápěstí i prsty, předloktí či paži. (Jucovičová, Žáčková, 2020, s. 20) Mezi další znaky podle Michalové (2016, s. 72) patří: nesprávný sklon psacího náčiní, obtíže v kreslení a rýsování, pomalé pracovní tempo, narušení rytmicity psaní, neschopnost udržet písmo na řádku, směšování psacího a tiskacího písmena, nedodržení okrajů, nedopsaná písmena či vynechaná slova v textu, nedodržení velikosti písmen, vynechávání řádků. U narušení rytmicity psaní se objevují obtíže s plynulým posouváním ruky po papíru. Jedinec často neudrží písmo na řádku, píše tzv. pod řádek. Jednotlivá slova hromadí příliš u sebe, vyskytuje se tak nepravidelná hustota mezi slovy a písmeny. Příliš se soustředí na psaní, diktuje si polohlasem jednotlivá písmena a pozorně sleduje vlastní písíci ruku. Bartoňová (2018, s. 32) uvádí ve své publikaci, že zapisuje slova tak, jak je slyší. Žáci s dysgrafií písmena nedotahují, nedopisují, mají problémy s navazováním jednotlivých písmen a zachováním směru psaní. Nedodržují hranice slov ve větě, píší slova dohromady nebo je naopak nelogicky rozdělují. (Jucovičová, Žáčková, 2020, s. 21)

Dalším znakem dysgrafie je nesprávné držení psacího náčiní (Michalová, 2016, s. 72). Držení psacího náčiní bývá křečovitě, neuvolněné, a chybné. Za nejčastější chybný úchop je považován úchop bez podloženého prostředníčku pod psacím náčiním. U malých dětí v batolecím období se objevuje jiný nesprávný úchop, a to dlaňový, kdy dítě drží psací náčiní v dlani. Při prstovém úchopu jedinec drží tužku v natažených prstech. Pokud má žák při psaní neuvolněné zápěstí, objevují se obtíže s napojováním a nedotahováním písmen. Písmo bývá kostrbaté, přerušované a roztržené. Může se stát, že žák psací náčiní drží v ruce správně, ale příliš nízko, tím se zvyšuje tlak na psací náčiní, a v ruce vzniká napětí. Může dojít k tomu, že si žák chybně zafixuje úchop již v mateřské škole, poté se těžko na základní škole učí správný způsob. V důsledku nesprávného úchopu se u žáků objevuje snížená kvalita písma, pomalejší tempo psaní a větší unavitelnost ruky. Jestliže žák drží psací náčiní v nesprávném sklonu, tzn. kolmo či ještě více směrem od těla namísto lehce šikmého sklonu, zvyšuje se přítlak na psací náčiní, což vede ke snížení kvality písma a zpomalení rychlosti psaní. U žáka se specifickou poruchou psaní se často vyskytuje chybná poloha loktu, kdy ho při psaní drží ve vzduchu nad stolem, nebo se celým loktem či skoro všemi prsty dotýká stolu. Nesprávná poloha

loktu má za následek snížení hybnosti ruky a omezení rozsahu pohybu. Žák se v důsledku neuvolněného a křečovitého úchopu častěji unavuje, bolí ho ruka, kterou si během psaní musí uvolňovat protřepáváním. (Jucovičová a Žáčková (2020, s. 21-22)

Velký vliv na kvalitu písma má způsob sezení při psaní. Jucovičová a Žáčková (2020, s. 22) za správný způsob sezení označují následující pozici: „*nohy mají být opřeny celou ploškou chodidel o podlahu, mírně od sebe, kolena v pravém úhlu nad zemí.*“ Za chybnou pozici se označuje zvedání nebo předsouvání ramene, vychylování těla do strany. Žáci s dysgrafií v důsledku dosažení co nejlepšího výkonu, sklání hlavu příliš nízko ke stolu, tzv. píší s „očima na papíře“.

Jiným projevem dysgrafie je záměna tvarově podobných písmen a číslic. Stane se, že žák má v hlavě správnou představu daného písmene nebo čísla, ale poté si jeho ruka při psaní dělá co chce a začne psát tvar písmena jiným způsobem. Jako příklad lze uvést psaní čísla 9 odspodu. Jedinec chybuje i ve věcech, které ovládá, a to většinou z důvodu časového limitu při psaní. Při psaní se soustředí na rychlost psaní, už si ale nedokáže pohotově odůvodnit gramatická pravidla a následně je aplikovat. Žáci s dysgrafií vynechávají písmena, vyskytuje se komolení slov, píší slova dohromady, vynechávají diakritická znaménka a tečky na konci věty, zapomínají psát na začátku věty velká písmena. (Jucovičová, Žáčková, 2020, s. 22-50) I když se žák snaží psát pomalu, písmo je stále nečitelné (Krejčová, Bodnárová, Šemberková, Balharová, 2018, s. 48). Objevují se obtíže s osvojováním, zapamatováním a vybavováním jednotlivých písmen. Písmo je nečitelné, někdy příliš malé nebo naopak velké. Žák s touto specifickou poruchou psaní často škrtná a přepisuje. Písemný projev tak působí neupraveně (Zelinková, 2015, s. 42). Žák s dysgrafií častokrát nedokáže sám po sobě přečíst (Michalová, 2016, s. 72).

Ústní zkoušení nebo doplňování do předtištěného textu je pro žáky s dysgrafií jednodušší. Soustředí se pouze na gramatickou stránku jazyka. Největší problém pro ně představuje diktát, kdy buď trpí kvalita písma, zatímco gramatických chyb je podstatně méně, nebo se kvalita písma zlepšuje, ale objevuje se více chyb. Když má žák po napsání diktátu prostor pro kontrolu, vyskytují se u něho obtíže s vyhledáváním chyb. Pokud chybu nenajde, nemůže si ji ani opravit. (Jucovičová, Žáčková, 2020, s. 51)

U žáka s dysgrafií se objevují obtíže i v naukových předmětech. Častá je záměna tvarově podobných číslic, nesprávné pořadí číslic nebo nesprávný posun v prostoru. Může se stát, že žák s dysgrafií nebude schopen po sobě přečíst zápis, tudíž s ním nemůže

následně pracovat. Obtíže se objevují také v geometrii, kdy nejsou dodržovány správné tvary, žáci nedovedou rýsovat přesně, nedotahují nebo naopak přetahují, příliš tlačí na tužku. Nedokáží správně manipulovat s kružítkem, při práci ho drží příliš pevně a padá jim z ruky. Specifická porucha psaní může také pronikat do schopnosti kreslení, malování a v kombinaci s dyspraxií do tělesné a pracovní výchovy. (Jucovičová, Žáčková, 2020, s. 51-53) Problematickým se stává i správné držení a posouvání pravítka (Krejčová, Bodnárová, Šemberková, Balharová, 2018, s. 51).

3.4 Reedukace dysgrafie

Michalová (2011, s. 7) definuje reedukaci jako: „*postupy zaměřené na rozvoj a celkové zlepšení a posílení těch funkcí, které se v důsledku orgánového (vrozeného či získaného) poškození nerozvinuly či vymizely.*“ Bartoňová (2018, s. 125-126) za reedukaci označuje „*takové speciálně pedagogické metody, které rozvíjejí nevyvinuté funkce nebo upravují či napravují porušené funkce a činnosti v oblasti postiženého analyzátoru.*“ Jedná se o individuální proces, který vychází z odborné diagnostiky každého žáka a z rozboru obtíží ve školním a rodinném prostředí.

Reedukace probíhá v průběhu vyučovací hodiny nebo v hodinách předmětu speciálně pedagogické péče, který se na nápravu specifických poruch učení přímo zaměřuje (Michalová, 2011, s. 8). Při reedukaci dysgrafie by se měl školní speciální pedagog podle Zelinkové (2015, s. 92) věnovat především deficitům v oblastech jemné a hrubé motoriky, pohybové koordinace, zrakové a pohybové paměti, prostorové koordinace a pozornosti.

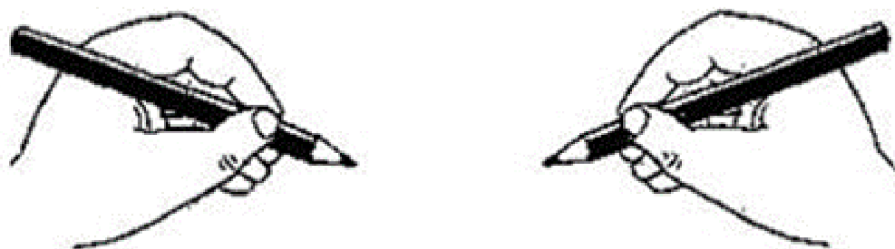
Zrakové vnímání bývá pro nácvik čtení a psaní velmi důležité. Důsledkem nedostatečně rozvinutého zrakového vnímání bývají obtíže ve vedení očních pohybů a obtíže při rozlišování tvarově podobných písmen. K rozvoji zrakového vnímání se mohou využít nejrůznější cvičení. Mezi cvičení na zrakovou diferenciaci lze zařadit např. hledání rozdílů, dokreslování obrázků nebo písmen a hledání shodných obrázků. Zrakovou analýzu a syntézu můžeme rozvíjet pomocí následujících cvičení: dokreslování obrázků nebo písmen, skládání písmen z prvků, skládání rozstříhaných obrázků. Zrakovou paměť lze trénovat sledováním dvou a více předmětů. Žák vybrané předměty sleduje po vymezený čas, poté se mu zakryjí a on je musí z paměti vyjmenovat. (Zelinková, 2015, s. 131-134)

Pro rozvoj hrubé motoriky je důležité, aby vyučující se žákem před psaním prováděl cvičení, při kterých jsou rozvíjeny pohyby paží, dlaní, trupu, hlavy a končetin. Po uvolnění ramenního pletence dochází ke svalovému klidu, pohyby rukou jsou plynulé, bez křečí a žák na psací náčiní netlačí (Bartoňová, 2018, s. 148). Jucovičová a Žáčková (2009, s. 25) uvádějí za cíl rozvoje jemné a hrubé motoriky zpevnění svalstva ruky, uvolnění svalového napětí a zdokonalení pohybové dovednosti. Mezi pohyby paží podle Bartoňové (2018, s. 148) a Zelinkové (2015, s. 193) patří např. plavání kraulem, kroužení předloktím, mávání, kroužení a střídavé upažení a vzpažení. Dále zmiňují pohyby pro uvolnění dlaně, jako např. kroužení dlaněmi, tlačení dlaněmi proti sobě, zavírání a otevírání v pěst, údery dlaní a pěstí o podložku. Pokud se žák při psaní nad stolem hrbí a přibližuje hrudní koš k pánvi, může to vést ke zkrácení svalů přední stěny břišní, a tím může být nepříznivě ovlivněna činnost břišních a hrudních orgánů. Proto je podstatné, aby žák na židli seděl vzpřímeně. Postavení chodidel ovlivňuje zatížení kyčlí, kolen a kloubů nohou. Jucovičová a Žáčková (2009, s. 67-68) správný sed popisují tak, že žák má desku stolu ve výši žaludku, chodidla opřena celou plochou k podlaze (viz obrázek 1), mezi stehnem a lýtkem se nachází pravý úhel a hrudník je lehce v předklonu. Ramena drží ve stejné výši, předloktí se mírně opírá o stůl, hlava je mírně vpředu, nikam se neodchyluje. Sešit by měl být od očí vzdálen 25-30 cm. Na správné sezení má také vliv osvětlení a vhodný nábytek. Měl by se vybírat takový psací stůl, u kterého nebude chybět nastavitelná výška, prostor pro nohy a dostatečná velikost pracovní plochy. Žák by měl sedět na celé ploše židle.



Obrázek 1: Správné sezení při psaní, Zdroj: MICHALOVÁ, Zdeňka. (2011)

Jemnou motoriku rozvíjíme při pohybech rukou a prstů. Pro rozvoj jemné motoriky Jucovičová a Žáčková (2009, s. 24-27) uvádějí různé drobné práce – např. šití, háčkování, pletení copánků, kreslení, malování, navlékání korálek, tvarování těsta, modelování, skládání papíru, hry s maňásky, listování v knihách, poznávání různých materiálů hmatem, využívání masážních míčků, hra na hudební nástroje, obkreslování a obtahování. Při psaní dbáme na správný úchop psacího náčiní. V případě nesprávného úchopu lze k nápravě použít tzv. trojhranný program a speciální násadky. Špetkový úchop vyvozujeme nápodobou, např. sypaním nebo drolením. Podílí se na něm palec, který je pokrčený a dotýká se bříškem psacího náčiní, lehce ohnutý ukazováček a prostředníček, který slouží jako opěrka psacího náčiní (viz obrázek 2). Dále prsteníček a malíček, jehož strana se lehce dotýká papíru. Pro kontrolu správného úchopu psacího náčiní žák zvedne ukazováček, pokud mu nevypadne, drží psací náčiní správně. Tužka by neměla jít bez velkého odporu vytáhnout z ruky. Jucovičová a Žáčková (2009, s. 52) ve své publikaci zmiňují následující motivaci: „*panáček v kolébce (panáčka pohoupeme), přidáme polštář a peřinu (tj. palec a ukazováček), peřinu (ukazováček) nemačkáme na panáčka.*“



Obrázek 2: Špetkový úchop. Zdroj: MICHALOVÁ, Zdeňka. (2011)

Pokud žák špatně slyší a nesprávně reprodukuje rytmus, zaměřujeme se na nácvik rytmizace, např. pomocí vytleskávání, bzučáku, rytmickým tancem, rozpočítadlem, písničkami nebo říkadly. (Jucovičová, Žáčková, 2009, s. 29)

Uvolňovací cviky provádíme před každým psaním. Zabraňují vzniku křečového úchopu psacího náčiní a neúnosného přitlaku na podložku (Michalová, 2016, s. 25). Michalová (2011, s. 77) doporučuje následující cvičení: volné čmárání na ploše, oblouky, vlnovky, obousměrná klubička nebo řadové a plošné cviky. Při jejich aplikaci sledujeme způsob držení psacího náčiní, plynulost pohybu, rytmizaci pohybu a tempo. Prsty uvolňujeme pomocí následujících cviků: nápodoba hry na klavír a kytaru, kmitání prstů, kroužení jednotlivými prsty, napodobování pohybů nůžek, kreslení kruhů různé velikosti

ukazováčkem, luskání prsty, dirigování ukazováčkem, roztahování a zatahování prstů. (Jucovičová, Žáčková, 2014, s. 66)

K osvojování a zapamatování tvarů písmen využíváme např. obrázkových abeced, karet s písmeny, pexesa, obtahování tvarů písmen v písku nebo krupičce, kreslení tvarů písmen, tvarování písmen z drátku, skládání písmen z papírových dílků, tabulky písmen, obtahování písmen ve vzduchu a psaní jednotlivých písmen na záda. Pokud žák nezvládne písmeno napodobit, pomůžeme mu tak, že písmeno rozložíme na jednotlivé prvky, ze kterých se skládá (např. klička, horní zátrh). V pracovním sešitu žákům pomáhají tzv. pomocné prvky, těmi rozumíme např. pomocnou liniaturu, vyznačení počátečního bodu, šipku vyznačující směr psaní nebo opěrné body. Vyberáme takové pracovní listy, kde je dostatek pomocných kroků. Pracovní listy bez dalších mezikroků nejsou vhodné. Žák nejprve obkresluje vyznačené tvary, poté vytečkované tvary a nakonec jen pár orientačních bodů. (Jucovičová, Žáčková, 2009, s. 55-58) Při velkých obtížích se zapamatováním si tvaru písmene jedinec nejprve písmeno obtahuje ve vzduchu jednou rukou, poté oběma rukama a nakonec se zavřenýma očima. Následuje obtahování tvaru písmene prstem na hrubém papíru, tužkou na papíře, vytečkovaného písmene a nakonec písmene vytvořeného pomocnými body. Když zvládne všechny tyto kroky, je schopen bez předlohy a pomoci napsat všechna písmena správně. (Michalová, 2016, s. 21)

Po osvojení a zapamatování písmen přecházíme k psaní slabik a celých slov. Pokud žák s dysgrafií zaměňuje tvarově podobná písmena, předepíšeme mu dvojici písmen a necháme ho písmena porovnávat. Můžeme také využít skládání či dokreslování, barevné abecedy, tabulky, omalovánky, barvené vyškrtávání nebo kroužkování, spojení obrázku a psacího písmena, obtahování, předřikávání slov s tvarově podobnými písmeny a následným ukazováním správného tvaru. Při vynechávání písmen ve slovech cvičíme schopnost sluchové diference, analýzy a syntézy, dále využíváme tzv. autodiktát, kdy si žák jednotlivá písmena ve slově nahlas diktuje. Jestliže chybí v umístění diakritických znamének, můžeme použít specifický autodiktát zaměřený na diakritiku, při kterém si nahlas předřikává jednotlivá písmena ve slově, pokud se objeví písmeno s diakritickým znaménkem, musí ho nahlas pojmenovat. Nedostatečné sluchové vnímání či nepřiměřené pracovní tempo může mít vliv na nedodržování hranic slov v písmu při psaní. Cílem reedukace je zmírnit tempo psaní a rozvíjet percepční oblasti. Vhodná jsou taková cvičení, kde žák s dysgrafií odděluje slova ve větě pomocí dělicí čáry.

