



**EVROPSKÝ SOCIÁLNÍ FOND
PRAHA & EU: INVESTUJEME DO VAŠÍ BUDOUCNOSTI**

**PRÁCE S ŽÁKY
S PORUCHAMI UČENÍ A CHOVÁNÍ**
metodická příručka

PaedDr. Drahomíra Jucovičová
PaedDr. Hana Žáčková



VYŠŠÍ ODBORNÁ ŠKOLA PEDAGOGICKÁ A SOCIÁLNÍ,
STŘEDNÍ ODBORNÁ ŠKOLA PEDAGOGICKÁ A GYMNÁZIUM,
PRAHA 6, EVROPSKÁ 33





Metodická příručka vznikla v rámci projektu CZ.2.17/3.1.00/30013: „*Studium pedagogických pracovníků k rozšíření odborné kvalifikace pro integrativní vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami na ZŠ a SŠ běžného typu*“, který realizuje Magistrát hlavního města Prahy, odbor školství, mládeže a sportu, Praha 1, Mariánské nám. 2 ve spolupráci s Vyšší odbornou školou pedagogickou a sociální, Střední odbornou školou pedagogickou a Gymnáziem, Praha 6, Evropská 33 za finanční podpory Evropského sociálního fondu prostřednictvím Operačního programu Praha – Adaptabilita.

Název: PRÁCE S ŽÁKY S PORUCHAMI UČENÍ A CHOVÁNÍ
Autor: PaedDr. Drahomíra Jucovičová, PaedDr. Hana Žáčková
Odborný garant: PaedDr. Miroslava Štréblová, CSc.
Tisk: Powerprint s. r. o., Brandejsovo nám. 1219/1, Praha 6 – Suchdol
Rok vydání: 2012

Za jazykovou úpravu příspěvků, jejich odborný obsah a správnost citací odpovídá autor.

2012 © Magistrát hlavního města Prahy, odbor školství, mládeže a sportu

Všechna práva vyhrazena. Žádná část této publikace nebude jakýmkoliv způsobem reprodukována bez předchozího písemného souhlasu Magistrátu hlavního města Prahy, odboru školství, mládeže a sportu, Praha 1, Mariánské nám. 2.





Obsah

Úvod	5
I. část – Specifické poruchy učení	7
1 Obecná charakteristika specifických poruch učení	7
2 Diagnostika specifických poruch učení	8
3 Péče o žáky se specifickými poruchami učení	9
3.1 Dyslexie – projevy, reedukační postupy, vhodný přístup	9
3.1.1 Postupy při reedukaci dyslexie	11
3.1.2 Individuální péče o děti s dyslexií	17
3.2 Dysgrafie –projevy, reedukační postupy, vhodný přístup	20
3.2.1 Postupy při reedukaci dysgrafie	24
3.2.2 Individuální péče o děti s dysgrafií	29
3.3 Dysortografie – projevy, vhodný přístup	31
3.3.1 Postupy při reedukaci dysortografie	33
3.3.2 Individuální péče o děti s dysortografií	41
3.4 Dyskalkulie – projevy, vhodný přístup	42
3.4.1 Individuální péče o děti s dyskalkulií	43
II. část – Specifické poruchy chování	45
4 Obecná charakteristika specifických poruch chování	45
5 Diagnostika specifických poruch chování – syndrom ADD/ADHD	46
6 Příčiny vzniku syndromu ADHD	46
7 Základní projevy syndromu ADHD	47
8 Možnosti ovlivnění syndromu ADHD u dětí ve škole i v rodině	51
9 Základní zásady výchovného vedení hyperaktivního dítěte ve škole a v rodině	55
10 Možnosti terapeutického vedení dětí s ADHD	56
Závěr	57
Seznam literatury	58
Seznam použitých zkratek	58







Úvod

Problematika specifických poruch učení a chování (SPUCH) je v našich zemích odborně zpracovávána a odborné i laické veřejnosti ve vyšší míře předkládána přibližně od sedmdesátých let minulého století, kdy vznikaly i první specializované třídy pro žáky se specifickými poruchami učení, tzv. dyslektické nebo vyrovnávací třídy, s dětmi začali pracovat vyškolení speciální pedagogové, začaly ve vyšší míře vycházet i odborné publikace. První cíleně zaměřený metodický pokyn ministerstva školství, který se programově zabýval touto problematikou, vyšel v roce 1986.

Poznatky o specifických potížích v učení a chování u nás jsou ale mnohem staršího data, první publikované odborné články se objevily již počátkem dvacátého století (rok 1904, 1906), v padesátých a šedesátých letech se pak této problematice věnovali kliničtí psychologové a psychiatři (např. nestor českého dětského poradenství prof. Matějček) a posléze i speciální pedagogové (nutno zmínit např. PhDr. Žlaba) a i další.

Může se tedy zdát, že není třeba se již touto problematikou zabývat, vyšlo mnoho i aktuálních, nových publikací na tato témata, ať už od zahraničních nebo našich autorů. Přesto se i nadále bohužel v praxi setkáváme s tím, že děti se specifickými poruchami učení bývají označovány za hloupé či líné, nebo z domova nedostatečně podněcované a děti hyperaktivní za a priori zlobivé, nevychované (což - když si uvědomíme, že se psychologové, pedagogové a speciální pedagogové snaží o „osvětu“ již přes čtyřicet let - je mimořádně tristní).

Přestože tzv. Školský zákon č. 561/2004 Sb. a jeho novela, zákon č. 472/2011 Sb. hovoří o tom, že každé dítě má být vzděláváno podle svých schopností a dovedností a na něj navazující vyhlášky specifikující péči o žáky se speciálními vzdělávacími potřebami jsou závazné a je nutno je dodržovat, stává se, že péče o tyto děti bývá odmítána nebo devalvována výše zmíněnými názory. Často se také setkáváme s bezradností zejména začínajících učitelů v tom, které metody práce u dětí se specifickými poruchami učení využít tak, aby byly odpovídající a dětem opravdu pomohly. Proto snad i tento metodický materiál přispěje k většímu povědomí o dětech se specifickými poruchami učení a chování a metodách práce, které lze využít při práci s nimi v současné době. Vychází nejen z poznatků současné vědy, ale je podložený i dlouholetou praxí speciálního pedagoga a dětského psychologa nejen s poradenskou, ale i s učitelskou praxí.

Z výše uvedených důvodů vyplývá, že cílem této metodické příručky je přiblížit stručně problematiku specifických poruch učení a chování (definici specifických poruch učení a chování, příčiny jejich vzniku, základní druhy specifických poruch učení a chování jejich projevy) a seznámit čtenáře s možnostmi ovlivnění specifických poruch učení a chování a se základními metodami práce se žáky se specifickými poruchami učení a chování při vyučování. Budou rovněž uvedeny stručnou formou některé možnosti využití reedukačních metod specifických poruch učení, které mohou využít pedagogové při běžné práci s dětmi ve vyučovacích hodinách. Určitý prostor bude věnován i doporučením, která mohou poskytovat učitelé rodičům pro domácí přípravu na vyučování, nebo pro přípravu na výchovném vedení jejich dětí. V problematice specifických poruch chování se budeme zabývat odlišením specifických poruch chování od nespecifických, tj. od poruch chování, které u dětí vznikají na jiném podkladě a mají odlišné projevy. Budeme se zabývat především hyperaktivním syndromem (hyperkinetickým), pro který je v současné době používán termín syndrom poruchy pozornosti (ADD) a syndrom poruchy pozornosti s hyperaktivitou (ADHD) a možnostmi jeho ovlivnění při práci ve škole i při výchovném vedení v rodině. Budou uvedeny i terapeutické možnosti. Zaměříme se i na možnosti kompenzace poruchy a úspěšného začlenění těchto dětí nejen do výchovně vzdělávacího procesu, ale i do budoucího života.







I. ČÁST – SPECIFICKÉ PORUCHY UČENÍ

1 Obecná charakteristika specifických poruch učení

Specifické vývojové poruchy učení bývají definovány jako **neschopnost nebo snížená schopnost naučit se číst, psát a počítat pomocí běžných výukových metod za přiměřené inteligence a sociokulturní příležitosti** (Z. Matějček, Dyslexie 1995). Různých definicí specifických poruch učení je mnoho, stále se s rozvojem vědění mění, ale některé obecné zákonitosti jsou stále platné.

V současné době bývají děti s touto problematikou označovány jako **žáci se speciálními vzdělávacími potřebami**, což jejich problematiku vystihuje svým způsobem nejlépe, protože kromě reedukace těchto poruch je často nutné použití jiných výukových metod, speciálních pomůcek a vytváření takových situací, ve kterých dítě může projevit své skutečné schopnosti a dovednosti, své nezkršené projevy specifické poruchy učení. Cílem je objektivní hodnocení - nejde tedy o nadhodnocování výkonu dítěte.

Specifické vývojové poruchy učení mají svá **specifika** jednak ve své etiologii, **příčinách vzniku** a jednak ve svých **projevech**. Tyto poruchy jsou **vrozené nebo získané v raném dětství** - vznikají určitým poškozením v období před narozením, při narození nebo časně po narození dítěte. Svou roli může hrát i **dědičnost**, případně **kombinace dědičnosti a výše uvedených faktorů**. Někdy je **etiologie nejednoznačná nebo neznámá**. Uvádí se i souvislost s lateralizací, s poruchou spolupráce mozkových hemisfér nebo i s neurohumorální činností mozku, s poruchami vývoje dítěte. Nejedná se tedy o problematiku získanou z vnějších příčin, kdy obdobné obtíže mohou vznikat např. použitím nesprávných didaktických postupů, vlivem zdravotních problémů, zameškáním školní docházky, neurotizací dítěte, nižší sociokulturní úrovní nebo odlišným jazykovým prostředím rodiny dítěte.

Specifikem je i to, že **intelektové schopnosti** dětí s těmito poruchami jsou **většinou průměrné až nadprůměrné**. Jejich porucha tedy není způsobena sníženými intelektovými schopnostmi, ale plyne z jiných příčin. Bývají **porušeny funkce**, které jsou **potřebné pro učení se psaní, čtení a počítání**. Jedná se zejména o **funkce percepční**, kdy je porušeno především smyslové vnímání (zrakové, sluchové). Dále **funkce kognitivní** (poznávací), kdy je porušena např. schopnost koncentrace pozornosti, paměť, myšlení, řeč a matematické představy. Pak jsou to **funkce motorické** (pohybové), kdy je přítomna porucha jemné i hrubé motoriky ruky, ale i očních pohybů a mluvidel. Na vzniku poruch se někdy spolupodílí i porucha **motorické koordinace** (souhry pohybů) a rytmicity. A nakonec i porucha **senzomotorických funkcí**, kdy se jedná o propojení percepčních, poznávacích a motorických funkcí. Z těchto důvodů také nazýváme specifické poruchy učení **poruchami funkčními**, protože není poškozen tělesný orgán jako takový, ale je narušena funkce centrální nervové soustavy.

Mezi základní typy specifických vývojových poruch učení patří **dyslexie** - porucha čtení, **dysortografie** - porucha pravopisu, **dysgrafie** - porucha grafického projevu a **dyskalkulie** - porucha matematických schopností. Obtíže ale může způsobit dítěti i **dyspraxie** - porucha schopnosti vykonávat manuální, složité úkony. Jde o děti neobratné, nešikovné.

Tyto poruchy se mohou u dětí vyskytovat **samostatně**, ale **častěji tvoří komplex poruch** (obvykle dyslexie, dysgrafie, dysortografie). Často se také vyskytují **v kombinaci se syndromem poruch pozornosti (ADD)** nebo syndromem poruchy pozornosti spojeným s hyperaktivitou (ADHD).





2 Diagnostika specifických poruch učení

U dětí se specifickými poruchami učení bývá narušený proces vnímání - je buď nedostatečně rozvinutý, nebo se vyvíjí nerovnoměrně, případně je porušený. V důsledku toho dochází ke zkreslenému vnímání světa a informací z něj čerpaných. Tyto informace jsou pak nesprávně vyhodnoceny a reakce na ně není adekvátní, možnost adaptace na okolí je snížena. Při čtení, psaní a počítání to znamená, že dítě nesprávně vnímá písmena, hlásky, číslice, a tudíž s nimi i nesprávně nakládá, nesprávně je čte, píše a manipuluje s nimi.

Je tedy zřejmé, že specifické poruchy učení nejsou poruchami organickými, jejichž základ tvoří poškození smyslového orgánu (např. ucha, oka), ale poruchami funkčními, při kterých je narušena funkce centrální nervové soustavy. V důsledku toho jsou porušeny základní funkce důležité pro schopnost naučit se číst, psát, počítat.

Podle toho, která oblast je u dítěte narušena nebo nerozvinuta, v jaké míře a v jaké kombinaci, vzniká obraz specifické poruchy. U dětí nemusí být porušeny všechny výše uvedené funkce, ale pouze některé z nich - proto jsou projevy specifických poruch tak rozmanité, členité, ryze individuální. A z tohoto důvodu je i jejich reedukace často individuální a musí vždy vycházet z funkcí, které jsou porušeny, nerozvinuty.

Abychom ale věděli, na jaké úrovni s reedukací začít, musí jí předcházet kvalitní diagnostika jak psychologická, tak pedagogická a speciálně pedagogická.

Pedagogickou diagnostiku provádí učitel dítěte. Jedná se o dlouhodobý proces, jehož základem je pozorování chování dítěte a jeho výkonu při vyučování, sledování a porovnávání výsledků jeho činnosti (školních i domácích prací, písemných a ústních výkonů, výsledků pracovních a výtvarných činností atp.). Patří sem i sledování chování dítěte ve skupině vrstevníků, při školních i mimoškolních činnostech. Podklady pro pedagogickou diagnostiku tvoří i informace získané od ostatních učitelů, kteří dítě učí, a také od vychovatelů ze školní družiny, pokud ji dítě navštěvuje. Nedílnou a důležitou součástí pedagogické diagnostiky jsou i informace získané od rodičů (např. rozdíly v chování a výkonech dítěte ve školním a domácím prostředí, při mimoškolních aktivitách, dále i způsob práce s dítětem - příprava na vyučování, používané výchovné metody atp.). Informace získané z pedagogické diagnostiky slouží jako významný podklad pro diagnostiku poruch učení. Protože jde o proces dlouhodobý, předchází svým způsobem psychologické i speciálně pedagogické diagnostice.

Psychologická diagnostika prováděná psychologem nám kromě stanovení pásma, ve kterém se pohybují verbální a neverbální intelektové schopnosti dítěte, dává informace i o struktuře těchto schopností (jejich úroveň a nerovnoměrný vývoj je jedním z podkladů pro diagnostiku specifických poruch učení). Dává nám informace o úrovni myšlení, jak logického, tak abstraktního (např. je-li dítě již schopno zobecňovat a abstrahovat, nebo zda se pohybuje ještě na úrovni konkrétního myšlení, zda při řešení úkolů postupuje s logickou posloupností apod.). Dává základní informace i o procesu myšlení samého. Dále poskytuje informace i o schopnosti matematického myšlení, znamená úroveň matematických představ a schopnost aplikovat je do výkonu. Informuje i o úrovni krátkodobé a dlouhodobé paměti (vizuální a auditivní). Zachycuje i schopnost analyzovat a syntetizovat, úroveň vizuomotorické koordinace, schopnost koncentrace pozornosti a jejich výkyvů a tím i pronikání do celkového výkonu dítěte. Sleduje i úroveň řeči dítěte - jejích poruch, slovní zásobu, úroveň vyjadřování a schopnost adekvátně vyjádřit myšlenky a komunikovat. Popisuje i schopnost dítěte řešit sociální situace, ve které se projeví jeho schopnost adekvátně používat získané informace.





Mimo oblast výše zmíněných percepčně kognitivních funkcí poskytuje psychologické vyšetření informace i o osobnosti dítěte (např. jak je schopno zvládat zátěž, je-li zvýšeně úzkostné atp.) a i další informace, které sice se specifickou poruchou učení primárně nesouvisí, ale dávají nám možnost problematice dítěte porozumět, a tak lépe stanovit perspektivy a možnosti reedukační péče (údaje o rodinném prostředí, způsobech výchovy, práce s dítětem atp.). Psychologická diagnostika je dalším krokem procesu stanovení diagnózy specifických poruch učení.

Speciálně pedagogická diagnostika prováděná speciálním pedagogem se zaměřuje předně na diagnostiku úrovně percepčních funkcí. Jedná se o diagnostiku sluchového a zrakového vnímání (schopnost analýzy a syntézy, diferenciací atd. - viz výše uvedené percepční funkce důležité pro výuku čtení, psaní, počítání). Dále se zjišťuje úroveň motorických funkcí (výkon v oblasti hrubé a jemné motoriky, senzomotorické funkce a motorické koordinace). Zaznamenává rovněž kolísání schopnosti koncentrace pozornosti, schopnost reagovat na změnu algoritmu řešení úlohy, kolísání výkonu, unavitelnost a schopnost regenerace při práci atd. Dále se speciálně pedagogická diagnostika zaměřuje na sledování vlastního výkonu čtení, psaní, počítání. Všímá si jednotlivých dovedností a návyků, sleduje techniku používanou při těchto výkonech. Zaznamenává jednotlivé obtíže, rozlišuje specifickou a nespecifickou chybovost. Sleduje i průvodní jevy v chování dítěte. Výsledkem této diagnostiky je upřesnění a dokončení procesu diagnostiky specifických poruch učení. Tvoří podklad pro reedukaci těchto poruch.

3 Péče o žáky se specifickými poruchami učení

Pokud je u dítěte diagnostikována specifická porucha učení, má takové dítě ve školském zařízení **nárok na individuální péči**. Vzhledem k závažnosti poruchy může být přerazeno do specializované třídy, nebo zůstává v běžné třídě, a zde je mu poskytnuta odpovídající péče. U těžší poruchy (nebo v kombinaci s dalšími nevýhodnými faktory) hovoříme o **integraci dítěte se speciálními vzdělávacími potřebami**.

Podstatou integrace dítěte se specifickou poruchou učení není přizpůsobovat dítě se specifickými vzdělávacími potřebami vzdělávacímu obsahu, jednotnému postupu apod., ale přesně naopak – iniciativa je na naší straně. Měli bychom **vytvořit takové podmínky vzdělávání, aby odpovídaly aktuálnímu stavu, schopnostem a dovednostem konkrétního dítěte**. Často je to o hledání, ověřování, o naší tvořivosti, vynalézavosti. Cílem je **vytvářet situace, ve kterých může dítě se specifickou poruchou učení projevit své skutečné schopnosti, dovednosti a vědomosti nezkrácené projevy poruchy**.

Základním dokumentem při **integraci dítěte se specifickou poruchou učení** je **individuální vzdělávací plán (IVP)**. Protože důležitou podmínkou jeho naplňování je získat ke spolupráci dítě i rodiče, měl by být IVP výsledkem týmové spolupráce – vyučujících, rodičů a dítěte. Je důležité, aby dítě v průběhu jeho naplňování získávalo zpětnou vazbu, aby prožívalo alespoň drobné úspěchy.

3.1 Dyslexie - projevy, reedukační postupy, vhodný přístup

Dyslexie (specifická vývojová porucha učení) vzniká často **na podkladě vizuálního deficitu**, kdy je porušeno zrakové vnímání, velmi často zrakové rozlišování např. stranově obrácených tvarů a drobných detailů, rozlišování figury a pozadí, vnímání barev. Bývá přítomna také **porucha**





pravolevé a prostorové orientace (v makro- i v mikroprostoru). Spolupodílí se i **schopnost analyzovat a syntetizovat**, a to nejen pomocí zraku. **Nedostatečná** bývá někdy i **zrková paměť**, **mikromotorika očních pohybů a motorika mluvidel**. Jako další možná příčina se uvádí **fonologický deficit** (obtíže s dekodováním slov, diskriminací jednotlivých hlásek ve slovech, narušená schopnost hláskové syntézy, fonologické manipulace, automatizace fonetických dovedností apod.). Uvádí se i souvislost s **lateralizací a spoluprací mozkových hemisfér**. Negativní dopad má i případná **porucha koncentrace pozornosti**.

Projevuje se obtížemi ve čtení, kdy je **porušeno čtení jako vlastní akt**. Čtení je buď **po malé, namáhavé, neplynulé, s menším výskytem chyb** (tzv. pravoemisférové čtení) nebo naopak rychlé, **překotné, se zvýšenou chybovostí** (tzv. levoemisférové čtení). Někdy však nelze tuto kategorizaci jednoznačně uplatnit.

U **pravoemisférového čtení** (označujeme také jako pravoemisférovou dyslexii) dítě využívá především pravou mozkovou hemisféru (což je typické pro předčtenářské období a počáteční čtení), **levá hemisféra není dostatečně aktivována**. Dítě v důsledku toho zůstává na úrovni percepčních mechanismů, které jsou typické pro pravou hemisféru (vnímání zvuků, izolovaných hlásek, rozlišování tvarů – i písmen, prostorové uspořádání aj.). Při reedukaci je efektivní využívání postupů a cvičení směřujících i k aktivizaci levé hemisféry.

Pro **levoemisférové čtení** je příznačné, že je více využívána levá mozková hemisféra (typické pro pokročilejší čtenáře), **pravoemisférové funkce** u dětí s tímto typem dyslexie jsou však **nedostatečné** (percepční mechanismy nejsou na potřebné úrovni, nejsou zautomatizovány). Při reedukaci je vhodné využívat i cvičení zaměřená na aktivizaci pravé hemisféry.

Děti s dyslexií mívají také **problémy s intonací a melodií věty** (čtou monotónně, neklesají hlasem), **nesprávně hospodaří při čtení s dechem**. Někdy **opakuji začátky slov, neudrží pozornost na jednom řádku, přeskakují řádky a hůře se orientují v textu**. Při čtení se objevují **typické specifické chyby**:

- záměny písmen tvarově podobných (tzv. statické inverze), např. b-d-p, a-o-e, m-n, l-k-h atp.
- přesmykování slabik (tzv. kinetické inverze), např. lokomotiva - kolomotiva
- vynechávky písmen, slabik, slov, vět
- přidávání písmen (zvl. vkládání samohlásek do shluků souhlásek), slabik
- vynechávky diakritických znamének (háčeků, čárek) nebo jejich nesprávné použití
- domýšlení koncovek slov.

Dochází tak k nesprávnému čtení až komolení slov. Je-li dítě **schopno sluchové (případně zrkové) kontroly čteného**, většinou si **alespoň část chybně čtených slov opraví**. To však nastává až **postupně** s rozvojem čtenářských dovedností.

Děti mívají **problémy i v reprodukci čteného textu**. Dítě si buď vůbec nepamatuje, co četlo, reprodukce je **nesprávná**, protože se příliš soustředilo na výkon čtení jako takový, nebo je reprodukce chudá, pouze **útržkovitá**, nesamostatná. V lepším případě je dítě schopno reprodukovat text poměrně správně, ale pouze za pomoci **návodných otázek**. Případně je reprodukce čteného textu **zkreslená v důsledku chybně přečtených slov**. Může se projevovat i **vliv nedostatečné krátkodobé paměti** – děti si lépe pamatují konec nebo začátek textu, střed jim uniká. Jindy je **reprodukce chaotická**, dítě text reprodukuje tak, jak jej právě napadá, bez logické a časové posloupnosti (typické zejména pro děti s ADHD).





Obdobné obtíže mohou vznikat také tehdy, když dítě používá **nesprávnou techniku čtení, tzv. dvojí nebo také tiché čtení**, kdy si přečte slovo napřed potichu pro sebe a teprve pak je přečte nahlas. V takovém případě je nutné dítě co **nejrychleji navést na správnou techniku**, hlasité slabikování slov. U starších dětí se to týká zejména obtížnějších typů slov – dlouhých, obsahujících souhláskové shluky, méně obvyklých apod. **Pokud nesprávná technika čtení přetrvává**, dítě se vlastně dostává do slepé uličky – **s rostoucí náročností slov se čtení stále více zpomaluje, nerozvíjí se, často mu uniká i obsah.**

Výkon dítěte ve čtení ovlivňují i **poruchy řeči**, které někdy přetrvávají i na 2. stupni ZŠ. Jsou to především **specifické asimilace** (sykavkové, hlásek d,t,n – d',t',ň), ale i **artikulační neobratnost** (dítěti činí obtíže např. výslovnost slov se souhláskovými shluky – např. čtvrtek, dlouhých slov – např. lokomotiva, slov typu nejnebezpečnější apod.). Děti pak **chybně čtou, protože špatně vyslovují**. Při artikulační neobratnosti je čtení neplynulé, děti chybují nebo výrazněji zpomalují tempo zejména při čtení náročnějších typů slov se shluky souhlásek. I ve vyšším věku dětí je **vhodné absolvovat kvalitní logopedický nácvik.**

U dětí s dyslexií tak dochází k **disproporcii mezi úrovní jejich obecných schopností**, která je **vyšší než jejich úroveň čtení**. Také v **porovnání s úrovní čtení dětské populace čtou hůře**. Tyto děti pak budou mít **obtíže všude tam, kde budou závislé na výkonu čtení**. To jest nejen v **jazycích** (zde se to týká jak opisu, přepisu, ale i kontroly diktátů), ale i v **naukových předmětech** a i v **matematice**, zvláště při řešení slovních úloh (uvědomme si ale, že i číslice vlastně čteme!). Proto obtíže při čtení často pronikají do výkonu v matematice, i když logické řešení úlohy nebývá postiženo.

Pro děti s dyslexií bývá často **náročné i učení se prostřednictvím čtení** – efekt je snížen **pomalejším tempem čtení, vydáním většího množství energie** a často i omezenou **schopností aktivní práce s textem.**

3.1.1 Postupy při reedukaci dyslexie

Spojování slabik do slov, čtení slov

- můžeme použít názorných pomůcek – speciálních **domin** nebo **pexes** se slabikami, karet i **kostek** se slabikami
- schopnost skládat slova cvičí i **hry** typu Amos (písmena na dřevěných kostkách), Kris Kros, Křížovky nebo pro starší děti i Scrable
- pro nácvik čtení využíváme **čtenářské tabulky** nebo **speciální publikace** (viz doporučená literatura) s **uspořádáním jednotlivých typů slov podle stoupající obtížnosti** (od otevřených slabik po zavřené, od dvou a víceslabičných slov tvořených pouze otevřenými slabikami ke kombinaci se zavřenými slabikami, od jednoslabičných k víceslabičným slovům se shluky souhlásek, a to vždy nejprve na začátku slova, pak na konci a uprostřed slova, slova tvořená pouze souhláskami, mnohoslabičná, neobvyklá – např. přejatá apod.) - výborně poslouží např. Tabulky ke čtení (Vladimír Linc), publikace Když dětem nejde čtení (Stanislava Emmerligová)
- nácvik správné techniky čtení podporuje tzv. **dyslektické okénko**, u kterého je odkryta vždy jen jedna slabika, jeho posouváním se vytváří slovo. Doporučujeme nácvik čtení s okénkem začínat za pomoci čtenářských tabulek nebo obdobně zaměřených publikací – nejprve se zaměřujeme na izolovaná slova se stejným počtem slabik (např. tabulky s dvojslabičnými slovy s otevřenými slabikami) – dítě vždy ví, kolikrát a jak bude muset okénkem posunout, než přečte celé slovo. Teprve po dokonalém zvládnutí techniky čtení s okénkem u izolovaných slov přecházíme ke čtení textu. Dyslektické okénko lze využívat i k postřehování jednotlivých písmen, slabik a celých slov. Manipulace s okénkem





je někdy pro děti dost náročná a při nesprávném vedení je může odradit. Na počátku nácvičku proto posouvá okénko dospělý, později s okénkem manipuluje samo dítě (může je tak využívat i ve škole nebo čte-li samo). Některé děti preferují okénko vyrobené z průhledné (případně i neprůhledné) barevné fólie, starším dětem vyhovuje více „skryté okénko“ – malé, které se dá ukrýt v dlani.

