

OBSAH

ÚVOD	7
1 ZÁKLADNÍ POJMY	9
2 CHARAKTERISTIKA VÝVOJOVÉHO OBDOBÍ MLADŠÍHO ŠKOLNÍHO VĚKU.....	14
2.1 TĚLESNÝ A POHYBOVÝ VÝVOJ	15
2.2 VÝVOJ POZNÁVACÍCH PROCESŮ	16
2.3 CITOVÝ A SOCIÁLNÍ VÝVOJ.....	18
2.4 OSOBNOST ŽÁKA MLADŠÍHO ŠKOLNÍHO VĚKU	19
3 SPECIFICKÉ PORUCHY UČENÍ U ŽÁKŮ MLADŠÍHO ŠKOLNÍHO VĚKU	21
3.1 PŘEDPOKLADY SPECIFICKÝCH PORUCH UČENÍ	21
3.2 DIAGNOSTIKA V PRVNÍ TŘÍDĚ ZÁKLADNÍ ŠKOLY.....	22
3.3 PŘÍČINY SPECIFICKÝCH PORUCH UČENÍ	24
3.4 PROJEVY SPECIFICKÝCH PORUCH UČENÍ	26
3.4.1 <i>Dyslexie</i>	26
3.4.2 <i>Dysortografie</i>	26
3.4.3 <i>Dyskalkulie</i>	27
3.4.4 <i>Dysgrafie</i>	28
4 SPECIFICKÉ PORUCHY UČENÍ SE ZAMĚŘENÍM NA DYSGRAFII A PRÁCI PEDAGOGA S NIMI	29
4.1 DIAGNOSTICKÁ KRITÉRIA DYSGRAFIE	29
4.2 SPECIFICKÉ ZNAKY DYSGRAFIE.....	30
4.3 MOŽNOSTI NÁPRAVY DYSGRAFIE	31
4.3.1 <i>Rozvoj motoriky</i>	32
4.3.1.1 Rozvoj hrubé motoriky	33
4.3.1.2 Rozvoj jemné motoriky.....	33
4.3.1.3 Držení psacího náčiní.....	34
4.3.1.4 Psaní písmen a spojů mezi písmeny	35
4.3.1.5 Kompenzace poruchy.....	35
5 DYSGRAFIE VE ŠKOLNÍ TŘÍDĚ	36
5.1 REEDUKACE VE ŠKOLNÍ TŘÍDĚ	36
5.2 UPLATNĚNÍ CVIKŮ VE ŠKOLNÍ TŘÍDĚ.....	37
5.2.1 <i>Uvolňovací cviky</i>	38
5.2.2 <i>Koordinace ruky a oka při psaní</i>	39
5.2.3 <i>Vnímání vlastního těla a prostoru</i>	39
ZÁVĚR	41
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	43
PŘÍLOHA.....	45

PŘÍLOHA I	46
ABSTRAKT	49
ABSTRACT	50

ÚVOD

„ V každém člověku je určitý přístupný bod a úloha vychovatele je objevit ho.“

(sv. J. Bosco)

Tuto myšlenku kdysi vyslovil známý italský kněz a světec Jan Bosco, který se zabýval výchovou opuštěných chlapců z ulice. Upřímně věřil v Boha, oddaně mu sloužil, rozdával lásku a duchovní dary i tam, kde jich byl nedostatek. Plnil důležitou úlohu pedagoga, který vkládal těmto dětem do úst správná slova, učil je základním hodnotám, obohacoval duchovní i duševní svět každé osobnosti.

Každý rodič by měl mít zájem, aby jeho dítě bylo opravdu šťastné. Ve zvýšené míře to platí i pro děti s tělesným, mentálním nebo jiným postižením. Šťastně a smysluplně prožitý život patří mezi přirozené potřeby, které jsou zahrnuté i do základních práv člověka. Bylo by velmi nelidské, kdybychom zůstali lhostejnými vůči dětem s „viditelným postižením“. Bohužel, mnohem častěji na základních školách se setkáváme s dětmi, jejichž postižení není fyzického rázu. Na první pohled vypadá dítě jako ostatní. Krásné, milé, hravé, ale...

Z pozice křesťanské se jedná o učení pomoci bližnímu, před kterým nesmíme zavírat oči. Všechno může mít vliv, a i má, na stav celkové školní úspěšnosti. Musíme si však uvědomit, že tyto už přezkoumané oblasti poruch učení byly, jsou a budou vždy aktuální. Každá práce, studie a článek či jiná snaha člověka pomoci jakýmkoliv způsobem těmto dětem nebude marná a přinese něco nového a inspirujícího.

Toto téma mě začalo zajímat už na základní škole, kde jsem se setkala s problémy mých spolužáků. Nečastěji to byla dyslexie a dysgrafie.

Nejprve jsem si myslela, že spolužáci jsou líní, dané učivo nebo problematika je nebaví, a proto nejsou schopní plnit dané úkoly jako ostatní žáci. Využívali úlev od učitele a za to sklízeli posměšky od spolužáků. Na gymnáziu

jsem se v rámci všeobecně vzdělávacích předmětů setkala s vývojovými poruchami učení. Tady mi teprve došlo, že moji spolužáci nebyli „lajdáci“, jak sem se domnívala, ale že trpěli specifickou poruchou.

Zájem o tuto problematiku se u mě prohloubil při studiu na vysoké škole v předmětu „Speciální pedagogika.“ Tato problematika mě zaujala natolik, že vědomosti, které jsem si osvojila v rámci tohoto předmětu, se ukázaly pro mě nedostačující, a proto jsem se rozhodla věnovat vývojovým poruchám učení ve své bakalářské práci.

Musíme si uvědomit, že se touto problematikou každodenně setkáváme, a přesto o ní nejsme dostatečně informováni. V běžném životě jako pedagog volného času, který svoje uplatnění hledá ve výchovně vzdělávacích zařízeních (školní družiny, střediska volného času), se s těmito dětmi budeme setkávat. Tyto děti nesmíme považovat za méněcenné, neschopné nebo za „lajdáky“, ale musíme si uvědomit skutečnou příčinu jejich chování. K těmto žákům musíme přistupovat individuálně, přičemž bychom měli používat speciální prostředky, metody a cviky, aby se děti dokázaly začlenit do běžného života.

Při psaní této bakalářské práce jsem prostudovala množství knižních publikací, sborníků a periodik, které blíže osvětlují poznání o specifických poruchách učení. Začala jsem knížkou „Kapitoly ze speciální pedagogiky“ od J. Pipekové, kterou jsem, jak už se zmiňuji výše, studovala na zkoušku ze speciální pedagogiky. Dále jsem se zaměřila na autory J. Čápa, J. Mareše, V. Mertina, V. Pokornou, O. Zelinkovou, ale i další pedagogy a psychology, včetně zahraničních.

Cílem práce je popsat možnosti práce pedagoga ve školním zařízení s žáky mladšího školního věku se specifickými vývojovými poruchami učení. Práce byla zpracována teoreticky na základě odborné literatury. Byla zaměřena na specifické vývojové poruchy učení v mladším školním věku, na vývojové období mladšího školního věku a na konkrétní metody práce ve školní třídě.

1 Základní pojmy

V této kapitole se budeme zabývat nejčastěji používanými pojmy z oblasti poruch učení, které budu ve své práci specifikovat. Zároveň uvádím i jejich klasifikaci.

V rámci výchovy a vzdělávání se do běžných škol začleňují žáci se speciálními výchovně-vzdělávacími potřebami. Vyhláška č. 73/2005 Sb., ze dne 17. února 2005, o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných ustanovuje ve smyslu § 1, že: „Vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami (dále jen „speciální vzdělávání“) a vzdělávání dětí, žáků a studentů (dále jen „žák“) mimořádně nadaných se uskutečňuje s pomocí podpůrných opatření, která jsou odlišná nebo poskytována nad rámec individuálních pedagogických a organizačních opatření spojených se vzděláváním žáků stejného věku ve školách, které nejsou samostatně zřízené pro žáky se zdravotním postižením.“¹

V současnosti se nejčastěji setkáváme s dětmi, které mají vývojové poruchy učení. Pro hlubší pochopení problematiky vývojových poruch učení, je potřebné objasnit základní terminologii.

V oblasti psychologie a speciální pedagogiky existuje široké spektrum pojmů, které se ne vždy adekvátně používají. V psychologické a pedagogické literatuře nacházíme pojmy jako defektní, postižení, handicapovaní, vyžadující osobní péči, osoby s poruchami a podobně. Tyto pojmy bychom mohli rozdělit do dvou skupin. První skupinu tvoří zdravotnická terminologie, která aplikuje pojmy jako poškození, abnormální, deviantní, oslabení atd. Druhá skupina obnáší zahraniční odborné pojmy uvádějící souhrnné pojmy jako osoba s postižením, dítě se speciálními potřebami, děti omezené v učení, narušené děti, ale i výjimečné děti.

¹ Sbírka zákonů: zákon č. 73/2005, vyhláška ze dne, 17. února 2005 o vzdělávání dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných ve smyslu § 1.

U nás označení žáků s vývojovými poruchami učení patří do kategorie žáci se speciálními výchovně-vzdělávacími potřebami. Tento pojem a celý přístup se stává výsledkem přesazování humanizujících koncepcí v oblasti vzdělávání všeobecně, přičemž základní princip spočívá v respektování individuálního stavu rozvoje a specifík každého dítěte. Na základě diagnostického postupu se u konkrétního žáka, v konkrétních vzdělávacích situacích individuálně, rozlišují specifické potřeby, na které je potřeba aplikovat speciální postupy.

Za žáka s vývojovými poruchami učení považujeme žáka, kterému na základě psychologického a speciálně-pedagogického vyšetření byla diagnostikována některá z vývojových poruch učení.

Jedna z prvních definic o poruchách učení pochází z anglosaského prostředí z roku 1967 a uvedl ji v USA Úřad na převýchovu. Píše se v ní: „Specifické poruchy učení jsou poruchami v jednom nebo více psychických procesů, které jsou současně v porozumění řeči anebo v užívání řeči, a to mluvené i psané. Tyto poruchy se mohou projevit v nedokonalé schopnosti poslouchat, myslet, hovořit, číst, psát nebo počítat. Zahrnují stavy jako je například narušené vnímání, mozkové poškození, lehká mozková dysfunkce, dyslexie, vývojová dysfázie atd.“²

V literatuře se často střetáváme s pojmem specifické poruchy učení a se zkratkou anglického označení „specific learning disabilities“, SLD nebo jen LD. Jejich výzkum je předmětem činnosti Mezinárodní akademie pro výzkum poruch učení.

Souhrnným názvem specifické vývojové poruchy učení označuje Zelinková poruchy čtení, psaní, pravopisu a matematických schopností. Poruchy učení charakterizuje jako pojem označující „heterogenní skupinu těžkostí, které se projevují při osvojování a užívání řeči, čtení, psaní a matematiky. Tyto problémy vznikají na podkladu dysfunkce centrální nervové soustavy a mají individuální charakter“³.

² Srov. MATEJČEK, Z. Dyslexie. Praha: SPN, 1987, s. 25.

³ ZELINKOVÁ, O. Poruchy učení. Praha: Portál, 2003, s. 10-11.

