

**UNIVERZITA JANA AMOSE KOMENSKÉHO PRAHA**

Bakalářské kombinované studium

2010 – 2013

**BAKALÁŘSKÁ PRÁCE**

Kateřina Přívratská

Metody a možnosti reedukace specifických  
vývojových poruch školních dovedností se  
zaměřením na dyslexii a dysortografii na základní  
škole

**Praha 2013**

**Vedoucí bakalářské práce:**

Mgr. Martina Karkošová

**JAN AMOS KOMENSKÝ UNIVERSITY PRAGUE**

Bachelor Combined (Part-Time) Studies

2010 – 2013

**BACHELOR THESIS**

Kateřina Přivratská

Reeducation methods and options of specific  
developmental learning disabilities with a focus on  
dyslexia and dysortographia in primary school

**Prague 2013**

**The bachelor thesis work supervisor:**

Mgr. Martina Karkošová

### **Prohlášení**

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

Souhlasím s prezenčním zpřístupněním své práce v univerzitní knihovně.

V Praze dne 25. 3. 2013

Kateřina Přívratská

## **Poděkování**

Chtěla bych poděkovat své vedoucí bakalářské práce Mgr. Martině Karkošové za odborné vedení, za pomoc a rady při zpracování této práce.

**Anotace:**

Tato bakalářská práce se zabývá problematikou specifických vývojových poruch školních dovedností se zaměřením na dyslexii a dysortografii, jejich etiologií, diagnostikou a reedukací. Nápravné metody a formy práce jsou popsány na kazuistických případech žáků na základě přímého pozorování žáků a rozhovorů s žáky, jejich zákonnými zástupci a pedagogy.

**Klíčové pojmy:**

Diagnostika specifických vývojových poruch školních dovedností, dysgrafie, dyslexie, dysortografie, etiologie specifických vývojových poruch školních dovedností, reedukace specifických vývojových poruch školních dovedností, specifické vývojové poruchy školních dovedností.

**Annotation:**

This bachelor thesis deals with issue of specific developmental learning disabilities with a focus on dyslexia and dysortographia, etiology, diagnostics and reeducation. Reeducation methods and forms of work are described in case reports of pupils. Information was obtained by direct observing and interviews with pupils, their parents and teachers.

**Key words:**

Diagnostics of specific developmental learning disabilities, dysgraphia, dyslexia, dysorthographia, etiology of specific developmental learning disabilities, reeducation of specific developmental learning disabilities, specific developmental learning disabilities.

# OBSAH

ÚVOD.....	9
1. SPECIFICKÉ VÝVOJOVÉ PORUCHY ŠKOLNÍCH DOVEDNOSTÍ.....	10
1.1 ÚVOD DO PROBLEMATIKY SPECIFICKÝCH VÝVOJOVÝCH PORUCH ŠKOLNÍCH DOVEDNOSTÍ A DEFINOVÁNÍ POJMŮ .....	10
1.2 SPECIFICKÉ VÝVOJOVÉ PORUCHY ŠKOLNÍCH DOVEDNOSTÍ V MEZINÁRODNÍ KLASIFIKACI NEMOCÍ .....	11
1.3 ETIOLOGIE SPECIFICKÝCH VÝVOJOVÝCH PORUCH ŠKOLNÍCH DOVEDNOSTÍ .....	12
1.4 CHARAKTERISTIKA A PROJEVY JEDNOTLIVÝCH SPECIFICKÝCH VÝVOJOVÝCH PORUCH ŠKOLNÍCH DOVEDNOSTÍ .....	14
1.4.1 Dyslexie .....	14
1.4.2 Dysgrafie.....	15
1.4.3 Dysortografie .....	16
1.4.4 Dyskalkulie .....	16
1.4.5 Dyspinxie .....	17
1.4.6 Dymúzie .....	17
1.4.7 Dyspraxie .....	17
2. DIAGNOSTIKA SPECIFICKÝCH VÝVOJOVÝCH PORUCH ŠKOLNÍCH DOVEDNOSTÍ .....	19
3. REEDUKACE SPECIFICKÝCH VÝVOJOVÝCH PORUCH ŠKOLNÍCH DOVEDNOSTÍ .....	22
3.1 PREVENCE SPECIFICKÝCH VÝVOJOVÝCH PORUCH ŠKOLNÍCH DOVEDNOSTÍ .....	22
3.2 ZÁKLADNÍ ZÁSADY REEDUKACE SPECIFICKÝCH VÝVOJOVÝCH PORUCH ŠKOLNÍCH DOVEDNOSTÍ .....	22
3.3 REEDUKACE A KOMPENZACE DYSLEXIE A DYSORTOGRAFIE.....	23
3.3.1 Reedukace a kompenzace dyslexie .....	23
3.3.2 Reedukace a kompenzace dysortografie .....	26
3.4 REEDUKAČNÍ LEKCE .....	28
4. VZDĚLÁVÁNÍ A PODPORA ŽÁKŮ SE SPECIFICKÝMI VÝVOJOVÝMI PORUCHAMI ŠKOLNÍCH DOVEDNOSTÍ .....	32
4.1 LEGISLATIVA SPOJENÁ S PROBLEMATIKOU ŽÁKŮ SE SPECIFICKÝMI VÝVOJOVÝMI PORUCHAMI ŠKOLNÍCH DOVEDNOSTÍ A SYSTÉM PORADENSKÝCH SLUŽEB .....	32
4.2 INDIVIDUÁLNÍ VZDĚLÁVACÍ PLÁN A HODNOCENÍ ŽÁKŮ SE SPECIFICKÝMI VÝVOJOVÝMI PORUCHAMI ŠKOLNÍCH DOVEDNOSTÍ .....	34

5.	PSYCHOSOCIÁLNÍ POSTAVENÍ DĚTÍ SE SPECIFICKÝMI VÝVOJOVÝMI PORUCHAMI ŠKOLNÍCH DOVEDNOSTÍ.....	37
6.	PRAKTICKÁ ČÁST.....	39
6.1	CHARAKTERISTIKA VÝZKUMU, STANOVENÍ CÍLŮ, METODOLOGIE.....	39
6.2	KAZUISTICKÉ STUDIE.....	40
6.2.1	Chlapec Š. P. ....	40
6.2.2	Chlapec M. K. ....	43
6.2.3	Chlapec P. B.....	46
6.2.4	Chlapec A. H.....	48
6.3	DISKUSE.....	50
	ZÁVĚR .....	52
	SEZNAM POUŽITÉ ČESKÉ LITERATURY A PRAMENŮ.....	53



## ÚVOD

Specifické vývojové poruchy školních dovedností jsou velice aktuální problematikou u žáků. S jejich projevy se setkáváme u svých dětí, příbuzných či přátel, někteří máme osobní zkušenost. Jedná se o jedno z nejčastějších postižení, se kterým se střetávají pedagogové u svých žáků, a proto se řadí k aktuálním problémům současného školství. Poruchy školních dovedností významnou měrou ovlivňují vzdělávání žáků a zároveň jejich osobnostní rozvoj, z tohoto důvodu je nutností orientovat se v této problematice jak po teoretické stránce, tak z pohledu praktického zavádění metodických přístupů, využívání reedukačních možností a podpory a neustálé vzdělávání v oblasti, která se vyvíjí vlivem nových výzkumů. Včasná diagnostika poruch, pomoc pedagogů, speciálních pedagogů a psychologů z pedagogicko-psychologických poraden a zákonných zástupců je základem úspěšné reedukace a cesty k uspokojování speciálních vzdělávacích potřeb žáků. Podporu poskytují také legislativní dokumenty a z nich vyplývající školní dokumenty, které určují způsoby zajištění optimálních podmínek a přístupů k žákům.

Cílem práce je popsat metody a formy práce se žáky se specifickými vývojovými poruchami školních dovedností na běžné základní škole, způsoby komunikace školy, rodiny a pedagogicko-psychologické poradny a formy nápravy. Práce je členěna do dvou částí. V první teoreticky zaměřené části práce se zabývám specifickými poruchami školních dovedností, jejich příčinami a projevy se zaměřením na dyslexii a dysortografii, diagnostikou poruch, legislativou, individuálním vzdělávacím plánem a hodnocením a klasifikací žáků a především reedukací a nápravou poruch se zaměřením na dyslexii a dysortografii.

Poslední kapitola práce charakterizuje provedené výzkumné šetření na běžné základní škole, které se týká vybraných žáků se specifickými vývojovými poruchami školních dovedností a obtížemi s nimi spojenými. Součástí praktické části jsou kazuistické studie zmíněných žáků a poznatky získané od žáků, vyučujících a rodičů žáků o jejich přístupu ke zvládnutí obtíží, o metodách a pomůckách, jež jsou využívány k jejich nápravě a úspěšnosti jednotlivých metod či postupů v rámci reedukačního procesu.

# 1. SPECIFICKÉ VÝVOJOVÉ PORUCHY ŠKOLNÍCH DOVEDNOSTÍ

## 1.1 ÚVOD DO PROBLEMATIKY SPECIFICKÝCH VÝVOJOVÝCH PORUCH ŠKOLNÍCH DOVEDNOSTÍ A DEFINOVÁNÍ POJMŮ

Problematika specifických vývojových poruch učení je jedním z aktuálních problémů v oblasti školství. Jedná se o jedno z nejčastějších postižení, se kterým se učitelé u svých žáků setkávají. (Zelinková, 2003). Dotýká se velmi úzce nejen odborné ale také laické veřejnosti například rodin žáků se specifickými vývojovými poruchami učení. V průběhu výzkumu problematiky jsou získávány nové poznatky, které jsou východiskem pro hledání dalších možných přístupů a metod práce se žáky se specifickými vývojovými poruchami učení. Velice důležitou roli hraje včasné diagnostikování poruchy a následná reedukace a kompenzace s podporou školy a rodiny.

Jako charakteristika specifických vývojových poruch učení je uvedena jedna z mnoha definic.

„Poruchy učení je termín označující heterogenní skupinu obtíží, které se projeví při osvojování a využívání řeči, čtení, psaní, naslouchání a matematiky. Tyto obtíže mají individuální charakter a vznikají na podkladě dysfunkční centrální mozkové soustavy. Ačkoli se poruchy učení mohou objevit souběžně s jinými handicapujícími podmínkami (např. sensorická postižení, mentální retardace, poruchy chování) nebo vnějšími vlivy (např. kulturní odlišnosti, nedostatečné popř. neúměrné vedení), nejsou poruchy učení přímým důsledkem těchto podmínek nebo vlivů.“ (Matějček, 1995, s. 24).

Podle Zelinkové (2003) znamená předpona *dys-* rozpor či deformaci. Dysfunkce je tedy špatná, deformovaná funkce, z vývojového hlediska se jedná o funkci nedostatečně, nesprávně vyvinutou. Druhou část názvů jednotlivých vývojových poruch školních dovedností tvoří vždy řecký název dovednosti, která je postižena. Mezi specifické poruchy školních dovedností řadíme tyto poruchy: dyslexie (porucha

osvojování čtenářských dovedností, **dysgrafie** (porucha osvojování psaní), **dysortografie** (porucha osvojování pravopisu), **dyskalkulie** (porucha osvojování matematických dovedností), **dyspraxie** (porucha osvojování, plánování a provádění volných aktivit) a **dysmúzie** (porucha v osvojování hudebních dovedností).

Pokud si dítě pomalu osvojuje dovednosti jako je čtení, psaní a počítání z důvodu nezralosti či díky nízké úrovni rozumových schopností, nelze obtíže označovat jako specifické vývojové poruchy školních dovedností. Stejně tak, pokud se u žáka vyskytuje jen některý z projevů těchto poruch např. záměny některých tvarově či zvukově podobných písmen, záměny krátkých a dlouhých samohlásek. (Zelinková, 2003).

## 1.2 SPECIFICKÉ VÝVOJOVÉ PORUCHY ŠKOLNÍCH DOVEDNOSTÍ V MEZINÁRODNÍ KLASIFIKACI NEMOCÍ

Pro popis specifických vývojových poruch školních dovedností je závazná **Mezinárodní klasifikace nemocí „Poruchy duševní a poruchy chování“ (F00 – F99)**. V roce 1992 byla provedena její 10. revize, která v České republice vešla v platnost 1. Ledna 1994. Mezinárodní klasifikace nemocí má za úkol sjednocovat pojmy a uvádí jednotnou, závaznou terminologii v jednotlivých vědách, tím se zjednodušuje komunikace mezi odborníky po celém světě.