- odmítá-li dítě dyslektické okénko, lze je nahradit „**tajným okénkem**“ (např. u starších dětí, které se stydí používat dyslektické okénko před ostatními) - pravák si přiloží ke slovu ukazováček a prostředníček, prsty jsou u sebe, díky jejich různé délce vznikne nahoře „okénko“ – dítě si do něho „umístí“ postupně jednotlivé (pro ně zvládnutelné) části slova – slovo čte tedy po částech (zvládne je pak přečíst snadněji, tj. i plynuleji, rychleji); u leváka lze obdobným způsobem využít prsténíček a prostředníček levé ruky
- u dětí, které opakují začátky slov, někdy i několikrát (důvodem bývá nejistota při čtení, neurotický návyk, získávání času na dokončení slova nebo přečtení dalšího, obtížnějšího slova, ale i zhoršená orientace v textu), můžeme využít **posouvání dyslektického okénka obráceně, tzv. zpětně** – dítě si okénkem zakrývá to, co již přečetlo. Tato technika nám také může pomoci mírně urychlovat čtení. Tempo ale nikdy neurychlujeme násilně, mohli bychom tak vyvolat negativní odezvu (zvýšení chybovosti, unikání obsahu čteného, neurotizace, odpor ke čtení aj.).
- čtení po slabikách napomáhá také **prosté ukazování** právě čteného úseku prstem
- efektivní je i využívání **speciálních záložek**, jejichž principem je rozdělit si čtená slova na zrakově a obsahově zvládnutelnější části (v tomto případě slabiky) – např. speciální záložky **s výřezem**, v němž se zobrazí právě čtená slabika (např. zábavná čtecí záložka „Autíčko“), záložky **s označením slabiky, se šipkou ukazující směr čtení**
- dítě si může pomáhat **vyznačováním obloučků** („obloučkováním“), „hnízdeček“ pod slabikami („hnízdečkováním“). Pro některé děti (např. s dysgrafií) může představovat toto grafické znázorňování v průběhu čtení naopak ztížení.
- zjednodušenou možností (např. právě u dětí s dysgrafií) je **podtrhávání právě čteného úseku výrazným fixem, ukazováním právě čtené slabiky** tužkou nebo tvarovacím drátkem - jeho volné konce zachycují slabiku
- **při čtení celých slov postupujeme od jednodušších typů postupně k náročnějším** (z hlediska hláskové skladby) – vždy však **začínáme na té úrovni, kterou dítě bezpečně zvládá**. Většinou zachováváme následující postup:
 - otevřené slabiky (la, na, as,...)
 - uzavřené slabiky (nos, rak, pes,...)
 - dvojslabičná slova složená z otevřených slabik (máma, píše, seno, ...)
 - trojslabičná slova složená z otevřených slabik (koleno, lavice,...)
 - slova s kombinací otevřené a uzavřené slabiky (potok, jazyk,...)
 - slova se shluky souhlásek na začátku, na konci, uprostřed (straka, vystrč, poprskal)
 - slova tvořená shluky souhlásek (mrkl)
 - slova neobvyklá, mnohoslabičná apod. (nejnebezpečnější, lokomotiva, ...).

U některých dětí je výhodnější postup trochu obměnit – od otevřených slabik přejít ke slovům tvořeným otevřenými slabikami (dvojslabičným, trojslabičným) a pak se vrátit k uzavřeným slabikám. Další postup je většinou shodný.

Při čtení můžeme dítěti **napomoci i zpřehledněním struktury slova** (např. zvýrazněním první slabiky, střídáním zvýrazněné slabiky ve slově s nezvýrazněnou – např. **pole**, **rameno**). Dobře motivačně působí např. čtecí balón, např. (balón popsáný slabikami), čtecí kytička – děti „trhají“ okvětní lístky a vytvářejí dvojice slov, které k sobě významově patří.





Zvládne-li dítě určitý typ slov, **přecházíme od izolovaných slov k textům tvořeným pouze zvládnutými typy slov**. K náročnějším typům slov přecházíme až **po důkladném zautomatizování**, spěch se rozhodně nevyplácí.

Dodržování správné techniky čtení – hlasitého slabikování - prosazujeme v případě potřeby i u starších dětí. Naším **dílčím cílem je dovést dítě k plynulému hlasitému slabikování**, od kterého je už jen „krok“ k plynulému čtení. Vysvětlujeme, že nesprávná technika tzv. **dvojího čtení** je doveďte do slepé uličky – jak se bude náročnost čtených slov zvyšovat, prodlevy vzniklé dvojím čtením se budou prodlužovat a tempo čtení zpomalovat (v praxi byly zaznamenány i případy, kdy děti nakonec nedokázaly hlasitě téměř nic přečíst). Tato nesprávná technika vzniká často předčasným přechodem od slabikování ke globálnímu čtení celých slov – dítě pro tuto formu nebývá ještě zcela zralé, a proto si pomáhá dvojím čtením (stává se tak často i díky srovnávání čtenářských výkonů mezi jednotlivými dětmi ve třídě – všichni už čtou „dohromady“, jen já slabikuji!, nebo nesprávnému vedení či velkému tlaku ze strany učitelů nebo často i rodičů, kteří se nesprávně domnívají, že v určitém vývojovém období by již dítě nemělo slabikovat. U některých dětí ale bývá nesprávná technika pouze přechodná a brzy sama vymizí. Důležité je ale výkon dítěte sledovat a **včas zabránit fixaci této nesprávné techniky čtení**.

Čtení textu

- zpočátku volíme **krátké texty** – s krátkými, jednoduchými větami, **obtížnější slova** obsažená v textu **procvičíme předem**
- čtení můžeme usnadnit i tím, že se **tatáž slova v textu častěji opakují** – dítě si je pak při čtení jistější
- upřednostňujeme **větší písmena** a běžné, jednoduché, ale **výraznější typy písma**
- **ilustrace** by měly být jednoduché, názorné, konkrétní a nemělo by jich být zbytečně velké množství (aby dítěti nezhoršovaly orientaci v textu a příliš neodváděly pozornost)
- **text** by měl být dostatečně **členitý** – do krátkých odstavců, vyhovuje i častější využití přímé řeči, která text rovněž vhodně rozčleňuje
- vyhovující jsou i tzv. **dyslektické čítanky**, které většinou tyto zásady dodržují, některé obsahují i cvičení zrakové percepce, nácvik čtení obtížných slov a orientaci v textu, zahrnují i nácvik čtení s porozuměním, některé používají i cvičení zahrnující multisenzorický přístup (je zapojeno více smyslů – např. před vlastním čtením je zařazeno cvičení na zrakové vnímání, čtení je doplněno říkankou, rytmizací, upevněno uvedením nebo následným dokreslováním obrázku, doplňovacím cvičením, dramatizací textu apod.)
- v některých případech je vhodné, když si **text k nácviku čtení vybere** z několika předložených možností **dítě samo**, text by měl být pro dítě **vhodný** nejen z **hlediska náročnosti**, ale i z **hlediska obsahu** – ten by měl být pro dítě přitažlivý
- při nácviku čtení textu uplatňujeme **zásadu „krátce a častěji“** – stačí 3-5 minut čtení v jednom celku (i třiminutové čtení bývá pro dítě s dyslexií často velkou zátěží!), které v průběhu dne několikrát zopakujeme. Proto obvyklý požadavek 10 minut denně hlasitě číst rozdělíme např. na 5 úseků po 2 minutách
- cvičíme rovněž **orientaci v textu** pomocí vyhledávání konkrétních slov (slova jsou opět uvedena pod článkem nebo vedle něj, případně používáme obrázky znázorňující konkrétní slova, ta v textu vyhledáváme – obrázky k nim přikládáme nebo daná slova barevně zvýrazňujeme, podtrháváme; soustředíme se posléze na náročnější varianty slov)
- k orientaci v textu nám poslouží i **vyhledávání slov**, která jsou ve větě nebo odstavci první či poslední; dále např. na vyhledávání třetího slova v druhé větě čtvrtého odstavce atp.
- můžeme použít i varianty tzv. **postřehování**, kdy ukážeme na určité slovo v textu, pak je zakryjeme a dítě si má vzpomenout, které slovo to bylo (cvičí se zde i zraková paměť)





Některé děti jsou při čtení textu natolik nejisté nebo jejich výkon ovlivňuje úzkost, že je třeba tyto projevy zmírnit. Můžeme využít **speciální metody nácviku čtení**, které přispívají mimo jiné i k usnadnění čtení, získání větší jistoty – tím se sníží i úzkostnost dětí. Některé z těchto metod se s úspěchem využívají i k nácviku správné techniky čtení, intonace, hospodaření s dechem, dodržování interpunkce, ale i citlivého urychlování tempa čtení.

- **čtení v duetu** - čteme zároveň s dítětem, tišším klidným hlasem, ne příliš rychlým tempem. Naše čtení jej v podstatě vede, pomáhá mu číst správnou technikou, bez chyb a se správnou intonací. Důležité ovšem je, aby ten, kdo dítěti tuto podporu poskytuje, byl sám dobrým čtenářem, nesmí mít dyslektické obtíže (v některých rodinách s hereditární zátěží není někdy schopen tuto formu podpory dyslektickému dítěti nikdo poskytnout!)
- **střídavé čtení** – střídáme se při čtení s dítětem po slově nebo posléze i větě, případně odstavci. Pokud má dítě „šťěstí“, připadají na něj častěji slova typu spojek či předložek a jeho pocit uvolnění je o to větší
- **čtení s předčítáním** – dospělý předčítá dítěti větu, dítě ji čte až po něm. Dítě se tak rovněž učí dodržování větné melodie a hospodaření s dechem. Aby pouze nespoležalo na svou paměť a věty místo čtení pouze neopakovalo z paměti, vybíráme delší typy vět, případně při čtení uděláme „schválně“ chybu, dítě si zahraje na učitele a námi nesprávně přečtené slovo musí opravit
- **vyhledávání obtížných slov** – dítěti poskytneme krátký text s instrukcí, aby si jej napřed pro sebe samo přečetlo (nelze využívat u dětí s velkými obtížemi) a označilo (podtrhalo, zvýraznilo) slova, o kterých si myslí, že by pro ně mohla být obtížná, že by se mu špatně četla. Vybraná slova pak dítěti sami přečteme, nacvičíme i jejich výslovnost, nakonec je dítě přečte samo. Pak teprve čte text nahlas samo. Touto technikou odbouráváme strach ze čtení, protože všechna obtížná slova dítě již vlastně zná a přečte je snadněji. Navíc čte text vlastně podruhé a tak je velká šance, že při čtení bude úspěšnější
- dítě má v předloženém textu **vyhledat a označit obtížná slova** – na rozdíl od předchozí metody již text nečte slovo od slova, ale pouze jej orientačně přelétne zrakem (což bývá zpočátku pro některé děti velmi obtížné). Další postup je shodný. Dítě později tuto dovednost zúročí i při rychlé orientaci v textu, kdy má vyhledat např. určitou informaci
- pokud dítě při čtení chybuje, **vedeme je k odstranění chyb**, chybu by mělo odhalit samo (pokud to nedokáže, chybu ukážeme, ale nečteme slovo sami, vedeme dítě ke správnému přečtení slova). Dítě se tak učí samo sebe korigovat a postupně pomocí sluchové kontroly a porozumění textu dokáže již chybu samo identifikovat a opravit
- některé pracovní listy pro děti s obtížemi ve čtení uvádějí slova v textu (nebo i izolovaná slova) chybně napsaná, dítě má chybu odhalit a opravit ji. Tato technika je mírně rozporuplná – děti s dysfunkcemi mívají velkou tendenci si zapamatovat spíše chybný než správný tvar. Proto u nich uplatňujeme **zásadu co nejvíce předcházet vzniku chyb** – ta je v těchto pracovních listech ale porušena. Proto se domníváme, že je zde třeba citlivě vybírat cvičné materiály podle individuálních schopností a úrovně poruchy dítěte

Čtení souvislejších textů by pro dítě **nemělo znamenat nepřiměřenou zátěž**, drilování. **Využíváním motivačních prvků a vlastního přístupu, naší nápaditostí a tvořivostí** bychom měli přispět k tomu, **aby dítě nevnímalo čtení jako nutnou povinnost a nepříjemnou záležitost**. Efekt takové práce je **prokazatelně vyšší**.





Porozumění čtenému

Při posuzování schopnosti porozumění a reprodukce přečteného je třeba **zaměřit pozornost na dva faktory**:

- **nakolik je dítě schopno registrovat při čtení zároveň i obsah**
- **zda není schopnost reprodukce čteného ovlivněna i jinými činiteli** (snížené vyjadřovací schopnosti, logopedická vada, nedostatečné soustředění, nepostřehnutí či nepochopení souvislostí, ale i tréma, strach, sebepodceňování, momentální indispozice, projev rezignace, nespolupráce, nenávazání kontaktu s testujícím apod.). Spolupůsobit může i problematika horší krátkodobé paměti (ať už vizuální nebo auditivní). Je-li krátkodobá paměť porušena, dítě sice čtenému textu i může porozumět, ale nepamatuje si jej. Často se tak stává, že dokáže správně reprodukovat pouze začátek textu a konec již ne, nebo naopak konec textu a začátek ne. Na návodné otázky si pak alespoň některé úseky textu vybaví (i když často s obtížemi). Poruchy krátkodobé paměti přitom bývají časté zejména u dětí s ADHD.

Pro posuzování porozumění čtenému nejčastěji volíme **ústní formu** (necháme dítě vypravovat, o čem četlo), někdy je nutné využít i jiných forem (dítě se vyjádří písemně, případně odpovídá na písemné otázky, vyhledá správná tvrzení, odpovídající popis, obsah vyjádří nakreslením obrázku, vyhledá odpovídající obrázek apod.) – např. u některých dětí s dysfázií, autistickými rysy, nekomunikujících. K ověřování **využíváme texty pro dítě odpovídající** (přiměřené z hlediska náročnosti, rozsahu, ale i velikosti a typu písma) a musíme mít jistotu, že jsou **pro dítě neznámé**.

Proč vážně porozumění čtenému?

- většinou proto, že samotný **proces čtení** je pro dítě natolik **náročný**, že je nad jeho síly vnímat zároveň i obsah – tj. dítě se natolik zaměřuje na technickou stránku čtení, že není zároveň schopno dostatečně nebo vůbec vnímat obsah
- méně často – dítě čte správnou technikou, ale **zaměřuje se příliš na tempo** („čím čtu rychleji, tím jsem lepší“), takže rychlost čtení předbíhá schopnost registrovat obsah; někdy jde i o chybný návyk – dítě čte mechanicky a nezatěžuje se vnímáním obsahu
- **technika čtení** je správná, ale **není ještě dostatečně zautomatizována**, takže při větší náročnosti se v porozumění čtenému objevují nepřesnosti, chyby
- **porozumění čtenému je ovlivněno chybovostí** při čtení
- vliv mohou mít i **další činitelé** (viz výše).

Možnosti ovlivnění:

- vždy bychom měli **vést dítě i k ústnímu vyjádření** (kromě rozvíjení slovní zásoby tím přispíváme i ke zdokonalování vyjadřovacích schopností)
- u výrazných obtíží začínáme s **porozuměním obsahu izolovaných slov** (dítě má přečíst slovo na kartičce – např. název zvířete nebo předmětu – a vyhledat příslušný obrázek, předmět, nakreslit jej **na proužcích** papíru (fólie) je vždy uvedena **jedna jednoduchá věta** – dítě ji přečte a **přiřadí** odpovídající **obrázek**, **vykoná příslušný pokyn**, **sdělí svými slovy obsah věty**, **vyjádří jej vlastním obrázkem**
- **překryjeme jedno slovo ve větě** – dítě větu přečte a podle významu **vyvodí chybějící slovo** (např. „Na zahradě roste zelená ...“)
- pracujeme s **textem**, u kterého jsou **některá slova vynechána** – jsou uvedena odděleně od textu (vedle textu nebo pod ním), dítě si napřed přečte uvedená slova, pak teprve čte text, do kterého slova doplňuje
- obdobná varianta uvádí i některá **slova „navíc“**, dítě podle významu textu určuje, která slova do textu nepatří





- dítě přečte **krátký text** (např. anekdotu) a **obsah vyjádří obrázkem, ilustrací** k textu, nebo nalepením adekvátního obrázku, případně **převypráví** svými slovy ostatním
- **na prouzcích papíru** jsou rozepsány **jednotlivé věty** – dítě má proužky s větami **srovnat** podle děje **do správného pořadí** (návčik můžeme usnadnit přečtením předem)
- využívání **kombinace poslechu s vlastní četbou** (dítě část vyposlechne, pak vypráví obsah, další část dočte samo a vypráví, jak to dopadlo)
- dítě přečte text, **obsah vypráví někdo jiný** – dítě **sleduje, zda něco „nepoplete“**
- můžeme použít i **překrytí spodní části písmen**, dítě **domýšlí text** (používáme ale pouze u zkušenějších čtenářů!)
- využívání **speciálně zaměřených publikací** (např. „Čteme s porozuměním“ – R Šup, Čtení se skřítkem Alfrédem – J. Bednářová)
- **dokončování započatých příběhů, domýšlení vhodných nadpisů** apod.

Porozumění čtenému by ale nemělo **skončit** pouze na úrovni porozumění čtenému **ve smyslu pouhého registrování, zapamatování a prosté reprodukce** obsahu. **Cílem** by mělo být **naučit děti aktivnímu vnímání přečteného** – tj. pochopení hlavní myšlenky, uvědomování si souvislostí, vyčlenění podstatného a nepodstatného, vyhledání zásadních informací, případných nejednoznačností či rozporů, ale i vlastního úsudku, hodnocení, posouzení kvality, reálnosti, pravdivosti atp.

Tempo čtení

Proč vážně tempo? Příčinou může být:

- **nedostatečná úroveň** některých percepčně kognitivních **funkcí** (např. zrakové rozlišování, pravo-levé orientace)
- celkově **pomalé psychomotorické tempo**, (tj. i tempo čtení)
- **špatná technika čtení**, (např. ulpívavé čtení, dvojí čtení – které dítě při čtení zpomaluje, navíc mu často uniká obsah čteného), nebo nedostatečně zautomatizovaná správná technika čtení
- **nezvládnuté čtení některých typů slov** (např. se souhláskovými shluky), dítě se při čtení **zaráží**, jednotlivá slova „luští“
- těžkopádné **vybavování písmen** (tvary písmen nejsou pevně zafixovány v paměti)
- **obtížné rozlišování písmen podobných tvarů** (aby je dítě přečetlo správně, musí intenzivněji zaměřit svoji pozornost – to je zpomaluje a často i dříve unaví)
- **snížená orientace v textu**
- **vliv nejistoty, strachu, trémy**
- **nepřiměřená náročnost** textu (z hlediska skladby, rozsáhlosti, velikosti a typu písma apod.)
- **rychlá unavitelnost** (např. v důsledku neschopnosti udržet pozornost delší dobu, odčerpáním množství energie samotným procesem čtení)
- **nedostatečná aktivizace** levé mozkové hemisféry. Někdy je tempo čtení naopak **nepřiměřeně rychlé**, překotné – dítě se pak často dopouští většího množství chyb, není schopno vnímat zároveň i obsah aj.

Možnosti ovlivnění tempa čtení:

- většinou důsledným **podporováním správné techniky čtení, rozvíjením oslabených** percepčně kognitivních **funkcí, postupným zvládnutím** stále náročnějších typů slov – čtení se stává plynulejším, tempo se začíná zrychlovat
- **nevyvíjením předčasných tlaků na urychlení tempa čtení**
- naopak **klidným přístupem a nezdůrazňováním tempa** můžeme též přispět ke zrychlení čtení
- **čtecí okénko s postupným zakrýváním právě přečteného** – podrobněji viz odstavec 4, věnovaný skládání slov ze slabik





- **kombinací prostého ukazování** si právě čteného pomocí ukazováčku (některé dítě se tak lépe orientuje, snáze udrží pozornost, získá větší jistotu) s „**tajným okénkem**“, kterým si dítě vypomáhá pouze u těžších slov
- **vhodnou motivací** (dítě se pak samo bude snažit, aby se mu dařilo) – například zajímavou formou čtení - čtecí balón, speciální počítačový program, čtení jakoby mimoděk – dítě si čtení ani neuvědomuje – např. čtení krátkého dopisu, luštění tajné zprávy, příprava pokrmu podle receptu, pracovní postup podle jednoduchého postupu, využívání vhodných časopisů a publikací, (např. krátké texty v encyklopediích, nedokončené detektivní příběhy), kombinací poslechu a vlastní četby apod., zajímavým způsobem bodování, odměnou, oceněním snahy, malého pokroku, významnou pochvalou
- **neporovnáváním tempa čtení s ostatními** (ani mezi dětmi s dyslexií) - **možné je porovnávání jednotlivých výsledků konkrétního dítěte** a sledování posunu (tj. dítě „soutěží“ samo se sebou) využitím **speciálních počítačových programů** s možností volby rychlosti čtení
- **rozčleněním slov na zřetelně i obsahově zvládnutelnější úseky** (například pomocí záložky s výřezem, obloučkováním, hnízdečkováním)
- **procvičením izolovaných náročnějších typů slov** z textu předem, před vlastním čtením
- **rozčleněním textu** na kratší úseky (zásada krátce, ale často)
- **vhodnou volbou textu** z hlediska náročnosti (větší písmena, kratší text, jednodušší typy slov apod.), ale i zájmu dítěte (přitažlivý text)
- **naším přístupem** – povzbuzováním, oceňováním, vhodnou prací s chybou (nejsou vhodné například formulace typu „zase špatně“, „koukej pořádně“, „budeš číst tak dlouho, dokud to nebude bez chyby“), jedná se nám o navození vstřícné atmosféry. Jako upozornění na chybu při čtení můžeme používat slovíčka „pozor, opatrně“ nebo jen „písmenko“ nebo „pozor, písmenko“, když došlo k záměně. Případně formulace „zkus to ještě jednou“. Můžeme také dítě upozornit na obtížný úsek varováním předem – „pozor, opatrně, zpomal, tady to nebude jednoduché“.
- při **velmi pomalém tempu čtení** se zaměřit i na **posilování funkcí levé mozkové hemisféry** (například analyticko - syntetická činnost, propojení s řečí)
- u **překotného tempa čtení** – zdůraznit **preferenci kvality před kvantitou** (využít například přirovnání s řidičem – dobrý řidič není ten, který jede nejrychleji, ale ten, který jede bezpečně, nikoho neohrozí), oceňovat kvalitu (správnost, porozumění, intonace apod.) – zaměřit se i na **posilování funkcí pravé mozkové hemisféry** (například cvičení zaměřená na rozvíjení zrakového a sluchového vnímání, prostorové orientace, doplňování neúplných obrázků či tvarů písmen, čtení textů napsaných neobvyklými typy písmen či neúplnými písmeny, rytmizace, senzomotorická koordinace, propojování nácviku s hmatem, pohybem)
- v určité fázi reedukace – většinou po úspěšném překonání nejvýraznějších obtíží, kdy se dítě takzvaně rozečte, mívá **tendenci neúměrně zrychlovat tempo čtení**. Zde je opět **zpomalujeme**, vysvětlujeme, že není kam spěchat, a že je důležitá kvalita, ne kvantita.

3.1.2 Individuální péče o děti s dyslexií

Je nutné si uvědomit, že **obtíže dítěte s dyslexií se neomezují pouze na předmět čtení, ale pronikají do většiny vyučovacích předmětů**, (i do mnoha oblastí lidské činnosti), **kde je dítě závislé na čtení**, na pochopení smyslu textu, ale i na přečtení či překontrolování vlastních, nebo cizích zápisů.

Jak můžeme dítěti s dyslexií pomoci při překonávání projevů poruchy, jak eliminovat negativní dopad na školní výkon, na psychiku dítěte?





Čtení:

- vyjádřit dítěti podporu, nabídnout konkrétní pomoc
- zajistit odpovídající reedukaci
- v případě, že reedukaci provádí někdo jiný, mít přehled o aktuální situaci dítěte, zvládnuté úrovni čtení v rámci reedukace
- při hodnocení čtení respektovat aktuální úroveň čtenářských dovedností konkrétního dítěte (např. dítě zvládá čtení slov tvořených otevřenými slabikami, slova se souhláskovými shluky nezvládá)
- dbát na to, aby postupy doporučované v rámci reedukace specifických poruch učení byly důsledně uplatňovány i v rámci běžné výuky
- nevyvolávat dítě k hlasitému čtení před celou třídou vůbec nebo uvážlivě (např. k přečtení kratšího, méně náročného úseku) – nikdy však nesmíme dopustit negativní reakce ostatních spolužáků
- respektovat často pomalejší tempo čtení
- umožnit používání potřebných pomůcek (např. čtecí okénko, záložka s výřezem)
- využívat v případě potřeby speciální publikace, v některých případech je nutné jimi dočasně nahradit četbu z běžně užívané čítanky (nemá smysl, aby dítě ve škole četlo text v čítance, který je pro ně vzhledem k současným projevům jeho poruchy nepřiměřený, naopak to může být ještě kontraproduktivní, neboť si tím dítě může fixovat nesprávné postupy apod., zažívat opakované pocity neúspěchu, selhávání) – dítě z nich dostává cvičení na domácí čtení, čte z nich ve škole v hodinách čtení apod.
- na chyby neupozorňovat výrazy s negativním emocionálním nábojem („špatně“, „zase chyba!“ apod.), vhodnější jsou výrazy typu „opatrně“, „zkus to ještě jednou“, „pozor, písmenko“ apod.
- nekárát a netrestat dítě za to, když po vyvolání neví, kde se čte (často nestačí tempu ostatních čtenářů, hůře se orientuje v textu, neudrží pozornost)
- k domácí přípravě zadávat pouze přiměřený text z hlediska obsahu i náročnosti (je třeba respektovat dosažený stupeň reedukace)
- u doporučené literatury umožnit přečtení pouze přiměřené části, u dětí s těžší poruchou využívat i „zvukových čítanek“ - audionahrávek (lze zakoupit nebo si s pomocí kamarádů či rodičů „vyrobit“)
- instruovat i rodiče, aby požadavky na dítě byly ve vzájemném souladu (dodržovat zásadu „krátce, ale často“, využívat vhodné doby ke čtení, rozhodně nedrilovat čtení klasickým způsobem, využívat doporučených metod, pomůcek a publikací, volit přitažlivé formy čtení)
- neporovnávat čtení dítěte s dyslexií s ostatními spolužáky, a to ani výkony mezi jednotlivými dětmi s dyslexií navzájem (každá porucha je svým způsobem originální a logicky se liší i individuálně svými projevy, rozsahem)
- oceňovat i drobné úspěchy, snahu dítěte – přispívat tak mimo jiné i k odbourávání často negativního vztahu ke čtení, literatuře.