Selikowitz definuje vývojové poruchy učení jako „určitý neočekávaný a nevysvětlitelný stav, který může postihnout dítě s průměrnou nebo nadprůměrnou inteligencí, charakterizovaný významným opožděním v jedné anebo více oblastech učení. Autor se dále zabývá oblastmi učení, které jsou postižené vývojovými poruchami učení, a rozděluje je do dvou skupin. Do první skupiny zařazuje základní školní vědomosti: čtení, psaní, pravopis, matematiku a jazyk (nejen ve formě porozumění, ale i vyjádření). Tyto vědomosti mají základní význam pro úspěch dítěte ve škole. Do druhé skupiny zařazuje sféry učení, které mají také životně důležitý charakter, ale také je o mnoho méně chápeme. Patří sem vědomosti determinované vlastnostmi jako vytrvalost, sebekontrola, organizace, sociální způsobilost a koordinace pohybu.⁴

Pod poruchou učení jednoduše rozumíme skutečnost, že dítě těžko chápe to, co vidí nebo slyší, a není schopné bez těžkostí rozumět psanému nebo mluvenému výkladu.

Specifické poruchy učení se objevují u dětí s „normální inteligencí“. Úroveň inteligence žáka se specifickými poruchami učení se stává významným problémem při diagnostikování těchto poruch. Posouzení úrovně inteligence je významné i pro zjištění možností dítěte z hlediska reedukační péče budoucích vzdělávacích perspektiv.⁵

Belková a Kmeťová poukazují na fakt, že existuje více teorií, které se snaží odhalit příčiny vývojových poruch učení. Příčinami jejich vzniku se zabývají speciální pedagogové, psychologové, neurofyziologové a další specialisté.

Pod pojmem dítě se speciálními výchovně vzdělávacími potřebami se rozumí stav dítěte, u kterého dochází k vývojovým poruchám učení a poruchám chování. Označení vývojové poruchy učení je pojem širším, obsahujícím často komplexní pojmy jako dyslexie, dysgrafie, dysortografie a dyskalkulie.⁶

⁴ Srov. SELIKOWITZ, M. *Dyslexie a jiné poruchy učení*. Praha: Grada Publishing, 2000, s. 58.

⁵ Srov. PIPEKOVÁ, J. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. Brno: Paido, 1998, s. .

⁶ Srov. BELKOVÁ, V., KMEŤOVÁ, D. *Dyslexia a dysgrafia – možnosti nápravy*. Banská Bystrica: Metodické centrum, 2002, s. 86.

Matějček analyzuje některé definice dyslexií, které jsou v současné odborné literatuře zařazovány pod termín „specifické poruchy učení“. Za vhodnou považuje definici expertů z USA u roku 1980: „Poruchy učení jsou souhrnným označením různorodé skupiny poruch, které se projevuje 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 činitele), není přímým následkem takových postižení nebo nepříznivých vlivů.“ Na této definici je podstatné zdůraznění dysfunkce centrálního nervového systému a také skutečnost, že specifické poruchy učení se mohou vyskytovat souběžně i u osob trpících smyslovými vadami, osob s mentální retardací a dalších.⁷

Přes individuální odlišnosti v projevech specifických poruch učení a jejich příčinách můžeme zjistit některé prvky společné. Jsou jimi (při absenci smyslové nebo tělesné vady) např. poruch zrakového a sluchového vnímání, vady a poruchy řeči (výslovnost, rozumění řeči, slovní zásoba), poruchy prostorové orientace, poruchy pravolevé orientace, poruchy rozvoje hrubé i jemné motoriky, poruchy pozornosti. Mnohé z nich můžeme zjistit již u dětí před nástupem školní docházky. Můžeme dokonce děti s podobnými opožděními ve vývoji vyhledávat. Řada odborníků se zaměřuje na vyhledávání, odhalování (screening) specifických poruch učení u dětí předškolního věku. Vede je k tomu zjištění o narůstajícím výskytu těchto poruch s tímto postižením. Uvažují o přínosu včasného odhalení poruch a možné prevence specifických poruch učení rozvíjením oslabených funkcí u dětí, u nichž byly zjištěny.⁸

Školské předpisy taxativně vyměřují děti, které jsou pokládány za postižené. Pojem postižení označuje jedince trpícího nějakým druhem trvalého

⁷ VÍTKOVÁ M. *Integrativní speciální pedagogika*. Brno: Paido, 1998, s. 76.

⁸ Tamtéž, s. 81.

tělesného, duševního, smyslového anebo řečového postižení, což mu bez speciální pomoci víceméně znemožňuje plnit požadavky běžného vzdělávacího procesu.

Odborníci považují uvedenou Mezinárodní klasifikaci poruch psychického vývoje a poruch chování a emocí se začátkem v dětství a adolescence za důležitou. Roky používaná klasifikace v zdravotnickém rezortu by se v tomto kontextu mohla stát nejen začátkem společného úsilí všech odborníků, ale i východiskem pro zkvalitnění jejich praktické spolupráce. Především by mělo jít o společnou věc o zvýšení efektivity pomoci dětem.⁹

⁹ Srov. MERTIN, V. *Individuální vzdělávací program*. Praha: Portál, 1995, s. 89.

2 Charakteristika vývojového období mladšího školního věku

V následující kapitole přiblížím vývoj dítěte mladšího školního věku, přičemž se zaměřím na tělesný a pohybový vývoj, vývoj poznávacího procesu, citový a sociální vývoj, jakož i formování osobnosti žáka mladšího školního věku.

Mladší školní věk začíná 6., resp. 7. rokem života a končí okolo 11. až 12. roku života dítěte. Významný mezník tohoto období tvoří vstup dítěte do školy podmíněný školní připraveností. V školním systému, který u nás preferujeme, přicházejí k zápisu do školy děti, které dosáhnou ke dni 31. srpna šest let. Takovýto věk považoval J. A. Komenský za nejvhodnější pro začátek školní docházky. Potvrzuje to i Čačka, který prezentuje Langmeirův názor, že se mladší děti, i přes dobré nadání, ve škole vyznačují často horším prospěchem, zvýšenou nesamostatností, hravostí a nesoustředěností.¹⁰

Jiný názor prezentoval K. Ingekamp, který zásadně nesouhlasí s věkovým kritériem J. A. Komenského. Stejně tak O. K. Moor, který spolu s W. Cornellem konstatují, že děti jsou schopné učit se dřív, než je učení organizované jiným způsobem, přičemž se odvolávají na H. Blooma. Podle nich se do čtyř let vytváří 50 % inteligence dítěte, do osmého roku už jen 30 % a od osmého roku do sedmnácti let 20 % zbývajících. Manniová uvádí, že v našich podmínkách je věk rozhodujícím kritériem pro vstup dítěte do školy. Tato empiricky stanovená hranice má u nás stoletou tradici a většina šestiletých dětí se umí vypořádat s novou sociální situací a způsobem učení.

Škola začíná klást na dítě nové nároky, se kterými se ještě v reálném životě nesetkalo. Dítě zásadně mění svůj dosavadní způsob života. Škola do něho vnáší systém a pořádek. Mění se organizace života dítěte i způsob získávání jeho poznatků. Škola zároveň klade nové požadavky i na jeho chování. Od žáka se

¹⁰ Srov. ČÁP, J., MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2001, s. 34.

vyžaduje disciplinovanost, poslušnost, respektování a plnění příkazů a zákazů učitele, jakož i plnění si svých povinností souvisejících s vyučováním.¹¹

2.1 Tělesný a pohybový vývoj

Při vývojovém období mladšího školního věku je z fyziologického hlediska charakteristický mimořádný růst. Ročně naroste dítě průměrně o 6–8 cm a zároveň přiměřeně nabývá i na váze. Roste hlavně dolní část těla, tedy dolní končetiny. Dále se mění poměr horní a dolní části těla, přičemž trup se zmenšuje. Zastavuje se růst lebky, která v devíti letech dosahuje skoro 90 % svojí konečné velikosti.¹²

V tomto období kostra pravidelně roste a sílí, ale stále ještě nedosahuje takového stupně okostění jako u dospělého člověka. Páteřová kost je velmi pružná, ale její svalstvo a vazivo nejsou ještě dostatečně vyvinuté. Právě z toho důvodu se dítě ve vertikální poloze lehko unaví. Činnost srdce je pravidelnější, dýchání je povrchnější, téměř jako u dospělého člověka. Charakteristický znak tohoto období představuje výměna mléčného chrupu za trvalý. Dítě se v porovnání s předcházejícím obdobím stává štíhlejším a „vytáhnutějším“.

Pohybový projev žáka mladšího školního věku je plný vitality, náročný na rozvoj rychlostních, obratnostních, vytrvalostních a silových schopností. Dítě disponuje velkou tělesnou aktivitou, která se projevuje v různých pohybových hrách, sportovních úkonech a cvičeních. Mezi oblíbené činnosti patří hry s míčem, jízda na kole a bruslení. Krom toho, že dítě nachází ve hře potěšení, pohyb přispívá k celkovému zdravému vývoji.¹³

¹¹Srov. ČÁP, J., MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2001, s. 35.

¹²LISÁ, L., KŇOURKOVÁ, M. *Vývoj dítěte a jeho úskalí*. Praha: Avicenum, 1986, s. 63.

¹³Tamtéž, s.64.

2.2 Vývoj poznávacích procesů

Rozinajová zdůrazňuje, že: „Vnímání je základem dětského poznávání. Vjemy jsou odrazem skutečnosti, která působí na naše smysly v konkrétních podobách a vztazích.“¹⁴

Vnímání pokládá Ďurič za získané a považuje ho za výsledek učení, motivace, postoje a jiných psychických činitelů. I když se okolo 10. roku života dítěte dokončuje vývoj vnímání, pro nedostatek zkušeností ještě nedosahuje úrovně dospělého člověka.

Z pedagogického hlediska je velmi důležité věnovat v předškolním věku pozornost základním podmínkám, které ovlivňují celkovou úroveň vnímání dítěte. Patří sem stav a funkce smyslových orgánů – analyzátorů. Poruchy analyzátoru se projevují sníženou úrovní vnímání. Právě v mladším školním věku je správná a přesnější činnost veškerých analyzátorů, o které se opírá vnímání, důležitá.¹⁵

Při vnímání dítě klade do popředí jisté detaily, jiné zanedbává. Tato vlastnost vnímání se nazývá výběrovost a charakterizuje období mladšího školního věku. Výběrovost vnímání dítěte podmiňují individuální osobitosti, rozdílnost v zájmech, aktuální citové stavy apod.¹⁶

Okolo 8. až 9. roku života se vyvíjí vnímání času, proto dítě dokáže (i když ne přesně) určovat kratší či delší časové úseky.

V tomto období se stává vnímání základem školního vyučování. Škola ho dělá systematictější a organizovanější. Jak do procesu vnímání vnášíme cílevědomost a systém, postupně se z něho stává pozorování, které se uplatňuje v každé vyučovací hodině. Prvním dosaženým pokrokem je vnímání v mladším školním období, i když je v porovnání se staršími žáky ještě velmi subjektivně a citově ovlivněné.¹⁷

¹⁴ ROZINAJOVÁ, M. *Pedagogika pre rodičov*. Martin: Osveta, 1988, s. 56.

¹⁵ Srov. ROZINAJOVÁ, M. *Pedagogika pre rodičov*. Martin: Osveta, 1988, s. 56.

¹⁶ Tamtéž, s. 57.

¹⁷ Tamtéž, s. 57.