Také pro pedagogy je správná, odborná terminologie nutná k dorozumívání se s ostatními odborníky jako jsou lékaři, speciální pedagogové, pracovníci sociální péče a další. Základní znalost Mezinárodní klasifikace nemocí jim umožňuje orientaci v třídění jednotlivých poruch a jejich projevech, což vede k lepšímu pochopení chování žáků a je tedy potřebná pro cílenou pomoc v učení či osvojování potřebných vzorců chování žáků. „Chápe-li pedagog, že mnohé z toho, co žák nebo klient dělá, není projevem nevychovanosti, zlé vůle, naschválů, provokace vůči pedagogovi apod., ale je podmíněno specifickými, hlubšími příčinami, pak je samozřejmě přístup pedagoga k těmto jedincům zcela jiný.“ (Nývtová s. 11, 2008).

10. revize Mezinárodní klasifikace nemocí přinesla řadu změn. Přestaly se užívat některé termíny jako například lehká mozková dysfunkce či specifické poruchy učení a

byly zavedeny termíny nové jako poruchy školních dovedností nebo porucha aktivity a pozornosti a další. Nedošlo však pouze ke změně některých názvů, ale také k jejich novému obsahovému vymezení.

Specifické vývojové poruchy školních dovedností se v Mezinárodní klasifikaci nemocí jsou řazeny mezi ***Poruchy psychického vývoje (F80 – F89)***.

### ***F81 Specifické vývojové poruchy školních dovedností***

F81.0 Specifická porucha čtení

F81.1 Specifická porucha psaní

F81.2 Specifická porucha počítání

F81.3 Smíšená porucha školních dovedností

F81.8 Jiné vývojové poruchy školních dovedností

F81.9 Vývojová porucha školních dovedností nespecifikovaná

(Nývtová s. 24, 2008).

## **1.3 ETIOLOGIE SPECIFICKÝCH VÝVOJOVÝCH PORUCH ŠKOLNÍCH DOVEDNOSTÍ**

Pokud hovoříme o příčinách specifických vývojových poruch učení, je nutné zmínit, že se nejedná o nedostatek snahy žáka, lajdáctví, patologii rodinného prostředí či sníženou inteligenci. Specifické vývojové poruchy učení je obvyklé diagnostikovat u jedinců s průměrnou či dokonce nadprůměrnou hodnotou IQ. (Slowík, 2007).

Etiologie specifických vývojových poruch učení je podmíněná jednotlivými přístupy autorů. V počátcích se omezovala pouze na výčet specifických chyb, kterých se děti s dyslexií dopouštějí, avšak jiné práce se snaží postihnout funkční etiologii v kognitivní a mimokognitivní rovině. Další výzkumy hledají vlivy poruch v drobném organickém poškození mozku. Nejnovější výzkum se zaměřuje na specifickou funkci a vzájemné propojení mozkových hemisfér. (Pokorná, 2010).

Pokorná (2010) upozorňuje, že je nutné opustit pohled na specifické vývojové poruchy učení ze zorného úhlu jednotlivých symptomů, tvrdí, že při hledání příčin je

nutný systémový přístup, který nás nutí pohlížet na jedince se specifickou vývojovou poruchou učení jako na celého člověka s celým jeho životním kontextem. Je nutné pohlížet na jeho vývoj před narozením i po narození, jeho rodinu, podmínky, které má pro získávání nových poznatků či nároky na vzdělávání, které má společnost, ve které žije.

Pokorná (2010) uvádí v první řadě dispoziční (konstituční) příčiny, mezi které řadí genetické vlivy s odchylkami v CNS, lehká mozková postižení, odchylnou organizaci cerebrálních aktivit či netypickou dominanci mozkových hemisfér. Jako pravděpodobná příčina specifických vývojových poruch učení bývá přibližně v polovině případů diagnostikována **lehká mozková dysfunkce**. (Slowík, 2007).

Jedná se o následek drobného organického poranění mozku, které nejčastěji vzniká v prenatálním, perinatálním nebo časném postnatálním období. Příčiny poškození mohou být různého charakteru. Mezi **prenatální** (před narozením dítěte) **činitelé** vzniku lehké mozkové dysfunkce jsou řazeny mimo jiné metabolické poruchy, infekční poruchy přenášené z matky na plod, závislosti matky například na lécích či alkoholu nebo psychické poruchy matky v době těhotenství. **Činiteli perinatálními** (v období kolem porodu) může být komplikovaný porod, nedostatečný přísun kyslíku v průběhu porodu a další. **Postnatální činitelé** (v období po porodu) představují infekční činitelé, metabolické poruchy, záněty mozku nebo úrazy hlavy.

V souvislosti s etiologií poruch učení bývá zdůrazňována také problematika vývoje řeči, která je v úzké spojitosti se čtením a psaním a vývojem myšlení. Jelikož však ne všechny specifické vývojové poruchy učení souvisejí s verbální oblastí, mohou obtíže vycházet například z nedostatečné prostorové či pravolevé orientace, nedostatků v paměti, omezených schopnostech motoriky či vnímání rytmu. Také tyto další **obtíže v oblasti pozornosti, paměti, zrakové a sluchové diferenciaci** se zásadně podílí na etiologii poruch učení. Uvedené příčiny se mohou objevovat společně, ovšem až v 15 procentech případů zůstává etiologie nejasná (Slowík, 2007) nebo je zmiňována souvislost s neurotickými či psychickými obtížemi. (Zelinková, 2003).

Podle Pokorné (2010) ovlivňuje do jisté míry negativně školní výchovu dětí **rodinné a školní prostředí**. Nepříznivé působení školního či rodinného prostředí nejsou přímými příčinami specifických poruch učení, ale mohou se stát spolučiniteli a negativně ovlivňovat výchovu žáka. V rodinném prostředí se může jednat například o výchovný styl rodiče. Přílišná péče a podpora by mohla vést k tomu, že dítě není

schopno samo překonat i nejmenší překážky, naopak vysoké nároky na samostatnost dítěte nevedou k potřebné schopnosti kooperace s ostatními. Velký vliv na školní výsledky dítěte může mít také emocionální klima v rodině, přístup rodičů ke škole, učitelům, školní práci a důraz, který rodiče kladou na vzdělávání obecně.

Pokud hovoříme o školním prostředí, které ovlivňuje školní výsledky žáka, je nutné zmínit nesrovnatelnost úrovně jednotlivých škol. Jsou otevírány školy či třídy s nejrůznějším podpůrným zaměřením, záleží také na stylu vedení jednotlivých škol a stylu práce pedagogů. V běžné třídě ovšem děti s dyslexií dostávají z nejrůznějších příčin méně příležitostí k nácviku čtení než ostatní děti. (Pokorná, 2010).

#### 1.4 CHARAKTERISTIKA A PROJEVY JEDNOTLIVÝCH SPECIFICKÝCH VÝVOJOVÝCH PORUCH ŠKOLNÍCH DOVEDNOSTÍ

Mezi specifické vývojové poruchy učení řadíme dyslexii, dysgrafii, dysortografii, dyskalkulii, dyspinxii, dysmúzií a dyspraxii.

##### 1.4.1 DYSLEXIE

Dyslexie je nejznámějším pojmem z celé skupiny poruch učení. Samotné slovo dyslexie má původ v řeckém slově „*lexis*“, jehož významem je vyjadřování slovy, řeč či jazyk, předpona „*dys*“ pak vyjadřuje, že tato schopnost je narušena. Dyslexie tedy v doslovném překladu značí poruchu v práci se slovy – a přeneseně pak poruchu ve vyjadřování řečí psanou (čili v psaní) a ve zpracování psané řeči (čili ve čtení). (Matějček, 1995).

Jedná se o specifickou vývojovou poruchu čtení, která se v některých případech projevuje již v úplných počátcích čtení při rozpoznání a zapamatování si jednotlivých písmen, především pak v rozlišování tvarově podobných písmen (b-d-p). Problémem může nastat také v rozlišování zvukově podobných hlásek (a-e-o, b-p, t-d). Obtíže nastanou při spojování hlásek v slabiku a následné souvislé čtení slov, související

s oslabením v oblasti spolupráce mozkových hemisfér či v souvislosti s očními pohyby. Obtíže takto postižených dětí se promítají do rychlosti čtení, správnosti čtení a porozumění čtenému textu. (Pipeková, 2006).

Na čtení se podílejí obě hemisféry mozku, každá z nich však plní svoji specifickou funkci. Levá hemisféra zpracovává řeč, věty, slova, slabiky, vnímá melodie, konfigurace písmen, provádí analyticko-syntetickou činnost. Pravá hemisféra se zabývá vnímáním přírodních zvuků a hluků, rytmu, vnímáním prostorových vztahů, tvarů, písmen jako tvarů. Podílí se na globálním vnímání, poznávání obličejů, dodává emocionální složky vjemů.

Podle toho, jaké procesy převažují, lze určit typ dyslexie. **Pravohemisférový typ dyslexie** se projevuje tím, že dítě čte pomalu, trhaně a dosti nepřesně. Čtení zůstává na pravohemisférové, percepční úrovni, reedukace je tedy zaměřována na aktivování levé hemisféry. **Levohemisférový typ dyslexie** se naopak projevuje vysokou rychlostí čtení, dítě však čte s mnoha chybami a čtenému textu nerozumí. Čtení probíhá více na základě levé, řečové hemisféry a je tedy nutné zaměřit se na oblast percepce, prostorovou a pravolevou orientaci. Dyslexie se velmi často vyskytuje spolu s dysortografií.

#### 1.4.2 DYSGRAFIE

Jedná se o specifickou poruchu psaní, která postihuje grafickou stránku písemného projevu dítěte a osvojování tvarů jednotlivých písmen. Dítě není schopno napodobit tvar a řazení písmen, nepamatuje si tvary písmen, zaměňuje tvarově podobná písmena, zrcadlově je převrací. Píše zpravidla toporně a křečovitě, takže písmo je těžkopádné a neuspořádané. Žáci, postižení touto poruchou, se dlouho nemohou naučit dodržovat výšku písma. Píší namáhavě, pomalu a často u nich zjišťujeme chybné držení psacího náčiní. Tato porucha často souvisí s dysortografií. Přílišné soustředění na grafickou stránku písemného projevu může způsobit, že dítě není schopno se soustředit na pravopisné jevy. (Matějček, 1995, Pipeková, 2006).

### 1.4.3 DYSORTOGRAFIE

Je specifická vývojová porucha postihující pravopis. Nezahrnuje však celou oblast pravopisu, ale vztahuje se především na tzv. specifické dysortografické chyby, kterými jsou rozlišování krátkých a dlouhých samohlásek, rozlišování slabiky dy-di, ty-ti, ny-ni, rozlišování sykavek, přidávání a vynechávání písmen či slabik, nezvládnutí hranice slov v písmu. (Zelinková, 2003). Tato porucha znemožňuje dítěti správné zapsání všech písmen ve správném pořadí včetně délky a měkkosti. Často je spojena s dysgrafií a dyslexií.

V počátcích školní docházky se vyskytuje velké množství tzv. dysortografických chyb jako je např. vynechávání, záměna písmen, zkomoleniny, nesprávné umístění nebo vynechané vyznačení délek samohlásek či chyby v měkčení. Postupně a při kvalitní péči dělá dítě těchto chyb méně, ale na správné napsání potřebuje více času, než ostatní žáci. V časově limitovaných úkolech (diktáty, písemné prověrky v jakémkoliv předmětu) se dysortografické chyby znovu objevují, přibývají chyby pravopisné i v jevech, které si dítě osvojilo a umí je ústně bez obtíží a správně zdůvodnit. Proto je tak důležité poskytnout těmto žákům možnosti ústního zkoušení i práci bez časového tlaku. (Pipeková, 2006).

### 1.4.4 DYSKALKULIE

Dyskalkulie je specifická vývojová porucha matematických schopností, postihující manipulaci s čísly a číselné operace. Dítě není schopno pochopit symbolickou povahu čísla a ulpívá zcela nepřiměřeně na konkrétních názorných představách. Naučí se z paměti řadě spojů, ale náročnější přechody přes desítku mu dělají obtíže. Neúměrně dlouho využívá počítání s pomocí prstů, může být narušena matematická logika. Dyskalkulie se může v případě potíží v grafomotorické oblasti dotýkat také geometrie. (Zelinková, 2003) Podle povahy příznaků je rozlišováno několik druhů dyskalkulie. **Praktagnostická dyskalkulie** se vyznačuje narušenou matematickou manipulací s konkrétními nebo znázorněnými předměty a narušenou schopností řadit prvky podle velikosti či porovnávat. **Verbální dyskalkulii** charakterizuje narušená schopnost slovně označovat množství a počet, číslovky,



vyjmenování číselné řady. V případě *lexické dyslexie*, někdy nazývané také *numerická dyslexie*, je narušena schopnost číst matematické symboly. *Grafická dyslexie* je neschopnost psát matematické znaky, odlišovat při psaní číselné řady, v tomto případě se jedná často o narušení pravolevé a prostorové orientace. *Operační dyslexie* se vyznačuje narušením schopnosti provádět matematické operace a v případě *ideognostické dyskalkulie* není dítě schopno chápat matematické pojmy a vztahy (Pipeková 2006, Zelinková, 2003).