(Jucovičová, Žáčková, 2009, s. 59-65) K osvojení písma mu poskytujeme tolik času, kolik potřebuje, nesprávné návyky se špatně odstraňují. Při poruchách tahu, neúhledném napojování písmen se zaměřujeme na spojování písmen s nadměrnými tvary. Provádíme nácvik u tabule a až poté na papíře. (Michalová, 2011, s. 83)

Reedukační lekce by měly podle Zelinkové (2015, s. 235-237) obsahovat: motivační rozhovor, cvičení sluchové a zrakové analýzy, syntézy, diferenciací. Při těchto cvičení se mohou využívat odpovídající pomůcky, např. bzučák nebo pracovní listy. Jucovičová a Žáčková (2020, s. 100) zmiňují ve své publikaci následující pomůcky: podložky pro sklon písma, trojhranné tužky, psací náčiní s vyznačenými ploškami pro správné umístění jednotlivých prstů, speciální násady, papírový kornout pro nácvik správného sklonu psacího náčiní, prstové barvy nebo papírové či vatové kuličky do dlaně. Reedukace v sobě zahrnuje cvičení na rozvoj pravolevé a prostorové orientace, řeči, grafomotoriky, psaní, paměti a koncentraci pozornosti (Zelinková, 2015, s. 236-237).

Mezi zásady reedukace podle Jucovičové a Žáčkové (2009, s. 20-25) patří:

1. Reedukace je individuální proces.
2. Reedukace začíná na úrovni žáka, kterou zvládá.
3. Aktuální úroveň reedukace respektujeme během reedukačních hodin, výuky a při hodnocení.
4. Reedukaci začínáme nácvikem percepčně motorických funkcí.
5. Před každým psáním provádíme uvolňovací cviky ruky.
6. Při reedukaci zapojujeme co nejvíce smyslů (zrak, sluch, hmat, případně čich), používáme tzv. multisenzorický přístup.
7. Zajišťujeme individuální program postupu reedukace pro každého žáka.
8. Na jednotlivé reedukační činnosti si dopředu připravíme materiály a pomůcky.
9. S reedukační činností seznámíme rodiče žáků s dysgrafií.
10. Upřednostňujeme individuální reedukační činnost před skupinovou.
11. Využíváme týmové spolupráce.
12. Na konci určitého období probíhá zhodnocení efektu reedukace.
13. U žáků sledujeme, zda nedošlo k dekompenzaci.
14. Základem úspěchu je citlivý a chápající přístup k dítěti.

Při reedukaci je podle Jucovičové a Žáčkové (2009, s. 24) velmi důležitá motivace a respektování pracovního tempa. Michalová (2016, s. 72-73) doporučuje žákům s dysgrafií při opisu, přepisu nebo diktátu zkrátit rozsah práce, poskytnout jim dostatek času, cvičení vůbec neznámkovat, ale využít slovní hodnocení. Pravidelně provádíme kratší, cílená cvičení. Mimo reedukaci specifických poruch učení se využívají také speciální pomůcky, jiné výukové metody nebo způsoby hodnocení. Místo diktátu zvolit jiný způsob ověřování znalostí, např. doplňovací cvičení, testovou formu, předtištěné nebo vizualizované materiály. (Jucovičová, Žáčková, 2014, s. 9)

Velmi důležitý je přístup vyučujících, spolužáků, rodičů nebo starších sourozenců k žákům s dysgrafií. Pokud se setkává s nepochopením ze strany rodičů, kteří je neustále nutí psát úkoly nanečisto nebo je přepisovat, vzniká tak u žáků odpor ke psaní, ztrácejí motivaci a nevěří v možnosti zlepšení. Vyučující jim snižují známky za nižší kvalitu, jsou nuceni opisovat dlouhé texty, aby se rozepsali, výsledkem ale bývá pouze stále se snižující kvalita písma. Pokud vyučující nemá dostatečné znalosti, žáky s dysgrafií označuje za „lajdáky“, kteří se vůbec nesnaží. *„To může vést následně k dalšímu zhoršování kvality – žáci chtějí mít psaní rychle za sebou, zvýšené úsilí, které by museli vynaložit na často jen mírné zlepšení, již považují za zbytečné, vlivem neúspěchu rezignují.“* (Jucovičová, Žáčková, 2020, s. 54)

Zelinková (2015, s. 78) za nejčastější chyby při reedukaci označuje hubování, vyčítání, každodenní úmorné psaní diktátů, přepisování sešitů, odpírání chvály, podivování se nad tím, že něco neumí a nereseptování specifických obtíží souvisejících s poruchou. Westwood (2004, s. 99) uvádí, že každodenním cvičením psaní lze dosáhnout požadovaného výsledku.

Součástí reedukace dysgrafie je také rozvoj grafomotoriky. Michalová (2011, s. 73) grafomotoriku definuje jako *„souhrn psychických i pohybových činností vykonávaných při psaní.“* Narušení nebo nerozvinutí grafomotorických schopností vede k obtížím v grafickém projevu. Jucovičová a Žáčková (2009, s. 30) ve své publikaci zmiňují: *„Předpokladem kvalitního osvojení dovedností psát je odpovídající úroveň: hrubé motoriky, jemné motoriky, zapamatování a napodobování pohybu (pohybová paměť), automatizace pohybů, motorické koordinace, senzo-motorické koordinace, percepčně kognitivní dovednosti.“*

Při nácviu grafomotoriky postupujeme od snadnějších pohybů k pohybům náročnějším, tzn. od kresebných prvků k vlastním písmenům, souboru písmen (slabik, slov, vět), opisu, přepisu a nakonec diktátu. Poskytujeme žákovi dostatek času, oceňujeme jeho snahu, povzbuzujeme ho a vyhýbáme se negativnímu hodnocení. Žák by měl po dokončení nácviu grafomotoriky dosáhnout správně zafixovaného úchopu psacího náčiní, mít uvolněnou ruku při psaní, zvládnout napsat jednotlivá písmena, snížit chybovost, zlepšit čitelnost písma a udržet přiměřené tempo psaní. (Jucovičová, Žáčková, 2009, s. 30-32) Při posilování grafomotorických schopností postupně zmenšujeme plochu, na kterou žák kreslí. Postupujeme od papíru ve formátu A2, A3, A4, až po linky v sešitě. (Krejčová, Hladíková, Šemberová, Balharová, 2018, s. 75) Při grafomotorických cvičeních Loose, Piekert a Diener (2017, s. 29) doporučují používat hranaté tužky, které jsou pro psaní vhodnější. Pro zlepšení motoriky by měl žák při cvičeních pracovat bez pomůcek. Při psaní by se neměla opomenout hygiena psaní. Důležitý je správný úchop psacího náčiní a správné sezení, osvětlení psací plochy, natočení sešitu a vytvoření radostné pracovní atmosféry. Žák by měl být při psaní dostatečně odpočatý a koncentrovaný. Výuka českého jazyka by se proto měla zařazovat do ranních hodin. Mlčková (2009, s. 24)

3.5 Kompenzace dysgrafie

Žáci na druhém stupni základní školy většinou přecházejí ze psacího písma na tzv. psanou formu tiskacího písma (Comenia Script), které je pro ně snazší, jelikož je oddělené a žáci nemusí dbát na směr a plynulost písma. Dalším důvodem je lepší čitelnost písma a rychlost při psaní. (Jucovičová, Žáčková, 2020, s. 22)

Dysgrafii lze kompenzovat za pomoci využití diktafonu, žák si nahraje výklad a doma ho v klidu a vlastním tempem zapíše do sešitu. Další možností je kopírování zápisků a jejich následné vlepování do sešitů nebo psaní na počítači. (Michalová, 2011, s. 88) Existují nástroje, které umožňují převod mluvené řeči do psané podoby, např. NovaVoice nebo Newton Dictate. Tyto nástroje jsou cenově dostupné a žáci je mohou využít na středních nebo vysokých školách. (Krejčová, Hladíková, 2019, s. 220) U těžších forem dysgrafie můžeme využít práci s počítačem (Jucovičová, Žáčková, 2020, s. 172).

4 Prakticky orientovaná část

4.1 Charakteristika výzkumného šetření

Prakticky orientovaná část bakalářské práce se zaměřuje na reedukaci specifické poruchy učení - dysgrafii. Výzkum probíhal na Základní škole v Častolovicích, ve které byli žáci sledováni při předmětu speciálně pedagogické péče a českého jazyka.

V rámci prakticky orientované části jsou vypracovány tři kazuistiky žáků s dysgrafií. U každého žáka byly navrženy možnosti reedukace. Při jejich navrhování bylo vycházeno především z pozorování žáků a zjišťování anamnestických dat o žácích od třídního učitele, zákonných zástupců, školního speciálního pedagoga a asistenta pedagoga. Po deseti měsících se zkoumalo, zda se u žáků objevilo v písemném projevu zlepšení. Součástí prakticky orientované části jsou také pracovní listy zaměřené na reedukaci dysgrafie. Obsahují např. cvičení na grafomotoriku, zrakové vnímání nebo určování hranic mezi slovy.

4.2 Cíle a otázky výzkumného šetření

Hlavní cíle:

- Navrhnout možnosti reedukace u žáků základní školy.
- Vypracovat pracovní listy pro reedukaci dysgrafie.

Dílčí cíl:

- Zjistit, zda se u žáků s dysgrafií objevilo po deseti měsících v písemném projevu zlepšení.

Výzkumné otázky:

- Jakým způsobem rodiče doma s žáky s dysgrafií psaní procvičují?
- Jaké pracovní listy nebo pomůcky využívá školní speciální pedagog na Základní škole v Častolovicích při reedukaci dysgrafie?

4.3 Metodologie výzkumného šetření

Prakticky orientovaná část má charakter kvalitativního výzkumu. Mezi hlavní metody výzkumu patří:

- Nestrukturované pozorování
- Zjišťování anamnestických dat od třídního učitele, zákonných zástupců, školního speciálního pedagoga a asistenta pedagoga
- Analýza dokumentace
- Případová studie

K získání potřebných informací pro vypracování kazuistik, bylo využito nestrukturovaného pozorování žáků při předmětu speciálně pedagogické péče a českého jazyka. Pozorování lze charakterizovat jako výzkumnou metodu, která slouží ke sledování jevů a procesů. Mezi sledované jevy patří např. prostředí nebo lidé. Při nestrukturovaném pozorování není zapotřebí dopředu vytvářet pozorovací škály a systémy. Předem jsou ke sledování vybráni pouze konkrétní lidé a situace. (Gavora, 2006, s. 68-69)

Pro vytvoření kazuistik o žácích s dysgrafií bylo nezbytné zjistit anamnestické údaje o žácích od třídního učitele, zákonných zástupců, školního speciálního pedagoga a asistenta pedagoga.

Dále byla zvolena výzkumná metoda analýzy dokumentace. Jedná se o zkoumání písemných textů různého druhu (Gavora, 2006, s. 113). V rámci výzkumného šetření bylo vycházeno z písemných prací žáků a zpráv z vyšetření v pedagogicko-psychologické poradně.

V rámci případových studií se podrobněji zkoumají osobnosti, skupiny osob (např. třída) nebo instituce (např. škola). Je snaha o co nepodrobnější popis zkoumaného případu. Zkoumání je dlouhodobé, probíhá v terénu a používají se při něm další výzkumné metody např. pozorování, analýza dokumentů nebo interview (Gavora, 2006, s. 126).

Za pomoci rozboru žakovských prací (písemné sešity, školní práce, pracovní listy) byl popsán písemný projev žáků s dysgrafií.

4.4 Charakteristika místa výzkumného šetření

Výzkumné šetření probíhalo na Základní škole v Častolovicích. V této škole žáci navštěvují třídy od 1. do 9. ročníku. Jedná se o školu hlavního vzdělávacího proudu, mohou ji však navštěvovat i žáci se speciálními vzdělávacími potřebami. Ve škole se nachází školní speciální pedagog a výchovný poradce.

Žáci byli pro tento výzkum identifikováni školním speciálním pedagogem. Všichni navštěvují 3. ročník, ve kterém se dohromady nacházejí čtyři žáci se speciálně vzdělávacími potřebami. Tato třída má tři asistenty pedagoga, kteří žákům pomáhají a v případě potřeby konzultují obtíže s vyučujícím nebo školním speciálním pedagogem.

Žáci se specifickými poruchami učení jsou vzděláváni v běžných třídách podle doporučení pedagogicko-psychologické poradny. Na žádost zákonného zástupce žáka je vypracován individuální vzdělávací plán. Se žáky se specifickými poruchami učení pracuje školní speciální pedagog. Hodiny speciálně pedagogické péče probíhají 1x týdně. Společně procvičují např. grafomotoriku, čtení, psaní nebo počítání. Součástí IVP jsou také např. závěry a doporučení z vyšetření v pedagogicko-psychologické poradně, pomůcky a úpravy metod či hodnocení.

4.5 Etické aspekty realizovaného výzkumného šetření

Před zahájením výzkumného šetření byl zákonným zástupcům žáků se specifickými poruchami učení předložen informovaný souhlas účastníka výzkumu. V rámci souhlasu jim byl představen výzkumný projekt, období realizace a popis toho, jak bude výzkum probíhat. Zákonní zástupci respondentů poskytli v rámci analýzy dokumentace dobrovolně vstupní či výstupní zprávy z vyšetření v pedagogicko-psychologické poradně. Veškeré informace byly anonymizovány a použity pouze v rámci prakticky orientované části bakalářské práce. V souladu s tímto bodem byla změněna jména žáků vybraných pro výzkumné šetření. Zákonní zástupci respondentů se účastnili výzkumu dobrovolně a mohli kdykoli svou účast ukončit.

4.6 Časový harmonogram

- Příprava výzkumu: prosinec 2021 – leden 2022
- Realizace výzkumu:
 - 1. návštěva školy: 7. února 2022 – předmět český jazyk, zjišťování anamnestických údajů o žácích
 - 2. návštěva školy: 11. února 2022 – předmět speciálně pedagogické péče
 - 3. návštěva školy: 14. února 2022 – předmět speciálně pedagogické péče
 - 4. návštěva školy: 21. února 2022 – předmět speciálně pedagogické péče
 - 5. návštěva školy: 5. prosince 2022 – předmět český jazyk
 - 6. návštěva školy: 12. prosince 2022 – předmět speciálně pedagogické péče, ověřování pracovních listů v praxi, zkoumání pokroku u Adama
 - 7. návštěva školy: 16. prosince 2022 – předmět speciálně pedagogické péče, ověřování pracovních listů v praxi, zkoumání pokroku u Michala
 - 8. návštěva školy: 19. prosince 2022 – předmět speciálně pedagogické péče, ověřování pracovních listů v praxi, zkoumání pokroku u Honzy
- Zpracování výzkumu: leden 2023 – únor 2023

4.7 Charakteristika výzkumného vzorku

Pro výzkumné šetření byli školním speciálním pedagogem vybráni tři žáci základní školy, kteří navštěvují 3. ročník. Jedná se o tři chlapce, kterým byly diagnostikovány specifické poruchy učení.

Jméno	Věk	SPU	Podpůrné opatření
Adam	10 let	dyslexie, dysgrafie	4. stupeň
Michal	9 let	dysgrafie, dyskalkulie	2. stupeň
Honza	11 let	dyslexie, dysgrafie	3. stupeň

Tabulka 1: Výzkumný vzorek

4.8 Kazuistika 1

Jméno: Adam

Ročník: 3.

Osobní anamnéza

Adam se narodil v roce 2013. Porod proběhl v termínu bez komplikací. Jednalo se o chtěné těhotenství. Maminka během těhotenství neužívala žádné léky. V 7 měsících začal sedět a po 1 roce chodit. Ve 2 letech měl slabý otřes mozku. Navštěvoval mateřskou školu v okolí bydliště. Chlapec měl odklad školní docházky z důvodu školní nepřipravenosti. Nedokázal se soustředit, byl neklidný a vulgárně napadal paní učitelky. V 7 letech nastoupil do základní školy. O pár měsíců později onemocněl laryngitidou. Byla u něho zjištěna zraková vada, která je současně korigována brýlemi.

