

UNIVERZITA JANA AMOSE KOMENSKÉHO PRAHA

MAGISTERSKÉ KOMBINOVANÉ

2012 – 2014

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Lucie Kubincová

**Analýza (rozbor) prací žáků s dysgrafií a dysortografií
na první stupni základní školy**

Praha 2014

Vedoucí diplomové práce: Mgr. Martina Karkošová

JAN AMOS KOMENSKY UNIVERSITY PRAGUE

*MASTER COMBINED (PART TIME)
STUDIES*

2012 - 2014

DIPLOMA THESIS

Lucie Kubincová

*Analysis of works of pupils with dysgraphia and
dysorthographia at the first grade of basic school*

Prague 2014

The Diploma Thesis Work Supervisor: Mgr. Martina Karkošová

Prohlášení

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

Souhlasím s prezenčním zpřístupněním své práce v univerzitní knihovně.

V Praze dne

Jméno autorky

Poděkování

Chtěla bych poděkovat vedoucí práce Mgr. Martině Karkošové za ochotu, vstřícnost a profesionalitu, kterou vedla tuto diplomovou práci.

Anotace

Diplomová práce se zabývá analýzou prací žáků s dysgrafií a dysortografií. Podrobně rozebírá metody vzdělávání, etiologické faktory dysgrafie a dysortografie, legislativní opatření, reedukační možnosti pro žáky a reálné možnosti ve vzdělávání na běžných základních školách.

Praktická část umožňuje ověřit, zda má individuální přístup a specializované instituce přínos pro reedukaci. Dále zda má nácvik psaní vliv na zlepšení žákova výkonu. Šetření porovná výkon žáků s diagnostikovanými poruchami a žáky, kteří zjevně trpí dysgrafií či dysortografií, ale nebyli vyšetřeni specialisty.

Klíčové pojmy

Diagnostika, dysgrafie, dysortografie, dotazníkové šetření, grafomotrika, hrubá motorika, jemná motorika, kazuistika, lateralita, legislativa, pedagog, pracovní list, reedukace, sluchové vnímání, vzdělávání, zrakové vnímání, žák.

Annotation

The thesis deals with analysis of works of pupils with dysgraphia and dysorthographia. The thesis analyses teaching methods, etiological factors of dysgraphia and dysorthographia, legislative measures, reeducation options for pupils and real options of education at regular basic schools in detail.

The practical part allows proving whether individual approach and specialized institutions contribute to reeducation and whether practicing of writing influences the pupil's increase in performance. The investigation compares performance of pupils with diagnosed disorders and pupils who evidently suffer from dysgraphia or dysorthographia but have not been examined by specialists.

Key words

Diagnostics, dysgraphia, dysorthographia, questionnaire surfy, graphomotorics, gross motor skills, fine motor skills, casuistry, laterality, legislative, pedagogue, work sheet, reeducation, auditory perception, education, visual perception, pupil.

OBSAH

ÚVOD	8
TEORETICKÁ ČÁST	
1 HISTORIE A TERMINOLOGIE SPECIFICKÝCH VÝVOJOVÝCH PORUCH ŠKOLNÍCH DOVEDNOSTÍ.....	10
1.1 <i>Historický vývoj specifických vývojových poruch školních dovedností v zahraničí.....</i>	10
1.2 <i>Historický vývoj specifických vývojových poruch školních dovedností v českých zemích</i>	10
1.3 <i>Terminologie</i>	11
2 DEFINICE SPECIFICKÝCH VÝVOJOVÝCH PORUCH ŠKOLNÍCH DOVEDNOSTÍ	13
3 ETIOLOGIE SPECIFICKÝCH VÝVOJOVÝCH PORUCH ŠKOLNÍCH DOVEDNOSTÍ	15
3.1 <i>Etiologie dysgrafie</i>	18
3.2 <i>Etiologie dysortografie</i>	18
4 GRAFOMOTORIKA A VNÍMÁNÍ	19
4.1 <i>Jemná motorika</i>	19
4.2 <i>Hrubá motorika</i>	19
4.3 <i>Lateralita</i>	20
4.4 <i>Zrakové vnímání</i>	20
4.5 <i>Sluchové vnímání</i>	21
4.6 <i>Vnímání a reprodukce rytmu</i>	22
5 SPECIFICKÉ VÝVOJOVÉ PORUCHY ŠKOLNÍCH DOVEDNOSTÍ DYSGRAFIE, DYSORTOGRAFIE	23
5.1 <i>Projevy dysgrafie</i>	23
5.2 <i>Projevy dysortografie</i>	23
5.3 <i>Diagnostika specifických vývojových poruch školních dovedností</i>	24
5.3.1 <i>Diagnostika dysgrafie</i>	26
5.3.2 <i>Diagnostika dysortografie</i>	27
6 REEDUKACE DYSGRAFIE A DYSORTOGRAFIE	29
6.1 <i>Reedukace dysgrafie</i>	29
6.2 <i>Reedukace dysortografie.....</i>	30
7 VZDĚLÁVÁNÍ A PŘÍSTUPY K ŽÁKŮM SE SPECIFICKÝMI VÝVOJOVÝMI PORUCHAMI ŠKOLNÍCH DOVEDNOSTÍ	32
7.1 <i>Legislativa</i>	32
7.2 <i>Poradenství pro žáky se specifickými vývojovými poruchami školních dovedností</i>	33
7.3 <i>Pedagogicko-psychologické poradny</i>	33

7.4 Speciálně-pedagogická centra	34
7.5 Dys-centra	34
7.6 Systém vzdělávání	35
PRAKTICKÁ ČÁST	
8. CÍLE, HYPOTÉZY, METODY PRŮZKUMU ŠETŘENÍ	36
8.1 Cíle.....	36
8.2 Hypotézy.....	37
8.3 Metody průzkumného šetření	37
9. CHARAKTERISTIKA MÍSTA ŠETŘENÍ, ZKOUMÁNÍ	
VÝZKUMNÉHO VZORKU.....	39
9.1 Popis místa šetření.....	39
9.2 Charakteristika zkoumaných tříd.....	39
9.3 Kvalitativní průzkumné šetření.....	41
9.3.1 Žáci s dysgrafií a dysortografií.....	42
9.3.2 Kazuistika (Karel)	43
9.3.3 Kazuistika (Jan).....	44
9.3.4 Kazuistika (Michal)	44
9.3.5 Analýza prací respondentů.....	45
9.3.6 Analýza pracovních listů.....	45
10. VYHODNOCENÍ HYPOTÉZ A VÝZKUMNÝCH OTÁZEK.....	69
ZÁVĚR.....	76
SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ	78
SEZNAM TABULEK A GRAFŮ	81
SEZNAM PŘÍLOH	83

ÚVOD

V současné pedagogice a speciální pedagogice je mnoho zajímavých témat, které by byly vhodné co nejvíce rozvést. Tato diplomová práce je zaměřena na specifické vývojové poruchy školních dovedností, konkrétně na dysgrafii a dysortografii. Mnoho pedagogů se s tímto problémem musí potýkat v každodenní učitelské praxi. V současné legislativě se hovoří o vzdělávání těchto jedinců. Jako pomoc pedagogům slouží individuální vzdělávací plány, které přesně vymezují jak má pedagog zacházet s jedincem, který má ztížené vzdělávání některou ze specifických vývojových poruch školních dovedností, dále jsou přítomni výchovní poradci a další odborníci, kteří spolupracují s pedagogem.

V této práci jsou vymezeny jedny z nejčastějších poruch, se kterými je nutné umět pracovat. Obě poruchy, výše uvedené, souvisí s psaním a gramatickými jevy. Jelikož po celý život člověk využívá psaní, je nucen si osvojit znalosti z této oblasti. Psaním a kreslením se zabývají již děti v mateřských školách a nemenšího zájmu se psaní dostane na základní škole. Právě v tomto období se děti sblíží s písmem a gramatickými jevy. Je to velice náročné období a pro děti s těmito poruchami je ještě více namáhavá. Proto tyto děti vyžadují včasnou diagnostiku a následnou péči odborníků a pedagogů, kteří jim zpřijemní školní docházku, bez toho aby se stresovaly a trpěly v nejhorsím případě psychosomatickými obtížemi.

Hlavním cílem této diplomové práce je analyzovat výsledky prací dětí s dysgrafií a dysortografií a porovnat je s pracemi dětí, které nebyly diagnostikovány, ale určité znaky se u nich vyskytují.

Díličními cíli této práce je zjistit procentuální rozptyl jedinců, kteří trpí výše uvedenou poruchou na prvním stupni základní školy. Dále praktická část porovnává práce dětí diagnostikované a nedialagnostikované a nakonec jak velký vliv mají poruchy na psychiku dětí, pokud se vyskytují ve školním prostředí svým vrstevníkům.

Práce je rozdělena na dvě hlavní části, na teoretickou a praktickou. Teoretická se zabývá přesným vymezením poruch v literatuře, historii péče, obecné definice specifických poruch školních dovedností. Následně se práce ubírá rozebráním poruch dysgrafie a dysortografie. V této části je přesné vymezení projevů dysgrafie a dysortografie, jejich příčiny a následná diagnostika, která je prováděna ve specializovaném prostředí - psychologem a speciálním pedagogem. Pro podrobnější uvedení do problematiky poruch dysgrafie a dysortografie bylo nutné zařadit díliční schopnosti jedince, jako je sluchové a zrakové vnímání, vnímání rytmů, laterality, která

hraje také svou roli při následné diagnostice, jelikož odborníci ve svých publikacích říkají, že větší množství dysgrafiků a dysortografiků se objevuje mezi leváky. Další kapitola hovoří o vzdělávání žáků s těmito obtížemi, legislativními opatřeními, které vymezují zákony.

Předpokládaným přínosem práce je vyzdvihnutí důležitosti práce psychologů, speciálních pedagogů a učitelů, kteří vynakládají spousty energie na usnadnění práce těmto dětem při vzdělávání. Práce má záměr vyzdvihnout účinnost reedukačních programů a cvičení, které dobrovolně děti navštěvují. A konečným přínosem této práce je poukázat na nutnost soustavné práce s dětmi, které mají tyto obtíže.

TEORETICKÁ ČÁST

1 HISTORIE A TERMINOLOGIE SPECIFICKÝCH VÝVOJOVÝCH PORUCH ŠKOLNÍCH DOVEDNOSTÍ

1.1 Historický vývoj specifických vývojových poruch školních dovedností v zahraničí

Historici uvádějí, že poruchy učení vznikly jako takové s nástupem trendu vzdělanosti, již ve starověkém Římě. Již římský lékař Galen (131-201 př. n. l.) záhy zjistil, že mozek je centrum myšlení, cítění a následné reprodukce svých poznatků. To vše zaznamenal, při pitvách mozků gladiátorů, kteří po silném úderu do hlavy získávali mozková postižení.

Jako první byla popsána specifická vývojová porucha učení a to dyslexie. Popsána byla v 19. století W. Pringle Morgan. Tento lékař uvedl ve své knize případ chlapce, který při normální inteligenci, nebyl schopen číst. W. Pringle Morgan a J. Hinshelwood se domnívali, že se jedná o určitou formu vrozené oční slepoty, která má původ v poškození mozkové tkáně. (Matějček, 1995)

Ve dvacátých letech 20. století S. T. Orton, neurolog a psychiatr, se věnoval vývoji a problematice poruch učení. Popsal ve své publikaci, že dyslektici mají potíže s psanými symboly, zvláště pak s reverzibilními písmeny, písmeny podobného charakteru – b/p, p,q. Vytvořil tak představu o dyslexii jako vizuálně – percepční poruše. V sedmdesátých letech 20. Století se výzkum převážně soustředil na odlišení obecných potíží a specifických obtíží specifických poruch učení. Výhodiskem pro rozlišení těchto dvou skupin byla míra inteligence a konkrétních dovedností, v tehdejší době se tyto výzkumy prováděly na čtenářských schopnostech. (Šauerová, 2012)

1.2 Historický vývoj specifických vývojových poruch školních dovedností v českých zemích

Problematikou specifických poruch učení se u nás zabýval pražský psychiatr Antonín Heveroch. Ten, roku 1904 uveřejnil článek „O jednostranné neschopnosti naučiti se čísti při znamenité paměti“. Při bližším pozorování jedinců zjistil, že i při v normě vyvíjející inteligenci se může vyskytnout neschopnost naučit se číst a psát. (Matějček, 1995)

Další odborníci, kteří se podíleli na rozvoji problematiky poruch učení jsou Langmeier, O. Kučera, Z. Žlab, J. Jirásek, Z. Matějček. Ti vytvořili prvotní léčebnou péči pro děti s SPU. V průběhu šedesátých let se teoretické poznatky začaly využívat v praxi. Vytvářely se experimentální specializované třídy v Brně v roce 1963 a v Praze v roce 1967. Na počátku sedmdesátých let byla zahájena výuka v první základní škole pro žáky s SPU v Karlových Varech. Postupně specializované vzdělávání našlo místo i ve směrnicí ministerstva školství, která legislativně vymezila zřizování specializovaných tříd. Tento zvrát ovlivnil i vznik pedagogicko-psychologických poraden, které se ujaly diagnostické a publikační činnosti. Po roce 1989 je tendence žáky integrovat do běžných základních škol. To sebou neslo a nese další vzdělávání pedagogů a též vypracovávání individuálních vzdělávacích plánů pro žáky.

1.3 Terminologie

Podle Swierkoszové (2005) specifické vývojové poruchy školních dovedností signalizují určitou výjimečnost a vyhraněnost v určitých oblastech. Jedná se o osvojování učiva. Další specifikaci můžeme objevovat v oblastech diagnostiky, reedukace a terapie.

Oblast specifických vývojových poruch školních dovedností je velice široká a obsahuje mnoho poruch zaměřující se na konkrétní oblast. Jedná se o dyslexii, dysgrafii, dysortografii, dyskalkulii, dyspraxii, dyspinxii a dysmúzii. Jelikož tyto poruchy představují široké spektrum obtíží, je proto nutné přistupovat ke každému jedinci individuálně. Ale i přesto je v literatuře uváděna kategorizace těchto poruch. V současné době se o těchto poruchách více mluví a více ví. Je to také z toho důvodu, že se v hojně míře rozvinul obor speciální pedagogika, lékařství, psychologie a obecné pedagogiky. Je tedy pravděpodobné, že díky těmto oborům se rozvíjí i péče o jedince s SVPŠD, jejich diagnostika a terapie.

Samotná terminologie se rozvíjela tím, že vzrostl zájem o oblast specifických vývojových poruch školních dovedností. První zmínky, které se týkají specifických poruch školních dovedností jsou poruchy čtení. Jednalo se o přelom 19. a 20. Století, kdy si odborníci uvědomovali, rozpor mezi inteligencí a schopnostech číst. Proto ji odborníci oddělovali od mentální retardace. Tento jev zaznamenal i německý lékař J. Kussmaul, který označoval tuto poruchu jako „slovní slepotu“. Termín dyslexie, který se ostatně užívá dodnes, byl poprvé použit R. Berlinem v roce 1887 (Bartoňová, M. 2010).

V některých zemích se termín dyslexie se uvádí jako roven názvu SVPŠD. V České republice se užívá termín specifické poruchy učení a specifické vývojové poruchy školních dovedností. V anglické literatuře se nejčastěji uvádí pojmy Learning

disabilities, Specific learning difficulties, Specific learning disability, Specific developmental dyslexia, Specific fading retardation a Dyslexia, která bývá chápána v

širším slova smyslu (Bartoňová, M. 2010, Swierkoszová, J. 2008). Je nutné brát v potaz, že pod pojmem Learning disabilities či difficulties bývají ve Velké Británii označovány různé typy zdravotního znevýhodnění. Pokud tedy autor čerpá ze zahraniční literatury, musí dbát na daný kontext. V německy mluvících zemích se můžeme setkat s termíny Legasthenie, spezifische Entwicklungsstörungen, Spezielle Lernprobleme a

Teilleistungsschwachen (Bartoňová, M. 2010, Swierkoszová, J. 2008). Rozsáhlé množství termínů je známkou toho, že specifické poruchy školních dovedností se neustále vyvíjí a zabývá se jí mnoho odborníků, jak již bylo zmíněno v oborech lékařství psychologie pedagogiky a speciální pedagogiky aj. ti na danou problematiku pohlíží z mnoha úhlů pohledu a tím se snaží zmírnit dopady obtíží.

2 DEFINICE SPECIFICKÝCH VÝVOJOVÝCH PORUCH ŠKOLNÍCH DOVEDNOSTÍ

V dostupné literatuře se můžeme setkat s různými definicemi, ale také s různými názvy těchto deficitů v dané oblasti.

Pokorná (2001, s 59) uvádí definici specifických poruch učení nebo vývojových poruch učení jako: „nepříznivě ovlivňující vzdělávací i osobnostní rozvoj dětí ve školním věku a mají vliv na celoživotní orientaci a adaptaci ve společnosti.“

Šauerová (2012, s. 21) vychází z definice Pokorné: „nepříznivě ovlivňují vzdělávací proces a osobnostní rozvoj jedince, negativně působí na rozvoj intelektových a kognitivních funkcí.“

Jucovičová (2009, s. 5) definuje poruchy učení jako: „neschopnost nebo sníženou schopnost naučit se číst, psát, počítat, pomocí běžných výukových metod za přiměřené inteligence a sociokulturní příležitosti.“

Podle Mezinárodní klasifikace nemocí – 10. revize Světové zdravotnické organizace (World Health Organisation – WHO): „poruchy, u nichž je normální osvojování dovedností postiženo od raných vývojových stádií. Narušení není jen pouhý důsledek nedostatku příležitostí k učení a nelze ho přičíst žádné formě získaného poškození nebo onemocnění mozku. Spíše se předpokládá, že poruchy pocházejí z abnormalit v kognitivních procesech, které lze z velké části odvodit od nějakého typu biologické dysfunkce. Podobně jako u ostatních vývojových poruch jsou tyto stavy podstatně častější u hochů, než u dívek.“ (WHO, 2000, s. 229).

WHO-10 revize uvádí tyto poruchy do klasifikace poruch chování v souvislosti se specifickými poruchami učení:

F 80 Specifické vývojové poruchy řeči a jazyka

F 81 Specifické vývojové poruchy školních dovedností

F 81.0 Specifická porucha čtení

F 81.1 Specifická porucha psaní

F 81.2 Specifická porucha počítání

- F 81.3 Smíšená porucha školních dovedností*
- F 81.8 Jiné vývojové poruchy školních dovedností*
- F 81.9 Vývojová porucha školních dovedností nespecifikovaná*
- F 82 Specifická vývojová porucha motorické funkce*
- F 83 Smíšené specifické vývojové poruchy*
- F 90.0 Porucha aktivity a pozornosti bez poruch chování*
- F 90.1 Hyperkinetická porucha chování*

V roce 1980 vydala skupina expertů Národního ústavu ve Washingtonu tuto definici specifických poruch učení:

„Poruchy učení jsou souhrnným označením různorodé skupiny poruch, které se projevují zřetelnými obtížemi při nabývání a užívání takových dovedností, jako je mluvení, porozumění mluvené řeči, čtení, psaní, matematické usuzování nebo počítání. Tyto poruchy jsou vlastní postiženému jedinci a předpokládají dysfunkci centrálního nervového systému. I když se porucha učení může vyskytnout souběžně s jinými formami postižení (jako např. smyslové vady, mentální retardace, sociální a emocionální poruchy) nebo souběžně s jinými vlivy prostředí (např. kulturní zvláštnosti, nedostatečná nebo nevhodná výuka, psychogenní činitelé), není přímým následkem takových postižení nebo nepříznivých vlivů.“ (Matějček, 1995, s. 24).

Dle Hartla (2000) „Jedná se o poruchu učení ve školních dovednostech, tj. zejména čtení, psaní, gramatiky, počítání, která není důsledkem nedostatku příležitostí k učení, špatných učebních metod ani poškození nebo onemocnění mozku, nekorigované sluchové nebo zrakové vady, případně mentální retardace nebo výrazněji snížené inteligence.“

3 ETIOLOGIE SPECIFICKÝCH VÝVOJOVÝCH PORUCH ŠKOLNÍCH DOVEDNOSTÍ

Oblast etiologie specifických vývojových poruch školních dovedností je velice obtížnou záležitostí. U každého jedince můžeme sledovat jiné příčiny. Proto odborníci hovoří o tzv. multifaktoriálních příčinách. Do těchto oblastí lze zařadit několik negativních vlivů, o kterých se zmiňuje ve svých pracích M Seikowitz (2000, s.35). „Ten rozděluje příčiny specifické vývojové poruchy školních dovedností do dvou skupin:“

1. Genetické příčiny

2. Faktory související s prostředím – ty dále Seikowitz dělí do několika skupin, zda se jedná o poškození, malformace, dysfunkce a zpoždování dospívání mozku, teorie selhání mozkové dominance a teorie vadného zpracování informací.

Uta Frith uvádí širší rozdělení do třech rovin (In: Zelinková, 2009):

1. Biologicko-medicínská rovina

V současné době odborníci vědí, že na určité poruchy školních dovedností se podílejí geny. Ve dvacátém století byly ukázány výsledky výzkumů, které dokazují abnormalitu na 15. páru chromozomu. Výzkumem výskytu dyslektiků se také věnovala Elena Grigorenko, která dle vzorku vyšetřovaných dobrovolníků zjistila, že abnormalita výše uvedeného genu je pravdivá z poloviny. Dnes již odborníci mluví o více podílejících chromozomech, které mají vliv na poruchy školních dovedností, převážně je zmiňován 6. chromozom, který ovlivňuje imunitní systém.

