

UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE
HUSITSKÁ TEOLOGICKÁ FAKULTA

Diplomová práce

Dyspraxie v předškolním a mladším školním věku

Preschool children with dyspraxi and dyspraxi in elementary school

Katedra psychosociálních studií
Obor psychosociální studia
Prezenční forma studia

Vedoucí práce:
Doc. PaedDr. Olga Zelinková, CSc.

Zpracovala:
Veronika Štefllová

Praha 2006/2007

Poděkování

Chtěla bych poděkovat paní Doc. PaedDr. Olze Zelinkové CSc. za odborné vedení, obětavost, ochotu a čas věnovaný mé osobě při tvorbě této práce.

Paní Dr.Noře Martincové za poskytnutí informací z pedagogicko-psychologické poradny v Rychnově nad Kněžnou.

Další mé díky patří rodině Zdráhalových, kteří mi poskytli zázemí, prostor a byli velmi ochotni ke spolupráci.

Nemenší dík patří Jirkovi, který se mnou ochotně spolupracoval, a který je nejdůležitější osobou této práce.

Největší a nejosobnější poděkování patří celé mé velké rodině, která mě všemožně podporovala po celou dobu mých studií.

Prohlášení

„Prohlašuji, že jsem tuto diplomovou práci s názvem Dyspraxie v předškolním a mladším školním věku napsala samostatně a výhradně s použitím citovaných pramenů, literatury a dalších odborných zdrojů.“

V Praze dne 10. července 2007

Anotace v českém jazyce

Ve své diplomové práci jsem se zabývala problémem dyspraxie u dětí. Osvětluji význam pojmu dyspraxie, jeho použití a stanovení diagnózy v České republice i ve světě. Vysvětluji souvislost vzniku dyspraxie s neurologickým vývojem dítěte. Dále proč je důležitá a jak by se mohla provádět reedukace hrubé a jemné motoriky, grafomotoriky, pohybových aktivit, sociálních dovedností a potřeba stavby individuálního vzdělávacího plánu. Uvádím také svou praktickou zkušenost s dyspraktickým dítětem. Zde popisuji jeho stav a následný vývoj, příkládám zprávu z vyšetření. V neposlední řadě uvádím v praxi reedukační cvičení a nastiňuji, jak by mohl v této konkrétní situaci vypadat individuální vzdělávací plán. Z poznatků v praktické části vyvozuji závěr.

Annotation in Deutscher Sprache

Im Rahmen meiner Diplomarbeit befasste ich mich mit dem Problem der Dyspraxie bei Kindern. Ich erkläre die Bedeutung des Begriffs Dyspraxie, seine Verwendung und seine Diagnostizierung in der Tschechischen Republik und in der übrigen Welt. Ich erkläre den Zusammenhang zwischen der Entstehung von Lern- und Verhaltensstörungen mit der neurologischen Entwicklung des Kindes. Des weiteren erkläre ich, warum es wichtig ist eine Reedukation der Grob- und Feinmotorik, Schreibmotorik, Bewegungsaktivität, sozialer Fertigkeiten und die Erstellung eines individuellen Bildungsplanes. Desweiteren führe ich meine praktischen Erfahrungen mit einem Kind an, das an Dyspraxie leidet. Ich beschreibe hier seine Anamnese und die weitere Entwicklung sowie die Antrittsdiagnose. Und nicht zuletzt führe ich die in der Praxis angewandten Reedukationsübungen auf und zeige auf, wie ein Bildungsplan für diese konkrete Situation aussehen könnte. Aus den Erkenntnissen des praktischen Teils ziehe ich die entsprechenden Schlussfolgerungen.

Klíčová slova

Dyspraxie

Reedukace

Diagnostika

Poruchy pohybové koordinace

Pohybový vývoj dítěte

Individuální vzdělávací program

Neurologie

Klíčová slova v německém jazyce

Dyspraxie

Reedukation

Diagnostik

Defekte dynamisch Koordinierung

Dynamisch Entwicklung Kinds

Individuell bildend Plan

Neurologie

Obsah:

1. Úvod	str. 10
2. Dyspraxie	str. 11
2.1 Terminologie	str. 11
2.2 Definice dyspraxie	str. 14
2.3 Historie dyspraxie v České republice	str. 16
2.4 Historie dyspraxie ve světě	str. 18
2.5 Neurologie a příčiny dyspraxie	str. 20
2.5.1 Neurologie.....	str. 20
2.5.2 Hypotézy vzniku dyspraxie	str. 22
2.6 Diagnostika dyspraxie	str. 24
2.6.1 Předpoklady diagnózy	str. 26
2.6.2 Důvody správné diagnózy	str. 27
3. Vývoj motoriky	str. 28
3.1 Hrubá motorika	str. 28
3.2 Jemná motorika	str. 29
3.3 Grafomotorika	str. 30
4. Vývoj sociálních dovedností a hry	str. 32
4.1 Sociální dovednosti	str. 32
4.2 Vývoj hry	str. 33
4.3 Sociální obtíže na základní škole	str. 35
5. Reedukace	str. 36

5.1 Základní doporučení	str. 36
5.2 Nácvik pohybových aktivit	str. 37
5.3 Individuální vzdělávací plán	str. 37
5.3.1 Význam IVP	str. 38
5.3.2 Principy tvorby IVP v České republice	str. 39
5.3.3 Obsah IVP	str. 40
6. Kasuistika	str. 42
6.1 Obecné údaje	str. 42
6.2 Vývoj od těhotenství do nástupu do školy	str. 43
6.3 Školní anamnéza	str. 46
6.3.1 Sociální obtíže.....	str. 47
6.3.2 Prospěch	str. 49
6.4 Život v rodině	str. 51
7. Zpráva z vyšetření	str. 53
8. Detailní popis průběhu reedukace	str. 55
8.1 Rozvíjení hrubé motoriky	str. 56
8.1.1 Lezení po čtyřech a plazení	str. 56
8.1.2 Kutálení a kopání do míče	str. 57
8.1.3 Rovnovážná cvičení.....	str. 60
8.1.4 Skákání přes švihadlo	str. 62
8.1.5 Pravo-levá orientace	str. 62
8.1.6 Líný tenis	str. 63

8.1.7 Stolní hry	str. 63
8.2 Rozvíjení jemné motoriky	str. 65
8.2.1 Práce s modelínou	str. 65
8.2.2 Tkaničky a knoflíky	str. 66
8.2.3 Obrázky	str. 67
8.3 Rozvíjení sociálních dovedností	str. 68
8.3.1 Úspěch a neúspěch	str. 69
8.3.2 Rozhovor s dospělým	str. 69
8.3.3 Společenské hry	str. 70
8.4 Rozvíjení grafomotoriky	str. 71
8.5 Návrh IVP pro 5. třídu	str. 73
9. Závěr	str. 77
10. Přílohy a obrázky	str. 78
Literatura	str. 97
Seznam příloh a obrázků	str. 99
Shrnutí	str. 100

Seznam zkratek

obr. = obrázek

č. = číslo

např. = například

EEG = elektroencefalografie

EMG = elektromyografie

CT = počítačová tomografie

MR = magnetická resonance

LMD = lehká mozková dysfunkce

SPUCH = specifické poruchy učení a chování

IVP = individuální vzdělávací plán

ADHD = syndrom poruchy pozornosti spojený s hyperaktivitou

ADD = syndrom poruchy pozornosti

DMO = dětská mozková obrna

MMD = minimální mozková dysfunkce

LME = lehká mozková encefalopatie

ČJ = český jazyk

M = matematika

PČ = pracovní činnosti

PRV = prvouka

VL = vlastivěda

TV = tělesná výchova

VV = výtvarná výchova

HV = hudební výchova

AJ = anglický jazyk

PŘ = přírodověda

1. Úvod

Cílem diplomové práce „Dyspraxie v předškolním a mladším školním věku“ je osvětlit pojem dyspraxie a poradit jak s takovými lidmi jednat, co od nich můžeme očekávat, jak s nimi pracovat a jak dosáhnout úspěchu při reedukaci. Téma dyspraxie není v České republice příliš známé. V českém jazyce je pouze několik publikací, které se zabývají mimo jiných poruch i touto poruchou. Najdeme pouze jednu knihu, která je přeložena do českého jazyka a týká se výhradně problému dyspraxie. Autorkou je níže zmiňovaná A. Kirby a kniha „Nešikovné dítě. Dyspraxie a další poruchy motoriky“.

„Dyspraxie je porucha, která postihuje osvojování, plánování a provádění volných pohybů.“¹ Ta se následně projevuje v malém zájmu o činnosti týkající se manuální zručnosti. První rozdíly jsou především pro lékaře viditelné již v prvních měsících po narození. Na základní škole mají velké problémy v tělesné výchově, výtvarné výchově a pracovních činnostech. Jsou často považovány za líné, neukázněné, nešikovné či hloupé. Často trpí v kolektivu posměchem, který pramení z nepochopení. Působí nemotorně a to vyvolává negativní reakce okolí. Výsledkem je snížené sebevědomí dítěte.

¹ Zelinková, O. Poruchy učení. Praha: Portál, 2003 ISBN 80-7178-800-7, str. 205

2. Dyspraxie

2.1 Terminologie

Dyspraxie se dnes stává pojmem známějším, avšak setkáme-li se např. s pojmy porucha hybnosti, porucha motoriky, dětská neobratnost, vývojová koordinační porucha nebo děti pohybově hloupé, to vše jsou označení za kterými se skrývá právě novodobý pojem dyspraxie. V cizojazyčné literatuře je namísto dyspraxie často používán pojem vývojová poruch koordinace. Znamená to ve své podstatě totéž.

Vývojová dyspraxie je také označována jako vývojová odchylka, nebo snížená schopnost vykonávat složitější úkony, vývojová koordinační porucha. Dále je dyspraxie označována jako „vývojová nešikovnost, senzomotorická dysfunkce, percepčně-motorická dysfunkce (Perceptuo-motor Dysfunction), obtíže motorického učení (Motor Learning Difficulty), minimální mozková dysfunkce (Minimal Brain Dysfunction), motorická sekvenční porucha a v poslední době nejčastěji jako „vývojová koordinační porucha“ (Developmental Coordination Disorder DCD).“²

Dyspraxie a porucha koordinace jsou přímo spojeny s poruchou nervového systému člověka. Tato dys-porucha patří do skupiny specifických poruch učení a chování (SPUCH).

LMD je podle neurologů „projevem častého, obvykle méně rozsáhlého, závažného neprogresivního poškození mozku (v anglosaské literatuře se označuje jako minimal brain damage), které se klinicky manifestuje mnohem mírnějšími příznaky než dětská mozková obrna (DMO), i když jejich etiologie a patogeneze jsou stejné.“³

U LMD jde o poruchy či zaostávání psychomotorického vývoje oproti zdravé populaci. Jako synonymum pro LMD lze použít podle Šlapala termíny minimální mozková dysfunkce (MMD) či lehká

² Dvořák, J. Vývojová verbální dyspraxie. Žďár nad Sázavou: Logopedické centrum, v.o.s., 2003 ISBN 80-902536-5-2, str. 14

³ Šlapal, R. Vybrané kapitoly z dětské neurologie pro speciální pedagogy. Brno: Paido, 2002 ISBN 80-7315-017-4, str. 25

mozková encefalopatie (LME). Šlapal dále nachází v klinickém obraze LMD rozmanité kombinace v různé intenzitě poruchy motoriky (celková neobratnost, porucha jemné motoriky, problémy v koordinaci = dyspraxie), psychiky (např. snížená pozornost, nesoustředěnost, poruchy paměti, nevyrovnanost psychické výkonnosti), poruchy chování (neklid, hyperaktivita až nezvladatelnost, někdy za přítomnosti agrese = ADHD) a specifické poruchy učení (zde zahrnuje dyslexii, dysgrafii, dysortografii a dyskalkulii). Pojem LMD shledává jako nadřazený pojmům specifické poruchy učení (SPU), ADHD, ADD a ostatním dysfunkcím. (Toto pojetí je v dnešní době již překonané.)

V Mezinárodní klasifikace nemocí – revizi číslo deset je tato porucha zařazena pod diagnózou F82 – specifická vývojová porucha motorických funkcí; Syndrom nemotorného dítěte. Pod tuto diagnózu jsou zahrnuty tyto specifické poruchy: syndrom neobratného dítěte, vývojová porucha koordinace, vývojová dyspraxie. (Mezinárodní klasifikace nemocí 1993)

Specifickým projevem dyspraxie je vývojová verbální dyspraxie. „Terminologicky není jednotně označována ani přesně a jednoznačně vymezována.“⁴ Podle J.Dvořáka ji někteří považují za samostatnou poruchu, jiní ji považují za součást jiného symptomu. Vývojová verbální dyspraxie znamená „narušení selekce hlásek a obtíže v jejich sestavování do korektních sekvencí při realizaci slov, vět; pokud bychom artikulační dyspraxii zahrnuli do syndromu, pak by možná bylo vhodnější označení apraxie/dyspraxie řeči.“⁵

Děti trpící touto poruchou si nejsou schopné zapamatovat jak jdou jednotlivá slova za sebou a poté si je ve správném pořadí vybavit. Nedokáží dávat ve slově správně hlásky za sebou a to jak v psané tak i mluvené formě. Mají problémy učit se a hláskovat. Obtížně vyhledávají správné hlásky, mají nesnáze s kombinací a spojováním hlásek, slov a vět. Řeč je namáhavá.

⁴ Dvořák, J. Vývojová verbální dyspraxie. Žďár nad Sázavou: Logopedické centrum, v.o.s., 2003 ISBN 80-902536-5-2, str. 9

⁵ Dvořák, J. Vývojová verbální dyspraxie. Žďár nad Sázavou: Logopedické centrum, v.o.s., 2003 ISBN 80-902536-5-2, str. 23

Vývojová verbální dyspraxie je podle J. Dvořáka:

- 1) problém způsobený sluchovým zpracováním - děti mají problémy v artikulované řeči především pro jemné sluchové deficity
- 2) jedná se o velmi „specifické jazykové narušení, které ovlivňuje jazykové získávání na úrovni hláska-slabika-prozódie“⁶ (zvuková stránka jazyka)
- 3) problém způsobený organizací sekvencí pohybů potřebný pro správnou řeč
- 4) Mohou být příčinou problému obtíže ve vykonávání volných pohybů potřebných pro použití řeči
- 5) Kombinace různých výše zmíněných faktorů.

Aby mohlo dojít k diagnostice vývojové verbální dyspraxie musí být nejprve vyloučeny „senzorické poruchy, kognitivní poruchy, známé receptivní a expresivní jazykové poruchy, emocionální a nebo pragmatické jazykové poruchy, deviace svalového tonu a nerovnováhy a celkové neurogenní postižení.“⁷

Dvořák rozlišuje dvě stádia vývojové verbální dyspraxie, která souvisí s fonetickým vývojem. „V prvním stádiu jde o děti, které ještě nedovedou fyziologicky artikulovat všechny hlásky, ale které na druhé straně korektně vyslovují určitou skupinu konsonantů (p, b, m, t, d, n, k, g, j, v, f, h x) (ve věku 3-5 let).“⁸ Druhé stádium se odehrává přibližně ve věku okolo 5 roku, kdy přetrvává vývojová verbální dyspraxie 1. stupně, což znamená obtíže ve vyslovování slov jako např. tma, kanape, tapeta a další. K tomu se dále přidružuje verbální dyspraxie 2. stupně.

Podle Dvořáka patří mezi symptomy, které napomáhají ke správnému diagnostikování vývojové verbální dyspraxie možné obtíže při krmení v raném dětství, nedostatek broukání nebo žvatlání v novorozeneckém věku, časný vývoj motoriky, salivace (nadměrné

⁶ Dvořák, J. Vývojová verbální dyspraxie. Žďár nad Sázavou: Logopedické centrum, v.o.s., 2003 ISBN 80-902536-5-2, str. 42

⁷ Dvořák, J. Vývojová verbální dyspraxie. Žďár nad Sázavou: Logopedické centrum, v.o.s., 2003 ISBN 80-902536-5-2, str. 43

⁸ Dvořák, J. Vývojová verbální dyspraxie. Žďár nad Sázavou: Logopedické centrum, v.o.s., 2003 ISBN 80-902536-5-2, str. 43

slinění) je vyšší než je obvyklé, hypersenzitivita (strnulost mimiky) či hyposenzitivita (oslabenost retních svalů).

2.2 Definice dyspraxie

Dyspraxie je porucha týkající se obratnosti jedince. Je spojena s neschopností ovládat jak hrubou, tak i jemnou motoriku. „Dyspraxie je označení stavu, jímž trpí některé „neohrabané“ děti.“⁹ Děti i dospělí trpící touto poruchou nejsou nijak viditelně odlišní od ostatních. Pro takovéo děti je však obtížné naučit se věci základní a velmi jednoduché, jako je např. čištění zubů či orientace v prostoru. Mají sníženou schopnost vykonávat naprosto běžné úkoly, sportovní výkony a obtížně manipulují s různými předměty jako jsou knoflíky či tkaničky. Jejich výkony a automatizace pohybů jsou pomalejší. Více přemýšlejí o základních činnostech. To znamená, že činnosti, které máme my zautomatizované, takovéo děti musí činit s velkým mentálním úsilím.

Z neurologického hlediska je definována dyspraxie takto: „Specifická vývojová porucha motorických funkcí, která se projevuje sníženou schopností provádět složitější pohybové výkony u jinak zdravého dítěte. Můžeme se s ní setkat v běžném životě, při osvojování si sportovních dovedností či uměleckých zručností např. při hře na hudební nástroj.“¹⁰ Dyspraxie pak může být podle Šlapala:

- 1) Ideatorní = porucha základního plánu, ačkoli jsou jednotlivé pohyby prováděny správně
- 2) Motorická = nemocný nedokáže provést pohyb ačkoli pohyb je naplánován správně. Zdá se, že pohyb provádí poprvé
- 3) Ideomotorická = člověk působí dojmem naprosté pohybové bezbrannosti
- 4) Konstrukční = pro člověka je obtížné manipulovat s předmětem

⁹ Kirbyová, A. Nešikovné dítě. Dyspraxie a další poruchy motoriky. Praha: Portál, 2000 ISBN 80-7178-427-9, str. 9

¹⁰ Šlapal, R. Vybrané kapitoly z dětské neurologie pro speciální pedagogy. Brno: Paido, 2002 ISBN 80-7315-017-4, str. 14

v prostoru, u dětí se toto projevuje především při skládání kostek.

„Vývojová dyspraxie je neurologicky založená porucha procesů, která se promítá do praxe, nebo plánování pohybů pro dosažení předurčeného cíle nebo účelu, která ovlivňuje získávání nových dovedností a vykonávání těch už naučených. Je porušena schopnost iniciovat nebo koordinovat pohyby svalů, čímž je narušena schopnost vykonávat kvalitně požadované činnosti, když svaly a jejich centrální i periferní inervace nejsou poškozeny.“¹¹

Dyspraxie je Mezinárodní klasifikaci nemocí zařazena do V. kapitoly, která se týká poruch duševních a poruch chování F00-F99. Součástí této hlavní kapitoly je podkapitola týkající se poruch psychického vývoje F80-F89. Poruchy psychického vývoje mají podle ní tyto společné vlastnosti:

- „a) začátek je vždy v kojeneckém věku nebo dětství;
- b) postižení nebo opoždění ve vývoji funkcí, které mají silný vztah k biologickému zrání centrální nervové soustavy;
- c) stálý průběh bez remisí (návrat k původnímu fungování pacienta před nemocí.

Nemoc je však s největší pravděpodobností stále přítomná, jen se neprojevuje žádnými příznaky) a relapsů (opětne upadnutí do předešlého stavu nemoci po nastalém zlepšení). Ve většině případů je postižena řeč, prostorová orientace a motorická koordinace. Opoždění nebo poškození je obvykle přítomno již velmi časně, může být spolehlivě zjištěno a postupně se mírní s přibývajícím věkem dítěte, když drobnější defekty často přetrvávají až do dospělého věku.“¹²

V této podkapitole bychom našli F80 specifické vývojové poruchy řeči a jazyka (př. dyslalie), F81 specifické vývojové poruchy školních dovedností, F83 smíšené specifické vývojové poruchy, F84 pervazivní vývojové poruchy (př. artismus, aspergerův syndrom), F88 jiné poruchy psychického vývoje (př. vývojová agnósie) a F89 neurčená porucha

¹¹ Dvořák, J. Vývojová verbální dyspraxie. Žďár nad Sázavou: Logopedické centrum, v.o.s., 2003 ISBN 80-902536-5-2, str. 16

¹² Mezinárodní klasifikace nemocí 10. decenální revize. Praha: Ústav zdravotnických informací a statistiky, 1993, str. 163

psychického vývoje (př. poruchy vývoje nervové soustavy) a také specifická vývojová porucha motorických funkcí F82. Ta je pak zde definována takto: „porucha, jejímž hlavním rysem je vážné poškození vývoje motorické koordinace, které není vysvětlené celkovou mentální retardací nebo nějakým vrozeným nebo získaným neurologickým onemocněním. Nicméně ve většině případů ukáže pečlivé klinické vyšetření zřetelné známky vývojové nervové nezralosti, jako jsou choreiformní pohyby nepodepřených končetin nebo zrcadlové pohyby a jiné současné motorické poruchy, včetně známek postižení jemné a hrubé motorické koordinace. Syndrom nemotorného dítěte: vývojová koordinační porucha, dyspraxie.“¹³

2.3 Historie dyspraxie v České republice

U LMD jsou jako nejčastější projevy uváděny poruchy hrubé a jemné motoriky, pohybové koordinace a také specifické poruchy řeči. Jedním z používaných synonym pro LMD byl percepčně-motorická porucha. Zmínky o poruchách motoriky najdeme v české literatuře již v 60. letech 20. století. Pojednává se o nich v souvislosti s výše zmíněnými LMD a dyslexií. Pojem dyspraxie, ačkoli se ještě nepoužíval přímo tento výraz, není v naší literatuře zcela novým pojmem.

V roce 1960 sestavil Z. Žlab soubor zkoušek k diagnostice LMD, který se na některých pracovištích užívá dodnes. Tvoří ho sedm zkoušek zaměřených na percepci a motoriku: „házení a chytání tenisového míčku, koordinace horních a dolních končetin při pochodu na místě (u ribstolu), vizuomotorická zkouška barevným kruhem, zkouška pravolevé orientace, Matějčkův obkreslovací test, zkouška reprodukce rytmu a vyšetření řeči se zaměřením na specifické poruchy.“¹⁴ O motorice také pojednává práce Kučery, která je věnována lehkým dětským encefalopatiím z roku 1962.

¹³ Mezinárodní klasifikace nemocí 10. decenální revize. Praha: Ústav zdravotnických informací a statistiky, 1993, str. 165

¹⁴ Zelinková, O. Poruchy učení. Praha: Portál, 2003 ISBN 80-7178-800-7, str. 205

„Dříve užívaný pojem LMD se v zahraniční neužívá, není uveden ani v Mezinárodní klasifikaci nemocí. Část syndromu spadá pod aktuálně užívané označení ADHD popř. ADD.“¹⁵ Protože se oddělili ADHD a ADD ze syndromu LMD, je podle Zelinkové potřebné, aby vznikla kategorie, která bude zahrnovat jedince trpící poruchou motoriky. Touto kategorií je v současné době dyspraxie nebo-li vývojová porucha pohybové koordinace.