Písenný projev:

- při opisu a přepisu může dítě chybovat jen proto, že si chybně přečte předlohu – je proto nutné průběžně kontrolovat, aby nedošlo k výskytu chyb vlivem nesprávně přečteného textu
- je potřeba si uvědomit, že dítě s dyslexií potřebuje většinou více času (a někdy i energie) na samotné přečtení - nemusí proto stihnout vypracovat vše (nedopřejeme-li mu dostatek času, může dojít ke snížení kvality písenného výkonu z hlediska úpravy i chybovosti) - v rámci objektivního posuzování je nutné oddělit chyby způsobené nedostatkem času - je tomu možné předejít tím, že dítě nemusí za každou cenu stihnout vše (co nestihne, nehodnotíme jako chybu) nebo napíše pouze určenou část textu
- pro opis a přepis využívat přiměřené texty (nejen z hlediska rozsahu, ale i obsahové náročnosti)





- u diktátů mívají děti s dyslexií obtíže s přečtením toho, co napsaly – to jim může kontrolu napsaného ztížit, často je nutné dopřát i více času na kontrolu napsaného, klasický diktát lze nahradit jinou formou (např. zkrácenou verzí, zpomaleným tempem diktování)
- při ověřování vědomostí písemnou formou upřednostňovat kratší a jednodušší písemná zadání či otázky (někdy je nutné nahradit je ústním sdělením, přečtením apod.), ověřit si správnost přečtení a porozumění. Testové formy bývají někdy zcela nevhodné (dítě si kromě zadání musí přečíst i všechny nabízené odpovědi, což mnohdy znamená podstatně větší zátěž.
- u těžších forem dyslexie je někdy v rámci objektivitu vhodnější upřednostnit ústní ověřování, ústní projev
- z výše uvedeného vyplývá, že psaní časově limitovaných písemných prací může být i pro děti s dyslexií značným handicapem.

Matematika:

- děti s dyslexií mohou mít obtíže při řešení slovních úloh – zde je nutné dát více času na přečtení, zkontrolovat správnost porozumění přečtenému zadání konkrétní otázkou
- obdobné potíže se mohou vyskytnout i při čtení zadání úkolů v pracovních sešitech, v písemných pracích apod.
- někdy mohou děti s dyslexií chybně „přečíst“ čísla a v důsledku toho se dopouštět zbytečných chyb (vynechávky číslic a čísel, záměna číslic, jejich pořadí v čísle, posun např. při zápisu čísel pod sebe, ale i záměna znamének, chyby v umístění závorek apod.)
- zvýšenou pozornost je proto nutné věnovat i rozboru postupů, druhu chyb (s cílem vyloučit možný negativní dopad poruchy a následné neobjektivní hodnocení).

Cizí jazyk:

- děti s dyslexií mívají obtíže se čtením textu a celkově s osvojováním jazyka prostřednictvím čtení (např. osvojování slovíček čtením), o obtížích v písemném projevu jsme se zmínily již výše
- často je proto výhodnější upřednostnit „sluchovou“ cestu – tj. zaměřit se na osvojování především s využitím sluchu (hlasité předčítání, předčítání, audiozáznamy, používání diktafonu, speciálních ozvučených počítačových programů zaměřených na výuku cizího jazyka apod.)
- písemnou (i tištěnou) formu jazyka je možné často využít jen jako vedlejší, doplňkovou, s podpůrnou funkcí pro dokreslení spojení vyslovovaného slova s psaným (tištěným)
- používat co nejvíce názoru, co nejvíce konkretizovat – využívat propojení slov (slovních spojení, textů) s obrázky, konkrétní činností, řešením situací, dramatizací apod.
- využívat častého a opakovaného poslechu jazyka, zařazovat různá říkadla, básničky, písničky, hádanky, krátké anekdoty apod.
- podstatně omezovat čtení delších, náročných textů
- při ověřování je často výhodnější preference ústního projevu.

Naukové předměty:

- poskytnout více času na přečtení (textu v učebnici, ale i zápisu na tabuli, vlastního zápisu v sešitě, zadání v písemné práci, ale i kontrole písemné odpovědi apod.)
- zvážit, zda text, který má dítě přečíst, je pro ně zvládnutelný z hlediska rozsahu (část je pak možné nahradit například předčítáním, využitím diktafonu apod.) – některé děti nejsou schopné přilíši dlouhý text ani přečíst, natož jej pak aktivně využít
- ověřit si správnost přečtení (vyloučit zkreslení způsobené chybovostí ve čtení), porozumění obsahu přečteného
- usnadnit učení se prostřednictvím čtení (např. pořizováním zvukových záznamů z výkladu učiva, omezením se na stručné, heslovité zápisy apod.).





3.2 Dysgrafie - projevy, reedukační postupy, vhodný přístup

Dysgrafie je specifická porucha grafického projevu, zejména psaní. Podkladem této poruchy bývá nejčastěji **porucha motoriky**, zvláště jemné, ale někdy i v kombinaci s hrubou. Dále se zde účastní **porucha automatizace pohybů, motorické a senzomotorické koordinace**. Jako jedna z možných příčin obtíží se uvádí i **neukončený vývoj symetrického tónického šíjového reflexu** (příčinou bývá často nedostatečně dlouhé období lezení v raném dětství, případně nesprávný způsob lezení, někdy dítě neleze vůbec, svou roli může mít i dědičnost). To způsobuje nežádoucí svalové napětí (například při sezení v lavici, při psaní a podobně) a má negativní dopad na rytmicitu, koordinaci pohybů, směrovou orientaci atd.

Spolupodílí se i **deficity ve zrakovém vnímání a prostorové orientaci**, případně **paměti** (i kinestetické - dítě má obtíže při zapamatování tvarů, napodobování předváděných pohybů, zapamatování správného směru apod.), **představivosti, pozornosti, smyslu pro rytmus**. Někdy vážne i proces **převodu** sluchových nebo zrakových **vjemů** (případně obojích) **do grafické podoby** - tento proces může probíhat nekvalitně, zpomaleně.

Obtíže vznikají i při **problémech v lateralizaci** (při nevyhraněné nebo zkřížené lateralitě, při přecvičeném praváctví či leváctví). Nejproblematictější bývá typ zkřížené laterality, kdy je dominantní levá ruka a pravé oko. **Zkřížená lateralita** má dopad jak na oblast percepční (vnímání informace), tak na oblast zpracování informace v centrální nervové soustavě a nakonec i na oblast výkonovou (převedení informace do výkonu). Proces zpracování informací je delší, složitější. Snadněji tak dochází k nepřesnostem nebo chybám, které se pak negativně promítají do výkonu dítěte. Děti se zkříženou lateralitou mívají při psaní, a nejen při něm, většinou nápadně **pomalejší pracovní tempo, písmo i úprava jsou snižené kvality**. Obtíže při psaní přetrvávají nezřídka i v případech, kdy ruka je pro psaní již uvolněná. Některé děti uvádějí, že když chtějí napsat určité písmeno, jejich ruka si “dělá, co chce” a najede na jiný tvar písmene nebo minimálně přetahuje či nedotahuje tvar. Dospělí uvádějí, pro zajímavost, i obtíže při práci na PC s “myší”, kdy pohyb vedou jinam, než původně zamýšleli. Zkřížená lateralita ovlivňuje ale výkon dítěte i v jiných sférách – tyto děti **mívají potíže podobné jako děti s dyslexií, dyskalkulií nebo dysortografií**, vesměs ale tyto projevy nebývají tak silné. V zahraničí bývá zkřížená lateralita uváděna jako samostatná diagnostická jednotka a obtíže plynoucí ze zkřížené lateralitě jsou ve školství běžně zohledňovány.

Drobné **svalstvo** rukou u dětí s dysgrafií bývá ochablé, **nezpevněné, svalové napětí je zvýšené** (často se to netýká pouze svalstva ruky, ale celého těla). Děti mívají **neuvolněnou** někdy i celou **paži, předloktí, zápěstí i prsty** pro psaní. Pohyby jsou křečovité, nepřesné, rozsah pohybů bývá menší, se stoupající zátěží stoupá i unavitelnost a kvalita pohybu se ještě zhoršuje.

Bývá porušeno psaní jako vlastní akt. Výsledkem je snížená kvalita písemného projevu.

Příčinou těchto obtíží u dysgrafických dětí **nejsou vnější vlivy** (nedostatečné vedení, příliš rychlé tempo postupu při výuce apod.), **ale vlivy vnitřní** – jak již bylo výše řečeno, není postižen orgán (v tomto případě ruka), jedná se o **funkční poruchu motorických drah vedoucích signál z receptoru do centra v mozku a zpět k výkonnému orgánu**. Proto i reedukace následných obtíží je dlouhodobější záležitostí (od několika měsíců až po několik let), **někdy jsou projevy dysgrafie patrné po celý život**.

Dítě má často **problémy s osvojováním, zapamatováním** a s pohotovým **vybavováním písmen** (mnohdy i ve vyšších ročnících), **převodem tiskacích písmen na psací, zachováním správného tvaru** písmen (písmena nedotahují, nedopisují, mají problémy s dodržением správného pomě-





ru jednotlivých částí písmene). Děti mívají **obtíže i s navazováním jednotlivých písmen, udržováním písma na řádku, s dodržováním velikosti písmen, se zachováním směru psaní a správného sklonu**. Někdy jim dělá problémy i **dodržování správného rozestupu mezi jednotlivými písmeny** ve slovech, **dodržování stejných mezer mezi slovy**. Zaznamenáváme chyby i ve **stanovení hranice slov** v písmu (dítě píše slova dohromady nebo je nelogicky rozděluje - *Maminkašlana koupitja blíčka a jiné o voce.*).

Obdobné problémy vznikají i **při nesprávném držení psací potřeby**. To bývá **neuvolněné, křečovitě, chybné** (špatná poloha prstů, úchop příliš nízko, ztuhlé zápěstí aj.). Nesprávných úchopů se u dětí vyskytuje celá řada, nejčastěji zaznamenáváme **úchop bez podloženého prostředníku** pod tužkou, perem. Nesprávným úchopem se opět **snižuje kvalita písma, tempo psaní je pomalejší, ruka je rychleji unavitelná**. Vzniká v ní napětí, protože aby bylo dítě vůbec schopné psát, musí držet tužku mnohem pevněji. Někdy je držení psací potřeby správné, dítě ji však **drží příliš nízko** (méně často příliš vysoko). I to přispívá ke křečovitému držení a zmenšení rozsahu pohybu.

Podobné obtíže někdy vznikají i při **levorukém psaní**, zvláště je-li úchop psací potřeby opět nesprávný - například velmi častý „dráповitý úchop“ vedený shora. Levoručí žáci mívají proto rovněž menší možnost průběžné kontroly napsaného textu. V pohledu na napsaný text jim ale nepřekáží jen sklon ruky, ale často i tužka či pero. Navíc pokud píše perem, mohou si již napsaný text rozmazávat – tím trpí opět jak kvalita, tak úprava psaného projevu. U leváků je třeba dbát i na **správné držení těla**, aby nedocházelo k vychylování od střední roviny těla a aby dítě příliš nenaklánělo hlavu. Důležitý je i **sklon sešitu**, který je posunut od střední roviny těla doleva, **levý roh sešitu je nakloněn nahoru doleva a pravý dolů** – jedná se v podstatě o obrácenou polohu sešitu, než je tomu u praváků. Tento sklon sešitu by měl dítěti napomoci i k tomu, aby **ruka zůstávala pod linkou a nedocházelo k vedení ruky shora**, k již zmíněnému dráповitému úchopu. Úchop psacího náčiní je v podstatě stejný jako u praváků, i zde je třeba dbát na podsunutí prostředníku pod tužku. Nyní jsou k dostání ve specializovaných prodejnách i pera pro leváky, která mají zvýrazněné plošky pro polohu jednotlivých prstů (palce, ukazováčku, prostředníčku). Levoruké děti mají tendenci sklánět písmo doleva, častý bývá i vertikální sklon. **Nenuťme je k vedení písma doprava, není pro ně přirozené**. Někteří autoři doporučují začít nácvik psaní u levorukých dětí číslicemi, které jsou pro ně snazší (více viz doporučená literatura).

Nesprávné držení psací potřeby bývá u žáků **na druhém stupni již zafixované** a jeho přecvičení je v tomto věku už velmi obtížné, ne-li přímo nemožné, zvláště pokud u žáka schází vlastní vnitřní motivace. Žák je již zvyklý tímto způsobem psát a správný úchop mu paradoxně připadá nepřirozený. Bohužel se v praxi setkáváme s odporem k nácviku správného úchopu u dětí, a mnohdy také nenacházíme podporu u jejich rodičů, i v nižších ročnících, nejrádka v 1. třídě. Často se stává, že **dítě mívá zafixovaný nesprávný úchop již z mateřské školy a na správný si těžko zvyká**.

Objevuje se i **nesprávná poloha lokte** při psaní - dítě jej například drží celý ve vzduchu, nad podložkou, jindy se dotýká podložky celým loktem, případně i téměř všemi prsty psací ruky - hybnost ruky je tak podstatně snížena.

U dysgrafiků zaznamenáváme často **nesprávný sklon** psací potřeby – místo lehce sešikmeného sklonu, kdy vrchol tužky nebo pera míří směrem k rameni, držívaly děti psací náčiní hodně kolmo. To opět vede k nutnosti držet pero nebo tužku pevněji, v ruce vzrůstá napětí, je pro psaní méně uvolněná. Zvyšuje se tak i přítlak na tužku či pero, a tím dochází opět ke snížení kvality písma a zpomalení rychlosti psaní.





Velmi častá je i zvýšená **chybovost** při psaní - dochází k **záměnám tvarově podobných písmen**, např. m-n, o-a, r-z, l-k- h, j-p, S - L - Z apod. Vyskytují se ale i **záměny tvarově podobných číslic** (7-4, 3-8, 3-5, 6-9 apod.). Dětem se také stává, že představu písmena či číslice mají správnou, snaží se je napsat, ale ruka reaguje svým způsobem jinak, než by chtěly - začínají tvar jinak, přetahují, nedotahují, nenavazují atp. Chybu si uvědomí, a proto bývá v sešitech zaznamenáno časté škrtání, gumování, "zmizíkování", čímž opět trpí nejen kvalita písma, ale celkově i úprava grafického projevu. **Chyby** se však mohou vyskytovat i v jevech, které dítě jinak zvládá, a to zejména **při časově limitovaném psaní**. K obtížím dochází i **v důsledku přílišného soustředění se na výkon psaní** jako takového - dítě je nuceno psát rychleji, než dokáže, a proto se kvalita písma ještě více snižuje a dochází k častějším záměnám písmen.

Vznikají tak **specifické nebo i nespecifické chyby** - např. **vynechávky písmen**, (přestože schopnost hláskové analýzy a syntézy nemusí být narušena), **komolení slov, psaní slov dohromady, nesprávné umístění** či **vynechání diakritických znamének, ale i chybování v gramatice**. Děti totiž **nedokáží při tlaku na rychlost psaní si ještě i rychle odůvodnit pravopisné jevy a správně použít pravopisná pravidla**. Je to také tím, že se na psaní musí více soustředit, je pro ně namáhavé, obtížné. Děti s dysgrafií vnímají akt psaní jako problém, a tím se jejich stres ještě prohlubuje. Tím více nedokáží rychle provádět všechny operace, které jsou nutné pro správné psaní a zdůvodňování pravopisu. Přitom **při ústním ověřování jejich znalostí** nebo **formou doplňování** do předepsaného nebo předtištěného textu **pravopis ovládají většinou podstatně lépe** a spolehlivěji. Ve zvýšené míře se rovněž objevují již výše zmíněné **přepisy písmen, škrtání, gumování** atp.

Tempo psaní bývá často výrazně pomalé. Řidčeji se vyskytuje tempo rychlé až překotné, zbrklé. Bývá zaznamenáváno u hyperaktivních dětí (ale i ty často píší pomalu, i když jejich reakce jsou rychlé, impulzivní).

Často bývá narušena i **rytmicita** psaní, to je neplynulé, trhané. Dítě může mít problémy i s plynulým posunem dominantní ruky v průběhu psaní.

Problémy mívají děti i díky **pevnému úchopu** či **neuvolněnému zápěstí** („klavírní“ ruka - zápěstí není ohnuté) pro psaní zejména při napojování písmen a vykružování jejich tvarů – písmo bývá přerušované, roztržené, kostrbaté. Tvary písmen jsou nedokonalé, neodpovídající. Dochází i k nedotahování, neuzavírání písmen (o, a). Písmo je často **huře čitelné**, případně až nečitelné.

V počátcích, kdy ještě nejsou nároky na tempo psaní a rozsah psaného tak vysoké (v první, případně i v druhé třídě), může dítě nárokům na ně kladeným ještě stačit (někdy však za cenu nepřiměřené snahy, značného zpomalení tempa aj.). Ke zhoršení kvality písemného projevu (z hlediska celkové úpravy i chybovosti) pak dochází až později.

I **způsob sezení při psaní** bývá často **nevhodný** (vychylování těla do strany, zvedání ramene, poloha loktů mimo stůl). Někdy dítě ve snaze o co nejlepší výkon sklání příliš nízko hlavu, píše tzv. s „očima na papíře“, přestože netrpí žádnou zrakovou vadou (jindy může jít pouze o nesprávný návyk).

Protože vlastní psaní stojí dítě často zvýšené úsilí, je **rychleji unavitelné** (při psaní delšího rozsahu se proto obtíže často vystupňují). Patrné bývá i psychické napětí dítěte v průběhu psaní.

Výše jmenované **obtíže** jsou **dlouhodobého charakteru**, tj. nesouvisí např. s přechodnými, krátkodobými obtížemi při učení se něčemu novému apod.





Dysgrafie u některých žáků postihuje pouze proces psaní. Často ale mívá **vliv i na další formy grafického projevu**. Ovlivňuje pak zejména **rýsování** a tím pádem výkon v matematice - **geometrii**. Děti **nedokáží rýsovat přesně**, nedodržují správné tvary, nedotahují či přetahují linku, mají tzv. “těžkou ruku” – na tužku příliš tlačí, rýsovaná čára je pak silná, někdy až “vyrytá” do papíru. Potíže tyto děti mívají i při práci s kružítkem – drží je příliš pevně, nedokáží s ním lehce manipulovat, padá jim z ruky. **Rysy těchto dětí mívají výrazně sníženou kvalitu** opět i vlivem častého gumování ve snaze napravit chybu. Rysy tak působí značně neesteticky, bývají rozmazané, ušpiněné. **Dyspraktické děti** mívají navíc **obtíže i při rýsování na tabuli**, kdy nezvládají manipulaci s velkými dřevěnými trojúhelníky a kružítky.

V **matematice** může dysgrafie negativně ovlivnit výkon dítěte i **nesprávným zapsáním číslic** (záměny tvarově podobných) nebo čísel (pořadí číslic, nesprávný posun v prostoru atp.). Děti s dysgrafií často potřebují více času i na osvojení a zapamatování zápisu řešení slovních úloh, geometrických zápisů, apod. V některých případech po sobě **nedokáží tyto zápisy ani správně přečíst**, a tudíž s nimi následně správně pracovat.

Někdy bývá celkově snížená i **schopnost vyjádřit se písemně** (čímž dochází opět k negativnímu zkreslení obsahu a následně i k neobjektivnímu hodnocení) - např. při samostatné formulaci odpovědi u slovních úloh, psaní referátů, písemné formulaci svých myšlenek, ve slohových pracích apod. **Na středním stupni škol technického nebo uměleckého zaměření pak často dysgrafie negativně ovlivní úroveň rysů, grafů, nákresů, plánů, projektů a technického psaní a kreslení**. Může mít vliv i na snížený výkon v oblasti výtvarné výchovy, pokud je vyžadována přesná kresba nebo malba. **Někteří dysgrafici, kteří mají potíže při psaní, dokáží ale kvalitně rýsovat i kreslit, či malovat. Proto dysgrafie nemusí být kontraindikací při výběru středních škol technického nebo výtvarného zaměření**. To je třeba mít na mysli při **kariérovém poradenství** a je **nutné postupovat ryze individuálně**. Dítě může být dysgrafik – jedná se o poruchu psaní, ale nemusí být dyspinxik – zde se jedná o poruchu výtvarných schopností. V některých případech ale bývají postiženy oblasti obě. **Kresba** takového dítěte bývá nápadně **obsahově chudší, formální zpracování je jednodušší**, často **odpovídá vývojově nižší věkové kategorii** (viz ukázka kresby v obrazové příloze). **Někteří dysgrafici, kteří jsou i dyspraktičtí**, mívají na druhou stranu **obtíže i při psaní na stroji nebo na počítači**. Píší pomalu, zaměňují i zde písmena. To, co pro jiné dysgrafiky je kompenzační pomůckou, zde přináší další obtíže. Je to způsobeno poruchou koordinace pohybů, poruchou jemné i hrubé motoriky a senzomotorické koordinace, účastní se zde většinou i porucha pravolevé a prostorové orientace. Tato kombinace ale není naštěstí tak častá.

Obdobné obtíže mohou nastat i z jiných důvodů (snížená úroveň grafomotoriky při nedostatečné motivaci, nedostatek příležitostí k rozvoji motoriky a grafomotorických dovedností, nepřiměřené nároky vyučujících aj.) nebo v jiné fázi grafomotorického nácviku (až při osvojování písmen, psaní celých slov apod.) - **v tomto případě se však nejedná o specifickou poruchu učení**.

Děti s dysgrafií budou mít zkrátka **obtíže všude tam, kde budou závislé na výkonu psaní**, kde budou kladeny požadavky na rychlost psaní a kvalitu, úpravu písemného projevu. Je nasnadě, že se v podstatě jedná o téměř všechny vyučovací předměty.

Je-li **způsob ověřování znalostí** ve škole navíc zaměřen především nebo dokonce pouze na písemnou formu, dosahují tyto děti často nižších výsledků, negativně ovlivněných projevy dysgrafie (takže např. i v naukových předmětech, kdy učivo ústně ovládají, při písemném ověřování dosahují neadekvátních, horších výsledků, či selhávají). **Protože nemají možnost projevit své znalosti ústně a dosáhnout tak často podstatně lepších výsledků, mohou se zcela zbytečně stát neúspěšnými žáky!**





Nezanedbatelným jevem je i to, že vzhledem k výše uvedeným možným obtížím dochází k tomu, že **dítě přestává mít** po určité době opakovaných neúspěchů **zájem o psaní**, případně i kreslení nebo rýsování. To se pro něho stává nutným zlem. Některé děti se dopracují až k **odporu ke psaní**. Ztrácejí motivaci, nevěří v možnost zlepšení.

Velmi důležitým, často i rozhodujícím faktorem je **přístup ostatních k dítěti s dysgrafií** (rodičů, vyučujících, spolužáků, starších sourozenců atd.). Při nedostatečné osvětě či netoleranci některých vyučujících nebo i rodičů narážejí na nepochopení, jsou **nuceny psát úkoly nanečisto nebo je přepisovat**, jsou jim **snižovány známky za nižší kvalitu**. Často jsou nuceny psát **úkoly "navíc"**, nebo opisovat dlouhé texty, aby se tzv. "rozepsaly". Přitom **jediným efektem je stále se snižující kvalita písma a vznik odporu ke psaní**, potažmo i ke školní práci. Jejich dosavadní snaha nebývá registrována, případně není dostatečně či přesvědčivě oceňována. Děti s dysgrafií mohou být díky nepochopení či neznalosti problematiky specifických poruch učení považovány za lajdáky, kteří se dostatečně nesnaží, dělají naschvály apod., (zaznamenaly jsme i situace, ve kterých se tyto děti stávaly pro svůj „škrabopis“ terčem posměchu paní učitelky i ostatních spolužáků). To může vést následně k dalšímu zhoršování kvality - děti chtějí mít psaní rychle za sebou. Zvýšené úsilí, které by musely vynaložit na často jen mírné zlepšení, již považují za zbytečné, **vlivem neúspěchů rezignují**.

Někdy proto **nebývá vůbec jednoduché rozlišit projevy poruchy, její důsledky a nedostatečnou snahu dítěte** (zvláště u žáků na 2. stupni ZŠ). Ta však může být reakcí na dosavadní negativní zkušenost dítěte.

Nevhodný přístup k dítěti s dysgrafií může mít na něj negativní dopad a ohrozit jeho zdravý psychický vývoj. Vede ke **sníženému sebepojetí** - dítě pak často hledá náhradní mechanismy, jak uspět (bohužel často nevhodné - od drobných kázeňských problémů, předvádění se, šaškování, až po záškoláctví, agresivitu, asociální až antisociální chování).

Je logické, že řešení obtíží v grafickém projevu, např. zvýšeným nátlakem na snahu dítěte, snížením či přísnějším hodnocením, písemnými výzvami typu „piš lépe, zlepší úpravu, více se snaž, přepiš, příště pečlivěji!“ , přepisováním či psaním nanečisto, neustálým dopisováním toho, co dítě nestíhá, porovnáváním s ostatními apod., žádný výrazný nebo dlouhodobější efekt nepřinášejí, ale naopak situaci ještě zhoršují.

Proto je naším **cílem**:

- vytvářet situace, ve kterých dítě může **objektivně projevit své skutečné znalosti a dovednosti**
- **zajistit kvalitní reedukaci** a rehabilitaci, případně nabídnout možnosti kompenzace dopadu poruchy
- **zajistit vhodný přístup** k dítěti s dysgrafií.

3.2.1 Postupy při reedukaci dysgrafie

Při reedukaci dysgrafie se zaměřujeme předně na **rozvíjení funkcí potřebných pro psaní** – tj. především hrubé a jemné motoriky. Používáme **uvolňovací cviky** zaměřené na snížení svalového napětí, uvolnění ruky pro psaní. Dále i na posilování různých svalových skupin, zlepšení koordinace pohybů.

Dbáme na **správný úchop** psací potřeby, **správné sezení** při psaní, **správný sklon** podložky a sešitu při psaní.