Dalším jevem v této rovině je struktura a fungování mozku. Vědci objevili rozdílnosti mezi danými buňkami jednotlivých jedinců. To vede k tomu, že jedinci odlišně vnímají kognitivní úroveň učení. Toto vše znamená změny v anatomii mozku, hlavním změny se týkají planum temporale. Tato oblast se podílí na procesech senzomotorických a motorických. Odborníci na genetiku zjistili, že vliv na poruchy školních dovedností má i corpus callosum, který spojuje levou a pravou hemisféru a v místě nejkratšího spojení negativně ovlivňuje funkci komunikace mezi hemisférami. Někteří autoři se domnívají, že podíl na výskyt poruch školních dovedností je i hladina testosteronu. Proto se

poruchy školních dovedností spíše týkají chlapců, u nich se objevuje snížená imunita, leváctví, dyslexie atd.

Cerebelární teorie

Tuto teorii osvětlili autoři Roderic Nicolson a Angela Fawcett, právě ti osvětlili změny v kognitivních a behaviorálních mechanismech na základě studování mozečku. Tato metoda je na rozhraní mezi rovinou biologicko-medicínskou a kognitivní. Mozeček má za úkol dohlížet na pohyby končetin a jejich koordinaci. Kromě této činnosti se podílí také na řeči a jejích centru. Cerebelární hypotézu formulují autoři, jako deficit automatizace jednotlivých kognitivních procesů.

2. Kognitivní rovina – deficity v oblasti poznávacích procesů

V této rovině autoři prokázali deficity v oblasti fonologické, vizuální, řeči a jazyka, procesu automatizace, paměti, špatném uspořádání ovlivňující rychlost kognitivních procesů.

Ve fonologickém deficitu se především poukazuje na neschopnost rýmovat a analyzovat první a poslední hlásku. To vedlo mnoho autorů k myšlence, že tyto jedinci mají obtíže v dekódování a osvojování si dalších dovedností související s poruchami školních dovedností.

Pod vizuálním deficitem je možné si představit tzv. slovní slepotu, kdy jedinec přehazuje nechtěně písmena či je zaměňuje a jedinec nezpozoruje chybu. Někdy si jedinci stěžují, že se jim písmena pohybují po listu papíru, odborníci tento jev vysvětlují jako neurologický projev tohoto deficitu. Další obtíží je tzv. přepisování písmen, dítě se zaměří na první písmeno a to „zakrývá“ písmeno druhé. To vede žáka ke špatnému dekódování textu, pomalému čtení a nepřesného čtení.

Automatizace je velkým tématem, jelikož právě děti s poruchami školních dovedností mají problém si zautomatizovat jednoduché úkoly tak, aby mohly pokračovat k úkolům složitějším. Automatizaci děti musí využívat při čtení (hláskování, slabikování), všechny tyto dovednosti jsou nutné cvičit opakováním.

Velkým problémem pro jedince s poruchou školní dovedností je paměť. Krátkodobá paměť zahrnuje prvotní zpracování informací.

Pracovní paměť slouží k řešení problémů v daném okamžiku. Děti školního věku v této paměti řeší úlohy, diktáty, násobilku s další operací apod.

Paměť dlouhodobá slouží k uchovávání poznatků dlouhodobého a obecného charakteru např. násobilka, vyjmenovaná slova.

3. Behaviorální rovina – rozbor procesů psaní, chování při čtení a psaní a při běžných denních činnostech

Největším problémem dětí s poruchami školních dovedností je záměna písmen za písmena podobná či zrcadlově stejná. Tento jev je klasickým projevem dysgrafie. Jedinec s dyslexií je při čtení velmi stresován a tím i narůstá značná chybovost. Čte pomaleji, nesprávně a zadržává se. Následná obrana jedince je odmítání čtení jako takového a následně odmítání čtení před skupinou spolužáků. Je nutné posilovat sebevědomí a pomoci žákovi automatizací a velkým tréninkem.

Pokorná (2010) využívá podobného rozdělení ve svých publikacích. Jedná se o přístup biologický, kognitivní a sociální. Biologický a kognitivní přístup se odvíjí od přístupů Uty Frith. Přístup sociální se zabývá vnějšími a vnitřními podmínkami na rozvoj specifických poruch školních dovedností a jejich vzestup v posledních letech.

Michalová (2001) ve své publikaci uvádí, že příčinou specifických vývojových poruch školních dovedností je z 50% encefalopatie, jedná se o jedince trpící lehkou mozkovou dysfunkcí. Další příčinou, jak bylo již výše uvedeno, jsou příčiny hereditární (dědičnost), které tvoří asi 20% jedinců. Další skupinou je spojení příčin hereditárních a encefalopatických, které jsou v zastoupení asi v 15%. Poslední skupinou příčin tvoří neurotické či nezjištěné příčiny.

V současné době se spíše než příčiny řeší systémový přístup. Tento přístup ukazuje, že příčiny SVPŠD jsou ovlivněny více faktory.

„Obecně můžeme říci, že se zdá nepravděpodobné, aby za SPU mohl pouze jediný činitel, který by jejich existenci zapříčiňoval. Spíše se domníváme, že se na vzniku potíží musí podílet více faktorů v rámci komplexního působení. Taková existence, příčinnost, je potom známá jako více faktorová.“ (Michalová 2001, s. 4).

3.1 Etiologie dysgrafie

Někteří autoři se domnívají, že příčinou je neukončený vývoj symetrického tonického šíjového reflexu. Tento neukončený vývoj může způsobit nežádoucí svalový tonus, negativní vliv na rytmicitu, koordinaci pohybů a směrovou orientaci.

Jak dále bude zmíněno, hrají velkou roli nedostatky ve zrakovém vnímání a prostorové orientaci, popřípadě paměti (špatná vybavitelnost tvarů písmen, zhoršená nápodoba písmen apod.) Etiologie těchto vyskytujících se jevů nejsou vnější vlivy, (výchova, výchovné vedení) ale vlivy vnitřní.

Nejedná se o poruchu somatického charakteru – ruky, ale jde o funkční poruchu motorických drah vedoucích signál z receptoru do centra v mozku a zpět k výkonnému orgánu (Jucovičová, Žáčková).

První známky příčin může pedagog vyzpozorovat již v první třídě základní školy. Jedná se o křečovitě držení psací potřeby, není schopné napsat souvislý text, jeho písmo je nerovnoměrné, obtížně si vybavují tvary písmen, při velkém zatížení pozornosti na psaná písmena se nesoustředí na diakritiku. Pedagog musí brát ohled na to, že právě v tomto období se jedinec adaptuje na změnu prostředí a proto diagnostika v pedagogicko-psychologické poradně je spíše odložena na konec prvního ročníku.

3.2 Etiologie dysortografie

Příčina dysortografie vzniká na podkladě poruchy fonemického sluchu, narušena je sluchová percepce tj. sluchové rozlišování, sluchová orientace, sluchová analýza a syntéza. Další nedostatky se mohou vyskytnout při opisu daného textu a to při nedostatku zrakového vnímání. Některé příčiny dysortografie také plynou z pomalého pracovního tempa. Pracovní tempo je narušenou z důvodu narušení percepčních a kognitivních funkcí. (Jucovičová, Žáčková 2008)

Odborníci se vyjadřují k tomuto tématu takovým způsobem, že příčinou můžou být různá traumata při porodu, nedostatečně rozvinuté funkce sluchového a zrakového vnímání, neschopnost reprodukovat rytmus, nedokonalá funkce v jemné motorice, poruchy řeči, které ovlivní sluchové vnímání řeči.

Tyto děti mají oslabenou paměť pro logické a verbální myšlení. Další příčiny se mohou objevit po traumatu v sociálním prostředí, po rozvodu, při prožití nějakého negativního zážitku.

4 GRAFOMOTORIKA A VNÍMÁNÍ

4.1 Jemná motorika

Velmi důležitou složkou před nástupem do základní školy je rozvoj jemné a hrubé motoriky. Již v batolecím období dítěte lze vyzorovat nezáměrné cvičení jemné motoriky. Jedná se o skládání kostek, ve starším batolecím období je viditelná manipulace se stavebnicemi, přesun kuliček z nádoby do nádoby, práce s přírodninami v souvislosti s poznáváním, v současné době existují různé edukační hry na procvičování jemné motoriky.

V předškolním období je velký posun jemné a hrubé motoriky a lze již vyzorovat, zda jedinec bude mít obtíže spojené s grafomotorikou. Tyto znaky se mohou vyzorovat při nácviu kreslení, využívání nejrůznějších pomůcek (pastelek, štětců, tužek). Pokud jsou u dítěte zjevné určité znaky, jako např. špatný úchop psací resp. kreslicí potřeby, přetahování linie obrázku, nedokonalé vybarvení, je vhodné osvojovat a prohlubovat správné dovednosti, tak aby bylo připraveno k bezproblémovému nástupu do základní školy.

Je vhodné propojit cvičení jemné motoriky s dýcháním, takovým způsobem, aby dítě dosáhlo co nejlepší koncentrace pozornosti s propojením mysli a těla. Pravidelným dýcháním uvolňujeme tělo, z toho vyplývá, že pohyby ruky budou plynulejší a přesnější. Při takovém cvičení je vhodné používat speciální psací potřeby k nácviu psaní. Pokud si dítě takto zautomatizuje nácvik psaní, bude mít lepší výsledky v praktickém psaní na základní škole. K tomu se přidružuje i psychická pohoda. Jedinec nebude vystavován tak velkému stresu z neúspěchu.

4.2 Hrubá motorika

I když to není na první pohled zjevné, tak i hrubá motorika má velký podíl na výsledném projevu psaní u dítěte. Úplně na začátku života dítěte je nevědomé jednání-reflexní, dále vědomé jednání počínající pohyby očí, otáčení se za předmětem-orientačně pátrací reflex. Postupem času se přidružuje potřeba zvedat se, sedat, lézt, stát s oporou a následně chodit. Všechny tyto dovednosti mohou mít vliv i na počínající obtíže při následném nácviu psaní. Tyto obtíže mohou být pozorovatelné již v předškolním období. Může se jednat o špatné držení těla při sezení, vychýlení těla do stran, motorický neklid- neustálé pohybování dolních

končetin při nácviu předpísemných cvičení, tzn. malování, kreslení, vybarvování. S tímto špatným návykem by dítě mělo velké obtíže s psaním. Pokud celková neobratnost dítěte nadále přetrvává, je vhodné se obrátit na specializovanou pomoc, pedagogicko-psychologickou poradnu, kde dítěti mohou diagnostikovat dyspraxii. Tato specifická vývojová porucha školní dovednosti se velmi často přidružuje k dysgrafií. Jedná se o souvislosti a propojenosti jemné a hrubé motoriky.

4.3 Lateralita

„Lateralitou rozumíme předností užití jednoho z párových orgánů, tj. asymetrii párových orgánů hybných (ruky, nohy) nebo smyslových (oka, ucha). Lateralita je odpovídajícím projevem dominance korových polí mozku.“ (Zelinková 2009, s. 139).

Lateralita může být tvarová či funkční. Tvarová lateralita se týká porovnání levé a pravé poloviny obličeje. Funkční lateralita se projevuje upřednostňováním jednoho z párových orgánů. Podle převahy používaného orgánu se rozlišuje praváctví, leváctví a ambidextrie. Každý pedagog na prvním stupni základní školy by měl zvládnout orientační zkoušku laterality, podrobnou zkoušku laterality provádí pedagogicko-psychologická poradna. (Kocurová, 2000)

V literatuře se uvádí, že převážné množství leváků trpí poruchou dysgrafie samotnou či s kombinací s dysortografií. Je to z důvodu vizuálního vzhledu písmen např. b, d, m, n aj.

4.4 Zrakové vnímání

Zrakové vnímání je rozvíjeno již od narození. Nejdříve se rozlišuje rozdíl mezi tmou a světlem. Později se zaměřuje na rozlišení tvarů předmětů, tato schopnost se postupně zdokonaluje až do schopnosti rozlišovat tvary písmen, které jsou při nácviu čtení a psaní podstatné. Konstantnost vnímání dítěte kolem třetího věku života je tak rozvinuto, že je schopné si prohlížet knihu vzhůru nohama, aniž by mu to nějak vadilo. Ze zkušeností je naučeno, že lidé, zvířata, stromy, květiny domy stojí či chodí po zemi, a proto si obrázek, který je obrácený, obrátí do přirozené polohy. (Pokorná 2001)

Mezi odborníky je rozšířen Edfeldtův verzibilní test, ten se využívá při vyšetření dětí před vstupem do základní školy. Tento test hodnotí rozvoj a úroveň zrakové percepce symbolů. Test se skládá z 84 párů obrázků, některé z nich jsou rozdílné tvarem, jiné jsou zrcadlově obrácené atd., dítě má za úkol vybrat ty, které jsou shodné. Pokud se v předškolním období vyšetří, že dítě není schopno rozlišit tyto obrazce (při tomto testu je v normě dítěte chybovat desetkrát) je možné předpokládat vyšší pravděpodobnost výskytu poruch psaní či čtení. U psaní to jsou vizuálně podobná písmena r, z, m, n, b, d, p, h, k. Je tedy nutné zapojit do rozvoje co nejvíce smyslu a tím se pokusit o automatizaci zrakové percepce. V mladším věku lze uplatnit např. hry typu hledání rozdílů dvou obrázků, hledání shodných obrázků mezi více jinými, dokreslování obrázků, skládání puzzlů, ve školním věku lze zařadit vyhledávání písmem na daném pozadí.

4.5 Sluchové vnímání

Sluchové vnímání se vyvíjí již v prenatálním období dítěte. Kolem třetího měsíce života je schopné rozlišit některé prvky řeči. Kolem jednoho roku života je schopno reagovat na jednoduché věty pohybem. Ve druhém roce již zvládá dítě reagovat na pokyn, nebo určitý pojem. V průběhu čtvrtého a pátého roku již dítě rozumí jednotlivým slovům ve větě. Nejprve rozlišují první hlásku poté poslední hlásku slova. Nejtěžší je určit hlásku uprostřed slova. U dětí s poruchou učení dělají velké obtíže rozlišování dlouhých hlásek a později tvrdých a měkkých souhlásek. (Pokorná 2001)

Cvičení sluchové percepce je zaměřeno na naslouchání, cvičení sluchové paměti, sluchové rozlišování a analýzy a syntézy. Tyto cvičení provádíme vždy v klidném prostředí, vedeme jedince k soustředění. Naslouchání můžeme cvičit pomocí zjišťování zvuků různých předmětů, např. mačkání papíru, cinkání sklenic, klíčů, rozlišování dopravních prostředků, zvířat podle hlasu. Sluchová diferenciacce je nutná k rozlišování slabik dy-di, ty-ti, ny-ni. Kromě tohoto deficitu mají jedinci problém rozlišit diakritiku, nerozeznají rozdíl mezi slovem, který obsahuje háček

a slovem bez háčku např. myška-miska. S tímto rozlišováním mají potíže děti, které mají diagnostikovanou dysortografii, v odborné literatuře se tyto deficity uvádějí jako specifické dysortografické chyby. (Zelinková 2009)

4.6 Vnímání a reprodukce rytmu

Rytmus je velmi důležitý k reprodukci psaného textu, především se rytmus mluveného slova projevívá v diktátech. (Žlab 1960 In: Zelinková 2009)

„Dopouštějí se specifických dysortografických chyb, objevují se poruchy výslovnosti, selhávají ve zkouškách pravolevé a prostorové orientace, ve zkouškách sluchové analýzy, syntézy a diferenciací.“ (Zelinková 2009, s. 128).

Pokud je rozlišování rytmu narušeno, je vhodné rytmus cvičit. V praktických cvičeních je provozováno tleskáním, dupáním a mohou být využívány hudební nástroje. Nejlepší je procvičování v běžném prostředí např. při chůzi nebo běhu do určitého rytmu. Cvičení rytmu postupuje od jednoduchého nácvičku po složitější variace. Je využíváno reprodukce slyšeného rytmu, dále rytmu, který cítí jedinec dotekem na své tělo a také rytmu vytvářeno při cvičení, chůzi a běhu.

Toto členění je využíváno v České republice, v zahraničí se využívá terminologie auditivní percepce a fonemický sluch, který se dále člení na fonologické uvědomění a fonemické uvědomění. Fonologické uvědomění je zaměřené na práci s jazykem, rýmování, vytváření slov přidáním a ubráním částí slov, dělení slov na slabiky. U fonemického uvědomění je nutné pochopení slova a slabiky jako tvorba naší řeči. Tyto schopnosti mají, dle zahraničních autorů, základ v pochopení základů čtení a psaní. (Zelinková, 2009)

5. SPECIFICKÉ VÝVOJOVÉ PORUCHY ŠKOLNÍCH DOVEDNOSTÍ-DYSGRAFIE, DYSORTOGRAFIE

5.1 Projevy dysgrafie

Jedná se o specifickou vývojovou poruchu školní dovednosti, která postihuje grafickou stránku písemného projevu. Do grafiky je zařazena čitelnost, úhlednost písma, dále do této kategorie můžeme zařadit i nedodržování vyznačené linie určené k psaní. Z uvedeného lze usuzovat, že potíže pramení v narušené jemné motorice, ale někdy i kombinaci s hrubou motorikou.

U dítěte se projevují obtíže v rozeznávání písmen, především v jejich správných tvarech. Velký nápor nastává v první třídě, kdy je žák nucen naučit se čtyři možné tvary zapsání jednoho písmene. Písmo je neúhledné, kostrbaté, písmena mají různou velikost. Dítě nedodržuje správnou velikost malých písmen, ty mohou být např. stejně velká jako písmena, která se píše do horní části vyznačeného řádku. Následkem špatného grafického znázornění je i špatná čitelnost textu pro žáka. Dále žák využívá četnost škrtnutí a přepisování. Z tohoto vyplývá, že žákovi trvá delší dobu zapsání byť krátkého úseku textu. Při psaní souvislého textu je četnost vynechávání celých slov, nedopisování slov, je možný i výskyt autodiktátu. Úchop psací potřeby je atypický, často křečovitý. S úchopem psací potřeby souvisí i také sezení žáka, vychylování části těla do stran, nepřirozené naklánění dominantní ruky, poloha loktů může být vychýlena mimo psací podložku, nejčastěji tlakem sevřeným k tělu. Dalším jevem vyskytujícím se u dětí s dysgrafií je sklánění hlavy těsně nad papír.

Tento jev popisuje ve své publikaci Jucovičová (2009, s 13): „dítě v co největší snaze o výborný výkon sklání velmi nízko hlavu, píše tzv. s očima na papíře, přestože není diagnostikována žádná vada zraku. Někdy se může jednat pouze o špatný návyk.“

5.2 Projevy dysortografie

Dysortografie je specifická porucha pravopisu a vzniká na podkladě poruchy fonemického sluchu. Je tedy narušena sluchová percepce. Jedinec má obtíže

ve sluchové diferenciaci, -sluchovém rozlišování zvuků, výšky, délky a hloubky tónů a dále jednotlivých hlásek, slabik, slov a vět (Žáčková, 2008).

Žák má obtíže ve sluchové analýze a syntéze tzn. problém při učitelem diktovaném textu, proto je doporučováno doplňování dané gramatické oblasti či je doporučeno odborníkem nehodnotit žáka, pokud má tyto obtíže, jedná se o primární problematiku. Dítě slyší diktované, ale nedokáže bezchybně rozlišit dané nuance a napíše je tak, jak je slyší. Někdy je u žáků problém přepisování a opisování daného textu. Dalším problémem může být u žáka jeho pracovní tempo, to může být pomalejší – porušené percepční funkce, také může být tempo u žáka rychlé – žák je schopen psát rychle, ale s chybami. I když se mu dá čas na prohlédnutí si textu, chyby žák nedokáže rozklíčovat a opravit.

K typickým primárním dysortografickým chybám patří:

- Vynechávání písmen
- Přidávání písmen
- Nesprávné umístění diakritických znamének
- Přesmykování slabik (kolo-loko)
- Záměna hlásek zvukově podobných (di, dy, ti, ty, ny, ni)
- Nedodržování hranic slov v písmu (jedinec napíše vše dohromady)
- Komolení slov jako důsledek logopedického nálezu
- Gramatické chyby

Sekundární problematika dysortografických chyb se týká aplikace pravopisu v praxi. To se většinou týká dětí na druhém stupni základních škol. Děti mají problémy nejen v českém jazyce, ale také v cizím jazyce a naukových předmětech.

5.3 Diagnostika specifických vývojových poruch školních dovedností

Diagnostika zkoumá jedince od svého útlého vývoje, získává informace o člověku samému, ve vztahu k jinému člověku, jak je schopen člověk se začlenit do společnosti, jaký má vztah ke společnosti a jaké má zázemí v rodině. Vše toto je zájmem diagnostiky.

„Diagnostika je východiskem výchovně vzdělávacího procesu a především reedukace. Jejím cílem je stanovení úrovně vědomostí a dovedností, poznávacích

procesů a sociálních vztahů osobnostních charakteristik a dalších faktorů, které se podílejí na úspěchu či neúspěchu dítěte.“ (Zelinková 2009, s. 50).

Typy pedagogické diagnostiky

- **Diagnostika normativní** – výsledek v konkrétní zkoušce je porovnán s výsledkem vybraného vzorku jedinců, tato zkouška odpovídá na otázku, zda je jedinec v normě s většinovou populací.
- **Diagnostika kriteriální** – vychází z analýzy konkrétní dovednosti a je určeno, zda tuto dovednost jedinec zvládá či nezvládá
- **Diagnostika diferenciální** – je nutná k rozlišování problémů, které mají stejné projevy, ale jiné příčiny

(Zelinková 2007, s. 14).