Také Z. Třesohlavá (1974) se ve svém výzkumu, který je zaměřený na děti s LMD věnuje vývoji a diagnostice motoriky. Opožděný vývoj motoriky zjistila u 23% dětí s LMD v porovnání s 8% v kontrolní skupině. V neurologických vyšetřeních dosahovali jedinci s LMD výrazně horší výsledky v porovnání s kontrolní skupinou ve stoji na jedné noze při zavřených očích, měli nekoordinovanou a nepravidelnou chůzi, zvýšené reflexy šlachosvalové na horních i dolních končetinách.

Lesný spojil dyspraxii a dysgnozii (což je vývojová porucha, která zamezuje jedinci poznávat předměty). Toto spojení označuje jako tzv. dy-dy syndrom. Diagnostiku prováděl pomocí speciálního testu, který obsahoval 11 imitačních otázek. „U 70-75% dětí, s nimiž rodiče přicházeli na vyšetření pro neobratnost, byla na základě neurologického vyšetření zjištěna vývojová dysgnozie-dyspraxie.“¹⁶

O problematice motoriky se také zmiňuje M. Černá ve své knize Lehké mozkové dysfunkce.

Z výše zmíněného vyplývá, že v České republice bylo vždy povědomí o existenci vývojové poruchy pohybové koordinace. Literatura je do značné míry inspirována zahraničními pracemi. Ty nás vedou k lepšímu porozumění této poruchy, u které již v dnešní době převládá souhrnný název dyspraxie. Výzkumy, které jsou prováděny jak u nás, tak také v zahraničí, jsou pomocí pro lepší pochopení nejen dětí trpících touto poruchou v jakémkoli věku, ale také rodičům těchto jedinců.

¹⁵ Zelinková, O. Dyspraxie. In Pedagogika 2007, roč. LVII; č. 1, str. 58 - 67

¹⁶ Lesný, I., Špitz, J. Neurologie a psychiatrie pro speciální pedagogy. Praha: SPN, 1989

2.4 Historie dyspraxie ve světě

O existenci vývojové poruchy motorické koordinace věděli zahraniční lékaři již na počátku 20. stol. „Collier ji nejprve popsal jako „vrozenou nešikovnost“. Orton (1937) poruchu označoval jako jednu z šesti nejobvyklejších vývojových poruch, ukazujících charakteristické poškození praxe. Gubbay (1975) používal termín „syndrom nemotorného dítěte“ (Clumsy Child Syndrome)“¹⁷

„Dítě přichází na svět s velmi nízkou úrovní kontroly pohybů, koordinace pohybů a vnímání vlastního těla. Postupně se učí ovládat pohyby, stabilizovat tělo a kontrolovaně se pohybovat.“¹⁸ Poté co si dítě uvědomí veškeré části svého těla, je potřeba se naučit tyto části pojmenovávat. Problémy přetrvávají v pohybovém vývoji přibližně u 6% dětí aniž by u nich došli k diagnostikování neurologického problému.

M. Portwood používá pro dyspraxii pojem vývojové poruchy pohybové koordinace. Tuto diagnózu je podle M. Portwood možno přidělit dítěti, pokud jeho chování odpovídá těmto kritériím:

- a) „Výkony v denních aktivitách, které vyžadují pohybovou koordinaci jsou výrazně nižší než odpovídá chronologickému věku a inteligenci. Mohou se projevovat v opožděném dosahování období charakterizujících pohybový vývoj (první kroky, sezení, uchopování věcí, slabé výkony ve sportu.
- b) Výše zmiňované výkony významně narušují osvojování školních dovedností a aktivity běžného života.
- c) Příčinou poruchy nejsou generalizovaná onemocnění, např. mozková obrna, svalová dystrofie.
- d) Při diagnostikované mentální retardaci, je opožděný pohybový vývoj považován za jeden z projevů retardace nikoli vývojové poruchy pohybové koordinace.“¹⁹

¹⁷ Dvořák, J. Vývojová verbální dyspraxie. Žďár nad Sázavou: Logopedické centrum, v.o.s., 2003 ISBN 80-902536-5-2, str. 14

¹⁸ Zelinková, O. Poruchy učení. Praha: Portál, 2003 ISBN 80-7178-800-7, str. 207

¹⁹ Zelinková, O. Dyspraxie. In Pedagogika 2007, roč. LVII; č. 1, str. 58 - 67

„Šest týdnů po zplození dítěte jsou u dívek a chlapců naprogramovány rozdíly ve funkci mozku.“²⁰ Produkce mužského hormonu testosteronu je spouštěna Y-chromozomem. Z toho vyplývá, že chlapci jsou vystaveny tomuto působení 5x více než děvčata. Tento hormon je také odpovědný za chování dívek a chlapců. Právě testosteron již v prenatální fázi ovlivňuje pozdější prostorové schopnosti dítěte. Díky tomu se také děvčata a chlapci učí různě rychle. Při řešení problémů u dívek dochází k zapojení obou mozkových hemisfér současně, zatímco u chlapců dochází k zapojení buď pravé nebo levé hemisféry. Přičemž levá mozková hemisféra ovlivňuje příslušné lineární a analytické procesy (při špatné funkci může vzniknout dyslexie), pravá mozková hemisféra prostorové a simultánní procesy (při špatné funkci může dojít k vzniku dyspraxie). „Při špatné funkci pravé mozkové hemisféry nemohou muži kompenzovat tuto nefunkčnost pomocí levé mozkové hemisféry. Proto je poměr mužské a ženské populace mající dyspraxii 4:1“²¹. (Portwood, 2000)

Podle A. Kirby je dyspraxie označením stavu, jímž trpí některé neobratné děti. Dyspraxie podle ní není nemoc, je to spíš vícero symptomů, které nemají stejné příčiny. Je to jeden ze skrytých handicapů. Nejsou známy genetické příčiny. Děti s touto poruchou vypadají stejně jako jejich kamarádi, ale mohou mít závažné problémy jak doma, tak i ve škole. Dítě trpící poruchou motoriky mohou být i nadprůměrně inteligentní. Nejčastějšími problémy jsou svalová ochablost a nepružnost nebo snížený svalový tonus doprovázený naopak zvýšenou pružností a pohyblivostí.

Ve své knize mluví A. Kirby především o chlapcích trpících touto poruchou. Je to tím, že jich ve srovnání s děvčaty trpí touto poruchou až trojnásobný počet. V dospělosti se k dyspraxii hlásí více žen. Čím více komplikací je s dyspraxií spojeno, tím je větší riziko přetrvávání obtíží do dospělosti.

²⁰ Portwood, M. *Understanding Developmental Dyspraxia. A textbook for Students and Professional*. London: Better Books, 2000 ISBN 1-85346-574-7, str. 21

²¹ Portwood, M. *Understanding Developmental Dyspraxia. A textbook for Students and Professional*. London: Better Books, 2000 ISBN 1-85346-574-7, str. 24

2.5 Neurologie a příčiny dyspraxie

Tato kapitola je zpracována podle R. Špala. Neurologie je lékařská disciplína, která se zabývá studiem, diagnostikou a neoperační léčbou chorob nervového systému (mozek, mícha, nervy, svaly). Spadá sem tedy léčba poruch hybnosti, psychických změn, poruch vědomí a vnímání. Mezi vyšetřovací metody patří EEG, EMG, CT a MR, vyšetření mozkových cév ultrazvukem a jiná laboratorní vyšetření.

2.5.1 Neurologie

„V 50. letech minulého století se konstituovala v naší zemi jako první na světě dětská neurologie, která ve srovnání s dospělou zahrnuje velmi důležité vývojové hledisko (ontogenezi).“²² Zabývá se především nemocemi celého nervového systému.

Nervový systém má část centrální (CNS) a periferní. Dále se rozlišuje tzv. hmota šedá (jádra nervových buněk) a bílá (výběžky nervových buněk tzv. dráhy). (tamtéž, str. 8) Centrální nervový systém tvoří mozek a hřbetní mícha. Do mozku patří dvě mozkové hemisféry, které navazují na mozkový kmen, který se skládá z mezimozku, středního mozku, Varolova mostu a prodloužené míchy. V ní jsou uložena životně důležitá centra, která regulují srdeční akci a dýchání. S mozkovým kmenem úzce souvisí mozeček, který se významně podílí na regulaci hybnosti a svalového tonu. (tamtéž, str. 8)

Z míchy vycházejí periferní nervy obdobně jako z mozkového kmene mozkové (hlavové) nervy. Ty inervují nejen kosterní i hladké svaly, ale rovněž vnitřní orgány a žlázy. (tamtéž, str. 8)

Základní a funkční jednotkou je nervová buňka tzv. neuron. Skládá se z dostředivě vedoucích výběžků (neuritu=axonu). Prostor mezi tkáňovými buňkami tvoří glie, které mají podpůrnou funkci, vyživují neurony. Místa, kde se neurony navzájem dotýkají, nebo se

²² Šlapal, R. Vybrané kapitoly z dětské neurologie pro speciální pedagogy. Brno: Paido, 2002 ISBN 80-7315-017-4, str. 7

dotýkají svalových buněk nebo žláz se nazývají synapse. „Na nich dochází k přenosu vzruchů = informací různými chemickými látkami tzv. neurotransmitery avšak vždy pouze jedním směrem.“²³

Nervový systém zprostředkovává reakce organismu na podněty z vnějšího a také z vnitřního prostředí (tzv. reflexní činnost). „Reflex se uskutečňuje po reflexním oblouku, jehož základními složkami jsou: receptor, dostředivá (aferentní) dráha, ústředí v CNS (v mozku či míše), odstředivá (eferentní) dráha a efektor (sval nebo žláza).“²⁴ Reflexy nepodmíněné neboli vrozené utváří I. signální soustavu a na jejich podkladě se utváří reflexy podmíněné neboli získané utváří II. signální soustavu (řeč, abstraktní myšlení).

Jednotlivé části motorického systému tvoří motorická mozková kůra, bazální ganglia, retikulární formace mozkového kmene, vestibulární aparát, mozeček, mícha, motorický periferní nerv) vytvářejí jednotný celek, jehož cílem je optimální funkce příčně pruhovaného (kosterního) svalstva. (tamtéž, str.9) Motorika je založena na svalovém tonusu.

Pokud dojde ke ztrátě volního pohybu, nazýváme tento stav obrnou. Jde zpravidla o částečnou parézu, méně často o úplnou plegii. Může být periferní (chabá), centrální (spastická), smíšená či psychogenní (funkční, hysterická). (tamtéž, str. 9) Pokud se jedná o nefunkčnost jedné končetiny jde o monoparézu, jde-li o dolní či horní končetiny jedná se o paraparézu, hemiparéza je pak nefunkčnost pravé či levé polovina těla, diaparéza je nefunkčnost končetin buď na pravé nebo na levé straně. Nejtěžší formou je kvadruparéza, kdy se jedná o postižení všech končetin.

Existují také pohyby, které jsou vůlí neovlivnitelné. Do této skupiny patří tiky, záškuby, třes a dyskinézy choreatické (rychlé a trhavé), atetoidní (pomalé a vlnité) a balistické (vrhavé) .

Mozková kůra je nejdokonalejší částí mozku a je představována

²³ Šlapal, R. Vybrané kapitoly z dětské neurologie pro speciální pedagogy. Brno: Paido, 2002 ISBN 80-7315-017-4, str. 8

²⁴ Šlapal, R. Vybrané kapitoly z dětské neurologie pro speciální pedagogy. Brno: Paido, 2002 ISBN 80-7315-017-4, str. 8

šedou hmotou, která kryje povrch mozkových hemisfér. Dvě hemisféry jsou tvořeny čtyřmi laloky.

Čelní lalok je odpovědný za psychiku a hybnost. Kontroluje vrozené způsoby chování a také se zde nachází Brocovo centrum řeči.

Spánkový lalok zajišťuj především vnímání sluchové, čichové, chuťové, také emoční a paměť. Je zde uloženo rovnovážné centrum. Nalezneme zde Wernickeovo centrum řeči.

Temenní lalok je odpovědný za citění. Díky němu si člověk uvědomuje celkové tělesné schéma. Má význam pro některé symbolické funkce, především pro gnozii a praxi.(tamtéž, str. 13)

Týlní lalok slouží především pro vnímání zrakové.

Symbolické funkce jsou specifické pro lidský mozek. (tamtéž, str. 14) Tyto funkce mají souvislost především s II. signální soustavou, která je založena především na základní schopnosti slova. Člověk je tak schopen abstrakce. „Do symbolických funkcí v širším slova smyslu zahrnujeme rovněž gnozii (schopnost vyšší analýzy a syntézy senzitivních i senzorických analyzátorů) a praxi (představuje vyšší formu motorické činnosti, umožňující vykonávat složitější pohybové stereotypy vytvářející se učením, cvikem a častým opakováním).“²⁵ Tyto poruchy mohou být vývojové, ty mívají předponu dys- (do této skupiny můžeme zahrnout právě dyspraxii) nebo získané mající převážně předponu a-.

2.5.2 Hypotézy vzniku dyspraxie

Co však je přímou příčinou vzniku dyspraxie stále dnes ještě nevíme. Nejspíše se nedá mluvit pouze o jedné konkrétní příčině, ale o souhře několika různých příčin. Pokud je u dítěte diagnostikována dyspraxie, jedná se podle Kirbyové o popis potíží dítěte, které má nějaké koordinační problémy, nejedná se o popsání konkrétních příčin potíží, ale spíše o hypotézy vzniku. Dyspraxie nelze podle Kirbyové

²⁵ Šlapal, R. Vybrané kapitoly z dětské neurologie pro speciální pedagogy. Brno: Paido, 2002 ISBN 80-7315-017-4, str. 14

poznat v prenatálním vývoji tak, jako například jiná tělesná postižení. Tento problém se může odhalit až při porovnávání dítěte s vrstevníky.

Příčiny vzniku dyspraxie nejsou stále ještě přesně známe. Kirbyová shledává možné příčiny vzniku v následujících oblastech.

1) Mohly by být dány částečně geneticky. Některé děti mají určité shodné problémy se svými rodiči.

2) Další příčiny mohou být na biochemické úrovni či problémy svalového růstu.

3) Mohlo by se však také jednat o poruchu způsobenou během vývoje v těhotenství. V tomto období ovlivní plod vše co matka jí, pije a její životní návyky. Mezi ty patří strava matky, zda pila alkoholické nápoje, kouřila, zda nepropadla drogám či nebrala nepovolené léky pro těhotné. Ani tato souvislost nebyla zatím prokázána.

4) „V současné době se vede diskuse o tom, že problém možná spočívá na úrovni metabolismu jednoduchých mastných kyselin, což by mohlo mít jistý vztah ke stravování matky během těhotenství.“²⁶

5) Otázkou je, zda nemůže dojít k dyspraxii při překonání nějaké nemoci. Děti s vývojovou poruchou koordinace mohli trpět zahleněním ucha. To mohlo postihnout jejich schopnost osvojit si ve správném vývojovém stádiu řečové dovednosti. (tamtéž, str. 177) Tyto děti mohou mít obtíže s koncentrací a sluchem. Ale ani o tomto propojení zatím nemáme dostatek informací.

6) Mohou být snad problémy vyvolány opožděným vývojem v určitých oblastech vývoje dítěte? „U některých batolat, která vůbec nelezla, pouze se posouvala po zadečku, se mnohem častěji vyvinou potíže s koordinací.“ (tamtéž, str. 177) Tyto děti budou vnímat svět pouze ve zúženém obzoru. Takovéto dítě si podle Kirbyové nebude uvědomovat svá záda, nezvládne udržování rovnováhy a ani se nebude otáčet. „Nebude mít dostatečně vytvořeno vědomí vlastního těla a bude těžko chápat, že jeho tělo má přední a zadní stranu.“ (tamtéž, str. 178)

Někteří psychologové však hovoří o tom, že na dítěti lze podle pohybů poznat již ve třech měsících, zda bude mít dítě dyspraxii či

²⁶ Kirbyová, A. Nešikovné dítě. Dyspraxie a další poruchy motoriky. Praha: Portál, 2000 ISBN 80-7178-427-9, str. 177

nikoli.

„Problém může vzniknout na jedné úrovni, ale může mít dopad i na jiné úrovni“²⁷ – cyklus dyspraxie je v podstatě uzavřeným kruhem.

A. Kirbyová rozděluje možnosti vzniku dyspraxie do šesti bodů.

- 1) „Problém může mít zásadní predispozici . Znamená to, že zvýšenou laxitu (ochablost) či „ohebnost“, kterou máme v genech, můžeme předat svým dětem.“²⁸
- 2) Dítě se může narodit se zvýšenou ochablostí. Dítě nemá příliš pevná ramena a kyčle a proto nemá potřebu lézt. Díky tomu nemá posílené klouby ramenní ani svalovou hmotu.
- 3) To, že dítě nelezlo má nutně později nežádoucí dopad při chápání času a směru, a také může způsobit špatnou funkci hrubé motoriky a špatné vnímání svého vlastního těla.
- 4) Poté má porucha hrubé motoriky a špatné držení ramen a slabá svalová hmota za následek špatnou funkci jemné motoriky, která je např. potřeba při správném psaní.
- 5) „Selhání ve třídě má na dítě sociální dopad, protože poškozuje jeho sebehodnocení a schopnost ovládat se.“²⁹
- 6) Dítě je poté vyřazeno z života ostatních dětí. Má proto často sklon vyhledávat děti s podobnými problémy.

Jak se ukazuje jde o problémy cyklického rázu. Každý bod má souvislost s bodem následujícím.

2.6 Diagnostika dyspraxie

Pro diagnostiku dyspraxie není důležité pouze vyšetření specializovaných pracovníků jako jsou logoped, fyzioterapeut, oční lékař a pedagog, ale především pozorování rodičů. Rodiče poskytují

²⁷ Kirbyová, A. Nešikovné dítě. Dyspraxie a další poruchy motoriky. Praha: Portál, 2000 ISBN 80-7178-427-9, str. 178

²⁸ Kirbyová, A. Nešikovné dítě. Dyspraxie a další poruchy motoriky. Praha: Portál, 2000 ISBN 80-7178-427-9, str. 178

²⁹ Kirbyová, A. Nešikovné dítě. Dyspraxie a další poruchy motoriky. Praha: Portál, 2000 ISBN 80-7178-427-9, str. 179

významné informace o dítěti, neboť s ním tráví nejvíce času. Pokud se rodiče rozhodnou jít do specializované poradny pro diagnózu, potřebují znát pro možnost konkrétní pomoci anamnestické podklady, což obnáší: jaké bylo těhotenství, porod a první rok vývoje dítěte. Na rozdíl od ostatních SPUCH pro stanovení diagnózy u dyspraxie není nutné psychologické vyšetření. Je však potřeba pečlivé prozkoumání neurologického nálezu. V nálezu bychom měli shledat jen drobné odchylky od normy „(asymetrie v reflexech, vrozený strabismus, drobné dyskinézie, apod.)“³⁰.

V současné době se k diagnostikování dyspraxie v pedagogicko-psychologických poradnách v České republice podle Martincové může používat „Orientační test dynamické praxe“ od Jiřího Míky. Musí být zcela vyloučena možnost diagnostikování jakéhokoli stupně mentální retardace. „Pohybová koordinace dítěte při jemných nebo hrubých motorických úkonech by měla být signifikantně pod úrovní, očekávanou u dítěte tohoto věku a inteligence.“³¹ To lze zjistit pomocí zkoušek zaměřených na hrubou či jemnou motoriku. Neurologické vyšetření by mělo být v normě, avšak se zřetelnými známkami „určité neurovývojové nezralosti (jako jsou např. choreiformní pohyby nepodepřených končetin nebo zrcadlové pohyby) a jiné přidružené motorické rysy včetně známek postižení jemné i hrubé motoriky (obecně popisované jako „měkké“ neurologické znaky, protože se normálně vyskytují u mladších dětí a chybí jim lokalizační hodnota).“³²

Nejčastěji si rodiče všímají obtíží u dítěte při házení a chytání míče, při jídle, chůzi, běhání, skákání či řeči.

Děti bývají ostýchavé a osamělé. Mají hlavní problémy při pohybech celého těla a pohybové koordinaci (jedná se hlavně o problémy kontroly velkých svalů a koordinace rukou, nohou, hlavy

³⁰ Šlapal, R. Vybrané kapitoly z dětské neurologie pro speciální pedagogy. Brno: Paido, 2002 ISBN 80-7315-017-4, str. 25

³¹ Dvořák, J. Vývojová verbální dyspraxie. Žďár nad Sázavou: Logopedické centrum, v.o.s., 2003 ISBN 80-902536-5-2, str. 15

³² Dvořák, J. Vývojová verbální dyspraxie. Žďár nad Sázavou: Logopedické centrum, v.o.s., 2003 ISBN 80-902536-5-2, str. 15

celého těla), pohybových hrách (míčové hry, jízda na kole, stolní hry a hry vyžadující zručnost, oblékání (dítě s dyspraxií se nedokáže samo pořádně obléci bez pomoci), psaní a kreslení, v řeči jazyce při krmení a jídle.

2.6.1 Předpoklady diagnózy

K tomu, abychom určili diagnózu podle Kirby potřebujeme:

- 1) Standardní kritéria používaná u dětí s koordinačními potížemi pro stanovení diagnózy. Tyto postupy nemusí zahrnovat prověřování všech oblastí, jako jsou např. vizuomotorické dovednosti a zpracování zvuků, vokální artikulace a sociální dovednosti.
- 2) Standardizovaný soubor testů, který budou pro stanovení vývojové poruchy koordinace (dyspraxie) používat jak zdravotnický personál, tak odborníci na vzdělávání.
- 3) Pochopení od zdravotníků a pedagogických pracovníků, kdo bude stanovovat diagnózu. Je nutné přesně vymezit pravidla diagnostického výcviku, aby pouze odborníci mohli stanovovat diagnózu
- 4) Výsledky aplikované léčby by měli být porovnány s počátečním stavem před léčením.

Při stanovení diagnózy se musíme dívat na dítě jako na celek. Děti s dyspraxií nemají postiženou pouze jednu oblast, je tedy potřebné utvářet celkové komplexní vyšetření. Informace bychom proto měli získávat nejen od lékařů mezi něž patří např. pediatr, neurolog nebo od pedagogů, kteří s dítětem pracují, nebo od psychologů pracujících s dítětem, ale také od rodičů, kteří tráví se svými potomky nejvíce času a znají proto veškeré problémy velice podrobně.

