

Univerzita Hradec Králové  
Pedagogická fakulta  
Ústav primární a preprimární edukace

## **Specifické poruchy učení u žáků na 1. stupni základní školy**

*Diplomová práce*

Autor: Michaela Malinová  
Studijní program: M7503Učitelství pro základní školy (1. stupeň)  
Studijní obor: Učitelství pro 1. stupeň základní školy (ZS1)  
Vedoucí práce: Mgr. Kateřina Josefová Víšková



## Zadání diplomové práce

**Autor:** Michaela Malinová

Studium: P131508

Studijní program: M7503 Učitelství pro základní školy

Studijní obor: Učitelství pro 1. stupeň základní školy

**Název diplomové práce:** **Specifické poruchy učení u žáků na 1. stupni základní školy**

Název diplomové práce AJ: Distinctive learning disorders at 1st level of elementary school pupils

### **Cíl, metody, literatura, předpoklady:**

V teoretické části své diplomové práce se zaměřím na problematiku SPU, konkrétně na terminologii, symptomy, etiologii, charakteristiku jednotlivých druhů SPU u žáků na prvním stupni ZŠ. Dále se bude zabývat reedukací SPU a jejím přínosem pro dítě. Praktická část diplomové práce bude věnována tvorbě pracovních listů, zaměřených na reedukaci jednotlivých SPU u žáků 1. stupně ZŠ. Každý pracovní list bude doplněn metodickým popisem.

JUCOVIČOVÁ, Drahomíra, ŽÁČKOVÁ, Hana. Reedukace specifických poruch učení u dětí. Praha: Portál, 2008, 175 s. ISBN 978-80-7367-474-8. ZELINKOVÁ, Olga. Poruchy učení. Praha: Portál, 2003, 263 s. ISBN 80-7178-800-7

Garantující pracoviště: Ústav primární a preprimární edukace,  
Pedagogická fakulta

Vedoucí práce: Mgr. Kateřina Josefová Víšková

Oponent: Mgr. Iva Košek Bartošová, Ph.D.

Datum zadání závěrečné práce: 26.5.2016

### **Prohlášení**

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala pod vedením vedoucího diplomové práce samostatně a uvedla jsem všechny použité prameny a literaturu.

V Hradci Králové, dne: 16. 6. 2018

### **Poděkování**

Děkuji Mgr. Kateřině Josefové Víškové za odborné vedení a cenné rady, které mi při psaní závěrečné práce poskytla.

## **Anotace**

Malinová, Michaela. *Specifické poruchy učení u žáků na 1. stupni základní školy*. [Diplomová práce]. Hradec Králové: Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové, 2018. 98s.

Diplomová práce se zaměřuje na specifické poruchy učení u žáků na prvním stupni základní školy. Cílem teoretické části diplomové práce je nahlédnout do této problematiky, pečlivě a podrobně se věnovat terminologii, symptomům, etiologii, druhům specifických poruch učení a jejich podrobné charakteristice a reedukaci.

V praktické části diplomové práce nalezneme pracovní listy určené pro žáky se specifickými poruchami učení (1. – 5. ročník prvního stupně) doplněné o metodické rady pro učitele. Některé pracovní listy budou ověřeny v praxi.

**Klíčová slova:** specifické poruchy učení, lehká mozková dysfunkce, dyslexie, ADHD, dysgrafie, dyskalkulie, dysortografie, dyspraxie, dyspinxie, dysmúzie, reedukace.

## **Annotation**

Malinová, Michaela. *Distinctive learning disorders at 1<sup>st</sup> level of elementary school pupils*. [Master's thesis]. Hradec Králové: faculty of Education University of Hradec Králové, 2018. 98p.

This thesis focuses on specific learning disorders of pupils at primary school of elementary school. The aim of the thesis is to look into this issue carefully and in detail devote terminology (symptoms, etiology, types of learning disabilities and their detailed characteristics and reeducation employs). Furthermore, in this thesis we will find the worksheets for pupils with Distinctive learning disorders (1<sup>st</sup> level of elementary school), which will be complemented by the methodological council for teachers. Some of the worksheets were used in practice.

**Keywords:** learning disabilities, adhd, dyslexia, ADHD, dysgraphia, dyscalculia, dysorthography, and dyspraxia, dyspinxie, dysmúzie, re-education.

## Obsah

Úvod .....	9
<b>1 Historie a definice specifických poruch učení.....</b>	<b>10</b>
<b>2 Klasifikace specifických poruch učení.....</b>	<b>14</b>
2. 1 Klasifikace SPU dle WHO.....	14
<b>3 Příčiny SPU .....</b>	<b>15</b>
<b>4 Symptomy specifických poruch učení.....</b>	<b>18</b>
4. 1 Vliv prostředí na SPU . .....	19
4. 2 Deficity dílčích funkcí.....	21
<b>5 Druhy specifických poruch učení Klasifikace .....</b>	<b>22</b>
5. 1 Dyslexie.....	22
5. 1. 1 Výskyt a příčiny dyslexie .....	24
5. 1. 2 Dělení dyslexie .....	24
5. 1. 3 Projevy dyslexie. ....	25
5. 1. 4 Typologie dyslexie .....	25
5. 1. 4. 1 Typologie dle prof. Dirka Bakkerá .....	25
5. 1. 4. 2 Typologie dle prof. Zdeňka Matějčka.....	26
5. 2 Dysgrafie. ....	27
5. 2. 1 Projevy dysgrafie.....	28
5. 3 Dysortografie.....	29
5. 3. 1 Projevy dysortografie .....	30
5. 3. 2 Dělení dysortografie .....	30
5. 4 Dyskalkulie.....	30
5. 4. 1 Projevy dyskalkulie .....	31
5. 4. 2 Klasifikace dyskalkulie dle Nováka .....	32
5. 5 Dyspraxie . ....	33
5. 5. 1 Projevy dyspraxie .....	34
5. 5. 2 Dělení dyspraxie dle Dvořáka .....	35
5. 6 Dyspinxie . ....	35
5. 6. 1 Projevy dyspinxie .....	36
5. 7 Dismúzie .....	36
5. 7. 1 Projevy dismúzie .....	36

<b>6 Pedagogická diagnostika SPU.....</b>	<b>37</b>
6. 1 Druhy diagnostiky. ....	38
6. 2 Typy pedagogické diagnostiky.....	39
6. 3 Diagnostické metody.....	40
<b>7 Reedukace Specifických poruch učení.....</b>	<b>42</b>
7. 1 Základní podmínky reedukačního postupu .....	44
7. 2 Chyby v reedukaci.....	44
7. 3 Reedukace Dyslexie .....	45
7. 4 Reedukace Dysgrafie.....	48
7. 5 Reedukace Dysortografie. ....	51
7. 6 Reedukace Dyskalkulie.....	54
<b>8 Stanovení metod a cílů praktické části .....</b>	<b>56</b>
<b>9 Pracovní listy .....</b>	<b>58</b>
9. 1 Pracovní list č. 1 .....	60
9. 2 Pracovní list č. 2.....	62
9. 3 Pracovní list č. 3.....	64
9. 4 Pracovní list č. 4.....	66
9. 5 Pracovní list č. 5.....	68
9. 6 Pracovní list č. 6 .....	72
9. 7 Pracovní list č. 7 .....	74
9. 8 Pracovní list č. 8 .....	76
9. 9 Pracovní list č. 9 .....	78
9. 10 Pracovní list č. 10 .....	80
9. 11 Pracovní list č. 11 .....	82
9. 12 Pracovní list č. 12.....	84
9. 13 Pracovní list č. 13.....	86
9. 14 Pracovní list č. 14 .....	88
9. 15 Pracovní list č. 15.....	90
<b>10 Reakce dívky na pracovní listy .....</b>	<b>92</b>
<b>11 Závěr .....</b>	<b>93</b>
<b>Zdroje.....</b>	<b>94</b>



## Úvod

Specifické poruchy učení v dnešní době patří k stále diskutovaným tématům, jelikož děti s SPU (specifické poruchy učení) stále přibývá. Žáka, který spadá do spektra SPU, ovlivňují nejen školní výkony ostatních spolužáků (porovnávání) ale také jeho rodina, která by ho měla ve všem podporovat a pomáhat mu, aby se jeho specifická porucha učení alespoň umírnila a aby se nezvyšoval ostych spolupráce s ostatními spolužáky. My jako učitelé jsme dalším důležitým faktorem ve vývoji dětí, můžeme žákům velmi pomoci, a to už jen tím, že se dobře orientujeme v problematice specifických poruch učení a víme, jak přistupovat k jejich reedukaci, samozřejmě s ohledem na potřeby žáka.

Specifické poruchy učení bývají často diagnostikovány v průběhu prvních dvou let povinné školní docházky. Rizikového žáka nejčastěji rozpozná učitel základní školy. Již v mateřské škole si můžeme všimnout různých deficitů vývoje, které se zhoršují, nemění nebo naopak zlepšují.

Již na počátku mého studia na vysoké škole jsem si byla jistá, jakým směrem budu svou práci směřovat, a to na téma „Specifické poruchy učení“. Hlavním důvodem mé volby bylo to, že jsem chtěla téma, jehož výstup budu moci realizovat ve své praxi, téma, kterým se sama něco přiučím. Jelikož již od ledna 2018 učím, tak jsem s některými žáky, kteří mají SPU přišla do kontaktu a musím s klidným srdcem konstatovat, že se mi lépe s žáky pracuje, jelikož vím, čím jim mohu pomoci, abych jim neznepríjemňovala pobyt ve škole, ale aby do školy chodili rádi a byli aktivní. Součástí mého zaměstnání je také pedagogická intervence, kterou realizuji u dvou žáků (dívka a chlapec).

Cílem teoretické části diplomové práce je nahlédnout do této problematiky, pečlivě a podrobně se věnovat terminologii, symptomům, etiologii, druhům specifických poruch učení a jejich podrobné charakteristice a reedukaci.

Větší část práce je věnována druhům specifických poruch učení, které jsou podrobně rozepsány společně s jejich reedukací, kterou realizujeme v praxi téměř každý den. Je velice důležité znát postupy při reedukaci, abychom mohli dosáhnout kvalitních výsledků při práci s dětmi s SPU.

Cílem praktické části diplomové práce je zpracování pracovních listů pro žáky se specifickými poruchami učení, které jsou doprovázeny metodickými pokyny.

# 1 Historie a definice specifických poruch učení

V úvodní kapitole s názvem Historie a definice specifických poruch učení se seznámíme s několika definicemi, které jsou stále platné. Kapitola zpracovává pohled pedagogů či psychologů na tuto problematiku. Také se dozvíme, co vše spadá pod pojem SPU (specifické poruchy učení).

Specifickými poruchami učení se zabývá speciální pedagogika, která je definována takto: „*Speciální pedagogika je obor, který se zabývá teorií a praxí rozvoje, výchovy a vzdělávání jedinců, postižených různými nedostatky tělesnými, smyslovými, duševními nebo poruchami chování*“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2003).

V úvodu jsme si vysvětlili, čím se zabývá speciální pedagogika a nyní se již budeme zajímat pouze o specifické poruchy učení, které je dnes velice složité definovat, jelikož v české odborné literatuře – není jasně sjednocena terminologie. Můžeme se setkat s výrazy, jako jsou: vývojové poruchy učení, specifické vývojové poruchy nebo specifické poruchy učení (dále jen SPU). Dnes se používá termín Specifické poruchy učení, který je legislativě podložen. Pod tento termín zahrnujeme dyslexii, dysgrafii, dyskalkulii, dysortografii, dyspínii, dysmúzií, dyspraxii. Poslední tři termíny se v zahraniční literatuře neobjevují (Pokorná, 2001).

Specifické poruchy učení nezahrnují žádné tělesné postižení (např. zraku, motoriky, sluchu, mentální retardaci atp.). Specifické poruchy učení vznikají jako důsledek dílčích dysfunkcí důležitých pro rozvoj školních dovedností. Mezi nejčastější specifické poruchy učení se řadí porucha čtení, psaní, méně často se u žáků objevuje porucha matematických schopností – dyskalkulie, ale samozřejmě i další dys poruchy (dysmúzie, dyspínie atd). Specifické poruchy učení jsou někdy doprovázeny poruchami plynulosti řeči a jejího pochopení, což je propojeno s chápáním informací od pedagoga.

*„Poruchy učení je termín označující heterogenní skupinu obtíží, které se projevují při osvojování a užívání řeči, čtení, psaní, naslouchání a matematiky. Tyto obtíže mají individuální charakter a vznikají na podkladě dysfunkce centrální nervové soustavy.“* (Černá a kol., 1999, s. 145)

V České republice řadíme do popředí tyto odborníky, kteří se zabývali SPU: Zdeněk Matějček, Olga Zelinková, Hana Tymichová a Věra Pokorná (řazena mezi

nejvýraznější metodiky). Ze zahraničních pedagogů je třeba uvést Russela Barkleyho, Alisona Mundena, Alana Traina a Sandru Riefovou (Pipeková, 2010).

Jestliže se budeme snažit porovnat jednotlivé definice o SPU, zjistíme, že na počátku zahrnovali pouze dyslexii a až později poruchu psaní a čtení, v posledních dvaceti letech také poruchy v matematice, můžeme tedy vidět určitý rozvoj v problematice SPU. Samozřejmě takto postiženým dětem SPU nebrání v sociálním uplatnění. Největším a zároveň společným znakem těchto poruch je rozdíl a nepoměr mezi schopnostmi žáků. U některých žáků se stane, že se na SPU přijde až po delší době, do té doby je žák „trestán“ příliš těžkými úkoly, které je pro něj náročné splnit, což může vést k tomu, že postižený žák rezignuje na učení a ztratí o něj zájem. Demotivací jsou špatné známky.

Na konci devatenáctého století byla popsána první vývojová specifická porucha, a to **porucha čtení** – dyslexie. Stalo se tak díky anglickému lékaři W. Pringle Morganovi, který roku 1896 popsal případ žáka, chlapce, který měl standardní inteligenci, ale nebyl schopen se naučit číst. Podobně i další oftalmolog pan Hinshelwood se domníval, že hlavní příčinou bude vada zraku, přesněji oční slepota – vrozená. Dále se touto poruchou zabýval i neurolog a psychiatr S. T. Orton, který ve dvacátých letech dvacátého století vydal v USA studii, která ovlivnila vývoj SPU. V této publikaci uvedl, že dyslexie je porucha vizuálně – percepční, tzn., že žákům s dyslektickou poruchou dělají problém písmena, která si jsou podobná: p, b, p, q. V dalších studiích o SPU se zjistilo, že tyto problémy nemusí mít pouze žáci s poruchou dyslexie. Tak se také v sedmdesátých letech uskutečnil další výzkum, který měl za úkol rozlišit dvě obtíže:

- specifickou obtíž se čtením,
- obecnou obtíž se čtením (celkový problém s učením).

Lze to rozlišit, díky diskrepantnímu přístupu, což znamená: žák, který má určité IQ a čte hůře, než by bylo k této hodnotě normální, se označuje jako **dítě se specifickou poruchou čtení**. Po dalším bádání a zkoumání SPU, vědci přišli na to, že není tak jednoduché určit, kdo má a nemá SPU, také se dohadovali, zda má být specifická porucha popsána nebo vysvětlena. Z medicínského hlediska se jedná o syndrom, který má své základy v neurobiologii.

V naší české odborné literatuře se s tímto problémem SPU, můžeme setkat již na počátku dvacátého století, kdy roku 1904 zveřejnil psychiatr A. Heveroch článek, který

pojednával o neschopnosti naučit se číst a psát při znamenité paměti. Díky svému pozorování došel k závěru, že i u standardně vyvíjejícího se žáka, se může projevit také neschopnost naučit se psát a číst.