Rodinná anamnéza

Adam pochází z úplné rodiny. Bydlí ve městě v rodinném domě. Má o 5 let staršího bratra. Se starším sourozencem vychází dobře, bratr si s ním rád hraje a často ho doprovází na dětská hřiště. V domě s nimi žije také dědeček, který má s otcem v rodině vedoucí roli, společně rozhodují o chodu domácnosti. Oba rodiče pracují v automobilovém průmyslu, mají střední vzdělání. Adam vnímá odlišně ženské a mužské role. Pokud Adamovi maminka zadá nějaké pokyny, nerespektuje ji a často ji vulgárně napadá. Pokyny přijímá pouze od svého otce nebo dědečka.

Školní anamnéza

Při nástupu do 1. ročníku se ho někteří spolužáci kvůli jeho chování báli. Po osvojení pravidel a změně medikace se jeho chování mírně zlepšilo. Ve třídě se mu po celý den věnuje asistent pedagoga, který mu byl přiřazen na základě podpůrného opatření 4. stupně. Potřebuje pomoc asistenta pedagoga ve družině, s přípravou domácích úkolů, při řízených činnostech a sociálních kontaktech. Se svými spolužáky mívá občas konflikty, které se řeší s třídním učitelem na místě. Dětem se posmívá, občas je i napadá, uráží je a vyhrožuje jim. Chování se zhoršuje v odpoledních hodinách ve družině a o vycházkách. Při odchodu z družiny svého asistenta pedagoga uráží, slovně ho napadá, vyhrožuje mu.

Při vyučovací hodině je Adam nepozorný, roztržitý, skáče třídnímu učiteli do řeči, má potřebu všechno doprovázet komentářem. Slovně napadá své spolužáky, třídního učitele i svého asistenta pedagoga. Když se chlapec rozčílí, hází věcmi (např. batohem, penálem). Pokud ho třídní učitel při vypracování úkolu upozorní, že daný úkol vypracovává chybně, rozzlobí se, začne ho slovně napadat, vykřikovat a hádat se. V průběhu výzkumného šetření při pozorování hodiny českého jazyka minimálně 4x bez dovolení odešel na chodbu. Když se vrátil, tak hlasitě třískal dveřmi. Během vyučovací hodiny častokrát vykřikuje a kope kolem sebe nohama.

V prvním pololetí měl samé jedničky, ve druhém došlo ke zhoršení v matematice a českém jazyce. Adam se rád zapojuje do kolektivní práce. Má velké znalosti o přírodě. Při psaní přetrvávají obtíže s jemnou motorikou.

Závěry a doporučení z vyšetření v pedagogicko-psychologické poradně

Chlapec byl ve 2. ročníku na základě doporučení třídního učitele poslán s rodiči do pedagogicko-psychologické poradny, kde mu byla diagnostikována dyslexie a dysgrafie. V péči pedagogicko-psychologické poradny je od roku 2021. V rámci reedukace Adam dochází 1x týdně na předmět speciálně pedagogická péče. Školní speciální pedagog s ním procvičuje psaní a čtení. Pedagogicko-psychologická poradna Adamovi stanovila podpůrné opatření 4. stupně.

Individuální vzdělávací plán byl navržen z důvodu nezralosti specifických funkcí, které významně ovlivňují úspěšný nácvik čtení a psaní. Je potřeba také rozvíjet grafomotoriku, jemnou motoriku a prostorovou orientaci, analýzu, syntézu, fonologickou manipulaci, vizuomotorickou koordinaci, zrakovou diferenciaci a krátkodobou zrakovou paměť. Sluchové vnímání je nezralé, Adam má obtíže s geometrickými tvary, prostorovou orientací v pojmech nad, pod, vpředu, vzadu, nahoře, dole, vlevo, vpravo. V rámci zrakového vnímání se objevují obtíže při rozlišování obdobných nebo zrcadlově převrácených tvarů. Úkoly, které si sám pro sebe vyhodnotí jako obtížné a mohl by v nich selhat, předem vzdává nebo odmítá. Adamovi vyhovuje práce v jednotlivých krocích - zadá se mu úkol, počká se, až ho dokončí a poté může začít pracovat na dalším. Důležité jsou cvičné příklady, názorná ukázka a vizualizace. Je nutné si ověřit, zda zadání či pokynům rozumí.

Chlapec rád pracuje podle vzoru, efektivní je slovní nápověda. Vzor může Adamovi výrazně pomoci i při nácviku žádaného chování. Vzhledem k rozdílům ve

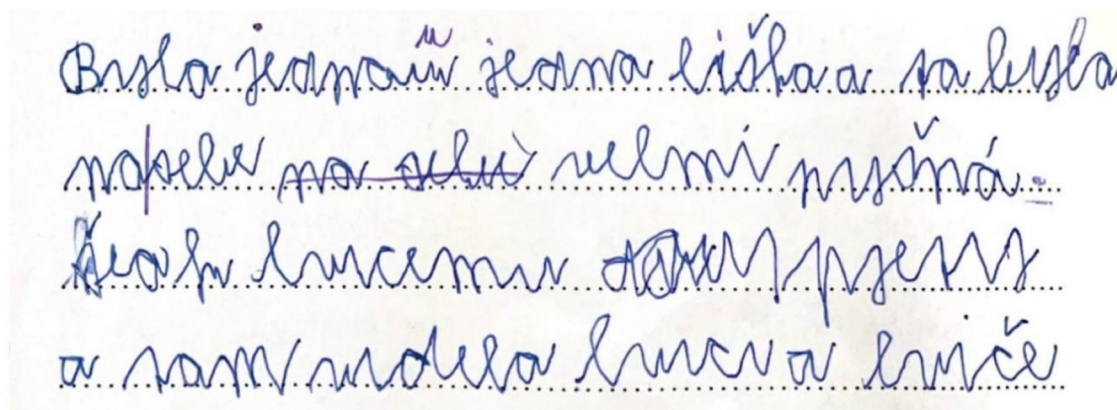
vnímání mužské a ženské role (plynoucích pravděpodobně z rodinného systému) potřebuje ideálně mužský vzor. Nastávají situace, ve kterých se Adam nedokáže zorientovat, v těchto případech je žádoucí podpora dospělé osoby ve formě provázení úlohou nebo situací. Adam touží po ocenění, které mu je možné nabízet za projevy žádoucího chování.

Při výuce bylo doporučeno postupovat dle zásad metodiky strukturovaného učení – motivace, strukturalizace, vizualizace, individualizace. Adam se obtížně přizpůsobuje změnám. Potřebuje dopředu vědět, co ho čeká. Pokud nebude mít jasnou představu o strukturu dne a činností, může se přestat soustředit, cítit se dezorientovaný nebo se dostat do stresu. V důsledku toho se u chlapce objeví nevhodné chování. Pro Adama se doporučilo vytvořit pravidelnou strukturu vyučovací hodiny a obsahu výuky. Je potřeba, aby věděl, jaké činnosti budou následovat, kdy začnou a kdy skončí. Učivo je vhodné vykládat pomocí stručných vět, užívat konkrétní příklady, zdůrazňovat, co je podstatné. Jestliže se u něj projeví neklidnost či pasivita, doporučuje se umožnit mu krátkou relaxační chvíli. Chlapec se ztrácí v materiálech, ve kterých je na stránce velké množství informací. V tomto případě mu pomůže důležité informace zvýraznit za pomoci barevné pastelky nebo potřebnou část stránky ofotit na list papíru samostatně. Vzhledem k obtížím při psaní je možné uzpůsobit délku diktátu a psaného textu. Adam má problém se zvládnutím situací, které jsou spojené se selháváním, případně přijetím neúspěchu, prohry apod. Tyto projevy bývají často spojené s nejistotou, zvýšenou úzkostí a emoční reaktivitou. Doporučuje se postupné „otužování“ žáka vůči neúspěchu, které však musí odpovídat možnostem žáka, jeho schopnosti pochopit, že selhávat je lidské a každou chybu lze napravit.

Při výuce Adam může používat názorné didaktické a manipulační pomůcky, které jsou běžně dostupné ve škole. V rámci předmětu speciálně pedagogické péče jsou se žákem využívány pracovní listy, např. Šimonovy pracovní listy, pracovní listy na rozvoj sluchového vnímání, zrakového vnímání, prostorové orientace. Adamovi byly zakoupeny pomůcky pro rozvoj jemné motoriky a grafomotoriky.

Rozbor písemného projevu

Adam píše pravou rukou, která není uvolněná. Při psaní sedí na kraji židle, neopírá se o opěrku, naklání se ke stolu, nohy nemá v pravém úhlu. Písmo je nečitelné, kostrbaté, ze začátku se dá přečíst, ale postupně se písmo stává více nerozluštitelné. Adam se ze začátku snaží, ale ke konci už ztrácí pozornost. Často zapomíná na psaní teček na konci věty a nad písmeny J a I. Občas vynechává diakritická znaménka, nenapíše čárku nad samohláskami nebo háček nad E. Na začátku věty opomíná psát velká písmena. U některých slov se objevují problémy s napojováním jednotlivých písmen, např. ve slově jedna. Většinou mu dělá obtíže napojování písmena D a A. Zaměňuje písmena O a A, nedělá mezi nimi rozdíly, vypadají skoro identicky. U písmena O zapomíná „kličku“. Další tvarově podobná písmena, které Adam zaměňuje jsou S, L a Z, kdy místo Z napíše L. Také zaměňuje písmena R a Z. Chlapec často škrtá, přepisuje a text tak působí neuspořádaně. Někdy spojuje dvě slova dohromady (např. na sebe) a napíše dvakrát totéž slovo nebo větu za sebou. Písmo v mnohých případech neudrží na řádku, chvílemi přetahuje pod řádek. Adam neudrží správný sklon písma. Nedotahuje „smyčku“ u písmen Y, J, často ji nedotáhne pod řádek, ale napíše ji na linku. Mnohdy nedodrží velikost písmen, např. písmena L, T, píše v jedné úrovni s ostatními (např. ve slovech ta, byla). U samohlásky U místo jednoho obloučku píše dva (např. ve slově jednou, udělá). Při psaní si jednotlivá písmena potichu předříkává. Často v průběhu psaní ztrácí pozornost, věci kolem něho ho rozptylují.



Obrázek 3: Písmo Adama, 2. ročník

Možnosti reedukace

Je potřeba u žáka nadále upevňovat tvary písmen, uvolňovat ruku a procvičovat grafomotoriku. Vzhledem k tomu, že doma se žákem psaní neprocvičují, mělo by se psaní co nejvíce rozvíjet během předmětu speciálně pedagogická péče, ve družině nebo o přestávkách. Pokud by to bylo možné, domluvit se s maminkou, aby se žákem doma začali psaní i čtení více cvičit. O prázdninách tak žák vůbec nic neprocvičuje a vrací se do dalšího školního roku nepřipravený. V 1. ročníku Adam nechodil do školy, výuka probíhala distanční formou. Rodiče mu při vypracování domácích úkolů příliš nepomáhali, a tak se nenaučil správné tvary písmen, nebyl nikdo, kdo by ho neustále upozorňoval, že některá písmena nepíše správně, vynechává tečky a spojuje slova dohromady. Adam potřebuje, aby se mu někdo věnoval a odměňoval ho, za správně splněný úkol. Důležité je, aby procvičoval jemnou motoriku a grafomotoriku. Jemnou motoriku může zdokonalovat např. pomocí stavebnicových her, puzzle nebo vystřihávání, trhání papíru. Bylo by vhodné zakoupit domů pracovní listy na procvičení grafomotoriky a uvolnění ruky. Během psaní by se u Adama mělo hlídat správné držení psacího náčiní, uvolnění ruky, správné sezení a náklon papíru.

Pro chlapce by bylo vhodné využít i pracovních listů, které byly vytvořeny v rámci prakticky orientované části. Například pracovní listy č. 1, 3, 14 (viz příloha A, C, M) mohou posloužit k nácviku grafomotoriky. Díky pracovnímu listu č. 15 (viz příloha N) si chlapec procvičí určování hranic slov ve větě. Adamovi má obtíže s rozlišováním geometrických tvarů, k nácviku jejich rozlišování lze využít pracovní list č. 9, 12 (viz příloha CH, K), kde má za úkol určit stejné tvary. Při vypracování pracovního listu č. 4 (viz příloha D) si procvičí zřetelovou analýzu a syntézu, u pracovního listu č. 7, 8, 11 (viz příloha G, H, J) zase zřetelovou diferenciaci. Pracovní list č. 11 mu může posloužit i k procvičení tvarů písmen. Adam má také problémy s rozlišováním podobných písmen, k tomu lze využít pracovní list č. 13 (viz příloha L).

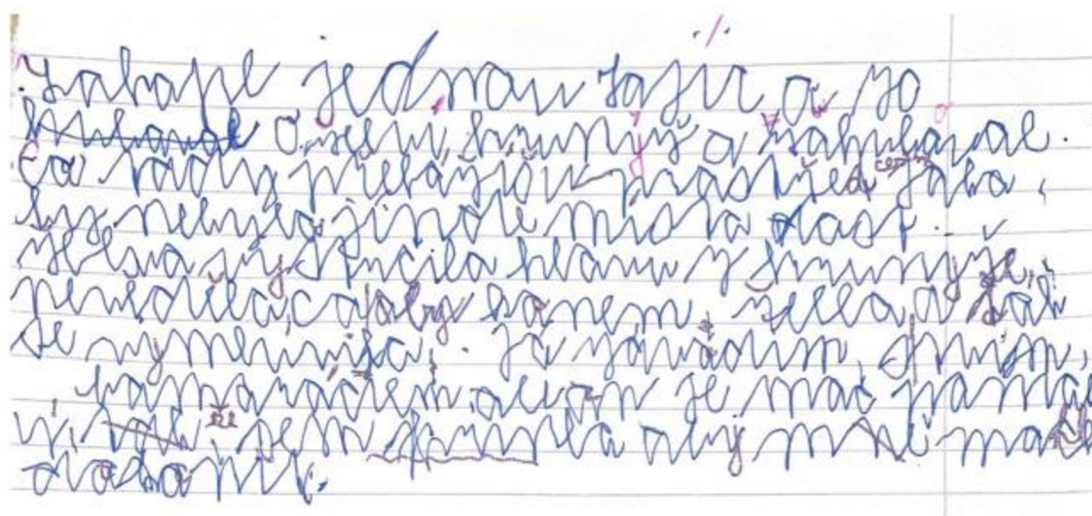
Pokud se žák při vypracování úkolu začne vztekat a vulgárně nadávat třídnímu učitelovi, asistent pedagoga by s ním měl jít na určitou dobu na chodbu, aby se žák uklidnil. Když žák v úkolu nechce pokračovat, může mu být nabídnut jiný, podobný úkol. V okamžiku, kdy se žákovi nedaří, je zapotřebí ho v dané činnosti podporovat a motivovat ho. Jestliže při psaní napíše špatně větu, měl by asistent pedagoga Adama upozornit a dbát na to, aby větu přepsal a odůvodnil si, jak je to správně.

Při předmětu speciálně pedagogické péče by bylo vhodné, aby se s Adamem pracovalo individuálně. Chlapec rád soutěží s ostatními i sám se sebou. Snaží se být při psaní co nejrychlejší. Často ani nedopíše celou větu a už oznamuje speciálnímu pedagogovi, že má hotovo, jen aby byl rychlejší než spolužák. Svému spolužákovi se posmívá a utahuje si z něho, že je pomalejší než on. Když Adam pracuje sám, nesnaží se nikoho předběhnout a lépe se s ním spolupracuje. Více se soustředí na zadání svého úkolu.

Adam je velmi hravý, proto je potřeba při reedukaci zapojovat co nejvíce her, které jsou zaměřeny např. na rozvoj zrakového vnímání (např. Kimovy hry), sluchového vnímání nebo orientaci v prostoru.

Chlapec nemá dosud správně zafixované všechny tvary písmen. Často zaměňuje tvarově podobná písmena. K zapamatování tvarů písmen může např. tvarovat písmena z drátků, vytvořit si písmenkové pexeso nebo obtahovat tvary písmen v krupičce. Před každým psaním by školní speciální pedagog měl u žáka zařadit cvičení na uvolnění ruky a prstů, např. protřepávání, kroužení jednotlivými prsty nebo ťukání prstů o sebe.