Při manipulaci s předměty dítě získává vlastní zkušenosti. Tato pohybově-hmatová činnost je při vnímání dítěte mladšího školního věku velmi významná, proto by učení mělo být zaměřené na co největší počet takovýchto aktivit.

Koncem vývojového období mladšího školního věku dítě vnímá okolní svět z více hledisek. Přechází od konkrétních vjemů k vnímání všeobecnějšímu, které přispívá ke zkvalitňování myšlení.

Systematickým působením vyučování a jeho organizací postupně narůstá rozsah pozornosti. Dítě se naučí „postihovat naráz více prvků pozorovaného předmětu či jevu (barvu, velikost, umístění, tvar, čas). Vlivem vyučování se zkvalitňuje i přenášení pozornosti (čtení na tabuli a psaní do sešitu) a rozdělování pozornosti (správné psaní, správné držení těla, pera).”¹⁸

Začátkem mladšího školního věku je u dítěte jen mimovolná, neúmyslná pozornost, která se v průběhu vývojového období mladšího školního věku mění. Na konci tohoto období nad spontánní pozorností už převládá aktivní, úmyslná pozornost.

V prvních letech školní docházky bývá paměť dítěte velmi kolísavá a charakterizuje ji názornost a konkrétnost. U dětí mladšího školního věku převládá mechanická paměť. Dítě se dokáže velmi dobře naučit nazpaměť dlouhou básničku. V průběhu vývoje se mechanická paměť mění na logickou paměť. Mechanický způsob zapamatování má ke konci období mírně stoupavou tendenci, a naproti tomu logická paměť jednoznačně stoupá, i když logická paměť se nejvíc uplatňuje na druhém stupni základní školy. Paměť se po kvalitativní stránce transformuje z neúmyslné na úmyslnou a přichází od názorné a mechanické ke slovně-logické rovině.¹⁹

Úměrně s rozumovou vyspělostí si dítě už umí zapamatovat a reprodukovat i abstraktnější poznatky zprostředkované nejen slovně-logickou cestou. Tato schopnost se intenzívně rozvíjí koncem mladšího školního věku v nových vyučovacích předmětech, jako jsou aritmetika, dějepis apod.

¹⁸DRLÍKOVÁ, E. a kol. *Učitel'ská psychologie*. Bratislava: SPN, 1992, s. 132.

¹⁹Srov. ROZINAJOVÁ, M. *Pedagogika pro rodičov*. Martin: Osveta, 1988, s. 57.

V průběhu mladšího školního věku se paměť nemění jen kvalitativně, ale i kvantitativně, a to v oblastech rychlosti, vytrvalosti a rozsahu. Rozsah paměti se koncem období zdvojnásobuje.

Řeč dítěte mladšího školského věku by měla být čistá a dobře srozumitelná. Samozřejmě, že v řeči dětí, při rozsahu jejich slovní zásoby, dochází k individuálním rozdílům.

Kromě toho, že škola vede dítě k osvojení si spisovného jazyka, dítě se učí a umí používat správné slovní tvary, správně skloňuje i časuje.

Významným mezníkem v této oblasti je přechod od ústního vyjadřování k psaní. „Při osvojování psané řeči musí dítě překonávat nemalé těžkosti. Musí se naučit chápat slovo jako nástroj vyjadřování a prostředek dorozumívání, který má svoje gramatická pravidla.“²⁰

2.3 Citový a sociální vývoj

City dítěte mladšího školního věku se zásadně mění vstupem do školy, která je výrazně obohacuje, obsahově se stávají rozvinutějšími a kvalitativně se mění a diferencuje i způsob jejich prožívání. Podobně intenzivně jako v předcházejícím vývojovém období se rozvíjejí vyšší city.

Intelektuální city se rozvíjejí prostřednictvím naukových předmětů, když se dítě naučí číst, psát a počítat.²¹

Rozvoj estetických citů prohlubují rozličné výchovy realizované na různých typech škol. Především jde o výtvarnou výchovu, dramatickou výchovu a hudební výchovu, které utříbí vkus dítěte.

Morální city intenzivně rozvíjí a podporuje škola utvářením smyslu pro zodpovědnost a důrazem na plnění si povinností. Tento cit se projevuje ve zvýšené míře hlavně na začátku školní docházky, později se oslabuje.

²⁰ . ROZINAJOVÁ, M. *Pedagogika pre rodičov*. Martin: Osveta, 1988, s. 58.

²¹Tamtéž, s. 58.

Oslabování tohoto citu spočívá hlavně v zanedbávání povinností, stejně jako i ve vyhýbání se povinností, nerespektování školního řádu a nařízení učitele.²²

Dítě mladšího školního věku dokáže ovládat svoje city a nerado je projevuje na veřejnosti a ve škole, nebo to pokládá za nevhodné. „I přes toto úsilí je však dítě v mladším školním věku přece ještě jen stále dost impulzivní a jeho vztahy k okolí usměrňují víc city než rozum.“²³

Sociální a citový vývoj jsou navzájem úzce spjaté. Vstup dítěte do školy pro něj znamená i vstup do společenského a veřejného života. Dítě se každodenně setkává se spolužáky a učiteli, kteří kvalitativně ovlivňují jeho sociální model. Rodina i nadále zaujímá důležitou úlohu v životě dítěte, i když v prvních letech školní docházky má na dítě větší vliv autorita učitele než autorita rodičů. V této souvislosti je třeba poukázat na charakter a profesionalitu učitele.

Na základě krátkodobých zájmů dětí nebo určitých společných charakteristik (blízko sedících, sedění v jedné lavici) vznikají na tomto základě sociální vztahy. V průběhu období začíná seskupování podle pohlaví, přičemž obě pohlaví stojí aktivně proti sobě.²⁴

2.4 Osobnost žáka mladšího školního věku

Vstup dítěte do školy se týká celé jeho osobnosti, výrazně působí na jednotlivé psychické procesy dítěte. Mění se postavení dítěte ve společnosti, stává se žákem. Zároveň začíná chápat a plnit požadavky kladené školou, podle kterých upravuje svoje konání a smýšlení.

Celkové zaměření osobnosti žáka je extravertované, zaměřené na vnějšek, společnost. „Významněji se projevuje individualita osobnosti. Mladší žák je asexuální a identifikuje se se svým pohlavím.“²⁵

²² Srov. ROZINAJOVÁ, M. *Pedagogika pre rodičov*. Martin: Osveta, 1988, s. 59.

²³ Tamtéž, s. 59.

²⁴ Tamtéž, s. 60.

²⁵ DRLÍKOVÁ, E. a kol. *Učiteľská psychológia*. Bratislava: SPN, 1992, s. 138.

S rozvojem morálních citů se rozvíjí i morální hodnoty, které dítě chápe. Zároveň si tvoří svědomí a charakterové vlastnosti procházejí stádiem formování. Na konci období dokáže už před činem posoudit správnost, resp. nesprávnost konání.

V průběhu tohoto období se u školáka utváří obraz o sobě. „Koncem období dítě porovnává ideály já s reálným já. Obraz o sobě a sebehodnocení i hodnocení žáka s lidmi, kteří jsou pro něho autoritou, ovlivňují vývoj sebedůvěry.“²⁶

Dítě si pod vlivem školy utváří různé zájmy, např. čtenářské, sběratelské. Uspokojování intelektových zájmů probíhá prostřednictvím učení, zvědavosti po nových zkušenostech, poznacích a dojmech. I když se učení stává hlavní činností dítěte, stále ještě věnuje velkou pozornost hře. Mění se charakter hravých činností z námětových na hry s pravidlem, přičemž tyto rozvíjejí rozumové schopnosti. Žáci si oblíbí pohybové a didaktické hry, ve kterých je potřebné dosáhnout jistý cíl, výsledek. Při zájmu o učení a hru vzrůstá i zájem o práci.

„Mezi 5. až 9. rokem se vyvíjí potřeba po sebeuplatnění a úspěšnosti. Dítě se silnou potřebou po úspěchu vyhledává činnosti, soutěže, má tendenci přiměřeně riskovat. Čím je mladší školák úspěšnější, tím bývá jeho aspirační úroveň vyšší, avšak aspirační cíle musí mít pro dítě reálný základ, aby dítě dosahovalo aspoň částečný úspěch, který je důležitý pro další formování osobnosti.“²⁷

²⁶ DRLÍKOVÁ, E. a kol. *Učitel'ská psychol6gia*. Bratislava: SPN, 1992, s. 138.

²⁷ Tamtéž s. 138.

3 Specifické poruchy učení u žáků mladšího školního věku

V této kapitole uvádím přehled nejčastěji se vyskytujících specifických poruch učení, projevy a příčiny, mezi které patří dyslexie, dysgrafie, dysortografie, dyskalkulie a jejich prvotní diagnostikování.

Převážně vycházím z návštěvy zvláštní školy v Trhových Svinech, kde mi byly poskytnuty cenné rady a informace od odborníků, kteří se této problematice věnují několik let.

3.1 Předpoklady specifických poruch učení

Dítě předškolního věku je ve svém hodnocení sebe samého i názorů na dění kolem sebe závislé na svém okolí, především na svých rodičích. Přejímá jejich postoje a sebe vidí očima svých rodičů. Předškolní věk je z hlediska sebereflexe sebeuvědomování nazýván obdobím sugesce. Pokud tedy rodiče důvěřují schopnostem svého dítěte, vytvářejí předpoklady pro jeho vlastní sebedůvěru. Dítě se pak do školy těší a budoucností vnímá bez obav, přestože cítí, že se něco důležitého děje v jeho životě. Proto je vstup dítěte do první třídy něčím výjimečným pro užší, často i pro širší rodinu a dítě je středem tohoto dění. Rodiče jsou naplněni pozitivním očekáváním. Děti, které trpí specifickou vývojovou poruchou učení, vyžadují zpravidla pomoc už od počátku. S tím obvykle rodiče nepočítají a cítí se zaskočení. Výkony dítěte příliš brzo neodpovídají očekávání. Další zklamání přichází, když se s dítětem celé hodiny učí, ale výsledky se nedostavují. Jejich práce není oceněna ani lepším prospěchem, ale ani učitelem, který se domnívá, že domácí příprava je nedostatečná. Každý rodič je osobně a nejvíce zasažen tehdy, když někdo zvenčí kritizuje jeho dítě. Relativizovat rodičovské pocity zklamání a bezmoci poukazem na to, že dítě má jiné, dobré stránky a schopnosti, je neprofesionální.

3.2 Diagnostika v první třídě základní školy

Cílem diagnostiky je rozpoznat těžkosti, odlišit normální odchylky (např. ve školních výkonech) od poruchy a stanovit diagnózu a její závažnost.

Mertin uvádí, že výsledky diagnostiky slouží dvěma podstatným uživatelům:

- společnosti nebo širším skupinám dětí,
- dítěti.

Prvnímu uživateli diagnostiky jde o všeobecné informace, kterými disponuje, např. škola pro stát (počet dětí ve škole označených za zdravotně postižené). Druhý uživatel hovoří o diagnostickém měření nebo o diagnostice zaměřené na dítě.