Mezi lety 1963 a 1967 byly v Brně a Praze založeny specializované třídy, kde se prováděly experimenty. Díky těmto experimentům byla v roce 1972 vydána jedna z prvních směrnic Ministerstva školství mládeže a tělovýchovy (MŠMT), která vymezila zřizování specializovaných tříd. Na tento popud začaly vznikat i pedagogicko-psychologické poradny (PPP), které se zajímaly o tuto problematiku.

Počátkem devadesátých let vznikl **Pětistupňový systém nápravné péče**, který pojednává o vzdělávání žáků s SPU (Matějček, 1995).

Roku 2005 vstoupila v platnost Vyhláška č. 73/ 2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných. Tato vyhláška hovořila např. o cílech, formách vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, typech speciálních škol, individuálním vzdělávacím plánu atd. Tato vyhláška také uvádí podpůrná opatření, jako je: využití speciálních metod a postupů ve vzdělávání, využití kompenzačních, rehabilitačních a učebních pomůcek. Vyhláškou č. 147/2011 pak došlo ke změnám ve výše zmiňované vyhlášce (Vyhláška č. 73, 2005).

Roku 2016 vstoupila v platnost nová vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, v níž jsou popsány změny, které v oblasti vzdělávání žáků se speciálními potřebami nastaly. V jejích přílohách nalezneme formulář pro Plán pedagogické podpory a Individuální vzdělávací plán. V této vyhlášce se dozvídáme informace o podpůrných opatřeních, seznamuje např. učitele s postupem školy při poskytování podpůrných opatření prvního stupně. Jestliže žákovi nebude stačit první stupeň opatření, tak škola nebo školské zařízení doporučí žákovi využít poradenskou pomoc ve školském poradenském zařízení, s cílem posoudit jeho speciální vzdělávací potřeby. Také se zde dozvíme několik důležitých informací o IVP (Individuální vzdělávací plán) tlumočnickovi českého znakového jazyka, prepisovateli pro neslyšící (Vyhláška č. 27, 2016).

IVP (individuální vzdělávací plán) vypracovává třídní učitel žáka, na doporučení z pedagogicko-psychologické poradny (PPP) nebo speciálně pedagogického centra (SPC). Pravidla pro tvorbu IVP, jsou stanoveny § 3 a 4 vyhlášky č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, která také

obsahuje jako přílohu formulář IVP. Zákonný zástupce musí podat žádost o IVP, kterou potvrzuje ředitel školy (podle § 6 vyhlášky č. 27/2016 Sb. je rozhodování o podobě IVP v kompetenci ředitele školy, který provádění IVP zajišťuje). IVP je možné povolit pouze žákovi se speciálně vzdělávacími potřebami nebo s mimořádným nadáním. IVP pro žáka musí být vypracován ještě před nástupem do školy, nejpozději však jeden měsíc po nástupu do povinné školní docházky. Tento plán může být v průběhu roku doplňován a upravován. Při tvorbě IVP škola spolupracuje s pedagogicko-psychologickou poradnou (PPP) a s Rámcovým vzdělávacím programem (RVP), kde se vyskytuje množství individuální péče, údaje o vzdělávacím plánu, pomůcky učební, kompenzační či ke vzdělávání → učební nebo kompenzační apod. (Vyhláška č. 27, 2016).

V České populaci trpí SPU zhruba 4 % žáků, z toho jen 95 % žáků s dyslexií. Všechny tyto poruchy jsou diagnostikovány až po nástupu do povinné školní docházky. (Novotná, Kremlíčková, 1997).

Ve speciální pedagogice se dále díky reedukaci objevují tyto termíny, které si nejprve vysvětlíme a v dalších kapitolách s nimi budeme více pracovat.

### **Integrace**

Zapojení žáků s SPU do společného života ve třídě, ve společnosti, v životě.

### **Podpůrné opatření**

Podpora pro práci pedagoga s žákem, kdy je důležité upravit nebo vyrovnat, tak aby žák zvládal učivo a byl připraven na školu. Toto opatření se dle školského zákona rozlišuje dle obsahu a rozsahu do určitých stupňů. První stupeň navrhuje škola, druhý až pátý stupeň navrhuje školské poradenské zařízení.

### **Definice SPU**

První definice specifických poruch učení byly popisné, vyjadřovaly novou zkušenost praxe, na kterou chtěly upozornit, Ranschburg (In Pokorná, 1997, s. 62), roku 1916 píše: *„Poruchou čtení nebo dyslexií nazýváme takovou nedostatečnost duševního aparátu, která neumožňuje dětem školního věku, aby si přiměřeně osvojily čtení během prvního školního roku přesto, že mají normální smyslové orgány.“*

*„Poruchy učení jsou souhrnným označením různorodé skupiny poruch, které se projevují zřetelnými obtížemi při nabývání a užívání takových dovedností, jako je mluvení, porozumění mluvené řeči, čtení, psaní, matematické usuzování nebo počítání. Tyto poruchy jsou vlastní postiženému jedinci a předpokládají dysfunkci centrálního*

*nervového systému. I když se porucha učení může vyskytnout souběžně s jinými formami postižení (jako např. smyslové vady, mentální retardace, sociální a emocionální poruchy) nebo souběžně s jinými vlivy prostředí (např. kulturní zvláštnosti, nedostatečná nebo nevhodná výuka, psychogenní činitele), není přímým následkem takových postižení nebo nepříznivých vlivů“ (Matějček, 1995, s. 24).*

Pod pojmem **poruchy učení** si můžeme představit označení různé skupiny poruch, které se nejvíce projevují ve školních dovednostech, jako je například čtení psaní počítání. Na dítěti to vizuálně není v žádném případě vidět (Slowík, 2007).

V první kapitole jsme si uvedli několik definic o SPU a v další kapitole se budeme věnovat klasifikaci dle WHO, což je světová zdravotnická organizace. Také si stručně vysvětlíme (klasifikujeme) poruchy učení, které budou v dalších kapitolách důkladněji rozebrány a dále s nimi bude více pracováno.

## **2 Klasifikace specifických poruch učení**

V této kapitole se budeme věnovat klasifikaci SPU podle světové zdravotnické organizace a také si stručně vymezíme pojmy.

### **2.1 Klasifikace SPU dle WHO (World Health Organization)**

Jak již bylo výše uvedeno, terminologie SPU je nejednotná, což zvyšuje význam zařazení těchto poruch do WHO. Část duševní poruchy a poruchy chování, uvádí tyto diagnózy, které souvisejí se specifickými poruchami učení:

**F 80** Specifické vývojové poruchy řeči a jazyka;

**F 81** Specifické vývojové poruchy školních dovedností;

F 81.0 Specifická porucha čtení,

F 81.1 Specifická porucha psaní,

F 81.2 Specifická porucha počítání,

F 81.3 Smíšená porucha školních dovedností,

F 81.8 Jiné vývojové poruchy školních dovedností,

F 81.9 Vývojová porucha školních dovedností nespecifikovaná

(Zelinková, 2009).

## Klasifikace SPU dle Slowíka

Specifické poruchy učení klasifikujeme takto:

- **LMD (Lehká mozková dysfunkce)** neboli porucha učení a chování.
- **LDE (Lehká dětská encefalopatie)** – dříve využívaný název pro poruchy učení a chování.
- **Předpona dys-** neboli zeslabení, vadnost, porucha vyjadřuje odchylku nebo narušení od normálu.
- **Dyslexie:** specifická vývojová porucha čtenářských schopností.
- **Dyskalkulie:** specifická vývojová porucha matematických schopností.
- **Dyspraxie:** specifická vývojová porucha obratnosti.
- **Dysgrafie:** specifická vývojová porucha psaní.
- **Dysortografie:** specifická vývojová porucha pravopisu.
- **Dyspinxie:** specifická vývojová porucha kreslení.
- **Dysmúzie:** specifická vývojová porucha schopnosti vnímat a reprodukovat hudbu.
- **ADD (Attention Deficit Disorders):** syndrom poruchy pozornosti bez hyperaktivity.
- **ADHD, ADD + H (Attention Deficit Hyperactivity Disorder):** Syndrom poruchy pozornosti spojen s hyperaktivitou, může se projevovat s agresivitou nebo bez agresivity
- **ODD (Oppositional Defiant Disorders):** opoziční chování (Slowík, 2007).

V této kapitole jsme si vysvětlili pojmy a dále se budeme zabývat příčinami SPU, které nejsou vždy jednoznačné a z velké části se za příčinu uvádí LMD (lehká mozková dysfunkce).

## 3 Příčiny SPU

Za jednu z příčin specifických poruch učení můžeme považovat mozkové poškození. Nejedná se v žádném případě o nedostatek snahy ze strany žáka, sníženou inteligenci nebo o lajdáctví. Poruchy učení lze diagnostikovat pouze u žáků s průměrnou nebo

nadprůměrnou inteligencí, jestliže by žák měl podprůměrné IQ, už by se jednalo o mentální postižení (Zelinková, 2003).

Za příčinu poruchy SPU, jak uvádí Černá (1999), se z více jak dvou třetin považuje LMD (lehká mozková dysfunkce). Odborníci hovoří o přibližně 50 % případů SPU zapříčiněných lehkou mozkovou dysfunkcí, dále pak o 20 % případů, u nichž je za příčinu považována jednak LMD, ovšem spojená s dědičností, dále může být SPU za příčinu pouze dědičnost, a to z 20 % a u zbylých 10 % jde o neurotickou poruchu, či nejasné etiologie (příčiny) (Černá, 1999).

Dalším autorem, zabývajícím se etiologií je Pipeková (2010), která uvádí, že specifické poruchy učení jsou propojovány s vadami řeči. Jejichž důsledkem je neschopnost verbální operace, například čtení, psaní a vývoj myšlení. Samozřejmě ne všechny poruchy souvisí s oblastí verbální, mohou se vyskytovat neverbální poruchy učení, kde dominují obtíže s orientací v prostoru (pravá, levá strana), vnímáním rytmu atd.

Německý autor Angermeier (Angermeier In Pokorná, 2001, s. 76-77), sestavil katalog příčin SPU, jehož pojetí je velice široké:

***„Funkční nedostatky a deficity schopností:***

- *nižší inteligence,*
- *nižší verbální inteligence,*
- *řečové obtíže,*
- *artikulační obtíže,*
- *menší schopnost abstrakce,*
- *nedostatečná schopnost logického myšlení,*
- *jednostranné intelektuální nadání,*
- *snížená schopnost vizuální diferenciacce,*
- *narušená vizuomotorická koordinace,*
- *nedostatečná zraková diferenciacce,*
- *snížená schopnost postřehování,*
- *špatná paměť.*

***Poruchy koncentrace a menší odolnost vůči námaze:***

- *nedostatečná schopnost napnout své síly,*



- *lenost,*
- *odklon pozornosti,*
- *nedostatečná schopnost koncentrace,*
- *nervozita,*
- *neklid,*
- *úzkost,*
- *nesamostatnost,*
- *kolísající pracovní rytmus,*
- *zabíhavá pozornost,*
- *hektický pracovní styl, dítě pracuje bez rozmyslu,*
- *nestálá pohotovost k učení,*
- *dítě ztratilo naději na úspěch,*
- *ztráta odvahy,*
- *nepříznivá motivace k učení.*

***Nedostatečné vnější podmínky:***

*a) mimoškolní faktory:*

- *zátěž a zanedbanost způsobená neuspořádanými poměry v rodině,*
- *ztráta odvahy způsobená stálými výtkami rodičů,*
- *chybějící domácí pomoc a péče při přípravě do školy;*

*b) školní faktory:*

- *role outsidera mezi spolužáky,*
- *častější změna školy a absence ve škole,*
- *učitel předem očekává snížený výkon,*
- *metodické chyby a nedostatečné osobní nasazení učitele.*

***Konstituční nedostatky:***

- *poruchy zraku nebo sluchu,*
- *zdravotní potíže a na nic závislá zvýšená únavnost a jiné poruchy,*
- *tělesný a růstem podmíněný neklid a impulsivita,*
- *postižení mozku neznámého původu,*
- *opožděný tělesný vývoj“ (Pokorná, 2001, s. 76-77).*

Dle Šauerové, Špačkové a Nechlebovské (2012) uvádíme tyto základní příčiny projevů specifických poruch učení:

#### **Encefalopatická příčina**

- u 50 % postižených SPU;
- drobné poškození mozku, ke kterému došlo v prenatálním vývoji, Pipeková (2006) tyto příčiny ještě dále dělí, a to na poškození: v prenatálním období (onemocnění matky, užívání návykových látek – drogy, alkohol, cigarety, nedostatečný přísun kyslíku), v perinatálním období (poškození hlavy dítěte či přidušení při porodu) nebo postnatálním období (infekční onemocnění) (Pipeková, 2010).

#### **Biologická příčina**

- genetické vlohly.

#### **Hereditální příčina**

- u 20 % postižených SPU;
- díky anamnéze dítěte, zjistíme, že tuto poruchu měl již někdo v rodině, kdo ji neměl diagnostikovanou.

#### **Kombinovaná příčina**

- kombinace všech předchozích příčin.

#### **Nejasné příčiny**

- u 15 % postižených SPU;
- neurologické nebo nezjištěné příčiny, (Šauerová, Špačková, Nechlebová, 2012).

Nyní již víme, z jakých příčin může vznikat SPU, ale nevíme, jaké jsou symptomy SPU. O symptomech se dozvíme z další kapitoly.

## **4 Symptomy specifických poruch učení**

Tato kapitola je věnována všeobecným symptomům specifických poruch učení, které jsou nejčastěji pozorovány.

#### **Specifické poruchy učení se u žáků projevují:**

- nesoustředěním,
- poruchou orientace (pravolevá, prostorová),
- poruchou vnímání (sluch, rytmus, zrak – neschopnost rozlišování detailů, tvarů),

- poruchou řeči (vyjadřování, artikulace – výslovnost),
- špatnou jemnou a hrubou motorikou (pohyby končetin),
- poruchou chování (upozorňování na sebe, strach, stres, neurotické pohyby),
- nevyhraněnou lateralizací,
- narušením emočních projevů (přecitlivělost na kritiku, méněcennost),
- problémem s organizací volného času, studijního programu,
- neschopností vypsát si důležité informace,
- naučenou bezmocností, nepochopením,
- poruchou navazování nových sociálních kontaktů (Zelinková, 2009).

Projevy u SPU jsou nedílnou součástí k jeho diagnostice, ale jsou i děti, které jsou více živé a jen díky pozorování nemůžeme z vlastního pohledu hned určit SPU. Další důležitou roli hraje prostředí jedince, u kterého se projevuje SPU. Můžeme sem zařadit rodinu a školu, kde jedinec tráví nejvíce času.

#### **4.1 Vliv prostředí na SPU**

V kapitole vliv prostředí na specifické poruchy učení se zaměřuji na základní nepříznivé podmínky a zkoumání autorky Valtinové z roku 1970.

##### **Nepříznivé rodinné prostředí**

Výkon dítěte ve škole je ovlivněn tím, jaké výsledky od žáka rodiče očekávají. Dítě již od předškolního věku vycítí, zda rodiče očekávají úspěch či neúspěch, poté vyplňuje představy rodičů o své osobě. Někteří autoři, kteří se věnovali tomuto tématu, prokazují, že většina žáků se specifickou poruchou učení pochází ze sociálně slabší rodiny s nižším vzděláním rodičů. Je zjevné, že rodinné a emocionální klima v rodině má výrazný vliv na školní úspěch nebo neúspěch dítěte. Jestliže má žák doma vhodné klima a rodiče mají zájem o jeho úspěch či neúspěch, pak má dítě lepší a kvalitnější vývoj.