Cíle diagnostiky

Cílem diagnostiky je zjistit úroveň dítěte, tento výsledek porovnat se situací, ve které se jedince nachází a určit, zda jedinec bude diagnostikován pro nějakou poruchu školních dovedností. Na podkladě těchto zjištěných údajů je vypracován individuální vzdělávací plán, dle kterého je dítě vzděláváno. Individuální vzdělávací plán má za cíl posilovat silné stránky jedince, které je nutné pozitivně motivovat, je nutné posilovat dobrý psychický vývoj a rozvíjet dovednosti, kde se vyskytují deficity.

Diagnostika se provádí u většiny případů v pedagogicko-psychologické poradně a provádí jí psycholog a speciální pedagog. U prvního setkání je většinou diagnostikuje školní zralost dítěte. Na základě rozhovorů je vypracována osobní anamnéza, rodinná anamnéza a anamnéza sociálního prostředí. Ovšem jako první musí nějaké rozdílnosti upozorovat pedagog ve škole, ten dává rodině prvotní impulz, že jejich dítě můžeme obtíže v konkrétních případech:

pokud učitel upozoruje deficity v oblastech úrovně čtení – rychlost, správnost, porozumění textu, psaní – správnost opisu, úchop psací potřeby, vybavování tvarů písmen, počítání – orientace na číselné ose, pochopení matematických pojmů, matematické operace, sluchové a zrakové vnímání – schopnost rozlišit hlásky, rozkládat a skládat slova, rozlišovat tvary písmen, řeč, reprodukce rytmu, orientace v prostoru, lateralita, postavení v kolektivu, rodinné prostředí. (Zelinková, 2009)

„Psycholog zjišťuje úroveň verbální a neverbální inteligenci se zaměřením na rozbor nerovnoměrných výkonů žáka.“ (Novák, Smutná, 1996).

„Součástí diagnózy je i anamnéza, která je zaměřená na dítě, sourozence a rodiče. Do údajů anamnézy zařazujeme osobní údaje dítěte a celé rodiny, dále výskyt podobných obtíží v rodině, údaje o průběhu těhotenství a porodu, onemocnění, které dítě prodělalo, dále údaje o vývoji řeči, motoriky apod.“(Zelinková 2009, s. 62).

Vyšetření stanoví, zda bude žák dále vzděláván podle individuálního vzdělávacího plánu či bude pouze zohledňován v rámci daného předmětu.

5.3.1 Diagnostika dysgrafie

Pokud odborník začne s reedukací dané oblasti je předtím nutná kvalitní a komplexní diagnostika z pedagogicko-psychologické poradny nebo speciálně pedagogického centra. Jedinci je přesně určen typ poruchy a stupeň poruchy. V tomto institutu je prováděna celková diagnostika percepčně kognitivních a motorických funkcí dané oblasti, která je narušena. V pedagogicko-psychologické poradně se též sleduje stav intelektových schopností. V těchto institucích spolupracují psychologové, speciální pedagogové, sociální pracovníci, kteří společně sestaví diagnózu a následnou reedukaci. Větší pozornosti by odborník měl věnovat motorickému vývoji dítěte, zda je zpomalený či zrychlený. Dalším kritériem je výskyt poruchy, v tomto případě dysgrafie nebo dysortografie, v rodině. Velmi důležité jsou též údaje o lateralizaci dítěte, jakou ruku využívá při psaní, zda není výskyt ambidextrie, zda v rodině nebyli přeučovaní leváci.

Zkouška laterality je velice důležitou složkou diagnostiky, jelikož se může stát, že žák nemá vyhraněnou dominantní ruku a střídá je, v tomto případě doporučuje Jucovičová (2009) ponechat dítěti delší dobu na ukotvení a sledování dalšího vývoje.

V diagnostice nesmí psycholog opomenout zkoušku sluchového a zrakového rozlišování. K zrakovému rozlišování se využívá tzv. kukátko nebo manuoptoskop. U sluchového rozlišování je využíváno tikotu hodinek, budík, šepot.

Součástí diagnostiky dysgrafie je i využití metody kresby a to kresby postavy. Jako pedagogové musíme mít ale na paměti, že ne všechny děti s dysgrafií mají problémy s kresbou. (Jucovičová, Žáčková 2009)

Pokud se k dysgrafií přidává ADHD či ADD je úroveň kresby po kvalitativní stránce provedena na nižším stupni. Po stránce obsahové má ale všechny atributy co má obsahovat. Nedílnou součástí diagnostiky je také rozbor prací ze školy – sešitů na diktát, písanka. Zde je porovnávána úroveň psaní v domácím prostředí a ve školním prostředí.

5.3.2 Diagnostika dysortografie

Jako u dysgrafie se na diagnostice podílí tým odborníků, je tvořený psychologem, speciálním pedagogem, popřípadě pediatrem, neurologem aj.

Je nutné, aby výše uvedený odborník zaznamenal anamnestické údaje, z toho důvodu, jelikož se následně bude upřesňovat, zda se jedná o poruchu dysortografie či nikoliv.

Problém dysortografie se vynoří tehdy, kdy dítě začne psát, tj v první třídě. Zde si již pedagog může pozorovat jisté odlišnosti od ostatních dětí. Dítě má problém správně napsat slabiky, slova atd.

Vynechává písmenka, špatně přiřazuje diakritiku, komolí slova, není schopno holou větu rozdělit mezerami. Samozřejmě všechny výše vyjmenované jevy se vyskytují i u jedinců, kteří netrpí dysortografií, ale je možné, že zde působí vývojové faktory či rodinné prostředí.

U dětí s diagnózou dysortografie nastávají obtíže dlouhodobého charakteru, kdy reedukace je velice komplikovaná. Kromě dysortografie se může u jedince objevit porucha pozornosti a hyperaktivity, což vede ke stěžení reedukace.

Další část z diagnostiky je diagnostika psychologická, kdy psycholog posoudí celkové úrovně osobnosti a inteligenci. Diagnostika speciálně pedagogická se zaměřuje na úroveň percepčních funkcí. Je sledována sluchová diferenciacce, sluchová analýza a syntéza, sluchová paměť, délka hlásek, reprodukce rytmu. Součástí diagnostiky je také zkouška jazykového citu. Vždy je sledován, při

probíhající diagnostice, celkový výkon, unavitelnost, schopnost spolupracovat. Pokud je vypracován závěr z diagnostiky je nutné s ním seznámit učitele a na základě doporučení z odborného pracoviště, je nutné vypracovat individuální vzdělávací plán, pokud je žák integrován. Učitel neustále je nucen spolupracovat s rodinou a vzájemně udržovat zpětnou vazbu.

6 REEDUKACE DYSGRAFIE A DYSORTOGRAFIE

V oblasti SPU jej M. Bartoňová (2007, s. 7) charakterizuje jako: „dlouhodobý diagnosticko-terapeutický proces, jehož cílem je odstranění nebo zmírnění obtíží dítěte a zlepšení celkového stavu psychiky dítěte.“

6.1 Reedukace dysgrafie

Reedukace probíhá u každého jedince odlišně, jelikož u každého se projevy dysgrafie a i dysortografie mohou v určitém ohledu rozcházet. Velmi důležitou složkou je předškolní příprava, kdy si děti nenásilnou formou osvojují dovednosti jemné a hrubé motoriky. V tomto období můžeme do jisté míry dítě ovlivnit a ukázat správnou cestu. Jak již bylo uvedeno, je nutná spolupráce rodiny dítěte.

Samotná reedukace dysgrafie se prolíná právě do období předškolní přípravy, kdy žáci uplatňují vybarvování, kreslení apod. jiným výrazem, dítě provádí tzv. uvolňovací cviky zaměřené na snížení svalového tonu. Nedílnou součástí je edukace správného úchopu psací potřeby, správné sezení, správný sklon podložky a sešitu. Je vhodné při reedukaci používat vhodné psací potřeby, mnohým žákům se osvědčily pastelky, tužky se silnější stopou, fixy, či trojhranné psací potřeby. Grafomotorická cvičení uskutečňujeme na velké plochy, které postupně zmenšujeme. Aby dítěti reedukace pomáhala překonávat problémy, musí pedagog respektovat jeho pracovní tempo, které je dítěti vlastní.

Reedukace dysgrafie musí mít svůj řád a systematické uspořádání logicky na sebe navazujících kroků. Při reedukaci pedagog či proškolený rodič musí dodržet pravidla. Jedná se o pravidla: nepřetěžovat dítě, kladná motivace, nepsat přes míru apod. Dítěti nikdo nechce zprotivit psaní, ještě za takové situace, když má v něm obtíže, lepší je pracovat krátce a častěji, ten samý postup se uplatňuje při poruchách pozornosti.

V současné době se setkáváme se spousty pomůcek, jak dysgrafikům ulehčit jejich trápení, počínaje od násadek na tužky po speciální pera. Pokud ale není v rodině až takových finančních prostředků, mohou rodiče využívat sobě přístupné pomůcky jako např. malování do mouky či písku, násadky z moduritu či fimo hmoty, papírové kornouty, peří na psací potřebu (kornout a peří nám ukáže, zda dítě drží správně psací potřebu-musí směřovat za ruku, tvarovací drátky, modelína atd.

Pokud dítě zvládá psaní jednotlivých písmen a slabik lze již zařadit i opis jednoduchých vět a slov. Zda-li žák nemá problém v opisu, je namístež zařadit diktát, ten je pro dysgrafiky velice náročný, jelikož se dítě nemůže kontrolovat vizuálně, ale musí spoléhat pouze na svoji paměť a vybavování si vzhledu písmen.

Dítě musí při psaní znát obsah diktovaného a porozumět mu. Pro děti s těmito problémy je diktát velice náročný a problémy se prohlubují, pokud dítěti je diagnostikovaná i dysortografie a další úder porucha pozornosti a hyperaktivita. Neustále je nutná kladná motivace, protože dítě vydává při psaní mnoho energie a tato energie nemusí být úměrná následnému výkonu.

Při záměnách písmen např. o-a, m-n, l-k-h, r-z, je doporučováno spojovat písmena s obrázkem, důsledné předřikání slov s těmito hláskami, skládání písmen, dokreslování, vyškrtávání, porovnávání dvojice písmen.

Při vynechávání písmem a diakritiky je nutné procvičovat sluchovou analýzu a syntézu. Jestliže i po náročném a dlouhodobém cvičení je vše jako na počátku, je poté vhodné vyšetření u specializovaného pracovníka (otorinolaryngolog).

6.2 Reeducace dysortografie

Při reeducaci dysortografie je třeba vycházet z konkrétních obtíží. Do těchto obtíží můžeme zařadit vynechávání písmen, schopnost analyzovat a syntetizovat slova. Dítě při nápravě musí zvládnout slovo rozložit a následně jej složit. Takto lze cvičit pomocí zrakové diferenciacce, kdy dítěti je předložena abeceda z různých materiálů (dřevěné, textilní, plastové) a musí z ní složit slovo, toto cvičení dokonale nahrazuje hra Kris kros, Scrable, Amos. Další možností jsou různé křížovky, osmisměrky a kvízy. Postupně jak si dítě osvojuje písmena, slabiky, slova může převádět do autodiktátu, tzn., že dítě si slovo řekne a napíše. V případě, toto dítě nezvládá, tak je vhodné zařadit nejdříve předřikání od pedagoga (celé slovo, slabikované slovo), poté opakuje samo dítě a následně toto slovo napíše. Vyskytují se však případy, kdy i po tomto úkonu dítě nezvládá slovo napsat, proto je vhodné využít modelová písmena, pro správnou zrakovou analýzu.

Časté chyby děti s dysortografií dělají při umístění diakritiky.

Podle Pokorné (2001) se může jednat o poruchu schopnosti rozlišovat sluchem délku trvání hlásky.

Za předpokladu, že dítě vynechává diakritiku, je nutné vzít v potaz to, že může být ze strany učitelů či rodičů vyžadováno nepřiměřené pracovní tempo. Tento jev ale nemusí souviset s žádnou poruchou.

Pro rozeznávání, kam správně doplnit znaménko, se využívá tzv. bzučák, který po stisknutí tlačítka vydává bzučivý tón. Pomocí této pomůcky odborník zjistí, zda se jedná o krátkou nebo dlouhou samohlásku. Dalším úskalím pro dysortografiky je rozlišování znělých a neznělých hlásek. Jedná se o deficit při sluchovém rozlišování, popřípadě i jejich špatná výslovnost.

Dle Jucovičové a Žáčkové (2008) je velmi náročné využívání izolovaných hlásek v kombinaci (sa-ša, su-ší, se-če, cvičí), je nutná vizualizace – kartičky s písmenky, barevné rozlišení.

Další pomůcky, které děti mohou využívat, jsou tzv. kostky s měkkou částí a tvrdou částí, reliéfní tabulky, barevná pravidla, obrázek jelena, kdy parohy znázorňují Y a měkký čumáček I, apod.

Při reedukaci je vhodné kombinovat více metod, jelikož jak bylo již uvedeno každý člověk, je individualita a také se tak s ním musí pracovat.

7 VZDĚLÁVÁNÍ A PŘÍSTUPY K ŽÁKŮM SE SPECIFICKÝMI VÝVOJOVÝMI PORUCHAMI ŠKOLNÍCH DOVEDNOSTÍ

7.1 Legislativa

Po celý život se vzděláváme, již od raného dětství se neustále učíme. Úplně první instituce, kterou děti navštěvují je mateřská škola, následně základní škola. Děti se neustále učí něčemu novému a pokračují ve své cestě, aby zvládly složitější a složitější úkoly na sebe navazující. Právo na vzdělání mají všichni, toto tvrzení je zakotveno v listině Základních práv a svobod, ta je součástí ústavy České republiky, v článku 33, přičemž doba školní docházky si každý stát upravuje sám.

O školní docházce se dále zmiňuje Úmluva o právech dítěte, a to v článku 28. Žáci se specifickými vývojovými poruchami školních dovedností, jsou řazeni do skupiny žáků, které se vzdělávají podle zákona č. 472/2011 Sb., kterým se mění zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, přičemž pro potřeby zákona spadají do skupiny žáků se zdravotním postižením. S tímto souvisí nárok dětí na zajištění podmínek, které odpovídají jejich potřebám a umožňují dosáhnout jim odpovídajícího vzdělání. Na základě doporučení poradenského zařízení může ředitel povolit dle §18 individuální vzdělávací plán nebo může zajistit dle odstavce 9 §16 zajistit asistenta pedagoga.

Vzdělávání žáků se specifickými potřebami ve vzdělání se pak podrobněji zabývá vyhláška č. 147/2011 Sb., kterou se mění vyhláška č 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí a žáků a studentů mimořádně nadaných. Žáci se zdravotním postižením, v tomto případě i žáci s vývojovými poruchami učení, mají na základě výše uvedené vyhlášky nárok na zajištění podpůrných opatření tj. využití speciálních metod, postupů a forem a prostředků vzdělávání, kompenzačních, rehabilitačních a učebních pomůcek, speciálních učebnic a didaktických materiálů, zařazení předmětů speciálně

pedagogické péče, poskytování pedagogicko-psychologických služeb, zajištění služeb asistenta pedagoga, snížení počtu žáků ve třídě nebo studijní skupině nebo jiná úprava organizace vzdělávání zohledňující speciální vzdělávací potřeby žáka.

(Vyhláška 147/2011 Sb., §1)

Systém pedagogicko-psychologického poradenství a služeb se řídí vyhláškou č. 116/2011 Sb., kterou se mění vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních. Tato vyhláška vytyčuje činnost daných pedagogických pracovníků na školách a mimoškolních subjektů provozující poradenskou činnost a také obsah poradenských služeb.

7.2 Poradenství pro žáky se specifickými vzdělávacími poruchami školních dovedností

Dle Opařilové (2008, s. 126): „jsou poradenské služby na požádání poskytovány všem dětem, žákům a studentům, jejich zákonným zástupcům nebo školám a školským zařízením. Poradenství je záměrná, cílevědomá pomoc klientům, rodinám a dalším osobám, které se podílejí na vzdělávání a práci s těmito dětmi.“

Základ tvoří diagnostika a získávání údajů a informací o klientovi. V poradenství se setkáme s řadou odborníků (psycholog, pedagog, pediatr, sociální pracovník).

Systém poradenství se uplatňuje též ve školských zařízeních, kde ji zabezpečují výchovný poradce, školní metodik prevence, speciální pedagog, školský psycholog. Samotný učitel může rodičům doporučit návštěvu speciálně-pedagogického centra, pedagogicko-psychologické poradny nebo Dyscentra. (Pokorná, V. 2001, Bartoňová, M. 2010).

7.3 Pedagogicko-psychologické poradny

PPP jsou upravovány podle výše uvedené vyhlášky č. 116/2011 Sb., kterou se mění vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních. Jako hlavní náplň práce PPP patří zjišťování školní zralosti, speciálních vzdělávacích potřeb, na jejich základě se navrhuje odklad školní docházky, zařazení do vhodného typu škol, vypracovávání podkladů pro tvorbu individuálního vzdělávacího plánu, doporučení asistenta pedagoga, velkou pozornost věnují žákům s vyšším rizikem školní neúspěšnosti, poskytuje poradenské služby jedincům při výběru profesní orientace, školám a pedagogickým pracovníkům poskytuje metodické vedení a zprostředkovává další vzdělávání pedagogů.

PPP mají převážně sídlo v okresních městech a zřizovateli bývají kraje či krajské město.

Služby jsou poskytovány ambulantně a terénně, kdy odborníci navštěvují své klienty v kmenových školách.

7.4 Speciálně-pedagogická centra

Speciálně-pedagogická centra jsou školská poradenská zařízení, která většinou vznikají při speciálních školách pro konkrétní děti s daným postižením. V ohledu na práci s dětmi s SVPŠD jsou více rozšířená Dys-centra, než SPC. Některé školy stále spolupracují s SPC jako např. Základní škola pro žáky se specifickými poruchami chování v Praze na Zlíchově, Základní škola pro žáky se specifickými poruchami učení a mateřská škola Schola-Viva v Šumperku. Jako pedagogicko-psychologické poradny i speciálně-pedagogická centra se řídí vyhláškou č.116/2011 Sb.

7.5 Dys-centra

Dys-centrum je občanské sdružení, které je ve své podstatě: „dobrovolné nezávislé sdružení občanů a právnických osob, kterých se jakýmkoli způsobem dotýká problematika specifických vývojových poruch učení a chování.“

(dyscentrum.org[online], 2014) V jeho jádru se nacházejí kvalifikovaní odborníci, psychologové, speciální pedagogové, neurologů, psychiatrů, pediatrů, atd.

.Sdružení bylo založeno v roce 1995 a svými službami prohlubuje systém poradenské a terapeutické péče pro osoby se specifickými vývojovými poruchami školních dovedností. Část činnosti Dys-centra se zaměřuje na terapeutickou rovinu služeb, nabízí reedukační programy pro klienty, ty jsou formou individuální a skupinové péče. Kromě péče v Dys-centru pořádají i společná setkání, tábory, volnočasové aktivity. Pro pedagogy nabízí řadu akreditovaných kurzů a seminářů.

Dys-centra se nacházejí v Praze, Mostu, Žďáře nad Sázavou, Frýdku-Místku, Strakonících, Šumperku, Teplicích atd. Dys-centra jsou zřizovány také jako součást škol, ale jejich služby jsou zpoplatněny.

7.6 Systém vzdělávání

Systém vzdělávání v České republice jsou řízeny kurikulárními dokumenty. Jedná se o Bílou knihu, rámcové vzdělávací programy a školní vzdělávací programy. Tyto dokumenty jsou pro každou školu závazné. Výše bylo uvedeno, kde se poskytuje péče pro klienty se specifickými poruchami školních dovedností, příznaky se mohou projevit již v předškolním věku, a proto je nutná dostatečná informovanost všech pedagogů.

Žáci se specifickými poruchami školních dovedností mohou navštěvovat běžné školy, kde jsou vzděláváni podle individuálních plánů, či jsou umístovány do speciálních tříd a škol, které jsou určeny přímo pro ně. (Pokorná 2001)

Do těchto škol patří např. Základní škola pro žáky se specifickými poruchami učení, U Boroviček v Praze, Základní škola prof. Zdeňka Matějčka v Mostě, Základní škola pro žáky se specifickými poruchami učení v Karlových Varech, Základní škola pro žáky se specifickými poruchami učení Voletiny-Trutnov, Základní škola pro žáky se specifickými poruchami učení a mateřská škola logopedická Schola-Viva o.p.s. v Šumperku, Soukromá základní škola Integrál pro žáky se SPU, s.r.o. v Praze atd.

Pro klienty s těžkými formami SVPŠD je organizována péče také v psychiatrických léčebnách. (Michalová 2008)

PRAKTICKÁ ČÁST

8 CÍLE, HYPOTÉZY, METODY PRŮZKUMU ŠETŘENÍ

8.1 Cíle

V současné době je mnoho literatury a dokumentů, které pedagogům radí, jak mají postupovat při edukaci dětí s dysgrafií a dysortografií. Neustále se setkáváme s individuálním přístupem ve školách. Individuální vzdělávací plán tvoří vyučující daného žáka. Pokud ovšem učitel, vyzoruje u nedagnostikovaného žáka takovéto obtíže, závisí na něm, jak se bude stavět k hodnocení a vzdělávání tohoto žáka. Proto musí sám pedagog informovat rodiče o nutnosti návštěvy pedagogicko-psychologické poradny a následně s tímto žákem pracovat, aby se rozvíjel v správném směru. K tomu by byly vhodné individuální hodiny a pracovní listy vytvořené pedagogem pro účely zlepšení kvality práce.