Je opravdu pravděpodobné, že pokud je u dítěte stanovena diagnóza dyspraxie, pak se velice pravděpodobně také projeví nějaké psychické problémy. Ty mohou vést ke slabé motivovanosti dítěte, slabší koncentraci a v neposlední řadě také k problémům v sociální integraci. Tyto problémy však budou pravděpodobně důsledkem nežli součástí problému. (Kirby 2000)

2.6.2 Důvody správné diagnózy

Kirby určuje tyto důvody jako podstatné a potřebné:

- a) Právní důvody – na odborníky je vytvářen veliký tlak na stanovení diagnózy. Pokud nedojde ke stanovení diagnózy, není poskytována dítěti správná péče
- b) Vzdělávací důvody – pokud dítě potřebuje podporu při učení, pak mu stanovení diagnózy může pomoci.
- c) Léčebné důvody – odhalení správné léčebné terapie
- d) Sociální důvody – je třeba akceptovat slabší dovednosti dítěte s touto poruchou vzhledem k ostatním sourozencům a vrstevníkům.
- e) Výzkumné důvody
- f) Tlak ze strany rodičů – rodiče potřebují pro své děti označení. „Mé dítě trpí takovým syndromem a proto je odlišné od ostatních.“ Rodiče si mohou vyhledat informace v knihách a na internetu. (Kirby 2000)

Diagnóza pro dítě může mít pozitivní, ale také negativní dopad. Pozitivní, to znamená pomoc dítěti, ale také rodičům. Mohou vyhledat synergetické masáže, které mají kladný vliv na rozvoj motoriky a psychomotoriky. Negativní znamená, že rodiče jsou zklamáni nešikovností dítěte a vidí pouze diagnózu. Nemají pocit viny z nedostatečné péče o dítě.

V české republice je dyspraxie zařazena mezi specifické poruchy učení a dítě trpící touto poruchou patří mezi jedince se speciálními vzdělávacími potřebami. Pro tyto žáky jsou vypracovány individuální vzdělávací plány podle zákona 561/2004 Sb. a jmenovitě pak vyhlášky č. 73/2005 Sb. (viz příloha č. 24, Školský zákon)

Důležitá je pro dítě také tolerance ve škole. Učitelé by měli být seznámeni s problematikou a tolerovat např. pomalejší tempo práce, sníženou schopnost orientace v prostoru a další.

3. Vývoj motoriky

Vývoj motoriky v běžné populaci je důležitý pro diagnostiku i následnou reedukaci. Sledujeme tu vývojovou úroveň, na které dítě v době sledování je.

3.1 Hrubá motorika

Hrubá motorika ovlivňuje člověka a jeho koordinované používání těla jako celku. Odehrává se pomocí velkých svalových skupin. Zahrnuje pohyb hlavy, trupu a končetin, to znamená např. chůzi, lezení, běhání a další. To jakým způsobem zvládne dítě koordinovat své tělo má vliv na celkový rozvoj jedince a zároveň pomáhá při sebedůvěře a samostatnosti dítěte. Hrubou motoriku by mělo dítě ovládat již před nástupem na základní školu. Pokud k tomuto osvojení nedojde, dítě si tyto dovednosti později osvojuje mnohem hůř.

Novorozenec má vyvinutou hrubou motoriku jen na úrovni reflexu. Pohybuje horními a dolními končetinami rychle, trhaně a v zásadě nekoordinovaně.

Kojenec se již dokáže samostatně pohybovat plazením, lezením a později i chůzí. Dítě ve třech měsících zvedne hlavičku, ve čtyřech ji samo udrží a opře se svévolně o ručičky. V rozmezí šestého a osmého měsíce dítě sedí a dokáže zvednout předmět a manipulovat s ním. V rozmezí desátého a dvanáctého měsíce dítěte se postaví, začíná chodit nejprve s oporou a později i bez opory. Přesto ale zatím raději leze.

Batole raději chodí. Stává se tak chůze prostředkem k dosažení cíle. V průběhu prvního až třetího roku dítěte se chůze stává bezpečnější, koordinovanější a plynulejší. Dítě může i běhat.

Základní funkce jsou okolo třetího roku již vyvinuty. Od tohoto věku je rozvoj hrubé motoriky zpomalen. Vše teď již vede ke zvládnutí lepší koordinace, přesnosti a plynulosti pohybů. Ve třech letech by děti měli umět stát na jedné noze, o půl roku později by měli děti zvládat chůzi po schodech nahoru i dolů se střídáním nohou. Ve čtyřech letech

dítě zvládá skok po jedné noze. V pěti letech by děti měli zvládat přeskakování z jedné nohy na druhou. (Vágnerová 2000, Zelinková 2001)

„V mladším školním věku je výraznou charakteristikou pohybového vývoje postupné zklidňování.“³³

3.2 Jemná motorika

Vývoj jemné motoriky je ovlivněn stupněm vývoje hrubé motoriky. Jemná motorika zahrnuje pohyby rukou, uchopování drobnějších předmětů a manipulace s nimi. Toto zajišťují malé svalové skupiny. Jemná motorika zahrnuje grafomotoriku (pohyb při grafické činnosti), logomotoriku (pohyb mluvidel při řeči), mimiku, oromotoriku (pohyb dutiny ústní) a vizuomotoriku (aktivita pohybová se zpětnou vazbou zraku).

Vývoj jemné motoriky je postupný. Dochází nejprve k vývoji svalstva od ramene ruky až po jednotlivé prsty. Pohyby novorozence jsou zcela spontánní. Pokud dítěti podáme prst, automaticky jej chytí. Jde v podstatě o uchopovací reflex, který je dítěti vrozený a vymizí okolo šestého měsíce věku dítěte.

Kojenec své ruce poznává jak ústy, tak i pohledem. Snaží se úderem do předmětu zkoordinovat pohyby. Přibližně od šesti měsíců dítě dokáže uchopit předmět aniž by jej vidělo a naopak se dokáže dívat na předmět, aniž by se jej muselo dotýkat. Pokud si chce kojenec vzít určitou věc, musí zkoordinovat oči a hmat. To dokáže zhruba od čtvrtého měsíce. Dítě dokáže používat k uchopení věcí všechny prsty mimo palce. Později začíná k úchopu používat tzv. klíšťový úchop, to znamená, že dokáže brát věci mezi dva prsty. Stále je pro děti problémem předměty pouštět.

Batole má již pohyby koordinované. Teprve mezi 15. – 18. měsícem je nervosvalová koordinace natolik zralá, že je dítě schopné položit předmět, kam chce. Dokáže také pustit předmět o který již

³³ Zelinková, O. Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program. Praha: Portál, 2001 ISBN 80-7178-544-X, str. 51

nemá zájem. Dítě dokáže v pěsti udržit lžičku. Hrneček drží nejprve ve dvou rukách a po druhém roce v jedné ruce. Dítě již dokáže pomáhat matce se svlékáním. Umí rozepnout velké knoflíky a zipy. Umí již ovládat svalstvo, které je potřebné k udržení vyměšování.

V předškolním věku již není vývoj tak velký. Mezi dětmi se ukazují první rozdíly. U dítěte se projevuje, která ruka bude dominantní. Dokáže malovat, zacházet s nůžkami, správně drží tužku, hraje si s kostkami, stavebnicí, modelování a navlékání korálků. (Vágnerová 2000, Zelinková 2001)

3.3 Grafomotorika

„Soubor psychických činností, které jedinec vykoná při psaní. Psaní není jen záležitostí psacích pohybů ruky, ale je zřízeno psychikou. Grafomotorika tedy může být nápomocna při diagnostice psychických stavů, procesů a vlastností, při diagnostice poruch a nemocí jedince.“³⁴ Úroveň vyspělosti grafomotoriky záleží na vyspělosti hrubé a jemné motoriky, ale také úrovni vyspělosti psychiky, koordinace pohybů a senzomotorickou koordinací. To, jak dítě bude umět psát záleží na rozvoji právě grafomotoriky.

Postup při rozvoji grafomotoriky:

A) uvolnění ramenního kloubu

1) Dítě má za úkol kreslit nejprve ve vzduchu a poté na svislou plochu. Papír má být upevněn ve výšce brady. Může také kreslit do písku či pomocí speciálních barev na ruce (dítě kreslí přímo prstem).

2) Dítě maluje vkleče, nesmí si u toho sedat na paty, na vodorovnou plochu papíru, který leží na zemi.

B) Uvolnění loketního kloubu

1) Dítě kreslí ve stoje u stolu tak, aby se nemuselo předklánět

2) Dítě maluje v sedě s loktem zdviženým nad stolem

Cvičení je potřeba provádět před psaním. Každou část maximálně 5

³⁴ Průcha a kol, 1995, str. 73. in Zelinková, O. Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program. Praha: Portál, 2001 ISBN 80-7178-544-X, str. 54

minut.

(Postup při rozvoji grafomotoriky - materiál poskytnutý pedagogicko-psychologickou poradnou v Rychnově nad Kněžnou)

Ve věku 2-4 měsíců dítě náhodně uchopuje předměty, 4-6 měsíců dítě uchopuje pomocí celé dlaně a později předměty bere pomocí tzv. klíšťového úchopu (bere předměty pomocí ukazováčku a palce).

Ve věku 18-24 měsíců dítě postupně koordinuje své pohyby, umí jíst lžící a úchop dítěte je dovnitř otočený příčný. Již čmárá tužkou.

Ve 2 – 3 roce jsou „pohyby při kreslení koordinovanější a jemnější. Formy jsou rozmanitější, zprvu hranaté a později kulaté. Používá první prvky písma. Dokáže již listovat stránkami“³⁵.

3-4,5 roku „začátek pravidelných, kontinuálních pohybů při kreslení, zlepšuje se tvarová variace, dítě má příčný úchop s nataženým ukazováčkem, dítě může kreslit čáry izolované a klikaté, dítě může provádět pohyby orientované určitým směrem, takže vznikají různé orientované tvary. Korektury a linie jsou diferencovanější.“ (tamtéž, str. 59) Děti už umí skládat papír, dítě umí malovat kruh, vrací se úmyslně k výchozímu bodu a dokáže mluvit o tom, co maluje.

4,5 – 5 let děti umí vybarvit kruh, malují tzv. hlavonožce různých forem (dítě namaluje kruh a od něho jdou nohy a ruce jako čáry, což má představovat postavu.), „grafické formy jsou uspořádány tak, že dávají smysl“ (tamtéž, str. 60) , děti dovedou uchopit a malovat štětcem, dovedou spojit dva různé body čarou.

5-7 let děti umí utvářet pravidelné pohyby i ve zpětném chodu (např. vlnovky), umí obkreslit a namalovat velké postavy, které mají již zhruba deset detailů, drží relativně správně tužku, okolo šestého roku maluje v linkách, písmo i kresby se zmenšují.

7-8 let „písmo je spontánnější a plynulejší, vyhraňuje se individuálněji.“ (tamtéž, str. 61)

³⁵ Looseová, A. C., Piekertová N., Dienerová G. Grafomotorika pro děti předškolního věku. Praha: Portál, 2007
ISBN 978-80-7367-256-0, str. 58

4. Vývoj sociálních dovedností a hry

4.1. Sociální dovednosti

Sociální vývoj se začíná odvíjet od okamžiku, kdy si dítě uvědomí svou samostatnou osobu a jedinečnost svého bytí. Začíná uvědoměním si své identity. V tomto okamžiku začíná osvojování dovedností, které bude potřebovat pro život mezi ostatními lidmi. Děti se nejprve musí naučit komunikovat s ostatními, dělit se o věci, brát ohled na okolí a řídit se všeobecně uznávanými pravidly lidského soužití.

Od narození věnují největší pozornost lidské tváři, byť ještě nedokáží zcela zaostřit a nevidí příliš daleko. Děti se již v této době učí očnímu kontaktu. Během několika týdnů se dítě začíná smát. Smích vyvolává pozitivní reakci od okolí. Později si dítě začne spokojeně pobrukovat a vrnět. Tyto zvuky vyvolávají další reakce. To si děti postupně uvědomí a naučí se tak sdělovat dospělým informace o svých potřebách a náladách. Stávají se prostředkem pro získání pozornosti.

Postupem času dokáží podle zvuků předpokládat, co se bude dít. Poznají, že pokud jsou svlečené a teče voda, budou se koupat.

Uvědomuje si postupně své vlastní já. Zjistí, že pokud si vloží svou pěstičku do úst, ucítí to, ale naopak že pokud bude ocucávat např. palec své matce nic neucítí. Stejně tak zjistí, že dokáže pohnout svou končetinou, ale končetinou někoho druhého už nikoli. Dojdou také v pozdějším věku k poznání, že pokud matka odejde z místnosti a dítě jí neuvidí, neznamená to, že již neexistuje. Zjistí, že pouze odešla, ale může se kdykoliv vrátit. Že stále je, jen se nachází v jiné místnosti.

S přibývajícím věkem dítě vylepšuje komunikační dovednosti. Jako první dítě používalo pláč či broukání. Ale jakmile se naučí mluvit, začne používat řeč. Zavolá rodiče pokud něco potřebuje, pokud nechce být samo. Začne klást otázky. Očekává reakce dospělých a dětí v okolí. Dochází k sociální interakci.

Při osvojování základních sociálních dovedností, jako jsou sezení, chůze, manipulace s předměty, se nejprve pouštějí sami. Později také zapojují své rodiče. Začínají spolupracovat s okolím. Začínají se učit

nápodobou. Protože maminka vaří, berou si své hračky a vaří pro panenky. Snaží se napodobovat, co dělají dospělí.

Ve chvíli, kdy si děti začnou uvědomovat, že předměty a lidé jsou stálé, ačkoli je právě nevidí, počínají sebe vnímat jako jedinečnou osobu a také si hlídají své věci. Zpočátku se neradi dělí o své hračky a pozornost dospělých. „Když však pochopí, že ze sdílení věcí a střídání budou mít prospěch, pomalu začínají na variantu vzájemného půjčování věcí a střídání přistupovat.“³⁶ Zjistí, že pokud půjčí jinému dítěti hračku, pak mohou to samé očekávat od ostatních.

Dále se snaží zjistit, co je ještě povoleno a co je již zakázáno. Snaží se najít pevné hranice. Pokud jsou jasně stanoveny, nepokouší se je dále posouvat a smíří se s tím. Dává jim to pocit jakéhosi bezpečí. (Newman 2004, Vágnerová 2000)

Děti také později dokáží rozpoznávat náladu druhých. Poznají, když je někdo smutný, když se někdo zlobí, když je šťastný. Učí se adekvátně reagovat. Potlačovat svou přirozenou sebestřednost. „Později jsou schopny dát najevo to, že vědí, co druhý prožívá, projevováním soucitu nebo ventilováním obavy.“³⁷

4.2 Vývoj hry

Nejprve si hrají sami. Společnou hru nejprve musí objevit a naučit. Tento proces objevování je poměrně zdoluhavý a prochází podle Newmanové několika fázemi:

- a) samostatná hra – dítě si hraje samo (hraje si s autíčky, hraje si s panenkami)
- b) paralelní hra – dvě děti si hrají vedle sebe, ale nikoli spolu (plácají si bábovičky na stejném pískovišti, ale každé samo za sebe)
- c) pozorování druhých – děti pozorují co dělají ostatní okolo nich, ale nezapojí se do hry (dítě si na pískovišti

³⁶ Newman, S. Hry a činnosti pro vývoj dítěte s postižením. Praha: Portál, 2004 ISBN 80-7178-872-4, str. 127

³⁷ Newman, S. Hry a činnosti pro vývoj dítěte s postižením. Praha: Portál, 2004 ISBN 80-7178-872-4, str. 128

plácá bábovičky a najednou přestane ve své činnosti a začne pozorovat děti opodál, které si staví hrad z písku. Ono se však do hry nezapojí)

- d) zapojení do hry – děti si hrají společně, ale každé podle svých pravidel.
- e) kooperativní hra – děti se společně domluví na pravidlech hry a jsou schopny řešit drobné problémy. Tato hra již představuje vyšší formu.
- f) imaginativní hra – touto hrou zakouší různé sociální situace, které již zažili či nikoli. Proto je důležité, aby se stýkali se svými vrstevníky.

Děti s dyspraxií mají velké problémy i se základními sociálními dovednostmi. Věci, které druzí zvládají automaticky, jdou těmto dětem pouze s velkým úsilím a přemáháním.

Velké problémy proto těmto dětem činí třeba navázání přátelství již v předškolním věku. Tyto děti chtějí navázat kontakt stejně jako ostatní děti. Bohužel však dělají některé věci špatně. To co by pro ně mělo být intuitivní dá velkou práci a přemáhání. Pro svou neobratnost mohou do ostatních dětí narážet a strkat, ačkoli nechtějí. Mohou si sedat vedle dětí příliš blízko či se snad na ostatní dívají více než je potřeba a nebo naopak. I malé děti jsou na takovéto podněty citlivé. Tyto děti jsou zkrátka jiné a ostatní si toho všimnou a začnou tyto děti od sebe odhánět. Toto dítě pak zůstane osamocené ať chce nebo nechce.

Některé děti pak mohou být frustrované až zlostné. Své záchvaty vzteku mohou v mateřské školce projevovat ve chvílích, kdy se v kolektivu dětí ztratí, kdy přestanou stíhat co se mezi ostatními odehrává. Většina těchto dětí může projevovat svou agresi také vůči rodičům, kteří jsou pro děti jedinou jistotou a bezpečností. Většinou jsou však tyto děti v mateřských školách bezproblémové.

4.3 Sociální obtíže na základní škole

Na základní škole se frustrace a zlost mohou projevovat stále. Většinou svou agresi projevují doma, ale stane se, že ji projeví i vůči jiným dětem. Toto jednání může mít např. tyto příčiny: některé dítě se mu posmívá nebo si vedle něho sedne jiné dítě příliš blízko, což dyspraktické dítě vyvede z míry a zabraňuje mu tak v soustředění. Většinou jsou však tyto děti ve škole klidné, tiché a osamocené. Nedovedou si vybudovat vztahy k ostatním spolužákům.

Emočně jsou tyto děti mladší než ostatní děti ve stejném věku. Často vyžadují větší pozornost dospělých. Jsou většinou více soustředěné, pokud jednají pouze tzv. mezi čtyřma očima.

Hlavní problém celé školní šikany je pravděpodobně v nedostatečné prevenci tohoto jevu a ve špatném zvládnutí skupinové dynamiky ze strany pedagogů. Pokud jsem zmínila pojem šikana, je potřeba jej vysvětlit. „Šikanování říkáme tomu, když jedno dítě nebo skupina dětí říká jinému dítěti ošklivé a nepříjemné věci, bije je, kope a vyhrožuje mu, zamyká je v místnosti a podobně. Tyto incidenty se mohou často opakovat a pro šikanované dítě je obtížné, aby se samo ubránilo. Jako šikanování mohou být označeny také opakované posměšky nebo ošklivé poznámky o rodině. Jako šikanování však obvykle neoznačujeme občasnou rvačku nebo hádku přibližně stejně fyzicky vybavených soupeřů.“³⁸ Pro šikanu je specifická nerovnost sil, samoúčelnost násilí a skrytost šikany. Šikana je problémem nejen agresora a oběti šikany, ale celé skupiny. Často se o problému ví, ale nikdo ve třídě se neodvážá tuto situaci řešit.

³⁸ Říčan, Pavel.: Agresivita a šikana mezi dětmi. Portál, Praha 1995., str. 26

5. Reedukace

5.1 Základní doporučení

Čím dříve se začne s dítětem pracovat, tím více se jeho praktické dovednostilepší. Reedukaci by neměli provádět pouze rodiče, ale také učitelky v mateřských školách a později učitelé na základních školách. v předškolním věku se nejvíce rozvíjí motorika a percepce. Pro dítě trpící dyspraxií je potřeba utvářet takové prostředí, které podněcuje co nejvíce právě rozvoj motoriky. Je důležité s dítětem hrát i takové hry, které mu nejdou. To znamená třeba skládání kostek, děláni báboviček, malovat a podobně.

Při jídle je potřeba velká dávka *trpělivosti* a speciální pomůcky, jako jsou lžička speciálně upravená pro dětskou ručičku, láhev s pítkem, aby dítě nemohlo pití vylít a přitom se napilo. Existují speciální hlubší talířky, které se vyhřívají a dítěti tak nevystydne jídlo. Rodiče si musí už v tomto věku dítěte dávat pozor, aby nedělali veškeré činnosti, které má dítě zvládat za něj. Je potřeba veliké trpělivosti. Rodiče mají pouze pomáhat!

Dítě se dostává do nového prostředí, musí řešit nové úkoly, navazuje nové vztahy a potýká s novými problémy. Od ostatních se liší. Vše mu trvá déle, musí se více soustředit, nedokáže sedět v klidu, vrtí se, volí činnosti, které mohou ostatní rušit. Je potřeba dítě podporovat a nepoukazovat pouze na činnosti, které mu nejdou, ale věnovat se také činnostem které dítěti jdou a povzbudí jej. Je potřeba dítě pochválit i za sebemenší zlepšení či úspěch.

Při přechodu dítěte na druhý stupeň základní školy se mohou problémy, zvláště u nediagnostikované poruchy, prohloubit. Dítě se nevydrží soustředit v odpoledních vyučovacích hodinách, nedokáže plnit delší úkoly a vyrušuje. Tím vznikají další kázeňské přestupky. Je potřeba dítěti zkracovat úkoly, dávat více času na jejich plnění. Učitel by měl tolerovat drobné problémy z řečí. V dospělosti tyto problémy přetrvávají. Dospělí jedinci si na život s dyspraxií zvyknou, ale lidé, kteří se s touto dys- formou nesetkali, mají problémy s porozuměním

těchto lidí.

5.2 Nácvik pohybových dovedností

K nácviku pohybových aktivit je možno použít hry. Hra dítěti zábavnou a nenucenou formou může pomoci s koordinací pohybů. Mělo by vědět jak, kdy, kde, s čím a s kým si bude hrát. Je důležité s dítětem hrát i takové hry, které mu nejdou, např. skládání kostek, dělání báboviček, malovat a podobně. Je velmi nutné hry přizpůsobit možnostem dítěte a pomoci mu tak, aby mělo pocit, že je v každé hře úspěšné. V průběhu her nesmí dítě zažívat pocity méněcennosti.

Hry na zlepšení pohybové koordinace jsou určeny na zlepšování hrubé motoriky. Vyžadují schopnost zároveň začít, koordinovat a uskutečňovat pohyb. S malými dětmi by měli tyto hry provádět rodiče. K těm chovají děti velkou důvěru a snaží se jejich chování napodobovat již od nejútlejšího věku (učení nápodobou). Některé hry mohou děti provádět také se sourozenci či svými vrstevníky.

Mezi cvičení, která vylepšují hrubou motoriku a která mohou provádět rodiče se svými dětmi patří např.: malování mokrou houbou na tabuli nebo na chodník, malování štětcem na velký papír, kutálení míče v sedě, hra s pálkami a molitanovým míčem, válení sudů, házení míčem či papírem na cíl, trhání zmačkaného papíru na cíl, lezení po čtyřech, stoj na jedné noze, kutálení míče, kopání na cíl, skákání přes švihadlo, zdvihání a procvičování různých končetin, koláž, hraní s legem a další.