Toto prostředí zkoumala roku 1970 i autorka Valtinová, která pomocí dotazníkové metody podrobně zkoumala rodiny dětí s dyslexií a přišla na tyto nevýhodné faktory:

- *„Oba rodiče dosáhli pouze základního vzdělání.*
- *Dítě má tři a více sourozenců. Nepříznivé podmínky v rodině více negativně působí na výkony ve čtení a psaní u chlapců, dívky jsou vůči prostředí rezistentnější.*

- *Dítě je v pořadí sourozenců teprve na třetím nebo dalším místě podle stáří, nebývá to poslední dítě.*
- *Rodina žije ve stísněných bytových podmínkách.*
- *Matka se v žádném zaměstnání nezaučila.*
- *Rodiče nevlastní žádné knihy, ani si je nepůjčují z knihovny.*
- *Rodiče nečtou časopisy.*
- *Dítě nevlastní žádné knížky.*
- *Děti si kromě toho, co je předepsáno do školy, doma nečtou (40 %).*
- *Opožděný vývoj řeči – v 18. měsících dítě ještě nezná jednotlivá slova, ve třech letech nemluví v jednoduchých větách.*
- *Porucha řeči u dítěte.*
- *Dítě zažilo tři nebo čtyři změny učitelů při základní výuce čtení a psaní. “*  
(Pokorná, 2001; s. 85-86).

Jestliže se z této nabídky vyskytuje větší množství bodů v anamnéze žáka, je více než pravděpodobné, že se u žáka projeví specifické poruchy učení. Velice důležitý je také vztah rodičů a školy. Záleží na vzdělání rodičů, na tom, zda komunikují s učiteli, zda spolu spolupracují.

### **Školní prostředí**

Školní prostředí je druhou nejdůležitější podmínkou prostředí, kde se žák vyskytuje. Velmi důležitou složkou školního prostředí je informovanost učitele. Učitel by měl mít dostatečné informace o SPU, aby se mohl dětem věnovat dle jejich individuální potřeby nebo individuálního vzdělávacího plánu. Do školního prostředí je potřeba zahrnout i klima třídy, jestliže budeme mít ve třídě například žáka s dyslexií, bylo by potřeba si s žáky promluvit o této specifické poruše učení, aby věděli, co to je a neodsuzovali žáka například za pomalé nebo chybné čtení. Věra Pokorná (2001) uvádí ve své knize, že do školy nechodíme za účelem posměchu jiným dětem, ale za účelem se něco naučit. Proto je velice důležité začlenit všechny žáky do kolektivu třídy (Pokorná, 2001).

Již víme, že rodinné prostředí, ze kterého jedinec vychází, by bylo dobré znát, zajímat se o dítě, kde žije, s kým žije a za jakých podmínek. Školní prostředí navazuje na rodinné prostředí, žák má určité způsoby chování, které jsou doma normální. Musíme se s dětmi ve třídě naučit respektovat a vytvářet si příjemné klima ve třídě.

V další kapitole se budeme zajímat o základní deficity dílčích funkcí a také se dozvíme, kdo je autorem DDF (deficit dílčích funkcí).

## 4.2 Deficity dílčích funkcí

Odborníci se snažili zajímat pouze o vývoj psychický a jeho další patologické modifikace. Uvědomovali, základní informace o vnímání: není pouze stránka kvantitativní, ale máme i stránku kvalitativní, modální (smyslově-specifická) a intermodální (spojuje vjemy jednotlivých smyslových oblastí) a v neposlední řadě také seriální (časová posloupnost) (Kucharská, 2000).

Odlišování dílčích funkcí je východisko výzkumu neuropsychologického a neurofyziologického. Jedná se o funkce bazální, které se se zráním dítěte rozvíjí psychomotoriku.

Autorem tohoto termínu deficity dílčích funkcí (DDF) je psycholog Graiche z Tübingenu. „Na základě tohoto neuropsychologického konceptu funkčního systému definuje Graichen (1973, s. 122) pojem *“deficity dílčích funkcí“* (zprvu o nich mluvil jako o poruchách dílčích funkcí) jako snížení výkonu jednotlivých faktorů nebo prvků v rámci většího funkčního systému, který je nezbytný ke zvládnutí určitých komplexních procesů adaptace“ (Pokorná, 2001, s. 91).

Z toho vyplývá, že nejde pouze o výkon (školní, sportovní), ale jde hlavně o komplex psychických funkcí, které se u dítěte postupně vyvíjejí v jeho organismu.

### Vysvětlení pojmu:

- deficit: nedostatek,
- dílčí: jednotlivý,
- funkce: úkol, poslání.

Díky této kapitole, jsme se dozvěděli, co jsou to deficity dílčích funkcí, kdo je autorem a jak tento pojem definuje. V následující kapitole se již budeme věnovat druhům specifických poruch učení, jako je dyslexie, dysgrafie, dysortografie, dyskalkulie, dyspraxie, dyspinxie a dysmúzie.

## 5 Druhy specifických poruch učení

Specifické poruchy učení označují skupinu heterogenních obtíží, v této nejrozsáhlejší kapitole se dozvíme podrobné informace o jednotlivých druzích SPU – dyslexii, dysgrafii, dysortografií, dyskalkulii, dyspraxii, dyspinxii a dysmúzií. V podkapitolách se věnujeme projevům, výskytu, příčinám, dělení a typologiím SPU.

### 5.1 Dyslexie

*„Samotné slovo dyslexie je odvozeno z řeckého slova „lexis“, jež znamená slovní vyjadřování čili řeč, jazyk, a předpony „dys-“, která říká, že něco je nedokonalé, špatné, porušené. Dyslexie tedy v doslovném překladu značí potíž se slovy nebo poruchu v práci se slovy – a přeneseně pak poruchu ve vyjadřování řeči psanou (čili v psaní) a ve zpracování psané řeči (čili ve čtení)“ (Matějček, 1988, s. 20).*

Dyslexii řadíme mezi specifické poruchy učení do kategorie specifické poruchy řeči a jazyka (narušení čtenářských dovedností). Základní znak dyslexie je problém při rozpoznání textu tištěného, který se projevuje pomalým chybným čtením s neporozuměním textu. Z pohledu behaviorálního ji jednoduše definujeme jako: neschopnost číst na určité úrovni. Dyslexie se většinou sama nevyskytuje, často bývá propojena s další poruchou SPU dysgrafií nebo dysortografií.

U nás v České republice společně vytvořili definici Matějček a Langmaier již roku 1960: *„Vývojová dyslexie je specifický defekt čtení, podmíněný nedostatkem některých primárních schopností, jež skládají komplexní schopnost pro učení za dané výukové metody. Objevuje se u dětí obvykle od samých počátků výuky a působí, že úroveň čtení je trvale v nápadném rozporu se zjištěnou úrovní intelektových schopností dítěte“ (Matějček in Matějček, Vágnerová, 2006, str. 7).*

Jako druhou definici uvádím definici z roku 2002, kterou akceptovala Mezinárodní dyslektická asociace a Národní institut zdraví a vývoje dítěte v USA: *„Dyslexie je specifická porucha učení neurobiologického původu. Je charakterizována obtížemi v přesném anebo plynulém rozpoznávání slov, nedostatky v hláskování a rozlišovacích schopnostech. Příčinou těchto potíží je deficit fonologické komponenty jazyka, který není vzhledem k úrovni dalších kognitivních schopností a výukových možností očekáván. Sekundárními následky jsou problémy v chápání čteného textu*

*a omezená zkušenost se čtením, které mohou bránit dalšímu rozvoji jazykových schopností a vzdělání“ (Dickman in Matějček, Vágnerová 2006, s. 7-8).*

Další definici můžeme nalézt v Mezinárodní klasifikaci nemocí, kdy ICD-10 rozebírá dyslexii pod zkratkou F 81.0: *„Hlavním rysem je specifické a výrazné narušení vývoje dovednosti ve čtení, které nelze přičítat mentálnímu věku, problémům zrakové ostrosti nebo neadekvátnímu způsobu vyučování. Může být postiženo chápání čteného textu, schopnost poznávat čtená slova, čtení nahlas a výkon při úkolech, které vyžadují čtení. Ke specifické poruše čtení jsou často přidruženy potíže se psaním, které často přetrvávají do adolescence, i když ve čtení dochází k určitému pokroku. V anamnéze dětí se specifickou poruchou čtení se často vyskytují specifické vývojové poruchy řeči a mluvy a v běžné řeči lze mnohdy odhalit drobné potíže.“ (Mezinárodní klasifikace nemocí, 1992, s. 214; Jošt, 2011, s 14).*

Dle Josefa Slowíka můžeme dyslexii definovat takto: *„Dyslexie je specifická vývojová porucha čtení, při níž se jedinec potýká s problémy s rozpoznáním a zapamatováním si jednotlivých písmen, zvláště pak s rozlišováním písmen tvarově podobných; má potíže s rychlostí čtení, správností čtení a s porozuměním čtenému textu; často se vyskytuje tzv. dvojí čtení (tiché předčítání před jeho vyslovením.)“ (Slowík, 2007, s. 127).*

Obecně řečeno, dyslexii řadíme mezi nejčastější specifické vývojové poruchy u žáků na prvním stupni základní školy. Jde o specifickou poruchu schopnosti naučit se a porozumět tištěnému čtenému textu, i za takové podmínky, že inteligence dítěte s touto poruchou není snížena. Žáci nemají schopnost číst dlouhý text a pochopit jeho smysl i s tou podmínkou, že znají všechny písmena. Tato specifická porucha narušuje čtenářský výkon (rychlost, plynulost, správnost, techniku).

Matějček a Vágnerová (2006) uvádí tři základní kritéria definice dyslexie:

- výkonová charakteristika (neschopnost číst správně),
- odlišnost struktury (vliv centrální nervové soustavy),
- faktory rozvoje.

Dyslexie bývá dále propojena s dalšími poruchami jako je například dysgrafie, dyskalkulie nebo dysortografie, porucha pozornosti (ke které řadíme různé druhy ADD). Tím docházíme k hodnocení žáků, které je z českého jazyka (v nižších ročnících) horší než z ostatních předmětů. Problém nastává, když žák pokračuje do vyšších ročníků, kde schopnost, číst s porozuměním, potřebuje například ve slovní

úloze. U žáků s dyslexií přetrvává z nižších do vyšších ročníku dvojí čtení, kdy si žák nejprve přečte text pro sebe a poté nahlas, aby porozuměl slovům. Žák se někdy za svou poruchu stydí před třídou, tak během čtení hledá čas na to, aby si lépe přečetl slovo (odvádí pozornost jinam – opakuje slova, směje se apod.) Pokud víme, že žákovi dělá problém a stydí se číst před třídou, nenecháváme ho číst nahlas (Matějček, Vágnerová, 2006).

### **5.1.1 Výskyt a příčiny dyslexie**

Dyslexie je nejznámější specifická porucha a trpí jí asi 3 % českých žáků, většina z nich potřebuje ke čtení odbornou pomoc. Tuto poruchu mívají převážně chlapci. Dyslexie může mít původ v genetice, kdy dědičnost může mít vliv na poruchu čtení. Díky studiím v Anglii a v Coloradu jsme zjistili, že dyslexie je z 50 % podmíněna genetickými vlivy a z 50 % podmíněna vnějšími okolními vlivy. Další studie ukázaly, že dyslexie je z 60 % podmíněna dědičností.

Dle zahraničních autorů jako jsou Bowman, Colotta, (Dyslexia, 2010) dyslexie postihuje 1 z 10 jedinců, z nichž mnozí zůstávají nedignostikovaní a dostává se jim nedostatečná nebo žádná pedagogická intervence. Dyslexie se řadí mezi SPU, ale neodráží nízkou inteligenci (Bowman, Colotta, 2010).

Dle dalších zahraničních autorů Younga a Tyreho (1983) je žák s dyslexií charakterizován jako jedinec, který má jazykové poškození, které ovlivňuje jeho pravopis, jazykové schopnosti a čtení.

Následkem hyperaktivity nebo hypoaktivity dochází k ovlivnění některých psychických procesů (zrakové a sluchové percepce). U žáků s hyperaktivitou sledujeme zbytečnou rychlost práci dokončit s důsledkem chybování, s vyšším věkem dochází k impulzivitě. U žáků s hypoaktivitou sledujeme velmi pomalé tempo ve srovnání se zbytkem třídy (oslabený a pomalý výkon) (Šauerová, Špačková, Nechlebová, 2012).

### **5.1.2 Dělení dyslexie**

Dyslexie se dělí na:

- **Dyslexie fonemtická:**
  - narušené schopnosti hláskového systému jazyka;
- **Dyslexie optická:**
  - narušené schopnosti prostorové a zrakové analýzy;



- **Dyslexie agramatická:**
  - narušené schopnosti v gramatice;
- **Dyslexie sémantická:**
  - narušené schopnosti porozumět čtenému textu (Zelinková, 2009).

### 5.1.3 Projevy dyslexie

- rychlost čtení,
- čtení bez intonace,
- chybné čtení, nechápe obsah přečteného, nerozlišuje konce vět, interpunkce,
- únava ze čtení, změna nálady,
- špatné soustředění na čtení, rychlá ztráta pozornosti,
- zapomínání písmen, slov,
- pletení si tvarově podobných písmen b/d, p/q, m/n,
- pletení si zvukově podobných písmen d/t, b/p,
- nevědomé vynechání slov,
- ztrácení se v textu,
- přeskakování písmen,
- nesystematičnost,
- neschopnost si něco zapamatovat, krátkodobá paměť,
- špatná orientace v prostoru (pravolevá orientace, nahoře – dole) (Zelinková, Čedík 2013; Černá 1999; Novotná, Kremlíčková, 1997).

### 5.1.4 Typologie dyslexie

V této kapitole se budeme věnovat dvěma typologiím, a to podle profesora Bakkerera a profesora Matějčka.

#### 5.1.4.1 Typologie dle prof. Dirka Bakkerera

Dle typologie profesora Dirka Bakkerera (neuropsycholog) můžeme rozlišit dva typy dyslexie:

- **P-typ dyslexie** (pravoemisférový)
  - projevy: pomalé, trhané a nepřesné čtení, reedukace musí být zaměřena na aktivizaci levé hemisféry;

- **L-typ dyslexie** (levohemisférový)  
projevy: rychlé, překotné, chybné domýšlející čtení, žáci textu nerozumí a obsah si vymýšlejí, reedukace musí být zaměřena na aktivizaci pravé hemisféry.

Dle Zelinkové uvádíme klasifikaci tohoto rozdělení P-typ a L-typ dle dominantního ucha žáka.