Ukázka písma po 10 měsích



Obrázek 4: Písmo Adama, 3. ročník

Závěry výzkumného šetření

Z hlediska grafické stránky se písmo u žáka nijak výrazně nezlepšilo. Při poslední návštěvě základní školy zdobili vánoční stromeček. Adam byl na předmětu speciálně pedagogické péče a nemohl být při zdobení se spolužáky ve třídě. Doufal, že ještě něco stihne a spěchal, což mělo negativní dopad na písemný projev. Chtěl být se vším co nejdříve hotový a nedokázal se na psaní plně soustředit. Situaci navíc zhoršilo malé linkování, kvůli kterému se do řádku s písmeny nemohl vejít, přetahoval a psal jednotlivá slova příliš blízko u sebe. Podle školního speciálního pedagoga se žákem doma stále nepracují, tudíž Adam v rámci reedukace dochází pouze na předmět speciálně pedagogické péče a na doučování ve družině. Písmo je stále nečitelné. Adam často škrtá, nedotahuje jednotlivá písmena. Objevují se obtíže s napojováním jednotlivých písmen. Zaměňuje tvarově podobná písmena. Neustále při psaní sedí příliš daleko od stolu na kraji židle. Školní speciální pedagog se snaží s Adamem pracovat individuálně, ne vždy je to ale možné.

Adam si zapamatoval psaní teček na konci vět. Bylo vidět, že i když na ni na konci občas zapomněl, po chvíli se ihned opravil a tečku dopsal. Zlepšilo se také psaní diakritických znamének. Už na ně nezapomíná, pouze je chybně zapisuje. Menší obtíže mu dělá také psaní velkých písmen na začátku vět.

4.9 Kazuistika 2

Jméno: Michal

Ročník: 3.

Osobní anamnéza

Michal se narodil v roce 2014. Maminka v průběhu těhotenství neužívala žádné léky a porodila chlapce v termínu, vše proběhlo v pořádku. Těhotenství bylo chtěné. V 6. měsíci seděl a v 1 roce začal chodit. Michal neprodělal v průběhu dětství žádná onemocnění. Navštěvoval mateřskou školu, kde velmi rád trávil čas se svými kamarády. Odklad školní docházky neměl a v 6 letech nastoupil na základní školu.

Rodinná anamnéza

Chlapec vyrůstal v pěstounské péči. V domácnosti s ním žijí pěstouni a dvě starší nevlastní sestry. V rodině panuje poklidná atmosféra. Pěstouni se Michalovi věnují, hrají s ním hry, chodí na procházky a jezdí na výlety. Se svými biologickými rodiči se chlapec moc nestýká. Tím, že má Michal dvě starší nevlastní sestry, se v některých případech cítí odstrčený. I když se mu pěstouni věnují po stránce zábavy, tak s Michalem příliš neprocvičují psaní a počítání. Mnohdy tím pořídí jednu ze sester, aby se s Michalem učila.

Školní anamnéza

První ročník probíhal formou distanční výuky. Pěstouni se snažili Michalovi během vyučování pomáhat, ale ne vždy si k tomu našli čas. Pomáhaly mu i jeho dvě nevlastní sestry. Chlapec nedokázal celé dopoledne sedět u počítače. Největší problémy mu činily výpočty v matematice a český jazyk. Pěstouni se domnívali, že tyto obtíže nastaly v důsledku distanční výuky, a chtěli počkat, jak je chlapec bude zvládat, až nastoupí do školy. Po nástupu ale obtíže přetrvávaly. Michal je hodně kamarádský a rád si povídá se svými spolužáky. Po skončení distanční výuky pro něho bylo složitější přizpůsobit se novému prostředí, ale zvyknul si poměrně rychle. Při výuce bývá rozptylován sebemenším hlukem dětí. Chlapec je velmi hravý, což může být vidět i ve školních hodinách, kdy si hraje s tužkou, gumou či penálem. Chvilí neposedí, kope kolem sebe nohama, je nepozorný a neklidný. Okusuje si během výuky nehty a objevuje se i mrkání (neurotický tik). Oproti ostatním spolužákům je pomalejší a nemá mnohdy dostatečnou motivaci k práci. Ve třídě se mu v případě potřeby věnuje asistent pedagoga,

který mu pomáhá např. s udržení pozornosti, uspořádáním věcí na lavici, psaním a počítáním. Během vyučovací hodiny Michal potřebuje relaxační chvíli, kdy si odpočine a poté se může opět soustředit na výklad třídního učitele.

Závěry a doporučení z vyšetření v pedagogicko-psychologické poradně

U Michala se začaly objevovat obtíže ve psaní a matematice. Na doporučení třídního učitele pěstouni s chlapcem navštívili pedagogicko-psychologickou poradnu, kde byla Michalovi diagnostikována dysgrafie a dyskalkulie. V péči pedagogicko-psychologické poradny je od roku 2021. Poradna mu stanovila podpůrné opatření 2. stupně.

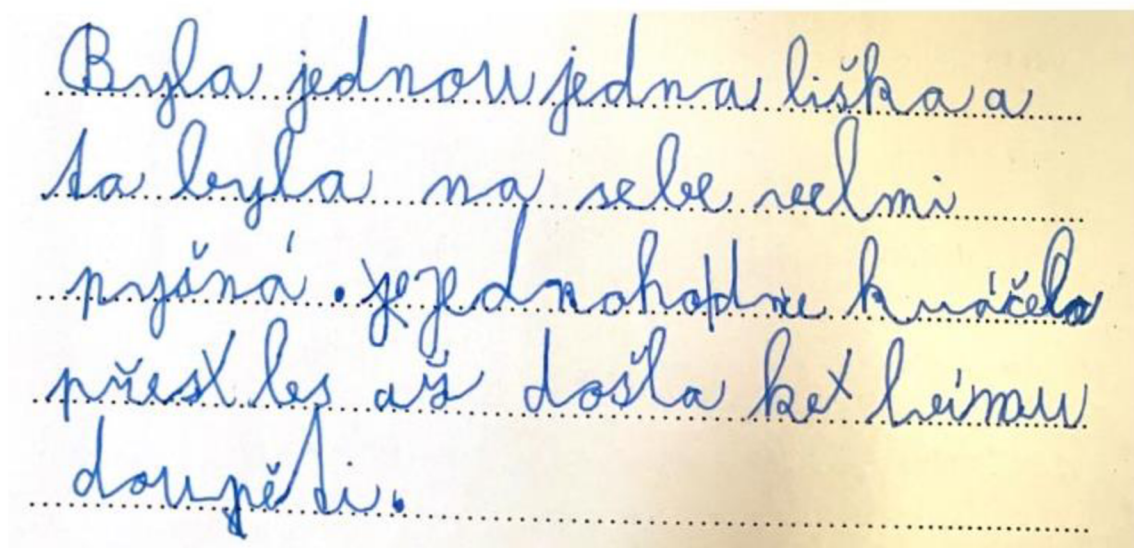
Úroveň kognitivních schopností odpovídá střednímu pásmu průměru. Patrná je pracovní nezralost. Pracovní tempo je pomalé, motivace pro práci i pozornost kolísá, patrný je motorický neklid, který může souviset s nejistotou. Michal má oslabené dílčí funkce (zrakové a sluchové vnímání, sluchovou paměť), které se promítají do veškeré práce. Podílí se i na problémech v matematice, kdy je pro něho velmi těžké si vizualizovat příklady, pracovat (dělat dílčí kroky) bez zrakové opory (např. rozklad při počítání přes číslo 10). Chlapec má také zkříženou laterální. Mezi jeho silné stránky patří čtení.

Michal potřebuje být vhodně motivován, povzbuzován k práci, na pochvalu reaguje velmi pozitivně. Úkoly jsou potřeba rozdělovat na kratší časové úseky. Potřebuje dostatek času na práci, případně se mu může zadání úměrně zkrátit, aby končil současně s ostatními spolužáky. V rámci výuky je vhodné tolerovat jeho motorický neklid, jeví se spíše jako projev nejistoty, nervozity. Michal by měl sedět v blízkosti vyučujícího nebo asistenta pedagoga, aby měl s dospělým možnost častějšího a rychlejšího kontaktu. Pokud mu to vyhovuje, může sedět sám nebo s klidnějším spolužákem. Potřebuje, aby mu byla častěji poskytována zpětná vazba.

Navštěvuje 1x týdně předmět speciálně pedagogické péče, kde s ním učivo procvičuje školní speciální pedagog. Pomáhá mu s počítáním a psaním. Zaměřují se na rozvoj oslabených dílčích schopností a matematických dovedností. K procvičování školní speciální pedagog používá různé pracovní listy (např. Šimonovy pracovní listy) a pomůcky (např. počítadla, číselné osy).

Rozbor písemného projevu

Michal píše pravou rukou. Písmo je v některých případech nečitelné, kostrbaté. Tužku při psaní drží křečovitě a tlačí jí na papír. Hlavu naklání příliš blízko k desce stolu. Často kolem sebe kope nohama, neudrží je v klidu na zemi. Lokty se opírá o hranu stolu, záda nemá v pravém úhlu. Písmo v mnohých případech neudrží na řádku, píše nad linkou. Bez linky už vůbec neudrží písmo na řádku. Objevují se problémy s napojováním jednotlivých písmen. Slova někdy píše moc blízko za sebou, jindy až příliš daleko od sebe. Často škrtná, přepisuje, text tak působí neupraveně. Michal neudrží správný sklon písma. Písmeno R a U si jsou v písemném projevu žáka velmi podobné (např. ve slově kráčeli a lvímu). Leckdy zapomene napsat na začátku věty velké písmeno. Spojuje některá slova dohromady (např. jednoho dne). Na diakritická znaménka většinou nezapomíná a napíše je správně. Častokrát chybuje v gramatických jevech, obtíže mu dělají měkké a tvrdé souhlásky.



Obrázek 5: Písmo Michala, 2. ročník

Možnosti reedukace

Když Michal chce, umí psát velmi hezky, ale často je velmi nesoustředěný, neklidný a neudrží dlouho pozornost. Je potřeba u žáka procvičovat jemnou motoriku, grafomotoriku, trénovat sklon písma a udržení písma na řádku. Také by se u psaní měl hlídat správný sed, aby nedával hlavu příliš blízko k desce stolu, měl chodidla pevně na zemi a ramena ve stejné výši. Dále by bylo vhodné, aby školní speciální pedagog se žákem na předmětu speciálně pedagogické péče procvičoval zrakové a sluchové vnímání. Většinou se těmto oblastem nevěnovali a spíše procvičovali matematické příklady. K trénování zrakového a sluchového vnímání mohou využít různé pracovní listy. Zrakovou paměť mohou procvičovat např. pomocí obrázkového pexesa. Zrakovou diferenciaci lze trénovat např. prostřednictvím hledání rozdílů. Sluchovou paměť můžeme rozvíjet např. pomocí zapamatování si melodie nebo rozvíjení vět, kdy žák řekne jedno slovo, učitel další a po složení věty ji žák celou zopakuje. Říkáním slov s odlišnou hláskou (např. most-kost) procvičujeme se žákem sluchovou diferenciací.

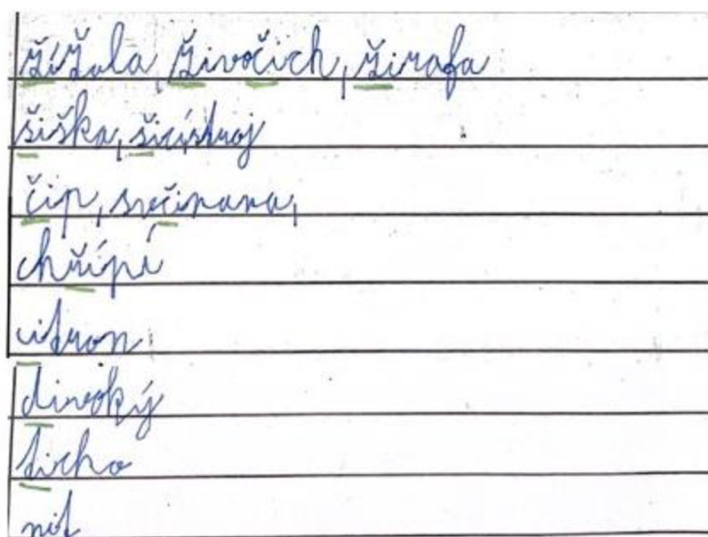
Pro nácvik zrakového vnímání (i jiných oblastí) jsou také vhodné pracovní listy, které jsou součástí prakticky orientované části bakalářské práce. Pracovní listy č. 1, 3, 14 (viz příloha A, C, M) slouží k nácviku grafomotoriky. Pro Michala jsou také vhodné pracovní listy č. 4-10 (viz příloha D-I), které se zaměřují na procvičování zrakového vnímání, rozlišení figury a pozadí. Pracovní listy č. 7, 8, 11 (viz příloha G, H, J) jsou určeny k nácviku zrakové diferenciaci. Pracovní list č. 15 (viz příloha N) lze využít k trénování hranic slov ve větě, s čímž má Michal mnohdy obtíže. Společně s pracovním listem č. 11 může procvičovat psaní na řádku.

Chlapec si je v mnohých případech velmi nejistý, potřebuje dostatečnou podporu a motivaci ze strany asistenta pedagoga. Pokud asistent vidí, že se žák trápí, začíná si kousat nehty a mrká, měl by mu pomoci se uklidnit a případně mu poradit s úkolem, se kterým si neví rady. Také by se asistent pedagoga měl při hodině zaměřit na jeho hravou stránku a nepozornost. Pokud si začne hrát s tužkou nebo penálem, upozornit ho na to, že ho po hodině čeká přestávka, kdy si může hrát s ostatními spolužáky, a motivovat ho k dokončení rozdělané práce. Pokud je nepozorný, začíná kolem sebe kopat, koukat na ostatní spolužáky a otáčet se, asistent pedagoga by se ho měl zeptat, zda má všechny úkoly hotové a případně jeho pozornost zaměřit na další úkol nebo výklad třídního učitele.

Je ale v pořádku, pokud potřebuje na chvílku přestávku, aby si odpočinul a mohl se znovu soustředit.

Bohužel pěstouni se žákem doma psaní příliš nepochvičují. Michal tak trénuje pouze na hodinách předmětu speciálně pedagogické péče, kdy se školní speciální pedagog mnohdy více soustředí na počítání než na psaní, které vyhodnocuje jako lepší. Michal by potřeboval více procvičovat. Pomohlo by, kdyby si doma mohl alespoň půl hodiny denně vyplňovat pracovní listy zaměřené na grafomotoriku, sluchové či zrakové vnímání. Pěstouni by s chlapcem k procvičení jemné motoriky mohli vyrábět např. lodičku či draka z papíru.

Ukázka písma po 10 měsících



Obrázek 6: Písmo Michala, 3. ročník

Závěry výzkumného šetření

Michal se za 10 měsíců ve psaní velmi zlepšil. S chlapcem psaní na hodinách předmětu speciálně pedagogické péče již tolik nepochvičují. Školní speciální pedagog ho už vede jako žáka se specifickou poruchou matematických schopností. V květnu by měli pěstouni s chlapcem po roce znovu navštívit pedagogicko-psychologickou poradnu. Školní speciální pedagog doufá, že se jeho kladný názor na písemný projev potvrdí a dále se budou s Michalem věnovat pouze reedukaci dyskalkulie. Na 3. ročník je písmo obstojné. Pořád přetrvávají obtíže v rámci napojování jednotlivých písmen a udržení písma na řádku.

Písmo mnohdy působí stále neupraveně. Škrtání či přepisování již není tolik časté. Dodržuje hranice slov ve větě. Na ukázce písma je sice vidět, že napsal šicí stroj dohromady, ale bylo to způsobené spíše tím, že nevěděl, jak dané slovo napsat, nikdy se s ním nesetkal. Se psaním velkých písmen na začátku věty již obtíže nemá. Zlepšilo se také zaznamenávání diakritických znamének. Školní speciální pedagog Michala velmi chválil, podle něho se za deset měsíců opravdu zlepšil a jak již bylo zmíněno, teď se s ním zaměřuje spíše na dyskalkulii.

4.10 Kazuistika 3

Jméno: Honza

Ročník: 3.

Osobní anamnéza

Honza se narodil v roce 2012. Těhotenství maminky bylo plánované a probíhalo v pořádku. Porodila v daný termín, ale kvůli jistým komplikacím císařským řezem. Honza začal sedět v 7 měsících a chodit kolem 1 roku. Před nástupem do základní školy navštěvoval školu mateřskou. Z důvodu nižší úrovně pracovní zralosti byl rodičům chlapce doporučen odklad školní docházky, proto na základní školu nastoupil o rok později. V prvním ročníku byl Honzovy zjištěn diabetes mellitus 1. typu.