#### 1.4.5 DYSPINXIE

Dyspinxie je specifická vývojová porucha kreslení, která je charakteristická nízkou úrovní kresby. Dítě zachází s tužkou neobratně, tvrdě, nedokáže převést svou představu z trojrozměrného prostoru na dvojrozměrný papír, má potíže s pochopením perspektivy. (Pipeková, 2006).

#### 1.4.6 DYSMÚZIE

Jedná se o specifickou vývojovou poruchu, která postihuje schopnost vnímání a reprodukce hudby. Projevuje se potížemi v rozlišování tónů, zapamatování melodie a rozlišování a reprodukci rytmu. Obtíže se čtením a zápisem not souvisí spíše s dyslektickými, dysgrafickými problémy. (Pipeková, 2006).

#### 1.4.7 DYSPRAXIE

Dyspraxie je specifická porucha obratnosti a schopnosti vykonávat složité úkony. Projevuje se jak při běžných denních činnostech, tak ve vyučování. Děti bývají označovány jako nešikovné, pomalé, nezručné, neupravené, jejich výrobky jsou nevhledné. Obtíže se mohou projevit při psaní, kreslení, tělesné výchově a pracovním

vyučování, ale také při mluvení (verbální dyspraxie), protože může způsobit artikulační neobratnost. (Pipeková, 2006).

## 2. DIAGNOSTIKA SPECIFICKÝCH VÝVOJOVÝCH PORUCH ŠKOLNÍCH DOVEDNOSTÍ

„Diagnostika je východiskem výchovně-vzdělávacího procesu a především reedukace. Jejím cílem je stanovení úrovně vědomostí a dovedností, poznávacích procesů, sociálních vztahů, osobnostních charakteristik a dalších faktorů, které se podílejí na úspěchu či neúspěchu dítěte.“ (Zelinková 2003, s. 50).

Při prvotní diagnostice žáka je velice důležitá role pedagoga. Jelikož je s žákem v každodenním kontaktu, má možnost všimnout si žákových nedostatků, které mohou být příčinami nejrůznějších poruch a obtíží, také specifických vývojových poruch školních dovedností. Ve spolupráci a po konzultaci s rodiči doporučí pedagog spolupráci s pedagogicko-psychologickou poradnou, kam zasílá školní dotazník, který se stává pomocným dokumentem při potvrzení či vyloučení specifické poruchy školních dovedností.

Diagnostika jedinců probíhá na specializovaném pracovišti, kterým je pedagogicko-psychologická poradna na návrh školy či rodičů žáka. Úvodní vyšetření obsahuje rozhovor s rodiči žáka, písemné sdělení vyučujícího a rozhovor s žákem. Na základě těchto rozhovorů je zpracována osobní a rodinná anamnéza a anamnéza prostředí. Základními prostředky diagnostiky jsou speciální zkoušky, jejichž výsledky ukazují na úroveň intelektu a výkony žáka v jednotlivých oblastech vnímání. Na diagnóze, která je výsledkem diagnostiky se podílejí specializovaní pracovníci jako psycholog, speciální pedagog, v případě nutnosti pak další specialisté jako neurolog, foniatr, pediatr a další odborní lékaři. Velice složité je stanovení diagnostických kritérií, která odpovídají legislativě. Po přidělení diagnózy může být jedinci poskytována speciální péče na základě integrace a je mu vypracován individuální vzdělávací plán.

„Diagnostika prováděná na specializovaném pracovišti se liší od té, která je prováděna v běžné či specializované třídě. V podmínkách třídy je sledování žáka dlouhodobé, je ovlivněno atmosférou školy, třídy, osobností učitele. Specializované pracoviště je prostředím, kde lze po navázání individuálního kontaktu vytvořit takové podmínky, v nichž dítě podá optimální výkon. Specializované testy zde používané

umožňují porovnat žáka s populací daného věku.“ (Zelinková 2003, s.50). Diagnostika v pedagogicko-psychologické poradně se skládá z několika dílčích vyšetření.

### **Vyšetření čtení**

Zkouška čtení patří mezi základní diagnostické zkoušky. Při vyšetření výkonu čtení je sledována rychlost, chybovost, technika čtení, porozumění čtenému textu a průvodní projevy dítěte při čtení. K posouzení slouží standardizované texty, na jejichž základě určí pedagog čtenářský kvocient vyjadřující rychlost čtení a zaznamenává způsob čtení a kvalitu chyb. Nejvyšším stupněm čtenářských dovedností je porozumění čtenému textu. Pedagog zjišťuje do jaké míry je žák schopen odvyprávět text či odpovídat na otázky k textu.

### **Vyšetření psaní**

Úroveň psaní je sledována z hlediska grafické, pravopisné a obsahové na základě opisu, přepisu či diktátu. K tomuto vyšetření může přispět také rozbor školních sešitů. Opis ukazuje na míru zvládnutí grafomotoriky při psaní tvarů písmen, jejich uspořádání do slov a vět a přepis navíc znalost vztahů mezi psacími a tiskacími písmeny. Diktát v sobě zahrnuje úroveň sluchové a zrakové percepce, grafomotoriku, spojení hlásky a písmene a také do jaké míry je žák schopen aplikovat gramatická pravidla. Vyšetřující pedagog sleduje také způsob sezení při psaní, držení psacího náčiní, pracovní tempo, tvary a velikost písmen, rychlost vybavování písmen či uspořádání na ploše.

### **Vyšetření pravopisu**

Zvládnutí pravopisu je posuzováno na základě diktátu a psaní na volné téma v pedagogicko-psychologické poradně, které je následně porovnáváno s výkony žáka ve školních sešitech. Při rozboru odlišuje pedagog pravopisné chyby od specifických

dysotografických chyb, snaží se odhalit příčinu těchto chyb. Znalost těchto příčin by měla vést k následnému odstraňování těchto chyb. V případě četných dysortografických chyb je zjišťována úroveň sluchové percepce, která je častou příčinou potíží. Dalšími příčinami chyb pak mohou být grafomotorické obtíže, pomalé pracovní tempo, žák si hůře vybavuje tvary písmen, potíže mu činí hlásková stavba slov, nevytvořil si návyk diktovat si, nepřečte po sobě, neumí nacházet chyby v textu nebo má potíže se soustředěním.

V případě, že se žák dopouští velkého množství pravopisných chyb, je obtížné zjistit, zda je příčinou specifická porucha psaní či něco jiného. Poté je na základě diferenciální diagnostiky zjišťováno, zda žák umí gramatická pravidla ústně, zda mu menší obtíže činí doplňovací cvičení nebo jestli je schopen najít v diktátu chyby. „Jestliže dítě napíše v poradně diktát téměř bez chyb, zatímco školní práce se hemží chybami, lze předpokládat, že příčinou je pomalé pracovní tempo dítěte, nesoustředění, absence návyku po sobě práci kontrolovat.“ (Zelinková 2003, s. 65).

### **Další speciálně zaměřené zkoušky**

Mezi další speciálně zaměřené zkoušky řadíme *zkoušku laterality* sloužící ke zjišťování úrovně pravolevé orientace. Obvykle je používán postup uvedený v Souboru specifických zkoušek, který vypracoval Z. Žlab. (Zelinková 2003). Posuzován je také vztah mezi dominancí ruky a oka. Výslovnost, vyjadřovací schopnosti a slovní zásobu posuzuje pedagog na základě *vyšetření řeči* při rozhovoru s jedince. Toto vyšetření ukazuje také na případný výskyt specifických poruch řeči. *Zkouška motoriky a rovnováhy* sleduje hrubou i jemnou motoriku dítěte, *kresba postavy* ukazuje na školní zralost jedince. Při diagnostice ADHD a ADD je využíván *test koncentrace a pozornosti*, při problémech v oblasti matematických schopností zkoušky zaměřené na zjišťování jejich úrovně.

Při diagnostice jsou sledovány specifické obtíže žáků a zároveň je zaměřena na celkovou osobnost dítěte, na jeho vztahy k vrstevníkům a spolužákům, na vztah k učiteli, školní práci a rodině.

### **3. REEDUKACE SPECIFICKÝCH VÝVOJOVÝCH PORUCH ŠKOLNÍCH DOVEDNOSTÍ**

#### **3.1 PREVENCE SPECIFICKÝCH VÝVOJOVÝCH PORUCH ŠKOLNÍCH DOVEDNOSTÍ**

„Pokud má dítě problémy při výuce čtení, psaní a počítání, nacházíme příčiny těchto problémů již tam, kde jsou základy těchto schopností. A tam je také musíme hledat, pokud chceme dítěti pomoci.“ (Sindelarová 2007, s.6).

Nejlepším způsobem nápravy specifických poruch školních dovedností je zajistit jejich prevence. Podle Pokorné (2010) existují techniky a metodiky, díky kterým je možné rozvíjet kognitivně-percepční funkce dětí předškolního věku a tím předcházet vzniku specifických poruch školních dovedností. Sindelarová (2007) uvádí možné příčiny obtíží ve škole, jejich diagnostiku a následnou nápravu formou her určených k rozvoji jednotlivých kognitivně-percepčních funkcí jako jsou například zrakové a sluchové vnímání a paměť a také cvičení rozvíjejících spojování zrakových, sluchových a pohybových vjemů či koordinaci pohybů rtů, ruky a oka či celého těla v prostoru.

V případě, že je podobným způsobem předcházeno deficitům dílčích funkcí již v předškolním věku, je předcházeno také možným budoucím výukovým obtížím žáků a jejich negativních důsledků, kterými jsou ztráta motivace ke školní práci či nepochopení a nedostatečné vědomosti. Lze ale předejít také obtížím s koncentrací pozornosti, poruchám chování a neurotickým obtížím. (Pokorná, 2010).

#### **3.2 ZÁKLADNÍ ZÁSADY REEDUKACE SPECIFICKÝCH VÝVOJOVÝCH PORUCH ŠKOLNÍCH DOVEDNOSTÍ**

Reedukační péče vychází z předchozí diagnostiky na specializovaném pracovišti a je realizována vytvořením vhodných podmínek, specifickými postupy práce a metodami výuky, které zprostředkovávají odborníci. Aby byla reedukace úspěšná je

opět nutná dobrá spolupráce rodiny, školy a pedagogicko-psychologické poradny či jiné poradenské instituce. Podle diagnostiky lze ve velké míře vysledovat příčiny v nedostatečném vývoji psychických funkcí jako je zraková a sluchová percepce, pravolevá a prostorová orientace a další. Součástí reedukace se stává také rozvoj řeči, jelikož u většiny jedinců se specifickými poruchami školních dovedností nacházíme deficity ve vývoji řeči. (Zelinková, 2003). Jelikož reedukace vychází z předchozí diagnostiky a poruchy školních dovedností se vyznačují různorodostí obtíží je nutné **zaměřit terapii na zvláštnosti jednotlivých případů** a respektovat individuální vnitřní podmínky dítěte (intelekt, schopnost koncentrace, volní vlastnosti, motivace) a vnější podmínky (přístup rodiny ke vzdělání, podpora učitele).

Při nápravě postupujeme po malých krocích a **navazujeme na dosaženou úroveň dítěte**, přičemž se neohlížíme na věk dítěte či ročník, který navštěvuje. Žák by měl také pocítit úspěch již v počátcích reedukace, jelikož má většinou negativní zkušenosti z předešlé práce a měla by mu být poskytována soustavná motivace. Počáteční motivaci vytvoříme například zařazením úkolů, které zdánlivě nemají nic společného s dovednostmi, kterých chceme dosáhnout, ale rozvíjejí psychické funkce, které jsou nutné pro jejich utváření (cvičení zrakového a sluchového vnímání, řeči, motoriky, vizuomotorické a pravolevé orientace). Při zařazování metod práce je volen **multisenzorální přístup**, cvičení jsou prováděna **pravidelně**, pokud možno denně a **systematicky**, dokud není schopnost, kterou rozvíjíme zautomatizována. Samozřejmostí je vytváření takových podmínek pro práci, které umožňují soustředěnost dítěte na práci. (Pokorná 2010, Zelinková 2003).