#### 5.1.4.2 Typologie dle prof. Zdeňka Matějčka

Pan profesor Matějček klasifikoval děti s dyslexií do čtyř kategorií dle chování dyslektiků při čtení, dle chyb a jejich množství. Rozlišoval následující typy a podtypy:

##### Typ A:

- v tomto typu převládají poruchy smyslové,
- **Podtyp A1**
  - obtíže ve sluchové analýze a diferenciaci,
  - žák s dyslexií rozumí smyslu slov, opakuje je, ale nedokáže říct pořadí hlásek nebo slabik ve slově,
  - písmena pozná bezchybně, opis textu je také v rámci možností dobrý,
  - obtížnost v diktátech,
  - někdy je tento podtyp nazýván dysortografie,
  - dříve byl žák, velice často zasílán k lékaři – podezření na sluchovou vadu „hluchota“ lékař ji však vyloučil;
- **Podtyp A2**
  - obtíže v diferenciaci a zrakové analýze,
  - záměna podobných slov (b/d),
  - chybné pořadí písmen – chyba inverzní,
  - pomalé a nejisté čtení,
  - při psaní (psacím) záměna písmen, které mají podobný tvar v tiskací verzi,
  - dříve nazýván tento podtyp jako: Slovní slepota,
  - stejně tak jako v podtypu 1 tak i zde v podtypu 2 byl žák zasílán k lékaři s podezřením na oční vadu;

##### Typ B:

- tento typ je podobný typu A s rozdílem v osobní anamnéze,

- u žáka je zjištěna lehká mozková dysfunkce,
- hyperaktivita, oslabená pozornost, nesoustředěnost, impulzivita, někdy i hypoaktivita (opak hyperaktivity);

### Typ C:

- porucha integračních mechanismů,
  - čtení s nevelkým počtem chyb, ale je pomalé,
  - psaní pomalejší a nejisté;
- **Podtyp C1**
    - čtení bez chyb ale bez porozumění,
    - diktát zvládá, nezvládá samostatný písemný projev,
    - problém se stupňováním přídavných jmen (velký x větší – velký x více velký);
  - **Podtyp C2**
    - problémy převládají v syntetizaci (dítě pozná písmena, ale nedokáže je použít do větších celků),
    - čtení je na úrovni hláskování, slabikování;

### Typ D

- nadměrná impulzivnost, ulpínavost,
- tento typ autor považuje za nespecifický pojem dyslexie (Jošt, 2011).

## 5.2 Dysgrafie

V pedagogickém slovníku je tato specifická porucha učení popisována jako porucha schopnosti psaní, žák nedokáže opsat, napodobit nebo zapamatovat si tvary písmen, velice často je i zaměňuje. V mnoha případech je sdružována s dyslexií, dysortografií a s předmětem matematika (špatný zápis čísel, geometrie, problém v řešení slovních úloh) Tato specifická porucha se může objevit i u žáka, kterého přecvičují z leváctví (Průcha Walterová, Mareš, 2003).

První definici uvádím od Jiřího Škody a Slavomíra Fishera (2008, s. 112), kteří dysgrafii definují takto: *„Dysgrafie je specifickou poruchou psaní. Postihuje neschopnost jedince osvojit si požadovanou úroveň při psaní, hlavní znaky jsou shodné s dyslexií, projevují se v písemné podobě. Jedinec není schopen napodobit tvar písmen, jejich správné řazení. Písmo je neuspořádané, těžkopádné a neobratné. Dlouhou dobu*

*není schopen dodržet správnou výšku, písemný projev je pomalý, vyžaduje zvýšené úsilí.“*

Druhá definice je od Josefa Slowíka (2007, s. 127), který dysgrafii definuje následovně: *„Dysgrafie je specifická porucha psaní postihující písemný projev, který bývá nečitelný a neuspořádaný; dítě si nepamatuje tvary písmen, zaměňuje tvarově podobná písmena, píše pomalu s námahou.“*

Jako třetí definici dysgrafie využijeme definici od Markéty Šauerové, Kláry Špačkové a Evy Nechlebové (2012, s. 30): *„Dysgrafie je specifická porucha grafického projevu, postihuje proces grafického napodobování tvaru, zpracování tvarů jednotlivých písmen, jejich spojení i celkovou úroveň úpravy grafického projevu (ve snaze vyhovět požadavkům na správnost tvaru dítě často gumuje, opravuje, práce je celkově umazaná, někdy i zmuchlaná).“*

### **5.2.1 Projevy dysgrafie**

- neupravené kostrbaté těžkopádné písmo,
- nečitelné a neuspořádané písmo,
- vynechává písmena,
- vynechává čárky a háčky nad písmeny,
  - silný tlak na pero,
  - křečovitě držené pero (strach ze psaní), špatný úchop,
  - bedlivé pozorování vlastního zápěstí,
  - nepravidelná hustota mezer mezi slovy,
  - rychlá unavitelnost,
  - písmo není velikostně srovnané,
  - zaměňuje tvarově podobná písmena,
  - míchá tiskací a psaní,
  - píše foneticky (tak jak slyší), písmena zrcadlově obrací.

Při psaní musí být žák velice dobře koncentrován a důsledkem toho je neschopnost soustředit se na gramatický projev. I přes žakovu snahu, psát čitelně, je tato snaha marná a důsledkem toho se žák nemůže doma připravovat na výuku. Zásadním důvodem je, že žák po sobě výpisky ze školy sám nepřečte. Tuto specifickou poruchu

nemůže odstranit zdlouhavým procvičováním v přepisování a opisování, můžeme jen z části zlepšit čitelnost písma (Pipeková, 2010).

### 5.3 Dysortografie

Dysortografie byla dříve zahrnuta pod pojmem dyslexie, ale pedagogové a vědci se rozhodli tuto poruchu od dyslexie odloučit a zkoumat ji jako samostatnou poruchu.

Jako první definici uvádím definici dle Markéty Šauerové, Kláry Špačkové a Evy Nechlebovské (2012, s. 30): „*Dysortografie je specifická porucha pravopisu, v praxi to znamená, že dítě není schopné aplikovat teoreticky osvojená mluvnická pravidla do písemného projevu.*“ Autorem následující definice je Josef Slowík (2007, s. 127), který tuto specifickou poruchu definoval takto: „*Dysortografie je specifická porucha pravopisu, která se projevuje tzv. specifickými chybami v pravopisu (například narušená schopnost rozlišování měkkých a tvrdých slabik nebo sykavek); vyskytuje se často v kombinaci s dyslexií a dysgrafií.*“

A jako poslední definici dysortografie uvádím definici dle Z. Matějčka (1995, s. 72): „*Dysortografie znamená specifickou poruchu pravopisu. Bývá s dyslexií tak úzce, a tak často spojená, že mnozí badatelé mezi těmito dvěma specifickými poruchami nijak nerozlišují. Většinou dysortografii podřazují pod širší pojem dyslexie.*“

Dysortografie posiluje rozdíl mezi psanou formou a mluvenou formou projevu žáka. Chybí zde schopnost osvojit si normu gramatickou (nejedná se o celou gramatiku) pouze u některých jevů – psaní y/i, délka samohlásky, přidávání či naopak ubírání písmen ve slovech. Žák nezvládá kvůli nedostatečné časové dotaci diktáty, pětiminutovky atd. Výrazný problém je i při výuce cizího jazyka, kdy se jinak slovo píše a jinak vyslovuje.

Mezi hlavní příčiny dysortografie můžeme zařadit perinatální (porodní) trauma, poruchu LMD, nedostatečně rozvinuté sluchové a zrakové vnímání, poruchu reprodukce a vyvozování rytmu u slov, špatnou jemnou motoriku, problematiku prostorové orientace – pravolevá, tempo zpracování informací (bradypsychismus – zpomalení psychických dějů, procesů), oslabenou paměť (Velký lékařský slovník, 2009).

Někdy uvádíme i specifické spouštěcí faktory, jako je rozvod rodičů, snížená motivace k učení apod.

### 5.3.1 Projevy dysortografie

- pomalé tempo práce,
- neupravenost sešitů,
- ztráta motivace v hodinách českého jazyka,
- záměna podobných písmen,
- měkčení v diktátech,
- spojování slov dohromady,
- vynechávání či naopak nadbyteční užívání čárek,
- záměna sykavek,
- píše, jak slyší (Zelinková, 2009).

### 5.3.2 Dělení dysortografie

Dle Zdeňka Žlaba (1988) můžeme rozdělit dysortografii dle projevů:

- **Dysortografie auditivní**
  - narušení sluchové diferenciacce a oslabení sluchové paměti, oslabení auditivní paměti – žák není schopen zachytit správné pořadí hlásek ve slově i přes to, že slovu rozumí;
- **Dysortografie vizuální**
  - u této poruchy je snižená kvalita zrakové paměti, žák si špatně vybavuje grafém (tvar písma), zaměňuje tvarově a sluchově podobná slova, žák své chyby není schopen identifikovat – je to pro něj přirozené;
- **Dysortografie motorická**
  - motorická dysortografie souvisí s motorickou neobratností především s jemnou motorikou, kdy žáka vyčerpává soustředění na správnost psaného projevu – gramatická pravidla (Žlab, 1988).

## 5.4 Dyskalkulie

Specifickým vývojovým poruchám matematických schopností v naší literatuře není zatím věnováno tolik prostoru, jako poruchám psaní a čtení. U nás se této problematice věnoval slovenský psycholog Košč, který díky svým vlastním pokusům a bohatým literárním podkladům zjistil, že nejhorší známka u žáků ZŠ je častěji z matematiky než z jiných předmětů (Černá, 1999).

Dyskalkulii Košč (In Černá, 1999, s. 141) definuje jako: „*Strukturální poruchu matematických schopností, která má svůj původ v genově nebo perinatálními noxami podmíněném narušení těch partií mozku, které jsou přímým anatomicko-fyziologickým substrátem věku přiměřeného zrání matematických funkcí, které ale nemá za následek současně i poruchu všeobecně mentálních funkcí.*“

Speciální pedagog Slowík (2007, s. 127) charakterizoval dyskalkulii takto: „*Dyskalkulie je specifická porucha matematických schopností, která postihuje operace s čísly, matematické představy, prostorové představy apod.*“

Dle prof. Nováka (2004, s. 16) uvádíme tuto definici: „*Dyskalkulie je specifická porucha počítání projevující se zřetelnými obtížemi v nabyvání a užívání základních početních dovedností, při obvyklém sociokulturním zázemí dítěte a celkové úrovni všeobecných rozumových předpokladů na dolní 34 hranici pásma průměru nebo výše a s příznačnou vnitřní strukturou, v jejímž rámci je výrazně snížena úroveň matematických schopností a narušena jejich skladba.*“

Dle Šauerové, Špačkové a Nechlebovské (2012, s. 31) uvádím definici znějící takto: „*Dyskalkulie je specifická porucha matematických schopností. Porucha se týká zvládnutí základních početních úkonů, schopnosti řešit slovní úlohu, orientace na číselné ose, často u dítěte nacházíme obtíže v oblasti numerických představ.*“

Dyskalkulie se vyskytuje přibližně u 5–6 % žáků společně s LMD a někdy i prstovou agnozií (porucha poznávání prstů). Často je spojována s dyslexií a s projevy hyperaktivity. Tato porucha je důsledkem dysfunkce centrálního nervového systému, který je buď dědičný, nebo ovlivněn z raného vývojového stádia dítěte.

#### **5.4.1 Projevy dyskalkulie**

- zrcadlovou záměnu číslic,
- záměnu číslic podobných,
- otáčení číslic vzhůru nohama,
- problém s aritmetickými výpočty,
- špatnou úpravu – nečitelnost – chyby ve výpočtech,
- problém s vyřešením slovních úloh – nechápe, co má řešit,
- problém v nalezení své chyby při kontrole,
- přesnější řešení příkladu u tabule – kontrola ze strany učitele,
- nízkou představivost v následujících krocích početní operace (Pipeková, 2010).

Dle Bartoňové a Vítkové (In Šauerová, Špačková a Nechlebovská, 2012; Pipeková 2010), můžeme dyskalkulii rozdělit, dle charakteru obtíží takto:

**Praktognostická dyskalkulie:**

- porucha matematické manipulace s konkrétními předměty či symboly (číslicemi), nechápe význam čísla a smysl početních operací (problém s operačními znaky);

**Verbální dyskalkulie:**

- porucha porozumění významu běžné matematické komunikace (pojmosloví), názvů čísel, číslic, počet množství předmětů, neschopnost vyjmenovat sestupně či vzestupně řadu čísel;

**Lexická dyskalkulie:**

- porucha čtení matematických symbolů – jedná se o neschopnost číst číslice, čísla, operační symboly;

**Grafická dyskalkulie:**

- porucha psaní matematických symbolů (číslic), rýsovat či kreslit geometrické tvary, zapisovat číslice, žák dokáže počítat z paměti, ale při zápisu udělá chybu;

**Ideognostická dyskalkulie:**

- porucha v chápání matematických pojmů a vztahů mezi nimi, jednoduché řešení příkladu nahrazuje složitějším řešením, ve kterém se následně ztratí;

**Operacionální dyskalkulie:**

- porucha v uskutečňování matematických operací jako je sčítání, násobení, odčítání a dělení.

### 5.4.2 Klasifikace dle Nováka

Novák (2000) dále hovoří o narušení matematických schopností, které klasifikuje takto:

**Kalkulastenie:** Nejedná se o specifickou poruchu učení. Jde o mírné narušení matematických schopností žáka, které mají za příčinu nedostatečnou stimulaci z okolí žáka (škola, rodina, osobnost žáka). Můžeme ji dále dělit na: emocionální, sociální a didaktogenní. Průměrná úroveň matematických schopností.

**Hypokalkulie:** Nejedná se o specifickou poruchu učení, ale jedná se o dysfunkci CNS. Hypokalkulie je nespécifická porucha rozvoje žáka v základních početních



dovednostech – mírné narušení matematických schopností – podprůměrná úroveň matematických schopností.

**Vývojová dyskalkulie:** „*Je vývojová porucha učení v matematice s výrazněji narušenou vnitřní strukturou vloh pro matematiku při normální úrovni a struktuře všeobecné inteligence s výjimkou matematického faktoru*“ (Novák, 2000, s. 8). Jedná se o specifickou poruchu učení v matematice. Často je kombinována s vývojovou dysgrafií. Tato dyskalkulie se dělí na Praktognostickou vývojovou dyskalkulii, verbální dyskalkulii, lexikální dyskalkulii, grafickou dyskalkulii, grafickou dyskalkulii, ideognostickou dyskalkulii, oligokalkulii a akalkulii.

„*Výskyt vývojových dyskalkulií v naší populaci žáků základních škol byl zpočátku odhadován jako velmi nízký až ojedinělý. Avšak četné zahraniční výzkumy dokladují existenci dyskalkulií u 5,5 % až 15 % školáků*“ (Novák, 2000, s. 8).

**Oligokalkulie:** Nejedná se o specifickou poruchu učení, ale o narušení základních početních dovedností.

**Akalkulie:** Jedná se o úplnou či částečnou neschopnost zvládnout vyřešit jednoduchou početní operaci. Vzniká v důsledku traumatu ve starším věku dítěte (Novák, 2000).

## 5.5 Dyspraxie

Dříve byla dyspraxie označována pojmem *syndrom neobratného dítěte*. „*Dyspraxie je označování stavu, jímž trpí některé „neohrabané“ děti*“ (Kirbyová, 2000, s. 9).

Dle Slowíka (2007, s. 127) klasifikujeme dyspraxii takto: „*Dyspraxie je specifická vývojová porucha obratnosti, která se projevuje nejvíce při činnostech náročných na pohybovou rychlost a koordinaci (např. při hrách, sportu, manuálních činnostech apod.)*.“

Jako druhou definici uvádím definici z portálu slovenské neurologie: „*Dyspraxie je vývojová porucha motoriky, při které je porušeno motorické učení a při provádění složitějších pohybových činností se projevuje poruchou obratnosti*“ (Kolář, Smržová, Kobesová, 2011).