Velmi důležitý je i **výběr vhodného psacího náčiní** (osvědčily se silnější tužky, pastelky, značkovací fixy, v případě nesprávného úchopu i tzv. trojhranný program). Důležité je, aby psací





náčini dobře klouzalo po podložce, nezadrhávalo, nespouštělo a aby stopa, kterou zanechává, nebyla přerušovaná.

Důležitý je i výběr **vhodné plochy**, na kterou provádíme grafomotorická cvičení (postup od velkých ploch k menším – balicí papír, formát A3, A4, A5 - zmenšování můžeme docílit např. překládáním papíru). Neméně důležitý je i výběr polohy při provádění uvolňovacích a grafomotorických cvičení (můžeme vyzkoušet polohy ve stoje, vsedě, vkleče).

Při práci **respektujeme pracovní tempo dítěte**, snažíme se práci neuspěchat, pomalé tempo uměle nezrychlovat. Naopak příliš zbrklé, hyperaktivní, impulzivní děti v jejich překotném tempu spíše mírníme.

Reedukace dysgrafie tvoří systém na sebe navazujících kroků, které nejsou nahodilé, ale logicky na sebe navazující. Teprve po spolehlivém zvládnutí jedné úrovně přecházíme k úrovni vyšší, náročnější. Při reedukaci mnohdy začínáme i u starších dětí od samého začátku – vždy vycházíme z toho, co dítě bezpečně zvládá. Proto je třeba **postupovat vždy individuálně**, podle úrovně toho kterého dítěte. Nutná je i individualizace používaných postupů a pomůcek. Pouze rigidní uplatňování určitých postupů je naprosto nevhodné. Nutností je **tvořivý přístup, využívání motivace a zájmů dítěte.**

Řešení není ani v přetěžování dítěte rozsáhlejším psaním (aby si „vypsalo“ ruku). U dítěte s dysgrafií totiž **neplatí, že čím více bude psát, tím budou jeho výsledky lepší** - často je to právě naopak). Důležité je pravidelné provádění kratších, cílených cvičení (nárazová práce je neefektivní). Uplatňujeme i zde **zásadu „krátce a častěji“**.

Velmi důležitá je **motivace dítěte a navázání vztahu s dospělým, který reedukaci provádí**. Dítě je třeba od počátku a pak průběžně **oceňovat i za dílčí úspěchy, podporovat**, dávat mu jasně najevo naši důvěru v jeho budoucí pokroky a zlepšení výkonu.

Pokud se reedukace nedaří (některé obtíže přetrvávají do dospělosti), **vedeme dítě k poznání, že kvalita písma není v budoucím životě již tak důležitá** (poruchu je potřeba vnímat jako pouze dílčí nedostatek), že ji **lze kompenzovat** pomocí psaní na stroji, počítači, pomocí tzv. psané formy tiskacího písma atp. A že **kvalita člověka se nehodnotí podle písma**, ale že každý je šikovný na něco jiného, každý je v něčem úspěšný a v něčem ne. **Nikdo není dokonalý.**

Někdy je nutná i úprava nebo změna přístupu k dítěti ve škole nebo i doma - důležité je i **sjednocení postupů** (např. správný postup při psaní písmene, správný úchop).

Opis

Při opisu **má dítě k dispozici předlohu psanou stejným typem písma, jakým bude samo psát** (nejčastěji psacím písmem). Tato forma písemného projevu je pro většinu dětí **nejjednodušší** - dítě vidí vzor před očima, nemusí přemýšlet nad vybavováním písmen, nad správným tvarem.

Při klasickém opisu (kdy je dítě odkázáno pouze na vnímání zrakem) se lze setkat i s dětmi, které naopak mají výraznější problémy s opisem a přepisem než s diktátem - častou příčinou jsou obtíže ve zrakovém vnímání (dítě se vyčerpává vnímáním tvarů na předloze a jejich zrakovým a grafickým přenosem do vlastní práce), což je časté **u kombinace s dyslexií**. To, že chybí sluchové vjemy (diktování, hlasité předříkávání), je pro takové děti naopak nevýhodou.

Opis dětí s dysgrafií bývá často **snížené kvality - nápodoba tvarů je nepřesná či chybná**, vyskytují se i jiné typy chyb (např. vynechávky nebo nesprávné umístění diakritických znamének,





vynechávky písmen). Výkon se ještě zhoršuje při nedostatku času nebo nepřiměřeném rozsahu přepisovaného.

Jak pomoci:

- poskytneme dětem **prodloužený čas** k osvojování písmen, zautomatizování pohybu při psaní jednotlivých písmen
- zároveň dítěti **diktujeme**, umožníme tiché předříkávání písmen dítětem (tzv. **autodiktát**), pomáháme slovním komentářem
- **vracíme se k jednodušší formě** opisu (např. od opisu slabik k opisu jednotlivých písmen)
- **zkracujeme rozsah opisovaného** (jen krátké úseky textu)
- provádíme odpovídající **cvičení zaměřená na rozvoj zrakového vnímání** (pokud je na nedostatečné úrovni) - např. cvičení zaměřená na zrakovou analýzu a syntézu, zrakovou paměť aj. (konkrétní náměty lze získat v publikaci Metody reedukace SPU - smyslové vnímání).

Přepis

Přepis je již **náročnější, protože dítě při psaní** (na rozdíl od opisu) **převádí písmo do jiné formy** (nejčastěji z tiskacího na psací) - dítě přepisuje text psaný tiskacím písmem do psacího písma. Proto musí všechna písmena dobře znát, vybavit si jejich správné tvary a zapsat je.

V této fázi již mívají děti s dysgrafií **nápadnější obtíže - jednotlivé tvary písmen si vybavují obtížněji, chybně, nejsou dostatečně pohotové**. Častá je i **zvýšená chybovost**, která se při nevýhodných podmínkách (např. krátký časový limit, nepřiměřené požadavky na kvalitu výkonu) ještě zhoršuje.

Jak pomoci:

- věnujeme **více** času cvičením, kdy dítě **přiřazuje k tiskacím písmenům** (slabikám, slovům) psací písmena (slabiky, slova) a naopak
- více času věnujeme i **čtení psacího písma** (např. dopisu od kamaráda, textu předepsaného psacím písmem)
- napomáháme dítěti **částečným navedením na vybavení tvaru** (ukázkou písmene napsaného „ve vzduchu“, předepsáním začátku písmene),
- nebo i předepsáním celého písmene
- využíváme **tabulky písmen** abecedy, kdy vedle tiskacího tvaru písmene je uveden i psací tvar apod.

Diktát

Diktát (v klasické podobě) je **pro většinu dětí s dysgrafií velmi obtížný**. Zejména pak, **pokud je kombinována dysgrafie s dysortografií, nebo i s poruchou pozornosti**. Dítě **musí pohotově graficky vyjádřit slyšené** (tj. vybavit si a správně napsat), **případně si vybavit a aplikovat příslušné gramatické pravidlo**

Je třeba si uvědomit, že **dítěti s dysgrafií odčerpává už samotný proces psaní více energie** - proto se dříve dostavuje únava, dítě nestačí požadovanému tempu psaní (případně i diktování), klesá schopnost koncentrace pozornosti, stoupá chybovost (dítě může chybovat i v jevech, které ovládá - vyskytují se např. gramatické chyby, přestože při ústním ověřování dítě nechybuje), klesá úprava. **Negativní vliv má často i dosavadní zkušenost dítěte** (nestíhá vše napsat včas, opakovaně selhává a je negativně hodnoceno apod.).





Někdy se ze strany učitelů setkáváme s argumentací typu „má dost času, může se znovu zeptat, nemusí psát všechno“, případně se stížností, že dítě této nabídky nevyužívá. Je pochopitelné, že je dítěti často nepříjemné hlásit se a přede všemi opakovaně oznamovat, že nestihlo vše napsat.

Dítě má **snahu ztotožnit se s ostatními dětmi**, dokázat to, co ostatní. Nejdostupnější pro ně je **ztotožnit se s nimi v kvantitě**, protože dosažení obdobné kvality mu připadá nereálné. Proto si „vypomáhá“ různým způsobem, aby stihlo napsat vše - **píše bez průběžného zdůvodňování gramatických jevů** (pravopis i/y doplňuje nahodile, píše pouze „i“ apod.). Fixuje si tak návyk psát bez zdůvodňování. Proto se někdy stává, že dítě (zvláště starší - časté je to u žáků 2. stupně ZŠ) na otázku, zda stihá ve škole diktáty, odpovídá, že ano. Teprve při podrobnějším rozboru velmi často vyjde najevo, že je stihá pouze „napsat“, ale již se nestačilo věnovat pravopisu, takže jsou jeho písemné práce plné chyb.

Má-li prostor ke kontrole, **mívá problémy vyhledat chyby** a opravit si je.

Jak pomoci:

Při **záměnách písmen** (např. a-o, m-n, l-k-h, r-z)

- opět používáme **spojení obrázku a psacího písmene**, dále i reliéfních písmen k obtahování, obtahujeme předepsaná písmena, znázorňujeme jejich tvar různými způsoby (viz výše)
- zpočátku se **zaměřujeme vždy pouze na jedno písmeno**, teprve později v různých kombinacích
- **předřikáváme slova** s těmito písmeny a **dítě ukazuje správný tvar** na kartách nebo v tabulkách s psacími písmeny (jako inspiraci k těmto slovům můžeme využít např. čtenářské tabulky)
- opět můžeme využít **skládání nebo dokreslování** těchto písmen a tabulky písmen či barevné abecedy, dále omalovánky a karty s písmeny, které obsahují i psací písmena
- používáme i barevného „**vyškrtávání**“ či „**kroužkování**“ těchto písmen v textu předepsaném psacím písmem (např. všechna a – červeně, všechna o – modře)
- dítěti **předepíšeme dvojici písmen**, která si dítě plete, a necháme je **písmena porovnávat** (zřetězením, obtahováním, slovním komentářem, barevným odlišením rozdílů apod.)
- využíváme i **speciálních pracovních listů pro děti s dysgrafií**
- někdy stačí dát dítěti **na psaní dostatek času** a chybovost se sníží.

Při **rozlišování tvarově podobných písmen** (např. m – n)

- jako u předchozí dvojice písmen **spojujeme procvičované tvary písmen s názorným obrázkem** (m – míč, n - noha)
- osvědčilo se „**obouvání**“ **písmenek** – model písmene „m“ má obuté tři botičky, „n“ pouze dvě (dobře se využívá manipulace s modely na magnetické tabuli)
- jako v předchozím případě pak **modely písmen** přiřazujeme k obrázkům, předřikáváme slova, přiřazujeme k natištěným a napsaným slovům
- využíváme již uvedených technik „**kroužkování**“, **dokreslování**, **skládání**, **modelování**, **obtahování** na smrkovém papíře apod. (lze využívat náměty v části věnované osvojování písmen) – tyto techniky jsou využitelné i u písmen a – o, l- k -h nebo i dalších typů písmen, která děti zaměňují.

Při **vynechávkách písmen**:

- **cvičíme schopnost sluchového rozlišování a sluchové analýzy a syntézy slova** (více viz publikace Metody reedukace SPU - smyslové vnímání)
- nacvičenou schopnost pak **převádíme do schopnosti tzv. autodiktátu**, kdy si dítě samo nahlas diktuje písmena, která má napsat. Je třeba ale dítě bedlivě sledovat, abychom předešli chybám, aby dítě slovo chybně nenapsalo – mívá totiž tendenci si chybu spíše zapamatovat, než se jí příště vyvarovat.





Při chybování v **umíst'ování diakritických znamének:**

Děti s dysgrafií chybují poměrně často v písemném projevu v diakritice. Znaménka často zapomínají, někdy je umisťují nesprávně, případně doplňují chybná znaménka. Vždy je nezbytné zjistit, zda dítě dobře rozlišuje délky samohlásek sluchem nebo zda není příčina v nedostatečné audiomotorické koordinaci, případně v jiných percepčních oblastech. I když jsou tyto oblasti bezproblémové, dítě s dysgrafií přesto v diakritice často chybuje. Většinou je to důsledek pomalejšího tempa psaní, zvýšené unavitelnosti a poklesu pozornosti, ale často i **nevhodného způsobu doplňování diakritických znamének** v průběhu psaní. Častý je způsob, kdy děti doplňují diakritická znaménka až následně po napsání celého slova (což nevádí, pokud dítě v diakritice nechybuje - v opačném případě je tento způsob nevhodný). Ještě nevhodnější je varianta, kdy děti doplňují diakritická znaménka chaoticky - jednou ihned po napsání daného písmene, jindy po napsání části slova, někdy až po napsání celého slova. Pak je **nezbytné děti převést na jednotný způsob doplňování diakritických znamének, a to důsledně ihned po napsání daného písmene**. To však nebývá vůbec jednoduché (zvláště u starších školáků).

Jednou z možností je **specifický autodiktát zaměřený na diakritiku**: dítě nahlas předříkává slovo po jednotlivých hláskách - vyslovenou hlásku vždy hned zapíše. Tímto způsobem napíše celé slovo. Pokud je však nad některým písmenem diakritické znaménko, musí je též nahlas pojmenovat těsně před jeho napsáním. Je ideální, když alespoň v počátku nácviku zapisuje to, co dítě nahlas říká, také rodič. Snadněji tak získá přehled o tom, zda dítě říká důsledně vše předem a nahlas. Zároveň nesmí dopustit, aby se v napsaném objevila chyba (dítě musí v případě chyby upozornit předem, ještě ve fázi hlasitého předříkávání). Uvedeme si příklad: dítě má napsat slovo řízek. Nahlas řekne ř a napíše je, avšak těsně před doplněním háčku musí nahlas říci *háček*. Pokračuje: *měkké í, čárka, z, e, k*. Je možné, aby dítě tímto způsobem psalo písemné domácí úkoly (ve škole je nutné umožnit tiché předříkávání v průběhu psaní). Protože zpočátku zabere psaní formou tohoto autodiktátu více času, je vhodné dítěti písemný úkol přiměřeně zkrátit. Ke zlepšení dochází většinou už po dvou měsících důsledného nácviku. Vhodná je forma hry - např. rodič = „mimozemšťan“, který zná všechna česká písmenka, ale neví, jak napsat slovo vcelku a kam umístit diakritická znaménka. Dítě má „mimozemšťana“ na starosti, má jej to naučit.

Při **nedodržování hranic slov v písmu:**

Vliv na chybovost v této oblasti může mít opět nedostatečná úroveň sluchového vnímání (především sluchová analýza a syntéza). Někdy je to však projev nepřiměřeného pracovního tempa.

Proto někdy stačí zmírnit tempo psaní, jindy je nutné více pozornosti věnovat rozvíjení všech potřebných percepčních oblastí.

Využíváme např. cvičení, kdy dítě v textu psaném psacím písmem doplňuje dělicí čáry mezi jednotlivá slova napsaná dohromady - vedle napíše správně. Při velkých obtížích začínáme se spojennými dvěma slovy (např. *pesštěká*), v další fázi přecházíme k náročnějším variantám (*dolesa, Zítropojedukbabičce*).

Nácvik **vyhledávání chyb** v písemném projevu:

Učitelé a rodiče často uvádějí, že dítě nevyužívá čas na kontrolu napsaného a chyby si samo neopraví. Pro dítě s dysgrafií to většinou vůbec není jednoduché. Proto je často nutné nácvik rozfázovat. Nejdříve dítě vyhledává pouze **jeden typ chyb** (např. diakritická znaménka) v **izolovaných slovech**. Začne-li se mu dařit, můžeme **postupně přejít** k celým **větám**. Postupně přidáváme **další**





typy chyb - a opět postupujeme od izolovaných slov k větám. Po zvládnutí této fáze přecházíme ke **kombinaci různých druhů chyb**. Dítě - je-li jeho pracovní tempo respektováno - se spolehlivě naučí při pravidelném cvičení vyhledávat a opravovat chyby. K nácviku využíváme **slova a věty psané psacím písmem** (můžeme je dítěti předepsat). Je přínosné, když dítě slova s opravenými chybami ještě napíše samo správně (nejlépe výraznou barvou - např. červeným fixem, aby si fixovalo slova napsaná správně).

U všech výše uvedených obtíží v písemném projevu platí, že někdy (u lehčích poruch) stačí pouze **respektovat tempo psaní** daného dítěte, případně **volit přiměřený rozsah psaného, vyvarovat se kritického přístupu** a naopak **vyjadřovat dítěti podporu** (dítě se může dopouštět chyb i v důsledku namáhavého psaní, zvýšené unavitelnosti, stresu apod.). Přitom by však dítě mělo být vždy vedeno k **preferenci kvality před kvantitou** (což mu musíme umožnit), k **automatizaci kontroly** vlastního písemného projevu, ke schopnosti chyby vyhledat a opravit.

Možnosti kompenzace

U dětí na 2. stupni ZŠ a na SŠ je základním kompenzačním mechanismem používání tzv. **psané formy tiskacího písma** - je jednodušší, tvary na sebe tolik nemusí navazovat, nemusí se přesně vykružovat. Proto po zácvičení většinou dochází i ke zrychlení tempa. V naprosté většině vede i k podstatnému zlepšení čitelnosti. Přechod na jinou formu písma probíhá u dětí s dysgrafií často spontánně, jindy je vhodné jim tuto možnost nabídnout. Na jinou formu písma přecházejí děti většinou koncem 1. stupně, jindy až při přechodu na střední školy. Přechod na jiný typ písma je výhodný nejlépe v průběhu letních prázdnin (je potřebný určitý čas, než dojde k nacvičení a zautomatizování nového způsobu psaní). Postupně učíme děti **psát na počítači**. Někdy je nezbytné částečně nahradit písemný projev **využíváním diktafonů** (případně si lze na základě audiozáznamů činit stručné zápisky) – např. tehdy, je-li tempo psaní velmi pomalé, žákův písemný zápis je zcela nečitelný, poznamenaný značnou chybovostí, nevyužitelný pro další činnosti (učení apod.).

Cílem snahy o reedukaci a kompenzaci dysgrafie je:

- aby bylo dítě schopné si opsat, přepsat a zapsat diktovaný text
- aby si včas stačilo zapsat vše potřebné
- aby se bylo ze svých zápisků schopno učit
- aby byla některá z forem písma, kterou používá, **čitelná jak pro ně, tak pro ostatní**.

3.2.2 Individuální péče o děti s dysgrafií

Jak můžeme dítěti s dysgrafií pomoci při překonávání projevů poruchy, jak eliminovat negativní dopad na školní výkon, na psychiku dítěte?

- Při osvojování a fixaci písmen využívat **multisenzoriálního přístupu** (písmenko modelovat, tvarovat z drátku, obtahovat na smirkovém papíru atd.).
- Využívat potřebná **uvolňovací cvičení před psáním** (v případě potřeby i v jeho průběhu).
- Umožnit dítěti **změnu pracovní polohy**, krátký odpočinek, relaxaci.
- Pokusit se o **fixaci správného úchopu** psacího náčiní (nenásilně), nepoužívat propisku. Každé mírné zlepšení i snahu podchytit a výrazně ocenit.
- Využívat **sešity s pomocnou liniaturou**, většími linkami, u nelinkovaných sešitů (dítě mívá často větší problémy s udržení úpravy) využívat papírové podložky se širšími linkami.
- Umožnit dítěti **využívání potřebných pomůcek** - např. podložka pro sklon písma, podložka se znázorněním správné polohy sešitu, vhodné psací a kreslicí náčiní, papírový kornout pro nácvik správného sklonu psacího náčiní, speciální násadky (z moduritu, z pryže aj.).





- **Respektovat pomalejší tempo psaní** – upřednostnit kvalitu před kvantitou (co nestihne, nehodnotit jako chybu - žák musí být předem o této možnosti informován, aby nedošlo ke zhoršení výkonu vlivem zbytečného spěchu), umožnit napsat pouze přiměřenou část (bez nutnosti dopisovat doma), případně nechat více času na napsání.
- **Gramatické chyby v písemném projevu** (zvláště časově limitovaném - např. diktátu apod.) **si následně ověřit ještě ústně a teprve pak ohodnotit**. Diktát lze též nahradit doplňovacím cvičením, případně zkrácenou verzí diktátu (dítě - pokud nestihá - nemusí dopsat celou větu - ověřované gramatické jevy pak nezařazujeme na konce vět, případně dítě píše pouze část diktátu).
- **Využívat specifického autodiktátu** s předřikáváním po jednotlivých hláskách (doma nahlas, ve škole umožnit tiché předřikávání) a důsledným doplňováním diakritických znamének ihned po napsání daného písmene. Vzhledem k dočasné větší časové zátěži zadávat jako písemné domácí úkoly pouze přiměřenou část.
- **Cizí jazyk** - i zde upřednostňovat ústní projev, v případě výraznějších obtíží v písemném projevu s tolerancí hodnotit slova napsaná alespoň foneticky správně.
- **Matematika** – zvýšenou pozornost věnovat rozboru chybovosti – odlišit chyby způsobené nedostatečným zvládnutím učiva od chyb vzniklých chybným opisem, záměnou pořadí číslic, chybným zapsáním čísel pod sebe při písemném sčítání a odčítání, sníženou úpravou, chyby způsobené obtížemi při přechodu na jiný algoritmus. Používat čtverečkový sešit k usnadnění správného zápisu čísel např. při písemném sčítání a odčítání.
- Při ověřování vědomostí (např. u naukových předmětů) **preferovat ústní projev** (ten je často objektivnější, nezkreslený poruchou). Při ústním ověřování vytvořit vstřícnou atmosféru, nenaléhat na pohotovou odpověď.
- K naukovým předmětům – **zápisy v sešitech**, které lze jen omezeně (vzhledem k jejich snížené kvalitě) využít k domácí přípravě – **lze nahradit okopírovaným zápisem** (spolužáka, z paralelní třídy apod.). Ve výkladové či shrnující části vyučovacích hodin je možné po dohodě s vyučujícími využívat diktafon.
- **K písemnému ověřování znalostí dítěte volit spíše práce menšího rozsahu**, s možností stručné písemné odpovědi, případně testových forem s volbou správné odpovědi. Časově limitované písemné práce (zvláště většího rozsahu) jsou často naprosto nevhodné.
- Celkový písemný projev ve všech předmětech – **respektovat sníženou kvalitu písemného projevu** (do hodnocení nezahrnovat chyby vzniklé chybným opisem, nedostatečnou úpravou apod.), **respektovat pomalé tempo psaní** – upřednostnit kvalitu před kvantitou (co nestihne, nehodnotit jako chybu), umožnit napsat pouze přiměřenou část (bez nutnosti dopisovat doma), dopřát více času na napsání.

Ocenit část, která se povedla, drobné pokroky, snahu.

- **Respektovat sníženou kvalitu grafického projevu** (tj. nejen psaní, ale i rýsování, kresebného projevu), motorických dovedností (např. při pracovním vyučování, tělesné výchově), hodnotit s tolerancí, ocenit i snahu.
- **Umožnit v případě potřeby přechod na psanou formu tiskacího písma.**
- Při práci **využívat zásadu často, ale v kratším rozsahu**. Rozsah pozornosti postupně zvyšovat zaujetím pro činnost, vhodnou motivací a oceněním.
- **Snažit se o vytvoření vstřícné atmosféry ve třídě** – navodit situace, ve kterých bude dítě zažívat i kladné emoce.
- **Využívat možnosti průběžného i závěrečného slovního hodnocení.**





3.3 Dysortografie – projevy, vhodný přístup

Dysortografie je specifická porucha pravopisu. Vzniká na podkladě poruchy fonematického sluchu, **porušena je sluchová percepce (sluchové vnímání).** Z oblasti sluchového vnímání je porušena zejména schopnost **sluchové diferenciacce (rozlišování).** Jedná se o rozlišování zvuků, výšky, délky a hloubky tónů a dále i jednotlivých hlásek, slabik, slov i vět. Bývá porušena i schopnost **sluchové analýzy a syntézy, sluchová orientace i sluchová paměť.** Bývá porušeno i **vnímání a schopnost reprodukce rytmu.** Nezřídka mívají v důsledku výše uvedených obtíží tyto děti **snížený jazykový cit.** Obtíže se prohlubují, je-li přítomna i porucha koncentrace pozornosti.

Obtíže se mohou vyskytovat i v dalších percepčních oblastech – např. ve zrakovém vnímání (zraková analýza a syntéza, zraková diferenciacce, zraková paměť).

Díky výše uvedeným potížím mívají děti problémy zejména při psaní formou diktátu, kdy musí pomocí sluchové percepce zachytit, analyzovat a reagovat na mluvené slovo, a to převést do písemné podoby. Vzhledem k tomu, že sluchová percepce je u nich porušena, probíhá tento proces nedokonale a projeví se **specifickou chybovostí při psaní diktátu.** Jedná se o tzv. **primární problematiku,** která plyne z poruchy percepčních funkcí. V praxi to znamená, že dítě slyší diktovaná slova, ale nedokáže je dokonale rozlišit a napíše je tak, jak je slyší – to znamená většinou nedokonale, nesprávně. Dochází pak svým způsobem k tzv. sluchovým klamům, sluchovým záměnám a v důsledku toho ke komolení slov nebo nesprávnému užití pravopisu (viz dále).

K typickým primárním **specifickým dysortografickým chybám** patří:

- **vynechávky** písmen, slabik, slov
- **přidávání** písmen (zejména vkládání samohlásek do shluku souhlásek), slabik, slov
- **vynechávky, přidávání nebo nesprávné umístění diakritických znamének** (háčeků, čárek)
- **přesmykování slabik** (tzv. kinetické inverze) – např. kolo - loko
- **záměny hlásek zvukově podobných,** zvl. znělých a neznělých (tzv. “spodoby hlásek” - sníh - h/ch, dub - b/p, led - d/t apod., *i když* pravidlo k určení správného pravopisu děti znají, v písemném projevu je nepoužijí), do této kategorie lze zařadit i záměny tzv. sykavkových hlásek (při rozlišování ostrých a tupých sykavek – záměny š-č-ž/s-c-z). Často i v souvislosti s vadou řeči vznikají tzv. sykavkové asimilace (švestky - švešky, syčí-šičí apod.) – jak dítě vyslovuje, tak píše.
- **záměny slabik zvukově podobných.** Do této kategorie můžeme zařadit tzv. měkčené slabiky -jednak slabiky bě, pě, vě, mě, ale zejména měkké a tvrdé **slabiky di, ti, ni / dy, ty, ny.** **Nesprávné rozlišování těchto slabik ovlivňuje i určování pravopisu podstatných a přídavných jmen podle vzorů,** které na tyto slabiky končí (pán, hrad, žena, píseň, kost a stavení v množném čísle, vzory mladý, jarní). **Druhotně je pak ovlivněn i pravopis shody podmětu s přísudkem.** Příčinou těchto obtíží bývá nedostatečné sluchové rozlišování (dítě neslyší rozdíly), obtíže ve výslovnosti (je chybná nebo nejednoznačná), případně kombinace obojího.
- **nedodržování hranic slov v písmu.** Jedná se o psaní slov dohromady, někdy i celých vět. U starších dětí bývá typické psaní slov dohromady s předložkami (nadstolem, vohně) a se zvrtnými zájmeny se, si (hrajemesi, veselímese). Často dochází i k nesprávnému psaní slov, kdy dítě nelogicky rozdělí slovo (ručn-ík). U mladších dětí pozorujeme i napsání několika slov nebo celé krátké věty dohromady (Jdemedoškoly.).
- **komolení slov jako důsledek specifického logopedického nálezu.** Kromě již zmiňovaných specifických asimilací (sykavkové, asimilace di-ti-ni/dy-ty-ny) se může vyskytovat i specifická artikulační neobratnost (např. u slov typu nejnebezpečnější, lokomotiva). Obdobné chyby se pak objevují i v písemném projevu. S tímto logopedickým nálezem se setkáváme často u dětí s ADHD.
- **gramatické chyby.** Za určitých okolností řadíme i gramatické chyby v písemném projevu mezi





specifické – a to v **případě, že dítě gramatická pravidla ovládá**, při ústním zdůvodňování pravopisu je umí správně aplikovat, a přesto se dopouští chyb v písemném projevu, často v důsledku neschopnosti pohotové aplikace v průběhu psaní. Vždy je proto **nutné zjistit případnou disproportionci mezi ústním a písemným výkonem** a stanovit **skutečnou příčinu případné chybovosti**.