Rodinná anamnéza

Když bylo chlapci 7 let, jeho rodiče se rozvedli. Honza bydlí s maminkou a s mladší sestrou. Se svojí sestrou vychází dobře, hrají si spolu a rád se o ni stará. V domácnosti s nimi ještě žije babička s dědečkem, které má Honza velmi rád. S tatínkem se moc nestýká, jezdí za ním maximálně 2x do měsíce. Maminka se snaží Honzovy věnovat, ale většinu dne pracuje v obchodě s potravinami. Vystudovala střední obchodní školu. Proto je chlapec rád, že má doma babičku s dědečkem, kteří si s ním hrají a pomáhají mu s učením.

Školní anamnéza

Chlapec působí dojmem předčasně vyzrálého dítěte, ovšem jeho slovník neodpovídá věku. Často ostatní poučuje. Je velmi komunikativní, hovoří o věcech, které nesouvisí se zadanou prací. Těžko se smiřuje s neúspěchem, pokud se mu něco nepovede, je pro něj obtížné v dané činnosti pokračovat. Stávalo se, že chlapec vůbec nespolupracoval. Asistent pedagoga chlapce potom odvedl ze třídy na chodbu a snažil se ho přivést na jiné myšlenky. Při vyučovací hodině se často nesoustředil a se zadanou prací se dokázal soustředit jen krátkou dobu. Při práci pod vedením asistenta pedagoga se nechá lehce rozptýlit okolními vlivy. V 1. ročníku při distanční výuce nespolupracoval a paní učitelka ho nemohla kontrolovat. Občas to vypadalo, že do sešitů něco píše, ale ve skutečnosti se tak nedělo. Doma se s ním snažili během distanční výuky pracovat, ale neměli na Honzu tolik času. Chlapec je velmi energický kluk. Ve škole dokáže být

o přestávkách trochu hlučnější. Pokud to přežene, ví, že si musí sednout na místo a zklidnit se. Objevují se problematické vztahy mezi spolužáky, dochází často k výbuchům zlosti a také je velmi lítostivý. Nedokáže se začlenit do kolektivu, občas se s některými dětmi hádá. Někdy je zamyšlený a vůbec nevnímá.

Závěry a doporučení z vyšetření v pedagogicko-psychologické poradně

Chlapci byl doporučen odklad školní docházky pro nižší úroveň pracovní zralosti, proto do školy nastoupil o rok později. V 1. ročníku s maminkou navštívili pedagogicko-psychologickou poradnu, kde mu byla diagnostikována dysgrafie a dyslexie. V péči pedagogicko-psychologické poradny je od roku 2021. Poradna mu stanovila podpůrné opatření 3. stupně.

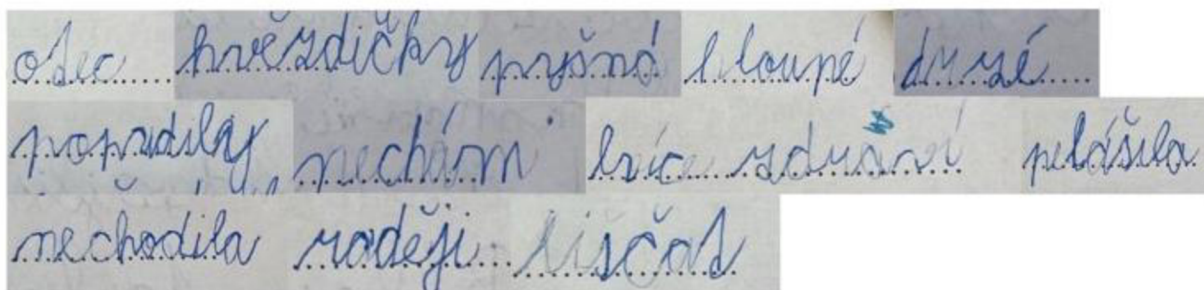
Pedagogicko-psychologickou poradnou mu byla zjištěna výrazná nezralost specifických sluchových i zrakových funkcí (sluchová diferenciacce, analýza, syntéza, zraková diferenciacce), což negativně ovlivňuje spolehlivé utváření čtenářských a písemných dovedností. Nerozliší zrcadlově obrácené tvary, objevují se obtíže se zacílením pozornosti na více podstatných detailů. Při rozkladu slov na jednotlivé hlásky chybují, hlásky vynechává. Slova si často domýšlí. Čtení i psaní je zatíženo specifickou chybovostí, vyžaduje časté pobízení k práci. Učivo si chlapec osvojuje pomalejším tempem. Grafomotorika je ztížená. Pokud se ocitne v časovém tlaku, více chybují.

Ve třídě pracuje pod vedením asistenta pedagoga, s jeho pomocí si v úkolu dokáže najít a opravit chyby. Chlapci je potřeba zadávané úkoly přehledně vysvětlit, udělat zácvik, aby mu bylo jasné, jak má pracovat. Během vyučovací hodiny potřebuje poskytnout dostatek času na vypracování zadaných úkolů. Vzhledem k tomu, že se nedokáže soustředit dostatečně dlouhou dobu na zadaný úkol, je důležitá individuální stimulace s vedením, poskytování časté pozitivní zpětné vazby. Důležité je Honzu často zapojovat do výuky. Volit takové metody, aby mohl zažívat úspěch, který ho bude motivovat do další práce. Při psaní diktátu je vhodné upozorňovat na možná úskalí, hlasitě odůvodňovat pravopisné jevy před vlastním napsáním slova. V případě zvýšené nesoustředěnosti se upraví rozsah práce. Učivo by se co nejvíce mělo aplikovat do praktického života. Propojení učiva do souvislostí, mu pomůže látku lépe pochopit. Není vhodné postupovat k dalšímu učivu, pokud nemá dobře zvládnuté to současné.

Honza navštěvuje 1x týdně předmět speciálně pedagogická péče, kde s ním čtení a psaní procvičuje školní speciální pedagog. K trénování sluchové a zrakové diferenciaci vyplňují různé pracovní listy (např. Nápravná cvičení SPU pro děti od 6 do 9 let).

Rozbor písemného projevu

Chlapec píše pravou rukou s výraznějším přítlakem. Při psaní Honza sedí na okraji židle, lokty se neopírá o desku stolu, nemá rovná záda a příliš se k sešitu na stole naklání. Ruka je při psaní neuvolněná, ztěžuje plynulost a tempo psaní. Písmo neudrží na řádku. Tempo psaní je velmi pomalé, zvláště při přepisu. Školní speciální pedagog o Honzovy tvrdí, že když se snaží, umí psát velmi hezky. Což ale není moc obvyklé a většinou psaní rychle odbude. Na ukázce písma, je vidět, že se ze začátku poměrně snažil a dařilo se mu správně napojovat písmena, ale postupně jeho pozornost upadala. Zapomíná na psaní teček na koci vět. Často opomene zaznamenat u samohlásek diakritická znaménka (např. u slova pelášila) nebo diakritická znaménka zaměňuje, přidává (např. u slova zdraví). Objevují se obtíže s napojováním písmen. Text působí neupraveně, žák měl při psaní pero, které už postupně vysychalo, proto jsou některá písmena méně čitelná.



Obrázek 7: Písmo Honzy, 2. ročník

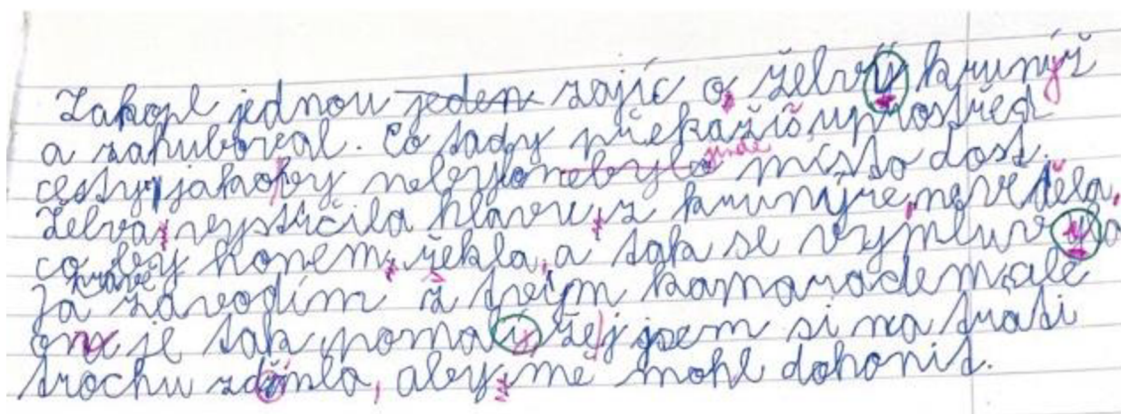
Možnosti reedukace

Při psaní by se u chlapce mělo hlídat správné sezení, aby nesesedl na okraji židle, měl nohy pevně na zemi, lokty položené na desce stolu a příliš se nenakláněl k sešitu. Během reedukačních hodin by se měl žák se školním speciálním pedagogem zaměřit na grafomotoriku, jemnou motoriku a rozvoj zrakových a sluchových funkcí. K procvičování mohou použít různé pracovní listy. Pro rozvoj jemné motoriky se mohou aplikovat následující činnosti: modelování, vytrhávání z papíru, skládání origami, vázání různých uzlů, Lego stavebnice, Merkur, využívání masážních míčků. Před psaním je potřeba s chlapcem provádět uvolňovací cviky, např. krouživé pohyby zápěstím, mačkání gumového míčku, nápodoba hry na klavír, luskání prsty nebo ťukání prsty o podložku. Vyučující nebo školní speciální pedagog by neměl Honzu nechat psát všechno najednou, ale dát mu prostor, aby si na chvíli odpočinul, procvičil prsty a znovu se mohl plně soustředit na psaní. Honza se po nějaké chvíli přestává soustředit a nechce pokračovat v zadaném úkolu. Je zapotřebí ho vhodně motivovat a dávat mu pozitivní zpětnou vazbu. Asistent pedagoga Honzovy pomáhá celou vyučovací hodinu. Bez něho nehne ani prstem, nepřipraví se na další vyučování a bez dohledu nedělá to, co má. Asistent pedagoga by měl hlídat, aby splnil ty úkoly, které mu byli zadané, ale nedělat je za něj, pouze mu v případě, že si nebude vědět rady, nabídnout pomoc. Žák potřebuje většinu úkolů důkladně předem vysvětlit a nejlépe ukázat na příkladu, aby jim lépe porozuměl.

K reedukaci lze také využít pracovních listů, které jsou součástí prakticky orientované části bakalářské práce. Honza má obtíže se zrakovým vnímáním – analýzou, syntézou, diferenciací. K procvičení by mohl využít pracovní listy č. 4-10 (viz příloha D-I), které se zaměřují na procvičování zrakového vnímání, rozlišení figury a pozadí. Pracovní listy č. 7, 8, 11 (viz. příloha G, H, J) jsou určeny k nácviku zrakové diferenciaci. K nácviku grafomotoriky lze využít pracovní listy č. 1, 3, 14 (viz příloha A, C, M).

Chlapec dochází 1x týdně na předmět speciálně pedagogická péče, kde se školním speciální pedagog trénují čtení a psaní. Doma se s chlapcem snaží učit, dělat s ním úkoly a procvičovat psaní, ale ne vždy si na Honzu najdou čas, což se poté odráží v jeho písemném projevu a čtení. Je poznat, kdy se s maminkou doma připravoval, a kdy se nic nenaučil. Sám nevydrží u učení dlouho sedět. Maminka by tak mohla s chlapcem více trénovat grafomotoriku a jemnou motoriku, pokud nemá zrovna čas, bylo by vhodné poprosit babičku nebo dědečka.

Ukázka písma po 10 měsících



Obrázek 8: Písmo Honzy, 3. ročník

Závěry výzkumného šetření

U Honzy nebyl žádný větší pokrok zaznamenán. Školní speciální pedagog chlapci dal na hodinu předmětu speciálně pedagogické péče sešit s malými linkami, žák se tak do řádku s písmeny nemohl vejít. Přetrvávají obtíže s napojováním jednotlivých slov. Ruka je při psaní stále mnohdy neuvolněná. Objevují se obtíže s aplikací gramatických pravidel. Honza písmo stále neudrží na řádku. Text působí neupraveně, Chlapec často škrtá a u některých písmen příliš tlačí na psací náčiní. Opakuje slova (např. nebylo-nebylo), písmena (např. j jsem).

4.11 Pracovní listy

Součástí prakticky orientované části bakalářské práce jsou pracovní listy, které se zaměřují na reedukaci dysgrafie. Před každým cvičením nelze opomenout uvolňovací cvičení, např. krouživé pohyby zápěstím, mačkání gumového míčku, nápodoba hry na klavír, luskání prsty nebo tukaní prsty o podložku. Tyto cvičení pomohou uvolnit svaly rukou a připravit žáka na nadcházející práci s tužkou. Nezapomínáme ani na relaxační chvílky. Se žákem nemusíme vypracovat všechny pracovní listy co nejrychleji. Dopřáváme žákovi pauzy, aby se mohl protáhnout a uvolnit ruku.

Autorka bakalářské práce pracovní listy vytvořila sama na základě rozvoje oblastí, které detekovala u žáků s dysgrafií, jež v průběhu výzkumného šetření sledovala. Pracovní listy byly vytvořeny za pomoci tabletu a dotykového pera v aplikaci Notability. Obrázky autorka kreslila v aplikaci Sketchbook.

První pracovní listy se zaměřují na nácvik grafomotoriky (pracovní listy č. 1-3, viz příloha A-C). Úkolem žáka je dokreslovat tvary podle vzoru. Díky těmto cvičením upevňuje správné psací návyky. Druhý pracovní list představuje dráhu, kterou má žák projet, aniž by se tužkou dotkl okrajů dráhy. Tímto pracovním listem si procvičuje přesnost pohybů ruky.

Při vypracování čtvrtého pracovního listu (viz příloha D) žáci procvičují zrakovou analýzu a syntézu. Jejich úkolem je dokreslit chybějící části písmen.

Další pracovní listy se orientují na rozlišení figury a pozadí (pracovní listy č. 5-10, viz příloha E-I). Žák vyhledává písmena na pozadí. U devátého pracovního listu určuje stejné geometrické tvary. Při šestém pracovním listu má žák za úkol, určit tři písmena, která se skrývají ve čtverci.

U jedenáctého pracovního listu (viz příloha J) žák hledá slova, která jsou napsaná stejným fondem písma. Následně je musí spojit do věty a tu poté napsat na řádek. Procvičuje si tvary písmen a zrakovou diferenciaci.

Součástí jsou i cvičení, ve kterých žák hledá stejné prvky (pracovní list č. 12-13, viz příloha K-L). Volíme takové symboly, které žáci znají. Pokud má jedinec obtíže s rozlišováním podobných písmen, využíváme k procvičování třináctý pracovní list.

Předposlední cvičení (pracovní list č. 14, viz příloha M) slouží k nácviku grafomotoriky, přesnosti, rozlišení figury a pozadí. Žák spojuje tečky podle vzoru.

Zaměřujeme se také na určování hranic slov ve větě (pracovní list č. 15, viz příloha N). Žák má za úkol oddělit jednotlivá slova ve větě, a poté ji správně napsat na řádek.

4.12 Shrnutí cílů a odpovědi na výzkumné otázky

Kvalitativní výzkum byl proveden prostřednictvím pozorování žáků při předmětu speciálně pedagogické péče a českého jazyka, zjišťování anamnestických údajů od třídního učitele, zákonných zástupců, školního speciálního pedagoga a asistenta pedagoga. Dále byla využita metoda analýzy dokumentace.

Hlavní cíle:

- Navrhnout možnosti reedukace u žáků základní školy.

V rámci případových studií byly navrženy možnosti reedukace u všech tří žáků se specifickou poruchou psaní. Nejčastěji bylo doporučeno procvičovat grafomotoriku, jemnou a hrubou motoriku, zrakové a sluchové vnímání. Dále bylo apelováno na rodinné příslušníky, aby jim doma pomáhali procvičovat psaní, čtení a počítání. Kontrolovat u nich správné držení psacího náčiní a správný sed, před i během psaní provádět uvolňovací cvičení.

- Vytvořit pracovní listy pro reedukaci dysgrafie.

Autorka práce vytvořila 15 pracovních listů, které slouží k procvičení grafomotoriky, zrakového diferenciaci, syntézy a analýzy, rozlišování figury a pozadí, hranic slov ve větě a rozlišování tvarově podobných písmen. Pracovní listy byly žákům předloženy k vyplnění. Všichni je zvládli úspěšně vypracovat, školní speciální pedagog jim občas musel pomoci. Např. Adam vůbec nepochopil zadání pracovního listu č. 14 (viz příloha M), přestože mu školní speciální pedagog vysvětlil a názorně ukázal na příkladu, jak má tento úkol vypracovat. Nespojoval tečky podle vzoru, ale podle sebe. Nejvíce se jim líbil pracovní list č. 2 (viz příloha B), kde měli za úkol dojet autem do cíle.