Významná je první diagnostika stavu dítěte, kterou dělá učitel na základní škole. V předmětech jako čtení, psaní, český jazyk při každodenním kontaktu s dítětem může učitel pozorovat první signály poruch učení i přes maximální úsilí, jak ze strany dítěte tak i učitele. Učitel následně s výchovným poradcem školy a se souhlasem rodičů dítěte doporučí dítě do pedagogicko-psychologické poradny na odborné vyšetření. Do pedagogicko-psychologické poradny posílá učitel vyplněný školní dotazník o školním prospěchu a chování dítěte. Cílem učitele je hledat účinné formy pomoci pro dítě a aplikovat postupy, aby si dítě mohlo učivo co nejefektivněji zapamatovat i přes nedostatky. Když ve třídě po dobu výchovně-vzdělávacího procesu nemá učitel možnost podobné diagnostiky u každého dítěte, měl by se zaměřit hlavně na dítě, které vnímá jako „zvláštní“.

Uvedený návrh záznamového listu vypracovala Zelinková a orientovala ho na poruchy čtení, psaní a počty v běžné třídě základní školy. Záznamový list slouží jenom jako základní orientace v problémech dítěte, přičemž údaje mohou být rozhodujícím podkladem pro vypracování žádosti o vyšetření dítěte na odborném pracovišti, neboli v pedagogicko-psychologické poradně.

Samotné vyšetření dítěte bývá realizované v pedagogicko-psychologických poradnách, speciálně pedagogických poradnách, případně v dětských integračních centrech. Skládá se z psychologického a speciálně

pedagogického vyšetření. Psychologické vyšetření je zaměřené na zjištění a rozbor mentálních schopností dítěte a zjišťování příčin parciálních problémů.

Po psychologickém vyšetření přistupujeme k vyšetření speciálně pedagogickému, abychom pomocí testů a zkoušek zjistili druh a stupeň postižení dítěte a podle výsledků zajistili odbornou nápravnou péči buď ambulantně v poradně, nebo v doučovací skupině při škole, kde nápravu provádějí odborně vyškolení učitelé. Tam, kde jsou zřízeny dyslektické třídy, zařazujeme třetí stupeň poruchy do těchto tříd. V nejtěžších případech, tj. čtvrtý stupeň poruchy, navrhujeme dítě do dětské psychiatrické léčebny, kde je dítě hospitalizováno a náprava je prováděna odborníky individuálně. Do léčeben k nápravě dyslexií jsou přijímány i děti, pro něž je z místa bydliště jiná nápravná instituce nedosažitelná.

Speciálně pedagogické vyšetření zahrnuje zkoušku zrakového a sluchového vnímání, audiomotorické koordinace, motorických funkcí, laterality, vizuální orientace v prostoru. Pokračuje zkouškou hlasitého čtení, zkouškou psaní a pravopisu. Pro vyhodnocení výsledku je nevyhnutelné poznat údaje rodiny i osobní anamnézy.²⁸

V první třídě se nedá ještě hovořit o úplném odhalení poruch učení, ale existují jisté signály poukazující na tento fakt. Vzhledem k tématu práce se budu v dalších kapitolách věnovat diagnostice psaní a pravopisu. Vaňhara preferuje názor, že poruchy učení se obvykle projeví v první třídě školní docházky. Myslím si, že na začátku školní docházky se dá hovořit jenom o všeobecných adaptačních těžkostech, při kterých žák s poruchami učení nenápadně zaostává v osvojování si techniky čtení, psaní nebo počítání. Příznaky vývojových poruch učení vystupují do popředí ve vyšších třídách.

Vaňhara uvádí, že dítě se dokáže mechanicky naučit, ba i zreprodukovat učivo, avšak není schopné ho diferencovat, samostatně formulovat jeho strukturu, nebo oddělit podstatné od nepodstatného. Sami nejlíp víme, jak učivo jednotlivých předmětů základní školy kvalitativně i kvantitativně narůstá. Dítě při

²⁸ Srov. BELKOVÁ, V., KMEŤOVÁ, D. *Dyslexia a dysgrafia – možnosti nápravy*. Banská Bystrica: Metodické centrum, 2002, s. 25.

neosvojení si základních požadavků jednoduše nestačí zvládnut náročnější učivo.²⁹

3.3 Příčiny specifických poruch učení

Zelinková uvádí, že se v šedesátých letech 20. století Otakar Kučera se svým kolektivem zabýval výzkumem dyslexií. Výzkumem bylo vytvořeno několik skupin dyslektiků. V první skupině dyslektiků umístěných v Dětské psychiatrické léčebně v Dolních Počernicích byly zjištěny tyto příčiny obtíží: (zpracováno podle Matějčka, 1987). Lehké mozkové dysfunkce se objevily u 50 % dětí ze sledované skupiny. Dědičnost byla prokázána přibližně ve 20 %. Třetí skupina byla hereditálně-encefalopatická a tvořilo ji asi 15 % dyslektiků. Neurotická nebo nejasná etiologie byla označena u zbývajících 15 % dětí.

Autorka A. Lalajeva vytvořila rozbořením příčin schéma: dyslexie fonemická vzniká jako následek nezvládnutého fonemického systému jazyka. Dyslexie optická se projevuje poruchami zrakové a zrakově prostorové analýzy, nediferencovaností představ o tvaru, poruchami zrakové paměti, prostorového vnímání a prostorové paměti. Dyslexie agramatická se projevuje nedostatečným osvojením gramatických forem, morfologických a syntaktických zobecnění. Dyslexie sémantická se projevuje nedostatečným chápáním smyslu čteného textu.³⁰

V dnešní době se zjistilo, že děti s dyslexií vykazují (kromě obtíží ve čtení a psaní) ve svém chování mnoho abnormalit v následujících oblastech: úroveň motoriky, vizuální a auditivní procesy, rychlé zpracování podnětů, paměť, stavba a funkce centrální nervové soustavy atd. K nejčastěji uváděným příčinám patří fonologický deficit, deficit v časovém uspořádání procesů, rychlost provádění procesů.

²⁹ Srov. VAŇHARA, L. *Poznáme žiakov s poruchami učenia?* Učiteľské noviny, roč. 38, č. 10, s. 9.

³⁰ Srov. ZELINKOVÁ, O. *Poruchy učení*. Praha: Portál, 2003. s. 19.

Tyto abnormality se projevují v mnoha kombinacích a v různé závažnosti. To je jeden z důvodů, proč nenalezneme dva jedince se stejnou poruchou čtení a proč nelze vytvořit optimální metody společné pro všechny.³¹

Z hlediska biologicko-medicínské roviny u člověka tvoří genetickou výbavu 30-50 tisíc genů. Z toho přibližně 30 % genů ovlivňuje vývoj mozku a mozkové aktivity přímo. V současné době jsou již nezvratné důkazy o tom, že různé vývojové poruchy, jako např. dyslexie, jsou ovlivněny geny. Není jeden gen způsobující dyslexii, existuje přinejmenším několik klíčových genů, které posouvají jedince na pomyslném kontinuu čtenářských dovedností směrem dolů. Uvědomění si genetické závislosti má značný význam nejen pro teorii, ale též pro praxi. Mezi blízkými příbuznými jedince s dyslexií lze předpokládat v 40-50 % projevy obtíží ve čtení.

Výzkumy Ala M. Galaburdy, Normana Geshwinda a dalších autorů s vyšší i nižší průkazností ukazují, že jednou z příčin dyslexie může být zvýšená hladina testosteronu.

V rovině poznávacích procesů různí autoři prokázali deficit v následujících oblastech: fonologický deficit, vizuální deficit, deficity v oblasti řeči a jazyka, deficity v procesu automatizace, deficity v oblasti paměti, deficity v časovém uspořádání ovlivňující rychlost kognitivních procesů, kombinace deficitů.

Do behaviorální roviny řadíme rozbor procesu čtení, rozbor procesu psaní, rozbor chování při čtení, psaní a při běžných denních činnostech. Rozboru procesu čtení, psaní i chování u jedinců se speciální poruchou učení jsou věnovány samostatné kapitoly. Na tomto místě se budeme zabývat výzkumem čtení u běžné populace. Závěry z výzkumů přinášejí cenné podněty pro zkvalitnění výuky čtení, které budou mít nepochybně vliv na celou populaci včetně jedinců s rizikem dyslexie.³²

³¹ Srov. ZELINKOVÁ, O. Poruchy učení. Praha:Portál, 2003, s.21-23.

³² Srov. ZELINKOVÁ, O. Poruchy učení. Praha:Portál, 2003, s. 32.

3.4 Projevy specifických poruch učení

Zelinková zdůrazňuje, že specifické poruchy učení se projevují při osvojování čtení, psaní a počítání a doprovází je řada průvodních znaků. Rodiče a učitelé si však nemusí znaků všimnout a považují dítě za lenivé, nepozorné, ba dokonce hloupé.³³

Zde jsou stručně vyjádřeny projevy dyslexie (porucha osvojování čtenářských dovedností), dysgrafie (porucha osvojování psaní), dysortografie (porucha osvojování pravopisu) a dyskalkulie (porucha osvojování matematických dovedností).

3.4.1 Dyslexie

„Dyslexie je specifická porucha funkčního systému čtení, patří do kategorie specifických poruch řeči a jazyka. Je to souhrnné označení množiny různých způsobů narušení rozvoje čtenářských dovedností. Jejím základním znakem jsou potíže při dekódování tištěného textu, které se projevují chybami či nápadnou pomalostí, a potíže s porozuměním čtenému.“³⁴

3.4.2 Dysortografie

Pipeková definuje dysortografii jako poruchu pravopisu, která se často vyskytuje společně s dyslexií. Dysortografie postihuje: vynechávky, záměny tvarově podobných písmen v písemné podobě, inverze, zkomoleniny, chyby

³³ Tamtéž., s. 41.

³⁴ MATĚJČEK, Z., VÁGNEROVÁ, M. *Sociální aspekty dyslexie*. Praha: Karolinum, 2006, s.7.

z artikulační neobratnosti, nesprávně umístění nebo vynechané vyznačení délek samohlásek, chyby v měkčení.³⁵

„Při uplatnění reedukační péče dělá dítě těchto chyb méně, ale na správné napsání potřebuje více času než ostatní žáci. V časově limitovaných úkolech (diktáty, písemné prověrky v jakémkoliv předmětu) se dysortografické chyby mohou znovu objevovat, přibývající chyby pravopisné i v jevech, které si dítě osvojilo a umí je ústně bez obtíží a správně zdůvodnit.“³⁶

3.4.3 Dyskalkulie

Dyskalkulie je porucha matematických schopností.

Zelinková zdůrazňuje, že dítě má obtíže při osvojování matematických pojmů, chápání a provádění operací. Často si osvojuje početní spoje pouze na základě paměti a v případě, že paměť selže, dopouští se neobvyklých chyb (2:4=8). Dítěti dlouho trvá než se odnaučí počítat na prstech. Je porušena matematická logika a dítě nechápe základní postupy. Dítěti se může stát, že nezvládne rýsování v geometrii.

Žáci s poruchami učení mají problémy při osvojování učiva běžnými metodami. Vývojové poruchy učení se vyskytují převážně ve vzájemné kombinaci a při sekundárních příčinách poruch učení, jako jsou: poruchy soustředění, poruchy pravo-levé prostorové orientace, poruchy sluchového vnímání a reprodukce rytmu, poruchy zrakového vnímání, poruchy řeči, poruchy jemné a hrubé motoriky, poruchy chování vznikající jako následek poruch učení.³⁷

³⁵ Srov. PIPEKOVÁ, J. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. Brno: Paido, 2006, s. 147.