Často se rovněž stává, že specifická dysortografická chybovost bývá zaznamenána nejen při psaní diktátu, ale **i při opisech, prepisech**. Pokud dítě nemá zároveň dyslexii a chyby nejsou způsobeny nesprávným přečtením textu, vzniká dysortografická chybovost tím, že dítě používá ne zcela dokonale tzv. autodiktát. Autodiktátem chápeme, když si dítě po předchozím přečtení diktuje v průběhu psaní polohlasně nebo v duchu opisovaný text, a podle toho píše. Jsou-li porušeny nebo nerozvinuty výše uvedené funkce (např. schopnost hláskové analýzy a syntézy), objeví se dysortografická chybovost i zde, i když většinou ne v tak velké míře jako při psaní klasického diktátu. Neovládá-li dítě ještě dokonale analyzovat a syntetizovat slovo a pomocí autodiktátu se snaží samo sobě nadiktovat např. přečtené slovo se shlukem souhlásek, dochází pak většinou k vynechávce hlásky ve shluku souhlásek (např. kostka - koska).

Někdy mohou být příčinou zvýšené chybovosti při opisu a přepisu i **nedostatky ve zrakovém vnímání**. Pokud jsou výrazné, stává se, že má dítě v opisu a přepisu ještě větší obtíže než při psaní diktátů (kde jsou dominantní sluchové podněty a úroveň zrakového vnímání je až druhořadá).

Některé problémy plynou u dětí s dysortografií i z **pomalého osobnostního pracovního tempa**. Pracovní tempo může být pomalejší proto, že díky porušeným percepčním funkcím se musí dítě více soustředit na to, aby vše zvládlo zachytit a zaznamenat. Nebo i proto, že jsou potřebné funkce sice již vyvozeny, ale nejsou ještě zautomatizovány a převedeny do výkonu, takže dítě potřebuje na svůj výkon více času. **Přidružuje-li se** k dysortografii ještě i porucha psaní, **dysgrafie, písí děti** i z tohoto důvodu **pomaleji**, a dále i proto, že se **musí více soustředit** na výkon psaní jako takový, takže pak **nestihnou zdůvodnit pravopis v průběhu psaní a chyby neobjeví často ani při kontrole napsaného**. Pomalé pracovní tempo mají i hypoaktivní děti. Při respektování jejich osobnostního tempa a poskytování zvýšené časové rezervy na napsání i kontrolu písemného projevu tato problematika zčásti mizí, zmírňuje se.

Na druhé straně jsou i děti, které nemají pomalé osobnostní tempo, písí rychle a s chybami, a i když mají čas na kontrolu napsaného, nedokáží si své chyby vyhledat a opravit. I zde může být výkon dítěte komplikován poruchami řeči, kdy dítě, zvláště při opisu a přepisu, ale i při psaní na diktát, píše stejně chybně tak, jak i chybně vyslovuje.

Na problematice dětí s dysortografií se spolupodílí často i **snížený jazykový cit**. Při ústním ověřování jejich znalostí dosahují podstatně lepších výsledků, **protože pravidla pravopisu se dokáží naučit. Nedokáží je ale adekvátně aplikovat v praxi**. To je typické pro děti ve vyšších ročnících - již koncem prvního stupně, ale zejména na druhém stupni ZŠ. Zde bývají dysortografické obtíže již výrazně komplikovány **sekundární problematikou**, která již neplyne z primární poruchy, ale úzce s ní souvisí. Zvláště pokud nebyla porucha včas diagnostikována nebo dítě neabsolvovalo kvalitní reedukační nácvik (případně tento nácvik nebyl systematický nebo dokončený). Dítě vlastně pak nemá základy pro další výuku pravopisu, nemá na čem stavět. Vznikají často i mezery v učivu, dítě již neovládá přívalem dalších gramatických pouček.

Některé děti mívají v pravopisných pravidlech chaos – i když jednotlivá gramatická pravidla znají, neví, kdy a kde jaká uplatnit. U některých dětí tak vzniká **snížená schopnost až neschopnost uplatnit naučená pravopisná pravidla v praxi**.





Děti s dysortografií mívají obtíže díky výše uvedené problematice **nejen v českém jazyce, ale velmi často i při osvojování cizího jazyka**. Také ale i v **naukových předmětech**, nebo třeba i v matematice, pokud si musí zaznamenávat učivo formou diktování (bez zrakové opory – diktovaný text nevidí, pouze slyší).

Při reedukaci dysortografie vždy **vycházíme z konkrétních obtíží, které dítě má**. Další postupy stanovíme na základě psychologické a speciálně pedagogické diagnostiky (obtíže určíme jednak podle výsledků percepčních zkoušek, jednak podle typu a charakteru specifických chyb, které se objevují v písemném projevu).

3.3.1 Postupy při reedukaci dysortografie

Vynechávky písmen

Podkladem je zejména porušená **schopnost analyzovat a syntetizovat slovo**, proto je třeba se v prvé řadě soustředit na její nácvik (ne vždy jsou však vynechávky písmen projevem dysortografie - někdy může být příčinou chybovosti nerespektování pracovního tempa dítěte – to, ve snaze „stíhat“, chybí i tam, kde by se při dostatku času chyb nedopustilo).

- pokud má dítě obtíže se stanovením první hlásky ve slově, zaměřujeme se na **určování hlásky na začátku slova**. U některých dětí je vhodnější zařazovat nejprve slova začínající samohláskou (oko, ucho, Aleš, Ivana). Poté volíme krátká slova začínající souhláskou (sám, pes). Někdy se ukazuje přínosnější zvolit opačný postup (nejdříve slova začínající souhláskou, pak teprve samohláskou). Konkrétní postup je tedy třeba vždy volit individuálně. Při velkých obtížích můžeme zpočátku **pomáhat** i přehnanou, důraznější **výslovností**. Dítě vedeme k tomu, aby „nastražilo“ uši a poslouchalo, jaký zvuk slyší, začíná-li **říkat nahlas** dané slovo. Pomáhat si může i **uvědomováním toho, co vyslovují jeho rty nejdříve**. Vyzveme ho, aby si slovo opakovalo nahlas vícekrát za sebou, při opětovném opakování se může zarazit už po vyslovení začátku slova. Dopomoci můžeme i **zrakovou oporou a manipulací s písmeny** (dítě si zároveň skládá slovo z písmen – plastových, textilních, papírových). Zatímco u slov začínajících samohláskou dojde většinou k jejich rychlému zvládnutí, u slov začínajících souhláskou musíme být někdy hodně trpěliví. Zvládne-li dítě určit první hlásku ve slově, přecházíme k určování poslední hlásky, poté k určování hlásek v celém slově.
- vyvozování můžeme zjednodušit využíváním uzavřeného souboru – dítě vybírá slovo, které začíná např. hláskou k, z několika předmětů nebo kartiček s obrázky (které vždy nejdříve pojmenuje), z několika slov
- velmi užitečnou hrou je např. **slovní fotbal** v různých formách. Následující vymyšlené slovo začíná např. poslední hláskou (slabikou) slova předcházejícího (strom – mečík – kopretina; koleno – nohy – hyne- nebe). Využít můžeme i obrázky – dítě je pojmenovává a řadí odpovídajícím způsobem vedle sebe (např. název následujícího obrázku začíná stejnou slabikou, jakou končí název předcházejícího obrázku). Náročnější variantou je vymýšlení slov začínajících poslední slabikou slova předcházejícího (nosí – síto – točí – číslo).
- využívat můžeme i hru „**němá ústa**“ - děti se naučí odezírat z našich úst jednotlivé samohlásky a, e, í, o u (zpočátku volíme výraznější mimiku úst), pak hrajeme různé hádanky – děti mají uhodnout, co „němá ústa“ vyslovila, mají vymýšlet slova začínající vyslovenou samohláskou, slova obsahující danou samohlásku a podobně.
- děti na pokyn „**Kdo tu je, kdo se od „A“ jmenuje?**“ vyhledávají mezi sebou ty, jejichž jméno (příjmení, přezdívkou) začíná danou hláskou. Při jiné variantě hry „Co tu je, co se na „K“ jmenuje?“ vyhledávají v místnosti předměty, jejichž názvy danou hláskou začínají.





- děti mají určit **počet hlásek v jednotlivých slovech** – hlásky v daném slově zároveň s jejich vyslovováním odpočítávají na prstech
- zařazujeme i cvičení zaměřená na **určování pozice dané hlásky** (která je druhá, třetí, kolikátá je hláska „r“ ve slově krtek atp.)
- děti mají vymýšlet **slova, která nesmějí obsahovat danou hlásku**. Cvičení můžeme ztížit ještě tím, že jmenovaná slova musí zároveň splňovat ještě další podmínku (pouze názvy zvířat, přídavná jména apod.). Jinou variantou je, že naopak danou hlásku obsahovat musí.
- děti si položí hlavu, zavřou oči. Učitel předřikává slova. Jejich úkolem je **zvednout hlavu, když uslyší ve slově danou hlásku** nebo naopak nereagovat na „zakázanou“ hlásku.
- předčítáme jednotlivá slova, dítě říká pouze jejich **první (poslední) hlásky**
- děti mají za úkol ve slovech napsaných na jednotlivých kartičkách objevit „neposlušná“ písmenka (ve slově je vždy jedno **písmenko, které tam nepatří**)
- učitel se postaví zády k dětem, do vzduchu nad sebou napíše slovo – může i několikrát zopakovat (začínáme od těch nejjednodušších), děti mají **rozluštit, jaké slovo učitel píše**
- děti vymýšlejí **co nejvíce slov začínajících danou hláskou**. Úkol můžeme ztížit ještě tím, když např. stanovíme i počet slabik ve slově, vymežíme pouze určitý okruh (rostlina, zvíře a podobně).
- předřikáváme slova, děti je mají **zopakovat bez první (poslední, případně předposlední) hlásky**
- děti **tvoří nová slova** – přidáním hlásky (rám – trám), ubráním hlásky (ples – les), přehazováním pořadí hlásek (sob – bos), změnou hlásky (kos – los), tvořením nových slov z daného slova (např. lokomotiva – kolo, motiv, kal, lak), využíváním přesmyček, skrývaček (me 2 dice) a podobně.
- dětem rozdáme **kartičky s jednotlivými písmeny**. Každé dítě si viditelně připevní svoji kartičku. Děti pak „tvoří“ **slabiky, slova, věty** sestavováním dvojic, trojic, seřazením do řady a tak podobně.
- **na ciferníku přelepíme číslice písmeny** – různou polohou ručiček pak vytváříme slabiky
- oblíbená je i hra „**Na mimozemšťany**“. Děti se promění v mimozemšťany a dorozumívají se mezi sebou tak, že jednotlivá slova hláskují (P-o-d-e-j-m-i-r-u-k-u!). Obdobou je hra „**Na roboty**“, kdy se jednotlivá slova slabikují (Po – dej – mi – ru – ku!)
- na jednotlivé karty napíšeme vždy po jednom písmenu ze slova **LOKOMOTIVA**. Děti se snaží z daných písmen (nemusí použít vždy všechna) vytvořit co nejvíce slov.
- úkolem dětí je **najít co nejvíce ukrytých slov v jiných slovech** (mohou být i předčítána – medvěd, babička, popelnice, krabice, televize apod.)
- děti **skládají slova rozstříhaná různými způsoby** (na slabiky, na jednotlivé hlásky, na dvě části, šikmo, horizontálně), popřípadě domýšlejí chybějící části
- děti **stavějí věž**: na první řádek se napíše jedno písmeno, na druhý řádek o jedno písmeno více a tak dále. Slova (od třetího řádku) musí být smysluplná. Kdo postaví nejdelší věž?
- děti dostanou kartičky se slovy a kousky špejlí – jejich úkolem je **pomocí špejlí rozdělit slova na slabiky a počítat je**
- děti se pokoušejí napsat (posléze jen říci, bez zrakové opory) slabiky, jednoduchá **slova pozpátku** (la – al, rak – kar, lano – onal). Totéž můžeme provádět i obráceně.
- využíváme **kostky s nalepenými písmeny, balóny s nadepsanými písmeny** - dítě hodí kostkou (nebo chytí balón) a **na příslušné písmenko vymyslí slovo podle pokynu** (písmenko na začátku, jedná se o název ovoce apod.). Hru můžeme ztížit i tím, že dítě hází dvěma kostkami najednou, pak musí vymyslet slovo, které obsahuje obě písmena.
- zařazujeme i **cvičení využívající rýmy**, například hledání rýmů k danému slovu (pes – les), doplňování chybějících rýmů v předepsané básni.
- oblíbené jsou i soutěže o to, **kdo vymyslí nejdelší slovo**, které obsahuje nejvíce hlásek, které je složeno z nejvíce slabik, které obsahuje nejvíce samohlásek a podobně.





- využívat můžeme i prádelní **gumu s připevněnými plastovými „kapsami“** (do nich můžeme vkládat různá písmena, případně slabiky) – smršťováním vznikají slabiky (slova) - děti je „skládají“, při natahování slova rozkládají.

Cílem těchto cvičení a her je, aby bylo dítě schopné **analyzovat slova na jednotlivé hlásky a opět je z nich složit**. Cvičíme proto rozkládání i skládání slov z písmen sluchovou cestou. Cvičíme i orientaci v sestavení slova z jednotlivých hlásek – předřikáváme dítěti celá slova a dítě určuje, kterou hláskou slovo končí a kterou začíná (pro děti používáme spíše výraz písmeno, než hláska, je pro ně uchopitelnější – „Kterým písmenkem slovo končí, kterým začíná...“), počítá, z kolika hlásek se slovo skládá (nejlépe na prstech), kolikátá je která hláska (např. kolikáté je písmeno r ve slově smrk), které písmeno je ve slově čtvrté ... a tak podobně. Samo předřikává, jak za sebou postupně hlásky ve slově jdou. Syntézu cvičíme opačným způsobem – předřikáváme dítěti slovo odděleně po jednotlivých hláskách (hláskujeme) a dítě určuje, o jaké slovo se jedná (např. hra na roboty – vyluštíš, co říkají?). Takovými Takovými „hrami s písmenky“ upevňujeme dítěti představu o složení slov, o jejich délce.

Schopnost analyzovat a syntetizovat slova podporujeme i zrakovou cestou – cvičíme skládání slov z písmen pomocí různých druhů abeced (obrázkových, textilních, plastových, dřevěných a jiných). Můžeme využít i her jako jsou písmenková domina, dětská varianta hry Scrable - Kris-kros či Tajenka, u starších dětí i samotné Scrable, nebo hru Amos (principem všech těchto her je skládání slov z písmen, která jsou umístěna na hracích kartičkách - v případě hry Amos na hracích kostkách). Dále využíváme například křížovky, roháčky, ideální jsou osmisměrky, různé druhy pracovních listů pro děti s dysortografií, hry s písmeny, kdy změnou, ubráním či přidáním písmene, tvoříme nové slovo (les-los, zem-zlem). Využít můžeme i počítačovou techniku (počítačové programy - Dyscom a jiné), psaní na klávesnici počítače nebo psacího stroje, kdy dítě napíše slovo a hned je přepíše psacím písmem vedle na papír a vzájemně porovnává (počet úhozů by měl odpovídat počtu písmen) - je ale nutné vynechat písmena, u kterých musíme úhozem navíc umístit háček nebo čárku, např. ť. Případně - pokud nemáme klávesnici k dispozici - můžeme ji nahradit alespoň obrázkem klávesnice. Využít můžeme i metodu obtahování předepsaných slov tak, aby nedocházelo k vynechání písmene.

Postupně převádíme vyvozenou schopnost analyzovat a syntetizovat slovo do schopnosti **autodiktátu**, kdy si dítě diktuje dané slovo (zpočátku nahlas, později stačí polohlasně, šeptem) po jednotlivých hláskách vždy těsně před jejich napsáním. Při nácviku je ale nutný dohled, jestli dítě každé písmeno, které říká, i napíše, protože některé děti hlásku sice vysloví, ale písmeno nenapíše, vynechají. Využít můžeme např. hru na mimozemšťany, kteří přistáli na naší planetě a mají přání, abychom je naučili psát (písmenka již znají). Zpočátku je nejlepší, pokud učitel nebo rodič „mimozemšťan“ také píše s dítětem (psacím písmem, čitelně) – píše pouze to, co dítě nahlas diktuje (dítě má mimozemšťana „na starosti“) – dospělý tak má důslednou kontrolu, zda dítě diktovalo vše správně. Při autodiktátu je vždy třeba předcházet chybám, aby nedošlo k jejich fixaci – to znamená, pokud dítě v diktování jednotlivých hlásek udělá chybu, zastavíme je a vedeme je k opravě. Pokud postupujeme správně, neměla by se v písemném projevu dítěte objevit chyba. Zároveň můžeme hru obohatit i tak, že „mimozemšťan“ se úmyslně dopustí chyby – dítě má vždy po napsání celého slova zkontrolovat práci „mimozemšťana“ a případnou chybu opravit (učí se tak zároveň vyhledávat chyby v písemném projevu). U dětí, které schopnost autodiktátu ještě zcela spolehlivě neovládají, je vhodné jim nejprve říci celé slovo nahlas, dítě je zopakuje, pak je nahlas hláskujeme, dítě opět zopakuje a pak teprve zkusí slovo pomocí autodiktátu za naší případné dopomoci napsat. Někdy je nutné slovo ještě předem vyskládat z modelů písmen, využívat názoru.





Při výběru slov pro autodiktát postupujeme vždy od jednodušších (která má dítě šanci zvládnout) po složitější (víceslabičná slova, slova se souhláskovými shluky, slova beze smyslu). Rozsah i náročnost autodiktátu postupně zvyšujeme.

Vynechávky slabik, slov, vět

- lze využít výše uvedená cvičení, místo hlásek využíváme slabiky (stejně tak lze obdobně využít i některé náměty uvedené v části věnované obtížím se stanovením hranice slov v písmu – viz níže).

Vynechávky, přidávání nebo nesprávné umístění diakritických znamének

Podkladem je zejména **porucha schopnosti rozlišovat sluchem délku trvání hlásky** (základ tvoří porucha diferenciací délky trvání tónu), rozlišení měkčení hlásek i slabik, rozlišení znělého a neznělého tónu, případně i problémy ve vnímání a reprodukci rytmu. **Negativní dopad může mít i vyžadování nepřiměřeného pracovního tempa, nevhodný způsob doplňování diakritických znamének** v průběhu psaní a samozřejmě i případná **chybná výslovnost** (v takovém případě je vždy nezbytný nácvik správné výslovnosti).

- pro rozeznání, kam umístit či neumístit čárku jako rozlišovací znaménko určující délku trvání (kvantitu) hlásky, používáme speciální pomůcku označovanou jako **bzučák**. Jedná se o pomůcku, která po stisknutí tlačítka vydává bzučivý tón (při dlouhém stisku dlouhý tón, při krátkém stisku krátký tón). Pomocí této pomůcky určujeme, zda se jedná o krátkou či dlouhou samohlásku. Pracujeme zde s „krátkými“ a „dlouhými“ slabikami, princip je podobný jako u Morseovy abecedy (krátká slabika – krátké zabzučení, dlouhá slabika – dlouhé). Např. slovo „máme“ označíme takto: / . , slovo „nese“: . . , slovo „nosí“: . / (při zápisu dlouhé slabiky je vhodnější zapisování svislou čarou v souladu se zápisem odpovídajícího diakritického znaménka). Napřed je ale děti s bzučákem potřeba seznámit, naučit je s ním pracovat tak, aby od sebe **spolehlivě odlišovaly krátké a dlouhé zabzučení**, aby jim jednotlivé tóny nesplývaly. Rozlišování délky tónů je pro děti většinou snazší než rozlišování délky samohlásek. Proto se doporučuje vždy nejdříve zjistit, jak se dítěti daří rozlišovat různé délky jednotlivých tónů (pokud zde zachytíme problém, musí reedukace začít právě nácvikem rozlišování délky různých zvuků). Při samotné manipulaci s bzučákem musí být **rozdíl mezi „přehrávaným“ krátkým a dlouhým tónem výrazný**. Pak si již můžeme s bzučákem „hrát“: **předřikáváme slovo, znázorníme bzučákem, dítě je opakuje, samo je znázorní. Doplníme grafickým zápisem slova (/ .) a nakonec slovo napíšeme a za pomoci bzučáku ověříme, zda je napsáno správně**. Případně napíšeme grafický zápis, dítě jej „zabzučí“ a vymýšlí slova, která odpovídají grafickému i zvukovému vzoru. Pak následuje napsání slov a kontrola správnosti napsaného pomocí bzučáku. Lze uplatnit i opačný postup – napřed zvukový vzor, následuje grafický zápis a vymýšlení slova. **Cílem je, aby se dítě naučilo používat bzučák i při psaní diktátu, kde si při kontrole může pomoci něj ověřovat správnost umístění čárek**. Bzučák můžeme nahradit i různými dětskými hudebními nástroji (dětské klávesy), píšťalkou atp. Při výběru bzučáku (na trhu je k dostání od různých výrobců) je třeba dbát na to, aby tlačítko na stiskávání nebylo příliš drobné, protože jinak z něj sklouzávají prsty, a aby vydávaný zvuk byl na jedné straně dostatečně zřetelný, na druhé straně snesitelný. Vhodné jsou bzučáky, které mají i **optické znázornění délky trvání zvuku** (zároveň se rozsvítí světélko, které ve shodě s mačkáním tlačítka svítí dlouze nebo krátce) – využívá se tak multisenzorického přístupu (vede u dětí k tomu, že se dříve dostávají výsledky, navíc je tento způsob reedukace pro děti přitažlivější).
- bzučák lze u menších obtíží nahradit **vytleskáváním** (u dlouhé slabiky dítě ještě naznačí svislým pohybem ruky čárku), **vyťukáváním**
- mimo bzučáku lze využít i **karet se znázorněním tečky a čárky nebo krátkými a dlouhými samohláskami** – předřikáváme slova – kartu s tečkou nebo krátkou samohláskou (případně sla-





bikou) položíme na lavici, s čárkou nebo dlouhou samohláskou (slabikou) zvedneme vysoko nad hlavu - čárka hlásku „vytáhne, prodlouží“

- krátké a dlouhé slabiky lze znázornit i **prvky stavebnice** (kostky, hranoly) nebo korálky (kuličky, oválky)
- délky samohlásek mohou děti znázorňovat pomocí **pružné gumy, natahovací pružiny** a podobně. Lze zakoupit i různé „natahovací“ hračky, které při dlouhém natažení vydávají dlouhý zvuk, při krátkém natažení krátký zvuk
- využíváme i **pracovních listů**, kde je nutné doplnit krátké či dlouhé samohlásky, nebo barevně zakroužkovávat či podtrhávat, přeškrtnávat dlouhé samohlásky v textu. Případně pracovat se slovy, u kterých použití čárky zcela změní jejich význam – typ „Čárka rozhoduje“ (váha – váhá) – např. vymyšlení takových slov, tvoření vět s těmito slovy, oprava chyb v řeči či dopise od „cizince“, využívání kartiček s těmito typy slov (jejich losování a vysvětlování různých obsahových významů, vyhledávání odpovídajících předmětů nebo obrázků k daným slovům apod.).
- využívat můžeme i **doplňovací cvičení**, kdy dítě doplňuje pouze krátké a dlouhé samohlásky (může zaměřit pozornost pouze na to, co mu činí potíže – efektivita cvičení se tak zvyšuje)
- pomáhají i **specificky zaměřené diktáty** – dítě u diktovaných slov zapisuje pouze samohlásky (např. máma – á,a), případně slova vyjadřuje pouze grafickým zápisem (máma / .) – diktáty pak můžeme využít i obráceně – dítě má vymyslet slova odpovídající danému zápisu
- vnímání délky trvání hlásky **napomáhá i správná, někdy až přehnaná výslovnost** (postupně od přehnané výslovnosti ustupujeme). Učitel by měl být pro dítě i mluvním vzorem – pozor na dialekty a slangy, které příliš krátí výslovnost, nebo kladou důraz na jinou slabiku. I děti vedeme k tomu, aby si v průběhu psaní pomáhaly hlasitým diktováním (případně alespoň polohlasně, šepetem) a délku samohlásek v případě potřeby artikulačně zvýrazňovaly.
- vhodné je i **zapojení celého těla** (prospěje zejména hyperaktivním žákům) – děti jsou při vyslovení krátké slabiky v podřepu, při dlouhé vyskočí a vzpaží
- efektivním cvičením proti vynechávání čárek i háčků je i **používání tzv. telegramů** (v současné době děti spíše znají výraz sms – esemesek) – textu, kde jsou čárky a háčky vynechané a děti je musí doplnit. Dětem vysvětlujeme, že háček „změkčuje“. Je možné takový text předepsat ručně (nejlépe psacím písmem) nebo předtisknout – zde ale pozor na i, které nelze napsat bez tečky. Buď na to děti upozorníme, nebo tečky musíme překrýt krycí barvou.
- využít můžeme i papírové (plastové) **pruhy s předepsanými slovy (větami) bez diakritických znamének**, které připevníme na tabuli – děti pak doplňují na tabuli pouze chybějící diakritická znaménka nad daná písmena
- velmi přínosné je i **uplatňování specifického autodiktátu se zaměřením na diakritiku** – je prováděn stejně jako autodiktát, který jsme popisovaly již výše (vynechávání písmen), dítě zde však navíc u písmene s diakritickým znaménkem diktuje vždy nahlas i diakritické znaménko a zároveň je doplní (dítě tedy nahlas diktuje: kočka - k – o – č, háček – k – a; křik - k – ř, háček – měkké i, tečka – k). Dítě by toto cvičení mělo provádět každodenně, např. při psaní písemného domácího úkolu (vzhledem ke zvýšené časové náročnosti zejména v počáteční fázi nácviku je někdy nutné rozsah písemných cvičení přiměřeně zkrátit). Tento způsob nácviku vždy provádíme **až do plné automatizace**.