Proto hlavním cílem výzkumného šetření bylo analyzovat práce dětí s dysgrafií a dysortografií a porovnat je s pracemi dětí, které nebyly diagnostikovány, ale určité znaky se u nich vyskytují.

V následujícím výzkumném šetření byly stanoveny dílčí cíle:

- 1. zjistit procentuálně počet žáků s dysgrafií a dysortografií na prvním stupni základní školy a výskyt chlapců a dívek s dysgrafií a dysortografií*
- 2. následné zjištění počtu nedagnostikovaných žáků, kteří mají znaky dysgrafie a dysortografie na prvním stupni základní školy*
- 3. porovnat žáky diagnostikované a nedagnostikované*
- 4. porovnat výsledky reedukace dětí navštěvující Dys-centrum a dětí, které nenavštěvuje žádné speciální instituce*
- 5. zhodnotit účinnost vytvořených pracovních listů*
- 6. porovnat psychický stav žáků diagnostikovaných a žáků nedagnostikovaných při zohlednění jejich poruchy*

Výzkum se zaměřuje na analýzu prací žáků s dysgrafií a dysortografií, porovnání s jedinci, kteří mají zjevné potíže při psaní, ale nejsou vyšetřeny pedagogicko-psychologickou poradnou, či jinou institucí. Šetření se bude zabývat dlouhodobým pozorováním dětí ve vzdělávacím procesu. K upřesnění subjektivních

poznatků bude autorka využívat rozhovory učitelů, pracovní listy, spolupráce se školním psychologem a následně rozhovorem s žáky.

8.2 Hypotézy:

H1: Na prvním stupni základní školy se vyskytuje více chlapců s dysgrafií a dysortografií než dívek s dysgrafií a dysortografií.

H2: Velký počet žáků, kteří mají znaky dysgrafie či dysortografie jsou nedagnostikovaných.

H3: Děti, které navštěvují nějaký reedukační program, mají lepší výsledky, než děti, které se nevzdělávají podle žádného reedukačního plánu.

H4: Žáci s individuálním plánem nejsou tak stresováni při vzdělávání jako děti bez individuálního vzdělávacího plánu.

8.3 Metody průzkumného šetření

Pro tuto diplomovou práci byl zvolen jak kvalitativní tak i kvantitativní šetření. Kvantitativní šetření zahrnuje statistické údaje o výskytu žáků s dysgrafií a dysortografií na konkrétní základní škole. Byly využívány konzultace školního psychologa, výchovného poradce, třídních učitelů, ředitele školy a psychologů a speciálních pedagogů v Dys-centru.

Statistické údaje byly získány pomocí dotazníku u konkrétních třídních učitelů na základní škole. Celkem bylo osloveno deset třídních učitelů jednotlivých tříd. Nestandardizovaný dotazník autorčiny tvorby obsahoval deset otázek, pět otázek tvořily zavřené otázky a pět otázek tvořily otevřené otázky. Všichni oslovení učitelé zodpovědně vyplnili dotazníky a návratnost byla 100%. Dotazník je uveden v příloze diplomové práce.

Kvalitativní šetření byl realizován na konkrétních případech žáků, různého věku a pohlaví. Výzkum se zabývá analýzou prací dětí stejného věku, postupně je

zjišťována úroveň reedukace ve vyšších ročnících a následné zlepšování či zhoršování úrovně dětí. Ve výzkumném šetření byly využity autorské pracovní listy, které zjišťovali počáteční a konečnou úroveň žákových schopností. Pracovní listy jsou uvedeny v příloze diplomové práce.

Ve výzkumném šetření byly využity techniky získávání informací:

- *pomocí dotazníku pro pedagogy*
- *bylo využito přímé pozorování žáků s dysgrafií a dysortografií během vyučování*
- *autorka analyzovala dokumenty z pedagogicko-psychologické poradny*
- *byly analyzovány práce žáků, na počátku, v průběhu a na konci výzkumu*
- *autorkou byly vyhodnoceny zadané dotazníky*
- *autorkou byly vyhodnocené poskytnuté práce žáků*

Časový harmonogram

Září 2012 – prosinec 2012: výběr tématu diplomové práce, zadání práce

Leden 2013 – červen 2013: rozpracování počáteční koncepce práce, studium literatury

Červenec 2013 – září 2013: upřesnění rozsahu práce, uspořádání témat práce

Říjen 2013 – leden 2014: přímá práce s žáky, zadávání pracovních listů a dotazníků pedagogům, pozorování žáků při vyučování, rozhovory s učiteli a dalšími pracovníky školy, zpracování teoretické části diplomové práce

Leden 2014: zpracování a vyhodnocení dotazníků a rozbor prací žáků

9 CHARAKTERISTIKA MÍSTA ŠETŘENÍ, ZKOUMÁNÍ VÝZKUMNÉHO VZORKU

9.1 Popis místa šetření

Základní škola, ve které byl prováděn výzkum, se nachází v Praze. Celkový počet žáků je 376 a je v tomto počtu započítávána i přidružená mateřská škola a přípravná třída.

Výuka je realizována v 19 třídách, z nichž je 10 tříd na prvním stupni. Počet žáků ve třídě není jednotný, ale pohybuje se od 17 žáků do 30 žáků ve třídě. Menší počet žáků ve vyšších ročnících na prvním stupni je ovlivněn přechodem na gymnázia. Výuka probíhá dle školního vzdělávacího programu „Škola s mosty do života“ a je zde rozšířena výuka matematiky a přírodních věd.

Na této základní škole pracuje 36 pedagogů včetně pedagogů v mateřské škole a družiny. Je k dispozici školní psycholog, speciální pedagog, výchovný poradce a spolupracuje se i sociálním pracovníkem.

Ve vyučování se využívají inovativní metody, práce s informační technologií, interaktivními tabulemi a jejich programy, v hojné míře je využíváno projektové vyučování a jsou k dispozici velká množství rozvíjejících didaktických pomůcek.

V současné době je velice populární integrace žáků se speciálními potřebami do běžných tříd této školy. To znamená pro pedagogy vypracování individuální vzdělávací plány, podle kterých se děti vzdělávají a zohledňují se jejich deficit.

(REJNÝŠ, T. Základní a mateřská škola Mendíků. [online]. 2011 [cit. 2013-10-18]. Dostupné z: <http://www.zsmendiku.cz/>).

9.2 Charakteristika zkoumaných tříd

Každá třída pracuje s malým rozdílem. Je to dáno tím, že v každé třídě je jiné rozložení dětí, někde je více chlapců jinde dívek, také záleží na daném pedagogovi a jeho metodách. Je rozdíl u staršího pedagoga a u mladšího pedagoga, starší a zkušenější pedagog má své osvědčené metody, kterými působí na děti a mladší učitel má inovativní ale oproti tomu menší či žádné zkušenosti. V problematice dysgrafie a dysortografie je v současné době spousta publikací, kterými se pedagog může řídit.

Po bližším zkoumání jednotlivých tříd autorka zjistila, že většina pedagogů se řídí doporučeními pedagogicko-psychologické poradny.

Jednotlivé třídy se velmi lišily. V prvních třídách panuje velká pohoda a paní učitelky jsou velice milé, hodné a vyžadují u dětí určitá pravidla, aby nevznikl neklid. Pozorování v těchto třídách bylo příjemné a koncem pozorovatelného období se již vyprofilovali žáci, kteří by potencionálně mohli být diagnostikováni na poruchu psaní.

Jak autorka postupovala do vyšších ročníků, tak se profilace prohlubovala, k poruchám dysgrafie, dysortografie a jiným poruchám, velmi často se přidružila porucha pozornosti a hyperaktivity. V podobném stylu se odvíjely ostatní ročníky.

Porucha pozornosti a hyperaktivity s dysgrafií a dysortografií byla na této škole velmi častá a vyžaduje u pedagoga velkou pozornost a hlavně trpělivost. Je nutné dbát na rozdělení etap práce a uvolnění.

Pokud upadla pozornost u těchto dětí, byla nutná změna činnosti, změna tématu, protáhnutí – v každé třídě je k dispozici cd přehrávač, kladná motivace apod.

Výzkumný vzorek

Kvantitativní šetření proběhlo v deseti třídách prvního stupně v jedné základní škole. Jednalo se o zjištění počtu žáků s dysgrafií a dysortografií. Autorka se zaměřila na počet chlapců a dívek s výše uvedenými poruchami. Výzkumný vzorek byl vybrán ze 124 jedinců z celkového počtu 376 žáků. V procentuálním rozpočítání se jedná o 33%, zbývajících 67% zahrnuje žáky na druhém stupni, přípravnou třídu a děti v mateřské škole.

Jak již bylo uvedeno, třídním učitelům byl dodán dotazník, který se týkal dané problematiky a návratnost dotazníku byl 100%.

Otázky v dotazníku byly:

- 1. Jste muž/žena*
- 2. Jak dlouho působíte na pozici učitele/ky na prvním stupni základní školy*
- 3. Je, dle vašeho úsudku velké množství dětí, které mají některé specifické poruchy školních dovedností*
- 4. Jaká je nejčastější porucha školních dovedností u dětí, podle Vás*
- 5. Vyskytuje se u Vás ve třídě, někdo kdo má dysgrafií a dysortografií*
- 6. Pokud ano, je to chlapec či dívka*
- 7. Myslíte si, že se poruchy učení více vyskytují u chlapců nebo u dívek*

8. *Co považujete za příčinu výskytu specifických vývojových poruch školních dovedností*
9. *Myslíte si, že tvoření IVP pro žáky má v těchto případech opodstatnění*
10. *Máte dojem, že velké množství žáků, ač nedagnostikovaných, trpí nějakými obtížemi*

Rodiče souhlasili s výzkumným šetřením v rámci kvantitativního šetření.

U konkrétních případů autorka oslovila jednotlivě rodiče a seznámila je s šetřením. Všichni souhlasili. Největší výzkumný vzorek byl sledován ve třetích třídách, jelikož v tomto období je učivo velmi náročné a výhodou pro autorku bylo to, že v jedné třetí třídě působí jako třídní učitelka.

Kvalitativní vzorek autorka vybrala z dětí s dysgrafií a dysortografií a vzorku dětí, které mají znaky uvedených porucha, ale nejsou vyšetřeny odborníkem a třetí skupina dětí obsahuje ty, co navštěvují specializované zařízení na poruchy učení-Dys-centra.

9.3 Kvalitativní průzkumné šetření

Jak již bylo uvedeno, bude se kvalitativní výzkum zabývat rozbořem prací žáků s dysgrafií a dysortografií, aby tento jev se dal analyzovat co nejvíce věrohodně, vybrala si autorka k porovnání žáky bez diagnózy a žáky s rozšířenou edukací v Dys-centru. K analýze prací bylo využito deset pracovních listů, které byly vytvořeny autorkou pro sledování úrovně jednotlivých žáků, u kterých jsou rozdílné možnosti. Šetření probíhalo od října do ledna. Celkem bylo pro potřeby diplomové práce vytvořeno deset pracovních listů. V příloze jsou uvedeny jejich vypracování, dále jsou k dispozici náhledy prací v sešitech z českého jazyka, prvouky a anglického jazyka.

Dále budou následovat kazuistiky konkrétních žáků a vypořádané poznatky z hodin českého jazyka.

9.3.1 Žáci s dysgrafií a dysortografií

Karel, žák s dysgrafií, dysortografií a ADHD, věk 8 let, třída 3.

Zpráva z pedagogicko-psychologické poradny (pro diplomovou práci byly zohledněny osobní údaje)

Prenatální a postnatální vývoj byl bez obtíží. Rodiče zaznamenali v útlém věku větší aktivitu, náznaky hyperaktivity a pozornosti byly potvrzeny při vyšetření. Karel prodělal běžné dětské nemoci. Nebyl nikde hospitalizován.

První návštěvu u psychologa, v pedagogicko-psychologické poradně, Karel absolvoval v šesti letech v průběhu první třídy. Od té doby je vyšetřován v pravidelných intervalech, vždy jednou za rok. Poslední zpráva z vyšetření byla k dispozici 12. září 20014.

Úroveň vyjadřovacích schopností je v normě. Je schopen reprodukovat své myšlenky v souvislých větách. Je schopen si zapamatovat řadu po sobě jdoucích čísel a reprodukovat je. Dále byla vyšetřena úroveň čtecích schopností, kde se nevyskytly větší obtíže, pouze u písmen sobě podobných či zrcadlově převrácených. Karel je levák, jeho úchop psací potřeby je špetkovitý, tlak na psací potřebu je značný, problém nastává při opisu a diktátu, kdy vlivem nedostatečné pozornosti dělá chyby. Častým jevem je neutváření mezer mezi slovy, špatné vybavování písmen, záměna sobě podobných písmen (m,n,b,d,h,ch,o,a,), opomíjení interpunkce, neudržení linky a velikosti písmen. Co se týče dysortografických chyb problém při určování tvrdých a měkkých souhlásek, problém při určování slov příbuzných potřebné při rozlišení vyjmenovaných slov. Doporučení PPP: kladná motivace, pestrá výuka, střídání činností, relaxace či aktivita během vyučovací jednotky, je vhodné uplatňovat kombinované hodnocení, nehodnotit chyby z nepozornosti, vhodná pozice ve třídě by byla blíže k učiteli.

Žák je z důvodů diagnostikované dysgrafie, dysortografie, ADHD a ADD integrován. Dle doporučení psychologa by bylo vhodné využít spolupráce asistenta.

Michal, žák s diagnostikovanou dysgrafií a dysortografií. Věk 8,5 let. Michal navštěvuje třetí třídu.

V perinatálním a postnatálním vývoji nebyly zjevné žádné obtíže. Michal prodělal běžné nemoci. Michal byl prvně diagnostikovaný během prvního ročníku základní školy, při osvojování a učení psaní vykazoval jisté příznaky dysgrafie. Proto na doporučení pedagoga rodiče navštívili pedagogicko-psychologickou poradnu.

Michalovi byla zjištěna nadprůměrná inteligence na svůj věk. Všechny úkoly plnil bez zaváhání. Ve čtenářských schopnostech byl jistý, následná interpretace textu byla v normě, dokázal zodpovědět na otázky týkající se textu. Čte souvisle, nevyužívá slabikování, pokud udělá chybu, vrátí se zpět a přečte větu správně. Důraz na typ věty je v pořádku. Matematické schopnosti jsou též nadprůměrné. Při zadání písemného úkolu byly zjevné znaky dysgrafie. Psaný projev Michala je nižší úrovně. Typické pro něj je vynechávání písmen, zaměňování tvarů písmen sobě podobných (m,n,o,a,b,d), vynechávání interpunkčních znamének, pomalé tempo psaní-obavy z udělení chyby. U Michala se vyskytují klasické dysortografické chyby, problémy s rozlišováním tvrdých, měkkých souhlásek, určování vyjmenovaných slov, přehazování písmen.

Psychologem bylo doporučeno zohlednění při výuce. Žákovi byl vypracován individuální vzdělávací plán na základě zprávy z pedagogicko-psychologické poradny..

9.3.2 Kazuistika (Karel)

Z pozorování bylo patrné, že chlapec trpí poruchou pozornosti a hyperaktivity. Neustále měnil pozice sezení, třídní učitelka jej pověřovala malými úkony, které zahrnovaly pohyb po třídě, v okamžicích největšího nárůstu neklidnosti. Žák sedí v přední části třídy, v první lavici, je to z důvodů blízkosti učitelky, kterou vyžaduje. Na dotaz, pokud by měl možnost si sednout kam a ke komu by chtěl, řekl, že by seděl pořád na tom samém místě a nechtěl by nikoho ve své lavici z důvodu vyrušování.

Z toho autorka usoudila, že si plně uvědomuje, že má poruchu pozornosti a hyperaktivity. V tomto samém duchu autorku informovala učitelka, že tento chlapec hned na začátku školního roku hlásil, že má ADHD a že by chtěl sedět u učitelského stolu blízko paní učitelce.

Co se týče hodiny českého jazyka jako takové, chlapec pracoval celkem pěkně, hlásil se, měl doplňující otázky k tématu. Je evidentní, že psaní není jeho doména a ani záliba. Při výuce je zohledněna jeho diagnóza a proto místo diktátů doplňuje či píše

každou druhou větu. Po rozhovoru s třídním učitelem bylo zjištěno, že žák má dny, kdy pracuje velmi pěkně a člověk by nepoznal diagnostikovanou dysgrafii a dysortografii a především ADHD. A poté jsou období, kdy projevy uvedených obtíží jsou zjevné více. Karel píše levou rukou.

9.3.3 Kazuistika (Jan)

Jan se v hodině českého jazyka projevoval spíše v negativním světle. Upoutává na sebe pozornost vykřikování, otázkami bez tematické souvislosti, neustále aktivoval spolužáky kolem sebe. Jan není diagnostikovaný na poruchu ADHD, dle usuzování autorky, není možné předběžně diagnostikovat na poruchu pozornosti. Učitel sdělil, že Jan tímto chováním na sebe strhává pozornost, která, podle něho, mu chybí v ostatní komunikaci se spolužáky.

Samostatnou práci Jan vypracoval velmi rychle, ale na úkor kvality vypracovaného. Nemá žádnou motivaci k práci, nemá dle pedagoga o nic zájem, jeho přístup vystihuje jeho otázka na každou aktivitu („A je to povinné.“), která byla nadstavbou klasického vzdělávání.

V pozorované hodině se přihlásil celkem třikrát. Otázky zodpověděl vcelku dobře. Jednalo se vyjmenovaná slova. Jeho písemný projev je slabší, má obtíže v udržení linky, není schopen začínat na okraji řádku, nerozděluje slova do slabik, písmena nejsou stejně velká, nerozlišuje malá velká písmena – vše je stejně vysoké, píše pravou rukou.

9.3.4 Kazuistika (Michal)

Při hodině českého jazyka byl Michal aktivní. Zajímal se o dané učivo, věděl nad rámec vědomostí většiny třídy. Pedagogovi pokládal otázky, které rozšiřovaly jeho pohled na danou problematiku a tím lépe i pochopil souvislosti. Typ otázky, kterou Michal pokládal: „Jiný tvar slova je tedy jeho skloňování.“ Skloňování děti ve třetí třídě doposud neprobíraly, pozn. autorky.

Jeho vyjadřovací schopnosti jsou na vysoké úrovni, autorka předpokládá, že žák má vyšší inteligenci, což bylo potvrzeno při nahlédnutí do zprávy z pedagogicko-psychologické poradny. Po ústním projevu, který byl ohromující, přišel písemný projev, děti měly za úkol psát diktát. Pro potřeby pozorování psal Michal též diktát s dětmi. Při psaní Michal byl více zaměřený na činnost, snažil se o menší chybovost, jeho písmo je

na nižší úrovni. Písmo je kostrbaté, nerovnoměrné, je problém při dodržení velikosti písmen, zaměňování a přehazování písmen je velmi časté. Proto většinu diktátových cvičení je pro Michala upravováno na doplňování.

9.3.5 Analýza prací respondentů

Jelikož žáci se SVPŠD navštěvují dobrovolný kroužek nepovinného českého jazyka, byly pracovní listy vypracovány během těchto hodin. První pracovní list se dotýkal prověření schopností a utvrzení diagnóz ve zprávách z pedagogicko-psychologické poradny. Pracovní listy zahrnovaly zjišťování grafické podoby písma, udržitelnost linky, pravolevou orientaci, tlak na psací potřebu, úchop psací potřeby, zaujetí žáka k práci, přesnost vyplnění a možnou unavitelnost. Jelikož autorka absolvovala jednodenní kurz „Maxík“ byly ve cvičeních využity určité postřehy jako např. umístění psací potřeby na neutrální místo pracovní plochy (tím se zabrání předurčování potencionální dominantní ruky), uvolňování ruky, dýchání při psaní. Dle výsledku prvního pracovního listu se odvíjely další pracovní listy. Čas na vypracování nebyl omezen limitem.

9.3.6 Analýza pracovních listů

Tato podkapitola obsahuje konkrétní práce žáků s dysgrafií a dysortografií. Nejdříve autorka vyhodnocovala práce žáků diagnostikovaných a poté žáků nediodagnostikovaných, kteří nenavštěvují nepovinný kroužek českého jazyka a nakonec žáků, kteří navštěvují Dys-centra.

Konkrétní pracovní listy jsou uvedeny v příloze. Jak již bylo výše uvedeno, práce byly koncipovány od nejjednoduššího po nejtěžší. V pracovních listech byly hodnoceny tyto oblasti: udržitelnosti linky, přesnost vypracování, tlak na psací potřeby, chování při vypracování, unavitelnost, sdílnost žáka se zadaným úkolem a jeho pochopení.

Žák Karel s diagnózou dysgrafie a dysortografie přidružené s ADHD. Tento žák je vzděláván podle individuálního vzdělávacího plánu a dlouhodobě navštěvuje kroužek nepovinného českého jazyka.