Dílčí cíl:

- Zjistit, zda se u žáků s dysgrafií objevilo po deseti měsících v písemném projevu zlepšení.

První návštěva základní školy proběhla v únoru 2022, kde byla možnost vidět písemný projev žáků vybraných pro výzkumné šetření. Po deseti měsících autorka práce znovu přišla do školy a zjišťovala, zda se v písemném projevu žáků objevily změny, jestli se žáci zlepšili nebo naopak zhoršili. U 2 ze 3 chlapců bylo vidět zlepšení. U Adama se z hlediska grafické stránky písmo nijak výrazně nezlepšilo. Zapamatoval si ale psaní

teček na konci vět a zlepšilo se i zapisování diakritických znamének. Michal se za deset měsíců opravdu posunul, školní speciální pedagog se s ním v současné době spíše zaměřuje na specifickou poruchu matematických schopností, než-li specifickou poruchu psaní. U Honzy nebyl žádný větší pokrok zaznamenán.

Výzkumné otázky:

- Jakým způsobem rodiče doma s žákem s dysgrafií procvičují psaní?

Od školního speciálního pedagoga bylo zjištěno, že rodiče většinou se žáky doma psaní příliš nepochvičují. Jestliže si najdou čas, většinou jim dávají přepsat různé texty, což je neúčinné. Rodiče často tímto úkolem zaměstnávají starší sourozence žáků, babičky nebo dědečky, pokud s nimi společně žijí v domácnosti. Jedině u Honzy se rodiče snaží psaní a čtení trénovat, od školního speciálního pedagoga si zapůjčili pracovní listy, které s Honzou občas vypracovávají. Žáci tak procvičují psaní, čtení a počítání nejvíce na hodinách předmětu speciálně pedagogické péče a ve družině.

- Jaké pracovní listy nebo pomůcky využívá školní speciální pedagog na Základní škole v Častolovicích při reedukaci dysgrafie?

Školní speciální pedagog při reedukaci dysgrafie nejčastěji využíval různých pracovních listů např.:

- Šimonovy pracovní listy,
- Cvičení pro rozvoj jemné motoriky – Pavel Svoboda,
- Grafomotorická cvičení – Věra Gošová,
- Rozvoj grafomotoriky a podpora psaní – Milena Lipnická,
- Nápravná cvičení SPU pro děti od 6 do 9 let – Věra Gošová,
- pracovní listy od Jiřiny Bednářové (např. Jedním tahem – uvolňovací grafomotorické cviky).

Mezi pomůcky a hry, které školní speciální pedagog používal k reedukaci dysgrafie patří např. pexeso s písmeny, ergonomické násadky na tužky, masážní míčky, Kimovy hry, puzzle, tabulky barevných písmen, psaní do písku, modelína.

5 Diskuze

V rámci prakticky orientované části byly vypracovány tři kazuistiky žáků základní školy. U každého žáka byly navrženy možnosti reedukace. Výsledky lze porovnat se závěry Slavíkové (2006), která ve své diplomové práci také vytvořila reedukační postupy pro práci se žáky se specifickými poruchami učení na základní škole. Ve své práci uvádí důležitost individuální výuky. Jak bylo uvedeno v případové studii Adama, pracuje se mu mnohem lépe, pokud je se školním speciálním pedagogem sám a plně se soustředí na práci. Autorka diplomové práce rovněž poznamenala nezbytnost spolupráce s rodiči, kteří by měli svým dětem pomáhat např. prostřednictvím domácí přípravy nebo zájmu spolupracovat s pedagogicko-psychologickou poradnou. Důležitost spolupráce rodičů zmiňuje také Kopecká (2007). Téměř u všech žáků uvedených v kazuistikách lze zaznamenat nedostatečnou domácí přípravu. Rodiče s nimi většinou doma psaní příliš neprocvičují. Jak ve své práci uvedla Slavíková (2006), pokud by domácí příprava u žáků byla pečlivější, v rámci reedukace by se mohli posunout dál. Kopecká (2007) se zaměřila při reedukaci na rozvoj jemné motoriky, na správné držení psacího náčiní a na správné sezení při psaní. Dále upřednostňuje ústní zkoušení před písemným. U všech žáků je zmiňován rozvoj jemné motoriky a důležitost správného sezení a držení psacího náčiní.

Součástí prakticky orientované části bakalářské práce jsou pracovní listy, které autorka vytvořila pro reedukaci dysgrafie. Pracovní listy se zaměřují jak na nácvik grafomotoriky, tak i např. na rozvoj zrakového vnímání. Mohou je využít školní speciální pedagogové při předmětu speciálně pedagogické péče, tak i rodiče v rámci domácí přípravy. Slavíková (2006) vytvořila pracovní listy zaměřené na reedukaci dysgrafie, ve kterých se také zaměřuje především na rozvoj zrakového vnímání, nácvik grafomotoriky a hranic slov ve větě. Jelínková (2017) doplnila své pracovní listy cvičením na rozvoj sluchové vnímání.

Slavíková (2006) své vybrané žáky sledovala po dobu dvou let. Už po této době se u chlapce s dysgrafií podařilo udělat velký pokrok. Naučili se psát čitelně a úhledně. Pokud by se s žáky vybranými pro tento výzkum pracovalo po delší dobu, lze i u nich očekávat větší pokroky.

Závěr

Bakalářská práce se věnovala problematice specifických poruch učení, zejména dysgrafii. Cílem teoreticky orientované části bakalářské práce bylo shromáždit poznatky o problematice specifických poruch učení. První část se vztahovala k terminologickému vymezení SPU. Pozornost byla zaměřena na etiologii, diagnostiku, legislativu a klasifikační vymezení jednotlivých specifických poruch učení. V druhé části byla přiblížena specifická porucha psaní – dysgrafie, konkrétně její příčiny, diagnostika, projevy, reedukace a kompenzace.

Současně v prakticky orientované části došlo k naplnění všech stanovených cílů. Hlavním úkolem bylo navrhnout možnosti reedukace u žáků na základní škole a zjistit, zda se u žáků po deseti měsících objevilo v písemném projevu zlepšení. Vzhledem k tomu, že je reedukace dysgrafie velmi náročná a dlouhodobá, nebylo jisté, zda budou u žáků nějaké pokroky vůbec zaznamenány. Přesto však lze u chlapců určitá zlepšení pozorovat. V rámci tvorby prakticky orientované části byly vypracovány pracovní listy, které se zaměřují na reedukaci dysgrafie. Tyto pracovní listy mohou využívat nejen pedagogové, ale i rodiče dětí k reedukaci dysgrafie. V praxi se mohou použít i navržené reedukační postupy.

Věřím, že kdyby výzkumné šetření probíhalo po delší dobu, objevily by se výraznější pokroky. Zajímalo by mě zejména, zda u sledovaných jedinců dojde ke zlepšení v grafické stránce písemného projevu. Ráda bych na tuto práci v budoucnu navázala např. při vypracování diplomové práce. Domnívám se, že by další výzkum mohl být významným přínosem. K pracovním listům by dále bylo možno připojit i některé vytvořené pomůcky pro reedukaci dysgrafie, nebo je doplnit o cvičení na rozvíjení sluchového vnímání.

Seznam zdrojů

Literatura

BABTIE, Patricia; EMERSON, Jane. (2018). *Dítě s dyskalkulií ve škole*. Překlad Marie Těthalová. Vyd. 1. Praha: Portál. 149 s. ISBN 978-80-262-1304-8.

BARTOŇOVÁ, Miroslava. (2018). *Specifické poruchy učení: text k distančnímu vzdělávání*. 2., rozšířené a aktualizované vydání. Brno: Paido. 243 s. ISBN 978-80-7315-266-6.

BARANOVÁ, Petra; MÁROVÁ Ivana. (2019). *Specifika vzdělávání žáků s dvojitou výjimečností na prvním stupni základní školy*. Vyd. 1. Brno: Masarykova univerzita. 121 s. ISBN 978-80-210-9560-1.

BITTMANNOVÁ, Lenka. (2019). *Speciálněpedagogické minimum pro učitele: co dělat, když do třídy přijde žák se speciálními vzdělávacími potřebami*. Vyd. 1. Praha: Pasparta. 157 s. ISBN 978-80-88290-14-8.

GAVORA, Peter. (2006). *Sprievodca metodológiou kvalitatívneho výskumu*. Vyd. 1. Bratislava: Regent. 239. ISBN 80-88904-46-3.

JELÍNKOVÁ, Petra. (2017). *Reedukace dyslexie, dysgrafie a dysortografie na 1. stupni základních škol*. České Budějovice. Diplomová práce. Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích. Pedagogická fakulta. Katedra slovanských jazyků a literatur.

JUCOVIČOVÁ, Drahomíra; ŽÁČKOVÁ Hana. (2009). *Dysgrafie*. 2., rozš. vyd. Praha: D + H. *Metody reedukace specifických poruch učení*. 66 s. ISBN 978-80-903869-9-0.

JUCOVIČOVÁ, Drahomíra; ŽÁČKOVÁ Hana. (2020). *Katalog podpůrných opatření: dílčí část : pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu specifických poruch učení a chování*. Vyd. 1. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. 227 s. ISBN 978-80-244-5714-7.

JUCOVIČOVÁ, Drahomíra; ŽÁČKOVÁ Hana. (2014). *Reedukace specifických poruch učení u dětí*. Vyd. 2. Praha: Portál. Speciální pedagogika (Portál). 175 s. ISBN 978-80-262-0645-3.

KOPECKÁ, Kateřina. (2007). *Problematika dysgrafie u žáků na 1. stupni ZŠ*. Brno. Bakalářská práce. Masarykova univerzita v Brně. Pedagogická fakulta. Katedra speciální pedagogiky.

KREJČOVÁ, Lenka et al. (2018). *Specifické poruchy učení: dyslexie, dysgrafie, dysortografie*. 2., aktualizované vydání. Brno: Edika. Rádce pro rodiče a učitele. 248 s. Rádce pro rodiče a učitele. ISBN 978-80-266-1219-3.

KREJČOVÁ, Lenka; HLADÍKOVÁ Zuzana. (2018). *Zvládáme specifické poruchy učení: dyslexie, dysortografie, dysgrafie*. Vyd. 1. Brno: Edika. 223 s. ISBN 978-80-266-1400-5.

LIPNICKÁ, Milena. (2015). *Rozvoj grafomotoriky a podpora psaní: preventivní program, který napomáhá předcházet vzniku dysgrafie*. Vyd. 2. Přeložil Jana Křížová. Praha: Portál. 62. s. ISBN 978-80-262-0880-8.

LOOSE, Antje C.; PIEKERT Nicole; DIENER Gudrun. (2017). *Grafomotorika pro děti předškolního věku: cvičení pro děti ve věku od 4 do 8 let*. Vyd. 4. Přeložil Eva Bosáková. Praha: Portál. 166 s. ISBN 978-80-7367-883-8.

MICHALOVÁ, Zdeňka. (2011). *Reedukace a kompenzace: dyslexie, dysgrafie, dysortografie*. Liberec: Technická univerzita v Liberci. 131 s. ISBN 978-80-7372-744-4.

MICHALOVÁ, Zdeňka. (2016). *Specifické poruchy učení*. Havlíčkův Brod: Tobiáš. 298 s. ISBN 978-80-7311-166-3.

MICHALOVÁ, Zdeňka; PEŠATOVÁ Ilona. (2011). *Specifické poruchy učení a chování v inkluzivním prostředí základní školy*. Vyd. 1. Liberec: Technická univerzita v Liberci. 115 s. ISBN 978-80-7372-815-1.

MLČÁKOVÁ, Renata. (2009). *Grafomotorika a počáteční psaní*. Vyd. 1. Praha: Grada. Pedagogika. 223 s. ISBN 978-80-247-2630-4.

POKORNÁ, Věra. (2010). *Teorie a náprava vývojových poruch učení a chování* [online]. Vyd. 4. Praha: Portál [cit. 29.9.2022]. 333 s. ISBN 978-80-262-0230-1. Dostupné z: <https://www.bookport.cz/kniha/teorie-a-naprava-vyvojovych-poruch-uceni-a-chovani-3261/>

SLAVÍKOVÁ, Michaela. (2006). *Reedukace specifických poruch učení v doplňovacích hodinách na 1. stupni ZŠ*. Brno. Diplomová práce. Masarykova univerzita v Brně. Pedagogická fakulta. Katedra pedagogiky.

ŠVAMBERK ŠAUEROVÁ, Markéta; ŠPAČKOVÁ Klára; NECHLEBOVÁ Eva. (2012). *Speciální pedagogika v praxi: Komplexní péče o děti se SPUCH* [online]. Vyd. 1. Praha: Grada. [cit. 29.9.2022]. 248 s. ISBN 978-80-247-8186-0. Dostupné z: <https://www.bookport.cz/kniha/specialni-pedagogika-v-praxi-931/>

ZELINKOVÁ, Olga. (2015). *Poruchy učení: dyslexie, dysgrafie, dysortografie, dyskalkulie, dyspraxie, ADHD*. Vyd. 12. Praha: Portál. 263 s. ISBN 978-80-262-0875-4.

ZELINKOVÁ, Olga; ČERNÁ Monika; ZITKOVÁ Helena. (2020). *Dyslexie - zaostřeno na angličtinu. Dyslexie - zaostřeno na angličtinu*. Vyd. 1. V Praze: Pasparta. 157 s. ISBN 978-80-88290-62-9.

Vyhlášky a zákony

Ministerstvo školství mládeže a tělovýchovy České republiky. (2004). *Metodický pokyn ministryně školství, mládeže a tělovýchovy k vzdělávání žáků se specifickými poruchami učení nebo chování*. [online]. [cit. 20.10.2022]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/socialni-programy/metodicky-pokyn-ministryne-skolstvi-mladeze-a-telovychovy-k-vzdelavani-zaku-se-specifickymi-poruchami-uceni-nebo-chovani>

Ministerstvo školství mládeže a tělovýchovy České republiky. *Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných*. [online]. [cit. 12.03.2023]. Dostupné z: https://www.msmt.cz/uploads/Vyhlaska_c._272016_Sb._o_vzdelavani_zaku_se_specialnimi_vzdelavacimi_potrebami_a_zaku_nadanych.pdf

Internetové zdroje

AMERONGENM, Margaret; MISHNA, Faye. (2004). Learning Disabilities and Behavior Problems. *Psychoanalytic Social Work*, 11(2), 33-53 [cit. 27.11.2022]. ISSN 1522-8878. Dostupné z: https://www.researchgate.net/publication/241747501_Learning_Disabilities_and_Behavior_Problems

BÍLKOVÁ, Naděžda; PALATINOVÁ Alžběta. (2005). Program na rozvíjení grafomotoriky. *Metodický portál / Odborné články* [online]. [cit. 29.9.2022]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/256/PROGRAM-NA-ROZVIJENI-GRAFOMOTORIKY.html>

World Health Organization. (2019). *ICD-11 for Mortality and Morbidity Statistics*. [online]. [cit. 29.11.2022]. Dostupné z: <https://icd.who.int/browse11/lm/en#/http%3a%2f%2fid.who.int%2fid%2fentity%2f2099676649>

WESTWOOD, Peter. (2004). *Learning and Learning Difficulties. A handbook for teachers* [online]. ACER Press. [cit. 27.11.2022]. 180 s. Dostupné z: <https://www.tollou.ir/uploads/A-Moaseseh/Book-and-article/Learning-and-Learning-Difficulties-A-Handbook-for-Teachers.pdf>

Seznam obrázků

Obrázek 1: Správné sezení při psaní, Zdroj: MICHALOVÁ, Zdeňka. (2011). <i>Reedukace a kompenzace: dyslexie, dysgrafie, dysortografie</i> . Liberec: Technická univerzita v Liberci.....	27
Obrázek 2: Špetkový úchop, Zdroj: MICHALOVÁ, Zdeňka. (2011). <i>Reedukace a kompenzace: dyslexie, dysgrafie, dysortografie</i> . Liberec: Technická univerzita v Liberci.	28
Obrázek 3: Písmo Adama, 2. třída, Zdroj: autor	40
Obrázek 4: Písmo Adama, 3. třída, Zdroj: autor	42
Obrázek 5: Písmo Michala, 2. třída, Zdroj: autor	46
Obrázek 6: Písmo Michala, 3. třída, Zdroj: autor	48
Obrázek 7: Písmo Honzi, 2. třída, Zdroj: autor.....	52
Obrázek 8: Písmo Honzi, 3. třída, Zdroj: autor.....	54