5.3 Individuální vzdělávací plán (IVP)

Na individuální vzdělávací plán má nárok každé dítě, které je integrované do běžné základní školy. Tento plán je závazný pro všechny, kteří pracují, vzdělávají a vychovávají integrovaného žáka. IVP vzniká na základě spolupráce učitele, žáka, rodiče, pracovníka, který provádí reedukační cvičení s žákem, vedením školy a pracovníkem pedagogicko-psychologické poradny či speciálněpedagogického centra. IVP je

definován v zákoně č. 561/2004 Sb. O předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání a zvláště pak vyhláškou č. 73/2005 Sb. O vzdělávání dětí, žáků a studentů se specifickými vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných a definován je §6 s názvem individuální vzdělávací plán. (viz příloha č. 24) A dále vyhláška č. 62/2007 Sb., ta však nemění paragraf týkající se IVP.

5.3.1 Význam IVP

Individuální vzdělávací plán je přínosný pro žáky především v následujících oblastech:

- 1) Zaručuje, že žák může pracovat podle svých možností, svým tempem, bez ohledu na učební osnovy. Žák má zajištěno, že nebude srovnáván se svými spolužáky a tím stresován. Má proto také motivační hodnotu. Měl by dávat jistotu, že škola, potažmo učitel, mu chtějí pomoci. „Cílem není hledat úlevy, ale najít optimální úroveň, na níž může integrovaný žák pracovat.“³⁹
- 2) Zaštiťuje také pedagoga. Dává mu možnost, aby pracoval s dítětem na úrovni, které dosahuje, aniž by porušoval požadavky učebních osnov. Dává pedagogovi šanci na individuální hodnocení žáka. Také umožňuje měnit potřeby IVP podle dosažených úspěchů či neúspěchů.
- 3) Do přípravy jsou zapojeni také rodiče žáka. Ti jsou proto spoluodpovědní za jeho úspěšnost. V průběhu roku jsou seznamováni se situací.
- 4) Aktivní zapojení žáka přesouvá díl odpovědnosti za úspěšnost reedukace také na něj. IVP proto není o žaku bez žáka. Není to pouhou domluvou rodičů s učitelem. (Zelinková 2001, Zelinková 2003) (dále viz příloha č.24 – školský zákon)

³⁹ Zelinková, O. Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program. Praha: Portál, 2001 ISBN 80-7178-544-X, str. 172

5.3.2 Principy tvorby IVP v České republice

- A) Vychází z diagnostiky odborného pracoviště, kterým je buď pedagogicko-psychologická poradna nebo speciálněpedagogické centrum. Údaje zjištěná tímto vyšetřením bere učitel na vědomí, přímo je nezařazuje do IVP.
- B) Dále vychází z pedagogické diagnostiky učitele. Pedagog nejen, že pracuje s daty z odborného pracoviště, ale také přidává své osobní pedagogické zkušenosti s konkrétním žákem.
- C) Respektuje závěry, které jsou vyvozené z diskuse se žákem a rodičem. Zde je zahrnuto očekávání rodičů a žáka od stavby IVP. Je zde dán podíl rodiče a dítěte na učení a plnění povinností.
- D) Je vypracován pouze pro předměty, ve kterých se projevují obtíže způsobené poruchou učení.

Je vypracováván pedagogem, který vyučuje předmět, ve kterém se porucha učení projevuje spolu s pedagogem, který provádí reedukaci. Zároveň mají možnost spolupráce a konzultace s pracovníkem odborného pracoviště, který zajišťuje právě správnost chodu reedukačního plánu.

Při vypracovávání IVP pedagog sleduje tyto cíle:

- cíle vzdálené – Jsou takové cíle, které jsou daleké (např. přechod z prvního stupně na druhý, z druhého na středoškolský a posléze na vysokoškolský stupeň vzdělání). Je však nutná přiměřenost nároků na žáka či studenta.
- cíle dlouhodobé – Tyto cíle se týkají aktuálně navštěvovaného ročníku. To má zcela ve svých rukou pedagog. Ten by měl znát možnosti integrovaného žáka a obsah látky, která je potřeba v daném ročníku probrat.
- cíle krátkodobé – Jsou cíle, které by měl žák zvládnout v nejbližší době.

Při tomto všem je však nutné respektovat individuální potřeby žáka. (Zelinková 2001, Zelinková 2003)

5.3.3 Obsah IVP

„Následující návrh byl poprvé vytvořen na základě pedagogických zkušeností a zahraniční literatury v roce 1994 a otištěn jako jedna z příloh v knize V. Mertina (1995)“⁴⁰ Později byl tento návrh částečně poupraven a s těmito změnami se používá dodnes.

Jako první by měly být uvedeny základní informace o studentovi, jako jsou jméno žáka; jeho datum narození; třída kterou navštěvuje; škola do které chodí a také datum, kdy navštívil pedagogicko-psychologickou poradnu či speciálněpedagogické centrum (zpráva z tohoto vyšetření je pouze přílohou IVP). Také by zde měly být informace o závažných nemocech, které dítě prodělalo a mohou ovlivnit reedukaci. Pokud je dítě jiné národnosti, či jeden z rodičů mluví jinou řečí, je třeba zde také uvést.

Dále by měla následovat pedagogická diagnóza, kterou utváří pedagog. Ta by měla obsahovat

- a) úroveň čtení a psaní,
- b) sociální vztahy (k učiteli, spolužákům, ke škole vůbec),
- c) nejzávažnější obtíže,
- d) pozitivní rysy, zájmy a pracovní charakteristiku,
- e) diagnostiku psychických funkcí ovlivňujících nácvik čtení, psaní a počítání (zraková a sluchová percepce, pravolevá a prostorová orientace, vnímání a reprodukce rytmu)
- f) jaká je řeč, zda dítěti činí obtíže, zda má nějaké vady řeči atp.

Také stanovení předmětů, kterých se IVP týká a jak by měla náprava v těchto předmětech vypadat.

Následně pedagogické hlediska a postupy. Zde může být zahrnuto, co bude pedagog tolerovat, jaké „ústupky“ bude pedagog tolerovat atp.

Poté jsou zde zmiňovány pomůcky, které jsou potřebné k úspěšné reedukaci.

⁴⁰ Zelinková, O. Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program. Praha: Portál, 2001 ISBN 80-7178-544-X, str. 177

IVP také zaručuje určitou toleranci v hodnocení žáka. To je zaručováno vyhláškou 73/2005 Sb. Také toto hodnocení by zde mělo být zahrnuto. Pokud rodiče chtějí, aby byl žák hodnocen slovně, musí o to sami požádat.

Může zde být také definován způsob zkoušení žáka. Pokud dítě obtížně zvládá ústní zkoušení před ostatními žáky, je možné, aby byli přezkušováni písemně a naopak.

Nedílnou součástí by měla být také spolupráce s rodiči dítěte. Zde by měla být zakotvena forma spolupráce, jakým způsobem se budou s dítětem připravovat na výuku, mimoškolní činnosti, doporučené aktivity ve volném čase, požadavek na lékařská vyšetření.

Poslední, ale neméně potřebnou součástí IVP by měl být podíl žáka na řešení problému. Aby mohla být reedukace úspěšná, je potřeba, aby si dítě uvědomovalo nutnost své spolupráce s pedagogem. Je potřeba, aby žák nebyl pouze objektem, ale aktivní složkou IVP.

Celý návrh IVP by měl být nakonec podepsán všemi zúčastněnými.

6. Kasuistika

K Jirkovi jsem začala docházet 7. února roku 2006 a pracovala jsem s ním až do konce dubna roku 2007. Docházela jsem každý týden 1x na hodinu až hodinu a půl. Pouze v období letních prázdnin se naše pravidelná setkání nekonala.

6.1 Obecné údaje

Jirka Z. se narodil 30.12.1996, jako jediné a dlouho chtěné dítě. Matka pracuje jako zdravotní sestra a otec je úředníkem ve firmě. Dříve byl ve služebním poměru jako vojenský pracovník. Jirka se stýká se svými prarodiči, se kterými dobře vychází. Jirka je introvert, tak jako jsou oba jeho rodiče. V současné době je mírně obézní, což jeho problémy zhoršuje.

Navštěvuje čtvrtou třídu základní školy v Praze Řepích. Ve školním kolektivu není příliš oblíbený. Naopak spíše vůči němu dochází k agresivním výpadům ze strany spolužáků.

První potíže začali rodiče sledovat, když si nedokázal uvázat kličku a zapnout knoflík. Tyto obtíže částečně přetrvávají dodnes. Jirka si na obuvi motá speciální kličku, kterou zvládá. Problémy ve škole byly spojeny s obtížemi při chůzi do schodů a ze schodů. Jirkova třída se nachází ve druhém patře velké školní budovy. Problémy mu činily kladina i lavička. Jirka na své problémy podle své matky nijak nereagoval. Spíš mu to bylo jedno.

Protože problémy přetrvávaly a stupňovaly se, navštívil s rodiči speciální pedagožku, která se zabývá poruchami chování a dětmi s dysfunkcemi. Ta u Jirky diagnostikovala dyspraxii. Matka donesla do školy posudek, aby poukázala na problém, který je u Jirky. Paní učitelka však nijak nereagovala. Ve čtvrté třídě si pak sjednala schůzku se školní psycholožkou a navrhla Jirkovi slovní hodnocení v problematické tělesné výchově.

6.2 Vývoj od těhotenství do nástupu do školy

Těhotenství bylo rizikové z důvodu předcházejících dvou potratů a pokročilému věku rodičů. 14 dní před porodem byla matka hospitalizována na rizikovém oddělení v porodnici v Praze. Důvodem byl vysoký krevní tlak matky. Jinak celé těhotenství podle jejích slov probíhalo normálně. Neměla žádné závažné komplikace.

7 dní po porodu

Měřil 54cm, vážil 4020g, což je poměrně vysoká porodní váha. Jevil se jako dítě bez vrozených vad. Reagoval na základě vrozených reflexů a způsobů chování novorozeňat. Narodil se s kefalhematomem, což je krevní výron pod kostí miminka. Je způsoben prasknutím žilky po dlouhém naléhání hlavičky miminka na kosti rodící matky, což je důsledek vysoké porodní váhy dítěte. Po několika týdnech krevní podlitina sama vymizí. Informace ohledně kefalhematomu jsem našla na internetových stránkách www.huggiesclub.cz/script05/slovník.asp. Jirka byl kojen mateřským mlékem.

14 dní po porodu

Měřil stále 54 cm, a přibral na váze zhruba 300g. Matka přišla vlivem stresu o mateřské mléko a Jirka byl vyživován umělou výživou. Jeho hematom na hlavičce se začal zmenšovat. Jeho dětský lékař jej hodnotil jako zdravé novorozeně, které reaguje přiměřeně věku. Reakce na sociální prostředí je dobrá.

6 týdnů po porodu

Měřil 58 cm a váha stoupla na 5350g. Vyživován byl již zcela umělou výživou. Psychomotorický vývoj zcela odpovídal věku.

3 měsíce

Měřil již 63 cm a jeho váha byla necelých 7 kg. Vyvíjel se zcela normálně a matka ani lékař nepozorovali žádné odchylky.

4 měsíce

Jirka měřil 66,5 cm. Podle lékaře sleduje zrakové podněty a reaguje na sluchové podněty. Je hodnocen jako šikovný kojenec, který je veselý a společenský, Začal se sám otáčet na břicho, seděl s oporou, hlavu držel dobře. Celkově byl lékařem hodnocen jako zdravý kojenec.

6 měsíců

Měřil 72,5 cm a vážil 9kg. Začali mu růst zuby (5 zubů). Psychický vývoj podle ošetřujícího lékaře odpovídá věku. Byl hodnocen jako velice čilý, zdravý a klidný kojenec. Na svůj věk byl velký.

8- 9 měsíců

Měřil 74,5 cm a jeho váha byla 10,6 kg. Lékaři se jevil jako velice šikovný chlapec. Začal si stoupat v postýlce. Podle odborného vyšetření měl dobrý zrak. V tomto věku se jevil jako velice pohybově čilé dítě. Jeho psychomotorický vývoj byl zcela normální.

Začal chodit v devíti měsících okolo nábytku s oporou a v jednom roce chodil již sám, bez opory. To je hodně brzy. Norma pro začátek chůze je zhruba od devíti do osmnácti měsíců.

10 měsíců

Jirka dosahoval 76 cm a 11,5kg. Tou dobou měl již osm zubů. Jeho psychický vývoj odpovídal věku dítěte. Navštěvoval s matkou ortopedického lékaře z důvodu vtočeného přednoží. Lékařkou hodnocen jako zdravé dítě, které je v pořádku.

1 rok

Měřil již 80 cm a váha byla 11,9 kg. Zrak i sluch byly na dobré úrovni. Strabismus (šilhání) nebyl lékařem shledán. Psychomotorický vývoj byl normální. Stále docházel na ortopedii s vtočeným přednožím. Konečné hodnocení lékařem: zdravý, somatický nález v normě, psychomotorický vývoj odpovídá věku, 12 zubů. Jirkova slovní zásoba se stává ze 4 slov.

18 měsíců

Měřil 86 cm a vážil 13,8 kg. U Jirky zůstal počet slov nezměněn. Stále používá pouze 4 slova. Touto dobou také prodělal malou operaci tříselné kýly. Lékař Jirku hodnotí takto: zdravý, velký, živý, kůže čistá, 21 zubů.

3 roky

Měřil 103 cm a vážil 20kg. Lékař pomocí odborného vyšetření konstatuje, že Jirka rozlišuje barvy. Projevuje se u něj dyslalie. Dyslalie neboli patlavost je „chybná výslovnost některých hlásek způsobená jejich tvořením na nesprávném místě.“⁴¹ (Hála, 1962) Děti tvoří tyto hlásky na nesprávném místě, vynechává je, nebo nahrazuje jinými. Proto bývá dítěti hůře rozumět. Stejně problémy měli i lidé okolo Jirky. Artikulační neobratnost znamená, že „dítě umí vyslovit jednotlivé hlásky většinou správně, nejvýše je deformuje podobně, jako to bývá běžné u dyslalie. Výslovnost je namáhavá, neobratná, těžkopádná.“⁴² Mají obtíž ve výslovnosti složitých slov. U artikulační neobratnosti jde o poruchu na podkladě insuficientní motoriky mluvidel – dyspraxie. „Dyslalické problémy jsou považovány do pěti let za fyziologické a vývojově podmíněné přechodné nedostatky, které se obvykle spontánně upraví.“⁴³ Podle Škodové dyslalií trpí více chlapci než děvčata. Logopedického pracovníka začali navštěvovat ve 4 letech. Věty je schopen tvořit přiměřeně k věku.

5 let

Měřil 118 cm a vážil 30kg. I přesto, že rodiče s Jirkou navštěvovali odborného pracovníka, byla jeho dyslalie diagnostikována jako těžší. Jirka navštěvoval mateřskou školku, kde jej vychovatelky považovali za méně schopného, právě kvůli nesrozumitelnosti jeho řeči, ačkoli znal všechna písmena a čísla. Neměl žádné problémy s porozuměním mluveného projevu. Lékař jej hodnotí takto: velký, zná všechna písmena, hůře mluví.

⁴¹ Hála in: Škodová E., Jedlička I. a kol. *Klinická logopedie*. Praha: Portál, 2003 ISBN 80-7178-546-6, str. 466

⁴² Škodová E., Jedlička I. a kol. *Klinická logopedie*. Praha: Portál, 2003 ISBN 80-7178-546-6, str. 370

⁴³ Vágnerová, M. *Psychopatologie pro pomáhající profese*. Praha: Portál, 2004 ISBN 80-7178-802-3, str. 235

(V 7 let měřil 133 cm a vážil 40,7kg. Řeč je již správná, stále však navštěvuje logopedii. Lékařské hodnocení: vysoký, mnoho tuku.

Na poslední lékařské prohlídce v 9 letech měřil 149 cm a vážil 60 kg. Řeč už je správná. Byla diagnostikována dyspraxie. Jirka je obézní, na což také lékař upozorňuje rodiče. Z tohoto problému vyplývají problémy s pohybem a nechuť k pohybu.)

Maminka začala vnímat, že má Jirka nějaké obtíže v první třídě díky paní učitelce, která na problém poukázala. Že by mohlo jít o dyspraxii však ještě nevěděla. Paní učitelka byla tolerantní a proto nebyly s jeho dysfunkcí žádné problémy.

6.3 Školní anamnéza

V době mých návštěv chodil do třetí a poté do čtvrté třídy základní školy Laudová v Praze 17 Řepích (<http://www.zslaudova.cz>). Tato budova je školním zařízením již od roku 1982. K vybavení školy patří učebny, které jsou vybaveny potřebami k výuce jednotlivých předmětů, dvě školní dílny, tři učebny vybavené počítači s možností přístupu na internet, cvičná kuchyň, kde se děti mohou učit vařit, učebna keramiky, dvě tělocvičny, hřiště s umělým povrchem a školní knihovna. Ve škole jsou také místnosti, které jsou vyhrazeny pro školní družinu. Škola také zajišťuje výchovné poradenství. Pod tímto pojmem si můžeme představit školní psycholožku, výchovného poradce a metodika drogové prevence. Tito pracovníci zajišťují podporu jak žákům a jejich rodičům, tak také pedagogům.

Ve třídě je 16 žáků. Rozložení obou pohlaví je rovnoměrné 8 děvčat a 8 chlapců. Jirka sedí ve třetí lavici nalevo od paní učitelky se svým kamarádem Patrikem. Paní učitelka si i přes nízký počet žáků stěžuje, že má mnoho práce a větší péči Jirkovi proto nemůže věnovat. Do této školy nastoupil po mateřské školce. Jinou školu dosud nenavštěvoval.

Ve třetí třídě chodil před vyučováním a po vyučování do družiny. Odtud si jej vyzvedávala babička či maminka. S kamarády si v družině

hrál na vojáky. Ve čtvrté třídě již do družiny nechodí a po vyučování jde domů.

Z páté třídy by chtěl dělat přijímací zkoušky na gymnázium. Důvodem Jirkovi touhy změnit školu je obava z pana učitele tělesné výchovy, který učí ve vyšších ročnících. Na obědy chodí do školní jídelny.

Nemá rád pracovní vyučování. Z vyšívání dostal trojku, ačkoliv se snažil. Ve škole chodili také na plavání. Zpočátku měl strach z hloubky. Nechtěl proto tento kurz navštěvovat. Důvodem však nebyl pouze pocit nebezpečí z hloubky, ale především chování plavčků (kteří plavání vyučovali). „Strkali ho do hloubky“ a nutili skákat z boku bazénu. Což vzhledem k nejistotě z vody odmítal. V současné době se přístup plavčků vylepšil a Jirka uplave sám 100m. Zároveň již dokáže skočit do vody bez větších problémů. Rád se také potápí. To však zatím jen v místech ve kterých dosáhne na dno.

Kvůli pomalému tempu psaní často nestačí dopisovat úkoly v hodinách. Píše je o přestávce, ale nestačí se již nasvačit. Zůstává proto hladový až do oběda. Nestíhá si také zapisovat zadání domácích úkolů, a proto občas nesplní všechny. Paní učitelka za každé zapomenutí dává trestný bod. Pokud jich žák nasbírání 5, pak dostává napomenutí třídního učitele. Pokud žák celý měsíc nezapomene na plnění úloh smaže jeden trestný bod. Myslím si, že by bylo potřeba pro Jirku mírnější hodnocení. Popřípadě by měla paní učitelka vždy zkontrolovat, zda si Jirka zapsal správně všechny zadané úlohy.

6.3.1 Sociální obtíže

Jirka chodil do školky, nejprve 3x týdně na dopoledne a posléze na celý týden až do odpoledních hodin. Na školku se adaptoval dobře a do školky se těšil.

Neuměl se sám rychle obléknout, neuměl zavázat kličku (tu neumí dodnes), jeho řeč byla méně srozumitelná. První paní učitelku měl velmi rád a proto neměl problémy do mateřské školky docházet.

V posledním půl roce školní docházky přišla nová paní učitelka.

Ve snaze mu pomoci ho denně nutila k nácviku klíčky a dalších dovedností, které měl vzhledem k věku zvládat. Pro Jirku byla tento individuální nácvik spojen s takovým stresem, že se projevil somatické obtíže (bolesti břicha) a později též tik v oku. Do školky přestal chodit rád. Matka chlapce se domnívá, že paní učitelka na děti dokonce křičela.

Tato paradoxní situace se objevuje v pedagogické praxi často. Pokud učitel příliš intenzivně usiluje o individuální nácvik dovedností, vyděluje tím často dítě z kolektivu, nutí ho do činností, ve kterých není úspěšné a stává se „nepřítelem“ dítěte.

Paní učitelku, která jej vyučovala v první a druhé třídě měl rád, stejně tak i jeho rodiče. Jediný problém byla nesprávná výslovnost. Paní učitelka Jirkovi nerozuměla a z toho důvodu si z počátku myslela, že je Jirka mentálně retardovaný. Rodiče však s Jirkou docházeli k logopedovi a problémy mírně ustupovaly. Po zlepšování řeči začala paní učitelka k Jirkovi přistupovat lépe a velmi mu pomáhala. Jirka se poté do školy i těšil.

Stejná paní učitelka, která Jirku vyučovala do druhé třídy, jej vyučuje i v současné době. Bohužel má dnes vyšší nároky a požadavky na samostatnost a Jirkův vztah k ní se změnil. Už ji příliš rád nemá. Ani Jirkovi rodiče s paní učitelkou v dnešní době příliš nevycházejí. Dnes má Jirka z paní učitelky respekt, který hraničí až s obavou. Má strach, protože paní učitelka občas křičí a Jirka to pro svou citlivou povahu špatně snáší, což paní učitelce vadí. Ta s tím neumí zcela pracovat.

Jirka se ve třídě s nikým příliš nepřátelí. Spolužáci a především spolužačky mu ubližují. Je podle všeho ve škole šikanován. Chodí domů ze školy s modřinami, děti mu vysypávají aktovku a shazují věci ze stolu. Pokusila jsem se tuto situaci řešit s třídní paní učitelkou. Ta si prý ničeho nevšimla. Slíbila, že si na tento možný jev dá pozor.

Pokusili jsme se společně s maminkou a paní učitelkou vyřešit problém šikany, který se objevil v jeho třídě. On sám říká, že paní učitelka si po rozhovoru se mnou a maminkou Jirky promluvila s ostatními dětmi. Prý jej už nekopou a nevysypávají mu věci. Řekl mi,

že se okruh jeho kamarádů rozšířil a nepřipadá si ve třídě již tak sám.

Na počátku měl ve třídě jediného kamaráda, se kterým sedí v lavici. Mimo školu také mnoho kamarádů nemá. Matka má pocit, že je z jejich strany spíše využíván. Jediný jeho velký kamarád ze školy je nejspíš také dyspraktik. Je stejné povahy jako Jirka a některé problémy mají podobné. Možná právě proto si tolik rozumí. Po roce Jirka přehodnotil počet kamarádů ve třídě. V současné době jich má 5. Mezi nimi i jedno děvče. Jsou to však kamarádi především ve škole.

Stávající paní učitelka se podle matky k problémům Jirky až do začátku čtvrté třídy stavěla tak, jako by žádné nebyly. Ačkoli měla v ruce posudek od odborného pracovníka, nevyplývaly Jirkovi z dyspraxie žádné úlevy. Od začátku čtvrté třídy má Jirka individuální program na tělesnou výchovu.