### 3.3 REEDUKACE A KOMPENZACE DYSLEXIE A DYSORTOGRAFIE

#### 3.3.1 REEDUKACE A KOMPENZACE DYSLEXIE

Reedukace dyslexie začíná rozvíjením percepčně-motorických funkcí, řeči a dalších dovedností nutných k správnému nácviku čtení. Cvičení jsou prováděna ve dvou

oblastech, jsou jimi technika čtení a porozumění. Obě oblasti spolu souvisejí a jedna druhou ovlivňují.

### **Technika čtení**

První etapou nácviku je *zrakoprostorová identifikace písmen*. Zde se uplatňuje již zmíněný multisenzorální přístup, jelikož vnímání tvaru písmen je podporován hmatem, kdy jsou využívána například textilní písmena, žáci tvoří písmena z drátků, píší je do písku, na záda apod. Rozlišují písmena podle jejich polohy v prostoru (b-p-d).

Proces osvojování čtení závisí na dobrém *spojení hlásky a písmene*. Zde se uplatňuje rychlé čtení písmen, při kterém se výrazně odlišují jedinci s dyslexií od ostatních žáků. Pokud žáci při čtení písmena zaměňují a luští je nutné se k procvičování spojení hlásky a písmene při reedukaci vrátit, pokud tato schopnost není dostatečně zafixována, způsobuje opakovaně pomalé čtení. Vhodné je vyvozování hlásky ve spojení s přírodními nebo umělými zvuky (např. fff – fouká vítr, ččč – kočka apod.)

Jedním z projevů poruchy dyslexie je typické *zaměňování písmen*. Žáci zaměňují písmena tvarově podobná (b-d-p, m-n, a-e), zvukově podobná (t-d, sykavky), písmena lišící se v délce, ale také písmena, která nemají žádné podobné znaky. Při zaměňování tvarově podobných písmen jsou zařazována cvičení zrakové percepce, opětovně jsou vyvozována písmena ve spojení s obrázky, písmena jsou obtahována, vyhledávána, jsou vyhledávána slova obsahující tato písmena. Po dostatečném zafixování písmen následuje práce se slovy, která tato písmena obsahují. V případě, že žák zaměňuje zvukově podobná písmena, není zcela zautomatizováno spojení hlásky a písmene a proto je nutné znovu se vrátit k této dovednosti.

Při výuce čtení analyticko-syntetickou metodou je velice důležité zvládnutí schopnosti *spojovat písmena do slabik*. Pokud není tato schopnost dostatečně zafixována před přechodem k plynulému čtení, vzniká tzv. dvojí čtení, při kterém si žák přečte slovo potichu pro sebe po písmenech a pak jej teprve vysloví nahlas. Tento způsob je nevhodný a je často uváděnou chybou při práci s dyslektiky. Nácvik čtení probíhá formou *čtení slov se zvyšující se náročností hláskové stavby*, přičemž jsou opakovaně čtena slova se stoupající náročností, což vede k automatizaci. Následuje



*čtení vět souvislého textu* s využitím snadných a krátkých textů s ohledem na věk dítěte. (Zelinková, 2003).

### **Porozumění textu**

Porozumění čtenému textu je nejvyšším stupněm dovednosti čtení. Pokud se žák příliš soustředí na techniku čtení, obsah mu uniká. K nácviku porozumění textu jsou využívána cvičení s přiřazováním slov či celých vět k obrázkům, překrývání spodní části písmen při čtení nebo zakrývání celých slov. Lze využít také čtení známého textu, ve kterém jsou slova vynechána. (Zelinková, 2003).

### **Techniky nácviku čtení a náměty pro práci s textem**

K navození plynulosti čtení, nácviku správných očních pohybů a odstraňování nežádoucího dvojího čtení je využívána velice rozšířená technika nácviku čtení – *čtení s okénkem*. Jedná se o kartičku s vystřiženým otvorem, zakrývající ostatní text, který pak nepůsobí na žáka rušivě. U žáků, kteří mají dovednost čtení rozvinutou, ale čtou nepřesně, chybují nebo si často text domýšlejí je možné využít metodu *dublovaného čtení*, kdy žák čte společně s učitelem nebo rodičem. Rychlost čtení je přizpůsobována dítěti, uplatňuje se zde zásada pravidelnosti cvičení. *Metoda globálního čtení* je vhodná u žáků, kteří setrvávají na sledování jednotlivých písmen a nejsou schopni postřehovat jejich shluky, vyžaduje přípravu, kdy je dítěti předložen text, který si několikrát přečte a následně znovu předložen v podobě, kde jsou vynechány některé slabiky či písmena a nakonec celá slova. Metodou podporující sebedůvěru žáka je *metoda Fernaldové* určená pro žáky, kteří čtou pomalu. Žák si prolétne určitou část textu a současně si podtrhne slova, která by mu podle jeho názoru mohla dělat potíže při čtení. Tento způsob zopakuje a následně přečte podtržená slova, jelikož již text zná, nemusí se čtení obávat. (Pokorná, 2010).

Při práci s textem je možné využít některá cvičení rozvíjející psychické funkce, které jsou předpokladem zvládnutí čtení. K procvičení *sluchové analýzy, syntézy a diferenciaci*, lze žáky požádat, aby v předčitaném textu počítaly věty, slova ve větách, určovali počet slabik ve slovech, první hlásku ve slovech, rozkládali slova na hlásky a naopak, určovali rozdíly mezi slovy lišícími se jednou hláskou, rýmovali slova. *Zrakovou percepci* je možné rozvíjet označováním začátku a konce věty, počítáním vět, čtení prvních písmen či slabik ve slovech, vyhledáváním písmen, slov. Vhodné je také trénovat *pravolevou a prostorovou orientaci* žáků, kteří určují na které straně je text, počítají odstavce, počítají slova v určitém odstavci, hledají například třetí slovo v druhém řádku apod. K *procvičení řeči* volíme úkoly typu říkejte slova zdobnělá, opačná, podobného významu, procvičujeme vyhledávání slov podle gramatických kategorií či zaměřujeme úkoly na pochopení obsahu textu jako například převyprávění textu, dovyprávění, dramatizace, kreslení obrázku k textu apod. (Zelinková, 2001).

### 3.3.2 REEDUKACE A KOMPENZACE DYSORTOGRAFIE

Reedukace a kompenzace dysortografie je zaměřována nedostatečně rozvinuté psychické funkce jako jsou schopnost soustředění, paměť a další, které mohou být příčinou poruchy a na odstraňování specifických dysortografických chyb a chyb, které postihují aplikaci gramatických pravidel.

Nedostatečně rozvinuté sluchové vnímání a reprodukci rytmu může být příčinou chyb v *rozlišování krátkých a dlouhých samohlásek*. Při kompenzaci obtíží je nutné, aby si žák hlasitě diktoval, co píše a zdůrazňoval délku samohlásek a záměrně porušoval plynulost písma a znaménka označoval ihned. Nejčastější pomůckou k procvičování rozlišování krátkých a dlouhých samohlásek je bzučák, zdůrazňováním délky samohlásek ve slovech posiluje sluchový vjem a rozsvícení žárovky podporuje zároveň vjem zrakový. Vhodným cvičením je například napodobování rytmu, přehrávání slov pomocí bzučáku, vyhledávání vhodných slov k rytmickým strukturám přehrávaných učitelem. Mezi ostatní doporučovaná cvičení patří například určování rozdílů ve slovech lišících se délkou samohlásek, znázorňování slov pomocí stavebnice či graficky s důrazem na délku samohlásek, doplňování krátkých a dlouhých samohlásek do textu, podtrhávání dlouhých samohlásek v textu a další. (Zelinková, 2001).

Stejnou příčinu jako rozlišování krátkých a dlouhých samohlásek mají obtíže v **rozlišování slabik dy-di, ty-ti, ny-ni**. Náprava je opírána opět o multisenzorální přístup a využívá měkké a tvrdé kostky, žáci opět vyhledávají v textu slova s danou slabikou, rozlišují slova, která se liší tvrdostí slabik apod. Nesprávná výslovnost společně s nedostatečně vyvinutým sluchovým vnímáním je příčinou obtíží v **rozlišování sykavek**, které je možné procvičovat pomocí karet s písmeny a obrázky se slovy obsahujícími sykavku, žáci rozlišují sykavky ve slabikách a slovech, vyhledávají slova se sykavkami, rozlišují sykavky, které mění smysl slova apod.

Žáci s dyslexií se dopouští také **vynechávání, přidávání písmen či slabik**. Tyto obtíže vycházejí z nedostatků ve sluchové analýze a syntéze. Žák může mít problémy vybavováním písmen, špatnou výslovností, špatnou koncentrací pozornosti a grafomotorikou. Při reedukaci těchto potíží jsou tyto nedostatky pravidelně procvičovány, důraz je kladen na sluchovou analýzu a syntézu slov a správnou výslovnost. Dysortografické obtíže se mohou projevit také ve špatném rozlišování hranic slov v písmu. Žáci píší více slov dohromady, mají problém s rozpoznáváním začátku a konce věty nebo spojují předložky se slovy. Tyto obtíže jsou zpravidla způsobeny nedostatečnou sluchovou analýzou a syntézou, chápáním obsahu psaného textu a oslabenou grafomotorikou. K reedukačním cvičením těchto nedostatků řadíme rozdělování věty do slov, určování počtu slov v větě, využívány jsou pomůcky jako karty s obrázky a předložkami či stavebnice s prvky znázorňujícími slovo. (Zelinková, 2001).

### **Reedukace dysortografie – gramatické chyby**

V souvislosti s reedukací dysortografie je nutno zmínit obtíže související s osvojováním a uplatňováním gramatických pravidel. Tyto chyby jsou způsobeny nedostatečným rozvojem řeči, problémy s pamětí. Žák si není schopen gramatická pravidla zautomatizovat, psaný text přečíst a zpětně vyhledat možné gramatické chyby a opravit je. Reedukace vyžaduje, aby si žák osvojil gramatická pravidla znovu.

Žák s dysortografií má obtíže při psaní slov a písmen při diktátu, je tedy problematické, vyžadovat psaní diktátu, který obsahuje navíc prověřování určitého gramatického jevu. Pro tyto jedince je vhodnější zařadit doplňovací cvičení či ústní

prověřování daného mluvnického učiva, nezvládnutí diktátu vzhledem k obtížím, jež dysortografie skýtá (obtíže ve sluchové analýze a syntéze, v grafomotorice, v aplikaci mluvnických pravidel), neznamená nutně neosvojení mluvnických pravidel.

K reedukaci těchto obtíží jsou využívány například karty s měkkým a tvrdým i-y, karty s párovými souhláskami či již zmíněná doplňovací cvičení. K nápravným cvičením řadíme vyhledávání příbuzných slov, ústní doplňování i-y, zapisování procvičovaného jevu, zápis pouze slov, která obsahují procvičovaný jev, mechanické opisování slov, ve kterých žák chybuje. Velice důležitou roli hraje předcházení chybám a stále zdůvodňování mluvnického učiva a následná kontrola. Sebedůvěra žáků se specifickými obtížemi je podporována zkracováním cvičení, tak aby žák práci stihl vypracovat bez větších stresových momentů.

Při opravování prací žáků se nedoporučuje opravovat větší množství chyb červenou barvou. Učitel by měl s žáky pracovat individuálně a stále se opakující chyby vhodným způsobem reedukovat a podle možností hodnotit žáky slovně. Cvičení plná červeně označených chyb žáky demotivují k práci a nepomáhají v nápravě naopak upoutávají pozornost a je tak možné, že si žák tyto chyby spíše fixuje. Vhodným způsobem je označení či podtržení slov tužkou a nechat žáka ještě jednou chyby opravit, pokud toho není schopen, pomoci a odůvodnit pravopis. „Děti s touto poruchou vyžadují maximum trpělivosti a pedagogického optimismu při překonávání obtíží. Vždy je třeba mít na paměti, že vztah ke vzdělávání, duševní pohoda a kladná motivace jsou pro děti důležitější než „ovládání“ mluvnického učiva. (Zelinková 2001, s. 108).

### 3.4 REEDUKAČNÍ LEKCE

Náplň reedukační lekce pro jednotlivce či skupinu dětí vyplývá z diagnostiky odborného pracoviště, diagnostiky pedagoga, který provádí reedukaci a ze sdělení třídního učitele či vyučujícího daného předmětu, v němž se projevují obtíže daného žáka. Existuje několik důležitých oblastí, kterým by pedagog při reedukační lekci měl věnovat pozornost. V jedné reedukační lekci nelze věnovat čas všem těmto oblastem. Lekce vychází z dlouhodobých cílů reedukace, cílů za určité období a z momentální situace. V úvodních lekcích je například delší časový úsek věnován diagnostice úrovně

sluchové percepce, práci s bzučákem, tvrdými a měkkými kostkami a odpovídajícím cvičením. Dále může být pozornost věnována nácviku správného držení psacího náčiní, nácviku uvolňovacích cviků. Náplň lekce je tedy různorodá a soustřeďuje se na konkrétní individuální obtíže žáků, jejich diagnostiku a reedukaci. (Zelinková, 2003).