Žák Jan je nedagnostikovaný, ale dle tvrzení třídní učitelky by byla vhodná návštěva u odborníka, jelikož jeho úroveň písma je velice nízká. Neudrží linku, nedokáže začít psát od počátku linky, není schopen rozložit slova na slabiky, aby text na řádku nemusel vtěsňovat do okraje. Jeho přístup k psaní je velice negativní, a pokud je zadán úkol na volné téma, snaží se ho písemně i slohově odbýt. Vyjadřuje se v jednoduchých větách a dle neverbálních znaků se cítí v neznámém prostředí nejistě až úzkostně. Dle rozhovoru s pedagogem vyplynulo, že o žáka se většinu času stará sestra, která též navštěvuje základní školu (sedmý ročník). Matka je velmi benevolentní a syn nemá dostatečnou motivaci zlepšit psaní i celkový prospěch.

U žáka Michala je diagnostikována dysgrafie a dysortografie. Je vzděláván dle individuálního vzdělávacího plánu. Rodiče Michala jsou velice aktivní a sledují nové a prověřené formy péče pro jedince s dysgrafií a dysortografií. V pedagogicko-psychologické poradně jim byla nabídnuta spolupráce s dys-centrem. Následně rodina příslušné dys-centrum navštívila a pravidelně Michal absolvuje jednou týdně reedukaci. Dle rozhovoru s rodinou, je posun v Michalových dovednostech zjevný. Pedagog v Michalově třídě po rozhovoru uvedl, že je Michal snaživý a je znatelný posun v konkrétních dovednostech.

Hodnocení prací

U všech pracovních listů bylo hodnoceno několik jevů, byla to grafická stránka písma (přesnost vyplnění zadání), úchop psací potřeby, udržitelnost linky, tlak na psací potřebu, chování jedince při vypracování (neklid, unavitelnost, roztržitost, zájem, nadšení). Vše bylo hodnoceno známkami 1-5 podle toho, jak byly plněny výše uvedené dovednosti a chování. Každý pracovní list byl hodnocen samostatně. Jednotlivé výsledky byly zaneseny do tabule a následně do grafů, poté porovnány se všemi respondenty výzkumného šetření.

Výsledky práce

Karel

Pracovní list 1 (Uvolňovací cviky)

vypracovaný 3. října

Při prvním rozhovoru s Karlem byla patrná nesnášenlivost k psaní a českému jazyku úplně. Proto autorka musela zaujmout hravější formu zadání úkolu. Pracovní list se změnil na dopis od mimozemšťanů a úkol byl najít zprávu, kterou Karlovi zanechali v útrokách pracovního listu. Tímto stylem se odvíjely všechny pracovní listy.

Jelikož chlapec je velice hyperaktivní a nepozorný bylo nutné zpestřit všechny úkony, které musel vykonat, a následně byla udělena odměna. Pokud autorka chtěla vynechat povídání o mimozemšťanech, autech a záhadách chlapec pracoval hůře.

První pracovní list se týkal zkoušky úrovně psacích návyků. To zahrnovalo tlak na psací potřebu, přesnost, dodržení zadání.

Na pracovním listu bylo nutnost dokreslit palubu hvězdné lodě a rozluštit tajenku. Rozvržení pracovní plochy se týkalo prostřední části. Tím se zamezilo určování dominantních stran pro žáka. Předloha, jak má úkol splnit byla umístěna opět uprostřed, později byla umístěna podle potřeb žáka.

Karel při vypracovávání zadání poposedával, pohrával si s lahví od pití, jinak splnil úkol dobře až nad očekávání. Práce vyžadovala soustředění a zaujetí, což se naplnilo po příběhu s návštěvou mimozemských lidí. Dle reakce Karlovi nebylo nepříjemné vypracování úkolu, se kterým se seznámil.

Linie čar byly podle zadání přesné až na nějaké výjimky, tlak je silnější, k dokreslování využil obyčejnou tužku, vzor vypracovaného úkolu si Karel odsunul před sebe, aby měl celou pracovní plochu. Z celého pracovního listu se Karel nejvíce těšil na vyluštění tajenky, která byla vypracována až na konci pracovního listu. Jednalo se o syntézu slov do předepsaných okének. Žák byl nucen si pečlivě přečíst pokyny. Pokyny si Karel předčítal sám, nikdo mu do toho nezasahoval, pokud udělal chybu, musel se vrátit k danému příkladu.

Na konci setkání se dožadoval dalšího příběhu, dle jeho vyjádření, o mimoních.

Tímto stylem byly vypracovány i ostatní pracovní listy. Vždy na začátku práce byl Karel seznámen s příběhem, který vysvětloval zadání.

Tabulka 1: Pracovní list 1 – hodnocení

	známka
Udržení linky	2
Přesnost	4
tlak při psaní	3
Chování při práci	1
Sdílení, pochopení	3
Průměr známek	2,6

Zdroj: autorka práce, vlastní šetření

Pracovní list 2 (Pravolevá orientace)**vypracovaný dne 11. října**

Pracovní list se skládá z plošného obrázku, Karel měl za úkol napsat do vyznačených kolonek polohu obrázků. Zde se zkoumala pravolevá orientace. Dále Karel pracoval s obrázkem tak, že pomocí sluchové analýzy, diktované autorkou, vybarvoval části obrázku a následně je pojmenovával. Karel vypracoval vše. Nad svými úkoly přemýšlel, aby napsal správnou odpověď. Vybarvování probíhalo s ne tak velkým nadšením, ale úkol byl splněn, vše bylo vyplněno, menší problém nastal při sluchovém rozlišování a současně práci. Autorka s tímto jevem byla srozuměna, zadání bylo opakováno tak, aby žák si mohl analyzovat konkrétní úkony. Projevy žáka během vypracování pracovního listu bylo v normě, nebyl rušen vedlejšími okolnostmi a soustředil se na práci, aktivita se projevila pouze tak, že si žák pohrával s pastelkami, houpal nohama. Na vypracování tohoto listu žákovi stačilo patnáct minut.

Tabulka 2: Pracovní list 2 – hodnocení

	známka
Udržení linky	2
Přesnost	2
tlak při psaní	3
Chování při práci	1
Sdílení, pochopení	2
Průměr známek	2

Zdroj: autorka práce, vlastní šetření

Pracovní list 3 (Analýza textu, pravolevá orientace)

vypracovaný dne 18. října

Tento pracovní list navazoval na pracovní list předešlý. Zahrnuje analýzu slov, pořadí písmen a pro stěžení úkolu byl přidán úkol na pravolevou orientaci.

Karel tento úkol splnil s většími obtížemi, kombinace slov a jejich pořadí byla velmi náročná. Díky kladné motivaci ale žák úkol splnil. Pracovní list se týkal zprávy od mimozemských stvoření, to chlapce vyburcovalo zjistit, co se skrývá pod tímto složitým úkolem. Během úkolu navazoval kontakt s učitelem a autorkou, ptal se zda, zadání pochopil správně. Pozornost žáka byla upnutá na úkol splnění. Karel nevykazoval žádné známky neklidnosti a ani nesoustředění. Žák byl velmi zaujatý úkolem. Vyžadoval se dalšího úkolu podobné tematiky.

Tabulka 3: Pracovní list 3 – hodnocení

	známka
Udržení linky	2
Přesnost	2
tlak při psaní	2
Chování při práci	1
Sdílení, pochopení	3
Průměr známek	2

Zdroj: autorka práce

Pracovní list 4 (Doplnění velkých písmen)

vypracovaný dne 25. října

V tomto pracovním listu byla napsána malá písmena, úkolem žáka bylo dopsat velká písmena ke konkrétním malým písmenům. Záměrem bylo v tomto pracovním listu zjistit úroveň psaného textu. Vedlejší úkol obsahoval zjistit opět vzkaz od mimozemšťanů. Písmena, které bylo nutné vyselektovat, byly označeny rámečkem a byly u nich čísla pořadí písmen.

Úkol pro Karla byl jednoduchý, jak ho identifikoval, hned na začátku úkolu se ptal, proč jsou určitá písmena v rámečku a číslo u nich. Bylo mu vysvětleno, že to je zašifrovaná zpráva od jeho mimoňů, jak je nazývá. Zadání bylo pochopeno okamžitě. Projevy chování byly v normě. Žák byl ovlivněn předchozí návštěvou instruktora bruslení, byl zaktivován a následně uvolněn, jistý neklid byl znatelný při rychlosti vyplňování. Odbíhal k tomuto tématu. To mělo vliv na vypracování listu.

Tabulka 4: Pracovní list 4 – hodnocení

	známka
Udržení linky	4
Přesnost	2
tlak při psaní	4
Chování při práci	2
Sdílení, pochopení	2
Průměr známek	2,8

Zdroj: autorka práce, vlastní šetření

Pracovní list 5 (Kreslení jedním tahem)

vypracován dne 8. listopadu

Tento pracovní list se týká kreslením jedním tahem obrázku. Žák dostal předlohu, jak má postupovat. Karel byl nejistý, nevěděl si rady, proto autorka využila názorné ukázky překreslením, když zjistil, že není podstatné překreslit obrázek naprosto stejně, (toto zjištění si utvrdil při shlédnutí obrázku překresleného autorkou) započal svojí práci. Poté co byl úkol splněn, se žák uvolnil. Následně byl kladně ohodnocen, to ho motivovalo a pokusil se překreslit obrázek další. Následně se svému výkonu zasmál a zkusil ho překreslit ještě jednou.

Za vynaložené úsilí byl odměněn.

Tabulka 5: Pracovní list 5 – hodnocení

	známka
Udržení linky	3
Přesnost	3
tlak při psaní	2
Chování při práci	2
Sdílení, pochopení	3
Průměr známek	2,6

Zdroj: autorka práce, vlastní šetření

Pracovní list 6 (Zrakové rozlišování, cvičení paměti)

vypracován dne 15. listopadu

V tomto pracovním listu měl Karel za úkol, pomocí zrakového rozlišování, určit, o které věci či postavě autorka hovoří. Vždy jsou řečeny určité indicie, pomocí kterých žák rozliší a vybere konkrétní obrázek.

V tomto úkolu měl Karel značné obtíže, jelikož musel zvládnout v krátkodobé paměti udržet danou informaci, podle které určil další skutečnost. Tento průběh měl na svědomí to, že Karel začal být nervózní, poposedával si, vrtěl a odbíhal od úkolu. Tímto se zhoršil tlak i udržení linky psaní, i když byl vpisován pouze znak do čtverečku. Karel neudržel okraje a přetahoval.

Dle vypracování byl tento úkol pro Karla velmi náročný na pozornost, neúspěch ho znepokojil a jeho výkon nebyl takový, na který žák má své schopnosti. Autorka nevyvíjela tlak na žáka, úkol nebyl dokončen. Autorka nechtěla vyvíjet negativní tlak a atmosféru na žáka z důvodů další spolupráce.

Tabulka 6: Pracovní list 6 - hodnocení

	známka
Udržení linky	1
Přesnost	4
tlak při psaní	3
Chování při práci	4
Sdílení, pochopení	2
Průměr známek	2,8

Zdroj: autorka práce, vlastní šetření

Pracovní list 7 (Rozdělení slov podle slabik)

vypracován dne 22. listopadu

Tento pracovní list se zaměřuje na slovní zásobu jedince a následnou analýzu slov. Dělení slov do slabik již mají v tomto věku ucelené a dovedou již automaticky slovo rozdělit. V pracovním listu byl vždy obrázek daného výrazu, jedinec je měl pojmenovat a následně rozdělit podle počtu slabik do vyznačených políček.

Tento úkol nebyl nijak problematický pro vykonání, jedinec se ho zhostil s elánem a bylo zjevné nadšení, že se mezi slovy objevil i výraz mimozemšťan. Žák do políček zapisoval slabiky psanou podobou písma, pomáhal si vytleskáváním a byl velice

soustředěný, aby neudělal chybu. Tlak na psací potřebu je značnější než u ostatních sledovaných žáků, ale jeho zlepšení je znatelné. Záleží na daném období, zaujetí a přemýšlením o daném úkolu. Zadaný pracovní list byl vypracován během dvaceti minut.

Tabulka 7: Pracovní list 7 – hodnocení

	známka
Udržení linky	2
Přesnost	1
tlak při psaní	2
Chování při práci	1
Sdílení, pochopení	1
Průměr známek	1,4

Zdroj: autorka práce, vlastní šetření

Pracovní list 8 (Doplňování vynechaných slov do souvislého textu)

vypracován dne 6. prosince

Tento pracovní list se již více zabývá uceleným textem. Žák má za úkol doplnit slova dle souvislosti daného textu. Karel si nejprve přečetl celý článek bez toho, aby tam cokoliv doplňoval, následně se ptal, zda může být cokoliv doplněno. Doplňování se již nesetkalo s takovým nadšením jako u předchozích úkolů. Jelikož se již jednalo o klasický text bez obrázků. Text byl rozložen na celý list papíru velikosti A4, z důvodu zvětšení písmen, lepší čitelnosti, rozvržení textu.

Chování jedince při tomto úkolu bylo více neklidné, neustále odbíhal od textu, navazoval kontakt s autorkou a přítomným pedagogem. Autorka žáka musela neustále vracet k úkolu, po třiceti minutách byl úkol splněn. Žák měl obtíže v udržení linky, jeho doplněný text mu zasahoval do následujícího slova, nebo ujížděl pod linku. Tlak na psací potřebu byl značný, autorka nechala výběr psací potřeby na žákovi, ten si vybral gumovací pero.

Tabulka 8: Pracovní list 8 - hodnocení

	<i>známka</i>
Udržení linky	4
Přesnost	3
tlak při psaní	2
Chování při práci	4
Sdílení, pochopení	2
Průměr známek	3

Zdroj: autorka práce, vlastní šetření

Pracovní list 9 (Opis textu)**Vypracován dne 13. prosince**

Pro analýzu pracovního listu byl zvolen přiměřený text. Jednalo se o text, kde se žák setkal s velkými písmeny, tvrdými a měkkými souhláskami, vyjmenovanými slovy. Žák se tohoto úkolu zhostil s mírnou skepsí. Po rozhovoru s autorkou vyplynulo to, že mu tento úkol připomínal předchozí třídu. Byl ubezpečen, že nebude hodnoceno, jak co napíše. Autorka ho ujistila, že tento úkol je jen pro její potřeby, aby se podívala, jak umí psát a nezáleží na chybách. Žák se uklidnil a začal psát, během psaní potřeboval neustálý kontakt s autorkou, že se nic nestane, pokud tam bude mít chybu. Karel po krátkých časových úsecích sledoval hodinky, kmital nohama. Na konci práce byla nutná odměna, formou pochvaly a malého dárku.

Tabulka 9: Pracovní list 9 - hodnocení

	<i>známka</i>
Udržení linky	4
Přesnost	3
tlak při psaní	3
Chování při práci	3
Sdílení, pochopení	1
Průměr známek	2,8

Zdroj: autorka práce, vlastní šetření

Pracovní list 10 (Diktát)

Vypracován dne 10. ledna

Diktát byl vybrán kratšího rozsahu, z důvodů nedostatečné pozornosti. Po rozhovoru s pedagogem bylo zjištěno, že Karel spíše doplňuje či píše každou první větu, to vede k tomu, že si větu může zkontrolovat. Při takto zvoleném psaní se podle pedagoga cítí více uvolněný a je schopen napsat diktát velmi dobře.

Při práci, oproti minulému pracovnímu listu, byl klidný, vyrovnaný, snažil se pást dle svých nejlepších schopností.

Karel se velmi soustředil na svůj výkon, po vyhodnocení napsaného textu autorkou bylo zjištěno, že chlapec zaměňuje písmena sobě podobná, vynechává diakritiku, oproti tomu měl dobré výsledky v určování tvrdých a měkkých souhláskách a vyjmenovaných slov. Při porovnání písma minulého pracovního listu a stávajícího bylo zjevné zlepšení, možno přisuzovat psychickému rozpoložení. Přesnost diktátu by odpovídala známkou tři, převážně to bylo přisouzeno výše uvedeným jevům. Tlak ruky na psací potřebu byl po dobu sledování vcelku neměnný.

Tabulka 10: Pracovní list 10 – hodnocení

	známka
Udržení linky	3
Přesnost	3
tlak při psaní	3
Chování při práci	1
Sdílení, pochopení	1
Průměr známek	2,2

Zdroj: autorka práce, vlastní šetření

Jan

Pracovní list 1 (uvolňovací cviky)

vypracovaný 3. října

Při prvním setkání byl Jan velice upjatý a kontroloval, zda je třídní učitelka v dosahu. Při zadávání úkolu byl pozorný, ale jakmile zjistil, co po něm autorka požaduje, jeho pozornost opadla. Autorka vše přisuzovala přístupu ke psaní, byl využit i příběh

o mimozemských lidech, ale bez úspěchu. Chlapec úkol splnil ve velice krátkém časovém rozmezí, zjevná byla nechuť cokoliv vyplňovat.

Jan vyplňoval stejný pracovní list jako Karel. I když Jan nemá zjevnou poruchu pozornosti, často od úkolu odbíhal pohledem, dle autorky a pedagoga byla spíše než porucha pozornosti zjevná nechuť spolupracovat.

Zadání v textové podobě též bylo Janovi předloženo do prostřední části, tento postup se opakoval i s psací potřebou. Jan využil psaného zadání, kvůli utvrzení vypracování. Tajenku Jan vypisoval tiskacím písmem. Po vypracování byla zjevná úleva.

Tabulka 11: Pracovní list 1 – hodnocení

	<i>známka</i>
Udržení linky	2
Přesnost	3
tlak při psaní	1
Chování při práci	2
Sdílení, pochopení	3
Průměr známek	1,8

Zdroj: autorka práce, vlastní šetření

Pracovní list 2 (Pravolevá orientace)

vypracovaný dne 10. října

Při vypracování tohoto pracovního listu byl Jan uvolněnější než u prvního vypracování. Jak již bylo naznačeno výše, jednalo se o určení pravolevé orientace na obrázku

a následné vybarvení pomocí diktátu autorkou. Úkolu se Jan zhostil se smířlivým přístupem. Vybarvování ho velice nadchlo, byl pečlivý a nejraději by vybarvoval celý obrázek, nepřetahoval a na pastelky netlačil. Úsek, ve kterém se psalo, využil pero

tornádo. Pomocí autodiktátu si upřesňoval získané pojmy, vždy pečlivě rozmýšlel, zda má určený pojem správně.

Tabulka 12: Pracovní list 2 – hodnocení

	známka
Udržení linky	2
Přesnost	1
tlak při psaní	1
Chování při práci	1
Sdílení, pochopení	1
Průměr známek	1,2

Zdroj: autorka práce, vlastní šetření

Pracovní list 3 (Analýza textu, pravolevá orientace)

vypracován dne 17. října

Jak již bylo výše uvedeno, jednalo se o rozklíčování tajenky pomocí pravolevé orientace. Tento pracovní list byl u Jana velmi populární, pracoval s velkým nasazením a také tomu odpovídal výsledek. Projevované chování během práce bylo velmi submisivní, zaměřil se pouze na vypracování. Malý nedostatek pouze při pochopení zadání úkolu, ale po názorné ukázce Jan nadále neměl problémy. Pokud se objevila chyba, tak pouze z nepozornosti. Co se týče psaného výkonu, ten se pohybuje na stejné úrovni jako na začátku. Tlak na psací potřebu není až tak značný jako u Karla. Práce byla vypracována velice rychle, z toho je značný tvar písma, kdy není stejnoměrný. Spíše upřednostňuje psaní tiskacího písma.

Tabulka 13: Pracovní list 3 - hodnocení

	známka
Udržení linky	2
Přesnost	3
tlak při psaní	2
Chování při práci	1
Sdílení, pochopení	2
Průměr známek	2

Zdroj: autorka práce, vlastní šetření

Pracovní list 4 (Doplnění velkých písmen)

vypracován dne 24. října

Dle pozorování žáka je zjevné, že úkoly plynoucí pouze z doplňování a psaní bez relaxační fáze jsou pro Jana nezajímavé a nemá potřebu je plnit. V tomto pracovním listu bylo nutné pracovat s velkými psacími písmeny. Tento úkol se u Jana nesetkal s nadšením, jelikož po rozhovoru s žákem bylo zjevné, že žák raději píše tiskacím písmem než psacím. Po kladné motivaci a slíbené odměně začal pracovat. Úkol byl plněn delší dobu, než u tohoto žáka bylo zvykem, Jan dělal velké mezery mezi doplňováním, jelikož mu dělalo velké problémy si vybavit tvary psaných písmen. Následně úkol obsahoval relaxační část, kdy žák mohl vyluštit křížovku, tuto možnost žák nevyužil.

Tabulka 14: Pracovní list 4 - hodnocení

	<i>známka</i>
Udržení linky	3
Přesnost	4
tlak při psaní	3
Chování při práci	3
Sdílení, pochopení	3
Průměr známek	3,4

Zdroj: autorka práce, vlastní šetření

Pracovní list 5 (Kreslení jedním tahem)

vypracován dne 31. října

Tento úkol se nesetkal s nadšením, jelikož Janova záliba není kreslení. Po rozhovoru s pedagogem bylo zjištěno, že Jan kreslí rád, ale pouze to co chce on, co mu je zadáno nemaluje s nadšením. V tomto případě opět byla nutná slíbená odměna. Žákovi bylo vysvětleno, že nikdo jeho kreslení nebude hodnotit a také autorka byla nucena ukázat svůj kreslicí výkon. Po této uvolňovací fázi se Jan uvolil k vypracování. Práce byla vypracována nad očekávání. Úchop psací potřeby byl špetkovitý, křečovitý, tlak na tužku značný. Projevy žáka při vypracování byly v normě. Neprojevoval se žádným výrazným gestem.