Dvořák (2005, s. 16) definuje dyspraxii takto: „*Vývojová dyspraxie je neurologicky založená porucha procesů, která se promítá do praxe, nebo plánování pohybů k dosažení předurčeného cíle nebo účelu, která ovlivňuje získávání nových dovedností a vykonání těch už naučených. Je porušena schopnost iniciovat nebo*

*koordinovat pohyb svalů, čímž je narušena schopnost vykonávat kvalitně požadované činnosti, i když svaly a jejich centrální i periferní inervace nejsou poškozeny."*

Dle Pipekové (2010, s. 162) uvádíme tuto definici: „*Dyspraxie: specifická porucha obratnosti, schopnosti vykonávat složité úkony se může projevit, jak při běžných denních činnostech, tak ve vyučování.*“

Hrubá motorika u žáka s dyspraxií je ve vývoji výrazně opožděna, narušena je i jemná motorika. Jedná se o vývojovou poruchu motoriky. Dyspraxie se vyskytuje u 6–10 % populace, častěji u chlapců než u dívek. Tato porucha není způsobena poruchou intelektu či specifickou nervovou poruchou. Dyspraxie je spojena s motorickou neobratností a s poškozením výkonu při vizuálně prostorových kognitivních úkolech.

### **5.5.1 Projevy dyspraxie**

- problémy:
  - v tělesné výchově,
  - ve výtvarné výchově,
  - v psaní,
  - v běžné domácí činnosti,
  - s pohybem,
- normálně až nadprůměrně inteligentní,
- žák je pomalý, nešikovný,
- neupravenost v sešitech,
- práce z výtvarné výchovy jsou neupravené,
- žák to vidí a je zklamán (porovnává se s ostatními, stydí se),
- v počátcích si všímáme zaostávání v:
  - lezení,
  - chození,
  - sezení,
  - jemné motorice,
  - neohrabanost ve sportu a v činnostech denního života,
- problém s obezitou.

Dítě s dyspraxií může mít velký problém začlenit se mezi ostatní děti jeho věkové skupiny. Důsledkem této poruchy je diskriminace dítěte či vyloučení ze společnosti dětí.

V desáté revizi Mezinárodní klasifikaci nemocí (MKN-10) tuto poruchu nalezneme pod názvem „*specifické vývojové poruchy motorické funkce*“ -F-82 (Kirbyová, 2000).

### 5.5.2 Dělení dyspraxie dle Dvořáka

Dyspraxii můžeme dle Dvořáka (2003) rozdělit do následujících typů:

- **Motorická:** i když jedinec teoreticky přesně ví, co má dělat – prakticky to nezvládne – neobratnost,
- **Ideativní:** narušení plánovaného pohybu,
- **Artikulační:** artikulační problém v hláskování,
- **Grafická:** obtíže ve výtvarném projevu,
- **Ideokinetická:** neschopnost napodobit viděný pohyb,
- **Instrumentální:** neschopnost hrát na hudební nástroj,
- **Prostorová:** obtíže v prostoru (pravolevá a vizuálně-prostorová orientace),
- **Verbální:** patlavost atp.

## 5.6 Dyspinxie

Dle Černé (1999, s. 144) uvádíme tuto definici: „*Dyspinxie je vývojová porucha kreslení.*“

Pipeková (2010, s. 162) definuje dyspinxii takto: „*Dyspinxie je specifická porucha kreslení 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*“. Slowík (2007, s. 127) definuje dyspinxii takto: „*Dyspinxie je specifická vývojová porucha kreslení, která je charakteristická nízkou úrovní kresby, potížemi s kombinováním barev apod.*“  
Dyspinxie není závažný problém, který by měl nějak negativně ovlivňovat další vzdělávací rozvoj žáka. Může ale nastat problém, špatného psychického reagování na neúspěch ve výtvarné výchově.

### 5.6.1 Projevy dyspinxie

- nízká úroveň kresby,
- neobratnost s pomůckami na kreslení, malování (tužka, štětec, pero...),
- křečovitost,
- tvrdé tahy,
- primitivní projev – z trojrozměrného nepřeveďte do dvojrozměrného,
- spojeno s dyslexií (Míchalová, 2001).

**Tato porucha narušuje 2 složky:**

- vizuální – žák nedokáže napodobit předlohu,
- motorickou – žák nedokáže pracovat s obratností ruky (Michálek, 2000).

## 5.7 Dymúzie

Tato porucha je zařazena mezi vzácné poruchy a nemá závažné dopady na výuku a vzdělávání žáka. Dymúzii můžeme rozdělit na Expresivní a totální (Černá, 1999).

Dle Šauerové, Špačkové a Nechlebovské (2012, s. 34) definujeme dymúzii takto: *„Dymúzie je specifická porucha hudebních schopností. Dítě mívá obtíže ve vnímání a reprodukci hudby, nerozlišuje tóny, nepamatuje si melodii, obtížně reprodukuje rytmus.“*

Slowík (2007, s. 127) tuto specifickou poruchu definuje následovně: *„Dymúzie je specifická vývojová porucha postihující schopnost vnímání a reprodukce hudby. Jedinec má problémy v rozlišování tónů, nepamatuje si melodii a není schopen reprodukovat rytmus.“*

### 5.7.1 Projevy dymúzie

- žák hudbu slyší, pamatuje si slova, ale nepamatuje si melodii,
- porucha hudební paměti: snížená schopnost pamatovat si, identifikovat či reprodukovat část hudebního motivu,
- nesprávné určení tónu,
- neuvědomování si chyb,
- těžkost s identifikací známých melodií,
- nesprávné hlasové vyjadřování melodie (Černá, 1999).

V této kapitole jsme se dozvěděli o každé specifické poruše několik základních informací, definic a také jak se tyto specifické poruchy projevují. V následující kapitole, již v šesté, se dozvíme základní informace o diagnostice SPU, co je to diagnostika, jací autoři se touto diagnostikou zajímali, jak se diagnostika provádí a kdo ji provádí, na co se máme zaměřit, jaké druhy diagnostik máme a co žáka ovlivňuje při pedagogické diagnostice.

## 6 Pedagogická diagnostika SPU

Kořeny pedagogické diagnostiky v českých zemích sahají až do období Jana Ámose Komenského.

Olga Zelinková (2011, s. 12) uvádí definici o pedagogické diagnostice v Knize Pedagogická diagnostika a Individuální vzdělávací program: „*Pedagogická diagnostika je komplexní proces, jehož cílem je poznávání posuzování a hodnocení vzdělávacího procesu a jeho aktérů. Zaměřuje se na složku obsahovou, tj. zjišťování dosažené úrovně vědomostí, dovedností a návyků, a procesuální, tj. jakým způsobem proces výchovy i vzdělávání probíhá, jak ovlivňuje žáka. Kromě úrovně vědomostí a dovedností zajišťuje i emocionálně-sociální úroveň žáků. Při posuzování případných neúspěchů provádí pedagog diagnostiku úrovně psychických funkcí, které podmiňují osvojování vědomostí a dovedností. Tyto údaje doplňuje anamnestickými údaji o dítěti, údaji o rodině a dalších institucích, v nichž je dítě zapojeno, bere v úvahu vlivy společnosti. Součástí pedagogické diagnostiky musí být též diagnostika práce učitele, použitých metodických postupů. Na základě analýzy a syntézy získaných poznatků jsou vyvozovány závěry, které jsou východiskem pro plánování dalších kroků.*“

Diagnostiku žáka můžeme tedy provádět:

- ve škole – tato diagnostika ve školní třídě je delší (ovlivněna třídou, školou, osobností učitele),
- na specializovaném pracovišti (využití speciálních testů, navození příjemné atmosféry – neutrální půda pro žáka).

Průcha (2006, s. 132) ve své knize píše: „*Diagnostika*“ je termín vyskytující se v lékařství, odkud byl převzat nejen v psychologii a pedagogice ale také v technických oborech. Obecně tento výraz **znamená teorii objektivních postupů k určování stavu určitých jevů a procesů, jejich vlastností, příčin těchto vlastností, odchylek vlastností.**“

Při této pedagogické diagnostice tedy sledujeme nejen výsledek, ale především průběh procesu. Pedagogická diagnostika samozřejmě zahrnuje hodnocení a klasifikaci. **Pedagogická diagnostika** je vědecká disciplína, která se zabývá teorií a metodologií diagnostikování v edukačním procesu, prostředím. Pedagogická diagnostika je velice zdoluhavý a náročný proces, u kterého musíme brát zřetel na systémy, které u žáka ovlivňují jeho vývoj. V této diagnostice je nám umožňováno vnímat dítě (žáka) v jednotě sociální, psychické a biologické – každý žák má své potřeby. Klidný vývoj dítěte je ovlivněn jeho zráním a učením.

### **Žáka ovlivňuje**

- rodina (rodiče, sourozenci, prarodiče, rodinné styly výchovy, další příbuzní),
- společnost (školská politika, vrstevníci, sdělovací prostředky, zájmové organizace volného času),
- škola (klima školy a třídy, vedení školy, vztah mezi učiteli a vedením školy, vztahy mezi – učiteli, učitel – žák, učební plány a osnovy, pomůcky a učebnice) (Zelinková, 2011).

### **Na co si dáváme pozor při diagnostice**

- zdravotní obtíže žáka v minulosti, motivace, rozumové schopnosti, řeč, paměť, sebepojetí, sebehodnocení, prožitky a zkušenosti, zraková percepce, současný zdravotní stav jedince, jemná a hrubá motorika, hmat, grafomotorika, vnímání sebe samého, úroveň koncentrace, sluchová a zraková percepce atd. .

### **6.1 Druhy diagnostiky**

- Pedagogická: pozorování, testy didaktické atp.,
- Psychologická: anamnéza, rysy osobnosti, lateralita,
- Speciálně-pedagogická: čtenářský test, percepčně – kognitivní zkoušky,
- Sociální: diagnostika sociálních vztahů,

- Lékařská: neurologická, psychiatrická (Šauerová, Špačková a Nechlebovská, 2012).

Pedagogickou diagnostiku může stanovit pouze PPP (pedagogicko-psychologická poradna) nebo SPC (speciálně pedagogické centrum).

## 6.2 Typy pedagogické diagnostiky

- normativní – výsledek jedincovy diagnostiky je srovnáván s výsledky standartu (národní či dílčí), zde je jedinec srovnáván se svými vrstevníky;
- kritériální – srovnání s vnějšími měřítky – objektivní, vychází z analýzy určité dovednosti, činnosti;
- individualizovaná – tato pedagogická diagnostika je ze všech nejvíce preferovaná, srovnávání jedince ve vztahu k sobě samému, bez porovnávání s okolím, pozorovatel sleduje žákův postup, co zvládne za daný časový úsek, tato metoda je využívána hlavně u žáků s handicapem, ztrátou motivace, neúspěšných žáků, srovnáváme je s předchozími výsledky;
- diferenciální – pomáhá nám k odlišení obtíží, které mohou mít stejné nebo podobné projevy ale příčiny jsou jiné.

Cílem pedagogické diagnostiky je najít žákovy silné stránky, popsat úroveň jeho schopností a dovedností – východiskem je plánování speciálně pedagogické intervence. Správně a kvalitně provedená diagnostika je předpokladem integrace. Při pedagogické diagnostice pouze nesledujeme žáka (dítě), ale také hodnotíme. Diagnostikování je vyšetřující a objasňující činnost (Průcha, 2006, Zelinková 2011).

*„Diagnostika ve vztahu ke školskému systému je prováděna v těchto institucích:*

- *rodina;*
- *škola, třída;*
- *pedagogicko-psychologická poradna, speciálně-pedagogické centrum;*
- *zdravotnická instituce;*
- *zájmové organizace.*

*Profesní zastoupení:*

- *rodiče s různou úrovní vědomostí, možností, zájmu;*

- *pedagog, speciální pedagog;*
- *psycholog;*
- *sociální pracovnice;*
- *lékaři (dětští, neurologové, psychiatři atd.);*
- *vedoucí zájmových oddílů, zájmových kroužků.*

*Diagnostický proces z hlediska času:*

- *krátkodobý;*
- *dlouhodobý“ (Zelinková, 2011, s. 23).*

Diagnostika ve školním prostředí je zařazena do diagnostického procesu dlouhodobého, kdy žáka sledujeme v běžných školních situacích (reakce na úspěch, neúspěch, celkové chování jedince ve společnosti či o samotě. Na druhé straně diagnostika ve SPC či PPP probíhá za úplně odlišných podmínek a v jiné časové dotaci než ve škole. Může se stát, že žák vydává diametrálně rozdílné výsledky (škola – PPP či SPC) (Zelinková, 2011).

### **6.3 Diagnostické metody**

- **Pozorování**
  - *„Pozorování jako metoda pedagogické diagnostiky je proces systematického sledování a zaznamenávání projevů dítěte (i učitele) s cílem rozhodnout o optimálním vedení dítěte. Není omezeno na školní třídu, probíhá všude, kde dochází k interakci mezi dětmi, dětmi a dospělými, kde se dítě nějakým způsobem projevuje.“ (Zelinková, 2011, s. 28).*
  - záměrné i nezáměrné (učitel žáka vnímá po celý den, týden, rok);
  - náhodné nebo systematické (systematické – učitel má záznamový arch);
  - krátkodobé (konflikt o přestávce), dlouhodobé (krátkodobé pozorování dává podnět k dlouhodobému pozorování);
  - je jednou z nejdůležitějších metod pedagogické diagnostiky.
- **Anamnéza**
  - osobní, rodinná, školní;
  - *„Anamnéza je jednou z metod, jejíž pomocí získáváme takové informace z uplynulého života žáka, které mohou přispět k objasnění současného stavu“ (Zelinková, 2011, s. 31).*



- **Rozhovor**
  - „*Obsahem rozhovoru jsou otázky, které stejně jako v dotazníku mohou být uzavřené, polouzavřené a otevřené, a odpovědi. Užíváme je tam, kde hledáme bezprostřední, osobní a mnohdy i důvěrné odpovědi*“ (Zelinková, 2011, s. 31).
  - strukturovaný (máme daný cíl) nebo nestrukturovaný (volné vyprávění dětí či rodičů);
  - musíme se snažit vytvořit příjemné klima;
  - určení tématu a času;
  - interview.
- **Dotazníky, testy**
  - „*Dotazník je způsob písemného kladení otázek a získávání písemných odpovědí. Umožňuje získat údaje od velkého množství respondentů v poměrně krátkém čase*“ (Zelinková, 2011, s. 35).
  - „*Test je druh zkoušky zaměřené na zjištění úrovně v určité oblasti. Je diagnostickým nástrojem nejen v pedagogice, ale především v psychologii, kde má testování více než stoletou tradici*“ (Zelinková, 2011, s. 31).
  - psychologické, pedagogické, diagnostické atd.;
  - stručně a jasně formulované otázky (bez cizích slov).
- **Metody ověřování vědomostí a dovedností**
  - ústní i písemné zkoušení atd.;
  - v popředí jsou vědomosti než dovednosti.
- **Analýza výsledků činnosti a analýza úkolů**
  - zabývají se rozbořením hotového materiálu, výrobku;
  - posuzování výtvorů jedince.
- **Přístrojové metody**
  - vyšetření sluchu pomocí metody audiometrie atd.

Nyní již víme, jak diagnostika probíhá a jaká má úskalí a jaké metody jsou nejlepší. V následující kapitole se již budeme zabírat konkrétní reedukací všech specifických poruch, o kterých jsem se již zmiňovala (dyskalkulie, dysgrafie, dysortografie, dyskalkulie).

## 7 Reeducace specifických poruch učení

Reedukaci SPU můžeme jinými slovy nazvat náprava, jedná se o specifický postup ke zmírňování nebo úplnému odstranění konkrétní poruchy nebo vady.