6.3.2 Prospěch

Jirka ve škole prospívá bez větších problémů. Stále má vyznamenání. Jediné problémy, které se u něj objevují jsou v tělesné výchově a výtvarné výchově. Příliš se také neprojevují obtíže v grafomotorice. Jirkovo písmo je opravdu pěkné již od první třídy na žáka s dyspraxií. (viz obr. č. 19 v příloze). Ve druhé a třetí třídě se písmo mírně zhoršilo, ale to velmi pravděpodobně souvisí s vyšším tempem a zvýšenými nároky na soustředění a kombinaci činností. (viz obr. č. 20 v příloze)

Z tabulek níže je zřejmé, že se již v první třídě objevují prvotní příznaky problémů a to právě v tělesné výchově. V druhém pololetí druhé třídy se dále projevují obtíže s jemnou motorikou ve výtvarné výchově. U ostatních dvojek lze předpokládat, že jsou důsledkem pomalejšího pracovního tempa a dočasné ztráty motivace.

Tab. č. 1 Vysvědčení:

Zkratky	ČJ = český jazyk	TV = tělesná výchova
	M = matematika	VV = výtvarná výchova
	PČ = pracovní činnosti	HV = hudební výchova
	PRV = prvouka	AJ = anglický jazyk
	VL = vlastivěda	PŘ = přírodověda

Předmět	1.B. první pololetí	1.B. druhé pololetí	2.B. první pololetí	2.B. druhé pololetí	3.B. první pololetí	3.B. druhé pololetí	4.B. první pololetí	4.B. druhé pololetí
<i>ČJ</i>	1	1	1	1	1	1	2	1
<i>M</i>	1	1	1	1	1	1	1	1
<i>TV</i>	1	2	2	2	2	2	2	2
<i>HV</i>	1	1	1	1	1	1	2	2
<i>VV</i>	1	1	1	2	1	1	1	1
<i>PŘ</i>	-	-	-	—	-	-	1	1
<i>VL</i>	-	-	—	—	-	-	2	1
<i>AJ</i>	-	-	-	—	-	-	1	1
<i>PČ</i>	1	1	2	2	1	1	1	1
<i>PRV</i>	1	1	1	1	1	1	-	-

1.11. 2006 jsem navštívila Jirku ve škole, na výuce problematické tělesné výchovy, kterou vyučuje jeho třídní paní učitelka. Hodina se mi celkově líbila. Paní učitelka je aprobovaná učitelka tělesné výchovy. K Jirkovi se chovala shovívavěji než k ostatním dětem. Tuto hodinu procvičovali skákání přes švihadlo a hráli kolektivní hry. Jirkovi cvičení se švihadlem činilo mírné obtíže. Avšak s úlevami přeskoky zvládal. Při kolektivních hrách děti Jirku do svého družstva příliš nechtěli. Ti, kteří jej získali Jirkovi fandili, avšak při neúspěchu Jirku nepodpořili. Jirka se mi celkově jevil osamoceně.

Děti o jeho dysfunkci nevědí. Bylo jim pouze řečeno, že existují nějaké problémy, které znemožňují Jirkovi správnou pohyblivost. Paní učitelka říká, že se mu děti nesmějí, že mu naopak pomáhají. Po chodbě ale chodil sám. Na TV má úlevy, které vyústily v IVP. Problémy pramenící z dyspraxie nemá pouze v tělesné výchově, ale také v pracovních

činnostech, výtvarné výchově a hudební výchově.

6.4 Život v rodině

Jirka si hraje spíše s otcem. Rozumí si převážně v počítačové technice. Sám hraje velmi rád počítačové hry a dívá se na televizi. Dost času tráví také s dědou. S tím si rozumí pro společnou zálibu v karetních hrách. Hrají spolu mariáš. Děda jej také v pěti letech naučil hru v šachy. Ve svém volném čase chodil do kroužku šachových her, ale přestal tento kroužek navštěvovat. Jirka se učí sám, matka mu pouze kontroluje úkoly a nebo jej před písemnými pracemi zkouší. Ale podle slov matky, se Jirka příliš neučí. Nanejvýš tak 30 minut před opakováním či písemnými pracemi. Bývá často chválen za školní výsledky.

Chová důvěru ke všem členům rodiny. Bývá občas vzteklý. Velmi nerad cokoli vysvětluje dvakrát. Často se naštvě a odmítá komunikovat. Chybí mu trpělivost. Matka si myslí, že jakmile začal chodit do školy, jeho výbuchy vzteku se znásobily. Ve škole se však spíše projevuje pláčem, což vadí paní učitelce. Podle paní učitelky si však dnes více věří. To znamená, že se začíná zapojovat do kolektivních her, které vyžadují fyzickou aktivitu a kolektivní počínání.

Jirka sám shledává svou úspěšnost ve škole především v matematice a přírodovědě. Naopak největší potíže cítí v hudební výchově a problémy mu dělá také přátelství. Nedokáže si kamarády najít. Sám vnímá, že jeho problémy začaly před dvěma a půl lety. Ty se pak podle Jirky projevují tím, že si z něj nepřátelé dělají legraci. Bojí se ve škole paní učitelky, protože na něj občas křičí. Nejčastěji se svěřuje se svými problémy matce.

Jirka stále nemá rád žádné pohybové aktivity. Do konce mých návštěv se nenaučil jezdit na kole. Zpočátku se o jízdu pokoušel, ale styděl se za přídavná kolečka a tak své snahy raději zanechal. Dostala jsem však od maminky nejnovější informace. Toto léto se Jirka naučil na kole jezdit. Koloběžka mu nedělá větší obtíže již delší dobu, naopak jej baví.

Plave poměrně rád, ale především v bazénu na chatě, kde vždy dosáhne na dno a cítí se tak bezpečně. Se školou navštěvoval v letošním roce kurz plavání. Nejprve však na tento kurz odmítal chodit, protože jej slečna vyučující plavání (podle slov maminky a také Jirky) strkala do vody a nutila jej skákat z kraje bazénu. Toho se však Jirka bál. Dnes však podle maminčiných informací uplave 100 metrů v bazénu přesto, že nestačí. Překonal také obavu ze skákání. A tento kurz ke konci školního roku již navštěvoval rád.

Podle maminky si Jirka rád ve volném čase hraje na počítači. S chlapci si po škole občas venku hraje na vojáky. Rád nemaluje a pokud si doma maluje, pak převážně vojenské mapy, které kreslí pouze tužkou. Oproti tomu Jirka tvrdí, že si nejen rád hraje na počítači, ale také rád hraje společenské hry a kreslí si. Podle mého soudu se rád dívá na televizi, protože kdykoli jsem přišla, byla zapnutá televize.

Začal mluvit až mezi třetím a čtvrtým rokem. Řeč začala být srozumitelná pro okolí ve druhém pololetí první třídy, především díky pomoci logopedického pracovníka. Stále však nemluví rád, což je nejpravděpodobněji právě důsledek pozdního počátku mluvení a negativního vztahu ke komunikaci.

Jirka nebývá příliš často nemocný. Prodělává pouze jednou až dvakrát ročně klasickou virosu. Měl však také v první třídě úraz zubů a operaci tříselné kýly. Bývá unaven až ve večerních hodinách. Spí dobře, v průměru asi osm hodin.

7. Zpráva z vyšetření

Praha 19.12.2005

Zpráva z vyšetření Jiřího Z., který byl v době vyšetření žákem 3.ročníku školy v Praze Řepích. Vyšetření provedla a dále pro mou práci poskytla O. Zelinková.

„Jirka by vyšetřen dne 24.10. 2005 z důvodu pohybové neobratnosti s podezřením na dyspraxii. Vzhledem k tomu, že v současné době nejsou k dispozici přesné testy (u nás ani v zahraničí), vycházíme z anamnézy, současné situace a poznatků, které jsou k dispozici (kniha MUDr.A.Kirby, její přednáška v Praze v lednu 2004, další publikace).

Z anamnézy vyplývá:

- Začal mluvit až ve 4 letech, bylo mu velmi obtížně rozumět. Od té doby docházeli na logopedii. Jakmile se Jirkova řeč zlepšila, na logopedii přestali docházet.
- V mateřské škole měl obtíže s oblékáním. Nikdy nebyl rychlý. Dodnes se není schopen naučit kličku přes dlouhodobou snahu paní učitelky v MTŠ. Místo kličky používá speciální uvázání, které mu umožňuje nošení bot s tkaničkami.
- Naučil se jezdit na koloběžce, ale jízda na kole stále nejde. Ztrácí chuť do ježdění.
- V 1.ročníku začal chodit na fotbal, ale přestal, protože byl málo pohyblivý.
- V 1. a 2.ročníku měl největší problémy v tělesné, pracovní a výtvarné výchově.

V současné době :

- Píše velmi hezky, ale tempo je pomalejší. Při vyšetření v diktátě neudělal žádnou chybu.
- Žádné výukové problémy dle matky nejsou.
- Pomalé tempo se projevuje i při běžných školních aktivitách. Např. dle matky se někdy nestačí nasvačit, protože dopisuje úkoly. Pomalé

tempo psaní je též příčinou výkyvů v diktátech. Nejde mu vyšívání a jiné práce náročné a jemnou motoriku a koordinaci pohybů.

Závěr:

- Uvedené skutečnosti jsou natolik závažné, že lze diagnostikovat dyspraxii – poruchu pohybové koordinace a osvojování praktických dovedností. Dyspraxie patří mezi specifické poruchy učení, přestože není ve všech školských dokumentech v české republice uváděna a opravňuje k toleranci neúspěchu pohybových aktivitách

Prosím o toleranci pomalého pracovního tempa a menší zručnosti při výchovách. Jirka by se neměl vyhýbat pohybu, protože odmítání cvičení a běžných aktivit v rámci výchov obtíže ještě prohlubují. Zároveň by neměl být negativně hodnocen v případě neúspěchu.“

8. Detailní popis průběhu reedukace

Pro tvorbu reedukačních cviků jsem si vzala na pomoc cviky, které jsou zaměřené na hrubou motoriku, jemnou motoriku a sociální dovednosti, dále reedukační cviky, které uvádí ve své knize A. Kirby, také soubor cviků z knihy Předcházíme poruchám učení od B. Sindelarové a také cviky na rozvoj grafomotoriky z knihy Grafomotorika pro děti předškolního věku od A.C. Looseové, N. Piekertové a G. Dienerové.

Důvodem, proč jsem k Jirkovi začala docházet, byl pokus o zlepšení motorických schopností Jirky. Cílem bylo, ukázat mu, že pohyb není nepřítel, ba naopak. Pokud se bude snažit a chtít pracovat na zlepšování, pak jistě zvládne stejné činnosti, jako ostatní děti. Dalším důvodem mých návštěv bylo získání nových informací o dětech, kteří trpí touto poruchou.

Jirku a jeho rodiče jsem poprvé navštívila 7.2. 2006 v místě bydliště. Byla to schůzka poznávací. Představila jsem se a seznámila s rodinou a Jirkou. Vysvětlila jsem, proč k nim budu docházet a jakým způsobem bych s ním chtěla pracovat. (Chtěla bych dosáhnout zlepšení Jirkových koordinačních schopností, motoriky a vylepšení sociálních kontaktů) Zeptala jsem se, zde to vyhovuje rodičům a Jirkovi. Vzhledem k tomu, že se jednalo o první práci s takovýmto dítětem, sestavovala jsem program na rozvíjení motoriky spolu s výše zmíněnými knihami.

Následující návštěva se odehrála 14. února 2006. Již jsme začali s rozvíjením schopností a dovedností. Proto, že tato schůzka byla první, zvolila jsem procvičování částečně hrubé a částečně jemné motoriky zábavnější formou a tou bylo malování na velký papír A0. Nejprve jsme však prováděli uvolňovací cviky na rozvíjení grafomotoriky.

Poté se naše schůzky odehrávali pravidelně, vždy jednou týdně. Pouze v období letních prázdnin se naše pravidelná setkání nekonala. Naposledy jsem Jirku navštívila 29. 3. 2007. Na počátku našich pravidelných setkání byla přítomna maminka Jirky, později jsme pracovali sami. Při vzájemných setkáních jsem se také pokoušela zjistit,

zda je primární příčinou nepříliš kladného vztahu k pohybu jeho porucha či spíše nechut' se hýbat (ta je podporována častým neúspěchem právě ve výše zmíněné TV). Po všech našich setkáních a rozhovorech s Jirkou se domnívám, že na jeho problémech s pohybem má nemalý podíl nechut' k pohybovým aktivitám.

8.1 Rozvíjení hrubé motoriky

S cílem rozvíjet hrubou motoriku jsme prováděli následující cvičení :

- * lezení po čtyřech
- * kutálení, kopání míče, házení míče a létajícího talíře
- * rovnovážná cvičení, skákání po jedné noze
- * skákání přes švihadlo
- * pravo-levá orientace
- * líný tenis
- * stolní hry – malování, kolář, vystřihování, lepení, hry s legem

Postup při provádění jednotlivých cvičení byl ovlivněn nejen pohybovou náročností ale též prostorovými možnostmi a počasím.

8.1.1 Lezení, válení sudů a plazení

Lezení po čtyřech

Toto cvičení jsme opakovali při pěti schůzkách následujících po sobě, vždy přibližně 5 minut. Pro zopakování a prověření jsme lezení zopakovali ještě jednou po půl roce pravidelného setkávání.

Jirkovi nečinilo již od počátku zvláštní obtíže. Lezl sice těžkopádně, nohy i ruce měl natažené, ale bez sebemenšího zaváhání. Po kolenou lézt nechtěl. To prý je podle jeho slov pro malé děti. Pro malý prostor vykonal pouze pár kroků. Byl poměrně rychlý. Po půlročním prodlení opět neměl žádné problémy.

Cvik Jirku podle vlastních slov bavil. Při plnění nevznasl žádné námítky. (Pouze již zmíněné odmítnutí lezení po kolenou.) Usmíval se.

Válení sudů

Cvičení, které jsme z důvodu malých vnitřních prostorů prováděli pouze jedenkrát. Bohužel se přetočil pouze 3x na jednu stranu a stejný počet také na druhou stranu.

Vzhledem k tomu, že jsme neměli k dispozici louku s mírným svahem, musel se ve svém malém pokoji přetáčet pomocí rukou. Švihem si pomoci nedokázal.

Říkal, že sudy jej příliš nebavily. Provedl však vše bez námitek. Byl rád, že je nebude muset opakovat znova.

Plazení

Jirka mi předvedl plazení pouze 2x ve dvou následných schůzkách. (Opět z důvodu nedostatečného prostoru.) Později mi tento cvik předvedl venku na trávě před domem, ale pouze jednou.

Nejprve nedokázal zkoordinovat střídání pravé a levé nohy spolu s rukama. Velmi rychle se unavil. Po pár minutách snah se koordinace těla vylepšila. Při následné schůzce již správnost střídání zvládl rychleji. Na jaře již s tímto cvikem neměl žádné obtíže. Chodil s chlapci ven a hráli si na vojáky. Plazení tak procvičoval sám a proto pravděpodobně došlo k automatizaci pohybů a zlepšení.

Jirka opět neprojevoval žádnou nechuť k provádění této činnosti. Plazení jej bavilo. Říkal, že předvede kamarádovi při hře na vojáky, jak mu to jde. Měl sám ze sebe radost.

8.1.2 Kutálení, kopání a házení míče

Nejprve jsme si před každým cvičením, které se týkalo míče, kutáleli, chytali a házeli míč. Házení míčem Jirkovi nečinilo žádné problémy. Dokázal házet lépe pravou, ale ani levou se házet nebál. Chytání míče proběhlo také bez větších obtíží. Z počátku se chytat míč mírně obával. Proto jsme přistoupili ke cvičení s nafukovacím míčem, který v Jirkovi nenavozoval pocit nebezpečí z velké rány a bolesti. Kutálení je činnost, která není příliš obtížná a proto i Jirka toto cvičení báječně zvládal.

Kutálení míče ze stolu

Jirka se postavil k psacímu stolu tak, aby mu nepřekážel žádný předmět v pohybu a kutálel ze stolu míč nebo papírovou kuličku, kterou si vyrobil z novin. Kutálející věc chytal do koše. Vždy měl deset pokusů. Cvičení jsme prováděli v deseti schůzkách, které nenásledovali těsně za sebou.

V tabulce níže je zaznamenána úspěšnost v jednotlivých dnech. Jirka se při opakování velmi zlepšil. Poslední den se netrefil pouze 2x míčem a 1x papírovou kuličkou. Mimo tabulku jsem Jirkovi dala ještě opravné pokusy a ten se posléze trefil i 10x jak míčem, tak papírovou kuličkou. Jasně se na tomto cvičení prokázalo, že se dokáže vylepšit právě intenzivním procvičováním.

Jirku házení velmi bavilo. Těšil se na další a další opakování. V prvních dnech byl Jirka při neúspěchu zklamaný a neměl příliš chuť házení opakovat. Pokoušela jsem se tedy Jirku motivovat. Při každém úspěchu jsem chválila a při neúspěchu jsem se snažila o povzbuzení. Pokaždé jsem Jirkovi nechala možnost opravy. (To jsem však nezaznamenávala do tabulky.) Jirkova špatná nálada se při neúspěchu postupně redukovala.

Tab. č. 2 Kutálení míče ze stolu

	1. den	2. den	3. den	4. den	5. den	6. den	7. den	8. den	9. den	10. den
<i>míč</i>	2x	2x	3x	2x	4x	6x	8x	8x	7x	8x
<i>papír</i>	1x	3x	4x	4x	4x	6x	6x	6x	7x	9x

Házení papírové kuličky do kbelíku

Jirka si zmačkal vždy jednu novinovou stránku na každou kuličku. Pokaždé jich měl šest a házel v každém dnu 4x. Toto cvičení jsme prováděli při deseti schůzkách převážně následujících po sobě. V tabulce níže jsou uvedeny vždy průměry.

Oproti předchozím výsledkům se tentokrát Jirka vylepšoval s postupem času, ale v určitých výkyvech. Výsledky nejsou zcela jednoznačné. Nejhorší výsledek byl pochopitelně na začátku. Jasně se ukázalo, že nejlehčí bylo pro Jirku házení ze stoje a naopak

nejkomplikovanější v sedě se stojícím kbelíkem.

Jirku toto cvičení opět velmi bavilo a na jeho opakování se těšil. Chování bylo stejné jako u předchozího cvičení.

Tab. č. 3 Házení papírové kuličky do kbelíku

Týden/styl provedení	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Ve stoje (x)	2,6	2,6	3,25	5	3,5	3,75	5,25	5	4,75	5
V sedě s nakloněným kbelíkem (x)	2	4	4,75	5	4,5	4,25	2,75	4	3,25	4,25
V sedě (x)	2	2,25	2,75	2,5	3	3	2,75	4	2,75	2,75

Házení létacím talířem

Létacím talířem jsme si Jirkou házeli pouze 5x. Vždy přibližně 5-10 minut. Stanovili jsme si, že musí chytit talíř alespoň 20x aniž by mu spadl.

V tomto případě nedokáží posoudit, zda u Jirky došlo k nějakému zlepšení při chytání. Talíře se zpočátku poměrně obával. Ke konci se tento strach mírně zlepšil, avšak hlavou i nadále uhýbal. Pokud neletěl talíř přímo na něj většinou jej nechytl.

Tato činnost nepatřila mezi oblíbené. Já jsem si původně myslela, že by ji mohl považovat za odpočinkovou. Zmýlila jsem se. Talíř byl pravděpodobně příliš tvrdý a proto se jej obával. Jeho nekoordinovatelný let Jirku děsil.

Trefování míče na cíl

Jirka měl za úkol se trefit do vymezeného prostoru mezi židlemi. Míček byl měkký, tak aby se jej nemusel bát, ale zároveň dobře nafouknutý, aby létal a dal se dobře uchopit. Vždy měl šest pokusů a opakovali jsme tyto pokusy v jednotlivých dnech vždy 3x. Trefování jsme věnovali sedm za sebou nejdoucích schůzek

Z tabulky jasně vyplývá, že Jirkovi opakování prospělo. Na začátku se spíše netrefoval a naopak ke konci se s jedinou chybou trefil pokaždé. Je možné si všimnout, že 4 dne a posledního dne má shodné

výsledky. Celkově soudím, že s tímto trefováním neměl žádné obtíže

Toto cvičení jej velmi bavilo a na jeho opakování se opět těšil. Jirka byl vždy velmi šťasten při každém úspěšném hodu. Neúspěch nesl statečně, jen si vždy povzdechl.

Tab. č. 4 Trefování míče na cíl

1. den	2. den	3. den	4. den	5. den	6. den	7. den
1x, 3x, 4x	3x, 6x, 5x	4x, 5x, 5x	6x, 5x, 6x	3x, 6x, 6x	6x, 3x, 5x	6x, 5x, 6x

Kopání míče na cíl

Jirka měl deset pokusů a trefoval se do vymezeného prostoru mezi židle míčem, který byl opět měkký. Cviku jsme věnovali deset za sebou jdoucích sezení, vždy několik minut.

Opakování zde bylo opět prospěšné. Přispělo k zlepšení, jak ukazuje tabulka. Je však pravdou, že kopání nebylo velkým problémem již na počátku.

Jirku toto cvičení velmi bavilo a připomínalo mu to prý fotbal, který hrával v první třídě. Jen se tentokrát nemusel tolik pohybovat. Opakování této činnosti vyžadoval. Chování bylo stejné jako již výše zmíněné.

Tab. č. 5 Kopání míče na cíl

	1. den	2. den	3. den	4. den	5. den	6. den	7. den	8. den	9. den	10. den
<i>trefil</i>	7x	5x	7x	6x	7x	9x	8x	8x	9x	9x
<i>netrefil</i>	3x	5x	3x	4x	3x	1x	2x	2x	1x	1x

8.1.3 Rovnovážná cvičení

Stání na jedné noze

Jirka měl za úkol stát na jedné noze a to buď s otevřenýma či zavřenýma očima. Podobně jako předchozí cviky jsme i tento opakovali v deseti dnech. Cvičení nám vždy zabralo jen několik minut.

Zde se ukazovaly koordinační problémy a při zavřených očích také problémy s orientací v prostoru. Jirka vždy vrávorál a poté co

otevřel oči zjišťoval, na kterou stranu se přetočil při poskakování ke konci stání. Z tabulky je jasné, že postupem času došlo k výraznému zlepšování jak při otevřených, tak i při zavřených očích (zde se ukazuje zlepšení markantněji).

Toto cvičení nebylo Jirkou příliš oblíbené. Jirka se při provádění této činnosti nebavil a namáhal. Nikdy však nebyl vzteklý. Ze zlepšení měl opravdovou radost. Mohl své výsledky prokázat také na hodinách TV.