Tabulka 15: Pracovní list 5 - hodnocení

	<i>známka</i>
Udržení linky	3
Přesnost	4
tlak při psaní	3
Chování při práci	2
Sdílení, pochopení	4
Průměr známek	3,2

Zdroj: autorka práce, vlastní šetření

Pracovní list 6 (Zrakové rozlišování, cvičení paměti)

vypracován dne 14. listopadu

Pro Jana byl tento úkol též komplikovaný jako pro Karla. Jan pracovní list vypracoval, ale s obtížemi podobnými jako u Karla. Též byl problém v udržení informace, která následuje po informaci již řečené. Jan byl vytrvalý a ptal se na opakování zadání. Vše splnil až na jedno určení obrázku. Tlak a pozornost byly v normě. Dle autorky to bylo tím, že tento úkol se jevil pro Jana zajímavým, což bylo na konci pracovního listu potvrzeno. Při vypracování úkolu nejevil Jan žádné specifické znaky v chování, byl klidný, a pokud něčemu nerozuměl, zeptal se. To autorka i ohodnotila kladným způsobem v tabulce hodnocení.

Tabulka 16: Pracovní list 6 – hodnocení

	<i>známka</i>
Udržení linky	1
Přesnost	2
tlak při psaní	2
Chování při práci	1
Sdílení, pochopení	2
Průměr známek	1,6

Zdroj: autorka práce, vlastní šetření

Pracovní list 7 (Rozdělení slov podle slabik)

vypracován dne 21. listopadu

Jak již bylo výše uvedeno, tak tento pracovní list se zabývá rozdělováním slov do rámečků po slabikách. Jan pracoval velice pěkně, až nad očekávání. Žádné negativní chování se nevyskytlo, autorka nemusela používat ani odměn. Úkol byl splněn bez velkých problémů, pomáchal si vytleskáváním, průběžně se kontroloval. Postup jeho slabikování byl: nejprve si celé slovo vyslabikoval, poté slabiky jednotlivě vypisoval.

Technické parametry písma jsou stejné jako na začátku pracovních listů, tlak na pero je průměrný, písmo je nerovnoměrné, nemá ukotvené přiměřené velikosti malých a velkých písmen, které se nacházejí v horní části řádku př. velikost písmena A je stejná jako písmeno L.

Tabulka 17: Pracovní list 7 - hodnocení

	známka
Udržení linky	3
Přesnost	2
tlak při psaní	2
Chování při práci	1
Sdílení, pochopení	1
Průměr známek	1,8

Zdroj: autorka práce, vlastní šetření

Pracovní list 8 (Doplňování vynechaných slov do souvislého textu)

vypracován dne 28. listopadu

Tento pracovní list Jan doplnil velmi rychle než ostatní respondenti. Každou větu analyzoval zvlášť a následně doplnil potřebná slova. Na konci pracovního listu si celý text přečetl. Psaný projev je ve stejné rovině jako u předchozího cvičení. Dle názoru autorky chlapec se spíše střefoval, který jev se tam do dané věty hodí, je tak usuzováno, jelikož některé věty nedávali smysl. Tlak na psací potřebu je stále stejný jako na počátku pracovních listů, někdy je více znatelné, někdy méně. Autorka se domnívá, že tento jev je ovlivněn množstvím psaní v konkrétní den, procvičenou, zda je v rozvrhu přítomna výtvarná výchova či pracovní činnosti.

Chování Jana bylo v normě, přijímal práci v klidu, neměl doplňující otázky. Během vypracování úkolu nebyly zjevné žádné výjimečné znaky v chování.

Tabulka 18: Pracovní list 8 – hodnocení

	<i>známka</i>
Udržení linky	2
Přesnost	2
tlak při psaní	2
Chování při práci	1
Sdílení, pochopení	1
Průměr známek	1,6

Zdroj: autorka práce, vlastní šetření

Pracovní list 9 (Opis textu)

vypracován dne 13. prosince

Tento pracovní list se nesetkal s velkým obdivem, ale Jan tento úkol splnil bez větších problémů. Autorka opět, jako u každého úkolu, dala do prostřední části pracovní plochy psací potřeby. Jan si vybral pero tornádo. Usadil se na svou židli a začal opisovat, text byl na předlohovém papíru natištěn tak, aby pokryl celou plochu papíru velikosti A4. Bylo vytištěno tučně a typem písma Arial.

Po skončení opisu dostal Jan odměnu. Text opisu byl napsán dle očekávání. Písmo nemělo řád, jak již bylo výše uvedeno velikost písmen, nebyla jednotná a odpovídající normě. Pokud Janovi nevyšlo místo na řádku, nerozdělil ho, ale nýbrž ho vtěsnil pod řádek. Chyby, které se vyskytovaly, se týkali převážně vyjmenovaných slov a psaní znělých a neznělých souhlásek.

Tabulka 19: Pracovní list 9 – hodnocení

	<i>známka</i>
Udržení linky	4
Přesnost	3
tlak při psaní	2
Chování při práci	1
Sdílení, pochopení	1
Průměr známek	2,2

Zdroj: autorka práce, vlastní šetření

Pracovní list 10 (Diktát)

vypracován dne 9. ledna

Tento úkol nebyl jako předešlý až tak atraktivní, ale Jan neměl výrazné námitky na práci. Ptal se, zda bude dlouhý a těžký. Poté co ho autorka opět upozornila na to, že práce nebude známkována a nikdo kromě autorky ji nevidí. Jan psal rychle, ale s velkým množstvím chyb. Jednalo se o chyby gramatické – ve vyjmenovaných slovech, tvrdé a měkké souhlásky, bylo náročné rozlišit písmena typu a-o, u-a, k-h, opět velký problém nastával, pokud měl Jan rozdělovat slova, neustále je vtěsňoval pod řádek. Tlak na pero byl stejný jako u předchozích cvičení.

Tabulka 20: Pracovní list 10 – hodnocení

	<i>známka</i>
Udržení linky	4
Přesnost	3
tlak při psaní	2
Chování při práci	1
Sdílení, pochopení	1
Průměr známek	2,2

Zdroj: autorka práce, vlastní šetření

Michal

Pracovní list 1 (Uvolňovací cviky)

vypracován dne 10. října

Před vypracováním prvního pracovního listu se Michal choval přátelsky a nevykazoval žádné známky nervozity, bázně a úzkosti. Byl velmi komunikativní a bylo znatelné, že má Michal velmi bohatou slovní zásobu. Při předložení pracovního listu nevykazoval žádné znatelné obavy. Vypracoval ho bez velkých obtíží, dle rozhovoru již podobné testy absolvoval v dys-centru, kam dochází jednou týdně. Výsledky práce byly srovnatelné s výsledky dítěte, které netrpí poruchou psaní. Je znatelný cvik v psaném projevu, tlak na psací potřebu je silnější, ale v porovnání s oběma účastníky výzkumného šetření, je tlak nejméně znatelný. Chování respondenta při vypracování bylo milé, snažil se komunikovat a ptal se na průběh celého šetření a vyvinul zájem nad výzkumným šetřením. Michala zajímá vše, co se týká vědy a výzkumů a pokusů pozn. autorky.

Tabulka 21: Pracovní list 1 – hodnocení

	známka
Udržení linky	1
Přesnost	2
tlak při psaní	1
Chování při práci	1
Sdílení, pochopení	1
Průměr známek	1,2

Zdroj: autorka práce, vlastní šetření

Pracovní list 2 (Pravolevá orientace)

vypracován dne 17. října

Jak již bylo výše uvedeno, pracovní list se týká určení pravolevé orientace v obrázku. Tento úkol nebyl složitý pro Michala, ale více se rozmýšlel nad svým úsudkem. Polohlasně si opakoval zadání a osobní analýzou textu zařadil slova správně. Tlak na psací potřebu bylo v normě, v porovnání s ostatními byl lepší v udržení linky psaní, písmena odpovídají reálné podobě písma. Slovní projev byl velice pěkný, Michal vždy na začátku si chtěl o daném pracovním listu pohovořit. Proč autorka vybrala tento pracovní list, co je jeho účelem. Po zodpovězení

všech otázek byl Michal spokojen a začal vypracovávat. Seděl dle zásad správného sezení, psací potřeba směřovala v úhlu za rameno.

Autorka se domnívá, že se jedná o velmi precizní nácvik při návštěvách v dys-centru.

Tabulka 22: Pracovní list 2 – hodnocení

	<i>známka</i>
Udržení linky	1
Přesnost	1
tlak při psaní	1
Chování při práci	1
Sdílení, pochopení	1
Průměr známek	1

Zdroj: autorka práce, vlastní šetření

Pracovní list 3 (Analýza textu, pravolevá orientace)

vypracován dne 25. října

Tento úkol byl pro předchozí respondenty trochu obtížný. Pro Michala tento pracovní list nebyl náročný. Jako u předchozího pracovního listu si polohlasně opakoval zadání, postupoval systematicky. Při psaní si polohlasně diktoval, z toho autorka usuzuje, že musí mít k práci oporu sluchového vnímání. Pracoval systematicky, ptal se na možnosti vypracování, udržoval kontakt s autorkou, byl klidný, vyrovnaný a práci vyplňoval soustředěně. Psaní bylo velmi vyrovnané, bez tlaku na psací potřebu. Úkol byl splněn velice dobře.

Tabulka 23: Pracovní list 3 - hodnocení

	<i>známka</i>
Udržení linky	1
Přesnost	1
tlak při psaní	1
Chování při práci	1
Sdílení, pochopení	1
Průměr známek	1

Zdroj: autorka práce, vlastní šetření

Pracovní list 4 (Doplnění velkých písmen)

Vypracován dne 7. listopadu

Jako u ostatních respondentů, tento úkol nepatřil mezi oblíbené. Ani u Michala se tento jev nezměnil. Michal se ptal, proč tento úkol musí vypracovat, co chce autorka zjistit. Po zodpovězení všech otázek začal Michal vypracovávat. Špatně se mu vybavovaly písmena typu Q, G, S, E. Tlak psaní byl na stejné úrovni jako v předchozích pracích. Michal se projevoval velmi vstřícně, ochotně. Po bližším pozorování a rozhovoru s pedagogem je Michal perfekcionista. Tato vlastnost se projevila při špatném vybavování písmen, byl neklidný, ptal se na tvary. Nakonec si je ale vybavil a byl rád, že úkol dokončil.

Tabulka 24: Pracovní list 4 - hodnocení

	známka
Udržení linky	1
Přesnost	2
tlak při psaní	1
Chování při práci	2
Sdílení, pochopení	1
Průměr známek	1,4

Zdroj: autorka práce, vlastní šetření

Pracovní list 5 (Kreslení jedním tahem)

vypracován dne 14. listopadu

Kreslení se setkalo u Michala s velkým nadšením, ne že by až tak rád kreslil, ale technika kreslení jedním tahem ho upoutala. Do této doby ji údajně neznal. Proto autorka musela ukázat názornou ukázkou, techniky. Poté se o to samé pokusil Michal. Svůj výkon zhodnotil kladně. Při kreslení měl Michal vcelku uvolněné zápěstí, tlak nebyl tak značný. Celkově hodnocení provedení by bylo velmi dobré. Práce žáka byla nejlepší ze sledovaných respondentů.

Tabulka 25: Pracovní list 5 - hodnocení

	<i>známka</i>
Udržení linky	1
Přesnost	2
tlak při psaní	1
Chování při práci	1
Sdílení, pochopení	1
Průměr známek	1,2

Zdroj: autorka práce, vlastní šetření

Pracovní list 6 (Zrakové rozlišování, cvičení paměti)**vypracován dne 21. listopadu**

Pro Michala tento úkol byl velice pohodový a dle jeho vyjádření něco podobného cvičí s maminkou. Pracovní list byl vypracován bezchybně a nejrychleji ze všech respondentů. Michal byl velice vyrovnaný a klidný, práce ho, dle jeho projevů, bavila. Neměl s vypracováním žádné obtíže. V tomto úkolu není až tak objektivní sledování tlaku na psací potřebu a udržení linky, ale autorka vyznamenala, že žák do vyznačených čtverečků vyplňuje velice pečlivě. Bylo vyznamenáno, že se žák snaží o přesnost znaku do čtverečku, zde byla patrná vlastnost perfekcionismu. Při vypracování úkolu byl žák velice sdílný a pracoval s nadšením.

Tabulka 26: Pracovní list 6 - hodnocení

	<i>známka</i>
Udržení linky	1
Přesnost	1
tlak při psaní	1
Chování při práci	1
Sdílení, pochopení	1
Průměr známek	1

Zdroj: autorka práce, vlastní šetření

Pracovní list 7 (Rozdělení slov podle slabik)

vypracován dne 28. listopadu

Tento úkol nebyl pro Michala, dle jeho názoru, vůbec náročný. S určováním slabik neměl žádné problémy, při porovnávání respondentů, Michal nepotřeboval si slova předem vytleskávat a jednotlivé slabiky analyzovat. Michal psal slabiky ihned, bez velkých příprav. Všechna slova si správně analyzoval a vyhláskoval je správně, u žádného nebyl problém s pochopením obrázku a významu obrázku. To přisuzuje autorka tomu, že Michal má velice rozvinutou slovní zásobu. Obrázky vyznačené v pracovním listu měl možnost vybarvit, tento úkol odmítl.

Tabulka 27: Pracovní list 7- hodnocení

	<i>známka</i>
Udržení linky	1
Přesnost	1
tlak při psaní	1
Chování při práci	1
Sdílení, pochopení	1
Průměr známek	1

Zdroj: autorka práce, vlastní šetření

Pracovní list 8 (Doplňování vynechaných slov do souvislého textu)

vypracován dne 5. prosince

Tento úkol byl pro Michala těžší než předchozí, zde se projevila porucha psaní. Měl obtíže s řazením slov do souvislého textu. Často si jednotlivou větu předčítal i nahlas

a poté zkoušel doplnit odpovídající slovo do vynechaného místa. Jednou udělal chybu. Technika psaní byla optimální, při opisu slov neudělal žádnou chybu. Tlak vyvinut na psací potřebu, Michal psal Stabilem, tlak při psaní byl v normě. Jak již bylo výše uvedeno Michal působí jako perfekcionista, proto sebehodnocení jeho výkonu nebyl až tak kladný jako v předchozích pracích. Vše bylo konzultováno s pedagogem a autorkou a chlapec se na konci rozhovoru necítil frustrován.

Tabulka 28: Pracovní list 8 - hodnocení

	známka
Udržení linky	1
Přesnost	2
tlak při psaní	1
Chování při práci	2
Sdílení, pochopení	2
Průměr známek	1,6

Zdroj: autorka práce, vlastní šetření

Pracovní list 9 (Opis textu)

vypracován dne 12. prosince

Při opisování textu Michal nevykazoval žádné specifické projevy v chování. Byl klidný, vyrovnaný, dle vykazovaných projevů se jevil jako vyrovnaný. Byl zaměřený na práci. Práce mu trvala nejdéle s porovnáním předchozích respondentů, ale práce byla vypracovaná pečlivě. Při opisování si polohlasně předříkával slova, poté kontroloval pohledem, diakritiku doplňoval při napsání slabiky. K psaní si vybral opět pero – Stabilo, měl na výběr klasické, plnicí pero, Tornado, Stabilo fix. Tlak na pero bylo v normě, držení špetkovité. Při udržení linky byly nepatrné problémy, někdy písmo ujíždělo pod linku, někdy bylo písmo nad ní. Problém nastával při vybavování jednotlivých podob písma

Tabulka 29: Pracovní list 9 – hodnocení

	známka
Udržení linky	3
Přesnost	2
tlak při psaní	1
Chování při práci	1
Sdílení, pochopení	1
Průměr známek	1,6

Zdroj: autorka práce, vlastní šetření

Pracovní list 10 (Diktát)

vypracován dne 9. ledna

Tento úkol pro všechny respondenty nebyl atraktivní, jako předchozí pracovní listy. Autorka to přisuzuje tomu, že diktát mají respondenti spojen spíše s negativními pocity. Tato domněnka byla potvrzena. Po rozhovoru s žákem se podařilo autorce přesvědčit o klidném průběhu bez hodnocení pedagoga. Bylo Michalovi vysvětleno, že autorka nebude hodnotit jeho chyby, nýbrž jeho styl psaní.

Michal začal psát a postupně zjišťoval, že diktát není zaměřený jen na určitý jev. Byl klidnější a to se promítlo i na stylu a vzhledu písma. Nejprve bylo písmo kostrbaté, žák neudržel linku, velikost písma byla nahodilá. Tlak byl silnější než v předchozích pracovních listech. Poté co si Michal uvědomil jaký je diktát poskládán, vše se zlepšilo. Tlak nebyl tak silný, písmo vypadalo úhledněji oproti předchozímu.

Tabulka 30: Pracovní list 10 - hodnocení

	známka
Udržení linky	4
Přesnost	2
tlak při psaní	2
Chování při práci	2
Sdílení, pochopení	1
Průměr známek	2,2

Zdroj: autorka práce, vlastní šetření

10 VYHODNOCENÍ HYPOTÉZ A VÝZKUMNÝCH OTÁZEK

Výsledky dotazníkového šetření

Dotazníkem bylo zjištěno, že na prvním stupni základní školy pedagogicky působí 8 žen a dva muži. Z toho vyplývá, že zastoupení ženského pohlaví činí 80% procent a 20% procent činí v zastoupení mužů.

Dle zjištěných informací se průměrný věk učitelů na prvním stupni této základní školy pohybuje mezi 45 lety a 24 lety, kdy průměrná hodnota je 36 let. Dosažená doba praxe u uvedených učitelů se pohybuje v rozmezí od 1 do 25 let, kdy průměrná hodnota je 13 let. Tento výběr pedagogů byl toho názoru, že dětí se specifickými poruchami učení je velký počet, procentuálně se jednalo o 80% dotazovaných.

Další otázka v dotazníku byla směřovaná na výskyt konkrétní specifické vývojové poruchy školních dovedností a to v souladu s touto prací, jsou dysgrafie a dysortografie. Dle respondentů nejvíce zastoupených hlasů měla dysgrafie, dyslexie a poruchy pozornosti a hyperaktivity.

V níže uvedeném grafu je vyznačeno, v jakém zastoupení se vyskytují žáci s dysgrafií a dysortografií na prvním stupni základní školy. Dle grafu bylo zjištěno, že převažuje zastoupení chlapci nad dívkami, tento skutečný jev se ztotožňoval se subjektivními názory pedagogů.

Otázka číslo osm byla pro respondenty obtížná, jelikož jen někteří z nich se orientují v této problematice. Z dotazníků vzešly názory že, nejčastější příčina je rodinný předpoklad, poté nedostatečný přístup rodiny k dítěti a jako poslední současný ukvapený stav společnosti.

Většina těchto pedagogů je nucená vypracovávat individuální plány vzdělávání pro děti, které byly integrovány do běžné třídy. Pedagogové se ve většině případů shodli na tom, že IVP má své opodstatnění, ale je v běžné třídě velký problém plnit doporučení psychologů, tj. individuální přístup při velkém počtu dětí, nedostatek asistentů pedagoga, malá hodinová dotace na problematice předměty.

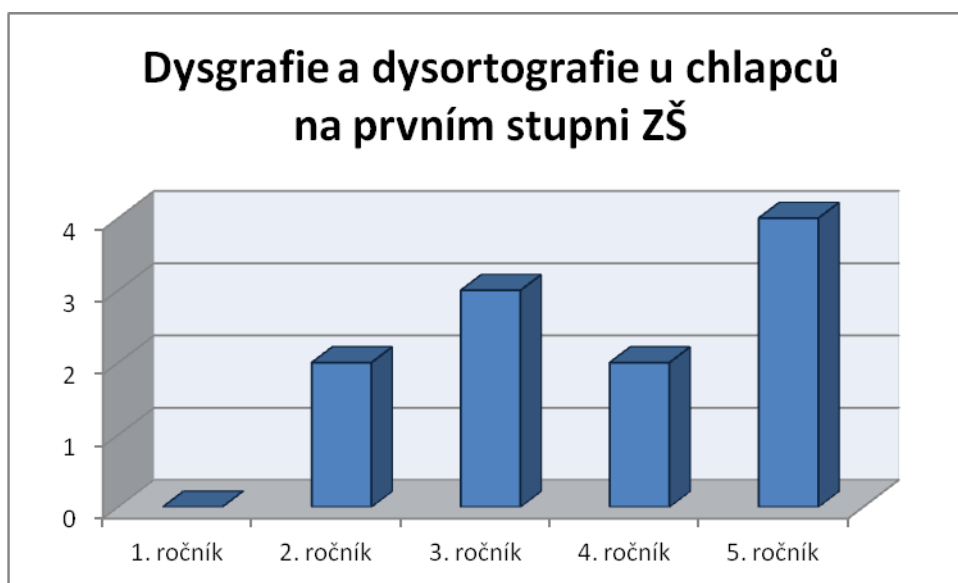
V poslední desáté otázce se pedagogové rozdělili do dvou skupin, kdy první skupina byla absolutně pro a druhá absolutně proti. V procentuálním rozložení, první skupina byla v zastoupení 70% a druhá v 30%. Negativní názory si autorka ověřovala následným rozhovorem. Pedagogové vyjádřili názor, že někteří žáci nemají svoje písmo pod kontrolou z toho důvodu, že jej dostatečně nemají ukotvené, převážně díky svému sociálnímu a rodinnému prostředí.

H1: Na prvním stupni základní školy se vyskytuje více chlapců s dysgrafií a dysortografií než dívek s dysgrafií a dysortografií.