Rozlišování znělých a neznělých hlásek

Podkladem těchto obtíží bývá zejména **nedostatečné sluchové rozlišování** těchto hlásek, případně i jejich **chybná výslovnost**.

- pro nácvik využíváme zpočátku izolované slabiky (sa – ša), slova, která začínají či končí (obtížnější varianta) těmito hláskami. Nejobtížnější je použití slov s kombinací těchto hlásek –





suší, Saša, seče, cvičí, cvrčci a tak podobně. Rozlišování znělých a neznělých hlásek (h-ch, d-t, b-p.....) můžeme usnadnit **využíváním hmatu** (znělé znázorníme měkkým materiálem, neznělé tvrdým), **barevného rozlišení** (světlé a tmavé barvy)

- pro rozlišování sykavek (š, č, ž / s, c, z) používáme **karty s těmito písmeny** (ostré hlásky jsou **označeny** ostrými - výraznými barvami, tupé pastelovými **barvami**). Jako vzor může posloužit i **obrázek nože s ostrou částí**, kde jsou umístěna písmena s, c, z, a s tupou hranou, kam patří š, č, ž.
- pro odlišení můžeme použít také kombinaci různých **plastových, dřevěných a textilních abeced**
- výše uvedené metody používáme i u rozlišování tzv. **spodob, slov, která jinak znějí a jinak se píší** (sníh – sních, tvrdý led – let, zelený dub – dup). I zde můžeme využívat tak zvanou logopedickou cestu. Učíme děti znát a používat **pravidlo spodob**, (použití množného čísla, jiného tvaru téhož slova nebo vytvoření jeho zdrobněliny, za určovanou souhlásku musíme vždy „dopravit“ samohlásku), aby bylo zřetelné, o jakou hlásku se jedná (lev – lvi, sníh - hodně sněhu, hříbky – hříbečky). Tyto tři varianty můžeme vyjádřit pomocí karet obrázků s uvedením příkladů - děti pak vybírají vhodnou kartu, pomocí které „odhalí“ správnou souhlásku (například na jedné kartě je obrázek hříbku a hříbečku s uvedením příkladu s vyznačením samohlásky za určovanou souhláskou, kterou máme „odhalit“ (použití zdrobněliny), na druhé kartě jeden lev a dva lvi (využití množného čísla), na třetí kartě hromada sněhu a před ní dopsané slovo „hodně“ (využití jiného tvaru téhož slova). Děti pak daleko snáze volí i vhodný způsob zdůvodňování. Tím, že dětem pravidlo zkonkretizujeme a **vizualizujeme** (znázorníme pomocí obrázků), stává se pro ně daleko lépe zvládnutelné.
- nácvik je obtížný zejména u dětí, u kterých přetrvává **vada řeči** (sigmatismus – výslovnost sykavek, u dětí s výměnou dentice ale pouze přechodný, a rotacismus, rotacismus bohemicus – výslovnost r a ř). U některých musíme postupovat při rozlišování hlásek i tzv. logopedickou cestou – nastavení mluvidel, uvědomění si odlišného postavení jazyka a rtů při výslovnosti.

Rozlišování měkkých a tvrdých slabik di-ti-ni/dy-ty-ny

Podkladem těchto obtíží je zejména **nedostatečné sluchové rozlišování těchto slabik**, případně i jejich chybná nebo nejednoznačná výslovnost (vždy je proto nutné ověřit si i výslovnost dítěte).

- k rozlišování slabik di-ti-ni/dy-ty-ny používáme tzv. **mačkadla**. K dostání jsou ve formě obdélníkové desky, která má na jedné polovině tvrdý povrch a na ní jsou umístěné slabiky dy-ty-ny, a na druhé polovině povrch měkký, molitanový, kde jsou předepsané slabiky di-ti-ni. Můžeme si ale vyrobit i mačkadla vlastní, na která umístíme třeba pouze i/y (tvrdá kostka ze dřeva, např. ze stavebnice – na ni nalepíme „y“, měkká z molitanu - označíme „i“, nebo tvrdý tenisový nebo golfový míček a měkký míček z molitanu). **Předřikáváme** dětem **slabiky a slova se slabikami di-ti-ni/dy-ty-ny**, děti je **opakují** a následně podle toho, zda tam patří měkké „i“, **mačkají** měkkou část či kostku, nebo tvrdé „y“ – tvrdou část či kostku. **Postupujeme od dvojic slabik** (di – dy) **ke slovům, která na tyto slabiky začínají** (dítě, nit, tiskne), teprve **později přecházíme na koncovky slov s těmito slabikami** - určení di-ti-ni/dy-ty-ny v koncovkách slov je většinou obtížnější (sady, lety, hony). Poté rozlišujeme **jemné rozdíly** (zelený-zelení, hnědý-hnědí, zlatý-zlatí). Pak pracujeme s **kombinacemi** na začátku, uprostřed a na konci slova (prázdny, nyní). **Uplatnění hmatu, sluchu, zraku a pohybu** (multisenzorické učení) **napomáhá snadnějšímu rozlišení a fixaci vnímání slabik di-ti-ni/dy-ty-ny** (používání pomůcek je-li si již dítě jisté – postupně omezujeme, využíváme je pouze při nejistotě, při opravě chyby apod.). Jako pomůcka – zásobník používaných slov - nám mohou posloužit i **dyslektické čtenářské tabulky**, které dané soubory slov s podobnou problematikou rovněž obsahují.





- jestliže má dítě při rozlišování těchto slabik velké problémy, **využíváme logopedickou cestu**. To znamená, že dítěti předvádíme (a samo si i názorně vyzkouší), jak se liší **postavení mluvidel při vyslovování těchto slabik** (při mírném přehánění výslovnosti se u měkkých slabik ústa roztáhnou jakoby do úsměvu, při vyslovování tvrdých slabik se rty spíše našpulí). Pomáhá i uvědomění si odlišné polohy jazyka v ústech při vyslovování tvrdých a měkkých slabik (lze využít např. model vlka s otevřenou tlamou a pohyblivým jazykem – při vyslovování měkkých slabik se špička jazyka opírá zezadu o dolní řezáky, při vyslovování tvrdých slabik o horní patro za horními řezáky). Některé děti se naučí rozpoznávat slabiky di-ti-ni/dy-ty-ny zprvu pomocí **odezírání naší přehnané výslovnosti**. Vždy ale tuto činnost kombinujeme s použitím mačkadel.
- místo mačkadel můžeme použít i **karty s i/y barevně odlišeným** („y“ – černé, tvrdé jako zem, „i“ – žluté, měkké jako pampeliška), případně karty, kde jsou tvrdé souhlásky předepsány černě, měkké souhlásky jsou vyšité žlutou bavlnkou
- můžeme použít i **kombinaci tmavých a světlých, pastelových barev, obrázkové nebo i jiné druhy abeced, kde je zvláště rozdíl mezi i/y – „i“ je vyrobené z měkkého materiálu** (např. měkkého tvarovacího textilního drátku), „y“ z tvrdého (kovového drátu), lze použít např. i dřevěná a textilní písmena - tento způsob práce uplatňujeme nejen při osvojování tohoto učiva, ale i při jeho průběžném procvičování (systematicky, pravidelně, a to tak dlouho, dokud dítě nezíská jistotu - pak může pomůcku použít, pouze když si neví rady nebo se dopustí chyby)
- pro znázornění lze použít např. i **obrázek hlavy jelena** – tvrdé paroží znázorňuje „y“, měkký čumáček „i“
- můžeme využít i **barevné označování, vyškrtávání a kroužkování** těchto slabik v textu a jejich doplňování do textu
- pro lepší fixaci mohou posloužit i **barevná pravidla** („y“ po tvrdých souhláskách doplňujeme černou barvou, „i“ po měkkých souhláskách žlutě) a pravopisné přehledy s těmito slabikami
- na lavici jsou modely dvou domečků (jeden je označen „y“, druhý „i“) – děti **třídí kartičky s neúplnými slovy** (doplňují i/y) a vhazují do příslušného domečku
- využít lze i **plastové reliéfní tabulky souhlásek z řady interaktivních pomůcek** – děti si jednotlivé hlásky samy vybarvují odpovídající barvou (tvrdé černě, měkké žlutě), u měkkých souhlásek **ď, ť, ň** je obrys ucha („pomoz si tím, zda je při vyslovení slyšíš měkce nebo tvrdě“) a kroužek z měkkého materiálu, u tvrdých hlásek je postup obdobný – výhodou je kromě neobvyklé formy i vlastní aktivita dětí (tabulku si dotvářejí, nedostanou ji „hotovou“), zapojuje se více smyslů zároveň (hmat, zrak, sluch)
- i zde je třeba dávat pozor a klást **důraz na správnou výslovnost** a - často zpočátku - i napomáhat zvýrazněním výslovnosti pro snadnější rozlišení daných slabik
- **děti mají někdy problém i se správným zápisem slabik di-ti-ni** – často píšou ve slovech obsahujících tyto slabiky zároveň háček a měkké „i“ (např. kniha). Vedeme je k tomu, že měkké i vše změkčí samo, háček proto vynecháme. Napomoci může např. i **řikanka „kde ď, ť, ň slyšíme, háček za „i“ měníme**).

Rozlišování slabik bě, pě, vě, mě

- rozlišování těchto slabik činí větší potíže zejména dětem, které mají výraznější **poruchu jazykového citu**. Na rozdíl od slabik di-ti-ni/dy-ty-ny je nemusíme rozlišovat pouze sluchovou cestou, ale máme k dispozici i gramatické pravidlo (**odvození od slovního základu**). Při pravopisu bje, vje kořen slova v naprosté většině začíná hláskou j (např. objezd, vjezd), v ostatních případech píšeme bě, vě... (toto pravidlo ale neplatí stoprocentně – např. u slova květ). Navíc „pě“ píšeme vždy jen s háčkem, protože předpona pje v českém jazyce neexistuje. Většina dětí tato pravidla pochopí a dovede je uplatnit v praxi, má-li však dostatek času.





- pro lepší rozlišení a fixaci poslouží např. **karty s těmito slabikami k určování pravopisu**, kvalitnímu osvojení napomáhá také **vizualizace** – např. **zjednodušený** - nejlépe samotnými dětmi vyrobený - **přehled spojený s obrázkem a uvedením příkladu**.

Rozlišování hranic slov v písmu

Podkladem této problematiky je **porušená schopnost analyzovat a syntetizovat** a i **porušená schopnost diferenciaci**. Někdy je příčinou i neporozumění obsahu (např. v důsledku sníženého jazykového citu). Následující cvičení používáme, pokud dítě píše slova ve větě dohromady, případně slova dohromady s předložkami a zvrtnými zájmeny (zejména si, se), případně má obtíže se stanovením začátků a konců vět.

- **určujeme počet slov nejprve v jednoduchých větách (holých), kde nejsou použity předložky a zvrtná zájmena**, později volíme i obtížnější varianty. Děti pouze sluchem počítají, kolik bylo ve větě slov. Počet slov mohou i vytleskávat (vydupávat), znázornit graficky nebo i pomocí různých předmětů (např. odpovídajícím počtem prvků stavebnice, korálků atp., zápisem teček – jedna tečka = jedno slovo).
- použít můžeme „**popletené**“ **věty** napsané spojením některých nebo i všech slov dohromady (např. Pesštěká na cizíhočlověka. Brzybudouprázdniny.) - je vhodnější je předepsat psacím písmem. Dítě si hraje na učitele a slova od sebe čarami odděluje, případně vedle napíše věty správně (u větších obtížích začínáme slovními spojeními – např. velkypes, kočkamňouká).
- použít můžeme i **papírové proužky** („hady“) **s předepsanými slovy dohromady** – dítě má proužek rozstříhat podle jednotlivých slov (rozstříhané proužky lze využít i obráceně – ke skládání vět)
- **pro lepší rozlišení předložek využíváme různé předměty a obrázky** (např. obrázek komína a obrázek kocoura nalepený na špejli – využíváme manipulace s „kocourem“ děti vymýšlejí příslušné předložky (případně předem připravíme kartičky s nadepsanými předložkami) a nahlas formulují (u komína, za komínem, před komínem, do komína apod.), aplikují ve vymyšlených větách, určují počet slov a následně zapisují
- využívat můžeme i prádelní **gumu s připevněnými plastovými „kapsami“** (do nich vkládáme předložku a další slabiky slova) – dítě má za úkol natáhnout a oddělit tak od slova pouze předložku
- pro zlepšení vnímání a rozlišování slov s předložkami a zvrtnými zájmeny můžeme využít též **vkládání pomocných slov** (na zeleném stromě, v širokém okně atp.)
- **z kartiček se slovy** (u jednoho je velké počáteční písmeno, za jiným následuje tečka) mají děti **složit věty**
- používáme i speciální **pracovní listy, počítačové programy, přehledy a tabulky předložek a zvrtných zájmen**.

Osvojování a fixace pravopisných pravidel

Jak již bylo uvedeno výše, **děti s dysortografií mívají problémy s osvojováním gramatického učiva** (podstata těchto obtíží byla již uvedena výše), většinou **potřebují více času na jeho vstřebávání, mají potíže s jeho systematizací a často i s jeho pohotovou aplikací**. S narůstajícím rozsahem gramatického učiva někdy **ztrácejí přehled, neví, kdy které pravidlo použít. Úspěšnější bývají při ústním zdůvodňování**. Neznamena to, že umí poučky pouze dobře mechanicky odříkat - ale **i přesto, že učivo v ústní formě logicky aplikují a správně zdůvodní, písemný projev je poznamenán zvýšenou chybovostí**. A to – kromě typických specifických chyb – i gramatickou chybovostí. S tím se nejčastěji setkáváme na 2. stupni ZŠ, kdy přibývá gramatického učiva a děti s dysortografií nestíhají vše dostatečně vstřebat. Výkon mohou negativně ovlivnit i nedostatečně upevněné znalosti z 1. stupně ZŠ. Navíc se projevuje i dosavadní zkušenost – děti jsou např. mnohdy dlouhodobě vystavovány požadavkům na pohotovější pracovní tempo (pomalejší tempo bývá někdy považováno





váno za projev nedostačivosti). V důsledku toho se u nich mohou vytvořit negativní návyky – stíhají „napsat“, ale často na úkor kvality – postupně se naučí gramatické jevy pouze odhadovat, tipovat. Protože přestávají přemýšlet nad zdůvodňováním, postupem času zapomínají i to, co do té doby třeba i dobře uměly. Vytváří se tak začarovaný kruh – problémy se zvládnutím českého jazyka se prohlubují, projevy dysortografie bývají pak někdy (zvláště u žáků druhého stupně ZŠ) komplikovány i kumulující se výukovou neznalostí, dlouhodobým selháváním zejména v písemném projevu, rezignací.

Jindy je podávaný výkon dítěte podhodnocen v důsledku nevhodného přístupu ve výuce, případně neobjektivního hodnocení zkráceného projevy dysortografie.

3.3.2 Individuální péče o děti s dysortografií

Jak můžeme dítěti s dysortografií pomoci při překonávání projevů poruchy, jak eliminovat negativní dopad na školní výkon, na psychiku dítěte? Uvádíme **konkrétní možnosti**, které je nutné využívat individuálně v odpovídajícím rozsahu tak, jak to vyžaduje aktuální situace dítěte:

- **Umožníme dětem uplatnit své znalosti a vědomosti jinou cestou**, než např. psaním diktátů klasickým způsobem. Jedná se zejména o **preferenci ústní formy ověřování znalostí před písemnou**, je možné využívat **doplňovací nebo testové formy** práce. Pokud dítě selhává i v doplňovacích a testových formách práce, je vždy na místě ověřit jeho vědomosti ústní formou.
- **Poskytneme dítěti zvýšenou časovou rezervu na napsání a kontrolu zadané práce**. Tyto děti mívají pomalejší pracovní tempo, „zdrží se“ i při zdůvodňování pravopisu – často totiž nejsou schopny pohotové aplikace. Proto je potřeba jim poskytnout více času, aby jejich problematika nebyla ještě více komplikována časovým stresem. Navíc naučí-li se děti při užívání pravopisu tipovat, postupně zapomínají z gramatického učiva i to, co doposud uměly a chybovost tím ještě vzrůstá. Odnaučit se tipování navíc bývá dost náročné.
- **Respektujeme pomalejší tempo psaní** – znamená to upřednostnit kvalitu před kvantitou (co nestihne, nehodnotit jako chybu - žák musí být předem o této možnosti informován, aby nedošlo ke zhoršení výkonu vlivem zbytečného spěchu), umožnit napsat pouze přiměřenou část (bez nutnosti dopisovat doma), případně nechat více času na napsání. V případě, že dítě nestihne vše vypracovat včas, můžeme redukovat množství práce (např. na polovinu). Některým dětem vyhovuje, když jim po napsání určité části práce sdělíme, že již nemusí psát dále a mají se soustředit na kontrolu napsaného a opravu chyb, jiným vyhovuje např. diktování „ob větu“, kdy vždy napíše jednu větu, další vynechají atd. Některé ale tato forma spíše mate, proto je potřeba výběr vhodné formy práce individualizovat.
- Umožníme dítěti **využívání potřebných kompenzačních pomůcek** – bzučáku, mačkadel, přehledů a pravidel pravopisu (včetně tzv. barevných pravidel), pracovních listů pro dysortografiky, slovníků (českého jazyka, cizích slov a slovníků pro výuku cizího jazyku, včetně elektronických), u starších dětí pak využití PC techniky s korektorem pravopisu, počítačových programů, diktafonu.
- **Specifické chyby plynoucí z poruchy nezahrnujeme do hodnocení**. Pouze je označíme, ale nehodnotíme. Chyby je vhodné označovat i méně kontrastní barvou, než je červená (např. světle zelená, modrá), aby nedošlo k jejich fixaci. Děti mají tendenci si zapamatovat spíše chybu, než správný tvar. Naopak kontrastní barvou, třeba i červenou, napíšeme dítěti správný tvar jako vzor, aby mělo šanci si jej zapamatovat. Není ale vhodné, aby jej muselo několikrát opisovat, protože při takovýchto opravách vznikají nové chyby a často pak i následné opravy oprav... Vhodnější je, když si správně napsaný tvar dítě např. několikrát obtáhne tužkou nebo jej rodič zaznamená do záznamníčku „obtížných slov“ (sešitu na evidenci chyb apod.), kam se zaznamenávají slova, ve kterých dítě chybovalo a který slouží k dalšímu procvičování pro dítě obtížných jevů.





- **Umožňujeme dítěti využívat specifického autodiktátu** - s předřikáváním po jednotlivých hláskách (doma nahlas, ve škole umožnit tiché předřikávání) a důsledným doplňováním diakritických znamének ihned po napsání daného písmene. Snažíme se pomocí sledování dítěte co nejvíce předcházet chybám, aby opět nedocházelo k jejich fixaci.
- **Pokud bude dítě psát diktát, je vhodné jej předem procvičit**, dát jej dítěti třeba i jako doplňovací cvičení nebo opis za domácí úkol, před psaním diktátu se ještě soustředit na tzv. „klíčová slova“, která dělají dětem největší obtíže, a pak teprve psát diktát. Po napsání diktátu dát možnost dítěti uplatnit své vědomosti ústní formou při společné opravě.
- **V cizím jazyce** - i zde je vhodné většinou upřednostňovat ústní projev, v případě výraznějších obtíží v písemném projevu s tolerancí hodnotit slova napsaná alespoň foneticky správně.
- **Matematika** – zvýšenou pozornost věnovat rozboru chybovosti – odlišit chyby způsobené nedostatečným zvládnutím učiva od chyb vzniklých chybným zaznamenáním, pokud dítě bylo nuceno pracovat pouze za využití sluchové cesty (např. při tzv. pětiminutkách). Příklady není vhodné dítěti pouze diktovat, potřebuje vždy i oporu zraku, aby nedošlo k chybnému zaznamenání. U tzv. pětiminutovek je vhodné příklady dětem dávat předtištěné, nebo umožnit a zkontrolovat jejich správné zapsání.
- **Při ověřování vědomostí (např. u naukových předmětů) preferovat rovněž ústní projev** (ten je často objektivnější, nezkreslený poruchou). Při ústním ověřování vytvořit vstřícnou atmosféru, nenaléhat na pohotovou odpověď.
- **V naukových předmětech – zápisy v sešitech** (pokud jsou díky zvýšené chybovosti dále nevyužitelné) lze nahradit okopírovaným zápisem (spolužáka, z paralelní třídy apod.) nebo vlepěným předtištěným zápisem (pomocí PC techniky připraví vyučující těmto žákům stručné zápisy předem). Ve výkladové či shrnující části vyučovacích hodin je možné po dohodě s vyučujícími využívat **diktafon**.
- **Ocenit u dětí snahu, drobné pokroky**. Vyzdvihnout část diktátu, nebo jevy, které dítě zvládlo, slova, která se povedla.
- **K písemnému ověřování znalostí dítěte volit spíše práce menšího rozsahu**, s možností stručné písemné odpovědi, případně testových forem s volbou správné odpovědi. Časově limitované písemné práce (zvláště většího rozsahu jsou často naprosto nevhodné. Při práci **využívat zásadu často, ale v kratším rozsahu**.
- **Snažit se o vytvoření vstřícné atmosféry ve třídě** – navodit situace, ve kterých bude dítě zažívat i kladné emoce.
- **Využívat možnosti průběžného i závěrečného slovního hodnocení, případně kombinace klasifikace známkou a slovního hodnocení**.

3.4 Dyskalkulie – projevy, vhodný přístup

Dyskalkulie je specifická porucha matematických schopností. Existují různé typy (např. dyskalkulie praktognostická, verbální, ideognostická atd.), nejčastější bývá dyskalkulie operacionální, kdy vážně provádění matematických operací.

Podkladem poruchy bývají:

- obtíže v oblasti zrakové i sluchové percepce, pravolevé a prostorové orientace a zrakové i sluchové paměti
- ovlivňují ji i poruchy schopnosti koncentrace pozornosti
- bývají poškozena centra související s vypráváním matematických funkcí
- souvisí i s lateralizací a spoluprací mozkových hemisfér





- porucha se týká spíše základních matematických úkonů, ne tzv. vyšší matematiky
- matematické schopnosti zde nejsou ovlivněny defektem mentálních schopností (není porušena schopnost logického myšlení) nebo nesprávným způsobem výuky

Objevují se specifické obtíže:

- nespojení čísla s počtem (pod číslem si dítě nepředstaví určitý počet předmětů)
- nerozlišování geometrických tvarů (dítě je neroztřídí podle tvaru ani velikosti)
- nedokonalá představa číselné řady a orientace v ní (dítě číselnou řadu nedokáže vyjmenovat, neorientuje se v pojmech větší – menší, velké obtíže má při přechodech přes desítku)
- obtíže v označování operačních znaků a matematických úkonů (nesprávné označení nebo záměny operací sčítání - odčítání, dělení - násobení, označování větší - menší)
- neschopnost nebo snížená schopnost číst matematické znaky (záměny tvarově podobných číslic a čísel, záměny pořadí číslic v čísle – přesmykování, nesložení vícemístných čísel)
- neschopnost nebo snížená schopnost psát matematické znaky a čísla na diktát nebo přepisem (stejně obtíže, jako byly uvedeny výše, navíc obtíže plynoucí z nesprávného zápisu při písemném sčítání, odčítání, dělení a násobení pod sebe – posuny v prostoru, chyby vyplývající z nekvalitního zápisu číslic vůbec)
- neschopnost nebo snížená schopnost provádět matematické operace (záměny matematických operací, např. dělení s násobením, záměny čitatele a jmenovatele, desítek a jednotek při sčítání atp.)
- neschopnost nebo snížená schopnost chápat matematické vztahy (např. zákonitosti v číselných řadách, projeví se zejména při osvojování násobilky a při počítání s přechodem přes desítky).

Děti s dyskalkulií budou mít **obtíže nejen v matematice, ale všude tam, kde se matematiky** (matematických operací, čísel a číslic) **užívá**. To znamená zejména v chemii, fyzice. Ale např. i v zeměpise při určování různých souřadnic, nebo i v dějepise – chápání časové osy, používání letopočtů apod. Některé obtíže, které děti v matematice mají, ale nemusí být způsobeny přímo dyskalkulií. Může se jednat o **promítání se jiných specifických poruch učení do oblasti matematiky**:

- **dyslexie** – nesprávné čtení číslic, čísel a operačních znaků, posuny v prostoru při písemném sčítání, odčítání atd., obtíže při řešení zejména slovních úloh (díky chybnému přečtení nebo nepochopení zadání)
- **dysortografie** - nesprávné zaznamenání číslic a čísel při diktátu, stejně tak diktovaných slovních úloh
- **dysgrafie** – nesprávné zapsání číslic a čísel, snížená kvalita záznamu a obtíže v geometrii při rýsování.

Odlišit promítání se jiné specifické poruchy do oblasti matematiky od dyskalkulie můžeme pomocí speciálně zaměřeného vyšetření.

3.4.1 Individuální péče o dítě s dyskalkulií

Níže uvádíme **konkrétní možnosti**, které je nutné využívat individuálně v odpovídajícím rozsahu tak, jak to vyžaduje aktuální situace dítěte:

- Umožnit **používání názorných pomůcek** - např. Cousinierovy barevné hranoly, číselnou osu, u vyšších ročníků matematicko fyzikální tabulky pro dosazování do vzorců a převody jednotek.
- Umožnit **podporu o názor** a možnost **manipulace** s konkrétními předměty **dostatečně dlouho**, dokud dítě nezíská jistotu.
- **Hodnotit jednotlivé kroky** pracovního postupu, i když výsledek není správný.
- V případě potřeby se zaměřit na **znovuvyvození** struktury čísla do 10 a přechod přes desítku spolu s orientací na číselné ose, znovuvyvození počítání v oboru malé násobilky s oporou o názor, znovuvyvození řádu jednotek, desítek, stovek, tisíců apod.