³⁶ PIPEKOVÁ, J. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. Brno: Paido, 2006, s. 147.

³⁷ Srov. ZELINKOVÁ, O. *Poruchy učení*. Praha: Portál, 2003, s. 44.

3.4.4 Dysgrafie

Dysgrafie je specifická porucha grafického projevu. Pipeková zdůrazňuje, že dysgrafie postihuje celkovou úpravu písemného projevu, osvojování jednotlivých písmen, napodobení tvaru, spojení hlásky s písmenem a řazení písmen. Dítě zaměňuje zejména tvarově podobná písmena, psací a tiskací písmo. Písmo je neobratné, neuspořádané a těžkopádné. Dítě také nedodrhuje liniatury a výšky písma. Děti píší pomalu, namáhavě, obsah napsaného v časové tísni nekoordinuje s jejich skutečnými jazykovými schopnostmi. Často také mají špatné držení psacího náčiní. Samotný proces psaní vyžaduje velkou koncentraci pozornosti dítěte, které není schopné se soustředit na obsahovou a gramatickou stránku projevu. Důležité je, aby učitel věděl, že v případě delšího selhávání, má dítěti poskytnout práci na počítači či psacím stroji.³⁸

„Školní důsledky přinášejí špatnou úpravu dětského písemného projevu. Dítě často nestačí průměrnému tempu ostatních žáků, dopouští se většího množství chyb, a to nejčastěji při diktátech nebo časově limitovaných úkolech. Dysgrafie zasahuje i do matematiky. Žáci nedokáží správně zapsat číslice, mají problémy s řešením slovních úloh. Nejsou schopní psát úhledně a přehledně. Píší extrémně velkými nebo naopak malými písmeny a řadu slov tak, jak je slyší. Dítě není schopno simultánně provádět opravy napsaného textu. Dysgrafie bývá také spojena i s dyspexií.“³⁹

³⁸ Srov. PIPEKOVÁ, J. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. Brno: Paido, 2006, s. 147.

³⁹ PIPEKOVÁ, J. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. Brno: Paido, 2006, s. 147.

4 Specifické poruchy učení se zaměřením na dysgrafii a práci pedagoga s nimi

V přehledu vývojových poruch učení jsme stručně charakterizovali dysgrafii. V následné kapitole porovnávám tyto charakteristiky u pedagogů a psychologů, kteří se zabývají poruchami učení. Přibližuji diagnostická kritéria dysgrafie, rozebírám specifické znaky dysgrafie a zaměřuji se i na možnosti nápravy dysgrafie.

Dysgrafie pochází z řeckého dys – porušené, nedobré, grafein – psát, což lze přeložit jako poruchu psaní. Dysgrafie se v starší literatuře nachází i jako pojem grafasténie nebo grafomotorická dysgnózie.⁴⁰

Zelinková charakterizuje dysgrafii jako poruchu psaní, která postihuje grafickou stránku písemného projevu dítěte, osvojení tváře jednotlivých písmen. Podle ní úzce souvisí s dysortografií a velmi často se objevují společně.

Při odstraňování jedné nebo druhé poruchy se postupuje shodně, tedy ze společného základu, přičemž se nejdřív odstraňují znaky dysgrafie, a až pak dochází k odstraňování pravopisných jevů analogiemi, přenosem a abstrakcí, disciplinovaným a cílevědomým opakováním a fixováním. Jestliže však dysgrafie souvisí s dyslexií, je třeba si uvědomit, že upravováním a zlepšováním kvality čtení se přenosem nepřímo zlepšuje i výkon v psaní.⁴¹

4.1 Diagnostická kritéria dysgrafie

Zelinková poukazuje na fakt, že při diagnostice dysgrafie a veškerých poruchách učení je potřebné důkladné psychologické vyšetření dítěte a dobrá spolupráce pediatra, pedoneurologa, pedopsychiatra, psychologa, speciálního

⁴⁰ Srov. BAJO, *Pedagogika špecializovaných tried*. Bratislava: PF UK, 1988, s. 55.

⁴¹ Srov. ZELINKOVÁ, O. *Poruchy učení*. Praha: Portál, 2003, s. 50-52.

pedagoga a pedagogických pracovníků. Cílem diagnostiky je připravit podmínky pro cílevědomou léčebnou nebo nápravnou pomoc dítěti.⁴²

V pedagogické literatuře jsem se seznámila s diagnostickými kritérii poruch psaní (dysgrafií a dysortografií), které se v některých znacích odlišují. Pro porovnání uvádím následující diagnostická kritéria.

Diagnostická kritéria psaná podle Zelinkové jsou trvale podprůměrné vzdělávací výsledky v písemných projevech, specifické chyby ve školních pracích, eventuálně v poradenském diktátě, negativní nález v oblasti zraku a sluchu, nevýznamná absence ve škole, rezistence vůči běžným pedagogickým opatřením školy.⁴³

Pokud dítě splňuje všechna daná kritéria, lze hovořit o diagnóze specifická porucha v oblasti psaní. Pokud je jedno kritérium nesplněné, dá se kompenzovat dvěma následujícími kritérii: prokázaná dysortografie nebo dysgrafie u sourozenců nebo u rodičů, LMD, poruchy v oblasti čtení, snížené výsledky v percepčních zkouškách, výrazné opoždění vývojové řeči, nápadné problémy s jemnou motorikou, vývojová dyspraxie.

Dysgrafie se často vyskytuje spolu s dyslexií a právě u takovýchto dětí je možné objevit problémy s psaním v čase, kdy jsou zjištěny i poruchy čtení. Nachází-li se porucha izolovaně, zpravidla ji odhalíme až ve vyšších třídách základní školy nebo dokonce až na střední škole. Takový případ bývá zapříčiněn faktem, že dysgrafické děti dokážou psát čitelně.⁴⁴

4.2 Specifické znaky dysgrafie

Zelinková při psaní poukazuje na tyto důležité projevy: držení psacího náčiní je křečovitě nebo nesprávně, dítě tlačí na psací náčiní, není schopno realizovat plynulé tahy, těžko si pamatuje a napodobuje tvary písmen, písmo je neurovnané, kostrbaté, tvary písmen jsou téměř nečitelné, písmena nejsou stejně

⁴² Srov. ZELINKOVÁ, O. *Poruchy učení*. Praha: Portál, 2003, s. 51-52.

⁴³ Tamtéž, s. 92.

⁴⁴ Tamtéž, s. 93.

velká, v diktovaných slabikách nebo ve slovech píše dítě jenom některá písmena, většinou ty, které jsou zvukově výrazná nebo ta, která si pamatuje, často nepíše dlouhá, měkká písmena, neslyší všechna písmena správně.⁴⁵

4.3 Možnosti nápravy dysgrafie

Nápravu můžeme předcházet prevencí dysgrafie. U dětí předškolního věku je možno najít některé projevy, které můžeme považovat za rizikové faktory z hlediska specifických poruch učení. Proto se u dětí předškolního věku a školních začátečníků provádí tzv. screening poruch čtení a psaní. Doporučují se preventivní programy, které vedou k rozvoji oslabených funkcí těchto dětí, k rozvoji řeči, pozornosti, práceschopnosti.

Screening se zaměřuje na schopnost diferenciací pozadí a figury nebo zaměření pozornosti, na optické a akustické diferenciací a členění jako funkce vnímání, na funkce intermodálního kódování optické, akustické a intermodální krátkodobé a dlouhodobé paměti, na funkci seriality, na níž je vybudována schopnost anticipace (předvídání, předjímání) a na vývoje vnímání schématu těla a orientaci v prostoru. Děti s těmito obtížemi můžeme vyhledávat až po nástupu školní docházky⁴⁶ (Komenský – Odborný časopis pro učitele základních škol, březen 2006, roč. 130, č. 4, s. 25 – 27.).

Jak jsem se už zmínila, dysgrafie se může spojit s dysortografií, ale i s dyslexií, a proto by náprava měla být zaměřená na celou osobnost dítěte. Velmi důležitá je motivace k činnosti a k úlohám zaměřeným na rozvoj oblasti, které psaní podmiňují. Zelinková správně dodává, že náprava dysgrafie nespočívá jenom v opisovacích cvičeních a přepisování sešitu.

Dysgrafie se projevuje především nedostatkem v následujících oblastech: hrubá a jemná motorika, pohybová koordinace, celková organizace organismu, zraková a pohybová paměť, pozornost, prostorová orientace, porucha koordinace

⁴⁵ Srov. ZELINKOVÁ, O. *Poruchy učení*. Praha: Portál, 2003. s. 92.

⁴⁶ Srov. PIPEKOVÁ, J. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. Brno: Paido, 1998, s. 119.

systemů, které zajišťují převod sluchového nebo zrakového vjemu do grafické podoby, tj. spojení fonému a grafu při psaní diktátu a spojení mezi tlačným a psaným písmenem.

Podle Zelinkové se při dysgrafii nejčastěji vyskytuje následující kombinace nedostatku: těžkosti s jemnou motorikou provázané sníženou zrakovou představivostí (neschopnost vybavit si tvary písmen) a neschopností zapamatovat si motorické vzorce tvarů písmen.

V rámci nápravy a kompenzace je nejdůležitější zaměřit se na rozvoj hrubé a jemné motoriky, správný nácvik sedění, držení těla, držení psacího náčiní, jako i vhodné a efektivní využití uvolňovacích cviků. Učitel může využít i cviky zaměřené na zrakovou paměť a pozornost.⁴⁷

4.3.1 Rozvoj motoriky

Zelinková zdůrazňuje, že v procesu psaní musí učitel jednoznačně dbát na správné rozvíjení hrubé a jemné motoriky. Už v předškolním věku a hlavně v první třídě učitel vede dítě ke správnému držení těla při psaní, ke správné poloze dolních končetin, ke správné vzdálenosti hlavy od papíru a v neposlední míře ke správnému držení psacího náčiní. Návyky těchto činností podílejících se na procesu psaní provázejí dítě v celém jeho vývoji i v dospělosti. Proto by si měl každý učitel uvědomit jejich důležitost a následně jim věnovat pozornost.

Při procesu psaní může dojít rychleji k unavitelnosti svalů, která se přenáší na celý organizmus. Proto je vhodné na odstranění únavy zařazovat v průběhu psaní relaxační cvičení a uvědomit si, že krátkodobý opakující se nácvik bývá účinnější než dlouhé cvičení.⁴⁸

⁴⁷ Srov. ZELINKOVÁ, O. *Poruchy učení*. Praha: Portál, 2003, s. 92.

⁴⁸ Tamtéž, s. 92.

4.3.1.1 Rozvoj hrubé motoriky

Zelinková doporučuje před psaním nebo v jeho průběhu provádět uvolňovací cviky paží a ramen. Pokud nejsou cviky zařazovány nebo pokud jsou nedostatečné, je pohyb křečovitý, svalstvo je ve stálém napětí. Dítě tlačí na psací náčiní nebo je křečovitě svírá. Písmo není plynulé, ruka brzy bolí, dítě je unavené, ztrácí zájem o práci. Pohyby paží můžeme procvičovat máváním, kroužením (let ptáka, sekání kosou, plavání kraulem), střídavým upažením a vzpažením, kroužením předloktím... Dlaně můžeme procvičovat: pohyby vřed, vzad, vpravo, vlevo, kroužením dlaněmi (mávaní, kývání), tlačení dlaněmi proti sobě a uvolňováním, zavíráním dlaní v pěst a otevíráním, střídáním úderů ...⁴⁹

Jsou-li určité orgány silně přetíženy nebo nesprávně používány, dochází ke zvýšené únavě, k bolestem z přetížení – popř. k poškození orgánu.