Výsledky zkoumání počtu dívek a chlapců s dysgrafií a dysortografií

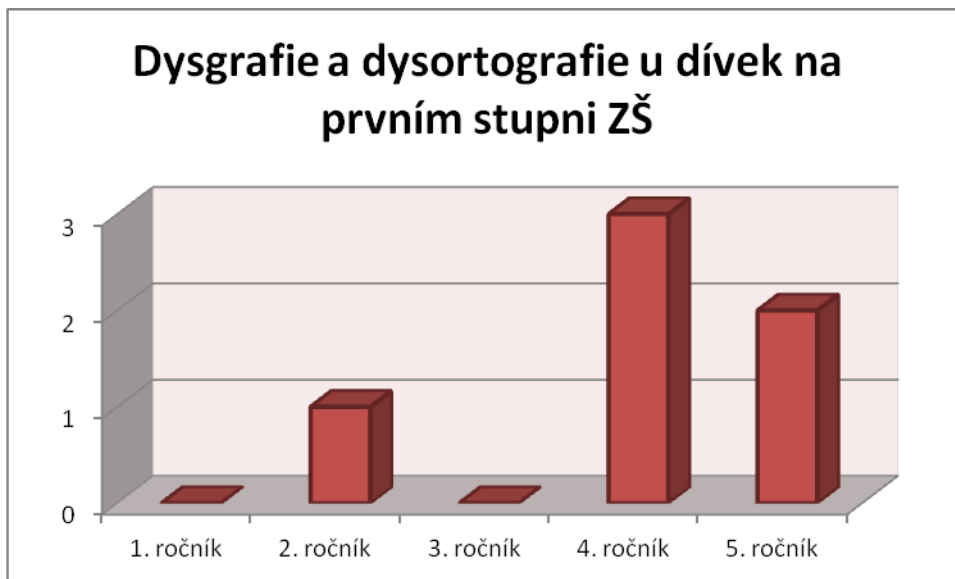
Graf 1: Chlapci s dysgrafií a dysortografií v jednotlivých třídách

„Vyskytuje se na prvním stupni základní školy více chlapců s dysgrafií a dysortografií než dívek s dysgrafií a dysortografií?“



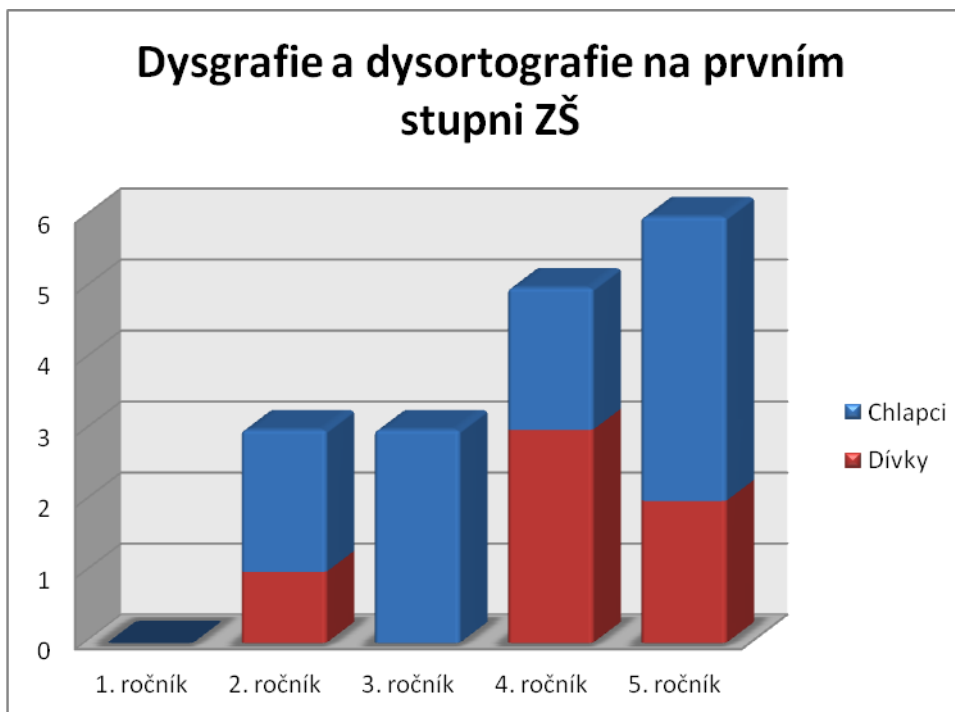
Zdroj: Dotazník vytvořený autorkou

Graf 2: Dívky s dysgrafií a dysortografií v jednotlivých třídách



Zdroj: Dotazník vytvořený autorkou

Graf 3: Porovnání chlapců a dívek s dysgrafií a dysortografií



Zdroj: Dotazník vytvořený autorkou

Z celkového počtu 124 dětí na prvním stupni běžné základní školy bylo vybráno pomocí dotazníkové metody 17 žáků, kteří mají diagnostikovanou dysgrafii či dysortografii, procentuálně to znamená 14%. Z počtu 17 dětí bylo 5 žáků, kteří v době, kdy výzkum probíhal, nebyli diagnostikováni, ale rodiče těchto žáků byli upozorněni na tuto možnost třídním učitelem a školním psychologem.

Pomocí nestandardizovaného dotazníku pro pedagogy prvního stupně bylo zjištěno, že většina žáků s dysgrafií a dysortografií jsou chlapci.

ZÁVĚR: Hypotéza 1 byla potvrzena.

H2: Velký počet žáků, kteří mají znaky dysgrafie či dysortografie jsou nediodagnostikovaných.

V rámci nestandardizovaného dotazníku byla zjištěna skutečnost, že pět jedinců ze 17 ti žáků nebylo doposud diagnostikováno, ale zjevné obtíže mají. V procentuálním pojetí se jedná o 29% ze sedmnácti žáků diagnostikovaných. Z celkového počtu žáku na prvním stupni, ten činí 124 žáku, se jedná o 4%.

Při porovnáním počtu žáků diagnostikovaných a nediodagnostikovaných je v 29% vyjádřeno, jaké velké množství žáků nediodagnostikovaných se na prvním stupni vyskytuje. Dle dotazníku vytvořeného autorkou bylo prokázáno, že rodiče nedávají tak velký vliv a zájem na problémy svých dětí.

Většina pedagogů jako velký problém označili nezájem či nedostatek času od rodičů. Také velký záprah zájmových kroužků, které zaplňují většinu volného času u většiny žáků.

ZÁVĚR: Hypotéza 2 byla potvrzena.

H3: Děti, které navštěvují nějaký reedukační program, mají lepší výsledky, než děti, které se nevzdělávají podle žádného reedukačního plánu.

Pro vybrané respondenty bylo vytvořeno deset pracovních listů. Tyto pracovní listy byly vypracovány žáky prvního stupně. Jednalo se o žáka s dysgrafií a dysortografií diagnostikovanou v odborném pracovišti, pedagogicko-psychologické poradny. Další žák není doposud diagnostikován, ale zjevné obtíže naznačují výše uvedené poruchy. A jako poslední byl vybrán žák, který je diagnostikován na dané poruchy a současně je reedukován v pražském dys-centru.

Všichni žáci navštěvují jednu základní školu, jsou si rovni věkem. Pracovní listy odhalily skutečnost toho, že neúspěšnější byl při vypracovávání úkolů ten žák, který navštěvuje dys-centrum. Tento žák se projevoval velice vyrovnaně, pokud se jednalo o jemu známý úkol či snadný úkol byl velice klidný a aktivní. U tohoto žáka se projevovala velmi intenzivně vlastnost perfekcionismu. Žák měl obtíže přijmout svoji nedokonalost při vypracování úkolu. Proto byla nutná pozitivní motivace a podpora pedagoga, který byl vždy přítomen při vypracování pracovních listů.

Průměrný výsledek výkonu byl zhodnocen u žáka s diagnostikovanou dysgrafií a dysortografií. Tento žák má obtíže v udržení pozornosti, tento fakt byl pro autorku motivující a velmi dobrou zkušeností. Pokud žáka úkol zaujal, byl ochoten jej vypracovat. I když byly zjevné znaky poruchy pozornosti, žák vypracovával úkoly dobře, až nad očekávání, jelikož byl autorkou pozorován v průběhu vyučování.

Nejhůře s daných respondentů dopadl chlapec, který není diagnostikovaný. Jeho písmo je v represi. Není žádným způsobem motivován ze strany rodiny. Rodiče byli informováni o možnosti péče v pedagogicko-psychologické poradně. Doposud nepodnikli žádné opatřující kroky.

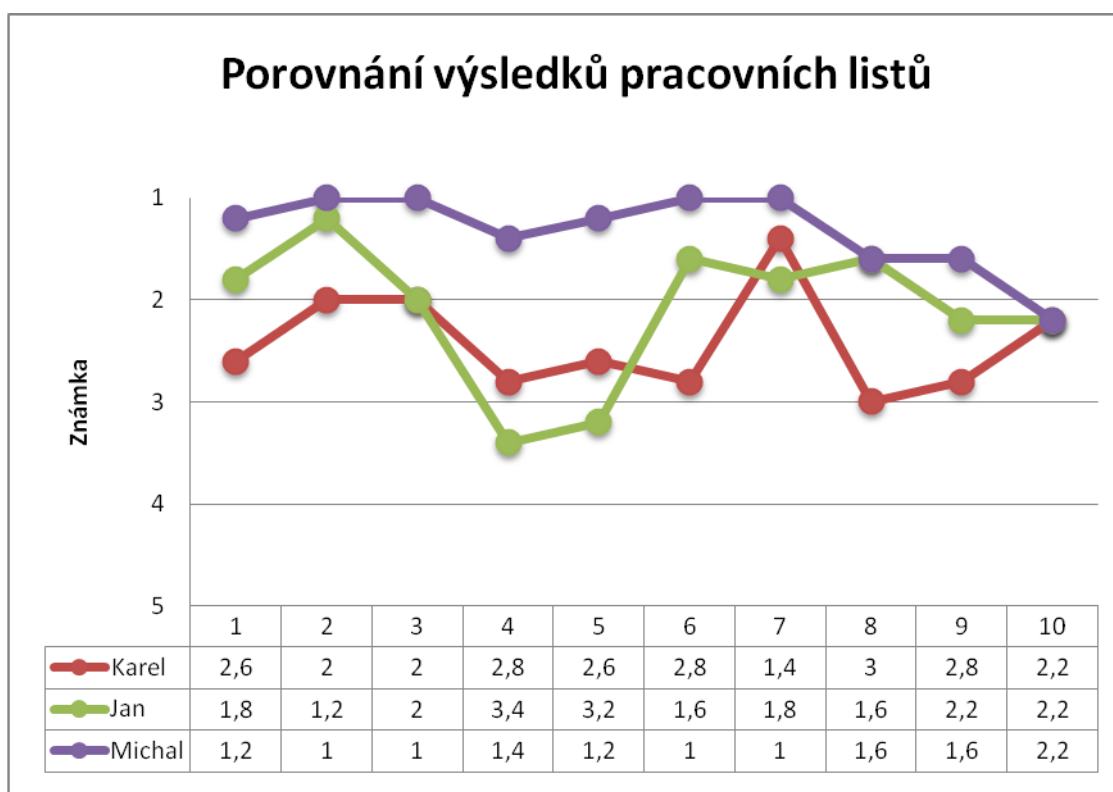
Žák při vypracování měl výkyvy v chování, jak uznal za vhodné, vypracovával pracovní listy. Na úkolech se podepsala i žákova momentální nálada, musel být velmi kladně motivován a následně za úkoly odměněn. V rámci svých možností se snažil autorce splnit úkoly.

Dle autorky se chlapci nedostává dostatečná pozornost od rodičů, chlapec má sestru, která se o něj více či méně stará. Většinu času tráví doma sám. Dle pedagoga nechce být žák aktérem žádné školní aktivity.

K určení přesného zhodnocení žáků byla využita numerická stupnice od jedničky do pětky. Hodnocení dílčích pozorovaných jevů bylo zprůměrováno

a zaneseno do spojnicového grafu, kde jsou porovnány dosažené úrovně respondentů. Pracovní listy byly účinným prostředkem, jak zjistit do jaké míry je vhodné působit na jedince. Tyto pracovní listy neměly jen sledovat, jak jedinec pracuje, ale také jak se k danému pracovnímu listu postaví, jak se při něm chová, jak reaguje na neznámý úkol.

Graf 4: Porovnání výsledků pracovních listů



Zdroj: Pracovní listy vytvořené autorkou

Závěr: Hypotéza 3 byla potvrzena pouze částečně. Žák, který navštěvuje mimo školní docházku dys-centrum, má lepší výsledky, než žák, který se vzdělává pouze dle individuálního vzdělávacího plánu ve škole.

H4: Žáci s individuálním plánem nejsou tak stresováni při vzdělávání jako děti bez individuálního vzdělávacího plánu.

Pokud se vyskytl úkol, který jedinec neznal z předchozích zkušeností, respondenti byli nesví a přehnaně reagovali, bez ohledu na to, zda se jednalo o žáka s diagnostikovanou dysgrafií a dysortografií či bez diagnostiky.

Dle autorky závisí převážně na povaze konkrétního jedince, jak umí reagovat v konkrétních situacích.

Závěr: Hypotéza 4 byla vyvrácena.

ZÁVĚR

Cílem diplomové práce bylo seznámit s dosavadními známými specifickými vývojovými poruchami školních dovedností v současné společnosti, v tomto případě na prvním stupni základní školy. V teoretické části byly popsány základní pojmy, se kterými je nutné se seznámit. V práci byla shrnuta dějová linie péče dětí se specifickými poruchami školních dovedností, která se během doby měnila a měnily se i názory na příčiny těchto obtíží. To úzce popisuje kapitola třetí, kde čtenář nalezne více pohledů od různých autorů. Nedílnou součástí této práce je i diagnostika, která se blíže zabývá vybranými poruchami a to dysgrafií a dysortografií. Tyto dvě oblasti jsou nadále v textu rozpracovány, takovým způsobem, aby přiblížili problém většinové společnosti a tím poukázali na problém, který se čím dál více rozšiřuje a na základních školách je v současné době běžným jevem.

Následující kapitola pojednává o reedukaci, která je možná v rámci specializovaných pracovišť, školy a speciálních center. Ta napomáhá jedincům zvládat jejich obtížnou situaci v problematické oblasti, pomáhá zdokonalovat se či vyrovnávat se s danou situací.

Jako poslední kapitola v teoretické části zaujímá legislativa a legislativní opatření, které napomáhá všem odborným pracovníkům a rodičům se přehledně orientovat v nabízených službách konkrétních zařízení.

Ve výzkumné části bylo cílem zjistit, zda se liší práce jedinců s diagnostikovanou dysgrafií a dysortografií s pracemi žáků nediodagnostikovanými, zjevně trpící též dysgrafií a dysortografií a s pracemi žáků diagnostikovanými na výše uvedené poruchy, kteří navštěvují ve volném čase dys-centra. Výzkumné šetření bylo prováděno na prvním stupni základní školy, kde byli selektováni jedinci tak, aby byli na podobné věkové úrovni. Tento požadavek byl splněn a byli vybráni zástupci výše uvedených kategorií. Šetření obsahovalo pozorování jedinců v hodinách českého jazyka, byl využit nestandardizovaný dotazník, který sledoval početnost a výskyt zkoumaných specifických vývojových poruch školních dovedností, vyselektované na dysgrafií a dysortografií. Dále šetření obsahovalo přímou činnost s konkrétními jedinci, kdy jim byl předložen vždy v určitém období jeden pracovní list, který se snažili vypracovat. Pracovní listy se svou náročností stupňovali, postupovalo se od jednoduchých známých úkolů k složitějším a méně známým úkolům.

Pomocí pracovních listů bylo zjištěno, že velkou výhodou ve vypracování měl jedinec, který navštěvuje mimoškolní instituci – dys-centrum, druhý v pořadí byl jedinec diagnostikován a vzděláván dle individuálního vzdělávacího plánu vytvořeného za pomoci zprávy z pedagogicko-psychologické poradny a nejhůře z respondentů byl vyhodnocen žák, který není diagnostikován, ale jsou znatelné určité znaky výše uvedených poruch.

Proto je velice přínosné s těmito jedinci pracovat, motivovat je, vést je na správnou a snadnou cestu k úspěchu, jelikož všichni jsme osobnosti, neopakovatelného charakteru. Proto by bylo vhodné s tímto tématem i nadále pracovat. Jelikož téma specifických poruch školních dovedností je tak rozsáhlé, že by bylo zajímavé a podnětné jej rozšířit v budoucnu o další výzkum.

SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ

Seznam použitých českých zdrojů

BARTOŇOVÁ, M. *Kapitoly ze specifických poruch učení II.* Brno: MU, 2005.

ISBN 978-80-210-3822-6.

BARTOŇOVÁ, M.: *Strategie ve vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a specifické poruchy učení.* Brno: Paido, 2007. ISBN 97-8807-315-149-9.

HARTL, P.: *Stručný psychologický slovník.* Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-803-1.

JUCOVIČOVÁ, D., ŽÁČKOVÁ, H. *Metody reedukace specifických poruch učení- Dysgrafie.* 1. Vyd. Praha: D+H, 2009. ISBN 978-80-903869-9-0.

JUCOVIČOVÁ, D., ŽÁČKOVÁ, H. *Metody reedukace specifických poruch učení- Dysortografie.* 1. Vyd. Praha: D+H, 2008. ISBN 978-80-903869-4-5.

KOLEKTIV AUTORŮ, *Pravidla českého pravopisu.* 5. Vyd. Praha: Fin Publishing, 2009. ISBN 80-86002-93-4

KOLEKTIV AUTORŮ, *Jak vypracovat bakalářskou a diplomovou práci.* 4. Vyd. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2012. ISBN 978-80-7452-024-2

MATĚJČEK, Z.: *Dyslexie, specifické poruchy čtení.* 3.vyd., Jinočany: Nakladatelství H&H, 1995. ISBN 80-85787-27-X.

MICHALOVÁ, Z.: *Specifické poruchy učení na 2. stupni a základní škole.* Havlíčkův Brod: Tobiáš, 2001. ISBN 80-7311-021-0.

OPAŘILOVÁ, D., *Pedagogicko-psychologické poradenství a intervence v raném a předškolním věku.* 1.vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2008.

ISBN: 978-80-210-3977-3

POKORNÁ, V. *Cvičení pro děti se specifickými poruchami učení: rozvoj vnímání a poznávání.* 1.vyd. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-326-9.

POKORNÁ, V. *Vývojové poruchy učení v dětství a dospělosti.* 1.vyd. Praha: Portál, 2010. 240 s. ISBN 978-80-7367-773-2.

POKORNÁ, V. *Teorie a náprava vývojových poruch učení a chování.* Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-570-9.

SINDELAROVÁ, B. *Předcházíme poruchám učení.* 1.vyd. Praha: Portál, 1996.

ISBN 80-85282-70-4.

SWIERKOSZOVÁ, J., *Kooperace učitele s asistentem pedagoga - edukační proces a děti se specifickými vzdělávacími potřebami*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, 2005. ISBN 978-80-7368-557-7.

ŠAUEROVÁ, M., ŠPAČKOVÁ, K., NECHLEBOVÁ, E., *Speciální pedagogika v praxi*. 1. Vyd. Praha: Grada, 2012. ISBN 978-80-247-4369-1.

VODIČKA, I., *Nechte leváky drápat*. 1. vyd. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-479-3

WHO: *Mezinárodní klasifikace nemocí – 10. revize, Duševní poruchy a poruchy chování, Popisy klinických příznaků a diagnostická vodítka*. 2.vyd. Praha: Psychiatrické centrum Praha., 2000. ISBN 80-85121-44-1.

ZELINKOVÁ, O. *Poruchy učení*. Praha: Portál, 2009 ISBN 80-7178-242-4

Seznam použitých zahraničních zdrojů

SELIKOWITZ, M. *Dyslexie a jiné poruchy učení*. Praha: Grada Publishing, 2000. ISBN 80-7169-773-7.

Seznam použitých internetových zdrojů

Zákon č. 561/2004 Sb. *O předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělání (školský zákon)*. In: *Sbírka zákonů, Česká republika*. [online]. 2004

[2013-11-16]. Dostupné z: <http://aplikace.msmt.cz/Predpisy1/sb190-04.pd>

Vyhláška č. 147/2011 Sb., kterou se mění vyhláška 73/2005 Sb. *O vzdělávání dětí, žáků, studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných*. In *Sbírka zákonů, Česká republika*. [online]. 2011 [2013-11-16]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty/vyhlaska-c-147-2011-sb-kterou-se-meni-vyhlaska-c-73-2005-sb>

Vyhláška č. 116/2011 Sb., kterou se mění vyhláška 72/2005 Sb. *O poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních*. In *Sbírka zákonů, Česká republika*. [online]. 2011 [2013-11-16]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty/vvyhlaska-c-116-2011-sb-kterou-se-meni-vyhlaska-c-72-2005-sb>

REJNYŠ, T. *Základní a mateřská škola Mendíků*. [online]. 2011 [cit. 2013-10-18].