- **Prodloužit fázi vyvozování a upevňování nového učiva.**
- **Zadávat pouze práce pro dítě zvládnutelné** (respektující dosažený stupeň reedukace), **přiměřeného rozsahu.**
- V případě potřeby **umožnit** dítěti **zaznamenávání pomocných výpočtů**, mezisoučtů apod. (zaznamenávat však systematicky, stále stejným způsobem).
- Poskytnout **dostatek času na kontrolu** zadané práce.
- **Omezit časově limitované úkoly.**
- U matematických pětiminutovek **umožnit zřakovou oporu** (dát např. předepsané příklady), oddělit tak chybné výsledky způsobené nedostatečnou bezprostřední sluchovou pamětí (dítě pak chybí i proto, že není schopno udržet v paměti zadání příkladu).
- Při opakovaném ulpívání na chybném postupu dát **šanci na opravu**, možnost **vrátit se k názoru** a postup **rozfázovat do jednotlivých kroků.**
- Kontrolní práce zadávat **po předchozí přípravě.**
- Do hodnocení **nezahrnovat jako chybu to, co dítě nestihlo.**
- **U slovních úloh poskytnout oporu a vedení, sledovat postup po jednotlivých krocích**, využívat **častější kontrolu** správnosti postupu.
- U starších dětí využívat **kalkulátor na numerické výpočty.**
- **V geometrii používat názorné pomůcky**, např. pro výpočet obsahů a objemů.
- **Oceňovat snahu**, povzbuzovat dítě a pozitivně hodnotit i **dílní správné kroky** v řešení.
- Respektovat **pomocné kroky do stadia automatizace.**
- Preferovat **ústní ověřování, je-li v něm dítě úspěšnější.**
- Kontrolovat **pochopení** zadání úkolu, instrukce.
- **Častěji průběžně poskytovat zpětnou vazbu.**
- Respektovat **individuální tempo.**
- Vést dítě ke **tvorbě matematického portfolia** a jeho aktivnímu využívání (tvoří dítě samo pod naším vedením) - k probíranému učivu si vytvoří „návodný list“ - s názvem učiva, názorným příkladem, popisem postupu tak, aby to bylo pro dítě srozumitelné; lze doplnit i vizuálními symboly. Snažíme se vše vyjádřit stručně, bez zbytečného zahlcování dalšími údaji.
- Využívat možnosti **rozvlnění učiva** nebo i jeho **redukce** odpovídající aktuální úrovni a možnostem dítěte.





II. ČÁST – SPECIFICKÉ PORUCHY CHOVÁNÍ

4 Obecná charakteristika specifických poruch chování

Termín **specifické poruchy chování** je používán v odborné pedagogicko psychologické terminologii pro poruchy chování, které jsou vrozené, dlouhodobé a mají zcela specifické projevy.

Tento termín (SPCH) využívá zejména tzv. školský zákon č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, jeho novela - zákon č. 472/2011 Sb., a dále na něj navazující vyhlášky č. 73/2005 Sb. o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a její novela č. 147/2011 Sb.). Zde jsou specifické poruchy chování i učení uváděny jako **specifické vývojové poruchy** (SVPCH, SVPU).

V dřívější době byl jako specifická porucha chování uváděn syndrom lehké mozkové dysfunkce (LMD), rovněž označovaný jako malá mozková dysfunkce (MMD), nebo i dříve užívaná lehká dětská encefalopatie (LDE). Tento syndrom zahrnoval formu **hyperaktivní** a **hypoaktivní** (Swierkoszová, 2006).

V současné době je dle novější terminologie využíván i v pedagogicko psychologické praxi termín, který uvádí Diagnostický a statistický manuál mentálních poruch - DSM IV z roku 2000. Jedná se o **syndrom poruchy pozornosti (ADD)** a **syndrom poruchy pozornosti s hyperaktivitou (ADHD)**, tzv. hyperaktivní syndrom. Podle této klasifikace jsou přítomny základní projevy syndromu – porucha pozornosti u syndromu ADD a porucha pozornosti s hyperaktivitou a impulzivitou u syndromu ADHD (konkrétně se jedná o kód 314 - poruchy pozornosti převážně nepozorný typ a 314. 01 sdružená porucha pozornosti s hyperaktivitou a sdružená porucha pozornosti převážně hyperaktivně impulzivní typ).

V lékařské terminologii a v praxi klinické psychologie bývá využíván odlišný termín, který ale označuje téměř stejné projevy, ale z jiného pohledu a je popsán v mezinárodní klasifikaci nemocí MKN 10 (DSM je ale považována za podrobnější a popisnější) a to termín **hyperkinetická porucha** (označovaná kódem F. 90). Je zde odlišena prostá hyperkinetická porucha, která zahrnuje projevy v podstatě totožné se syndromem ADHD, jedná se o poruchu aktivity a pozornosti (porucha pozornosti s hyperaktivitou) od **hyperkinetické poruchy s poruchou chování** (kód F 90. 1).

Hyperkinetická porucha (F 90) je charakterizována časným nástupem příznaků, většinou v prvních pěti letech života, dezorganizovanou a špatně regulovatelnou aktivitou, nedostatečnou vytrvalostí v činnostech vyžadující poznávací schopnosti a impulzivitou. Hyperkinetické děti bývají považovány za neukázněné, konfliktní, ale jedná se u nich spíše o bezmyšlenkovité, než úmyslné porušování pravidel, než záměr. Časté jsou u nich poruchy poznávacích (percepčně kognitivních schopností), poruchy motorického a jazykového vývoje.

Hyperkinetická porucha sdružená s poruchou chování (F90.1) je charakterizována stejně jako nespecifické poruchy chování přetrvávajícím a opakovaným agresivním, asociálním a vzdorovitým chováním, které neodpovídá sociálnímu chování daného věku a je závažnější, než běžné dětské zlobení nebo rebelantství dospívajících. Má závažnější ráz a trvá déle než 6 měsíců. Jedná se o nadměrné praní, týrání, lhaní, krádeže, záškoláctví, útěky z domova, destrukce majetku nebo časté a silné výbuchy vzteku a nekázeň (dle MKN 10). Tuto poruchu ale již nelze jednoznačně klasifikovat jako specifickou poruchu chování, protože její projevy již spadají do oblasti poruch chování nespecifických.





Pro potřeby této publikace a pro zjednodušení bude používán termín syndrom poruchy pozornosti s hyperaktivitou nebo prostě hyperaktivita.

5 Diagnostika specifických poruch chování - syndrom ADD/ADHD

Diagnostiku specifických poruch chování provádí vždy odborník, nejčastěji psycholog ve spolupráci se speciálním pedagogem. V oblasti školství je diagnostika prováděna v rámci školních poradenských zařízení (ŠPZ - viz vyhláška č. 116/2011 Sb., kterou se mění znění vyhlášky č. 72/2005 Sb. o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních), což jsou pedagogicko psychologické poradny (PPP) a v rámci speciálního školství pak speciálně pedagogická centra (SPC). Depistáž mohou provádět i pracovníci školních poradenských pracovišť (ŠPP), což jsou školní psychologové nebo školní speciální pedagogové - k určení komplexní diagnózy pak odesílají děti již na výše zmíněná odborná pracoviště, kde diagnostiku provádí výše uvedení odborníci. V oblasti zdravotnictví diagnostiku provádí klinický psycholog, dětský psychiatr, či dětský neurolog. Školní poradenské zařízení pak při řešení školní problematiky dítěte k výsledkům vyšetření těchto odborníků přihlíží a vychází z nich (např. u některých forem syndromu ADHD je problematika tak komplikovaná a závažná, že si vyžádá spolupráci všech nebo několika z výše uvedených odborníků. Nezřídka je pak pro školní práci volena i možnost vzdělávání dítěte za pomoci asistenta pedagoga – většinou na doporučení odborníků pracujících v rezortu zdravotnictví, k poutání rozkolísané pozornosti dítěte, k mírnění jeho impulzivity a hyperaktivity a ovlivňování afektivních záchvatů, či verbální nebo fyzické agresivity).

Pro stanovení komplexní diagnózy a optimální volbu následných opatření je proto vhodná spolupráce více odborníků, nejčastěji psychologa a speciálního pedagoga. Diagnóza je stanovena na základě anamnestických údajů, údajů získaných od pedagogů (většinou formou vyplněného školního dotazníku, nebo podkladů ze screeningu prováděném pracovníkem ŠPP nebo ŠPZ), pozorování projevů dítěte při vyšetření a výsledků psychologického vyšetření (využívány jsou testové, dotazníkové a projektivní metody /většinou kresba/ a posuzovací škály) a dále i speciálně pedagogického vyšetření, které je zaměřeno i na diagnostiku případné specifické poruchy učení. Výsledkem odborného vyšetření jsou doporučení pro výchovné vedení dítěte v rodině a výchovně vzdělávací práci ve škole.

6 Příčiny vzniku syndromu ADHD

Jako příčina vzniku syndromu poruchy pozornosti s hyperaktivitou i bez ní jsou v poslední době na prvním místě uváděny faktory hereditární – dědičné, až do výše 60% (in PACLT 2007). Hyperaktivní bývá někdo z rodičů či prarodičů nebo i sourozenců jak dětí, tak i jeho rodičů či prarodičů. Přesto bývá jako rovněž častá příčina vzniku hyperaktivity uváděno drobné difúzní poškození mozku vznikající v období vývoje a zrání centrální nervové soustavy. Příčinou tohoto poškození bývá většinou nedostatek kyslíku – hypoxie nebo krvácení do mozku, které vznikají negativním působením různých vlivů v období těhotenství, v době porodu nebo v raném dětství (VÁGNEROVÁ 1999, ČERNÁ 1999). Častou příčinou vzniku hyperaktivity bývá i kombinace obou výše uvedených faktorů. Když na příklad otec dítěte je hyperaktivní a matka měla rizikové těhotenství spojené s obtížným porodem, kdy došlo k hypoxii plodu. Bývají pak uváděny i odchylky ve stavbě a činnosti některých mozkových struktur nebo nedostatek některých neurotransmiterů (přenašečů informace mezi mozkovými buňkami – neurony) - dopaminu, noradrenalinu a serotoninu. Tyto odlišnosti pak zachytí speciální vyšetření mozku (EEG, CT).





I když příčiny vzniku hyperaktivity mohou být často nejasné a nepodaří se je nám odhalit, z výše uvedeného je zřejmé, že se vždy jedná u dětí o problematiku vrozenou, ne získanou a že se jedná o obtíže, které dítě samo z velké míry zpočátku nemůže ovlivnit. Tyto projevy ale můžeme postupně vhodně zvolenou terapií a výchovným přístupem k dítěti ovlivnit tak, aby pro ně nebyly zatěžující.

7 Základní projevy syndromu ADHD

Jako základní projevy syndromu ADHD bývají uváděny **poruchy pozornosti, hyperaktivita a impulzivita**. Přidružují se ale i další obtíže (jak plyne z definice hyperkinetického syndromu), které vedou například ke vzniku specifických poruch učení – percepčně motorické poruchy a poruchy kognitivních funkcí (paměti, myšlení, řeči). Vysoké procento hyperaktivních dětí má totiž rovněž i poruchu učení. K poruchám chování zase mohou vést i některé z emočních poruch.

Poruchy pozornosti

- Dítě je nesoustředěné, nepozorné, není schopno udržet koncentraci pozornosti po delší dobu. Pozornost je **kolísavá** – jde o nepřiměřenou fluktuaci pozornosti bez zjevné příčiny, **nevýběrová** – dítě sleduje a reaguje na všechny podněty z okolí, zcela bez výběru a posouzení důležitosti (vše se jim zdá důležité), děti dávají pozor „na všechno“, neoddělí podstatné od nepodstatného. Dále pozornost dítěte často i **ulpívá** na jednom podnětu nebo způsobu řešení, dítě nepostřehne např. náhlou změnu algoritmu řešení
- S poruchami pozornosti souvisí i **rychlá unavitelnost**, schopnost koncentrace pozornosti je krátkodobá, trvá po omezenou dobu (jak dlouho je dítě schopné se soustředit závisí na závažnosti poruchy a i jeho věku). Rozsah pozornosti je snížený, omezený
- Pozornost je také **snáze a rychleji odklonitelná**, dítě opět reaguje náhle na různé podněty z okolí, opět není schopno posoudit jejich důležitost
- Dítě se tak jeví jako **těkávé, netrpělivé**. Nebývá např. schopno počkat, až na něj dojde řada, je netrpělivé, snaží se být všude první
- Častá bývá **neschopnost dokončit započatou práci**, dítě odbíhá od jedné činnosti k druhé a nedokončuje žádnou z nich. Podílí se zde i vliv snadné odklonitelnosti pozornosti a rychlé unavitelnosti, je zde ale i souvislost s volními schopnostmi – schopnost pomoci vůle ovlivnit své chování. Volní schopnosti dozrávají a formují se pomocí výchovného vedení většinou v období mladšího a středního školního věku, u hyperaktivních dětí ale často podstatně déle, než u dětí ostatních
- Velmi často bývají a jsou typické **výkyvy ve výkonnosti** dítěte, což souvisí jednak s kolísáním koncentrace pozornosti, jednak i s rychlejší unavitelností, těkavostí a často i neschopností dokončit práci. Výkyvy ve výkonnosti lze pozorovat při běžných činnostech při vyučování, podle toho, jak dítěti kolísá pozornost, nebo i při sledování klasifikace v žákovské knížce – dítě má období, kdy má známky dobré, pak nastane období zhoršení, špatnou známku může dítě dostat i ze stejné učební látky, ve které bylo dříve úspěšné

Hyperaktivita

- Jedná se o změnu aktivační úrovně centrální nervové soustavy. U dítěte **převládá zvýšená aktivita**, tlumící procesy jsou pomalé, nedokonalé, někdy i chybí, dítě působí dojmem, že je „nabitě energií“
- Často bývá pozorována **nepřiměřeně vysoká úroveň motorické i řečové aktivity**, dítě nevydrží dlouho sedět, vyskakuje ze svého místa, mění polohy při práci, někdy i chodí po místnosti, lehá si na zem, běhá po chodbách





- U dětí bývá pozorován **psychomotorický neklid** – vrtění se, vyskakování z místa, kopání nohama, změny polohy na židli až padání ze židle, hraní si s rukama, stálé braní věcí do ruky a hraní si s nimi, poskakování, pošťuchování, grimasování. Psychomotorický neklid je opět dle síly poruchy v některých případech pouze jemný, v jiných velmi silný, dítěti může hrozit i úraz – často se o něco bouchnou, něco shodí atp.
- Pozorovatelná bývá opět **rychlá unavitelnost**, dítě se ale nezdá často unavené v běžném slova smyslu (nezpomaluje činnost, nelehá si, neusíná), ale naopak **reaguje zvýšenou aktivitou (neposedí, běhá, bývá hodně neklidné)**. Budí dojem, jako by nedokázalo „vypnout“, odpočinout si. Často bývá i podrážděné, hrozí rovněž afektivní záchvaty. Opět bývají zaznamenatelné i výkyvy ve výkonnosti
- U hyperaktivních dětí bývá v některých případech pozorovatelná i **hlasitá, překotná řeč, skákání do řeči**, komentování sdělení dospělých či ostatních dětí. Bývá důsledkem poutání pozornosti a i určité sebestřednosti těchto dětí, souvisí i s jejich tendencí k impulzivnímu reagování. V některých případech bylo zaznamenáno i vydávání neadekvátních zvuků – brumlání, pískání, mumlání, broukání melodie – u dětí bývá podvědomé, často si je ani neuvědomí, jde o mimoděčné jednání, podobně jako psychomotorický neklid

Impulzivita

- **Jednání** dle prvního popudu. Děti **bez rozmyšlení a domyšlení** následků či důsledků udělají to, co je první napadne, aniž by přemýšlely o důsledcích svého jednání - „myslí až potom“.
- Jeví se proto jako **zbrklé**, jednají bez zábran, neuvědomí si nebezpečí a možnost vzniku úrazů, nebo problém přehlížejí, neberou jej v potaz
- Pro hyperaktivní děti bývají typické **snížené ovládací a volní schopnosti**. Jedná se u nich o projev nerovnoměrného zrání centrální nervové soustavy. U dětí bez poruchy se, jak již bylo uvedeno, volní vlastnosti nejvíce formují v období mladšího školního věku (podílí se zde velkou měrou i výchovné vedení), plně dozrávají v období středního školního věku. Hyperaktivní děti dozrávají po této stránce poněkud později, často se jeví jako sociálně nezralé
- Opět typické bývá již uvedené **impulzivní skákání do řeči** – dítě reaguje ihned, aniž by si např. doposlechlo instrukci dokonce. Ve škole pak vykřikuje bez hlášení, skáče dospělému nebo i ostatním dětem do řeči, nenechá je domluvit, „glosuje“ okamžitě cokoli, co ostatní říkají
- Z výše uvedeného **důvodu reaguje jen na část pokynu**, nedoposlechne jej do konce a proto **zbytečně chybuje** nebo si způsobuje nepříjemnosti
- Vlivem impulzivity **nedokončuje činnosti a nesplní zadaný úkol**
- I vlivem impulzivity dochází k **výkyvům ve výkonnosti**

Poruchy percepčně motorických funkcí

- Hyperaktivní děti bývají v některých případech **motoricky neobratné** – bývají přítomny poruchy jemné a hrubé motoriky, které vedou k vzniku specifických poruch učení – dysgrafie, dyspinxie, dyspraxie
- Na těchto poruchách se podílí i **poruchy motorické koordinace a senzomotorické koordinace**, dochází i k poruchám harmonizace pohybů, poruchám rytmicity, což se při školní práci projeví např. i v tělesné výchově, pracovní výchově atp.
- Školní výkon pak ovlivňuje opět rychlá unavitelnost, výkyvy ve výkonnosti
- Poruchy sluchového i zrakového vnímání (**percepční poruchy**) tvoří podklad specifických poruch učení jako je dyslexie, dysortografie, dyskalkulie, jedná se zejména o poruchy sluchové i zrakové diferenciací, schopnosti analyzovat a syntetizovat, poruchy pravolevé a prostorové orientace, poruchy fonologického uvědomění





Poruchy paměti

- Pro hyperaktivní děti jsou typické **poruchy krátkodobé paměti** – tzv. provozní paměti (zejména auditivní - sluchové, ale někdy i vizuální). Výkon zde ovlivňuje kolísání koncentrace pozornosti, rychlá unavitelnost a impulzivita. Děti pak zapomínají ihned to, co právě slyšely. Dochází tak nejen k potížím při učení – zhoršenému zapamatování si nového učiva, zapomínání již naučeného, typické bývá zejména zapomínání domácích úkolů a pomůcek na vyučování, pokud si je dítě nezapíše (často si ale i úkol i „zapomene“ zapsat, pokud není kontrolováno a k zapsání podněcováno)
- Poruchy paměti **zasahují skoro celý proces paměti** – od vštípení, uchování i vybavování z paměti. Bývá přítomna i porucha vytváření asociací – asociční paměti – dítě si tak nedokáže „pomoci“ vytvořením asociativního spoje k zapamatování nové informace. Vliv zde má i snížená schopnost odlišit a uvědomit si, co je důležité a co ne, tím dochází k přetěžování paměti a vytěšňování informací z ní
- Typické mimo **zapomínání věcí, pokynů a důležitých informací je i nereagování na více příkazů**, nebo více informací, či požadavků v jednom příkaze. Dítě si zapamatuje jen některé údaje (většinou údaje uvedené na konci nebo na začátku), případně si nezapamatuje vůbec nic. Tomuto stavu odpovídá klasické rčení „jedním uchem tam, druhým ven“
- Mimo výše uvedené bývá někdy zaznamenáno i **ulpívání paměti** na jednom předmětu, jedné informaci, jedné myšlence. Dítě se od ní nedokáže odpoutat, stále se k ní vrací
- Hyperaktivní děti mívají výše uvedené poruchy krátkodobé, provozní paměti, ale tzv. dlouhodobá paměť bývá na dobré úrovni – děti si lépe pamatují, co se stalo nebo co se učili před rokem, než před chvílí

Poruchy myšlení

- Myšlení hyperaktivních dětí bývá ovlivněno již výše zmíněnými poruchami pozornosti (její nevyběrností, ulpívavostí, kolísáním, těkáním apod.) a rovněž i impulzivitou hyperaktivních dětí. Proto bývá popisováno jako chaotické, impulzivní, difúzní (rozptýlené), nebo nepružné, ulpívavé, infantilní. Infantilita v myšlení mívá souvislost i s **nerovnoměrným zráním hyperaktivních dětí z hlediska vývoje myšlení** – přechod od konkrétního myšlení k myšlení vyšší úrovně – k pojmovému, abstraktnímu myšlení dochází u hyperaktivních dětí později, než u dětí bez poruchy (u těch k tomuto přechodu dochází přibližně v období mladšího školního věku, většinou v prvních dvou letech školní docházky). Atypičnost v myšlení hyperaktivních dětí má ale i svá pozitiva, je základem jejich originality, kreativity
- Někdy bývají u hyperaktivních dětí popisovány **poruchy pojmového myšlení** – celkově v chápání (porozumění) pojmů, bývá zaznamenána i obsahová chudost, nebo porucha schopnosti zobecňovat, abstrahovat, vnímat logickou posloupnost. Zde se ale již jedná o závažnější problematiku, která nebývá zaznamenávána u všech hyperaktivních dětí
- Vlivem bazální poruchy bývá naopak často u dětí zaznamenána **neschopnost odlišit podstatné od nepodstatného** (bývají zaměřené spíše na detaily, nebo se jim zdá, že „vše je důležité“). Tato problematika pak ovlivňuje jak schopnost učit se, tak i jejich chování a jednání
- Díky nerovnoměrnému zrání centrální nervové soustavy dochází často i k **nerovnoměrnému rozvoji intelektových schopností**. Verbální a neverbální složka intelektových schopností nebývá v rovnováze (často je dokonce ve výrazné disproporci), výkyvy nalézáme i v jednotlivých složkách struktury myšlení (bývá oslabena již zmíněná krátkodobá sluchová paměť, nebo i sociální orientovanost, na lepší úrovni bývají všeobecné vědomosti nebo výkon v matematických zkouškách – výkonnost celkově hodně kolísá). Jednotlivé projevy jsou ale hodně individuální a nelze je zcela úplně zobecňovat





Poruchy řeči

- U hyperaktivních dětí bývají časté, **silné a déletrvající dyslalie, artikulační neobratnost a poruchy rytmizace řeči**, kdy **logopedický nácvik probíhá delší dobu** (často i několik let a někdy ne zcela úspěšně)
- Některé děti mluví brzy, mají dobrou slovní zásobu, jsou velmi komunikativní, hovorné, až „přes míru“, **hyperaktivita se zde projevuje i v řeči** (dětí hodně a rychle mluví, někdy se až zajíkají, jejich myšlení předbíhá řečový proces), nezřídka bývá ale zaznamenán **i opožděný vývoj řeči**, kdy dítě naopak začne mluvit později až okolo třetího roku vývoje dítěte (pak je třeba realizovat logopedické a foniatrické vyšetření, zda se u dítěte nejedná o vývojovou dysfázii) S úrovní myšlení pak souvisí i poruchy tvorby pojmů, chudší slovní zásoba až obsahová chudost řeči, nebo stereotypní používání slov či neadekvátní použití slov, zejména málo známých nebo cizích slov
- S poruchami učení pak souvisí i snížený jazykový cit (agramatismy v řeči, nerozlišování jemných nuancí jazyka), které zasahuje oblast jak českého, tak i cizích jazyků
- Velmi časté bývají **poruchy komunikace** – díky odlišnému vnímání dochází k častým nedorozuměním v komunikaci s hyperaktivními dětmi, kdy rčení „já o voze, ty o koze“ vystihuje komunikaci hyperaktivních dětí nejlépe. K nedorozuměním v komunikaci přispívá často i snížená schopnost empatie těchto dětí a i určitá netaktnost či nedostatek sociálního cítění v komunikaci

Emoční poruchy a poruchy chování

- Typická pro hyperaktivní děti bývá **emoční labilita**, kdy dochází k výkyvům nálad i výkonnosti. Dítě velmi rychle emočně „vzplane“, stejně tak rychle se ale dokáže uklidnit a na negativní emoce zapomene
- S emoční labilitou souvisí i **zvýšená afektivita**, kdy dítě trpí až afektivními záchvaty, které jsou provázeny prudkými a silnými emocemi (dítě křičí, vzteká se, projevuje se agresivně po stránce verbální a fyzické). Při afektivním záchvatu dítě nevnímá adekvátně realitu a není schopno racionálního uvažování nebo řešení. Teprve po odeznění afektu je schopno adekvátněji vnímat a řešit situaci (individuálně dle věku a úrovně vývoje dítěte)
- Opět typická je u hyperaktivních dětí **nízká frustrační tolerance**, kdy dítě neadekvátně prudce reaguje na podněty, které by takovou reakci neměly vyvolat (tzv. nízkoprahové podněty). Opět je časté vztekání, negace a až afektivní záchvaty
- Některé hyperaktivní děti mívají i **sníženou schopnost empatie**, vcítění se do pocitů, myšlení a chování ostatních lidí. Což bývá příčinou nedorozumění a konfliktů. Velmi častá bývá i určitá snížená schopnost orientace v sociálním prostředí, kdy dítě **nereaguje adekvátně na řešení běžných sociálních situací**. Neřeší je pak způsobem odpovídajícím věku, ale spíše jako mladší dítě. Jeví se jako „sociálně nezralé“. Opět se na této situaci podílí nerovnoměrné zrání těchto dětí, které mohou být například po kognitivní stránce zralé na vstup do základní školy, ale nejsou zralé po stránce sociální, pracovní nebo emoční. To bývá posléze častým zdrojem konfliktů a problémů v chování těchto dětí ve škole i v rodině
- Hyperaktivní děti mívají **snížené sebezpojetí**, sebedůvěru v důsledku dlouhodobého prožívání závažných situací. Často pak snížené sebezpojetí kompenzují poutáním pozornosti jakýmkoli, i nevhodným způsobem (předvádějí se, jdou do opozice, jsou negativistické, drzé)
- Zřejmě opět vlivem vývoje hyperaktivního dítěte a jeho sociální zkušenosti bývá u nich pozorován i **zvýšený egocentrismus** (sebestřednost) až **egoismus**, což je opět zdrojem potíží a konfliktů. Děti stále poutají pozornost, snaží se být ve středu dění (a to za jakoukoli cenu), těžko nesou neúspěch (někdy i domnělý), nebo prohru. Opět pak jednájí vznětlivě, afektivně
- Charakteristické bývají u hyperaktivních dětí i **snížené volní a ovládací schopnosti**. Jde opět o projev nerovnoměrného zrání – tyto schopnosti dozrávají u hyperaktivních dětí opět později





(u dětí bez poruchy bývá vývoj volných schopností, které jsou ale ve vysoké míře ovlivňovány výchovným vedením, dokončen na konci mladšího až středního školního věku). Hyperaktivní děti dokáží své projevy chování ovlivňovat vůli v některých případech až mnohem později a často ne zcela úspěšně (je zde souvislost i s jejich zvýšenou emotivitou, afektivitou)

- U hyperaktivních dětí bývají ve vyšší míře opět vlivem dlouhodobého prožívání často náročných životních situací zaznamenány i **neurotické projevy** - tiky, koktavost, **zvýšená úzkostnost** (neopodstatněný strach) – často ale opět kompenzované nevhodným chováním). Někdy i školní fobie (bolesti hlavy, břicha atp.) až depresivní stavy (v těchto případech je nutné vyhledat odbornou pomoc u psychologa či dětského psychiatra)
- U hyperaktivních dětí, u kterých se k syndromu ADHD přidružuje ještě i **porucha chování (F 90.1)** dochází k opakovaným a častým projevům **agresivity** (časté praní se, napadání ostatních dětí, někdy až šikana). Agrese je jak **verbální (opoziční chování, negativismus)**, tak i **fyzická** – vůči věcem (záměrné ničení, rozbíjení) nebo lidem či zvířatům (ubližování, trápení, ostrakismus, šikana). Časté jsou i **reaktivní poruchy chování** – nevhodné reakce, např. na negativní hodnocení, kritiku (vybití vzteku, verbální i fyzická agrese, útěk). Později může dojít až k **disharmonickému, psychopatickému vývoji**, kdy se mění struktura osobnostních vlastností - některé vystupují silněji (např. sebestřednost, popudlivost, agresivita), vznikají **potíže v mezilidských vztazích**. U dětí s přidruženou poruchou chování bývá zaznamenáváno i **disociální chování** (to, co se nedělá – neposlušnost, neukázněnost, lhaní, podvádění), **asociální chování** (záškoláctví, útky, poškozování cizích věcí, sebepoškozování) a nakonec i **antisociální chování** (trestné činy – krádeže, vysoce agresivní napadání ostatních)

8 Možnosti ovlivnění projevů syndromu ADHD u dětí ve škole i v rodině

Výše uvedené projevy hyperaktivity u dětí lze do velké míry ovlivnit pomocí výchovného vedení a režimových opatření (další možnosti jsou terapeutická opatření, neléková i léková, která budou uvedena v kapitole č. 10). V následující části budou uvedeny možnosti, kterými lze ovlivnit projevy hyperaktivity u dětí nejen při školní práci, ale i při domácím vedení.