Seznam tabulek

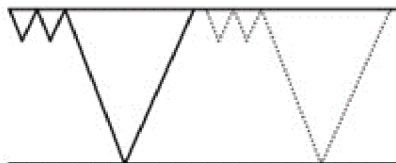
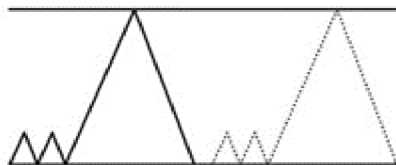
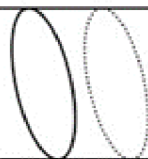
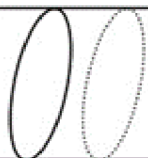
Tabulka 1: Výzkumný vzorek, Zdroj: autor	36
--	----

Seznam příloh

Příloha A: Pracovní list č. 1, Zdroj: autor
Příloha B: Pracovní list č. 2, Zdroj: autor
Příloha C: Pracovní list č. 3, Zdroj: autor
Příloha D: Pracovní list č. 4, Zdroj: autor
Příloha E: Pracovní list č. 5, Zdroj: autor
Příloha F: Pracovní list č. 6, Zdroj: autor
Příloha G: Pracovní list č. 7, Zdroj: autor
Příloha H: Pracovní list č. 8, Zdroj: autor
Příloha CH: Pracovní list č. 9, Zdroj: autor
Příloha I: Pracovní list č. 10, Zdroj: autor
Příloha J: Pracovní list č. 11, Zdroj: autor
Příloha K: Pracovní list č. 12, Zdroj: autor
Příloha L: Pracovní list č. 13, Zdroj: autor
Příloha M: Pracovní list č. 14, Zdroj: autor
Příloha N: Pracovní list č. 15, Zdroj: autor

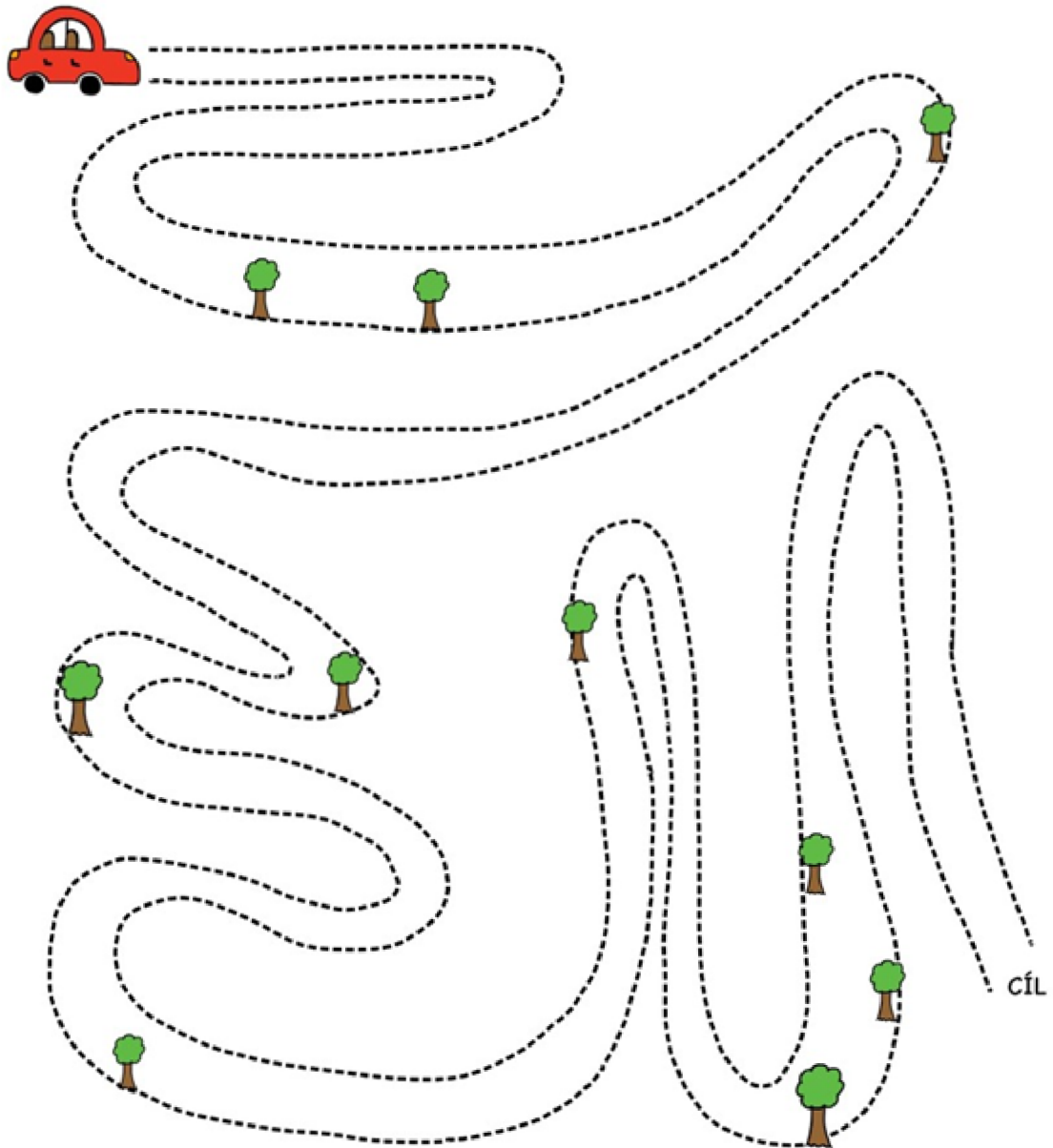
Pracovní list č. 1

Pokračuj ve psaní podle vzoru.



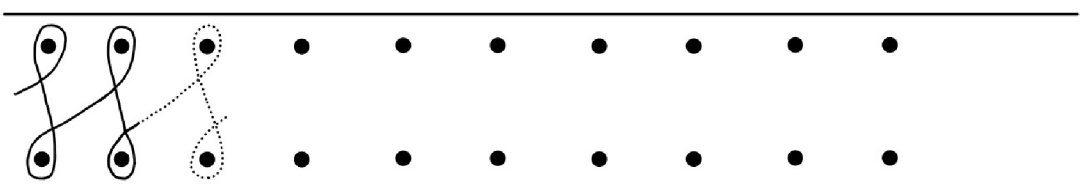
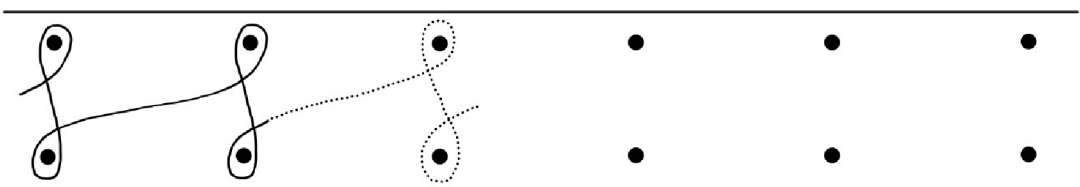
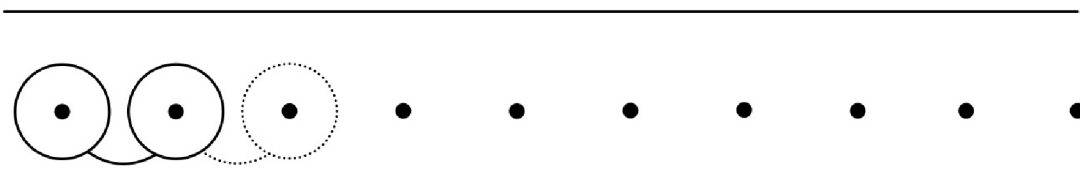
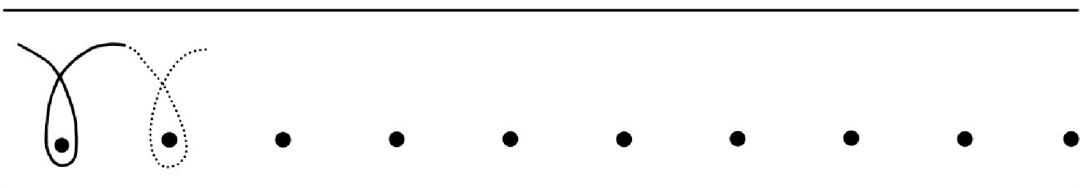
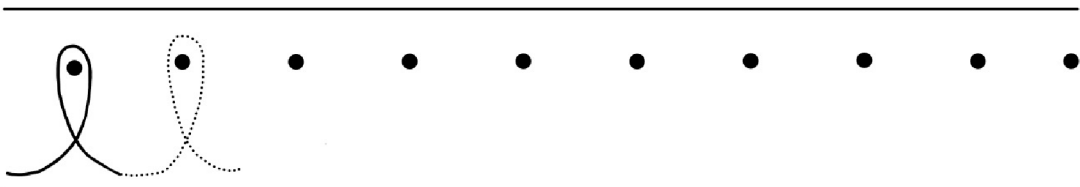
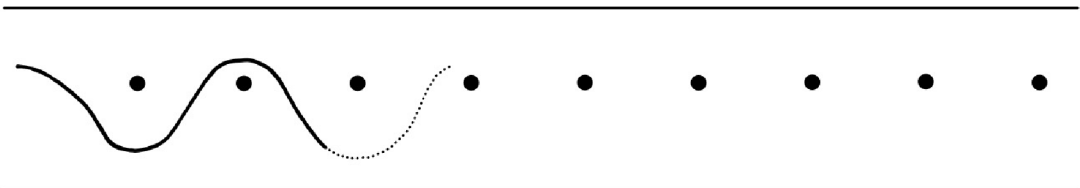
Pracovní list č. 2

Dokážeš dojet autem do cíle, aniž by ses dotkl dráhy? Dávej si pozor, aby jsi nenařazil do stromů na dráze.



Pracovní list č. 3

Dokážeš napodobit let motýla tak, aby ses nedotknul černých teček?



Pracovní list č. 4

Dokresli chybějící části písmen. Písmeno poté napiš znovu na řádek.

ε

∟

\

ρ

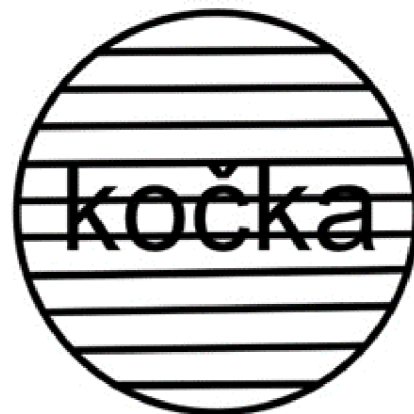
c

h

Pracovní list č. 5

Najdi slova, která se ukrývají v bublinách a zapiš je na řádek.



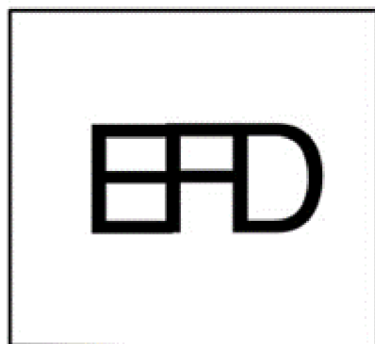
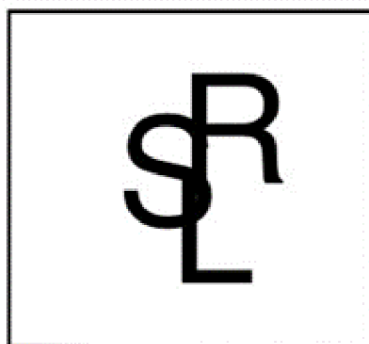
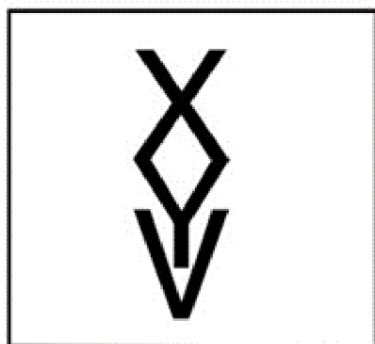
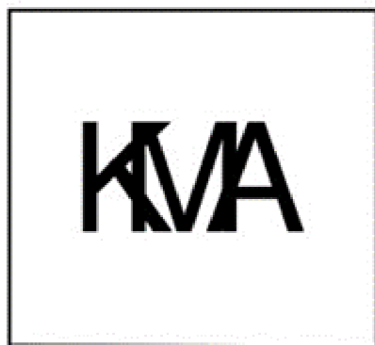






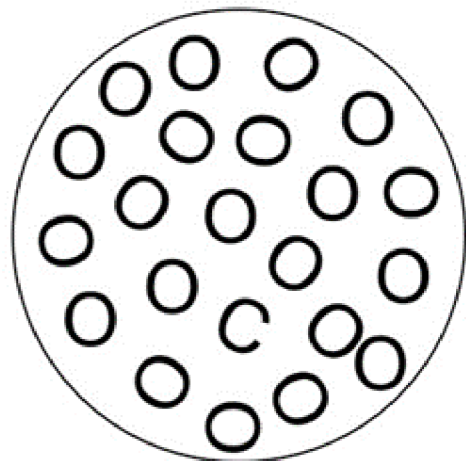
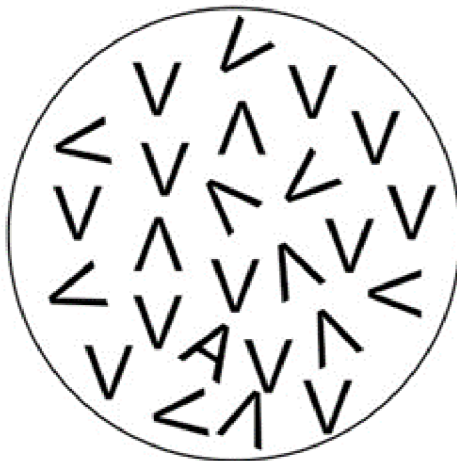
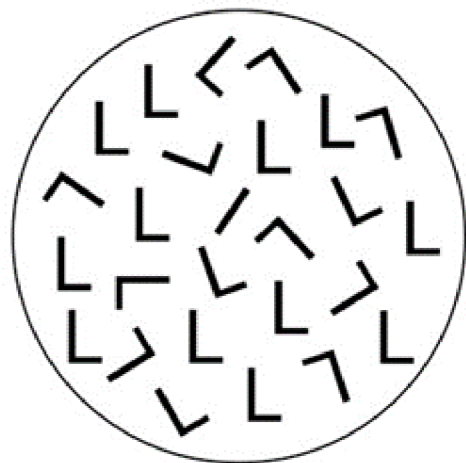
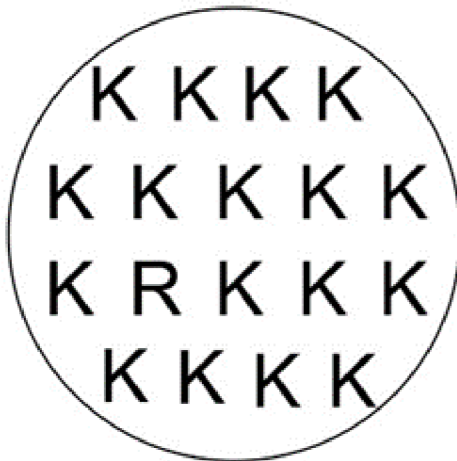
Pracovní list č. 6

Najdi v obrázku 3 ukrytá písmena a napiš je na řádek pod obrázkem.



Pracovní list č. 7

Najdi písmeno, které do bubliny nepatří a zakroužkuj ho barevnou pastelkou.