### **Přehled oblastí, jimž se věnuje reedukační lekce**

- **Motivace žáka**

Motivační rozhovor je nedílnou součástí běžného pedagogického působení a stává se tedy také vstupní fází reedukační lekce. Dítě dostává možnost mluvit o svých možných obavách z neúspěchu, pochybnostech o svých zkušenostech z výuky, ale také o svých přáních a úspěších. Motivační část reedukační lekce dává prostor dítěti pro sebereflexi a sebehodnocení. Z každého takového rozhovoru získává pedagog cenné informace, které mohou také částečně vypovídat o možných příčinách neúspěchu ve škole.

- **Sluchová percepce**

K diagnostice a nácviku sluchové percepce jsou prováděna cvičení sluchové analýzy, syntézy a diferenciac. Jsou využívány pomůcky jako bzučák, hudební nástroje, tvrdé a měkké kostky a nejrůznější materiály určené k procvičení sluchové analýzy a syntézy.

- **Zraková percepce**

K procvičení zrakové percepce jsou zařazována cvičení na zrakovou analýzu, syntézu a diferenciaci, k rozlišování figury – pozadí, je nacvičováno čtení s okénkem či jiným typem záložky. Vhodné je doplnit cvičeními pro předškolní věk či pracovními listy s vyhledáváním shod a rozdílů.

- **Pravolevá a prostorová orientace**

Cvičení pro rozvoj pravolevé a prostorové orientace je možné zařadit v kterékoli části reedukační lekce, tato cvičení jsou dokonce vhodná jako relaxační cvičení v průběhu lekce. Žáci podle pokynů pedagoga ukazují například pravou rukou levé ucho apod. či provádějí kreslené diktáty. Opět je vhodné pracovat s literaturou a cvičeními pro rozvoj pravolevé a prostorové orientace.

- **Řeč**

Řečová cvičení by měla tvořit součást každé reedukační lekce. Tato cvičení se přímo dotýkají příčin poruch čtení a psaní. Pro rozvoj řečových dovedností volí pedagog cvičení na vyhledávání slov začínající určitou hláskou či slabikou, vyhledávání slov nadřazených, podřazených, zdrobnělých či rýmujících se. Slovní zásoba je rozvíjena vyprávěním podle obrázků, které je možné spojit s procvičením pravolevé a prostorové orientace. Pohotovost žáka v mluvních dovednostech je možné procvičit jmenováním co největšího počtu slov, která označují například povolání, činností, předmětů na obrázku. Často jsou zařazována artikulační cvičení, vhodné je pak využití slov, ve kterých žák chybuje v psaném projevu.

- **Čtení**

K procvičení techniky čtení jsou využívány pomůcky pro 1. ročník základní školy jako jsou karty s písmeny, slabikami, slovy a literatura k nácvičování čtení. Následně je dbáno na dosažení dovedností čtení s porozuměním opět s využitím vhodné literatury.

- **Grafomotorika (motorika)**

Oblasti grafomotoriky jsou věnovány první reedukační lekce. Jedná se především o nácvičování jemné motoriky, správného držení psacího náčiní a uvolňovací cviky. V následujících lekcích je vhodné zařadit před psaním vhodná grafomotorická cvičení.

- **Psaní**

Důležitou roli především pro diagnostiku hraje opis, kterému je možné věnovat čas také v pozdějších lekcích. Text volí pedagog podle

čtenářských dovedností žáka. Slova a věty by měly obsahovat jevy, které jsou momentálně procvičovány. Po zvládnutí opisu je procvičován přepis či krátký diktát slov či vět, který je zaměřený na zvládnutí specifických dysortografických jevů. Diktát může prověřovat také zvládnutí gramatických pravidel či nácvik kontroly napsaného textu. Do oblasti psaní je možné zařadit také psaní na volné téma.

- **Gramatická pravidla**

Reedukační lekce má za úkol hledat příčiny neúspěchu aplikace gramatických pravidel a volit jiné postupy procvičování daných jevů. Příčinami neúspěchu žáků v aplikaci mluvnických pravidel mohou být například oslabený cit pro jazyk, poruchy procesu automatizace nebo neschopnost aplikovat gramatická pravidla z důvodu malého rozsahu pracovní paměti. Nejčastější příčinou bývá nepochopení podstaty jednotlivých jevů.

- **Paměť, koncentrace pozornosti a další kognitivní funkce**

Hry zaměřené na cvičení paměti je vhodné zařazovat krátkodobě. Jedná se o tzv. Kimovy hry, hry k cvičení zrakové a sluchové paměti.

- **Hodnocení lekce**

Hodnocením musí být zakončena každá reedukační lekce. Jedná se nejen o hodnocení pedagoga, ale především o sebehodnocení samotného žáka. Důraz je kladen na spoluzodpovědnost žáka na výsledku reedukační lekce. Žák vyjadřuje svou spokojenost či naopak nespokojenost s reedukační lekcí, hledá příčiny neúspěchu. Závěry, které z hodnotícího rozhovoru vyplývají jsou východisky pro přípravu následující lekce. Pro domácí přípravu je možné zadat žákovi kratší úkoly, které ale musí být jasně zadané. (Zelinková, 2003).

## **4. VZDĚLÁVÁNÍ A PODPORA ŽÁKŮ SE SPECIFICKÝMI VÝVOJOVÝMI PORUCHAMI ŠKOLNÍCH DOVEDNOSTÍ**

### **4.1 LEGISLATIVA SPOJENÁ S PROBLEMATIKOU ŽÁKŮ SE SPECIFICKÝMI VÝVOJOVÝMI PORUCHAMI ŠKOLNÍCH DOVEDNOSTÍ A SYSTÉM PORADENSKÝCH SLUŽEB**

Na základě odborného psychologického a speciálně pedagogického vyšetření jsou žáci se specifickými vývojovými poruchami školních dovedností za souhlasu zákonného zástupce zařazeni do příslušného typu školského zařízení. Vzdělávací proces se obsahově zásadně neliší od vzdělávání ostatních žáků, je nutno přistoupit k reedukační péči, která má za úkol redukovat obtíže. Také je potřebné vytvořit pro žáky vhodné podmínky pro výuku a volit specifické postupy a metody výuky. Základem úspěchu a pomoci žákům je dobrá spolupráce rodiny, školy a pedagogicko-psychologické poradny. Důležitou roli hraje také prevence poruch školních dovedností již v předškolním věku, kdy mohou být zaznamenány určité projevy či deficity dílčích funkcí, které se stávají rizikovými faktory následných specifických poruch školních dovedností. Po nástupu školní docházky sleduje pedagog možné obtíže, základní diagnostika pak probíhá v pedagogicko-psychologické poradně.

Základním zákonem upravujícím vzdělávání v ČR je zákon č. 561 /2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (Školský zákon). Na tento zákon navazuje Vyhláška MŠMT č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních. Podle vyhlášky jsou poradenské služby poskytovány dětem, žákům a studentům, jejich zákonným zástupcům, školám a školským zařízením, přičemž školy a školská poradenská zařízení poskytují poradenské služby bezplatně. Vzdělávání žáků se SVPŠD upravuje Vyhláška MŠMT č. 147/2011 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných.



Ke vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných jsou využívány speciální metody, postupy, formy a prostředky vzdělávání, kompenzační, rehabilitační a učební pomůcky a didaktické materiály, jsou zařazeny předměty speciálně pedagogické péče, poskytovány pedagogicko-psychologické služby, zajišťována služba asistenta pedagoga, snížen počet žáků ve třídě, oddělení nebo studijní skupině nebo jinak upravena organizace vzdělávání tak, aby byly zohledněny speciální vzdělávací potřeby žáků. Speciální vzdělávání těchto žáků je následně uskutečněno formou individuální či skupinové integrace nebo zařazením do školy speciálně zřízené pro žáky se zdravotním postižením.

Při prvních příznacích obtíží žáků by na prvním místě měl stát **třídní učitel**, který by měl spolupracovat s rodiči a dohodnout se na společném způsobu a dalším postupu při odstraňování obtíží. V případě, že se komunikace s třídním učitelem z nějakého důvodu nedaří, mají rodiče možnost obrátit se na výchovného poradce, který je přítomen na každé základní škole. **Výchovný poradce** je učitel, který kromě vlastní výuky pomáhá žákům se specifickými vzdělávacími potřebami. Nabízí základní pomoc s potížemi v oblasti školní neúspěšnosti žáků, v přizpůsobování se na školní prostředí, v oblasti výchovných problémů a při volbě budoucího vzdělávání a profesní orientace.

Pro žáky se specifickými potřebami může základní škola zřídit **speciální třídy** pro děti se specifickými vývojovými poruchami školních dovedností či chování s omezeným počtem žáků nebo na žáka **integrovat do běžné třídy** a vytvořit mu zde vhodné podmínky a podpůrná opatření. Třídní učitel či výchovný poradce může rodičům doporučit návštěvu **pedagogicko-psychologické poradny**, rozhodnutí je však zcela v kompetenci rodičů, proto mohou rodiče toto poradenské zařízení navštívit také zcela bez doporučení školského zařízení. Pedagogicko-psychologické poradny jsou rozšířeny po celé republice a mají své sídlo v každém okresním městě a kontakt na příslušná poradenská zařízení poskytují základní školy či třídní učitelé. Je možné navštívit také tzv. Dys-centra, specializovaná pracoviště pro žáky se specifickými poruchami školních dovedností.

## 4.2 INDIVIDUÁLNÍ VZDĚLÁVACÍ PLÁN A HODNOCENÍ ŽÁKŮ SE SPECIFICKÝMI VÝVOJOVÝMI PORUCHAMI ŠKOLNÍCH DOVEDNOSTÍ

V případě potřeby se pro žáky vytváří *individuální vzdělávací plán*, který vychází ze školního vzdělávacího programu příslušné školy, závěrů speciálně-pedagogického vyšetření, vyjádření zákonného zástupce a dalších odborníků a je závazným dokumentem pro zajištění speciálních vzdělávacích potřeb žáka. (Vyhláška č. 147/2011 Sb. o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných ze dne 1. září 2009) Individuální vzdělávací plán je zpracován v písemné formě a jeho obsahem je úprava učební látky, postupů při vzdělávání a kroky, které by měly vést ke kompenzaci a nápravě prokázané poruchy školních dovedností. Konkrétně individuální vzdělávací plán obsahuje:

- jméno žáka, datum narození, třídu
- základní údaje o žákovi, podstatné pro řešení problému
- pedagogickou diagnózu učitele
- konkrétní úkoly v oblasti (např. českého jazyka, motoriky apod.)
- pomůcky
- způsob hodnocení a klasifikace
- organizaci péče (plán reedukace)
- požadovanou částku na pomůcky, platby odborníkům, kteří budou s dítětem pracovat
- formu spolupráce s rodiči
- podíl žáka
- informace dalším učitelům
- způsob kontroly
- podpisy (Mertin, 1995).

Jeho cílem není hledání úlev pro žáky, ale spíše nacházet odpovídající úroveň, na které může žák pracovat a zažívat úspěchy ve vzdělávání. Individuální vzdělávací plán je nutno konzultovat se zákonným zástupcem žáka a respektovat jeho souhlas či nesouhlas s obsahem, jeho nezbytnou součástí je hodnocení a kontrola výsledků. (Zelinková, 2001).

Hodnocení řadíme mezi metody pedagogické diagnostiky, jejímž úkolem je zjistit, jaká je úroveň žáků za určité časové období, postihuje osobnost dítěte jako celek a je nedílnou součástí vzdělávacího procesu. Hodnocení je dlouhodobé a mělo by se zaměřovat především na kladné stránky dítěte. Formou a výsledkem hodnocení je následná klasifikace, která spolu s hodnocením plní motivační, kontrolní, výchovnou, diagnostickou a regulační funkci, přeceňování některých funkcí ovšem může vést k negativním důsledkům na psychice jedince a nepříznivě působit na jeho práci. (Zelinková, 2003).

Možností podpory integrovaných žáků je způsob hodnocení a klasifikace, kdy se podle článku 5 Metodického pokynu 13 711/2001-24 dává přednost širšímu slovnímu hodnocení a doporučuje se taktně informovat spolužáky o individuálním přístupu a způsobu hodnocení a klasifikace integrovaného žáka. Není známo přesné znění jednotlivých stupňů slovního hodnocení, jeho úkolem je vyjádřit úroveň vědomostí a dovedností žáka v souladu s vytvořeným individuálním plánem za souhlasu zákonného zástupce žáka. Slovní hodnocení nekorresponduje s běžnými stupni klasifikace a nelze jej srovnávat s hodnocením ostatních žáků. (Zelinková, 2003).