Dostupné z: <http://www.zsmendiku.cz/>

Zákon č. 472/2011 Sb., kterým se mění zákon 561/2004 Sb. O předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělání. In: *Sbírka zákonů, Česká republika*. [online]. 2011 [2013-11-16]. Dostupné z:

<http://www.msmt.cz/dokumenty/novela-skolskeho-zakona-vyklady-a-informace>

SEZNAM GRAFŮ a TABULEK

Seznam grafů

<i>Graf 1: Chlapci s dysgrafií a dysortografií v jednotlivých třídách</i>	68
<i>Graf 2: Dívky s dysgrafií a dysortografií v jednotlivých třídách.....</i>	69
<i>Graf 3: Porovnání chlapců a dívek s dysgrafií a dysortografií.....</i>	69
<i>Graf 4: Porovnání výsledků pracovních listů.....</i>	72

Seznam tabulek

<i>Tabulka 1: Pracovní list 1 – hodnocení</i>	48
<i>Tabulka 2: Pracovní list 2 – hodnocení</i>	48
<i>Tabulka 3: Pracovní list 3 – hodnocení</i>	49
<i>Tabulka 4: Pracovní list 4 – hodnocení</i>	50
<i>Tabulka 5: Pracovní list 5 – hodnocení.....</i>	50
<i>Tabulka 6: Pracovní list 6 – hodnocení.....</i>	51
<i>Tabulka 7: Pracovní list 7 – hodnocení.....</i>	52
<i>Tabulka 8: Pracovní list 8 – hodnocení.....</i>	53
<i>Tabulka 9: Pracovní list 9 – hodnocení.....</i>	53
<i>Tabulka 10: Pracovní list 10 – hodnocení.....</i>	54
<i>Tabulka 11: Pracovní list 1 – hodnocení.....</i>	55
<i>Tabulka 12: Pracovní list 2 – hodnocení.....</i>	56
<i>Tabulka 13: Pracovní list 3 – hodnocení</i>	56
<i>Tabulka 14: Pracovní list 4 – hodnocení.....</i>	57
<i>Tabulka 15: Pracovní list 5 – hodnocení.....</i>	58
<i>Tabulka 16: Pracovní list 6 – hodnocení.....</i>	58
<i>Tabulka 17: Pracovní list 7 – hodnocení.....</i>	59
<i>Tabulka 18: Pracovní list 8 – hodnocení.....</i>	60
<i>Tabulka 19: Pracovní list 9 – hodnocení.....</i>	60
<i>Tabulka 20: Pracovní list 10 – hodnocení.....</i>	61
<i>Tabulka 21: Pracovní list 1 – hodnocení.....</i>	62
<i>Tabulka 22: Pracovní list 2 – hodnocení.....</i>	63
<i>Tabulka 23: Pracovní list 3 – hodnocení.....</i>	63

<i>Tabulka 24: Pracovní list 4 – hodnocení.....</i>	<i>64</i>
<i>Tabulka 25: Pracovní list 5 – hodnocení.....</i>	<i>65</i>
<i>Tabulka 26: Pracovní list 6 – hodnocení.....</i>	<i>65</i>
<i>Tabulka 27: Pracovní list 7 – hodnocení.....</i>	<i>66</i>
<i>Tabulka 28: Pracovní list 8 – hodnocení.....</i>	<i>67</i>
<i>Tabulka 29: Pracovní list 9 – hodnocení.....</i>	<i>67</i>
<i>Tabulka 30: Pracovní list 10 – hodnocení.....</i>	<i>68</i>

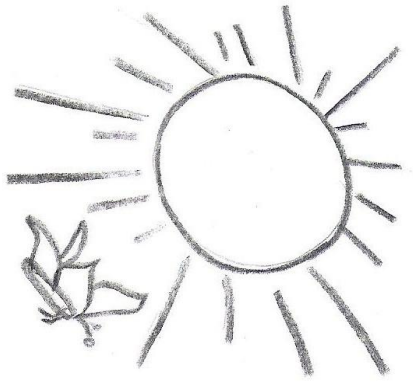
SEZNAM PŘÍLOH

Příloha A - Dotazník	I
Příloha B – Pracovní listy	II
Příloha C – Ukázka prací žáků	III

PŘÍLOHY

Příloha A – Nestandardizovaný dotazník

1. *Jste muž/žena*
2. *Jak dlouho působíte na pozici učitele/lky na prvním stupni základní školy?*
3. *Je, dle vašeho úsudku velké množství dětí, které mají některé specifické poruchy školních dovedností?*
4. *Jaká je nejčastější porucha školních dovedností u dětí, podle Vás?*
5. *Vyskytuje se u Vás ve třídě, někdo kdo má dysgrafii a dysortografii?*
6. *Pokud ano, je to chlapec či dívka?*
7. *Myslíte si, že se poruchy učení více vyskytují u chlapců nebo u dívek?*
8. *Co považujete za příčinu výskytu specifických poruch školních dovedností?*
9. *Myslíte si, že tvoření IVP pro žáky má v těchto případech opodstatnění?*
10. *Máte dojem, že velké množství žáků, ač nediodagnostikovaných, trpí nějakými obtížemi?*



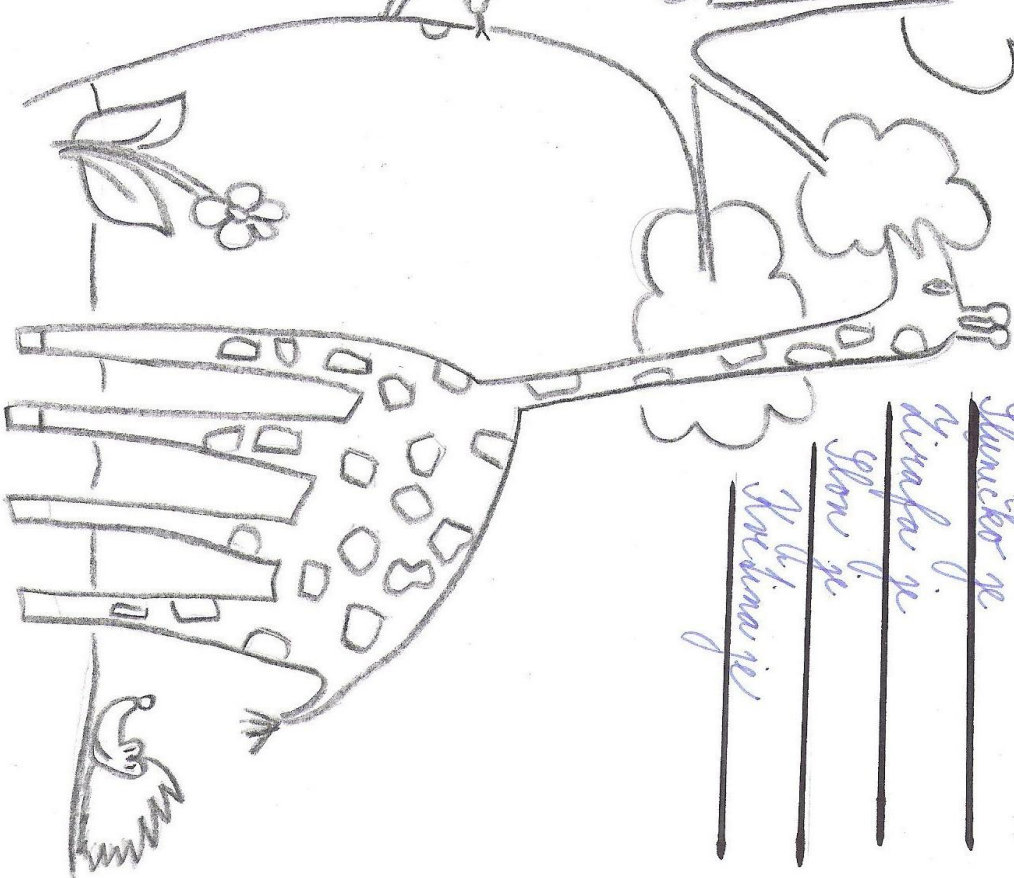
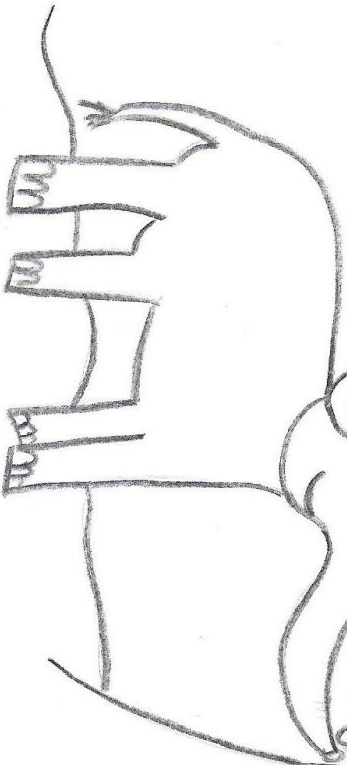
Yuan, shu nebi yueshuid?

Modul is

Sheng is

Shu is

Yuan is



Shu is

Yuan is

Sheng is

Modul is

Yuan 'shu' 2

Ugly words that are "Mimosa"

PEPIK - 1. písmeno - pí	VLAŠTOVKA - 3. písmo. kvára
OKOR - 4. písmeno - r	KAMARÁD - 3. písmeno - r
PYCHAVKA - 5. písmeno - v	TRIDA - poslední písmeno - a
KÁVA - 2. písmeno - á	LUMIR - poslední písmeno - r
ZIMA - 1. písmeno - z	KORUNA - 4. písmeno - n
KRIDA - poslední písmeno - a	
MARMELÁDA - 6. písmeno - a	
LETADLO - 2. písmeno - e	

Napiš k malým
písmenům velká písmena

a b c d

e f g h

ch i j k

l m n o

p q r ř

s š t ť

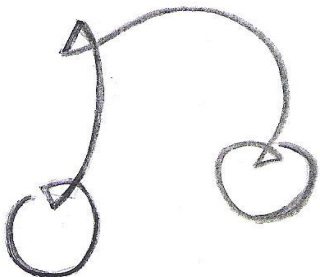
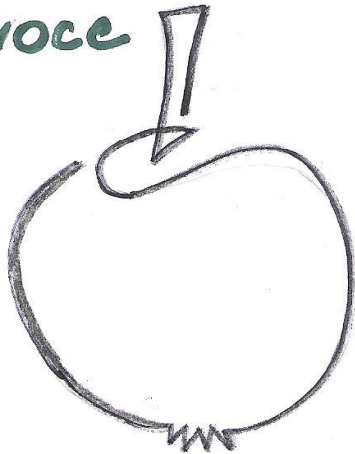
w x y z

ž

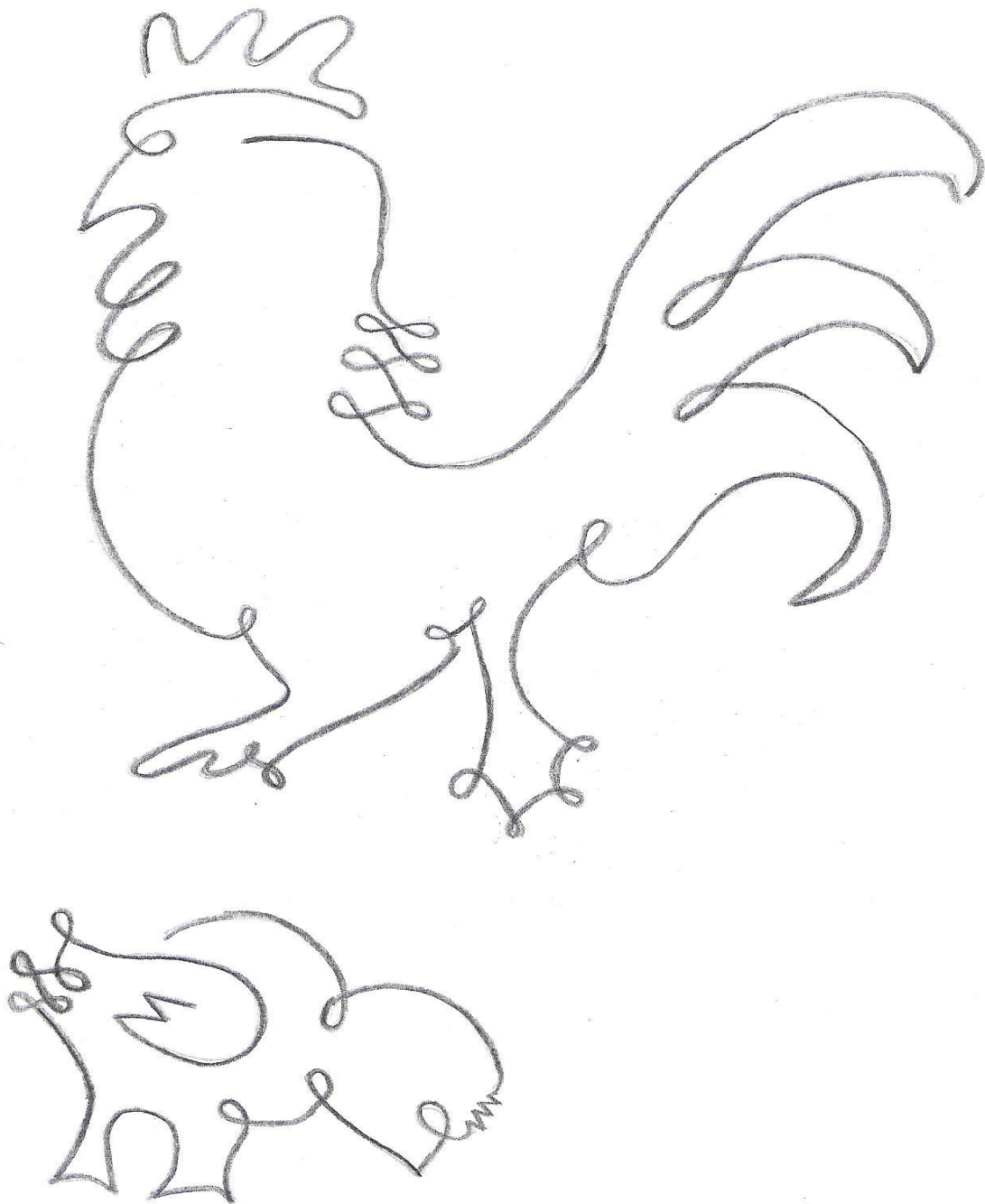
Která písmena chybí?

Nakresli jedním
tahem

Ovoce



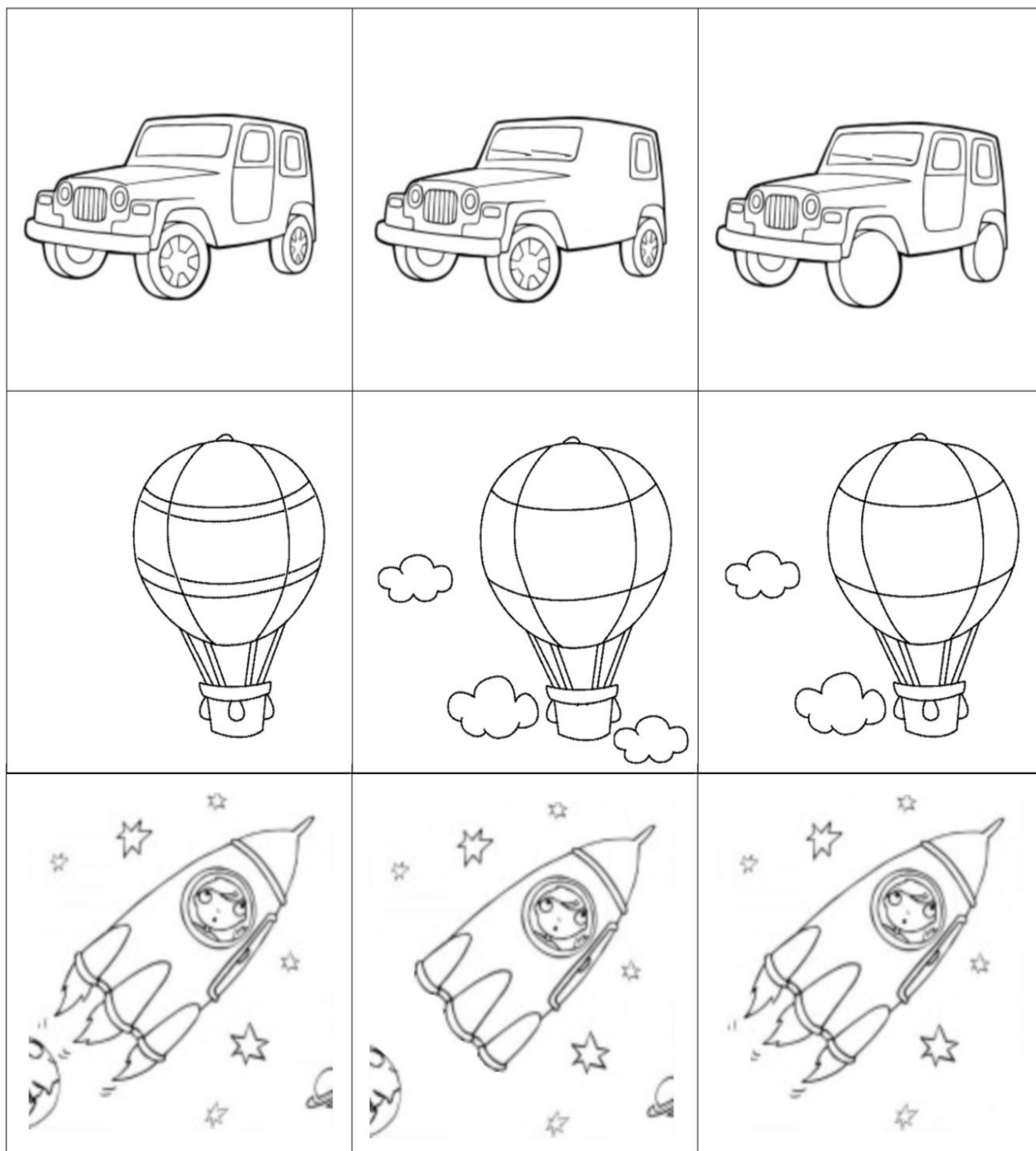
PRACOVNÍ LIST 5



PRACOVNI' LIST 5

Cvičení paměti

Najdi rozdíly:



Pracovní list 6

Obrazy pojmenuj a napiš jednotlivé slabiky
slov do rámečků.



--	--	--



--	--



--	--	--



--	--



--	--	--



--	--	--



--	--	--



--	--



--	--



--	--	--

Doplnění slov do textu

Vyber slova z rámečků a doplň do vynechaných míst:

brýle	poklad	houby	mládě	zoo	zvířete	vyhrávám	koupat	nezlob se
-------	--------	-------	-------	-----	---------	----------	--------	-----------

hokejové	myju	zeleninu
----------	------	----------

Rádi chodíme do lesa, protože tam sbíráme.....

V jsou zvířata z celého světa. Každý druh má svůj pavilon. Do zoo chodíme na procházky, někdy se jdeme podívat na nové.....

O prázdninách se chodíme.....do nedalekého rybníka. Rád se potápím a přes potápěcí.....sleduju dno rybníka a představuju si, že tam dole může být velký

Když venku prší, tak hrajeme s maminkou a tatínkem Člověce..... a někdy také pexeso, ve kterém pořád

Rád pomáhám mamince v kuchyni. nádobí, krájím S tatínkem chodíme na zápasy, až budu velký chtěl bych také být hokejistou.

DiKlav

Babicka bydlí ve městě. Píšípska je česká
město. Těděl jsem na louce mezi a byky. Chvil
bych byl mlynářem. Na kachlech mám rože
pečené a klobásky. Přemysl a Eliška jsou
dobří kamarádi. Maminka mála přemysl šátek.

KAREL

MICHAL

pracháček

3.10

šaw. Por ubějí lávce, Prjctou
na druhý běh, Níčky
Cestou moróná najtaw hřítky
nebo bla. ouzky do potěry
Nesedě domo! Do bříška
šhylo na naše otoky nepoda-
vědel.

4.11.201

škoválka, novu Rijn,
gebrat, Filip, x. trokop, sbr
jednotulky, cap, žiškov, jakel
Miesulky, hlauček, nímav
boral, sábr, sol, šlib, špra

Cirnici se procházejí, karlové moše
Náší hokajóví, pětí, h nepřesném ruborčě.
Štěr hvané mlje, pět, kotlavy se pčevaní
vychle změníte. Naše povělo, srovnání.
Všchny vědomosti se nám, měbady hrdě.
V moři bříde, nemý pěkdy pěkiv.

9.10

Kapky deště, klukor stny, klas traktky,
šipbrn více, daný slib, malovaná kolípek
šalejší dub, nové ojetky, dvanácté slupky
malv chyt, kocičí kapky, hloček, násdupy
koruň, hroudky, sopta, sol, škrápek, vyfpek

JAN

18.12.2013

Pýcha je špatná
vladnost. Balist

Balístka pýhá v
sídelt. Mirek byl
dnes velice pýhý.

Hmry přináší
pýlavá ^{2 lůžka} vna brůd

Nešťakův leš

je nesthý. Nalépid

lyš my ^{žendáček} madapio?

Z mlýna jely vasy
s pýdly obřly.

Choděj si adpykáva
snež ve věšený.

BIBLIOGRAFICKÉ ÚDAJE

Jméno autora: Lucie Kubincová

Obor: Speciální pedagogika-učitelství

Forma studia: Kombinované

Název práce: Analýza (rozbor) prací žáků s dysgrafií a dysortografií na první stupni základní školy

Rok: 2014

Počet stran textu bez příloh:77

Celkový počet stran příloh: 14

Počet titulů českých použitých zdrojů: 19

Počet titulů zahraničních použitých zdrojů: 1

Počet internetových zdrojů: 5

Počet ostatních zdrojů: 0

Vedoucí práce: Mgr. Martina Karkošová