Poruchy pozornosti

- Vhodná je práce v kratších, častěji se střídajících úsecích – hyperaktivní děti ztrácejí pozornost zejména u stereotypní a déletrvající práci. Proto jim práce v kratších, častěji se střídajících úsecích, kdy lze i vystřídat zapojení jednotlivých smyslů (např. dítě chvíli píše, pak odpovídá ústně, pak čte atp.), více vyhovuje, předchází se únavě a tím rozkolísání pozornosti. Děti je ale třeba vést k dokončování již započaté činnosti, aby si nezvykly, že práci není nutné dokončit. Případně je možné volit již předem formy práce, které jsou samy o sobě kratší
- Pozornost lze poutat i pomocí vhodné motivace. Dětem vyhovuje zejména pozitivní motivace, s použitím pochvaly, ocenění i dílčího pokroku, úspěchu, s oceněním pozitivních vlastností dítěte nebo jeho schopností a dovedností. U některých dětí dobře působí i výkonová motivace, kdy je jim práce předkládána jako zajímavý úkol, který ony svými schopnostmi určitě dokáží vyřešit,“ i když se to hned tak někomu nepovede“
- Koncentraci pozornosti zlepšíme i střídáním činností, pracovních poloh; střídáním nebo zapojením více smyslů do činnosti (multisenzorické učení)
- Poutat pozornost je na místě i pomocí neverbálních podnětů, které jsou vhodné rovněž i z toho důvodu, že s hyperaktivním dítětem je nutné „komunikovat“ častěji, a proto se vyplatí upozornění dotykem, ukázáním, kde pracujeme a co má dítě dělat, tak abychom nerušili ostatní děti a nepouta-





li zbytečně jejich pozornost verbálními upozorňováními na hyperaktivní dítě. Vhodné je také naučit dítě reagovat na oční kontakt, mimiku, gesta

- Pozornost poutáme i poskytnutím přiměřeného počtu podnětů (odstranění nadbytečných, rušivých podnětů). Proto bývá pro hyperaktivním dětem doporučován kolektiv s menším počtem dětí (a tím i s menším počtem rušivých podnětů), kdy má učitel možnost se dítěti více věnovat. Vhodná je i dopomoc asistenta pedagoga, který napomůže poutání rozkolísané pozornosti a zefektivnění školní práce. Doporučováno často bývá, aby dítě sedělo v lavici samo (protože jej nikdo neruší a ono nikoho neruší) a v zasedacím pořádku bylo vybráno takové místo, kde je dítě co nejméně rušeno vnějšími podněty (ne u okna nebo u dveří), ale zároveň i tak, aby jej měl učitel na dosah. Je rovněž třeba eliminovat rušivé podněty na školní lavici (hračky, lahve s pitím, svačina atp.)
- Je také třeba navracet odkloněnou pozornost dítěte k danému tématu (verbální i neverbální cestou)
- Únavu odstraňuje a pozornost zlepšuje i umožnění krátkého odpočinku, relaxace, nebo odreagování pohybem (dát dítěti možnost projít se v rámci nějaké činnosti po třídě, smazat tabuli, rozdat sešity, nebo si zajít na WC atp.)
- Celkově je ale třeba počítat s výkyvy ve výkonnosti, s rychlejší unavitelností a sníženou koncentrací pozornosti – využít co nejvíce období zvýšené výkonnosti, v obdobích snížené výkonnosti vykonávat činnosti pouze nezbytně nutné
- Vhodné je i zajistit dítěti nácvik schopnosti koncentrace pozornosti (pomocí různých pracovních materiálů – pracovních listů na nácvik pozornosti /viz doporučená literatura/, počítačových programů nebo celých pracovních systémů /KUPOZ, HYPO, Maxík, DOV, Feuersteinova metoda instrumentálního obohacování/)

Hyperaktivita

- Hyperaktivní děti je třeba zklidňovat, zmírňovat vysokou úroveň motorické a řečové aktivity (verbálně i neverbálně – opět dotykem nebo gestem). Vedeme je postupně k tomu, aby nereagovaly, rychle, prudce, ale aby si vše napřed rozmyslely a pracovaly pomaleji a přesněji (některé hyperaktivní děti ale mají v důsledku percepčně motorických oslabení a přidružených specifických poruch učení celkově pomalejší pracovní tempo např. při čtení a psaní)
- Psychomotorický neklid je vhodné tolerovat, pokud není příliš rušivý nebo ohrožující, děti jej nedokáží sami ještě zcela ovlivnit a pokud se soustředí na jeho ovlivnění, nesoustředí se pak na práci a přestávají adekvátně pracovat
- I zde je nutné odstranění nadbytečných nebo rušivých podnětů (věcí, které bere dítě do ruky a hraje si s nimi)
- Opět je vhodné odreagování pohybem, odpočinkem, relaxací (doporučována jsou zejména dechová cvičení, která jsou rychlá, mají poměrně rychlý efekt a pro děti jsou i zábavná). Vhodné je rovněž i střídání činností, pracovních poloh a zapojení a střídání více smyslů
- Je třeba mírnit tendence dětí k „pošťuchování“, provokování ostatních dětí (verbálně i neverbálně), mít dítě co nejvíce v dosahu, abychom mohli rychle reagovat. Na mimovolní grimasování je vhodné nereagovat a rovněž i naučit ostatní děti nereagovat na grimasování, vydávání neadekvátních zvuků, poutání pozornosti, drobné provokace, „pošťuchování“
- Je také třeba tišit hlasitou řeč, mírnit skákání do řeči, vykřikování

Impulzivita

- Vedením dítěte k rozmyšlení postupu a k domýšlení důsledků svého jednání se snažíme mírnit jejich tendenci k rychlému, impulzivnímu reagování bez rozmyšlení a to i po proběhnuté „akci“, pokud jí nedokážeme předem zabránit





- Je třeba ale zabránit nebo přerušit nebezpečnou činnost, kdy hrozí vznik úrazu nebo ublížení někomu jinému. Proto je třeba předcházet nebezpečným situacím a možnosti vzniku úrazů (jsou nutná zvýšená bezpečnostní opatření, zaměřit se na předcházení těmto situacím, vycházet z již prožitých situací – u hyperaktivních dětí lze do určité míry předpokládat podobné chování v podobných situacích)
- Postupně se také zaměřujeme na budování volných vlastností (aby dítě nepodléhalo prvnímu popudu, přemýšlelo a domýšlelo, co se může stát, sneslo oddálení vyplnění svých přání, sneslo neúspěch, prohru)
- Vhodné je i vést děti k doposlechnutí instrukce do konce (používat krátké, jasné, stručné instrukce, požadavky nehromadit, dávat je dítěti postupně), zachovávat oční kontakt, zopakovat nejdůležitější informace, vést i dítě k jejich zopakování, zjišťovat, zda pochopilo instrukci a adekvátně vykonává to, co bylo požadováno (nutná je průběžná kontrola, případně poskytnutí podpory, vedení, dopomoci)
- Je třeba vést dítě k dokončování činnosti, být důsledný, kontrolovat průběžně, ale nenásilně, zda dítě plní zadanou práci či instrukci
- Vedeme děti postupně k vytváření systému, k určitému stereotypu, dodržování určitého řádu (ve svých věcech, v pracovních postupech)
- Opět je třeba počítat s výkyvy ve výkonnosti, využít zvýšené výkonnosti v obdobích, kdy je dítě schopno adekvátně reagovat a pracovat
- Zejména v oblasti impulzivity je nutné si uvědomit, že nelze očekávat rychlé a adekvátní výsledky a změny v chování dítěte, práce s hyperaktivním dítětem je vždy dlouhodobou a náročnou záležitostí

Percepčně motorické poruchy

- **Je třeba mít na paměti, že percepčně motorické poruchy vedou ke vzniku specifických poruch učení a že vysoké procento dětí se syndromem ADD/ADHD trpí kombinovanou (smíšenou) poruchou učení. Proto je nutné je doporučit a zahájit včas reedukační nácvik a opět počítat s dlouhodobostí nácviku – dle typu, kombinace a závažnosti specifické poruchy**
- Je rovněž třeba upravit pracovní podmínky tak, aby dítě mohlo uspět (preferovat ústní formu ověřování jeho znalostí, využívat doplňovacích a testových forem práce, poskytovat vyšší časovou dotaci na napsání a kontrolu zadané práce, nezahrnovat sníženou kvalitu písma a specifické chyby do hodnocení a klasifikace, umožnit používání kompenzačních pomůcek a pracovních materiálů pro žáky s SPU, brát v potaz snahu dítěte atp.)
- Počítat s poruchami pravolevé a prostorové orientace, zrakové a sluchové diferenciací, rytmicity, schopnosti analyzovat a syntetizovat, předčíselných představ a číselné osy atp. a jejich vlivem na výkon dítěte, respektovat a tolerovat motorickou neobratnost, poruchy motorické a senzomotorické koordinace, které ovlivní výkon dítěte nejen při psaní, čtení a počítání, ale i v předmětech charakteru výchov

Poruchy paměti

- Je třeba brát v potaz potíže v zapamatování, uchování a vybavitelnosti z paměti jak při školní práci, tak při přípravě na vyučování – instrukce několikrát opakovat, důležité věci zapisovat, nehromadit instrukce, podávat je postupně, odděleně
- Nejdůležitější požadavky (domácí úkoly, pomůcky na vyučování) je třeba zapsat a kontrolovat zapsání a uložení zápisníku a to nejen u malých dětí, ale i u starších žáků na 2. stupni ZŠ (i když děti již postupně vedeme k určité samostatnosti, ke krajním opatřením stálé kontroly a podpory dítěte se uchylujeme v případech, kdy by hrozilo zhoršení prospěchu nebo kázeňská opatření)





- Při výuce i při přípravě na vyučování je třeba důležité informace nebo novou učební látku zařazovat na začátek učení, za 20-30 minut tyto informace zopakovat, aby se podpořilo zapamatování nových informací a na konci učení nově naučené informace ještě stručně shrnout. Při domácí přípravě je třeba se učit s dostatečným časovým předstihem a učivo průběžně opakovat, vytvářet asociační spoje, navázat učivo na již známé věci, prakticky použitelné, známé z běžného života, na zajímavé nebo humorně podané informace. Je třeba rovněž využívat dominantnějších a kvalitnějších typů paměti (většinou zrakové paměti). Optimální by bylo určit u každého žáka adekvátní styl učení, stanovit efektivní učební strategie (vypracovává je školní psycholog nebo speciální pedagog).

Poruchy myšlení

- Je třeba počítat s odlišnostmi v myšlení a vnímání (tvoří ale kreativitu a originalitu těchto dětí – lze jich využít, posílit je). Pracovat s dítětem tak, aby nedocházelo zbytečně k nepochopení nebo nedorozumění, průběžně se ujišťovat o tom, zda dítě správně pochopilo zadání a pracuje odpovídajícím způsobem. Ujišťovat i dítě o správnosti postupu
- Učit a vést děti k odlišování podstatného od nepodstatného, vytvářet určité systémy práce, logicky a časově posloupné, poskytovat jim dopomoc, naučit je využívat logických a eliminačních postupů
- Děti je třeba vést k užívání určitého systému až stereotypu při myšlení, vytvářet adekvátní strategie myšlení, naučit je využívat určitý systém (osnovu) myšlení. Od tohoto systému se zbytečně neodchylovat, nebo se k němu vracet, pokud k odchýlení došlo
- Vhodný je i nácvik pojmového myšlení – tvoření nadřazených pojmů, práce s abstrakty
- Předem upozorňovat dítě na náhlou změnu algoritmu řešení úlohy, protože na ni samy většinou nereagují a zbytečně pak při práci chybují. Nebo využívat takových pracovních materiálů, které náhlé změny algoritmu řešení úlohy neobsahují
- Zaměřit se na minimalizování úniků dětí od reality při školní práci, poutat jejich pozornost, nenechávat je ulpívat na jedné věci, nebo vracet jejich pozornost k důležitým informacím

Poruchy řeči

- Je třeba zajistit dítěti včasnou a kvalitní logopedickou péči, pokud je to třeba (podporovat zejména rodiče v tom, aby logopeda vyhledali, měli trpělivost a logopedickou péči předčasně neukončovali)
- Počítat s odlišnostmi v komunikaci a vnímání – zjišťovat nejen pochopení instrukcí, obsahu sdělovaného, ale i jeho prožívání (v rámci předcházení afektivnímu jednání)

Emoční poruchy

- U dětí je třeba počítat s emoční labilitou, nízkou frustrační tolerancí a afektivitou – jsou projevem nerovnoměrného zrání a určité lability centrální nervové soustavy a dětí, zejména v mladším školním věku, nejsou samy zcela schopné je plně ovládnout
- Pokud možno, je třeba předcházet vzniku afektivního jednání – vysledovat, které podněty afekt vyvolávají, vyvarovat se jim, odvádět pozornost dítěte od nich. Často ale nějakou zákonitost, či spouštěcí moment afektivního chování vypořádat nedovedeme, hyperaktivní dítě jedná většinou impulzivně a jeho reakce bývají nepředvídatelné
- Děti také reagují afektivně na změny, které nepředvíдалy, proto je třeba vždy předem upozornit, že změna přijde, co se bude dít a jaké chování se od dítěte očekává (zejména je dítě potřeba předem připravit např. na návštěvu divadla, výlet či školu v přírodě)
- Neohrožující afekt je možné nechat proběhnout, dítě následně uklidnit (nevhodné jednání řešit až po úplném zklidnění dítěte a v soukromí), ohrožující afekt je ale třeba přerušit, odvést dítě od skupiny ostatních dětí, pracovat na zklidnění dítěte, řešení problému či hledání příčin nevhodného jednání odsunout opět na dobu až po úplném zklidnění





- Po zklidnění dítěte je třeba vysvětlovat dětem správné a adekvátní chování, vést je k samostatným a odpovídajícím řešením
- Odpovídající a očekávané chování lze nacvičovat reálně nebo i formou hry, vést děti k pochopení, empatii
- Mírnit egocentrismus a sebeprosazování dětí, mírnit nevhodné způsoby poutání pozornosti, vést dítě k jejich nahrazování způsoby vhodnějšími
- Počítat s úzkostností dětí a sníženým sebehodnocením (kompenzují je často nevhodným chováním), posilovat zdravé sebevědomí, využívat oblastí, ve kterých dítě vyniká, ty vyzdvihnout, pochválit
- Stanovit a vysvětlit dítěti určité hranice a pravidla chování - (dát „mantinely jeho chování“)
- Být důslední, ale vést dítě citlivě ne příliš tvrdě, vysvětlit dítěti v klidu oprávněnost našich požadavků na jeho chování
- Být dítěti příkladem při řešení konfliktních situací – zachovat klid, řešit je racionálně, bez zbytečných emocí
- Mít pochopení pro problémy hyperaktivních dětí, dávat jim najevo vstřícnost a přijímání, ale nerespektovat překračování hranic (opakované slovní napadání, fyzická agrese, šikana atp.)

9 Základní zásady výchovného vedení hyperaktivního dítěte ve škole a v rodině

- Vytvořit **klidné**, pro dítě **vstřícné prostředí** – klidným přístupem dáváme dítěti najevo, že i emočně vypjaté situace lze řešit v klidu, dospělý by měl být dítěti vzorem. Je třeba dát dítěti najevo vstřícnost, přijímání, i když se nechová zcela podle našich představ. Neznamená to ale, že nebudeme ve svých výchovných postupech a požadavcích pevní a důslední, že budeme podléhat dítěti, takový způsob výchovy dítěti nejvíce škodí
- Ve výchovném působení jasně **stanovit hranice – mantinely**, aby dítě vědělo, jaké chování je očekáváno, jaké chování je tolerované a které již ne, kdy jsou již hranice překročeny. Do výchovného působení tak vkládáme určitý **system, řád**, někdy až stereotyp, který dítěti dává jistotu, že „jeho svět“ funguje stejným způsobem a ono v něm má své místo. Dítě by se tak mělo učit, že své osobní zájmy a potřeby musí sladit a i podřídit potřebám a nárokům ostatních dětí a autoritě učitele. Mělo by si také zvyknout na pravidelný režim dne, někdy opravdu až stereotypní. Mělo by vědět, co se od něj očekává, což mu sdělíme věku přiměřeným a jasným způsobem. Pravidla by měla být jasně vymezena, aby dítě vědělo, kdy je překračuje, a kdy ne. Svět dítěte by měl být přehledný, uspořádaný. Určitý řád je důležitý také proto, že hyperaktivnímu dítěti chybí většinou jeho „vnitřní řád“, jedná impulzivně, až chaoticky, mívá tendenci „zmatkovat“. Vzhledem k u některých hyperaktivních dětí snížené schopnosti empatie, nedokáže dítě předvídat, jak se má chovat, co má správně dělat a co ne. Proto je nutné, abychom nejen vysvětlováním, ale i svým chováním dávali dítěti jasně najevo, co od něj očekáváme.
- Další velmi důležitou výchovnou zásadou je **důslednost** ve výchově. Pravidla soužití, která jsme si stanovili, je třeba důsledně dodržovat. Nutná je též důsledná kontrola, prováděná pokud možno nenápadným, nedirektivním, taktickým způsobem. Rozhodně se vyplatí postupovat laskavě a trpělivě. Kontrolovat dítě je třeba často, průběžně (ale nenásilně). Důslednost ve výchově vyplatí a nedůslednost často vymstí – dítě se naučí nedůslednosti využívat. Častější, nenásilnou kontrolou dosáhneme toho, že si dítě požadované činnosti zautomatizuje a „zvnitřní“, a tak posléze je již nemusíme tak často kontrolovat. Požadavek důslednosti ve výchově ovšem neznamená přílišnou tvrdost. V případě, že dítě projevuje snahu, ale výsledek není dokonalý, můžeme se vždy dohodnout na určitém kompromisu, dát dítěti zvolit z několika alternativ tu, která pro něj bude přijatelná





(tento postup volíme zejména u starších dětí, které již hůře nesou určitý tlak, který je na ně vyvíjen)

- Na předchozí zásadu navazuje požadavek **sjednocení výchovného působení**, jak ve škole, tak v rodině. Předně je nutné sladit výchovné postupy rodiny a školy, získat rodinu ke spolupráci. Bez spolupráce rodiny je často těžko zvladatelná i slabší forma specifické poruchy chování. Dítě se naučí využívat té strany, která má pro něj příznivější, většinou mírnější nároky. Proto doporučujeme sladit výchovné postupy i rodičům v rodině (často dochází k tzv. dvojkolejnosti výchovy mezi rodiči, nebo mezi rodiči a prarodiči, což dětem neprospívá). Výchovné působení je ale třeba sladit i mezi jednotlivými vyučujícími, což nebývá zejména na 2. stupni ZŠ, kde dítě vyučuje již více učitelů, jednoduché
- Protože k negativním reakcím a neadekvátnímu chování dítě dovedou časté neúspěchy, je třeba se ve **výchově soustředit na kladné stránky jeho osobnosti**. Je důležité objevit oblast, ve které je dítě úspěšné a na tu se zaměřit. Umožnit mu prožít úspěch, zejména když doposud zažívalo pouze nebo převážně neúspěchy. V případě že je dítě úspěšné, nebo se chovalo tak, jak bychom to od něj očekávali, nešetříme pochvalou. Chválíme dítě i za malé, dílčí pokroky, povzbuzujeme je k dalším výkonům, dáváme mu najevo, že mu věříme, že to dokáže. Např. dítě, které nemá úspěchy ve školní práci, je dobré podporovat v činnostech, ke kterým má nadání - sport, zpěv, výtvarné aktivity atp. Správné chování posilujeme pochvalou a někdy i drobnou odměnou. Pokud to jde, na negativní chování dítěte zbytečně neupozorňujeme, snažíme se tím o jeho „vyhasínání“ (to ale v případech, že se jedná pouze o drobné, nezávažné „prohřešky“ v chování, celkově vždy vedeme děti k tomu, aby věděly, co je správné a co ne a co je ještě tolerováno a co již ne). Pochválíme to, co dítě udělalo správně. Je dobré se naučit spíše pracovat s odměnami, výhodami a pochvalami (s jejich přidělováním a odnímáním), než s tresty. Zásoba trestů se brzy vyčerpá a také si na ně dítě zvykne natolik, že nakonec nepůsobí. Tresty používáme spíše výjimečně. Také vyčítání, mentování, ironizování, hanění dítěte nebo posmívání se mu spíše uškodí, než pomůže. Nejlepší cestou jak zabránit negativním projevům chování, je předcházet jim

10 Možnosti terapeutického vedení dětí s ADHD

V předcházejících kapitolách byly uvedeny základní možnosti výchovného vedení a tzv. režimových opatření, které prospívají všem dětem se specifickými poruchami chování a směřují ke kompenzaci či alespoň eliminaci jejich problematiky. V některých případech, zejména pokud se jedná o silnější a komplikované typy poruch, je třeba ale volit i další formy péče o děti s ADHD a to formu terapie nelékové či lékové.

Neléková terapie bývá většinou zaměřena na nácvik adekvátního a vhodného chování formou kognitivně behaviourální terapie (KBT), či nácvik schopnosti empatie, komunikace, asertivity – dle individuálních potřeb dítěte. Opět dle potřeby bývá volena individuální či skupinová terapie (bývá prováděna ve Střediscích výchovné péče (SVP), Střediscích pro děti a mládež, zdravotnických a i jiných odborných zařízeních). Často bývá volena i rodinná terapie pro optimalizaci přístupu k dítěti v celé rodině.

Další volbou, zejména u silnějších typů poruch, bývá tzv. léková terapie (medikace). V našich zemích býval vždy trend vyzkoušet nejprve možnosti nelékové terapie a výchovných a režimových opatření, a teprve v případě jejich neúspěchu přecházet k terapii lékové, či lékovou terapii volit po dobu nezbytně nutnou a během ní se zaměřit na intenzivní výchovné a terapeutické vedení dítěte. V současné době je zejména ve zdravotnictví trend preferovat terapii lékovou, která je zaměřena





na zlepšení schopnosti koncentrace pozornosti (stimulancii) či ovlivnění psychiky dítěte (antidepresivy, anxiolytiky, antipsychotiky - in Paclt 2008).

Z výše uvedeného vyplývá, že možností ovlivnění projevů syndromu ADHD je více a záleží na kombinaci, síle a projevech poruchy u dítěte, aby byla zvolena pro dítě optimální cesta.

Závěr

Problematika specifických poruch učení a chování je téma velmi rozsáhlé a proto nebylo možné do publikace, která je rozsahově omezena, zapracovat všechny poznatky o metodách práce s dítětem s SPUCH v prostředí školy i rodiny. Zaměřily jsme se proto na praktické návody, které by mohly pomoci učitelům v jejich práci s dětmi ve škole a při poskytování pedagogického poradenství pro rodiče těchto dětí, aby mohly být optimálně výchovně i výukově vedeny i v rodině a aby bylo dosaženo cíle – kompenzace specifické poruchy učení a chování tak, aby dítěti nebránila v získávání nových vědomostí, v budoucím studiu a při uplatnění v profesním nebo i osobním životě.





Seznam použité literatury

- ČERNÁ, Marie a kol. *Lehké mozkové dysfunkce*. Praha: Karolinum, 1999
- JUCOVIČOVÁ, Drahomíra, ŽÁČKOVÁ, Hana. *Neklidné a nesoustředěné dítě ve škole a v rodině*. Praha: Grada, 2010
- JUCOVIČOVÁ, Drahomíra, ŽÁČKOVÁ, Hana. *Reedukace specifických poruch učení u dětí*. Praha: Portál 2008
- MATĚJČEK, Zdeněk. *Dyslexie*. Jinočany: H+H, 1995
- PACLT, Ivo a kol. *Hyperkinetická porucha a poruchy chování*. Praha: Grada 2007
- SWIERKOSZOVÁ, Jana. *Specifické poruchy učení*. Ostrava: Universitas Ostraviensis, 2007
- VÁGNEROVÁ, Marie. *Psychopatologie pro pomáhající profese*. Praha: Portál, 1999
- Diagnostický a statistický manuál duševních poruch - DSM IV
- Mezinárodní klasifikace nemocí - MKN 10

Seznam použitých zkratk

- ADD syndrom deficitu pozornosti bez přítomnosti hyperaktivity (attention deficit disorder)
- ADHD syndrom deficitu pozornosti spojený s hyperaktivitou (attention deficit hyperactivity disorder)
- LDE lehká dětská encefalopatie
- LMD lehká mozková dysfunkce
- MMD malá (minimální) mozková dysfunkce
- IVP individuální vzdělávací plán
- PPP pedagogicko-psychologická poradna
- ŠPZ školní poradenské zařízení
- SPC speciálně pedagogické centrum
- SPCH specifické poruchy chování
- SPU specifické poruchy učení
- SPUCH specifické poruchy učení a chování
- SVPU specifické vývojové poruchy učení
- SVP středisko výchovné péče
- KBT kognitivně behaviourální terapie