Tab. č. 6 Stání na jedné noze

Jak/ doba v sekundách										
Na pravé noze	25	19	15	42	20	30	36	55	40	56
Na levé noze	23	30	17	15	34	49,5	30	39	26	30
Na pravé noze se zavřenýma očima	7	4	4	4,4	10	12	12	16	50	50
Na levé noze se zavřenýma očima	5	4	6	4,8	8	8,6	5	9	50	50

Skákání po jedné noze

Cvičení jsme opakovali při našich dvanácti setkání. Ty nešly za sebou. Vždy jsme procvičení věnovali 5-10 minut s přestávkami, podle unavenosti Jirky.

Při skákání po jedné noze si pomáhal máváním rukou, které bylo spojené s kýváním těla. Rychle ztrácel koordinaci. V začátku padal jak při skákání na pravé, tak i na levé noze. Zachytával se skříni i mě. Opět se opakováním zlepšoval.

Jirka při tomto procvičování nemluvil, vždy se snažil soustředit. Cvičení nevykonával s velkým nadšením. Věděl však, že je potřebné pro vylepšení koordinace. Říkal: „Doufám, že alespoň paní učitelka ve škole bude ráda, jak jsem se vylepšil.“

Skákání panáka

Cvik, pomocí kterého jsme procvičovali skákání po jedné noze byl panák (viz obr. č. 15 a 16 v příloze). Tento cvik jsme opakovali 2x. Vždy jsme této činnosti věnovali alespoň půl hodiny.

Jirkovi nejprve trvalo, než pochopil pravidla hry. Nejprve skákal po obou nohách. Poté po levé noze, ačkoli je pravák a stání na pravé noze zvládal lépe než na levé. Jirka dělal zpočátku často přešlapy. Po procvičování se zlepšil.

Skákat jej však nebavilo. Říkal, že takovouto hru ještě nikdy nehrál a také, že toto skákání podle jeho slov hra pro holky.

8.1.4 Skákání přes švihadlo

Skákali jsme přes švihadlo ve dvou dnech. Vždy přibližně půl hodiny. Cvičení jsme prokládali jinými úkoly a pauzami pro odpočinutí. Také jsme uvolňovali pomocí odpočinkových úkonů svaly na nohou.

Tento cvik na procvičení hrubé motoriky Jirkovi činil obtíže. Celkem obstojně zvládal skákání snožmo, ale naopak nezvládal skákání se střídáním nohou, nebo skákání pouze po jedné noze. Jirka přeskočil švihadlo maximálně 5x, aniž by se zasekl. Většinou se mu tato činnost nedařila. Ani další opakování nebylo lepší.

Více jak 2x mě toto cvičení nenechal opakovat. Když jsem pak přišla po týdnu s tím, že by bylo dobré toto cvičení opakovat, řekl mi, že své švihadlo odnesl do školy a s jiným mu to nepůjde, protože on má speciální úchyty. Poprosila jsem jej tedy, aby si na příště švihadlo přinesl ze školy. Nepřinesl jej nikdy, vždy zapomněl.

8.1.5 Pravo-levá orientace

Procvičování pravo-levé orientace jsme prováděli v nepravidelných časových odstupech v deseti společných hodinách. Vždy jsme tak strávili přibližně deset až patnáct minut.

Zkoušela jsem pohotovost a uvědomování si co je pravá a co levá ruka či noha. Dávala jsem Jirkovi povely, aby zvedal části těla, které řeknu. Pokud jsem říkala pravá či levá ruka či noha, nečinilo to Jirkovi velké problémy, ale pokud jsem kombinovala zvedání rukou a nohou zároveň musel se zamýšlet a reakce nu trvala déle. Občas se i spletl.

Žádné výrazné změny jsem s postupem času neshledávala.

Jirku cvičení bavilo. Smál se při něm. Opakování těchto činností vyžadoval.

8.1.6 Líný tenis

Hru s pálkami a měkkým molitanovým míčkem, která se lidově nazývá líný tenis, jsme hráli pouze jednou a to jen pět minut.

Toto cvičení se Jirkovi příliš nedařilo. Jirka se do míče trefoval lépe, pokud se míč odrážel od země. Šel-li míč na Jirku přímo, bylo vidět, že má strach z přímé střely. Protože jsem chtěla Jirkovi odlehčit, nechala jsem jej pinkat o zeď domu. Věřila jsem, že toto pro něj bude jednodušší. Většinou si nechal míček jednou až dvakrát odrazit od cesty a pak se pokusil trefit. Většinou se mu však odpal nepodařil.

Jirku evidentně hra příliš nebavila. Byl poměrně vzteklý. Ačkoliv říká, že to neudělal schválně, zapinkl míček na střechu budovy. Poté byl rád, že již nemusí pinkat.

8.1.7 Stolní hry

Malba obrázku na velký papír velikosti A0

(viz obr. č. 1-5 v příloze). Jirka maloval štětcem a vodovými barvami, které si sám zvolil. Malba trvala přibližně hodinu. Největší obtíže mu činilo malování vloček, se kterými také zabral nejvíce času. Stromeček a vločky maloval na mé přání, protože již nevěděl, co by do prázdných okének vložil. Celkovou kompozici obrázku si Jirka vytvářel sám.

Při malování jsme si povídali co bude malovat, jak bude malovat a proč bude malovat právě toto. Zimu si vybral, jako roční období, které má rád a také proto, že zimu malovali právě tou dobou ve škole.

Malování Jirku příliš nebavilo. Pravděpodobně to byla příliš dlouhá monotónní činnost, kterou prováděl bez přestávky.

Malování křídami na chodník

Dále jsme přibližně po půl roce malovali křídami na chodník (viz obr. č. 6 a 7 v příloze). Toto malování nečinilo Jirkovi příliš problémy. Jen rozvržení prostoru bylo problematické. Jirku tato práce bavila, ale není to činnost, kterou by vykonával sám od sebe.

Podle psycholožky Martincové Jirka při kresbě má ulpívavé myšlení, to znamená, že zůstává u motivu, který již zná a není pro něj novinkou. Potýká se také s perseverací, což je časté opakování motivu, které má za účel uklidňovat a přivádět z nejistoty do jistoty. Právě na kresbě se projevuje Jirkova nervozita a nejistota, která je pravděpodobně způsobena tlakem ve škole.

Tvorba obrázku pomocí nůžek a lepidla

Dále jsme jako reedukační cvičení jak na hrubou a zároveň také na jemnou motoriku zvolili tvorbu obrázku pomocí nůžek a lepidla. (viz obr. č. 8 a 9 v příloze) Měl za úkol vystříhat obrázky z pexesa a nalepit je na papír, podle toho, které postavy se mu líbí.

Tento lepený obrázek vytvářel částečně v mé nepřítomnosti. Jako domácí úkol jsem mu zadala vystřihávání obrázků. Střihání Jirku podle vlastních slov docela bavilo. Lepení jej nebaví, protože tato činnost je prý špinavá. Je prý celý zamazaný od lepidla.

Vystřihování vločky

Dále vystřihoval vločku do okna (viz obr. č. 11 v příloze). Jeho vystřihování není zcela na úrovni dítěte tohoto věku. Střihání se nebojí a dokonce ho baví. Říkal, že ze střihání má ve škole dobré známky.

Koláž

Jirka během roku vytvářel jednou koláž. Vysvětlila jsem mu, že potřebuji, aby z novin vytrhal různé obrázky a nalepil je libovolně vedle sebe i na sebe, tak jak se mu to bude líbit. Tuto činnost zcela nepochopil. Vytrhl proto dva obrázky a každý nalepil zvlášť na papír. (viz obr. č. 10 v příloze)

Když jsem se Jirky ptala, zda jej tvorba koláže bavila, odpověděl

mi, že je mu to jedno. Pravděpodobně tento úkol bral jako nutnost, nikoli jako zábavu.

Stavebnice LEGO

Hrubou motoriku jsme dále procvičovali pomocí stavebnice LEGO. Jirka stavěl domečky, auta a jiné stavby. Stavba mu šla. Je to hra, se kterou si hraje sám a dobrovolně. S touto stavebnicí si hrával i ve školní družině. Tato práce jej bavila.

Když jsem k Jirkovi začala docházet nedokázal stát na jedné noze déle než dvě vteřiny. Při konci našich reedukačních cvičení stál na jedné noze lépe, bez přílišného vrávorání a delší dobu. Jeho hrubá motorika se alespoň částečně vylepšila. Celkem obstojně již ke konci zvládal všechny úkoly, které jsme spolu plnili.

8.2 Rozvíjení jemné motoriky

S cílem rozvíjet jemnou motoriku jsme prováděli následující cvičení :

- * práci s modelínou
- * zavazování tkaniček a zapínání knoflíků
- * obkreslování obrázků, vybarvování obrázků podle předlohy a spojování bodů
- * puzzle
- * navlékání jehly

8.2.1 Práce s modelínou

Modelování jsme věnovali vždy přibližně 20-30 minut tří společných setkání. Práci jsme rozprostřeli do hodin, které nenásledovali bezprostředně za sebou.

Při prvním modelování vytvářel z modelíny písmenka, při dalším

hrneček (viz obr. č. 12 – 14 v příloze) a naposledy postavu. Písmenka abecedy byla nejjednodušší. Tvořil je pomocí tzv. hadů, stejně jako později hrneček. U hrnečku Jirka hady slepoval k sobě a vzniklé díry utěšňoval záplatami. Postava Jirkovi příliš nešla. Nedokázal si přesně rozvrhnout poměr velikosti hlavy, těla, rukou a nohou. Má představa byla, že postava bude vymodelována v rozměru 3D, Jirka ji však vymodeloval v rozměru 2D. To znamená, že byla „placatá“.

Modelování Jirkovi šlo a bavilo ho. Toto cvičení bylo podobné výrobě věcí z keramické hlíny, které Jirku baví. Dříve dokonce navštěvoval kroužek keramiky ve škole. Dnes však na kroužek nechodí. Prý jej přestal bavit.

8.2.2 Tkaničky a knoflíky

Zavazování tkaniček

Zavazování tkaniček jsme procvičovali při pěti setkáních přibližně 5 minut.

Jirkovi dělá velké problémy uvázat správně kličku. Nalezl si na to svůj specifický systém. Obě strany tkaničky přiloží k sobě a přeloží napůl a utvoří jakýsi uzel, který udrží Jirkovi boty na noze. Proto jsme se pokusili uvázat na uzlu správnou kličku. Zkoušeli jsme to jak na botě, tak na volné tkaničce. Jirkovi se klička nepodařila ani jednou.

Pochopitelně jej tato činnost nijak výrazně nebavila. Přistupoval k ní jako k věci, která jej vrcholně nebaví. Pravdou je, že si kvůli tomu zažil mnohé útrapy již v mateřské škole (zmíněno výše). Jirka se choval lehce podrážděně.

Zapínání knoflíků

Za dobu naší společné práce jsme se pokoušeli vylepšit zapínání knoflíků a našich společných pěti schůzkách. Vždy jsme cvičili přibližně 5 minut.

Velmi těžko protahoval knoflíky dírkou. Jirkovi dělalo problémy zapínání knoflíků jak na sobě, tak i na svetru, který byl přehozen přes židli. Vždy však knoflík nakonec zapnul. S postupem času se rychlost

zapínání snižovala. Jirkovi činily problém především menší knoflíky, s velkými si poradil s menšími obtížemi.

Zapínání a rozepínání Jirka nehodnotil ani jako zábavnou, ale ani jako zatěžující činnost. Choval se vždy klidně. Neprojevoval se rozrušeně ačkoli se mu právě nedařilo.

8.2.3 Obrázky

Obkreslování obrázků

Obkresloval obrázky podle předem připravené předlohy (viz obrázek č. 17 v příloze). Toto cvičení jsme prováděli několikrát během našich společných setkání. Podle obtížnosti jsme tomuto cvičení věnovali 5-15 minut.

Na obkreslování tvarů si vybral propisovací tužku. Jirkovi nečinilo žádné potíže, proto nebylo možné shledávat výrazné zlepšení, ale také nedošlo ke zhoršení.

Cvičení jej bavilo. Prováděl jej poměrně rychle. Vždy nahlas říkal co maluje.

Vybarvování obrázků

S Jirkou jsme vymalovávali obrázky v časopise pro děti (Vildův svět). Cvičení jsme prováděli několikrát v průběhu roku. Čas vyměřený na jednotlivé úkoly byl různý, přiměřený obtížnosti. Myslím, že maximálně 20 minut.

Jirka vždy povídal co vybarvuje a jakou barvou. Vždy mi vysvětlil proč si vybral světlou barvu a nikoli tmavou.

Toto cvičení jej příliš nebavilo. Myslím si, že si připadal jako malé dítě.

Spojování bodů

Spojování bodů jsme procvičovaly vždy, když jsme procvičovali obkreslování obrázků. Podle obtížnosti jsme cvičení věnovali max. 5 minut.

Na papír jsem libovolně namalovala body, ty jsem popsala

písmeny z abecedy nebo čísla. Jirka je měl za úkol pospojovat body podle toho, jak jdou jednotlivá písmena abecedy či čísla za sebou. Vždy říkal které číslo či písmeno následuje, než je spojil. (viz obrázek č. 18 v příloze) Alternativou byl spojovací úkol, ze kterého po spojení vznikl obrázek. Body pospojoval, do poslední chvíle však nevěděl, co mu z obrázku vyjde. (viz obrázek č. 18 v příloze)

Jirku spojování bavilo. Byl soustředěný a klidný.

Puzzle

Skládání hry puzzle jsme procvičili pouze jednou. Jirka skládal obrázek přibližně 20 minut.

Jirkovi složit obrázek o 50 dílech podle předlohy nečinilo téměř žádné obtíže. Je to hra, která patří mezi jeho oblíbené. Sám si tuto skládanku skládá ve volných chvílích. Jirka byl zcela soustředěný. Vždy projevoval radost, když složil správné dílky k sobě.

Navlékání jehly

Jehlu jsme spolu navlékali ve třech různých dnech. Vždy jsme navlékání 20x opakovali.

Jehla byla poměrně velká s velkým očkem. Trefoval se do očka poměrně lehce bavlnkou a poté vyšíval i obrázek, který byl předem předdirkován. Jirka se pouze trefoval do dírek a vyšíval různými barvami podle předtištěné předlohy.

Jirku tato činnost bavila, ačkoliv ve škole nemá podle svých slov dobré známky. Vždy se soustředil. Nechtěl při činnosti mluvit.

8.3 Rozvíjení sociálních dovedností

S cílem rozvíjet hrubou motoriku jsme prováděli následující cvičení :

- * jak se správně chovat při úspěchu a neúspěchu
- * rozhovor s dospělým
- * hry a adekvátnost reakcí

8.3.1 Úspěch a neúspěch

V polovině a ke konci našich společných setkání jsme část společně stráveného času věnovali nácviku adekvátního chování při prožitku úspěchu či neúspěchu.

Jirka mi povídal, jakým způsobem by se měl chovat, když prožívá úspěch (modelovou situací nám byla návštěva šachového kroužku, který dříve navštěvoval) a při neúspěchu. Teorii Jirka opravdu báječně zvládal.

Jirka se choval adekvátně konkrétní situaci. Při úspěchu říkal: „Nesmím se povyšovat, nesmím úspěchu využívat, musím zachovávat chladnou hlavu“. Při neúspěchu věděl, že nesmí propadat smutku, nesmí se nechávat ponížovat, trápit od ostatních dětí, snažit se o něco víc, aby dosáhl úspěchu.

8.3.2 Rozhovor s dospělým

Při jedné z našich posledních schůzek jsme spolu probírali zákonitosti v rozhovoru s dospělými lidmi.

Rozhovor mu nečinil žádné potíže. Vzhledem k tomu, že je žákem IV. třídy, je patrné, že určité zákonitosti se vyučují ve škole. Jirka tedy řeší jen malé kázeňské nedostatky v rozhovoru s rodiči a v chování k nim. Vzhledem k přicházející pubertě začíná být mírně přidržený na rodiče, odsekává a bývá vzteklý. Především na matku. Ale to patří k věku. Ve škole s ním paní učitelka žádné kázeňské nedostatky řešit nemusí. Z tohoto důvodu jsem nepovažovala za nutné, probírat tyto pravidla rozhovoru s dospělým vícekrát.

8.3.3 Společenské hry

Hra společenské hry Dračí doupě

Při poslední zimní návštěvě před Vánoci jsem přišla k Jirkovi domů na naší obvyklou hodinu. Měl však u sebe na návštěvě svého kamaráda. Protože jsem s Jirkou měla v úmyslu hraní společenské hry, přizvala jsem jej do party.

Chlapci si vybrali hru Dračí doupě. Protože jsem neznala pravidla, museli mi je nejprve vysvětlit. Jirka byl druhý a já jsem prohrála.

Vzhledem k tomu, že se jedná o hru deskovou a nikoli pohybovou, mohla jsem si ověřovat pouze správnost reakcí při hře. Jirkovi hra vycházela a tak ani nebyl smutný. Jirka se choval přiměřeně a adekvátně. Nebyl nikdy vzteklý, nesmál se prohrávajícím. Hraní jej bavilo. Přítomnost chlapce nebyla překážkou.

Hra společenské hry Česko, otázky a odpovědi

Na posledním společném setkání jsem s Jirkou hrála přibližně hodinu a půl deskovou společenskou hru „Česko, otázky a odpovědi“.

Naučná hra o tom, jak dobře známe Českou republiku. Je rozdělená do šesti okruhů otázek – historie, kultura, příroda/věda/technika, geografie, sport a různé. Hráč musí získat z každého oboru jednu kartičku a poté se dostat do domečku. Jirka tuto hrou přinesl sám. Vždy hádal i mé otázky. Hru nakonec prohrál, ale vzhledem k obtížnosti otázek a určení hry pro hráče nad dvanáct let, to nebylo nic, co by se nedalo předpokládat.

Jeho reakce byla naprosto adekvátní. V průběhu hraní se nerozčiloval a stejně tak i na konci. Svou prohru vzal sportovně se slovy, že i včera prohrál s tatškou.

Skákání panáka ve společnosti dalších dětí

Za cvik na rozvoj sociálních dovedností mohu považovat již jednou zmiňované skákání panáka. Ke skákání jsem úmyslně přizvala děvčata, která se na nás po celou dobu dívala. Snažila jsem se pozorovat Jirkovy reakce, když se mu nedařilo hodit kamínek na číslo, které měl přeskakovat, nebo když udělal přešlap či naopak, když skákal

bez chyb. Příliš se mu nezamlouvalo, že s námi skákají i děvčata, která již skákání panáka ovládají. (Je nutné podotknout, že on prý do té doby ještě panáka neskákal.)

Při skákání se často vzdával, když se mu nedařilo a mnohokrát chtěl přestat. Jeho reakce nebyly zcela klidné. Nikdy se však nevztekal. Při skákání nakonec skončil třetí a tedy poslední, ale jen o jedno políčko. A proto, že to bylo na konci naší společné hodiny, odešel smutný, bez rozloučení. Jeho reakce nebyly zcela adekvátní, ale pro mě pochopitelné. Zažil zklamání, které jej provází již ve škole při výchovách a ve třídě již výše zmíněnou šikanou. Při příští návštěvě jsme si o jeho reakci popovídali a vysvětlili si, že by neměl odcházet bez rozloučení, a že nedopadl tak špatně.

Zde musím přiznat svou pedagogickou chybu. Domnívala jsem se, že přítomnost dívek bude pro Jirku dobrou motivací k lepšímu výkonu. Jirka již podle mého mínění skákání panáka zvládal. Efekt byl však bohužel opačný. Neuvědomila jsem si, že by přítomnost dívek mohla u Jirky vyvolat stres. Výsledek proto nemohl být lepší. Jirka si pravděpodobně myslel, že jej budu hodnotit a srovnávat s děvčaty jako ve škole.

Sociální vývoj je poměrně dobrý. Má jen mírné obtíže se zvládáním vzteku. Pokusila jsem se mu vysvětlit, že by neměl být na rodiče hubatý. Ale vzhledem k tomu, že přichází do věku, kdy jsou pubertální projevy dětem vlastní, dalo by se chování nazvat adekvátní k věku.

8.4 Rozvíjení grafomotoriky

Prováděli jsme cviky na uvolnění ramenního kloubu. Jirka měl za úkol kreslit nejprve ve vzduchu prstem a poté na svislou plochu. Maloval ovály, vlnovky, čáry, ostré tvary. Dále maloval stejné tvary vkleče. Nesměl si u toho sedat na paty. Papír přitom ležel předním na zemi.

Dalším uvolňovacím cvičením byly cviky na loketní kloub. Kreslil

výše zmíněné tvary ve stoje u stolu tak, aby se nemusel předklánět. Dále maloval stejné obrazce v sedě s loktem zdviženým nad stolem. Všechny tvary jsme opakovali několikrát. Neobtahoval je jen jednou, ale hned několikrát krouživými pohyby. Toto cvičení jej příliš nebavilo. Jsou to cviky, které se nacvičují již v první třídě. Nejspíš si připadal neadekvátně věku.

Dělali jsme také různé uvolňovací cviky na ruce a paže. Kroužili jsme nejprve zápěstím na jednu a poté na druhou stranu, stejně tak i lokty a poté celými pažemi. Procvičovali jsme také jednotlivé prsty tak, že jsme se dotýkali jednotlivými prsty dlaně.

Jako výborné cvičební pomůcky na rozvoj grafomotoriky shledávám pracovní sešit od V. Pokorné Šimonovy pracovní listy č. 9, které jsou na rozvoj grafomotoriky přímo vytvořené. Některé úkoly jsme s Jirkou také plnili.

Bohužel musím přiznat, že některá naše setkání se nedají považovat za příliš produktivní. Většinou Jirka neměl hotové domácí úkoly a tak jsem si připadala spíše jako rodič, který dohlíží na správnost jejich plnění. Ačkoli jsem nesčetněkrát prosila Jirku i rodiče, zda by mohl mít úkoly již hotové, málokdy se tak stalo. Proto jsem také zjistila, že si Jirka zhotovuje své úkoly doma sám a rodiče je pouze podepisují. Nikdy je však nekontrolují. Pravděpodobně jsem měla nechávat Jirku, aby svá domácí cvičení vypracovával po mém odchodu, ale bylo mi jej líto.

Dále se domnívám, že děti trpící touto poruchou potřebují vyšší motivaci k pohybu ze strany rodičů. Měli by být důrazní, důslední, trvat na pohybových aktivitách a konat tyto činnosti s nimi. Děti samotné nebudou mít pravděpodobně k pohybu kladný vztah. Proto jsou podpora a důslednost rodičů opravdu důležité.

8.5 Návrh IVP pro 5. třídu

Jméno: Jirka Z.

datum narození: 30.12. 1996

Třída IV. B.

vyšetřen v PPP dne: 24.10.2005

Základní údaje o žákovi podstatné pro průběh reedukace:

U Jirky byla diagnostikována dyspraxie. U jeho rodičů tato porucha nikdy diagnostikována nebyla. Avšak maminka říká, že měla v dětství v některých činnostech podobné problémy. Jirka netrpí žádnou závažnou nemocí ani alergií.

Pedagogická diagnóza učitele:

Má problémy v tělesné výchově. Není schopen např. dokončit kotoul, obtížně skáče přes švihadlo. Má problémy v pohybových aktivitách. Ve třídě bývá často osamocený, nemá příliš kamarádů. K pedagožce má negativní vztah.