## **5. PSYCHOSOCIÁLNÍ POSTAVENÍ DĚTÍ SE SPECIFICKÝMI VÝVOJOVÝMI PORUCHAMI ŠKOLNÍCH DOVEDNOSTÍ**

Žáci se specifickými vývojovými poruchami školních dovedností nejsou handicapováni pouze obtížemi ve školních dovednostech a vysokou mírou úsilí, kterou musí vyvinout k dosažení školních úspěchů, ale také náročnými životními situacemi, které v průběhu školní docházky prožívají. Tito žáci jsou vystavováni dvojnásobné frustraci a pocitům neúspěchu a nejsou dostatečně pozitivně přijímáni svým okolím. V pedagogicko-psychologických poradnách se objevují děti trpící neurotickými projevy či poruchami chování, které jsou následkem chronického neúspěchu ve škole a nedostatečné podpory okolí. Z tohoto vyplývá, že nejpřednějším úkolem rodičů a pedagogů je vytvářet pro děti vztah důvěry a emoční podpory. Je nutné rozlišovat hodnocení neúspěchu dítěte od hodnocení dítěte samotného, jelikož především neúspěšné děti potřebují jistotu v osobních vztazích. (Pokorná, 2010).

### **Zásady přístupu k žákům se specifickými vývojovými poruchami školních dovedností ve škole a v rodině**

*Ve školní třídě* třídní učitel vhodným způsobem vysvětluje a zdůvodňuje ostatním žákům rozdílnost přístupu hodnocení žáků se specifickými vývojovými poruchami školních dovedností. Pro žáka je ve školním prostředí velice důležitý pocit úspěchu, který by měl i přes obtíže dané poruchou zažít. Žák by měl být chválen za snahu i přes to, že při vysoké míře úsilí není dosahováno žádoucích školních výsledků. Také v oblasti hodnocení a klasifikace pedagog zdůrazňuje motivační složku hodnocení tím, že hodnotí pouze jevy, které žák již zvládl a volí vhodné formy hodnocení a klasifikace. Specifický přístup k hodnocení a klasifikaci žáků je uplatňován ve všech předmětech, kterých se dotýkají projevy obtíží. Žáci by měly ve školní třídě posazeni tak, aby jim místo poskytovalo potřebný prostor pro koncentraci pozornosti, nejlépe přímo před pedagoga, kde by nemělo být rušeno přemírou okolních vjemů.

Nové poznatky a vědomosti jsou vysvětlovány stručně a jednoduše za podpory pedagoga a ujištění o správnosti pochopení zadaných úkolů. U žáků je vhodné vyhýbat se možné únavě a být trpělivý k pomalému tempu, čímž je žák chráněn od stresu z nezvládnutí úkolu v určeném časovém úseku. Uspokojování potřeb žáků vyžaduje přátelskou atmosféru školní třídy a informovaného pedagoga, který neovlivňuje žáky nevhodným označováním dětí se specifickými vývojovými poruchami školních dovedností například za líné, jelikož třída i žák sám velice často přebírají hodnocení pedagoga za své. Pokud dítěti není umožněno zažívat úspěch, může jej začít vyhledávat v negativních činnostech, proto pedagog nezdůrazňuje negativní hodnocení žáků, snaží se pomáhat budovat jejich reálné sebehodnocení. Ke správnému přístupu k žákům přispívá pravidelný režim dne, relaxace a přehledné a strukturované prostředí a bezesporu spolupráce s rodiči dítěte na jednotnosti přístupu k dítěti.

**Rodina** zásadně ovlivňuje přístup dítěte ke vzdělávání a škole. Rodiče by měli být informováni o obtížích poruchy a o požadavcích, které na dítě klade škola a vytvářet dítěti zázemí, pocit jistoty, vhodné podnětné prostředí a dbát na zdravý vývoj dítěte a rozvoj jeho poznávacích schopností a osobnostních vlastností. Rodič který si uvědomuje zvláštnosti dítěte se specifickou vývojovou poruchou školních dovedností a jeho individuální potřeby volí vhodný styl výchovy a takové nároky na dítě, které jsou přiměřené jeho schopnostem a dovednostem a stejně jako pedagog upřednostňuje pozitivní přístup a povzbuzení.

## 6. PRAKTICKÁ ČÁST

### 6.1 CHARAKTERISTIKA VÝZKUMU, STANOVENÍ CÍLŮ, METODOLOGIE

Praktická část bakalářské práce je zaměřena na žáky se specifickými vývojovými poruchami školních dovedností především s dyslexií a dysortografií na běžné základní škole či žáků s příznaky těchto poruch, kteří nejsou integrováni, přesto však je doporučen odlišný přístup pedagoga k těmto žákům, vzhledem k projevům specifických vývojových poruch školních dovedností. Základní škola, na které byly kazuistické studie realizovány, nemá speciální třídy pro žáky se specifickými vývojovými poruchami školních dovedností, žáci jsou na základě individuálního plánu integrováni do běžných tříd. K dispozici jsou hodiny nápravného čtení, na které někteří žáci pravidelně docházejí a kde tedy probíhá reedukace zmíněných poruch kromě prostředí třídy. Kazuistické studie jsou soustředěny na čtyři vybrané žáky prvního stupně základní školy, jichž se obtíže větší či menší měrou dotýkají a kteří se potýkají nejen s projevy poruch, ale také se školním neúspěchem. U těchto žáků je sledována jejich osobní a rodinná anamnéza, projevy obtíží, míra přizpůsobení na výuku v běžné třídě, přístup pedagogů a samotných žáků k problému. Práce se zaměřuje nejen na formy a způsoby práce s žákem a jejich úspěšnost v reedukačním procesu, ale také na využívané pomůcky a způsoby hodnocení a klasifikace.

Cílem práce je poukázat na nutnost reedukace žáků se specifickými vývojovými poruchami školních dovedností v běžné třídě základní školy a v rodině. Práce shrnuje poznatky od pedagogů, žáků o rozsahu a kvalitě reedukačního procesu a jeho výsledcích, o spolupráci s rodiči žáků a s pedagogicko-psychologickými poradnami, fungujícími jako poradenské pracoviště v oblasti specifických vývojových poruch školních dovedností.

Práce má charakter kvalitativního výzkumného šetření s využitím techniky přímého pozorování žáků a pedagogů, analýzy odborné literatury vztahující se k tématu specifických vývojových poruch školních dovedností a volného rozhovoru se žáky a pedagogy, který trval vždy přibližně patnáct minut a jehož cílem bylo zjistit u žáků

vztah ke škole a školní práci, oblíbené vyučovací předměty, vztah a přístup k problematickým předmětům a jevům a přístup rodiny ke školní přípravě s ohledem na nutnost zvýšit její intenzitu a u pedagogů jakými způsoby pracují se žáky se specifickými vývojovými poruchami školních dovedností, jaké metody a pomůcky při reedukaci využívají.

## 6.2 KAZUISTICKÉ STUDIE

V práci jsou popisovány případy čtyř žáků prvního stupně běžné základní školy. Dva žáci druhého ročníku, u kterých byly zjištěny některé typické projevy specifických vývojových poruch školních dovedností a kteří nedosahují míry obtíží, která umožňuje zařazení do systému speciálního vzdělávání ve smyslu vyhlášky č. 73/2005 Sb. A její následné změny vyhláškou č. 174/2011 Sb., přesto je však nutný individuální přístup k žákům a využití reedukačních postupů od pedagogů a rodičů. Dva žáci třetího ročníku, kteří jsou na základě vyšetření pedagogicko-psychologické poradny zařazeni do speciálního vzdělávání a jejich výuka a proces reedukace se odvíjí od individuálního vzdělávacího plánu zpracovaného základní školou.

### 6.2.1 CHLAPEC Š. P.

Narozen 8. května 2005.

#### **Osobní a rodinná anamnéza**

Starší ze dvou dětí v úplné rodině. V osobní anamnéze uvádí rodič rizikové faktory prenatálního i perinatálního charakteru. Raný vývoj v normě. Významnou roli představují přechodné obtíže přibližně po dobu dvou let s nedoslýchavostí po zánětech středouší. Chlapec se podrobil operaci, nyní je sluch v normě. Z úsudku třídní učitelky vyplývá, že může působit dojem mladšího dítěte, zejména pro jeho velmi pomalé tempo. V komunikaci a interakci je milý, dobře se podřizuje autoritě, je družný, chce dosahovat dobrých školních výsledků, je ctizádostivý, má správné logické uvažování, je



bystrý. Š. má dostatečné množství mimoškolních aktivit nejrůznějšího charakteru, rád sportuje, navštěvuje kroužky v Domě dětí.

### **Poznatky ze speciálně-pedagogického vyšetření**

Aktuální intelektová úroveň Š. se nachází v pásmu nadprůměru. Praktická složka intelektu převažuje nad složkou verbální. Chlapec podává velice dobré výkony v manuálních analyticko-syntetických činnostech, které jsou náročné na kombinačně logické uvažování a představivost. Správně se orientuje v dějových posloupnostech. Pedagogicko-psychologické vyšetření potvrzuje názor třídní učitelky na podnětnost výchovy v rodině, jelikož na vysoké úrovni jsou všeobecné i praktické znalosti.

Pracovní paměť se nachází v pásmu průměru, chlapec má rezervy v orientaci v sociálních situacích. Významně je oslabena schopnost asociačního učení, která se promítá do velmi pomalého tempa práce především při samostatných písemných pracích, což potvrzuje také mínění pedagoga. Podle názoru pedagogicko-psychologické poradny a rodičů chlapce mohla tyto obtíže způsobit nedoslýchavost přetrvávající v průběhu 1. ročníku. Chlapec neslyšel dobře pokyny vyučujícího, uzavíral se do svého světa. Třídní učitelka retrospektivně tuto možnost nepopírá. Chlapec je z důvodu opakovaných školních neúspěchů v některých situacích nejistý.

U Š. byla zjištěna nezralost schopnosti sluchové syntézy, ostatní složky sluchového vnímání i vnímání zrakové jsou v normě. Řeč je z hlediska výslovnosti méně obratná, slovní zásoba je v rámci věkové normy odpovídající, vyjadřování je pomalé. Chlapec zvládl pravolevou orientaci bez větších obtíží, rezervy byly zaznamenány v audiomotorické koordinaci, které mají negativní vliv na sluchovou paměť. Aktuální čtenářské dovednosti Š. jsou v pásmu průměru až nadprůměru. Čtení je pomalé, těžkopádné, chyby jsou ojedinělé. Chlapcův výkon v průběhu čtení kolísá, umí samostatně reprodukovat text, dobře rozumí obsahu čteného.

Chlapec píše pravou rukou, lateralita je neurčitá, dominance ruky je nevyhraněná (ambidextrie), vedoucí oko levé. Psaní je těžkopádné, vývoj grafomotoriky opožděný. Při psaní, jak ve školní třídě pedagogem, tak speciálním pedagogem pedagogicko-psychologické poradny je pozorován psychomotorický neklid, pracovní tempo je velice pomalé. Š. již doplňuje diakritická znaménka současně s písmeny,

šeptem si diktuje psaný text. V diktátu i přepisu jsou sledovány specifické dysortografické chyby.

### **Závěr**

Úroveň rozumových schopností v pásmu nadprůměru, deficity ve sluchové syntéze a sluchové paměti. Oslabená vizuomotorická koordinace, vývoj grafomotoriky opožděný. Hypoaktivní forma pracovního tempa spojená s dyslektickými, dysortografickými a dysgrafickými obtížemi.

### **Doporučení**

Zaměřit se na cvičení sluchové paměti a syntézy, dbát na koncentraci pozornosti vhodnou motivací. V pravidelných krátkých intervalech trénovat čtení, aplikovat komentované psaní, vést ke zpětné kontrole napsaného. Problematické jevy cvičit krátce, chlapce nepřetěžovat. Respektovat dyslektické, dysgrafické a dysortografické obtíže a aktuální pracovní tempo, tlak na zvýšení pracovního tempa vyvíjet postupně. Při pamětném počítání poskytovat vizuální oporu. Poskytovat dostatek času na samostatné písemné práce. Za podmínky aktivní spolupráce chlapce a rodiny přistoupit k tolerantnější klasifikaci. Poskytovat dostatek pozitivní zpětné vazby.