Pracovní list č. 8

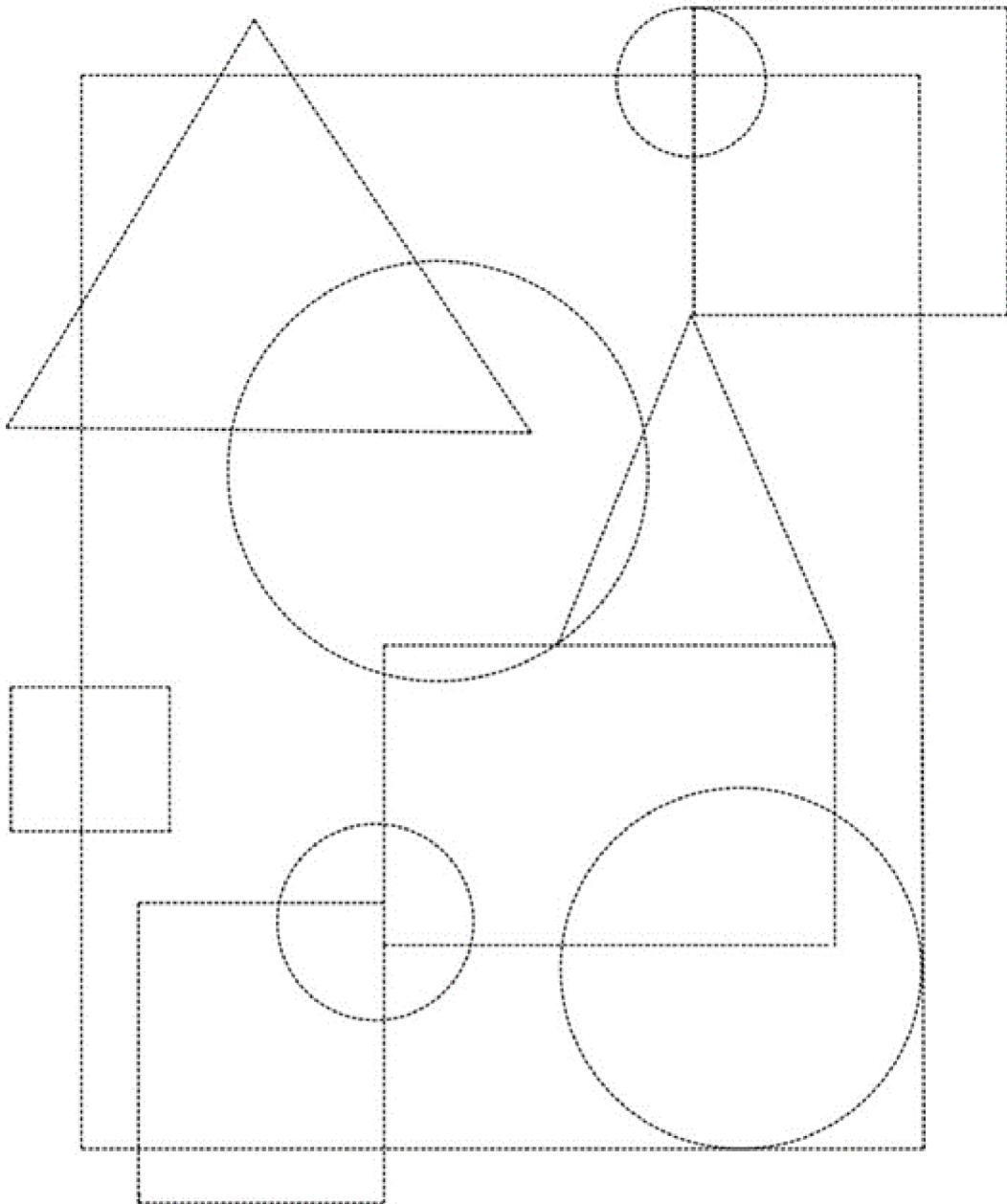
Najdi a spočítej všechna písmena d, h, k a napiš jejich počet.

d — h — k —



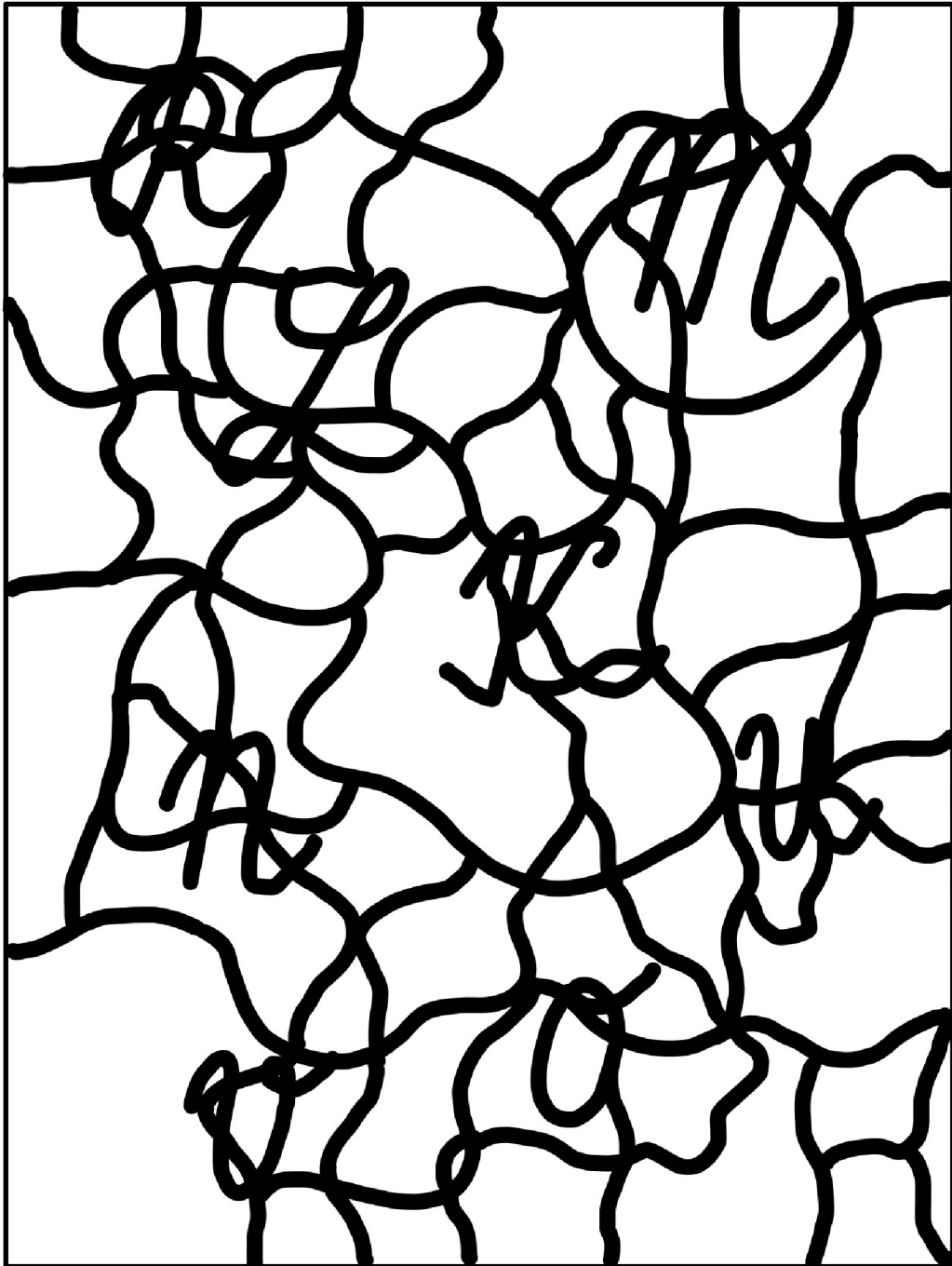
Pracovní list č. 9

1. Najdi všechny kruhy a vybarvi je červenou barvou.
2. Najdi všechny čtverce a vybarvi je modrou barvou.
3. Najdi všechny trojúhelníky a vybarvi je žlutě.



Pracovní list č. 10

Najdi 8 písmen, obkresli je červenou barvou a napiš je na řádek.



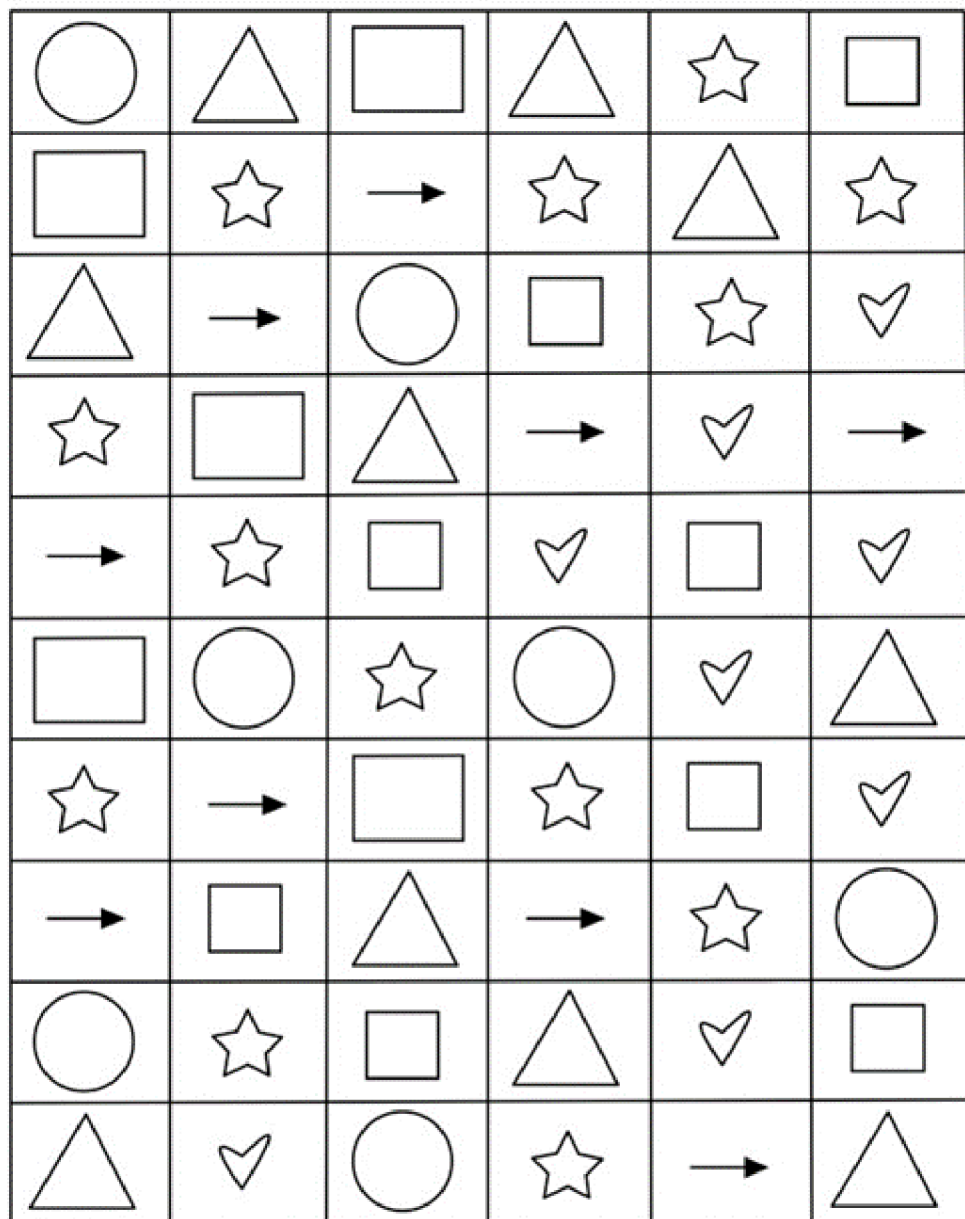
Pracovní list č. 11

Někdo nám tu rozházel věty a změnil typ písma. Seskládej větu ze slov, která jsou napsána stejným písmem. Potom větu napiš dolů na řádek.

Liška *Auto* mlád'átek. *práce.*
kočku. *ráno* Dneska honil
jele pět *Tatínek* po
řízek. obědu měla k
šel *silnič.* do
měl Pes isem

Pracovní list č. 12

1. Najdi a vybarvi všechny kolečka modrou barvou. Kolik jsi jich našel?
2. Kolik najdeš hvězdiček?
3. Najdi a vybarvi všechny hvězdičky ve druhém sloupci.
4. Vybarvi první a poslední symbol.



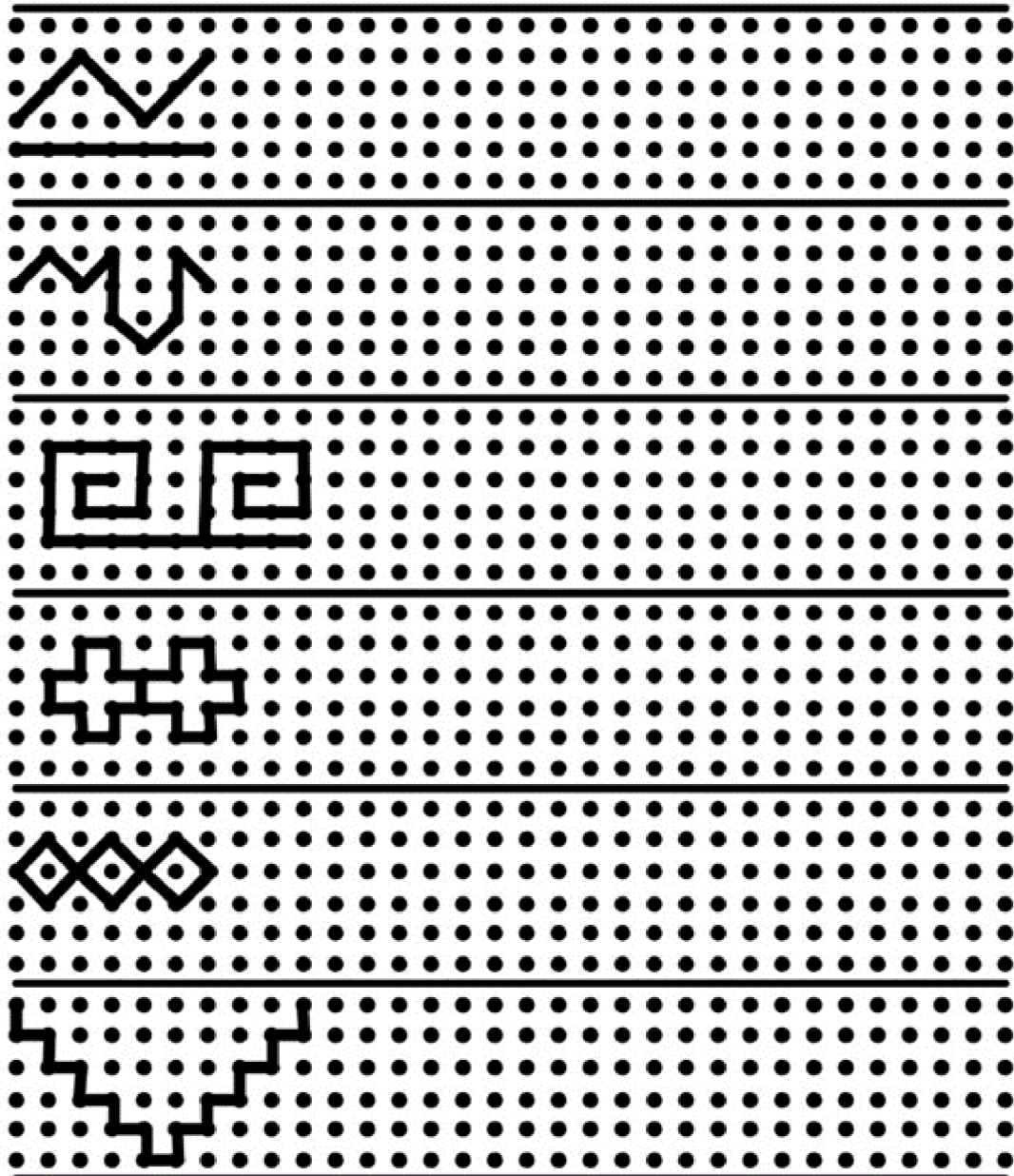
Pracovní list č. 13

Vyznač barevně cestu z písmene m.

t	m	m	t	n	p	h	k	t	t	u	t
k	t	m	h	t	n	n	p	k	u	h	u
p	k	m	m	m	m	m	m	m	m	t	k
t	h	u	n	t	n	p	t	n	m	n	h
u	m	m	m	m	m	t	k	t	m	k	t
n	m	t	p	t	m	m	m	m	m	t	t
p	m	n	k	h	p	t	p	t	h	n	u
t	m	m	m	m	n	h	n	k	p	u	p
u	n	t	p	m	n	t	n	p	n	p	u
t	o	h	o	m	m	m	u	h	u	h	o
p	n	k	n	h	n	m	o	m	n	u	u
n	h	n	p	k	p	m	m	m	m	n	h
k	p	m	o	u	o	k	o	m	m	n	p
u	m	m	m	m	m	m	m	m	n	h	o
t	m	p	n	u	o	h	o	m	u	p	h
h	m	u	h	n	u	p	n	n	p	n	k
t	m	n	o	p	n	k	h	k	o	u	o

Pracovní list č. 14

Pokračuj ve spojování teček podle vzoru.



Pracovní list č. 15

Odděluj slova ve větě pomocí barevné tužky a přepiš větu správně na řádek.

K narození nám jsem mamince koupil pět červených růží a tři růžové růže.

Dneska jsem byl v Zoo kde jsem viděl tygry, medvědy, pštrosy a zebry a lvy.

Nahřiš ti jsem se seznámil s novými kamarády našimi šestičky Alenky.

Každé Vánoce maminkou a tatínkem chodíme chytat kapry k místnímu rybníku.