Konkrétní úkoly v oblasti:

- cviky na rozvoj hrubé motoriky (např. malování mokrou houbou, malování štětcem na velký papír, kutálení míče v sedě, hra s pálkami a molitanovým míčem, válení sudů, házení míčem či papírem na cíl, trhání zmačkaného papíru na cíl, lezení po čtyřech, stoj na jedné noze, kutálení míče, kopání na cíl, skákání přes švihadlo, zdvihání a procvičování různých končetin, koláž, hraní s legem a další.)
- cviky na rozvoj jemné motoriky (např.: práce s modelínou, puzzle, navlékání jehly, zavazování tkaniček, zapínání knoflíků, obkreslování obrázků, spojování bodů, házení kuliček do láhve, vybarvování obrázků podle předlohy a další.)
- cviky na rozvoj sociálních dovedností (např. nácvik chování v určitých situacích a správnost reakcí na ně, jak se má dítě chovat při úspěchu a neúspěchu, rozhovor s dospělým, hra společenských her a správnost chování adekvátnost reakcí.)
- cviky na rozvoj grafomotoriky (např. cviky na uvolňování kloubů, a cviky zveřejněné v publikaci V. Pokorné Šimonovy pracovní

listy č. 9 a další.)

- tolerance pomalého tempa

Pomůcky:

Speciální pomůcky nejsou podle odborníka potřebné.

Způsob hodnocení a klasifikace:

Slovní hodnocení v TV a dále hodnocení s úlevou v předmětech: výtvarná výchova a pracovní vyučování.

Organizace péče:

Protože je dítě integrované má nárok na speciální péči. Je potřeba respektovat pomalé pracovní tempo. Dále umožnit dítěti změnit polohu v průběhu celého vyučování. Pravidelná tělesná cvičená ve formě několikaminutových cviků mu prospějí. Žák potřebuje pomoc při organizaci školní práce. Jakým krokem má začít a jak má dále pokračovat. Pedagog by měl zkontrolovat, zda si žák zapsal všechny domácí úkoly.

Dohoda o spolupráci s rodiči:

Rodiče budou pracovat s dítětem na fyzických schopnostech. Pokusí se s dítětem cvičit, zlepšovat motorické schopnosti. Budou provádět doporučené cviky na hrubou, jemnou motoriku, procvičovat grafomotoriku a sociální dovednosti.

Podíl žáka na terapii:

Jirka se bude doma více věnovat sportu a manuálním činnostem. Bude spolupracovat při reedukačních cvicích.

Informace dalším učitelům:

Doporučujeme především rozvíjet, hodnotit s tolerancí a dopřát dítěti pozitivní prožitek. Je potřebné aby se pedagog zaměřil na oblasti, ve kterých je žák úspěšný, jako je např. kreativita, fantazie, snaha, originalita a další. Bylo by dobré hodnotit i dílčí kroky postupů, nikoli pouze výsledek. Ocenit i část správně provedeného úkolu. Dále je

žádoucí respektovat vedlejší projevy poruchy, jako jsou např. přecitlivělost, úzkostlivost.

Kontrola dne:

V pololetí páté třídy, přibližně leden.

Podpisy:

třídní pedagog, rodiče, žák, speciální pracovník

Datum zpracování IVP:

14. února 2006

Individuální vzdělávací plán byl pro Jirku vytvořen převážně kvůli málo tolerantní paní učitelce na tělesnou výchovu. Z jiného důvodu by ani nebyl potřeba, protože pedagogové, kteří jej vyučují výtvarnou výchovu a pracovní činnost mu nečiní přílišné obtíže. Jsou tolerantní a pomalejší Jirkovo tempo tolerují.

IVP by měl Jirkovi zaručit toleranci pomalejšího tempa, jeho výkonů v tělesné výchově, výtvarné výchově a pracovních činnostech. Paní učitelky by měly tolerovat zhoršenou koordinaci Jirkova těla. Měl by také zaručovat slovní hodnocení jeho výkonů v tělesné výchově, což by mělo zabránit přílišnému stresu z neúspěchu a pětky, která by nejspíš následovala.

IVP dále obsahuje doporučení pro pedagogy, kteří by Jirkovi měli dopřát také pocit úspěchu. Je jim také doporučeno, aby byl Jirka hodnocen za dílčí kroky postupu a nejen za celý výkon. Bylo by dobré, kdyby mu dali poznat úspěch v oblastech, ve kterých se cítí dobře a ve kterých zažívá úspěch.

Je zde zařazena také úzkostnost, která je vedlejším projevem dyspraxie. Pravděpodobně vyplývá ze stresu, který Jirka prožívá právě díky neúspěchu. Paní učitelka pro tyto jeho stavy nemá příliš pochopení a proto na něj křičí. To však u Jirky nutně musí vyvolat ještě silnější úzkost a možná i pocit ohrožení. Proto je nutný požadavek na toleranci těchto vedlejších projevů. To by mělo Jirkovi zaručit lepší podmínky pro výuku, které tyto (ale nejen tyto děti) děti potřebují.

IVP není snahou osvobodit Jirku od činností, které mu nejdou, ale naopak jej motivovat k lepším výsledkům a snaze k jejich dosažení.

9. Závěr

V průběhu mé práce s Jirkou jsem se pokusila rozvíjet hrubou a jemnou motoriku, grafomotoriku i sociální citění, které po jejich zlepšení mohou zmírnit dopad dyspraxie na běžný život. Největšího pokroku jsme společně dosáhli především v oblasti hrubé motoriky, které jsme se společně věnovali nejvíce. Za největší úspěch se v této oblasti dá považovat pokrok ve stoji na jedné noze. Ke konci společných schůzek, jsme také dokázali eliminovat výbuchy vzteku, které Jirku provázely. Pokusila jsem se u Jirky potlačit primární příčinu většiny neúspěchů. Tou není pouze dyspraxie, ale jak se domnívám především nechuť k pohybu.

Tato má diplomová práce doufám přiblíží všem lidem problém dyspraxie a obtíže s ní spojené. Věřím, že může sloužit jako malá vlaštovka, která by mohla vzbudit větší a hlubší zájem o poruchu jménem DYSPRAXIE. Zároveň je také apelem na dospělé, kteří se setkávají s podobně ovlivněnými dětmi, aby byli trpěliví, ale zároveň důslední ve výchově. Je nutné, aby tyto děti měli dostatek pohybu, ačkoli k němu nebudou mít nejvřelejší vztah.

12. Přílohy a obrázky:

obrázek č. 1 - Jirkova malba ročního období



obrázek č. 2 - Jirkova malba ročního období (rampouchy)



obrázek č. 3 - Jirkova malba ročního období (sněhulákové)



obrázek č. 4 - Jirkova malba ročního období (stroměček)



obrázek č. 5 - Jirkova malba ročního období (vločky)



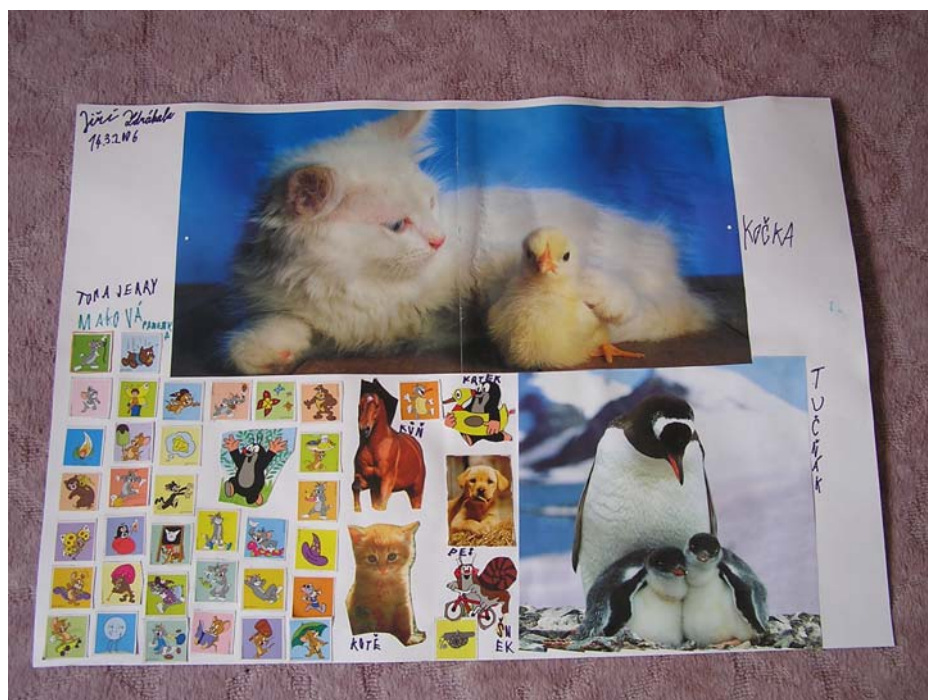
obrázek č. 6 - malování křídou



obrázek č. 7 - malování křídou



obrázek č. 8 - lepení a vystřihování



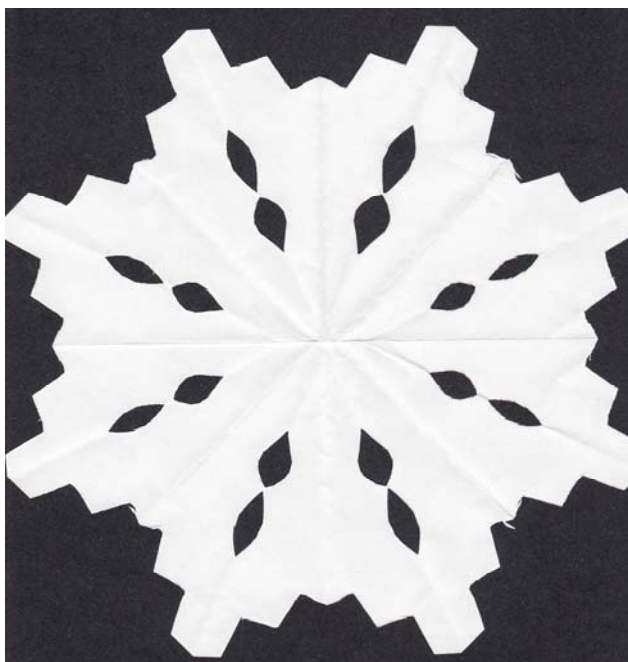
obrázek č. 9 - lepení a vystřihování II.



obrázek č. 10 - Jirkova koláž



obrázek č. 11 - Jirka vystříhoval vločku



obrázek č. 12 - hrneček z modelíny



obrázek č. 13 - hrneček z modelíny



obrázek č. 14 - hrneček z modelíny



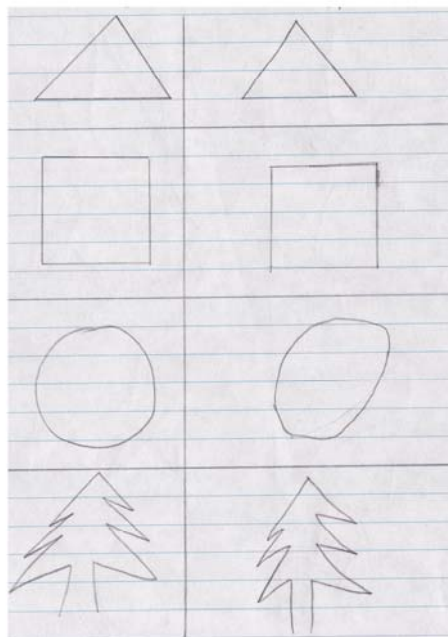
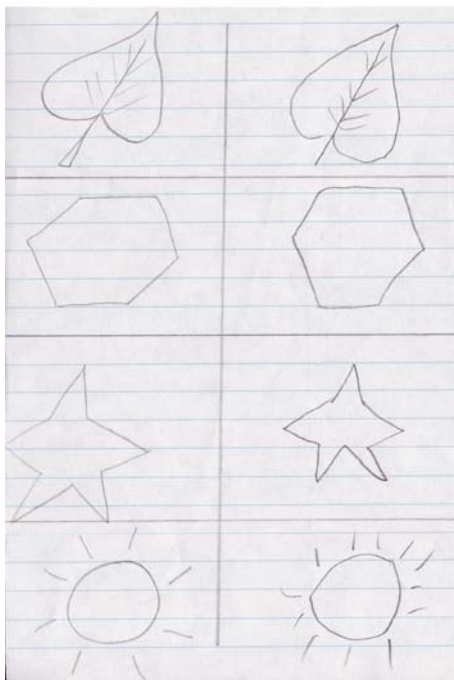
obrázek č. 15 - skákání panáka



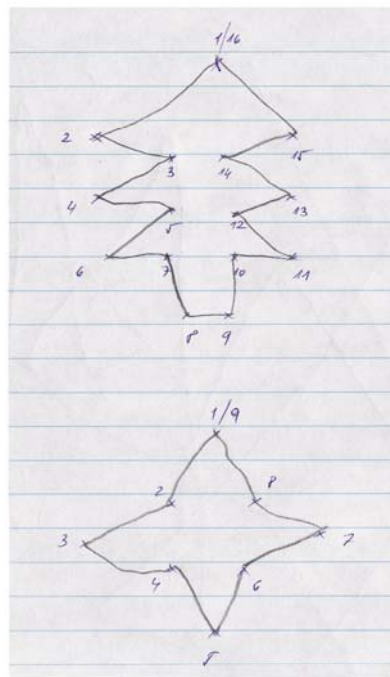
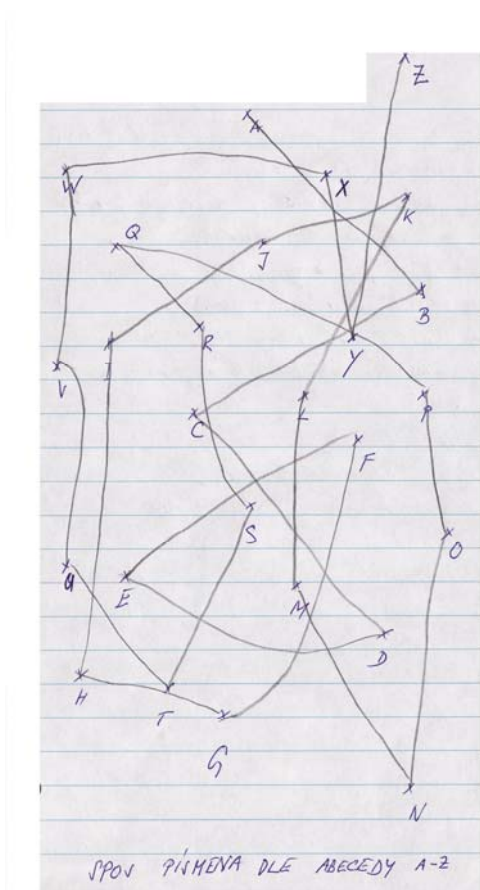
obrázek č. 16 - skákání panáka



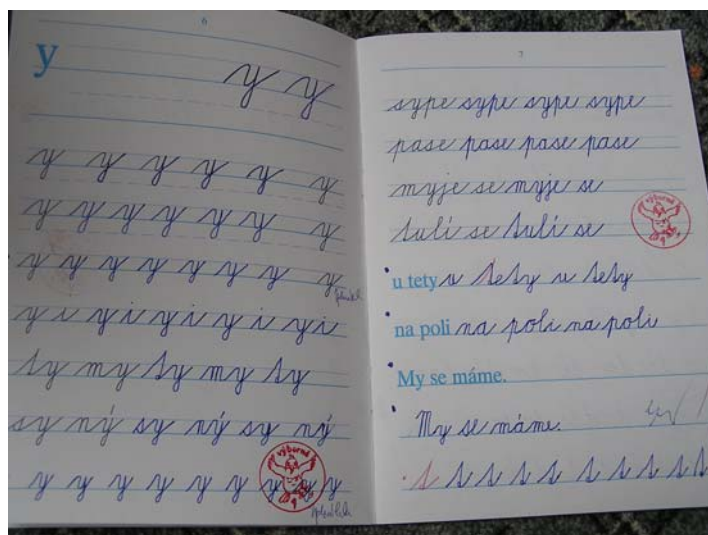
Příloha č. 17 - obkreslování obrázků



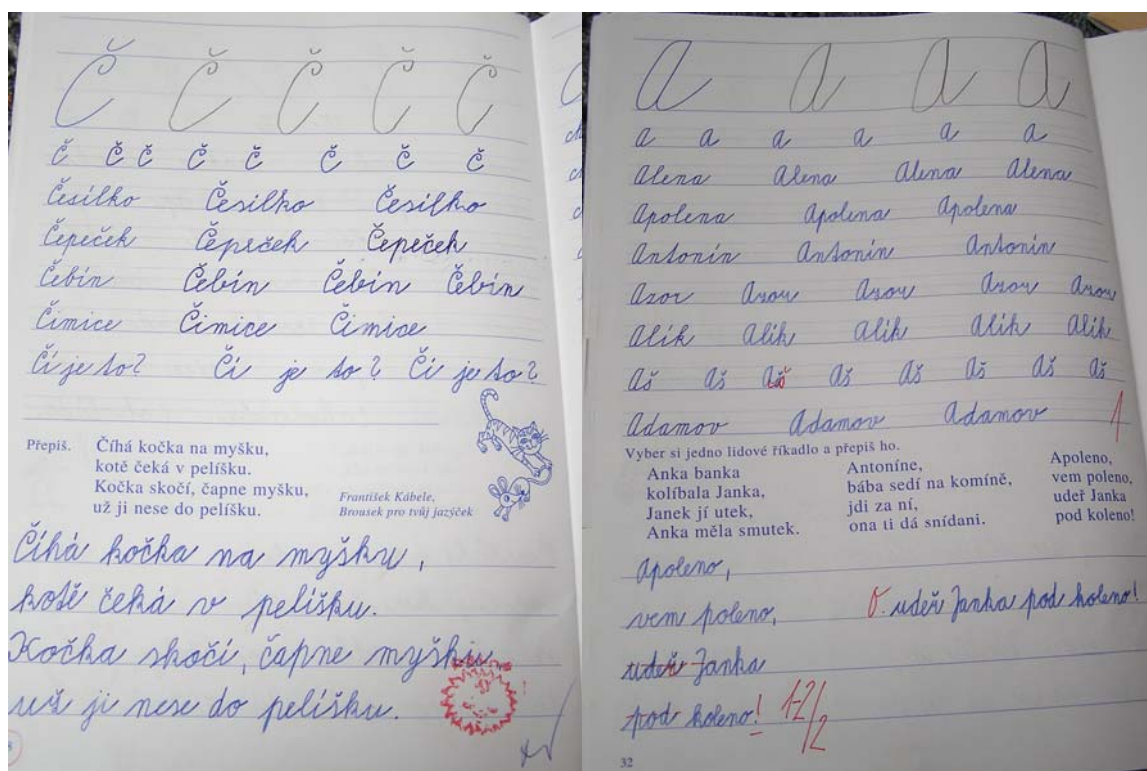
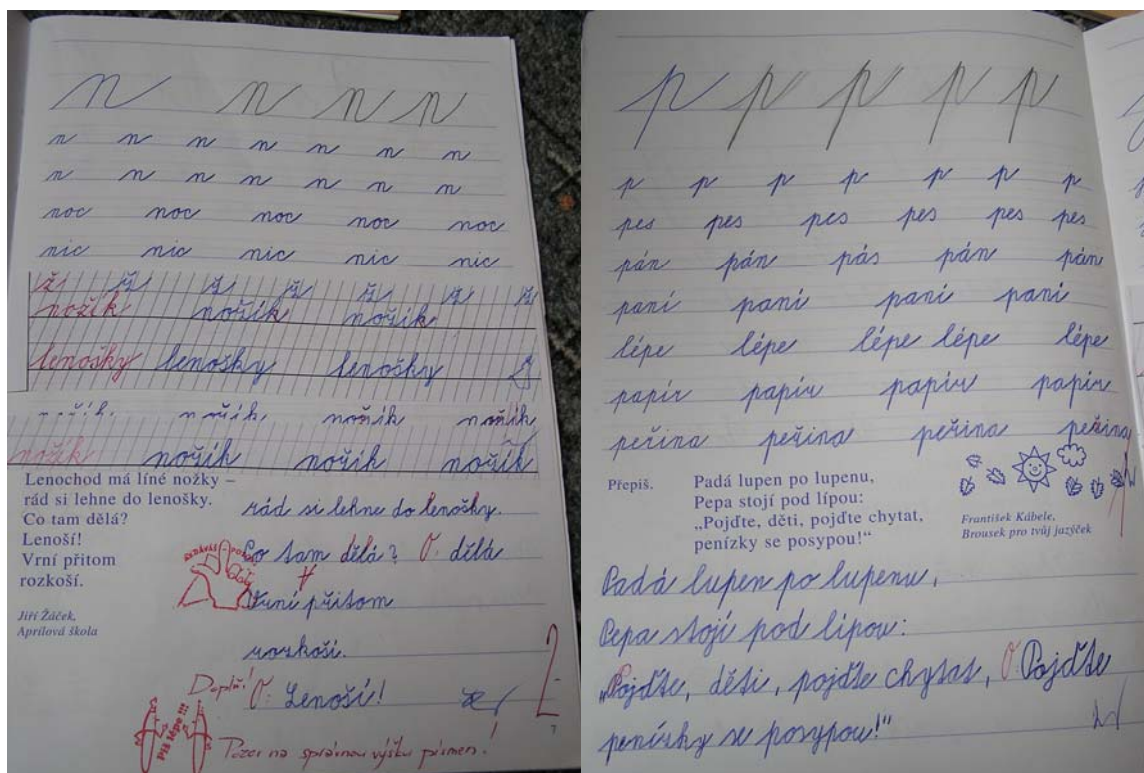
Příloha č. 18 - spojování bodů