Dle Markéty Šauerové, se v knize Speciální pedagogika v praxi (Šauerová, Špačková, Nechlebová, 2012, s. 137) dozvídáme: *„S reedukačními postupy se setkáváme při logopedické péči, při speciálněpedagogických postupech při posilování koncentrace pozornosti, nedostatečném zrakovém nebo sluchovém rozlišování, nácviku vhodných čtenářských dovedností, grafomotorickém nácviku apod. V rámci těchto postupů nám jde vždy o odstranění nedostatků v konkrétních funkcích či projevech, případně o co nejvýraznější zmírnění těchto obtíží. Součástí těchto postupů je rovněž snaha o zmírnění sekundárních obtíží, které mohou z původního „handicapu“ déle vyplýnout (např. u dětí se SPU se při nedostatečné péči a nevhodných výchovných zásadách můžeme setkat s následnými projevy poruchy chování).“*

Při reedukaci SPU (specifických poruch učení) se nejvíce zaměřujeme na poruchy vlastní a funkce, které jsou podmíněny symptomy LMD (lehké mozkové dysfunkce), které tyto specifické poruchy velmi často doprovázejí a výrazně ovlivňují. Reedukace u dítěte musí být zaměřena na celou osobnost dítěte a zároveň musí být rozvíjeny všechny postižené funkce. Velmi důležitá je i prevence, která sleduje všechny rizikové oblasti a jejím cílem je odhalit poruchy již v jejich zrodu, a i jim předcházet (Černá a kol., 1999).

Reedukaci SPU také můžeme definovat jako dlouhodobý diagnosticko-terapeutický proces, který má za cíl odstranit nebo zmírnit obtíže dítěte, a zlepšit jeho psychický stav. Ze zkušeností mnoha pedagogů a psychologů zjišťujeme, že není a ani neexistuje žádná účinná univerzální metoda, vždy musíme vše individuálně přizpůsobit žákovi, každý má jiné potřeby a zároveň jinou poruchu. Důležité je již na počátku výběru metody respektovat individualitu a stupeň poruchy u dítěte. Nejlepší způsob reedukace je, když se na ní podílí škola, poradna, ale především i rodina, z čehož vyplývá, že **reedukace je týmovou prací všech, kteří se podílejí na výchově a vzdělávání žáka.** Žák se musí se svou specifickou poruchou smířit, aby jej emocionálně přijal. Reedukační proces, probíhá přímo ve škole, což je výhodné pro rodiče (velice dobrá dostupnost), týká se to většinou hodinu týdně mimo vyučování, může se to provozovat buď individuálně, nebo ve skupinkách, kde mohou být

maximálně tři děti. Organizace této reedukační péče má na starosti výchovný poradce školy, který žáky rozděluje k pedagogům dle jeho proškolení. Ale co je důležité zdůraznit, tak do skupinky chodí vždy žáci s podobnou diagnózou například dyslektik s dyslektikem. Kdo, ale nemůže navštěvovat skupinovou reedukaci je žák se specifickou poruchou dyskalkulie, ten musí mít reedukaci individuální. Reedukační hodina trvá 45 minut, jako běžná vyučovací hodina intenzivní péčí. Výhodou této reedukace je, že poskytuje rychlou výměnu informací o žákovi mezi pedagogy (třídní učitel a reedukační učitel), co je potřeba protrénovat, co mu nejde... (Bartoňová, 2005, Kucharská, Chalupová 2006).

Zelinková (2003) ve své knize uvádí, že reedukace společně s rehabilitací a kompenzací je speciálně pedagogickou metodou, i přes to, že přesný a doslovný překlad znamená převýchovu.

Z našich českých autorů se na reedukaci, či prevenci SPU zaměřují tito autoři: Věra Pokorná (vydala pracovní listy – dyslexie, dysgrafie, dyskalkulie, které jsou určeny pro rodiče, rodiny, školy a poradny), Zdeněk Křivánek.

Pojem reedukace, můžeme vyhledat i ve Slovníku cizích slov (1996), kde je definován jako „*využití metod speciální pedagogiky při úpravě narušených funkcí (sluchu, zraku, řeči, pohybových a rozumových schopností)*.“

Dle Jucovičové a Žáčkové (2008) uvádíme, že reedukace je záležitost individuální, která musí vycházet z individuality dítěte a z momentálního aktuálního stavu a z konkrétních projevů dané poruchy. Každé dítě má poruchu odlišnou a jiného stupně závažnosti s různorodými projevy.

Reedukační péče je poskytována na školách speciálními pedagogy nebo učiteli, kteří absolvovali kurz, který byl ukončen komisionální zkouškou.

Mezi obecné zásady reedukace specifických poruch učení můžeme zařadit:

- postupný rozvoj,
- zlepšování úrovně porušených či nevyvinutých funkcí,
- kompenzace problematiky SPU (Šauerová, Špačková, Nechlebová, 2012).

## 7.1 Základní podmínky reedukačního postupu

- IP (Individuální přístup),
- začít na úrovni, kterou dítě zvládá (např. analýza a syntéza),
- respektování dosažené úrovně,
- začínáme nácvikem percepčně-motorických funkcí,
- využití předmětů (ušíta písmena),
- využíváme multisenzoriální přístup (zapojení nejvíce smyslů najednou),
- připravit si pro každého žáka reedukační plán (Včetně cíle, který chceme dosáhnout),
- důležitá je motivace k práci či učení,
- nepřetěžujeme,
- důležité je pravidelné a společné procvičování i doma,
- oceňovat snahu dítěte,
- sledování dítěte i po reedukaci, zda je na stejné úrovni, lepší se x horší se (Šauerová, Špačková, Nechlebová, 2012).

## 7.2 Chyby v reedukaci

- vyčítání, nadávání, porovnávání se sourozenci nebo s kamarády,
- tresty, negativní motivace (velice často několikrát denně příprava na hodinu),
- chybné postupy při učení (mechanické učení),
- nedostatek chvály,
- nereálně zvládnutelné cíle,
- nerespektování specifických potřeb a obtíží,
- shazování jeho domácí přípravy,
  - důsledkem toho je:
    - sebelítost dítěte,
    - pocit méněcennosti,
    - zatvrzelost,
    - negativní vztah s prospěšně lepšími vrstevníky,
    - nulové výsledky (Šauerová, Špačková, Nechlebová, 2012).

### 7.3 Reeducace Dyslexie

*„Dyslexie (chápana zde pouze jako porucha čtení) má různé příčiny i projevy, proto neexistuje univerzální metoda reeducace, kterou by bylo možné použít ve všech případech – Na základě pedagogické diagnostiky je vybírána ta metoda (či kombinace meto), která je nejvhodnější.“ (Černá a kol., 1999 s. 151).*

Aby byla reeducace dyslexie plně účelná, je důležité nejprve zjistit, na jaké úrovni je žákova čtenářská dovednost a návyky, jaké je technika čtení, co mu dělá největší problém, jaké dělá chyby a jaké je množství chyb, zda žák rozumí čtenářskému textu. Díky těmto poznatkům pak budeme vědět, na jaké úrovni s žákem začneme. Jaké metody budou nejlepší, jaké reedukační pomůcky budou nejvíce žákovi vyhovovat (Jucovičová, Žáčková, 2008).

Dle Zelinkové (2009) začíná reeducace dyslexie postupným rozvíjením percepčně-motorických funkcí a řeči. Vlastní činnosti dítěte čtení jsou prováděny ve dvou oblastech, které se současně ovlivňují:

- **První oblast (technika čtení a dekodování)**
  - dekodování – zřetelná identifikace tvarů písmen, ale také spojení tvaru se zvukem,
  - můžeme to podpořit hmatem (ohmatávat vymodelovaná písmena, drátěná písmena, látková písmena...),
  - po dekodování následuje spojení písmen i zvuků do hlásek),
  - automatizace slabik, které se následně pojí do slov a automatizace slov,
  - čtení začínáme krátkými slovy (Zelinková 2009);
  
- **Druhá oblast (Čtení s porozuměním)**
  - psycholingvistická činnost:
    - spojení reality s textem,
    - spojení mezi jednotlivými prvky textu,
    - spojení prvků textu s vědomostmi žáka,
    - porozumění vzniká, až když se propojí objektivní realita s vlastními vědomostmi čtenáře,

- nácvik čtení s obtížnými slovy (předcházíme před čtením tím, že cizí slova vysvětlíme),
  - čtení po částech,
  - zdůraznění hlavní myšlenky,
  - otázky k textu, po dočtení ale i v průběhu četby,
  - předvídání, jak text bude pokračovat (Zelinková, 2009).
- **Při reedukaci dyslexie je důležité rozvíjet následující funkce:**
    - Sluchovou percepci (pozornost, analýzu, syntézu a diferenciaci),
    - Zrakovou percepci (práce s textem),
    - Pravolevou a prostorovou orientaci (Na stránce v textu v knize),
    - Řeč (gramatika, artikulace, mluvní pohotovost a slovní zásobu) (Zelinková, 2009).
- **Nejčastější chyby u dyslektika:**
    - „*dvojití čtení*,
    - *záměna písmen*,
    - *vynechávání, přidávání, přesmykování písmen*,
    - *ulpínavost na slabikách, přerývané slabikování*,
    - *obtíže při čtení slov se souhláskovými shluky*,
    - *domýšlení textu*,
    - *čtení bez porozumění*“ (Černá, 1999, s. 148).
- **Podle úrovně žákovi dyslexie se zaměřujeme na:**
    - osvojování písmen:
      - uplatňujeme multisenzoriální přístup – postupujeme názorně,
      - cílem je vést dítě pomocí jeho smyslů k aktivní formě osvojování (zrak, hmat);
    - rozlišování a upevňování tvarově podobných písmen:
      - b/d (b jako bříško d jako dědeček),
      - m/n (m jako míč, n jako noha);
    - spojení hlásek, písmen do slabik:
      - opět zapojujeme multisenzoriální přístup – postupujeme názorně,

- i zde je cílem vést dítě pomocí jeho smyslů k aktivní formě osvojování (zrak, hmat), dítě již dobře zná písmena,
  - je dobré využívat dyslektické okénko;
- spojování slabik do slov:
  - opět využíváme názorné pomůcky;
- čtení slov:
  - dyslektické okénko;
- čtení textu, porozumění textu a jeho tempo čtení:
  - nejprve krátké texty poté přidáváme a vyhledáváme složitější texty,
  - procvičujeme orientaci v textu,
  - odbouráváme dvojí čtení,
  - neporovnáváme tempo čtení s ostatními dětmi (Jucovičová, Žáčková, 2008, Černá 1999).

#### **Metodické doporučení při dyslexii: (Černá, 1999, s. 152)**

- *„párové čtení,*
- *čtení pomalu po slabikách,*
- *čtení pouze první a poslední slabiky ve slovech,*
- *čtení pouze slov s písmenem např. „t“,*
- *čte střídavě rodič a dítě, každý jednu větu,*
- *čtení pouze těch slov, která dítě považuje za obtížné.“*

Důležité je i trénování čtení doma s rodičem, ale pouze patnáct až dvacet minut denně. “pro dítě je lepší číst častěji, ale kratší texty, a hlavně **nenutit dítě násilím ke čtení**. Metodické doporučení pro čtení je dobré využívat a kombinovat s plynulým čtením. Ale pozor na to, abychom netrénovali pouze čtení, je velmi důležité procvičovat a trénovat všechny funkce, které se na čtení podílejí. Cílem reedukace tedy je odstranit dyslektické problémy a naučit dítě správně číst, *„Proto bychom měli vynaložit veškeré úsilí, aby děti s dyslexií úspěšně překonávaly tento handicap a dosáhly plnohodnotného uplatnění v celém svém budoucím životě“* (Jucovičová, Žáčková, 2011, s. 61, Černá, 1999).

## 7.4 Reeducace Dysgrafie

„Dysgrafie (z řec. grafein – psát) je specifická porucha psaní. 1. Postižený nedovede napodobit tvary písmen, nezapamatuje si je, zaměňuje je, zrcadlově obrací. Jde tedy vlastně o obdobu dyslexie. 2. Písmo je těžkopádné, neobratné, neuspořádané, často až nečitelné. Etiologicky se na dysgrafii podílejí nejčastěji lehké mozkové dysfunkce. Sdružuje je často s dysortografií a dyslexií. Grafické obtíže mohou být příčinou obtíží dysortografických“ (Defektologický slovník, s. 94, 1978).

U nás se v praxi nesetkáváme velmi často s tím, aby dítě nebylo schopno reprodukovat text psanou formou. Častěji se setkáváme s velice neupraveným, nečitelným a neúhledným rukopisem, které je způsobeno křečovitým držením psací potřeby. Žák má deficit v oblasti hrubé a jemné motoriky, koordinace pohybová a orientace v prostoru, pozornost, zraková a pohybová paměť, spojení grafém + foném, rozdílnost mezi psacím a tiskacím písmem (Zelinková, 2009).

U reeducace dysgrafie se nejprve snažíme zaměřit na rozvoj jemné a hrubé motoriky, což je důležité pro psaní. Velmi často využíváme uvolňovací cviky, grafomotorické listy. Učíme a dbáme na správný úchop psací potřeby. Při grafomotorickém cvičení se snažíme začít na největším formátu papíru, což může být formát A3 a postupně, když vidíme pokrok, měníme velký papír za menší a menší. Při uvolňování pomocí grafomotorických listů, je dobré, aby žák pouze seděl, ale aby měl velmi často změnu polohy. Na dítě v žádném případě netlačíme a respektujeme jeho individuální tempo (Jucovičová, Žáčková, 2009).

- **Při reeducaci dysgrafie je důležité rozvíjet některé funkce:**

- **hrubá motorika:**

- někdy je vhodné navštívit i fyzioterapeuta,
- rozvíjíme hrubou motoriku a senzomotorickou koordinaci:
  - například: chůze (různá druhy), běhání (obměny i pomůcky), lezení, poskoky svlékání a oblékání, různé pohybové hry, míčové hry a manipulace s míčem, orientace a vnímání vlastního těla...
- před psáním je dobré realizovat uvolňovací cviky paží (mávání, kroužení, upažení...) a dlaní (zavírání dlaně v pěst a otevírání, střídání síly při úderech o měkkou či tvrdou podložku...);



- **jemná motorika:**
  - rozvíjíme malé svalové skupiny:
    - například: šití, háčkování, drobné ruční práce, trhání papírků a vlepování do předkresleného obrysu, práce s modelínou, pletení tkaniček, kreslení, malování, práce s přírodninami, origami, stříhání a vystřihování, stavění ze stavebnic, karty, mikádo...
  - pohyby prstů se zrakovou kontrolou, a i bez zrakové kontroly (palec se postupně dotýká se všemi prsty na ruce) (Černá a kol, 1999, Jucovičová Žáčková, 2009).

- **Při dysgrafii můžeme využívat tyto uvolňovací cviky:**

- z velkých tvarů předcházíme na menší,
- začínáme na svislé ploše poté na šikmé a až jako poslední využíváme rovnou podložku,
- začínáme psát křídami, voskovkami, které zanechávají hladkou stopu,
- plynulost psaní doprovázíme rytmicky,

Při uvolňovacích cvicích dbáme na velmi dobrou psychickou náladu u žáka, cviky opakujeme několikrát za sebou. Není důležitá přesnost, ale plynulost a rytmizace pohybů. Žák by měl vidět a prožít si, jak tvar vzniká. Tyto uvolňovací cviky provádíme vždy před samostatným psaním. Žáky nepřetěžujeme při psaní do sešitu a snažíme se jim dávat cvičení kratší a dbáme na pečlivost provádění (Černá, 1999).