### **Poznatky pedagoga a žáka**

Pedagog považuje chlapce za společenské dítě, se spolužáky vychází dobře, je rád středem zájmu, někdy „šaškuje“. Vyskytují se lítostivé nálady ve spojitosti se školními neúspěchy, práci však nevzdává, chce být úspěšný. Š. má vysokou úroveň znalostí, nevýhodou je velmi pomalé pracovní tempo, obtíže v psaném projevu a problémy s koncentrací pozornosti. Pomalé pracovní tempo se pedagog snaží kompenzovat zkrácením cvičení pokud je potřebné, delší zápisy například týkajících se organizačních informací zapisuje žákovi pedagog. Diktáty Š. píše, není volena forma

doplňovacích cvičení, je schopen po opakovaném upozornění pedagoga doplňovat ihned diakritická znaménka či najít a opravit chybu. Š. je ve třídě posazen přímo před vyučujícím vedle samostatného žáka, který upozorní na pokyny, pokud nejsou chlapcem splněny vzhledem ke špatné koncentraci pozornosti. Š. navštěvuje pravidelně hodiny nápravného čtení organizovaných školou, kde probíhá nácvik správného plynulého čtení a jsou zařazována cvičení zrakové a sluchové analýzy a syntézy, cvičení k procvičení pravolevé a prostorové orientace, cvičení koncentrace pozornosti a paměti či grafomotorická cvičení.

Sám žák vypovídá o svém vztahu ke škole a školní práci pozitivně. Do školy chodí rád, má zde kamarády a většina vyučovacích předmětů jej baví. Negativně se vyjadřuje vzhledem k aktivitám, při kterých se projevuje jeho pomalé tempo jako je pětiminutovka či delší opisy, projevuje mírnou lítost nad neúspěchy. Nejraději má prvouku, zajímá se o informace o přírodě, lidském těle, vesmíru. Doma mu s úkoly a přípravou na vyučování pomáhá především matka, nezmiňuje záporné reakce rodiny na školní nezdary.

#### 6.2.2 CHLAPEC M. K.

Narozen 12. února 2004

##### **Osobní a rodinná anamnéza**

Rodina neúplná od 2 let věku dítěte. M. v péči matky, s biologickým otcem se pravidelně stýká. V osobní anamnéze jsou uváděny rizikové perinatální faktory. Na doporučení lékaře byl u M. realizován odklad školní docházky. Zdravotní stav je dobrý, žák trpí alergiemi. Podle třídní učitelky je M. výrazně komunikativní, společenský, přátelský, dobře spolupracuje. Je velice soutěživý typ, touží po neustálém úspěchu, pod tlakem a při zátěži zmatkuje. Věnuje se několika volnočasovým aktivitám, hraje fotbal, dochází do rybářského kroužku, má rád zvířata.

## **Poznatky ze speciálně-pedagogického vyšetření**

V průběhu vyšetření pozorován relativně silný psychomotorický neklid, stálý pohyb končetinami. Pozornost koncentruje jen krátkodobě, reakce jsou značně impulzivní. Aktuální úroveň rozumových schopností je v pásmu průměru, nerovnoměrný vývoj jednotlivých psychických funkcí. Velmi dobré výkony podává v prověřování praktických znalostí, v chápání dějových posloupností, slovní zásoby a sociálního porozumění. Na nízké úrovni je prostorová představivost a kombinačně logické myšlení. Má rezervy v rozvoji všeobecného vědomostního přehledu.

V řeči přetrvávají vady výslovnosti, artikulačně méně obratná, dobré jsou vyjadřovací schopnosti, slovní zásoba bohatá. Zjištěna výrazně nezralá sluchová percepce, defektní sluchová paměť, zraková percepce a pravolevá orientace je v normě. Aktuální čtenářské dovednosti jsou podprůměrné, čte velmi pomalu s častými nepřesnostmi, komolí slova, využívá tzv. „dvojitý čtení“. M. obtížně spojuje hlásky ve slova, plete písmena, nerespektuje diakritická znaménka a zaráží se před delšími slovy. Nedokáže samostatně reprodukovat přečtený text, čte bez porozumění.

M. píše pravou rukou, lateralita je neurčitá, dominance ruky nevyhraněná, vedoucí oko pravé. Projevuje se nesprávný, mírně křečovitý úchop psacího náčiní, pomalé pracovní tempo. V diktátu se vyskytuje velké množství specifických chyb.

## **Závěr**

Pozorovány symptomy ADHD (Attention Deficit Hyperactivity Disorder – syndrom hyperaktivity a deficitu pozornosti) a na jeho podkladě specifické vývojové poruchy školních dovedností dyslexie a dysortografie. Výrazná nezralost sluchového vnímání, především sluchové analýzy a syntézy.

## **Doporučení**

Ve škole tolerovat specifické výukové obtíže žáka. M. by měla být poskytována logopedická péče. V rodině by měla probíhat pravidelná cvičení poznávání tvaru písmen. Při psaní důsledně vyžadovat autodiktát, s vyslovenou hláskou hned psát diakritická znaménka, dbát na správný úchop psacího náčiní. Cvičit sluchovou analýzu a syntézu, popřípadě sluchovou percepci opřít o zrakové vjemy. Doporučuje se trénovat sluchovou paměť a čtení v krátkých časových intervalech. Při čtení se pak zaměřit na obsah čteného. Ve škole respektovat aktuální úroveň čtenářských dovedností a psaní s ohledem na dyslexii a dysortografii a oslabenou sluchovou paměť. Pedagog by neměl nechávat M. číst často nahlas před spolužáky. Ve škole by měla být poskytována žáku nápravná péče v rozsahu jedné lekce týdně. Pedagog by měl poskytovat dostatečný časový prostor pro vypracování samostatné práce a zpětnou kontrolu, motivovat jej a povzbuzovat, chválit i za dílčí úspěchy. Chlapec by neměl být příliš přetěžován, školní povinnosti by se měly střídát s relaxačními aktivitami. Český jazyk je možné klasifikovat tolerantněji, za podmínek intenzivní spolupráce rodiny i žáka se školou.

## **Poznatky pedagoga a žáka**

Podle třídního učitele je M. velice přátelský a nadmíru komunikativní. Se spolužáky se někdy dostává do konfliktů z důvodu jeho potřeby sebeprosazení, bývá vznětlivý. Je extrovertní a velice soutěživý typ, který chce být za každou cenu vždy první. Neúspěch ve školních povinnostech nese velice těžce, má radost z každého menšího úspěchu či pochvaly od vyučujícího. Jeho pracovní tempo je průměrné, tak jako jeho znalosti. Největší obtíže sleduje vyučující ve sluchové analýze a syntéze. M. dělá potíže rozkládat a skládat písmena a slabiky do slov již od prvního ročníku školní docházky. Obtíže se projevují také ve velice pomalém čtení s mnoha chybami. V případě psaní diktátu volí pedagog zkrácený diktát, vynechání některých vět, u M. je pozorováno v diktátu zlepšení díky dobré spolupráci s rodinou. Při čtení je u M. využíváno čtení s pedagogem tzv. párové čtení a čtení se čtecím okénkem. M. čte vždy kratší úseky, není však ze čtení před žáky vynecháván, jelikož o čtení před třídou stojí, má snahu se zlepšovat. Žák navštěvuje jedenkrát týdně hodinu nápravného čtení.

M. vypovídá o školní docházce v pozitivním smyslu, ve škole se mu líbí, má rád třídní kolektiv i třídní učitelku. Ve škole ho baví především matematika a tělesná výchova, která mu podle jeho názoru jde dobře. Je smutný, že mu některé aktivity v českém jazyce dělají problémy, především kvůli matce, které chce udělat radost dobrou známkou, která je pro něj motivací.

### 6.2.3 CHLAPEC P. B.

Narozen 8. říjen 2003

#### **Osobní a rodinná anamnéza**

Žije s matkou, nevlastním otcem a nevlastním bratrem, s biologickým otcem se stýká. Chlapec je komunikativní, má širokou slovní zásobu a všeobecný přehled. Má rád pohyb, rád sportuje. Projevuje se u něj nesoustředěnost a nepozornost. Na místě ve školní třídě se objevují silné projevy nepořádnosti. P. má podle třídní učitelky sklony uzavírat se do vlastního světa, jeho pracovní tempo je pomalé. Zajímají ho poznatky z prvouky, podle třídní učitelky má P. v této oblasti nadprůměrné znalosti, má rád zajímavosti z vědy a přírody, rád pracuje na počítači a sportuje.

#### **Poznatky ze speciálně-pedagogického vyšetření**

V průběhu vyšetření je pozorována nesoustředěnost a postupně nástup silné únavy. Žák spolupracuje dobře, má zájem o interpersonální kontakt a řešení zadaných úkolů, ve kterých se projevují značné všeobecné znalosti. Je patrná zvýšená potřeba pohybu. Na dobré úrovni je abstraktní myšlení, teoretické porozumění sociálním situacím a logické a analyticko-syntetické myšlení. Čtenářské dovednosti jsou navozeny správně, čte vyrovnaně, ojediněle se zastaví před těžkými slovy. Čte s porozuměním. Chybuje v tvarově podobných písmenech, vynechává písmena, domýšlí konce slov. Držení psacího náčiní je nesprávné, grafomotorika je snížena. V diktátu se vyskytují specifické chyby – diakritická znaménka, měkčení, vynechání písmen. Chybovost se

vyskytuje také v přepisu – záměna sluchově podobných písmen. P. chybí především v časově limitovaných úkolech, vyskytují se specifické i nespecifické chyby a neschopnost použít pravopisné pravidlo. Oslabena je zraková paměť, vizuální diferenciaci a pravolevá orientace.

### **Závěr**

Diagnostikována dysortografie v diktátu i přepisu, bradygrafie (pomalé psaní) a oslabené percepcie. Na základě vyšetření se jedná o žáka se speciálními vzdělávacími potřebami, doporučeno vypracování individuálního vzdělávacího plánu pro předmět český jazyk.

### **Doporučení**

Zohlednit délku procvičování a výklad individuálním potřebám dítěte a omezit časově limitované úkoly. Preferovat testové formy práce a kontrolovat pochopení zadání úkolu a instrukcí. Respektovat individuální tempo žáka, často střídát činnosti, kvůli rychlé unavitelnosti. Zohledňovat výkyvy ve výkonech a usměrňovat projevy nesoustředěnosti a neklidu. Žák by neměl být přetěžován. Cvičit sluchovou paměť a podporovat komentované psaní, procvičovat zrakovou paměť a diferenciaci, pravolevou orientaci a ostatní oslabené funkce. V gramatických cvičeních zohledňovat gramatické obtíže a psaní diakritiky. Ve psaní diktátů doporučeno psát předtištěný diktát s vynechanými písmeny či slovy, který sleduje pouze jeden gramatický jev a ponechávat dostatečný časový úsek na kontrolu. V klasifikaci doporučeno zohlednit specifické chyby, ocenit i část dobře provedeného úkolu.

### **Poznatky pedagoga a žáka**

Podle vyučujícího je P. průměrně komunikativní žák se sklony k uzavírání se do svého vlastního světa. Při vyučování je nepozorný a nesoustředěný a kolem sebe a v

aktovce má velký nepořádek. Pracuje velmi pomalu a nerad, především při samostatné práci. V českém jazyce nemá rád mluvnická cvičení a psaní. Rád si čte, při společné četbě nedává pozor, je sledováno čtení napřed (rád získává stále nové informace). Má nadprůměrné znalosti z oblasti prvouky, má rád práci na počítači, kde vyhledává zajímavosti.

P. náhled na školu působí všeobecně kladným dojmem. Mezi předměty, které má rád řadí především tělesnou výchovu a informační a komunikační technologie a přestávky. Předmět, který nemá rád je český jazyk, nerad píše a vypracovává mluvnická cvičení a diktáty. Specifické chyby, jichž se dopouští přisuzuje špatné sluchové paměti a neschopnosti aplikovat mluvnické pravidlo v praxi. Nejvíce mu vadí špatné známky, obavy odůvodňuje strachem z fyzického trestu.

#### 6.2.4 CHLAPEC A. H

Narozen 18. ledna 2003

##### **Osobní a rodinná anamnéza**

Rodina úplná, pět dětí. Chlapec osobnostně nejistý, plachý, špatně se orientuje v sociálních situacích. A. začal podle informací matky velmi pozdě mluvit, nástup řeči až kolem třetího roku věku. Vyšetřen na foniatrii, vada sluchu vyloučena, raný vývoj v normě. Žák na dotazy většinou neodpovídá vůbec, domlouvá se neverbální formou posunkem či odpovídá jednoslovně. Ve škole nemluví s paní učitelkou ani spolužáky, během přestávek mluví. V rodině podle matky komunikuje ovšem ne s cizími dětmi. Podle třídní učitelky je A. tichý, během vyučování je soustředěný. Pracuje samostatně a pečlivě. Hlásí se pouze v případě, že si je jistý správnou odpovědí, při odpovídání je velmi nesmělý. Ze zájmových aktivit zmiňuje matka fotbal, ve fotbalovém oddílu se spoluhráči nekomunikuje.