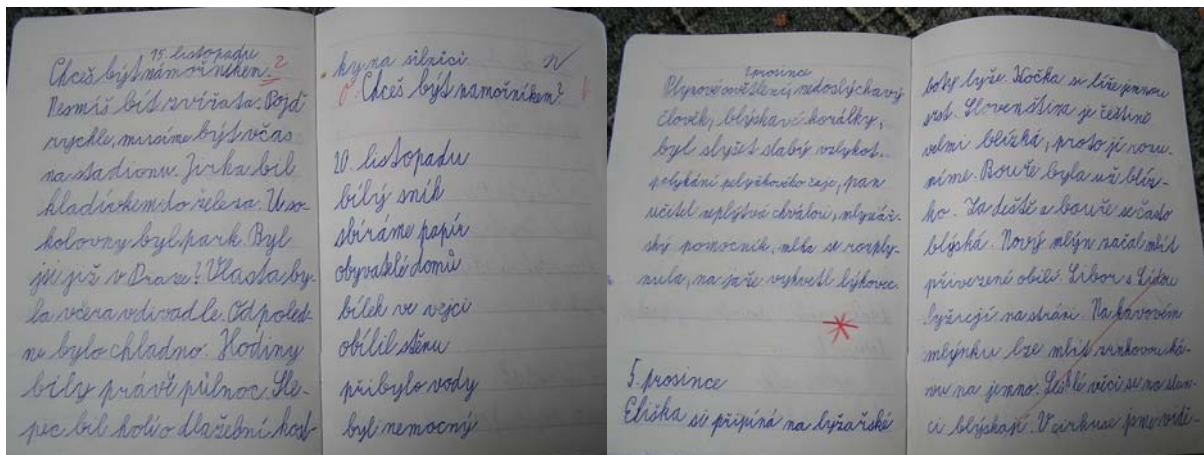
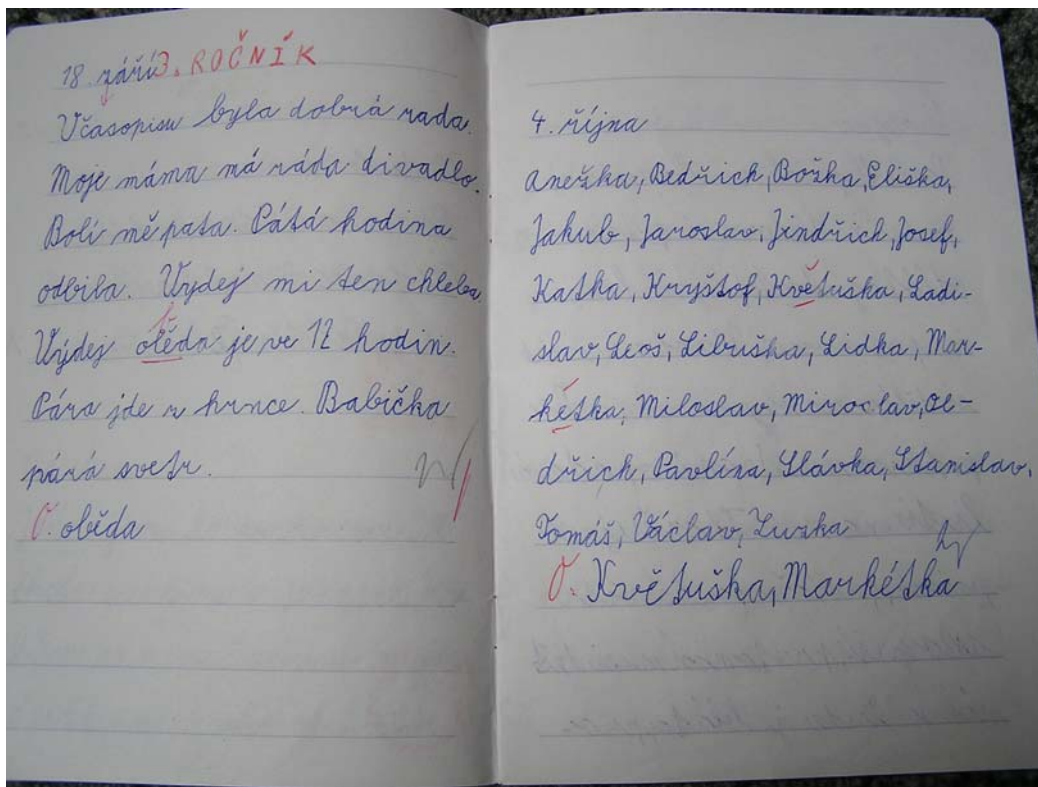
Příloha č. 19 - Jirkova písanka v první třídě



Příloha č. 20 - Jirkova písanka ve druhé třídě



Příloha č. 21 - Jirkova písanka ve třetí třídě



Příloha č. 22 - Dotazník formulovaný pro Jirku za účelem zjištění jeho pohledu na sebe samého.

Odpovědi jsou přepsány přesně tak, jak je Jirka formuloval.

Co děláš rád?
hraju na počítači, kreslím, hraju společenské hry

V čem jsi úspěšný?
v matematice, v přírodovědě

Jaké máš potíže?
v hudbě, v češtině, v předmětech

Jak dlouho trvají? Kdy začaly?
2 a půl roku

Jak se projevují?
nepříteli si se mě dělají legraci

Když něco provedeš, máš strach o tom mluvit? Proč?
býval jsem ve škole začal na mě bít

Býváš trestán?
ne

Komu se nejčastěji svěruješ se svými problémy?
mámě

Příloha č. 23 - dotazník pro matku

1) Jak probíhalo těhotenství a porod?

Těhotenství bylo rizikové vzhledem k předcházejícím 2 potratům. 14 dní před porodem jsem byla hospitalizována na rizikové oddělení. Vysoký krevní tlak. Jinak těhotenství probíhalo normálně

2) Kdy začal Jirka chodit?

V 9 měsících okolo nábytku, cca v jednom roce bez opory

3) Jaké pohybové aktivity Jirka nejraději vykonával?

Asi žádné

4) Kdy začal mluvit?

Cca mezi 3-4 rokem

5) Kdy začala být řeč srozumitelná?

Od 5 let jsme chodili na logopedii, ale rozumět mu bylo až v druhém pololetí školní docházky

6) Mluví Jirka rád?

Ne

7) Bývá Jirka často nemocný? (alergie, onemocnění,...)

Ne, minimálně. 1-2x ročně virosu, pokud nepočítám hospitalizace z jiného důvodu (př. Úraz zubů v 1. třídě

8) Spí dobře?

Ano

9) Jak dlouho?

Cca 8 hodin

10) Bývá unavený?

Až ve večerních hodinách

11) Kdy se projevila dyspraxie?

Že něco není v pořádku jsem si všimla v první třídě díky paní učitelce. Ve škole problém nebyl díky tolerantní učitelce.

12) Co rád dělá?

Hraje na počítači

13) Jakou má rád hru?

Myslím, že není nic vyhraněného. Ve škole si hraje s klukama na vojáky.

14) Měl rád omalovánky, kreslí rád?

Ne. Občas sám kreslí nějaké vojenské mapy, zásadně tužkou.

Rodinná anamnéza

1) Kdo si s dítětem hraje?

Spíše s tátou. Rozumí si hlavně co se týká počítačů. S dědou zase karetní hry (mariáš), v pěti letech ho naučil šachy.

2) Kdo se s ním učí?

Učí se sám, já pouze kontroluji, anebo ho zkouším. Upřímně řečeno moc se neučí.

3) Ke komu má důvěru?

Ke všem členům rodiny

4) Kdy jste ho naposledy pochválili? A za co?

Chválím pořád, nejčastěji za školní výsledky

5) Co se vám nejvíc líbí na vašem dítěti?

Všechno, je prostě moje

6) Má často zakázané nějaké činnosti? Jaké a proč?

Ne

7) Jaký to má efekt?

8) Co byste sami doporučili? Co myslíte, že by pomohlo?

To by mě zajímalo, co by pomohlo.

9) Jaké nápadnosti v chování vám vadí?

Občas má výbuchy vzteku. Ve škole se projevuje pláčem. To vadí paní učitelce. Nerad něco vysvětluje 2x a rozčiluje se, že mu nerozumím. Chybí mu vysvětlovací schopnost. Mě také.

10) Jak se tyto obtíže vyvíjejí?

Podle paní učitelky si prý více věří. Těžko říci, myslím, že jak začal chodit do školy, tak jeho výbuchy vzteku byly častější.

11) Kdy jste si toho všimli poprvé?

Při školní docházce, ve školce jsem to nepozorovala.

12) Popište průběh chování, které vám vadí.

Při otázce. Dost často se naštve a odmítá komunikovat

13) Z čeho má ve škole dítě strach?

Z TV, hlavně z kotoulu vzad.

14) Jak dlouho se učí?

Pokud mají nějaké opakování, tak cca 30 minut.

Školní anamnéza

1) Chodil Jirka do školky?

Ano

2) Jak se adaptoval?

Bez problému. 1 měsíc chodil 3x týdně a pak celý týden až do odpoledne

3) Jaký měl vztah ke kolektivu a k učiteli?

Ve školce to bylo bez problémů, dokud nenastoupila mladá paní učitelka a nutila ho skládat puzzle. To nechtěl chodit vůbec do školky. A myslím, že i na děti křičela. Pár měsíců měl i tiky v oku. To bylo před školní docházkou. Jinak je spíš introvert. Jako já a manžel.

4) Jaké byly začátky docházky do základní školy, popřípadě odklad školní docházky?

Jirka se do školy těšil. Problém byl v řeči. Paní učitelka si myslela, že je mentálně zaostalý. Pochopila to, až po pár měsících.

5) Měl rád učitelku v mateřské školce? A paní učitelku v prvních dvou ročnících?

Ve školce ano, tu novou už ne. Já jí taky nesnášela. Ráda se pletla do soukromí, nám naštěstí ne. Ve škole moc třídní nemusí. Já jsem si na ni také dlouho zvykala.

6) Mění se vztah k současné pedagožce? Proč?

Nevím, ale občas, když se Jirka rozmluví, tak prý křičí. Nevím, ve škole s ní nejsem. Já se snažím na něj nekřičet, ale jde to ztuhá.

7) Kdy se objevily první obtíže ve škole a školce? Jaké? (prosím popište je)

Ve škole neuměl zavazovat kličku, zapnout knoflík. Kličku neumí dodnes. Knoflík si umí zapnout. Ve škole se projeví problémy. Chůze ze schodů. Báł se přejít lavičku.

8) Kde přesně byl neúspěšný?

V TV, pracovní činnosti, VV

9) Jak na obtíže dítě reagovalo?

Myslím si, že mu to bylo jedno. Alespoň se nijak neprojevoval.

10) Jak jste se k této situaci postavili vy?

Navštívila jsem psycholožku, která se zabývá dyspraxií, abych paní učitelce dokázala, že je tam nějaký problém. Stejně to neřešila, až ve 4 třídě.

11) Jaký je jeho vztah ke spolužákům?

Jirka se ve třídě s nikým moc nekamarádí. Spíše dochází k ubližování ze strany spolužáků a spolužaček.

12) Jaké má kamarády?

Moc jich nemá, spíše mám pocit, že ho využívají. Kamaráda má jednoho ze školy. Rozumí si s ním, jsou úplně stejné povahy. Myslím, že je to druhý dyspraktik, neumí kličku

13) Jak podle vás reaguje paní učitelka na problémy?

Ze začátku asi moc ne. Při třídních schůzkách pořád prudila s tělocvikem. Ve 4 třídě mi konečně řekla, že je Jirka jiný. Rok už měla posudek

14) Jaká učinila podle vás opatření?

Stanovila mi individuální program v TV

Pro základní školy je stěžejní zákon č. 561/2004 Sb. O předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání a zvláště pak vyhláška č. 73/2005 Sb. O vzdělávání dětí, žáků a studentů se specifickými vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných. V této vyhlášce se píše o „možnosti využití speciálních metod, postupů, forem a prostředků vzdělávání, kompenzačních, rehabilitačních s učebních pomůcek, speciálních učebnic a didaktických materiálů, zařazení předmětů speciálněpedagogické péče, poskytování pedagogicko-psychologických služeb, zajištění služeb asistenta pedagoga, snížení počtu žákův třídě, oddělení nebo studijní skupině nebo jiná úprava, organizace vzdělávání zhodnocující speciální vzdělávací potřeby žáka.“⁴⁴

Speciální vzdělávání se poskytuje žákům, u kterých byly speciální vzdělávací potřeby zjištěny na základě speciálně pedagogického, popřípadě psychologického vyšetření školským poradenským zařízením a jejich rozsah a závažnost jsou důvodem k zařazení žáků do režimu speciálního vzdělávání. Pro žáky se specifickými poruchami učení a nebo specifickými poruchami chování jsou podle zákona zřízeny speciální základní školy. Nebo mohou být tyto děti integrovány do klasických základních škol. Pod integrací musíme rozumět zařazení těchto dětí do běžných škol různých stupňů nebo do škol speciálních, které jsou určené pro děti s jiným druhem zdravotního postižení.

Pokud jsou děti integrovány do různých školních zařízení mají právo na stanovení individuálního vzdělávacího plánu. Tento plán musí vycházet podle znění zákona ze školního programu školy, kterou žák navštěvuje, také ze závěrů speciálně pedagogického vyšetření nebo psychologického vyšetření školské psychologické poradny, popřípadě zákon také připouští „doporučení registrujícího praktického lékaře pro děti a dorost, nebo odborného lékaře nebo dalšího odborníka, a vyjádření zákonného zástupce žáka nebo zletilého žáka.“⁴⁵ Stanovený individuální vzdělávací plán se stává součástí dokumentace žáka.

Ze zákona musí individuální vzdělávací plán obsahovat: „údaje o obsahu, rozsahu, průběhu a způsobu poskytování individuální speciálně pedagogické nebo psychologické péče včetně zdůvodnění“⁴⁶. Jaký je cíl vzdělávání žáka, časové a obsahové rozvržení učiva, pokud je nutné rozložení a prodloužení školní docházky. IVP může zajišťovat dalšího pedagogického pracovníka, který je nutný pro žáka, obsahuje také „seznam kompenzačních, rehabilitačních a učebních pomůcek, speciálních učebnic a didaktických materiálů nezbytných pro výuku žáka nebo pro

⁴⁴ Úplné znění. Školství. Ostrava: Jiří Motloch-Sagit, 2006, ISBN 80-7208-552-2, str. 185

⁴⁵ Úplné znění. Školství. Ostrava: Jiří Motloch-Sagit, 2006, ISBN 80-7208-552-2, str. 186

⁴⁶ Úplné znění. Školství. Ostrava: Jiří Motloch-Sagit, 2006, ISBN 80-7208-552-2, str. 186

konání příslušných zkoušek“.⁴⁷ Individuální vzdělávací plán by měl také obsahovat jméno pedagoga, který bude s dítětem, rodinou a školou spolupracovat při zjišťování speciálních potřeb žáka. Pokud je potřeba nižší počet žáků ve třídě, pak také obsahuje návrh na počet dětí. Obsahuje dále rozpočet o který je zapotřebí zvýšit rozpočet školy, kvůli výše zmíněným potřebám. Nedílnou součástí je pak diagnostický závěr pedagogického či psychologického pracovníka.

Individuální vzdělávací plán se většinou vypracovává před nástupem k povinné školní docházce, či ihned po nástupu žáka k povinné školní docházce, a nebo bezprostředně poté, co jsou u žáka zjištěny speciální vzdělávací potřeby. Na vzniku individuálního vzdělávacího plánu se podílí pedagog, pedagogické školní zařízení, rodiče a pokud se jedná o zletilého žáka, pak i ten. Za stanovený plán ručí ředitel školy. Ten pak seznámí rodiče a žáka se stanoveným individuálním plánem.

„Školské poradenské zařízení sleduje a dvakrát ročně vyhodnocuje dodržování postupů a opatření stanovených v individuálním vzdělávacím plánu a poskytuje žákovi, škole i zákonnému zástupci žáka poradenskou podporu.“⁴⁸ Pokud individuální vzdělávací plán není dodržován, pak právě oni hlásí toto nedodržení řediteli školy.

Současné době byla vydána nová vyhláška 62/2007 Sb., která mění vyhlášku č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných. Tato vyhláška nabývá platnosti 1. září 2007.

§ 10 hovoří o počtu žáků a souběžně působících pedagogických pracovníků. Další informace o této vyhlášce jsou k nalezení na internetových stránkách ministerstva školství mládeže a tělovýchovy <http://www.msmt.cz> a to konkrétně na <http://www.msmt.cz/dokumenty/vyhlaska-c-62-2007-sb-kterou-se-meni-vyhlaska-c-73-2005-sb-o-vzdelavani-deti-zaku-a-studentu-se-specialnimi-vzdelavacimi-potrebami-a-deti-zaku-a-studentu-mimoradne-nadanych>

⁴⁷ Úplné znění. Školství. Ostrava: Jiří Motloch-Sagit, 2006, ISBN 80-7208-552-2, str. 186

⁴⁸ Úplné znění. Školství. Ostrava: Jiří Motloch-Sagit, 2006, ISBN 80-7208-552-2, str. 186

Literatura:

- 1) Dvořák, J. *Vývojová verbální dyspraxie*. Žďár nad Sázavou: Logopedické centrum, v.o.s., 2003 ISBN 80-902536-5-2
- 2) Kirbyová, A. *Nešikovné dítě. Dyspraxie a další poruchy motoriky*. Praha: Portál, 2000 ISBN 80-7178-427-9
- 3) Lechta V. a kol. *Terapie narušené komunikační schopnosti*. Praha: Portál 2005 ISBN 80-7178961-5
- 4) Lesný, I., Špitz, J. *Neurologie a psychiatrie pro speciální pedagogy*. Praha: SPN, 1989
- 5) Looseová, A. C., Piekertová N., Dienerová G. *Grafomotorika pro děti předškolního věku*. Praha: Portál, 2007 ISBN 978-80-7367-256-0
- 6) Matějček, Z. *Dyslexie – specifické poruchy čtení*. Jinočany: H&H, 1995 ISBN 80-85787-27-X
- 7) Matějček, Z. *Výbor z díla*. Praha: Karolinum, 2005 ISBN 80-246-1056-6
- 8) *Mezinárodní klasifikace nemocí 10. decenální revize*. Praha: Ústav zdravotnických informací a statistiky, 1993
- 9) Newman, S. *Hry a činnosti pro vývoj dítěte s postižením*. Praha: Portál, 2004 ISBN 80-7178-872-4
- 10) Pokorná, V. *Šimonovy pracovní listy. Grafomotorika a kreslení*. Praha: Portál, 2007 ISBN 80-7367-279-0
- 11) Portwood, M. *Understanding Developmental Dyspraxia. A textbook for Students and Professional*. London: Better Books, 2000 ISBN 1-85346-574-7
- 12) Říčan, Pavel.: *Agresivita a šikana mezi dětmi*. Praha: Portál, 1995.
- 13) Sindelarová, B. *Předcházíme poruchám učení*. Praha: Portál, 2003 ISBN 80-7178-736-1
- 14) Škodová E., Jedlička I. a kol. *Klinická logopedie*. Praha: Portál, 2003 ISBN 80-7178-546-6
- 15) Šlapal, R. *Vybrané kapitoly z dětské neurologie pro speciální pedagogy*. Brno: Paido, 2002 ISBN 80-7315-017-4
- 16) Třesohlavá, Z. a kol. *Lehká mozková dysfunkce*. Praha: Avicenum, 1974
- 17) Vágnerová, M. *Psychopatologie pro pomáhající profese*. Praha:

Portál, 2004 ISBN 80-7178-802-3

18) Vágnerová, M. *Úvod do psychologie*. Praha: Karolinum, 2002 ISBN 80-246-0015-3

19) Vágnerová, M. *Vývojová psychologie*. Praha: Portál, 2000 ISBN 80-7178-308-0

20) Zelinková, O. *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program*. Praha: Portál, 2001 ISBN 80-7178-544-X

21) Zelinková, O. *Poruchy učení*. Praha: Portál, 2003 ISBN 80-7178-800-7

22) Žáčková, H., Jucovičová D.: *Metody práce s dětmi s LMD (ADHD, ADD) především pro rodiče a vychovatele*. Praha: D + H, 2005 ISBN 80-903579-1-1

23) *Úplné znění. Školství*. Ostrava: Jiří Motloch – Sagit, 2006 ISBN 80-7208-552-2

24) <http://www.huggiesclub.cz/script05/slovník.asp?p=K> - 20k

25) <http://www.msmt.cz>

26) <http://www.msmt.cz/dokumenty/vyhlaska-c-62-2007-sb-kterou-se-meni-vyhlaska-c-73-2005-sb-o-vzdelavani-deti-zaku-a-studentu-se-specialnimi-vzdelavacimi-potrebami-a-deti-zaku-a-studentu-mimoradne-nadanych>

27) <http://www.seznam.cz> (encyklopedie)

28) <http://www.zslaudova.cz>

Seznam příloh

obrázek č. 1 - Jirkova malba ročního období	str. 78
obrázek č. 2 - Jirkova malba ročního období (rampouchy)	str. 78
obrázek č. 3 - Jirkova malba ročního období (sněhulákové)	str. 79
obrázek č. 4 - Jirkova malba ročního období (stromček)	str. 79
obrázek č. 5 - Jirkova malba ročního období (vločky)	str. 80
obrázek č. 6 - malování křídou	str. 80
obrázek č. 7 - malování křídou	str. 81
obrázek č. 8 - lepení a vystřihování	str. 81
obrázek č. 9 - lepení a vystřihování II.	str. 82
obrázek č. 10 - Jirkova koláž	str. 83
obrázek č. 11 - Jirka vystřihoval vločku	str. 83
obrázek č. 12 - hrneček z modelíny	str. 84
obrázek č. 13 - hrneček z modelíny	str. 84
obrázek č. 14 - hrneček z modelíny	str. 85
obrázek č. 15 - skákání panáka	str. 85
obrázek č. 16 - skákání panáka	str. 86
Příloha č. 17 - obkreslování obrázků	str. 87
Příloha č. 18 - spojování bodů	str. 87
Příloha č. 19 - Jirkova písanka v první třídě	str. 88
Příloha č. 20 - Jirkova písanka ve druhé třídě	str. 89
Příloha č. 21 - Jirkova písanka ve třetí třídě	str. 90
Příloha č. 22 - Dotazník formulovaný pro Jirku za účelem zjištění jeho pohledu na sebe samého.	str. 91
Příloha č. 23 - dotazník pro matku	str. 92
Příloha č. 24 - Školský zákon	str. 95

Shrnutí

Dyspraxie v předškolním a mladším školním věku
Preschool children with dyspraxi and dyspraxi in elementary school
Veronika Šteřlová

Diplomová práce je věnována tématu „Dyspraxie v předškolním a mladším školním věku“. Pokusila jsem se nejprve teoreticky vysvětlit pojem dyspraxie, jak ovlivňuje motorický vývoj dítěte a jaké problémy mohou mít děti trpící touto poruchou. Teoretické zkušenosti jsem se posléze pokusila aplikovat do praxe při mé práci s chlapcem, který trpí dyspraxií.

V praktické části jsem se pokusila dosáhnout během roku lepších výsledků v dovednostech spojených právě s poruchou koordinace a zhoršeným pohybem. Pokusili jsme se také vylepšit sociální vztahy k vrstevníkům a rodičům.

Inhaltsangabe

Dyspraxie im Vor- und Grundschulalter

Meine Diplomarbeit ist dem Thema „Dyspraxie im Vor- und Grundschulalter“ gewidmet. Ich versuchte zuerst den Begriff „Dyspraxie“ theoretisch zu erklären, wie sie die motorische Entwicklung des Kindes beeinflusst und welche Probleme Kinder haben können, die an dieser Störung leiden. Diese theoretischen Kenntnisse versuchte ich zuguterletzt, bei meiner Arbeit mit einem Jungen, der an Dyspraxie leidet, in die Praxis umzusetzen.

Im praktischen Teil versuchte ich während eines Jahres eine Verbesserung seiner Fertigkeiten in Verbindung mit seinen Koordinations- und Bewegungsstörungen zu erzielen. Ich versuchte des weiteren eine Verbesserung der sozialen Beziehungen zu seinen Altersgenossen und zu seinen Eltern zu erzielen.