Pokud dítě sedí shrbeně v lavici je nepříznivě ovlivněna činnost břišních a hrudních orgánů. Správné postavení chodidel na podložce je stejně důležité jako vzpřímené držení trupu. Ovlivňuje zatížení kyčlí, kolen a kloubů nohou. Kolena jsou lehce od sebe, stehna, bérce a podélné osy chodidel jsou v jedné rovině. Pokud je dítě neposedné a často mění polohu, pohyb zatěžuje různé svalové skupiny. Proto je pohyb lepší než nesprávné držení těla při sezení.⁵⁰

4.3.1.2 Rozvoj jemné motoriky

„Metody zjišťování úrovně jemné motoriky se zaměřují na manuální zručnost (to jsou např. zkoušky jako je Waltrova, Dexterimetr, Šroubky apod.). Sledují koordinaci a rychlost pohybů horních končetin a dají se využít i při diagnostice laterality. Další možností využívanou hlavně v raném a předškolním věku je konstrukce z kostek a různých skládaček (lego, puzzle), práce s drobným materiálem (korálky). Hodnotí se, co dítě dovede postavit, způsob provedení,

⁴⁹ Srov. ZELINKOVÁ, O. *Poruchy učení*. Praha: Portál, 2003, s. 93.

⁵⁰ Tamtéž, s. 93.

souhyby, spolupráci obou rukou, lateralitu, kvalitu a dokonalost úchopů, přesnost cílených pohybů apod. Úroveň jemné motoriky se projevuje také v pracovních činnostech a ve výtvarném zpracování.“⁵¹

Zelinková doporučuje následující cvičení, která se provádí před psaním i v jeho průběhu. Můžeme procvičovat: pohyby prstů – dotýkání prstů obou rukou, postupné dotýkání palce s dalšími prsty, oddalování a přibližování prstů, mávání prstů, kroužení, „hra na klavír“. Sestavy z dlaní – dotyk špičkami prstů o sebe, dotyk palců a ukazováčků, hnízdo z dlaní. Cvičení pohybové paměti – opakování cviků předvedených učitelem, spojování cviků do krátkých sestav, sledování uvolňovacích cviků a jejich nápodoba z paměti.⁵²

4.3.1.3 Držení psacího náčiní

„Správné držení jakéhokoliv psacího náčiní je předpokladem plynulého psaní. Proto je nutné s nácvikem držení psacího náčiní začít již v předškolním věku. Tam, kde je již zafixován špatný návyk, se velice obtížné jej přecvičit. Pro nácvik správného úchopu lze použít různé druhy násadek.“⁵³

Zelinková využívá pro nácvik správného úchopu tužky, pastelky a násadky. To je nutné cvičit už od předškolního věku. Pokud je držení tužky v předškolním věku nesprávné, je nutné v 1. ročníku naučit dítě správně držet každé psací náčiní. Někdy se stává, že dítě pod přímým dohledem rodičů nebo učitele uchopuje tužku správně, ale pokud je samo, vrací se k zafixovanému nesprávnému návyku. V některých případech se podaří naučit dítě držet správně tužku i ve vyšším ročníku, ovšem mezi odborníky není v tomto případě utvořen jednotný názor.⁵⁴

⁵¹ PIPEKOVÁ, J. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. Brno: Paido, 2006, s. 65.

⁵² Srov. ZELINKOVÁ, O. *Poruchy učení*. Praha: Portál, 2003, s. 93-94.

⁵³ ZELINKOVÁ, O. *Poruchy učení*. Praha: Portál, 2003, s. 94.

⁵⁴ Srov. ZELINKOVÁ, O. *Poruchy učení*. Praha: Portál, 2003, s. 94.

4.3.1.4 Psaní písmen a spojů mezi písmeny

„Žáci by měli vědět, jak tvar vzniká. Učitel předvádí tvar písmene nejdříve na tabuli, slovně svůj pohyb komentuje. Jednotlivá písmena mají více či méně opěrných bodů a jejich zapamatování může být pro dítě náročné. Proto používáme pomocné linky bez ohledu na věk. Jestliže dítě nezvládá písmeno nebo spoje písmen, je nutné vrátit se na začátek a celý postup zopakovat. Dítě s dysgrafií nepřetěžujeme stálým psaním. Dáváme přednost cvičením krátkým, často a pečlivě prováděným.“⁵⁵

4.3.1.5 Kompenzace poruchy

Pokud jsou výsledky reedukace nedostatečné, Zelinková zastává názor, že dítě ztrácí motivaci, ale zároveň potřebuje zaznamenávat myšlenky, poznatky, psát zápisy, sdělení.

Podle Zelinkové je vhodné kombinovat psaní na počítači se psaním krátkých úkolů rukou. Velmi často se doporučuje využívat počítače, bohužel bez dalších kroků. Má-li dítě dojít k rychlému a plynulému psaní, mělo by zvládnout klávesnici.

Jedna alternativa řešení je, aby si dítě přepisovalo poznámky z naukových předmětů braných ve škole doma a čas ve škole, kdy ostatní píšou, by měl využít jinak, např. kreslením, náčrtky do sešitů, zápisem několika pojmů, prací s učebnicí nebo relaxačním cvičením.⁵⁶

⁵⁵ ZELINKOVÁ, O. *Poruchy učení*. Praha: Portál, 2003, s. 95.

⁵⁶ Srov. ZELINKOVÁ, O. *Poruchy učení*. Praha: Portál, 2003, s. 97.

5 Dysgrafie ve školní třídě

Příčinou obtíží při nácviu psaní, čtení a počítání je nedostatečný vývoj sluchového a zrakového vnímání, orientace, popřípadě představivosti v ploše a prostoru.

Ve školní třídě můžeme s dětmi na toto téma cvičit různé hry, které jsou vhodné a zábavné jak pro postiženého jednotlivce, tak pro celou skupinu.

Je naprosto nezbytná spolupráce s třídního učitele dítěte, s rodiči dítěte a především s dítětem samotným, protože každé dítě má individuální potřeby, o kterých je nutné se poradit (KUCHARSKÁ, A., ed. *Specifické poruchy učení a chování*, Sborník 2000. Praha: Portál, 2000, s. 64 – 72.).

V této kapitole opět využívám informací a rad, které mi byly poskytnuty odborníky a specialisty v oboru s mnohaletou praxí.

5.1 Reeducace ve školní třídě

Reeducace poruch učení, včetně dysgrafie, se realizuje ve specializované třídě nebo individuální či skupinovou formou v poradenském pracovišti. Nebo také prostřednictvím „cestujících pedagogů“, kteří dojíždějí do běžných škol. Při školách nebo samostatně vznikají DYS-centra, ve školách se organizují kroužky a nápravné skupiny, které fungují po skončení výuky.

Při reeducaci bychom se měli řídit několika zásadami, které platí pro děti se specifickými poruchami učení. K zásadám patří trpělivost, klid a optimistický výhled do budoucna. Dále by pedagog neměl šetřit povzbuzením, pochvalou nebo oceněním za dobré výkony a především také za projevenou snahu. Matějček dodává, že pedagog by měl zařadit věci tak, aby dítě udělalo věci dobře a on je za to mohl pochválit. Pedagog by také neměl dopustit, aby se dítě naučilo něčemu špatně, proto dítě při učení taktně vede a nespolehá na jeho samostatnost a pokud je to možné spolupracuje s dítětem. Snaží se předejít chybám v jeho práci či

nevhodnému chování, např. ho vede k tomu, aby předem dítě předvedlo postup řešení příkladu. Důležité je, aby si dítě uvědomovalo náš zájem a oporu.⁵⁷

Dítěti vyhovuje spíše krátké a častější učení než soustavné zatěžování jeho pozornosti. Na jednom úkolu odkáže pracovat nejvýše deset minut, potom je nutný odpočinek nebo změna činnosti. Zájem podněcuje a pomáhá udržet pozornost. Má-li se dítě něčemu naučit, je třeba vzbudit jeho zájem. Dítě také potřebuje pohybové uvolnění, aby mohlo soustředěněji pracovat. Je důležité nepřipustit, aby u dítěte vznikl pocit méněcennosti. Je třeba dítě taktně chránit před příliš trapnými a opakovanými zážitky neúspěchu. Vhodné je najít pro ně uplatnění nebo dokonce i vyniknutí v jiných činnostech, které jsou v dětském kolektivu ceněny. Pedagog pracuje s dítětem pokud možno za dokonalého soustředění. Je dobré, když při písemné práci u dítěte stojíme nebo je máme alespoň v dohledu. Dítě má sedět v lavici samo anebo jen s velmi klidným spolužákem. V jeho okolí nemá být nic, co by je mohlo rozptylovat. Je důležité hodnotit výkony dítěte spravedlivě. Výkony neposuzujeme jen s ohledem na stanovenou normu pro zdravé děti, ale s přihlédnutím k jeho možnostem. Měli bychom využít každé příležitosti, kdy dítě může s něčím pomoci.⁵⁸

5.2 Uplatnění cviků ve školní třídě

Psaní klade vysoké nároky na koordinaci pohybu jemného svalstva ruky a zrakové kontroly. Proto je před psaním písmen a slov nutná delší příprava.

Mimořádná příprava je však nutná u většiny dyslektiků, kdy vedle poruchy čtení se často setkáváme s dětmi levorukými, s nevyhraněnou nebo zkříženou lateralitou, s motorickým poškozením. Dyslektici nejsou schopni (většinou) dodržovat delší dobu správnou polohu těla, paže, ruky i prstů. Tužku nebo pero drží často nesprávně a křečovitě. U těchto dětí je nutné užívat vedle běžné metody psaní ještě další zvláštní metody.

⁵⁷ Srov. PIPEKOVÁ, J. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. Brno: Paido, 1998, s. 124 - 125

⁵⁸ Tamtéž, s. 125 - 126

Vedle soustavné péče o správné držení těla a psacího nástroje jsou nutná uvolňování celé paže. Po cvicích ve stoje u tabule a velkých tazích vstoje v lavici máme propracovaný celý metodický systém nápravné péče o dyslektické děti.

Při výběru přípravných cviků volíme takové cviky, které účelně procvičují všechny svaly zúčastněné při psaní, cviky, které podporují pohyb po řádce a které postupně přecházejí do složitějších, dále ty cviky, které vyžadují přísnější ovládní svalů ruky, zvýšenou kontrolu pohybu, přesnější součinnost zraku při vytváření tvarů stejně velkých, stejně vzdálených.

Jak už bylo řečeno, mezi dyslektiky je celá řada dětí, kterým psaní dělá mimořádné potíže, prvním předpokladem k správnému nácviku psaní vůbec je správné držení psacího náčiní. Už tato elementární nutnost je pro mnohého dyslektika velmi obtížná. U leváka většinou drápovitého držení, u encefalopata křečovitě držení, tj. neschopnost delší dobu dodržovat správnou polohu ruky a prstů. Aby si takové dítě navyklo správnému držení psacího náčiní, je nutné, abychom mu nějak pomohli.