K uvolňovacím cvikům musíme také zařadit procvičení ramenního kloubu, loketního kloubu, zápěstí a prstů.

U žáka s dysgrafií dbáme na **správné sezení při psaní**. Každý žák má na svou postavu nastavenou židli a stůl. Desku stolu by měl mít žák ve výšce žaludku. Paže svírají pravý úhel. Výška židle (sedáku) musí být tak aby žákovo stehno s lýtkem svíralo pravý úhel a žák má chodidla na zemi. Stabilitu na židli zajistíme tak, že žák sedí na celé ploše sedáku. Žák nesedí rovně jako pravítko, ale je mírně předkloněn, ale nedotýká se hrudníkem desky. Hlavu by měl mít žák nakloněnou v prodloužení páteře a nevychyluje ji do stran. Vzdálenost papír oči by měla být cca třicet centimetrů, žák píšící pravou rukou, píše do kopečka (sešit nakloněn tak aby psal do kopečka) a žák

píšící levou rukou, píše z kopečka. Dítě si při psaní sešit nijak nenaklání a nenatáčí (Kozelská, 2005).

Dále dbáme na **správné držení psacího náčiní**, dle Černé (1999, s. 161) „*Správné držení psacího náčiní je předpokladem plynulého psaní. Ruka se zlehka dotýká malíčkem, psací náčiní dítě drží ve třech prstech. Ukazováček vede pohyb dolů (zapojení flexorů), prostředníček nahoru (extenzory) a palec podporuje pohyb vpřed.*“ Správné držení psacího náčiní je důležité a nutné cvičit již v předškolním věku, kdy dítě přichází do kontaktu s psacími potřebami (tužky, pastelky). Jestliže se žák naučí držet psací náčiní špatně, je těžké to v prvním ročníku základní školy přeucít na správné držení psacího náčiní.

V **písémném projevu** u žáka se zaměřujeme na zachování správného tvaru písmene a jeho postupné zlepšování. Písmo vždy nacvičujeme a trénujeme ve zvětšené podobě a doprovázíme slovně. Když už žák zvládá bezchybně psát písmena, přecházíme na psaní slabik a posléze celá slova.

- **Formy písémného projevu:**

- **Opis:**

- nejjednodušší,
- co žák vidí, to píše,
- nápodoba tvarů je nepřesná nebo chybná.

- **Jak můžeme žákovi zjednodušit tuto činnost:**

- více času,
- k opisu přidáme i diktát a umožníme předříkávání,
- z jednodušší formy do složitější,
- zkracujeme délku textu.

- **Přepis:**

- náročnější,
- z tiskací formy do psací formy,
- žák musí mít velice dobrou znalost písmen,
- tvary písmen si žáci vybavují složitěji a chybně.

- **Jak můžeme žákovi zjednodušit tuto činnost:**

- více času na procvičování,
- věnujeme se i čtení,

- využíváme tabulky s abecedou, kde je tiskací i psaní písmeno u sebe.

- **Diktát:**

- nejtěžší,
- ze slyšeného do psaného,
- klesá koncentrace, rychlá unavitelnost, stoupá chybovost (a-o, m-n, l-k, r-z, s-z, vynechávání písmen, diakritická znaménka.

- **Jak můžeme žákovi zjednodušit tuto činnost:**

- respektovat tempo psaní,
- přiměřený rozsah textu,
- podporovat žáka,
- kvalita vítězí nad kvantitou (Jucovičová, Žáčková, 2009).

Cílem reedukace dysgrafie je, aby žák dokázal přepsat a napsat text bez chyby, aby byli jeho zápisky čitelné a sloužily k samostudiu.

## 7.5 Reedukace Dysortografie

*„Při reedukaci dysortografických obtíží se zaměřujeme na nedostatečně rozvinuté funkce, které jsou pravděpodobně příčinou poruchy, provádíme cvičení zaměřená na odstraňování specifických dysortografických chyb a cvičení zaměřená na osvojování mluvnického učiva. Součástí reedukace je i rozvíjení těch psychických kvalit, které doprovázejí písemný projev (soustředění, dovednost aplikovat gramatická pravidla, návyk kontroly vlastní práce a další)“ (Černá, 1999, s. 152).*

Dysortografie, jak již víme, je porucha pravopisu, která postihuje specifické dysortografické jevy, kde je problém v rozlišování slabik (dy/di, ty/ti, ny/ni...) samohlásky dlouhé a krátké, vynechávání či naopak přidávání písmen nebo slabik. Děti, které trpí touto specifickou poruchou tak mají i poruchy zrakového a sluchového vnímání, poruchu vnímání rytmu, grafomotoriky a někdy i poruchy řeči (jazykový cit), poruchy soustředění. Žáky vedeme k systematizaci učiva (Zelinková, 2009).

Dle Zelinkové (2009) a Bartoňové (2012) můžeme do specifických chyb dysortografických zařadit:

○ **Neschopnost rozlišit krátké a dlouhé samohlásky:**

▪ příčiny:

- nedostatečně rozvinuté sluchové vnímání,
- problém s reprodukcí rytmu,
- nevypěstovaný již od počátku návyk sebekontroly,
- spěch a nesoustředěnost vede k nedbalosti.

▪ nácvik:

- využijeme bzučák (krátká samohláska krátce zabzučíme, dlouhá samohláska dlouze zabzučíme), hudební nástroje, stavebnice,
- vše co děti píší, si zároveň přehnaně říkáme nahlas,
- znaménka si píší hned, porušujeme plynulé psaní.

○ **neschopnost rozlišit dy/di, ty/ti, ny/ni:**

▪ příčiny:

- nedostatek v sluchovém vnímání,
- nedostatečně upevněné učivo.

▪ nácvik:

- destička měkká a tvrdá (molitanové kostky a dřevěné kostky),
- vyhledávání slov s určenou slabikou,
- určování slabik,
- rozlišování slov.

○ **neschopnost rozlišit hranice slov v písmu (píše více slov dohromady):**

▪ příčiny:

- žák píše více slov dohromady, dokáže spojit předložky a spojky se slovy, nedokáže rozlišit počátek a konec věty.

▪ nácvik:

- dokázat určit počet slov ve větě,

- vyznačit slova pomocí stavebnice.
- **vynechávání přesmykování či přidávání písmen ve slově:**
  - příčiny:
    - nedostatek ve sluchové syntéze a analýze,
    - snížená schopnost představivosti o písmenech, špatná výslovnost,
    - nedostatečné soustředění, spěch,
    - problémy v grafomotorice.
  - nácvik:
    - pečlivá artikulace a přesné diktování a čtení, dělání mezer mezi slovy,
    - písemná analýza a syntéza slov (učitel řekne slovo a žák ho napíše po hláskách a naopak),
    - přesmyčky,
    - hledání v řadě správně napsané slovo.
- **Neschopnost rozlišit sykavky (c/s/z, š/č/ž):**
  - příčiny:
    - tato porucha se řadí mezi specifické logopedické poruchy (špatná výslovnost jde ruku v ruce s nedokonalým rozlišováním).
  - nácvik:
    - diktát slov a žáci zvedají kartičky se správnou sykavkou,
    - vyhledávání slov,
    - rozlišování sykavek ve slově, které mění smysl slova (zem/sem) (Jucovičová, Žáčková, 2008, Černá 1999).
- Dle Černé (1999) můžeme určit obecné zásady pro práci s dětmi, které mají dysortografii:
  - žáka naučíme diktovat po hláskách pak až po slabikách,
  - žáka vedeme k pečlivé artikulaci,

- pravopisné doplňování nejprve žák nahlas zdůvodní a poté až píše,
- před odevzdáním hotové práce si žák sám ještě jednou a pečlivě zkontroluje svou práci a pak až odevzdá,
- zadáváme žákovi cvičení kratší a předcházíme tím zbytečnému spěchu a chybování žáka,
- kladně motivujeme.
- Jak opravíme žákovi písemný projev?
  - nikdy neopravujeme velké množství chyb červenou barvou (vede to k demotivaci, nemá zájem o další práci,
  - při reedukaci využíváme výhradně červenou barvu pouze pro to, co si má žák zapamatovat,
  - žákovu práci opravujeme obyčejnou tužkou (podtržení), aby měl žák možnost si to ještě jednou přečíst a zdůvodnit,
  - chybně napsaná slova si žák přelepí a napíše ještě jednou a správně,
  - žák by se měl naučit od učitele pracovat s chybou, chyba není nic špatného, chybou se učíme,
  - nejdůležitější je trpělivost a pedagogický optimismus. Dítě musí být psychicky dobře naladěné a v žádném případě nesmí probíhat reedukace ve stresu.

## 7.6 Reedukace Dyskalkulie

*„Dyskalkulie se vyskytuje méně často než dyslexie. Je to zřejmě proto, že číslic je pouze 10, písmen více jak dvojnásobek, a proto je větší pravděpodobnost vzniku poruchy při kombinacích písmen, jejich zapamatování a dekodování“ (Černá, 1999, s. 162).*

Žák, který má specifickou poruchu učení v dyskalkulii má problémy i se soustředěním, má pomalé pracovní tempo, ale také trpí poruchou automatizace. Matematická dovednost také velmi negativně ovlivňuje vnímání času a prostoru, pamětní počítání, není rozvinuta auditivní paměť a schopnost sluchové diferenciaci, rozlišování tvarů, neschopnost určit množství (Pokorná, 2010).

Dle Zelinkové (2009), by měla reedukace dyskalkulie začínat rozvojem psychických funkcí, předčíselné představy, utváření a zautomatizování pojmů

matematických. Osvojování některých matematických dovedností probíhá již v MŠ v předškolním věku. V reedukaci dyskalkulie je velmi důležité věnovat pozornost správné představě ve vytváření číselných osnov.

Velká většina matematických problémů vzniká v nedostatečném zvládnutí základních početních operací. V reedukaci matematiky musí pedagog počítat s tím, že úspěchy nejsou rychlé, ale přicházejí krůček po krůčku.

Již v letech 1999 Černá uvádí (str. 162) ve své knize, že metodika práce s dyskalkulíky není dostatečně rozpracovaná, a i proto uvádí pouze několik zkušeností:

*„Upevnění předmatematických pojmů a dovedností*

*Třídění předmětů podle různých kritérií, utváření skupin podle daného znaku, řazení předmětů podle velikosti atd.*

*Upevnění a zafixování pojmů čísla*

*Číslo označuje určité množství. Minimálně pět prvků by dítě mělo určit globálně bez počítání po jedné.*

*Číslo má též své místo na číselné ose. Bezpečně určovat číslo větší, menší.*

*Při sečítání a odečítání do 10 upevňovat pojem čísla v nejrůznějších souvislostech. Např. číslo 8 je nejen součtem, ale i rozdílem dvou čísel.*

*při numerickém počítání používat názor, pokud je nutné, bez ohledu na věk dítěte a učební osnovy. Při početních úkonech využívat i grafické znázornění.*

*U dětí s dobrou zrakovou pamětí cvičit základní matematické spoje i formou vyhledávání příkladů a výsledků na tabulkách příkladů.*

*Věnovat zvýšenou pozornost práci s textem slovních úloh. Text přečíst, vyhledat základní údaje, uvědomovat si závislosti mezi údaji atd.“*

Alternativní terapie dyskalkulie se dle Pokorné (2001) zaměřuje na tři oblasti:

- **Rozvoj seriální a prostorové orientace:**

- máme obrázky, které rozstříháme a dítěti předložíme jen polovinu z dvojice obrázků a žák má za úkol doplnit dvojice podle tvaru. Je lepší, když se k jedné polovině kartiček bílých přiřazují kartičky různobarevné;

- **Rozvoj představy určitého množství prvků:**

- když žák překoná období počítání po jedné (procesuální období), tak se začíná učit vnímat konceptuálně. Představu o určitém množství, si žák může vytvořit pomocí strukturovaného vzoru (například knoflíky sirky

- do obrazců, kde jsou například tři sloupečky po třech řádcích), ale jestliže před žáka dáme nestrukturovaný vzor, nutí ho to počítat po jedné
- u žáků s dyskalkulií je toto procvičení velice dlouhodobé, probíhá tak dlouho, dokavad si toto počítání nezvnitní;

- **Vytváření představy početní řady:**

- tato představa se zařazuje do alternativní metody, kde si žáci mají sami tuto schopnost vyvodit a rozvinou, což je velmi jednoduché,
- tato metoda umožní žákovi objasnit a nacvičit základní matematické operace a stále si upevňovat představu,
- aby se dítěti čísla nemotala, začínáme s čísly do deseti, aby je žák vnímal jako samostatný prvek, tak je píšeme do kroužku (číselná řada, číselné korálky atd.).
- při nácvičku postupujeme velmi pomalu.

V kapitole Reedukace Specifických poruch učení, jsme se teoreticky dozvěděli, jak nejlépe reedukaci praktikovat ve své pedagogické profesi a dále bych se chtěla zabývat vypracováním pracovních listů pro žáky s SPU.

## **8 Stanovení metod a cílů praktické části**

Cílem praktické části je vytvořit pracovní listy vhodné pro reedukaci specifických poruch učení a ověřit, zda jsou pracovní listy vhodné pro tuto činnost. Pracovní listy jsem ověřovala na ZŠ Kamenná stezka v Kutné Hoře. Na prvním stupni pracuji ve třetím, čtvrtém a pátém ročníku. Pracovní listy jsem ověřovala na dívce ze čtvrtého ročníku, tuto činnost jsem s dívkou plnila v hodinách pedagogické intervence, kterou má dívka doporučenou v pravidelném intervalu jedenkrát za týden. Dívka má formu vzdělávání denní. Pedagogickou intervenci mám s dívkou ve třídě, anebo v relaxační místnosti podle činnosti a aktivity. Všechny aktivity jsem konzultovala s třídní učitelkou a asistentkou dívky, které ji mají ve třídě již od první třídy. Dívka má navržené vzdělávání s IVP. Výkonnost dívky se za poslední dobu zlepšila, jelikož ji pracovní listy velice bavily. Velkým problémem u dívky je výrazně pomalé tempo, celková nejistota a snížená sebedůvěra. Je třeba počítat s dopady výkyvů ve výkonnosti,



keré typicky provázejí specifické poruchy pozornosti. Dívka má potíže v řečové oblasti s dopadem do používání řeči a vyjadřování, jak ústní, tak i písemnou formou. Dále má nedostatky v oblasti percepce a motoriky. Velmi pomalý rozvoj čtení s dopadem na porozumění obsahu čteného textu. Potíže v matematice jsou ovlivněny oslabením předmatematických představ, nepochopení matematických pojmů a jejich užívání, nemá vytvořené představy v oboru do 10 a zautomatizované rozklady čísel, čímž dochází k selhávání v počítání s vyššími čísly. Násobilkové spoje má zvládnuté pouze mechanicky, a to s chybami. Potíže ji dělá také kombinace činností (čtení a počítání). Dříve byla dívka zařazena jako integrovaný žák s podporou IVP. Nyní využívá dělení třídy v hlavních předmětech a dopomoc asistenta pedagoga, který je primárně určený jinému žákovi.