## **Poznatky ze speciálně-pedagogického vyšetření**

V pedagogicko-psychologické poradně byl s chlapcem navázán kontakt pouze v názorně praktických zkouškách. Rozumové schopnosti A. odpovídají normě, úroveň názorně logického myšlení se nachází v pásmu nadprůměru. Objektivně nelze určit verbální složku intelektu z důvodu nedostatečné komunikace. Zjištěna deficitní sluchová percepce, zrakové vnímání a pravolevá orientace v pořádku. Mírné obtíže se vyskytují také v oblasti sluchové paměti. Řeč je artikulačně neobratná, špatná výslovnost hlásky r a sykavek. Chlapec má velmi nízkou úroveň vyjadřovacích schopností a nízkou slovní zásobu. Při čtení se vyskytují časté nepřesnosti a komolení slov, reprodukce textu je nesamostatná, porozumění čtenému na dobré úrovni. A. píše pravou rukou, lateralita je neurčitá a dominance ruky nevyhraněná, vedoucí oko levé. Chlapec má pomalé pracovní tempo, chybí mu návyk kontroly cvičení, v diktátu i přepisu vysoký výskyt převážně specifických chyb. Početní dovednosti dobré.

### **Závěr**

Na základě speciálně-pedagogického vyšetření diagnostikován elektivní mutismus, porucha sociální komunikace. Rozumové schopnosti chlapce jsou v normě. Diagnostikována dyslexie a dysortografie, jedná se o žáka se speciálně vzdělávacími potřebami, žáku je doporučeno vypracovat individuální vzdělávací plán.

### **Doporučení**

Pedagogicko-psychologická poradna doporučuje provést psychiatrické vyšetření a vyšetření ve speciálně pedagogickém centru k potvrzení či vyloučení poruchy autistického spektra. V rodině je doporučeno trénovat sluchovou paměť. Cvičit sluchovou analýzu, syntézu a diferenciaci. Problematické jevy cvičit v krátkých časových úsecích, pravidelně krátce číst nahlas. Denně krátce trénovat písemný projev, podporovat komentované psaní, ihned doplňovat diakritická znaménka. Ve škole je doporučeno respektovat aktuální úroveň čtení a psaní s ohledem na diagnostikovanou

dyslexii a dysortografií a oslabenou sluchovou paměť. Poskytovat dostatek času na samostatné práce včetně času na kontrolu. V českém a cizím jazyce ověřovat znalosti písemnou formou, tolerantněji klasifikovat.

### **Poznatky pedagoga a žáka**

Vztah žáka ke škole nezjištěn z důvodů nekomunikace vzhledem k vývojové poruše (elektivní mutismus). Matka i třídní učitelka se shodně vyjadřují, že chlapec má rád matematiku a tělesnou výchovu, neúspěchy v českém jazyce si uvědomuje. Třídní učitelka popisuje komunikaci se žákem při vyučování jako občasné jednoslovné odpovědi, někdy komunikuje neverbálně, většina znalostí je prověřována písemnou formou. Ověřované dovednosti a znalosti A. většinou ovládá dobře. Chlapec navštěvuje jedenkrát týdně lekci nápravného čtení, kde podle vyučujícího rovněž komunikuje neverbálně, zadané úkoly plní.

## **6.3 DISKUSE**

Na reedukaci žáků zmíněných v kazuistických studiích, kterých se týká problematika specifických vývojových poruch školních dovedností se podílí částečně rodina, jejíž přístup k reedukaci nebyl výzkumem objektivně pozorován a poznatky vycházejí pouze z vyjádření zákonných zástupců žáků, dále třídní učitelky, jejichž práce se zmiňovanými žáky byla objektivně pozorována v průběhu vyučování a také pedagog vedoucí lekci nápravného čtení, která se koná jedenkrát týdně v prostorech školy. Dva žáci ze zmíněných jsou vyučováni podle individuálního vzdělávacího plánu sestaveného třídní učitelkou a tři žáci navštěvují pravidelně hodiny nápravného čtení.

Z pozorování práce s žáky se specifickými vývojovými poruchami školních dovedností ve druhém ročníku byla pozorována cvičení sluchové analýzy, syntézy a diferenciací. Pomůcky, které paní učitelka využívá jsou bzučák – pedagog vybzučí rytmus a žáci vymýšlí slova a naopak pedagog říká slova a žáci mají za úkol vybzučet, dbá se na délku slabik, dále je využíván bubínek – žáci reprodukuje rytmus, při výuce tvrdých a měkkých souhlásek využívány tvrdé a měkké kostky. Pedagog zařazuje

pravidelně do hodin českého jazyka cvičení pravolevé a prostorové orientace, řečová cvičení, zařazovány jsou Kimovy hry k procvičení zrakové paměti. Tato cvičení jsou zařazována pro všechny žáky třídy. Žákům s projevy specifických poruch školních dovedností jsou v případě potřeby zkracována cvičení a diktáty, při čtení čtou se čtecím okénkem. Žáci jsou vzhledem k dobré spolupráci s rodinou mírněji klasifikováni z českého jazyka a čtení.

Ve třetím ročníku, kde jsou oba žáci se specifickými vzdělávacími potřebami na základě diagnostického vyšetření vzdělávání podle individuálního vzdělávacího plánu vypracovaného třídní učitelkou a výchovnou poradkyní. Z pozorování vyplývá, že s oběma žáky jsou důsledně dodržována doporučení pedagogicko-psychologické poradny. Třídní učitelka omezuje časově limitované úkoly a respektuje jejich individuální tempo. Využívá pro všechny žáky cvičení sluchové paměti, rozlišování, cvičení rozvíjející zrakovou paměť. Pro integrované žáky je při hodině čtení využíváno záložky, ke správnému sledování textu, v českém jazyce přehled pravidel pravopisu. Oba žáci dostávají místo diktátu text s chybějícími písmeny, který je zaměřen pouze na jeden pravopisný jev. Chlapci jsou hodnoceni na základě individuálního vzdělávacího plánu.

Z pozorování náplně nápravného kroužku vyplývá, že je zařazována většina doporučovaných cvičení pro reedukační lekci vzhledem k obtížím docházejících žáků (především dyslexie a dysortografie) viz. kapitola 3.4. Na počátku i v průběhu nápravné lekce pedagog motivuje žáky k práci, při čtení využívají žáci čtecího okénka nebo vhodné záložky. V průběhu lekce jsou prováděna řečová cvičení, cvičení pravolevé a prostorové orientace (využito jako relaxace při přechodu k další aktivitě), pravidelně probíhají cvičení zrakové a sluchové analýzy, syntézy a diferenciací, grafomotorická cvičení a cvičení koncentrace pozornosti. Aktuálně využívaná literatura: Základy čtení II. (Michalová Zdena), Když dětem nejde čtení (Emmerlingová Stanislava), Cvičení pravolevé orientace (Zelinková Olga), Pozornost (Michalová Zdena). Z využívaných pomůcek zařazuje vyučující práci s bzučákem a hudebními nástroji jako jsou dřívka či bubínek k reprodukci rytmu, tvrdými a měkkými kostkami, záložkou s kolíčkem k zobrazování hledané hlásky na začátku, uvnitř či na konci slova a čtecími okénky a záložkami.

## ZÁVĚR

Bakalářská práce je zaměřena na problematiku specifických vývojových poruch školních dovedností. V teoretické části se zabývá definováním základních pojmů z oblasti specifických vývojových poruch školních dovedností, jejich zařazením do systému Mezinárodní klasifikace nemocí, etiologií poruch a jejich diagnostikou. Důraz je kladen na téma reedukace specifických poruch školních dovedností, zejména na oblasti reedukace a možné metody a pomůcky. Do teoretické části je zařazena oblast vzdělávání integrovaných žáků, legislativy, hodnocení a systému poradenských služeb s ohledem na žáky se specifickými vývojovými poruchami školních dovedností.

Praktická část práce sleduje do jaké míry jsou reedukační metody a možnosti využívány v běžné třídě základní školy, kam jsou žáci na základě individuálních vzdělávacích plánů integrováni nebo z důvodu částečných projevů obtíží, kdy se nejedná o žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, přesto je nutný tolerantní přístup pedagoga, který se orientuje v dané problematice. Práce částečně sleduje, do jaké míry funguje spolupráce rodiny a školy, informovanost pedagogů a míru jejich individuálního přístupu k žákům se specifickými vývojovými poruchami školních dovedností, využívání pomůcek a motivovanost, sebehodnocení a přístup samotných žáků ke škole a k obtížím, které jsou příčinou jejich častého školního neúspěchu. V neposlední řadě je pozornost zaměřena na způsob práce pedagogů s žáky vzhledem k individuálnímu vzdělávacímu plánu, který je pro vyučující základním dokumentem, ze kterého vycházejí při zacházení se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami.

Na základě prostudované literatury a přímého pozorování žáků se specifickými vývojovými poruchami školních dovedností je zřejmé, že je v budoucnu nutné dbát na správnou komunikaci a spolupráci mezi pedagogem, žákem a rodinou žáka. Důležitá je bezesporu dostatečná informovanost o problematice specifických vývojových poruch školních dovedností nejen pedagogů, kteří se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami pracují, ale také nepedagogických pracovníků a především osobní individuální přístup k žákům, jejich podpora a neustálá motivace.

## SEZNAM POUŽITÉ ČESKÉ LITERATURY A PRAMENŮ

MATĚJČEK, Zdeněk. Dyslexie: specifické poruchy čtení. Vyd. 3., Jinočany: H, 1995. ISBN 80-857-8727-X.

MERTIN, V. Individuální vzdělávací program. Praha: Portál, 1995. ISBN 80-7178-544-X.

MICHALOVÁ, Zdeňka. Základy čtení: čítanka pro práci s dětmi se specifickými poruchami čtení. 1. vyd. Havlíčkův Brod: Tobiáš, 2002, 77 s. ISBN 80-858-0899-4.

NÝVLTOVÁ, Václava. Psychopatologie pro speciální pedagogy. Vyd. 1. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2008, 228 s. ISBN 978-808-6723-488.

Kapitoly ze speciální pedagogiky. 2. rozš. a přeprac. vyd. Editor Jarmila Pipeková. Brno: Paido, 2006, 404 s. ISBN 80-731-5120-0.

POKORNÁ, Věra. Teorie a náprava vývojových poruch učení a chování. Vyd. 4. Praha: Portál, 2010, 333 s. ISBN 978-807-3678-173.

SINDELAR, Brigitte. Předcházíme poruchám učení: soubor cvičení pro děti v předškolním roce a v první třídě. Vyd. 4. Překlad Věra Pokorná. Praha: Portál, 2007, 63 s. ISBN 978-807-3672-621.

SLOWÍK, Josef. Speciální pedagogika: prevence a diagnostika, terapie a poradenství, vzdělávání osob s různým postižením, člověk s handicapem a společnost. Vyd. 1. Praha: Grada, 2007, 160 s. Pedagogika (Grada). ISBN 978-802-4717-333.

VÁGNEROVÁ, Marie. Vývojová psychologie. Vyd. 1. V Praze: Karolinum, 2005, 467 s. ISBN 978-802-4609-560.

ZELINKOVÁ, Olga. Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program: [nástroje pro prevenci, nápravu a integraci]. Vyd. 1. Praha: Portál, 2001, 207 s. Pedagogická praxe (Portál). ISBN 80-717-8544-X.

ZELINKOVÁ, Olga. Poruchy učení: dyslexie, dysgrafie, dysortografie, dyskalkulie, dyspraxie, ADHD. 10., zcela přeprac. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2003, 263 s. ISBN 80-717-8800-7.

Zákon č 531/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon).

Vyhláška MŠMT č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních.

Vyhláška MŠMT č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných.

## **BIBLIOGRAFICKÉ ÚDAJE**

**Jméno autora:** Kateřina Přivratská

**Obor:** Speciální pedagogika – vychovatelství

**Forma studia:** kombinovaná

**Název práce:** **Metody a možnosti reedukace specifických vývojových poruch školních dovedností se zaměřením na dyslexii a dysortografii na základní škole**

**Rok:** 2013

**Počet stran bez příloh:** 55

**Celkový počet stran příloh:** 0

**Počet titulů české literatury a pramenů:** 14

**Počet titulů zahraniční literatury a pramenů:** 0

**Počet internetových zdrojů:** 0

**Vedoucí práce:** Mgr. Martina Karkošová