5.2.1 Uvolňovací cviky

Pro uvolňovací cviky existuje celá řada kreslených cviků řadových a plošných. Postupuje se od nejjednodušších ke složitým. Tyto cviky nakreslené na formátu A4 se vkládají do průhledných fólií, které jsou nedocenitelnou pomůckou jak pro psaní, zejména tak pro pravopisná cvičení.

Žáci obtahují několikrát cvik vstoje, čímž převážně uvolňují rameno, několikrát vsedě se zdviženým loktem, čímž se uvolňuje převážně loketní kloub, a několikrát vsedě s opřeným loktem pro uvolnění zápěstí.

Při takto prováděných cvicích, kdy prsty jsou zafixovány ve správném uchopení, žák je veden cvikem pod fólií a sleduje pouze sám směr horního hrotu k rameni (správné držení psacího nástroje). Potom fólii očistí a ta je připravena k dalšímu použití.

Tento způsob uvolňování ruky se zprvu používali zejména u leváků, encefalopatů a dětí s motorickým poškozením, aby se jim usnadnily těžké začátky. Tento způsob dětem velmi pomáhá a nikomu nemůže ublížit, naopak, může písmo zlepšit.

5.2.2 Koordinace ruky a oka při psaní

„Tato cvičení slouží k tomu, abychom přezkoušeli spolupráci ruky a oka.

Vidíte vždy dvě paralelní linie, které tvoří silnici. Ú kolem dítěte je vést čáru měkkou tužkou mezi těmito liniemi, aniž by se jich dotkl anebo přes ně přešlo.

Vysvětlete mu: „Vidíš tady malou silnici. Vezmi si tužku a zkus jet uprostřed silnice, aniž bys narazil na kraj silnice nebo z ní vyjel ven.“

Za chybu platí každé dotknutí se linie silnice nebo její překřížení. Jestliže dítě vyjede tužkou mimo silnici a její okraj přetne opět, když se na silnici vrací, přeškrtně tedy linii dvakrát, jsou to dvě chyby.“⁵⁹ (viz Příloha I)

5.2.3 Vnímání vlastního těla a prostoru

Posaďte se vedle dítěte tak, aby vás dobře vidělo. Oba máte obličej obrácený stejným směrem. Zápěstí pravé ruky dítěte i své ovažte stužkou

Vysvětlete dítěti: „Něco ti teď budu předvádět a ty mě nejpřesněji napodobuj.“ Předvádějte následující pohyby a zůstaňte v tomto postoji tak dlouho, dokud i dítě tyto pohyby neprovede. Sledujte pozorně, zda postoj váš i dítěte je skutečně stejný. Zda například vaše pravá ruka i pravá ruka dítěte je v téže pozici. Sledujte, zda dítě dodržuje i pořadí pohybu.

1. pravou ruku na pravé ucho a levou ruku na levé koleno

⁵⁹ SINDELAROVÁ, B. *Předcházíme poruchám učení*. Praha: Portál, 2000, s. 26.

2. pravou ruku na ústa a levou ruku na levé koleno
3. pravou ruku na ústa a levou ruku na hlavu
4. pravou ruku na pravé koleno a levou ruku na hlavu
5. pravou ruku na pravé rameno a levou ruku na hlavu
6. pravou ruku na pravé rameno a levou ruku na ústa
7. pravou ruku na pravé rameno a levou ruku na levé oko
8. pravou ruku na hlavu a levou ruku na levé oko
9. pravou ruku na hlavu a levou ruku na ústa
10. pravou ruku na pravé koleno a levou ruku na ústa

Zaznamenejte, které postoje dítě nesprávně napodobilo. ⁶⁰

⁶⁰ SINDELAROVÁ, B. *Předcházíme poruchám učení*. Praha: Portál, 2000, s. 29.

ZÁVĚR

V předložené bakalářské práci jsem se snažila přiblížit možnosti pedagoga (i vychovatele) na prvním stupni základní školy, jak postupovat při nápravě výchovných poruch učení, konkrétně poruch psaní (v navazující magisterské práci bych chtěla pokračovat ve studiu vývojových poruch pravopisu).

Převážně se jedná o teoretické zpracování této problematiky. Je zde rozebrána definice základních pojmů. Charakteristika vývojového období mladšího školního věku, kde se popisuje tělesný a pohybový vývoj, vývoj poznávacích procesů, citový a sociální vývoj a osobnost žáka mladšího školního věku. Dále jsou zde charakterizovány specifické poruchy učení u žáků mladšího školního věku se zaměřením na diagnostiku v první třídě základní školy a na příčiny a projevy specifických poruch učení. U projevů specifických poruch učení jsou stručně charakterizovány projevy dyslexie, dysgrafie, dysortografie a dyskalkulie. Práce je zaměřena na specifické poruchy psaní se zaměřením na dysgrafii a práci pedagoga s nimi. Zde jsou rozebrána diagnostická kritéria dysgrafie, specifické znaky a možnosti nápravy dysgrafie. U nápravy dysgrafie se práce dále zaměřuje na rozvoj motoriky a to zejména rozvoj hrubé a jemné motoriky, držení psacího náčiní, uvolňovací cviky, psaní písmen a spojů mezi písmeny a kompenzace poruchy. V závěru práce se uvádí praktické využití poznatků, které jsou aplikované na konkrétním příkladu. Je možné je využít pro jednotlivce i skupinu ve školní třídě.

V současnosti v našem školství patří téma vývojových poruch učení k nejčastěji skloňovaným. Stálá spolupráce učitelů s odborníky z pedagogicko-psychologické poradny, s pedagogy ve školních třídách a hlavně s rodiči těchto dětí, jsou důležitou součástí procesu obohacení o nové poznatky na vysoké odborné pomoci blízkému vedoucího k nápravě či snížení handicapu dětí se specifickými vývojovými poruchami učení.

Přínosem k tomuto tématu je i konference s mezinárodní účastí, která se uskutečnila dne 12. 9. 2007 v prostorách Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity v Brně. V rámci Výzkumného záměru Speciální potřeby žáků

v kontextu Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání, řešeného v letech 2007 – 2013, proběhla konference na téma „Přístupy ke vzdělávání žáků se specifickými poruchami učení na základní škole“.⁶¹

⁶¹ Srov. BARTOŇOVÁ, M., VÍTKOVÁ, M. *Přístupy ke vzdělávání žáků se specifickými poruchami učení na základní škole*. Brno: Paido, 2007, s. 11.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

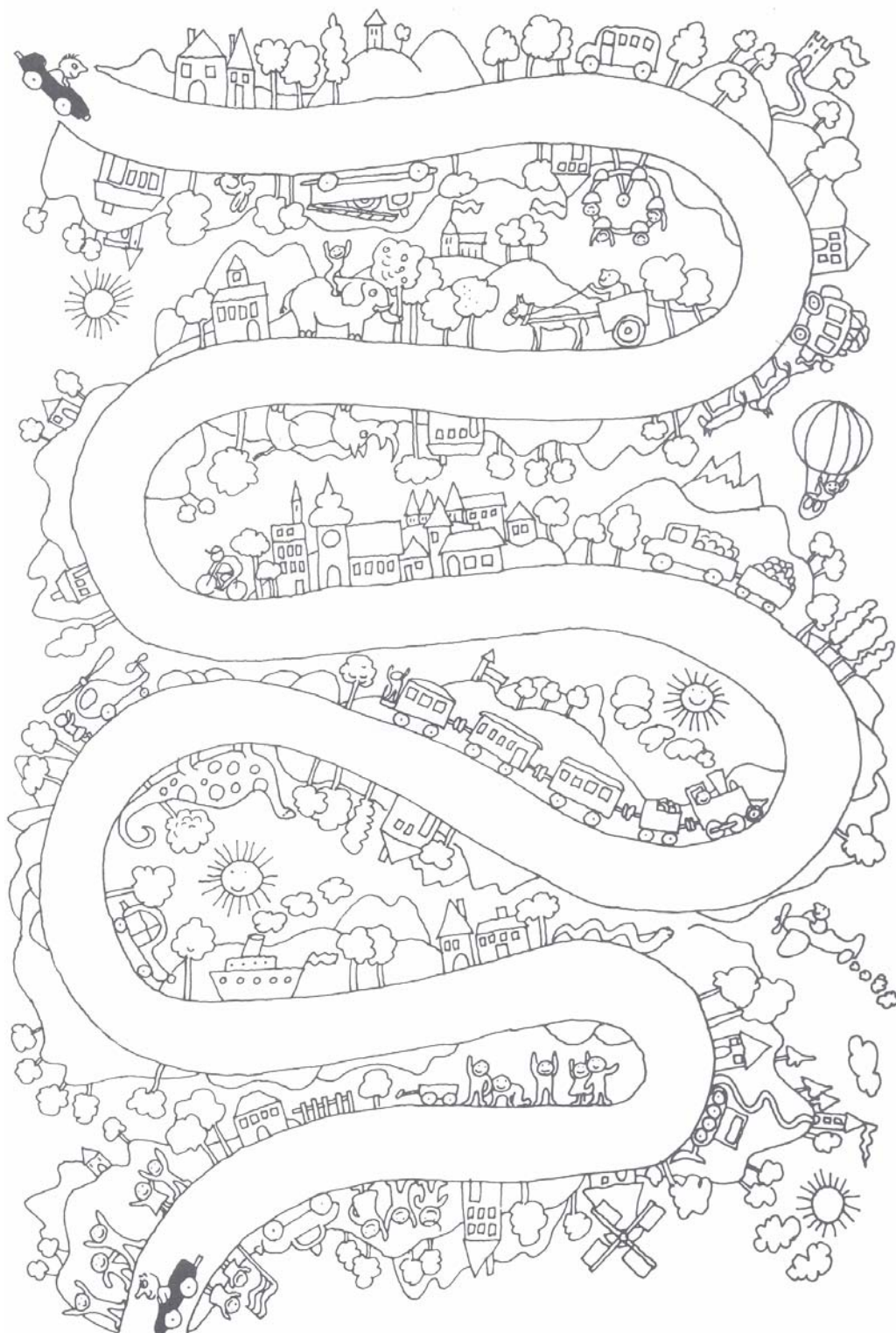
- 1) BAJO, *Pedagogika specializovaných tried*. Bratislava: PF UK, 1988
- 2) BARTOŇOVÁ, M., VÍTKOVÁ, M. *Přístupy ke vzdělávání žáků se specifickými poruchami učení na základní škole*. Brno: Paido, 2007,
- 3) BELKOVÁ, V. KMEŤOVÁ, D. *Dyslexia a dysgrafia – možnosti nápravy*. Banská Bystrica: Metodické centrum, 2002.
- 4) ČÁP, J., MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2001. ISBN 978-80-7367-273-7.
- 5) DRLÍKOVÁ, E. et al. *Učitel'ská psychológia*. Bratislava: SPN, 1992.
- 6) *Komenský – Odborný časopis pro učitele základních škol*, březen 2006, roč. 130, č. 4.
- 7) KUCHARSKÁ, A., ed. *Specifické poruchy učení a chování, Sborník 2000*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-389-7.
- 8) LISÁ, L., KŇOURKOVÁ, M. *Vývoj dítěte a jeho úskalí*. Praha: Avicenum, 1986.
- 9) MATĚJČEK, Z., VÁGNEROVÁ, M. *Sociální aspekty dyslexie*. Praha: Karolinum, 2006, s. 7. ISBN 80-246-1173-2.
- 10) MERTIN, V. *Individuální vzdělávací program*. Praha: Portál, 1995. ISBN 80-7178-033-4.
- 11) POKORNÁ, V. *Cvičení pro děti se specifickými poruchami učení: rozvoj vnímání a poznávání*. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-326-9.
- 12) POKORNÁ, V. *Jak poznáme sklony dítěte k dyslexii, dysgrafii, dyskalkulii*. Praha: fi BLUG. ISBN 80-85635-36-4.
- 13) POKORNÁ, V. *Teorie, diagnostika a náprava specifických poruch učení*. Praha: Portál, 1997. ISBN 80-7178-135-5.
- 14) PIPEKOVÁ, J. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. Brno: Paido, 1998. ISBN 80-85931-65-6
- 15) PIPEKOVÁ, J. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. Brno: Paido, 2006. ISBN 80-85931-65-6.

- 16) ROZINAJOVÁ, M. *Pedagogika pre rodičov*. Martin: Osveta, 1988.
- 17) SBÍRKA ZÁKONŮ č.73/2005 Sb., ISSN-1210-0005.
- 18) SELIKOWITZ, M. *Dyslexie a jiné poruchy učení*. Praha: Grada Publishing, 2000. ISBN 80-7169-773-7.
- 19) SINDELAROVÁ, B. *Předcházíme poruchám učení*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-431-1.
- 20) VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie*, Praha: Karolinum, 2007. ISBN 978-80-246-1318-5.
- 21) VAŇHARA, L. *Poznáme žiakov s poruchami učenia?* In: Učiteľské noviny, roč. 38, č. 10, s. 9.
- 22) VÍTKOVÁ, M. *Integrativní speciální pedagogika*. Brno: Paido, 1998 ISBN 80-85931-51-6
- 23) ZELINKOVÁ, O. *Poruchy učení*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-800-7.

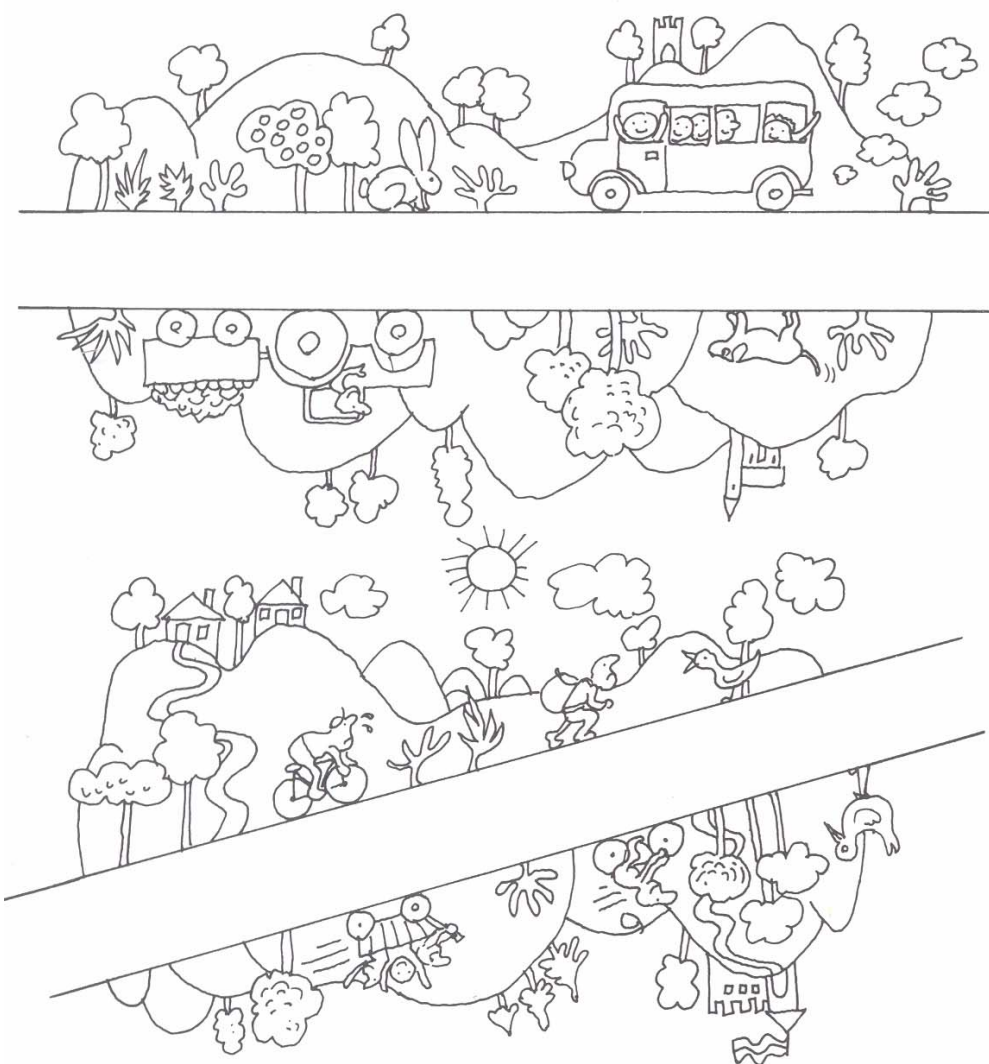
PŘÍLOHA

Příloha I – Koordinace ruky a oka při psaní

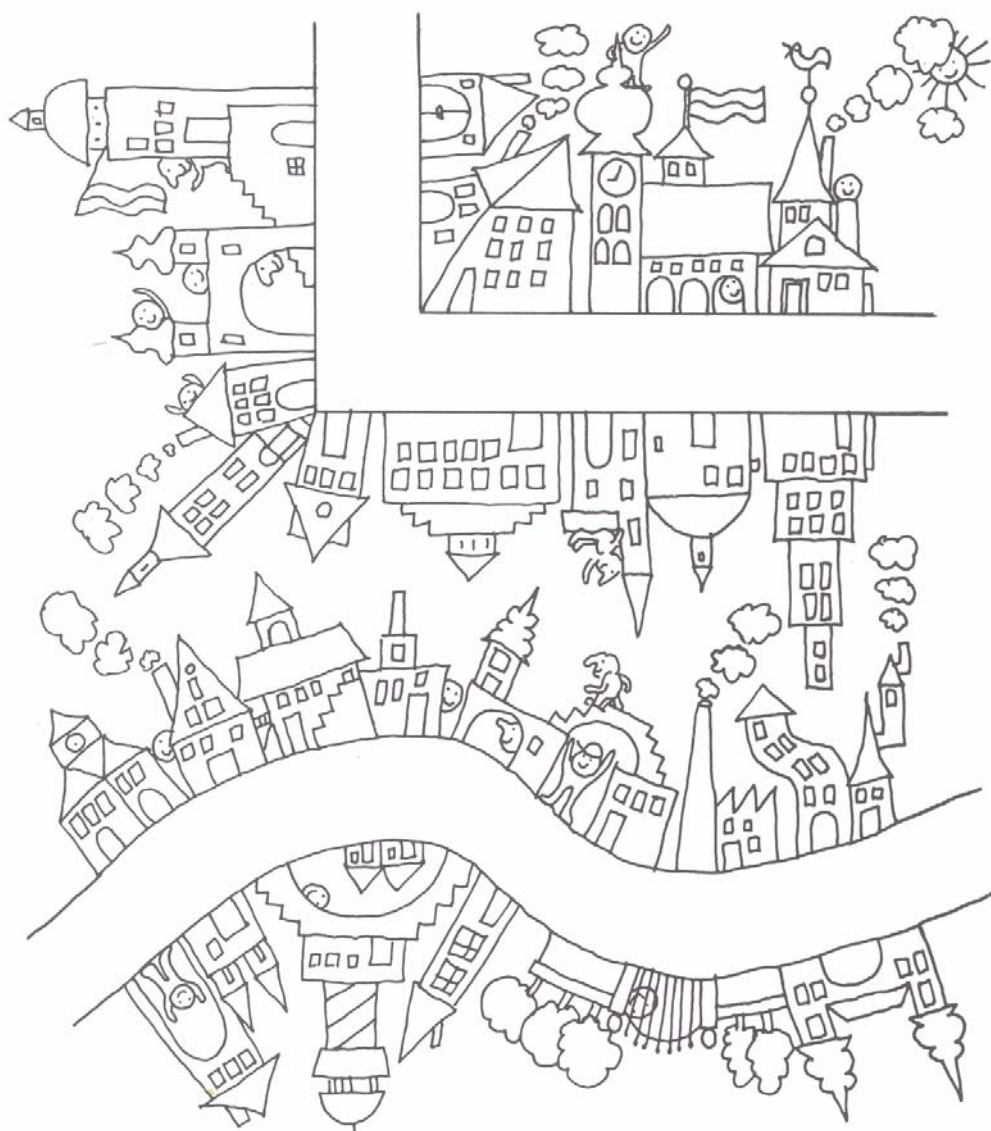
Příloha I



SINDELAROVÁ, B. *Předcházíme poruchám učení*. Praha: Portál, 2000, s. 26.



Soubor úkolů 16 - koordinace ruky a oka při psaní



Soubor úkolů 16 - koordinace ruky a oka při psaní

ABSTRAKT

JAROŠOVÁ, PETRA. Možnosti práce pedagoga s žáky mladšího školního věku se specifickými vývojovými poruchami učení se zaměřením na dysgrafii. České Budějovice 2008. Bakalářská práce. Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích. Teologická fakulta. Katedra pedagogiky. Vedoucí práce I. Žlábková.

Klíčová slova: poruchy učení, dyslexie, dysgrafie, dyskalkulie, dysortografie, příčiny a projevy specifických poruch učení, redukce a kompenzace specifických poruch učení.

Práce se zabývá specifickými vývojovými poruchami učení mladšího školního věku. Převážně se jedná o teoretické zpracování této problematiky. Problematika začíná definicemi základních pojmů, přes klasifikaci, charakteristiku mladšího školního věku, až po specifické poruchy učení u žáků mladšího školního věku. Jde o specifikaci příčin a projevu poruch učení. Práce se zabývá elementárními poruchami psaní – dysgrafií, její diagnostikou, specifickými znaky a možnostmi nápravy. V závěru práce se uvádí praktické využití poznatků, které jsou aplikované na konkrétním příkladu. Je možné je využít pro jednotlivce i skupinu ve školní třídě.

ABSTRACT

JAROŠOVÁ, PETRA. The possibilities of pedagogue's work with younger school age pupils with specific evolutionary dysfunctions aimed to dysgraphia. České Budějovice 2008. Bachelor work. Southbohemian University in České Budějovice. Theological Faculty. Pedagogical chair. Work leader I. Žlábková.

Key words: learning disorders, dyslexia, dysgraphia, dyscalculia, dysorthographia, causes and appearance of specific learning dysfunctions, reduction and compensation of specific learning dysfunctions.

The work is engaged in specific evolutionary dysfunctions of learning in younger school age. Mostly, it is about theoretic compilation of this problematic. The problematic starts with definitions of basic terms then classification and characteristic of younger school age and ends with specific learning dysfunctions of younger school age pupils. It is about specification of causes and appearance of specific learning dysfunctions. The work engages in elementary writing disorders – dysgraphia, its diagnostic, specific signs and possibilities of remedy. At the end of the work, there is a practical usage of knowledge, which is applicated to particular example. It is possible to use it either for individuals or a group in a youth class.