V Podpůrných opatřeních byly doporučeny tyto metody výuky:

V kompetenci vyučujících je volba vhodné metody práce, zejména tam, kde je potřeba brát zřetel na speciální vzdělávací potřeby dívky, jejím možnostem i zkušenostem. Vhodné jsou motivační (nastínění, demonstrace, ukázky, obrázky), expoziční (první seznámení), fixační (upevňování a prohlubování) a diagnostické (hodnocení, zkoušení) metody práce. Vždy je u dívky nutné respektovat vliv prožití, a to hlavně v oblasti komunikace. Předem určit, jak bude dívka reagovat (ústně, písemně, nahrazovat diktáty jinými metodami [doplňování, volba odpovědi apod.]). Zvážit časovou dotaci k práci, upravit potřebu času k realizaci úkolu, odpovědi, vyplnění testu, či písemné práce. Respektovat potíže v komunikaci, ponechat čas ke zformulování odpovědi. Přizpůsobit náročnost úrovně dovedností a schopností (zjednodušit instrukce, přeformulování zadání, zmapovat, u které činnosti potřebuje dívka zvýšenou dopomoc a kde nikoliv. Přizpůsobit rozsah položek, příkladů či úkolů, které musí dívka splnit (počet příkladů, vět). Přizpůsobit úroveň dopomoci, zjistit u které činnosti potřebuje dívka zvýšenou dopomoc a kde nikoliv. Zde je potřebné zajistit dopomoc asistenta v matematice, jazycích a čtení. Dále také přizpůsobit rozsah položek, příkladů či úkolů, které musí žák splnit (počet příkladů, vět). V případě zvýšené dopomoci je vhodné nahradit učební materiál nebo způsob učení jiným a zároveň stanovit i odlišný dílčí cíl. Učební texty se mohou formálně upravovat (velikost textu, zvýraznění důležitých slov, oddělit otázky a odpovědi, ale také obsahově (nahradit úlohu vhodnější, více informací k zadání, zařadit pomocné obrázky). Co se týče úpravy obsahu vzdělávání, tak ty by se

měly týkat pouze úpravy učiva s přihlédnutím k dívčím specifickým. Nejedná se o zkracování obsahu.

Z PPP je dívce doporučeno posilovat sebedůvěru a zdravé sebevědomí (oceňovat) úspěchy velmi konkrétním vyjádřením, povzbuzovat, pracovat s chybou tak, aby ji dívka brala jako cestu ke zlepšení.

Dále jsou doporučeny různé styly organizace výuky, jako je frontální skupinová i individuální, vhodné jsou i bloky, kde lépe zajistíme relaxační chvíle. Časové i prostorové úpravy více pomohou s udržení pozornosti a soustředění na školní práci. Častější zařazování relaxačních chvil. Pomoc asistenta má dívka pouze na organizaci práce, dovysvětlení instrukcí, jejich formulace, sledovat postupy práce a manipulace s pomůckami, nácvik zručné úlohy před prověřovací prací.

## 9 Pracovní listy

Pracovní list je papír s textem, který má sloužit k motivaci, snadnějšímu pochopení látky, organizaci učební látky, upevnění látky a k procvičování.

Dle Průchy můžeme pracovní list definovat takto: „*Druh cvičebnice obsahující převážně úkoly a cvičení pro samostatnou práci žáků. Většinou je používán na 1. stupni základní školy, ve vyšších ročnících obvykle jako doplněk.*“ (Průcha, Walterová a Mareš 2013, s. 214). Pracovní listy můžeme rozdělit na omalovánky, vystřihovánky, didaktizované pracovní listy, návody, předtištěné texty a technologické postupy. Pracovní listy jsou zařazeny do materiálních didaktických prostředků na stejné úrovni jako učebnice a pracovní sešity. Pracovní listy neobsahují obsáhlé texty, ale pouze cvičení na opakování a procvičování.

Pracovní listy mají různé funkce, motivovat, aktivizovat, doplňovat učivo, véde žáky k aktivitě, obohatit žáky o vědomosti a znalosti, zlepšovat pozornost, rozvíjet motoriku, slouží k shrnutí a fixaci učiva, rozvíjí logické myšlení, zdokonalovat grafický projev, prodlužovat pozornost apod. (Maněnová 2014, Frýzová 2014).

Tato kapitola, je tvořena z patnácti pracovních listů pro žáky prvního stupně. Pracovní listy jsou zaměřeny na:

- čtení s porozuměním,
- orientaci v textu,

- zrakovou a sluchovou percepci,
- rozvoj sluchové a zrakové paměti,
- grafomotoriku,
- pravolevou orientaci.

Pracovní listy jsou doplněny o metodické návody pro učitele. Každý pracovní list je zaměřen na jednu z daných problematik. Pracovní listy neslouží jako náplň hodiny. Pracovní listy jsou spíše směřovány na reedukaci, která vždy byla velmi důležitá. Obrázky v pracovních listech jsem si malovala sama v programu Malování.

## 9.1 Pracovní list č. 1 – metodický návod

### Dešťové kapičky

**Věkové zařazení:** II. – III. ročník

**Zaměření:** Sluchová diferenciacce slabik s jejich délkou, grafomotorické cvičení (správné držení psacího náčiní), jemná motorika, koncentrace na daný úkol, paměť.

**Pomůcky:** Pracovní list, pastelky, claves (ozvučná dřívka), bzučák.

#### Co je úkolem pracovního listu:

- Prvním úkolem je naučit se básničku z paměti. Když už básničku známe tak ťukáme palcem o ostatní prsty na ruce do rytmu po slabikách. Poté tužkou o stůl, nakonec využijeme bzučák, který nám pomůže s rozpoznáním dlouhé a krátké slabiky (na krátkou slabiku držíme krátce, na dlouho slabiku dlouze). Když už máme průpravu hotovou, tak si vezmeme tužku – dbáme na správný úchop a do rytmu děláme čárky od mraků na dům – naznačíme déšť (grafomotorické cvičení). Žák je veden na každou slabiku udělat čárku. Dalším úkolem je nakreslit zvířátko, které probudily dešťové kapičky (jemná motorika).
- Na konec si můžeme básničku zazpívat a využívat ozvučná dřívka.
- Žák si může vymyslet příběh k pracovnímu listu (rozvoj slovní zásoby).

#### Návodné otázky:

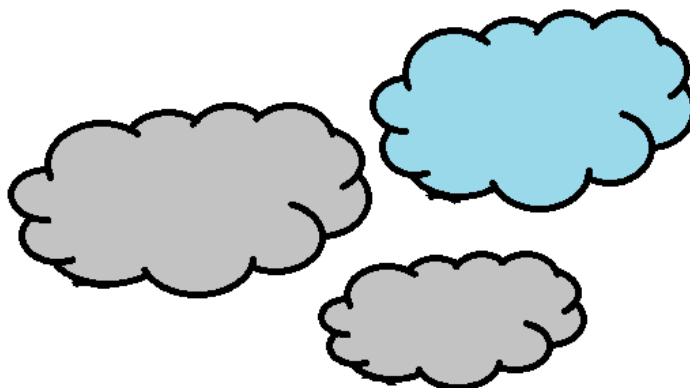
- O čem byla básnička?
- Vystupovalo tam nějaké zvířátko? A kde leželo? Co se s ním stalo?
- Poznáš, kolik tam bylo dlouhých slabik?

Čerpáno z: (Sluchové vnímání, Zdeňka Michalová 2015)

## Pracovní list č. 1 Dešťové kapičky

### Kapičky

Dešťové kapičky,  
dostaly nožičky,  
Dupaly po plechu,  
dělaly neplechu,  
Kocour spal v okapu,  
plácly ho přes tlapu.  
Kocour se polekal,  
vyskočil, utíkal.



## 9.2 Pracovní list č. 2 – metodický návod

### Hádanky

**Věkové zařazení:** II. – IV. ročník

**Zaměření:** Sluchová diferenciací slabik s jejich délkou, koncentrace na daný úkol, paměť, grafomotorické cvičení (správné držení psacího náčiní), jemná motorika

**Pomůcky:** Pracovní list, pastelky, bzučák.

### Co je úkolem pracovního listu:

- Co znamenají všechna slova, jestli je žák zná, dávají všechna smysl? Vysvětlí. Utvořit věty s každým slovem. Graficky znázornit dvě věty, které žák vymyslí. Jestliže nám bude dělat nějaké slovo problém, využijeme bzučák.


Čerpáno z: (Sluchové vnímání, Zdeňka Michalová 2015)

## Pracovní list č. 2 Hádanky

**Jsou tato dvě slova stejná? Poslouchej a co nejrychleji se rozhodni, zda zní stejně nebo odlišně.**

nemá – němá, tělo – tělo, dělá – děla, děda – děda, výstavný – výstavný, plný – plní, sousední – sousední, prameny – pramení, zvony – zvoní, dny – dny, čistý – čistí, sny – sní, kniha – kniha, díky – dívky, hodí – hody, platí – platy, čistí – čistý, děti – děti, lety – letí, hrady – hradí, tyká – tiká, šaty – šatí, honí – hony, sudí – sudy, zkrátí – zkraty, psaný – psaní, stydí – stydí, proutí – pruty, nyní – nyní, zvony – zvoní, brány – brání

**Nakresli, o čem jsme si povídali.**



### 9.3 Pracovní list č. 3 – metodický návod

#### Rébusy

**Věkové zařazení:** II. – IV. ročník

**Zaměření:** čtení s porozuměním, koncentrace na daný úkol, paměť, fantazie

**Pomůcky:** pracovní list

**Co je úkolem pracovního listu:** úkolem pracovního listu je spojit slabiky s obrázkem a vznikne nám nové slovo. Dokážeš vymyslet taky nějaké slovo, kde kořen slova bude NOS anebo KLÍČ?

Čerpáno z: (Čtení s porozuměním a hry s jazykem, Jiřina Bednářová, 2012)



### Pracovní list č. 3 Rébusy

Dnes s námi bude pracovat Lev, který v sobě skrývá slova a naším úkolem je, tyto rébusy vyluštit. Lva si můžeš za odměnu vybarvit.



ý

po



it



andule

ob



a



hart

p



el



ný

po



a



## 9.4 Pracovní list č. 4 – metodický návod

### Diktát s během

**Věkové zařazení:** II. – IV. ročník

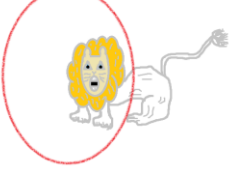
**Zaměření:** čtení s porozuměním, koncentrace na daný úkol, paměť, správné držení psacího náčiní, pohybová aktivita, jemná a hrubá motorika, orientace v prostoru a v textu.

**Pomůcky:** pracovní list, tabulka, psací pomůcky, pastelky

**Co je úkolem pracovního listu:** Úkolem pracovního listu je, běhat po třídě a hledat 6 vět, které jsou po třídě viditelně rozmístěny, každá věta má svou barvu. Žák má za úkol správně doplnit větu, pamatovat si ji a přepsat do svého sešitu. Když má vše přeepsané, vezme si tabulku a jde si to zkontrolovat. Žák píše text psacím i tiskacím písmem. Než aktivitu ukončíme, tak si věty přečteme a vysvětlíme co je to hrazda, kužel, klec, obruč, manéž. Vyprávění si o Cirkusu. Zeptám se žáků, jakou barvu měly texty.

Čerpáno z: (Čtení s porozuměním a hry s jazykem, Jiřina Bednářová, 2012)

Pracovní list č. 4 Diktát s během

<b>Akrobatka</b>	<b>pije plave cvičí</b>	<b>na hrazdě.</b>	
<b>Žonglér</b>	<b>hází píše mluví</b>	<b>s kužely.</b>	
<b>Cvičitel</b>	<b>vhání loví vhodí</b>	<b>lvy do klece.</b>	
<b>Lvi</b>	<b>propisují leží proskakují</b>	<b>ohnivou obručí.</b>	
<b>Jezdec</b>	<b>maluje vyskakuje bručí</b>	<b>na koně.</b>	
<b>Koně</b>	<b>opisují olamují obíhají</b>	<b>manéž.</b>	


## 9.5 Pracovní list č. 5 – metodický návod

### Čtení s maminkou a tatínkem

**Věkové zařazení:** IV. ročník

**Zaměření:** párové čtení s porozuměním se čtecím okénkem, koncentrace na daný úkol, paměť, orientace v textu a ve výkresu, grafomotorika (jemná motorika)

**Pomůcky:** pracovní list, čtecí okénko, pastelky, čtvrtka A4

**Co je úkolem pracovního listu:** Úkolem pracovního listu je číst s maminkou a tatínkem stylem párového čtení. Rodiče jsou nyní oporou pro dítě. Odbouráváme dvojí čtení a ostych číst nahlas, žák si to doma s rodiči natrénuje a ve škole čte s učitelem či jiným žákem. Textu je dost, je dobré si to rozdělit do celého týdne. Poslední den čtení si žák nakreslí na čtvrtku A3 příběh o Kulihráškovi.

#### Návodné otázky v průběhu čtení:

O kom jsme četli?

Co patřilo mezi jeho záliby od dětství?

Co poslouchal, když žil pod podlahou?

Co se mu nejvíce líbilo?

Čeho se Kulihrášek bál?

Jakým příslovím se Kulihrášek řídil?

Co shořelo?

Jaké měl kamarády?

Jaké překvapení čekalo na obyvatele vesničky? A kde?

Kam zasadili hrášek, fazolky...?

Čerpáno z: (<http://moje-mozkovna.blog.cz/1207/statecny-kulihrasek>)

## KULIHRÁŠEK

V jedné vesničce, pod **podlahou** jednoho z mnoha **dřevěných** stavení, **žil** malinkatý **hrášek**. Nikdo **mu** neřekl **jinak**, než **Kulihrášek** a **to** proto, **že** od **dětství** patřilo **mezi** jeho **největší** záliby **kutálení** se **sem** a **tam**. **Marně** **byste** **u** něj **hledali** zářivě **zelenou** barvu, **za** ta **léta**, která **strávil** ve **svém** úkrytu, **patřičně** vyschl **a** vybledl. **Ale** on **byl** i **tak** šťastný. **Spokojeně** si **žil** svým **kulihráščí**m životem, **koulel** se **z** místnosti **do** místnosti **a** se **zájmem** sledoval **dění** skrz **škvíry** v **podlaze**. Poslouchal **vrzání** **houpacího** křesla **a** vyprávění **staré** **babičky** **a** lahodně **nasával** vůni, která se, **díky** fantazii **lidské** **maminky** **a** jejím **šikovným** rukám, **linula** z **kuchyně**. **A** **když** se **dokoulel** až **k** prahu **domovních** dveří, **pozoroval**, **co** se **děje** **venku**. Nejvíce se mu **líbily** **dětské** **hry** v **blátě** **a** **následné** **dohadování** **maminek**, **jestli** **to** **dítě**, **co** **před** **nimi** **stojí**, **je** **kluk** **nebo** **holka** **a** **jestli** **vůbec** **patří** **do** **jejich** **rodiny**. Večer se pak **Kulihrášek** se **zasněným** **pohledem** **díval** **na** **černou** **oblohu**, která, **podle** něj, **byla** **hodně** **děravá**, protože **skrz** ni **prosvítala** **mihotavá** **světýlka**. **Ven** se **ale** **nikdy** **neodvážil**, **bál** se, **že** **by** **ho** **někdo** **mohl**, **díky** **jeho** velikosti, **přehlédnout** **a** **rozšlápnout** ...

**Jednoho** večera, **když** zase **pozoroval** **noční** **nebe**, se **mu** **zdálo**, **že** **je** **na** **tak** **pozdní** **hodinu** **všude** **nějak** **moc** **světla**, **ruchu**

a křiku. Nevěděl, co se děje, ale řídil se příslovím "Ráno moudřejší večera" a tak šel, i když rozrušený, spát s tím, že se více dozví ráno. Usínalo se mu špatně a když už se mu to povedlo, velmi brzy ráno ho probudily hlasy z kuchyně. Ze směsice slov se dozvěděl, že je zle a že bude hlad, protože shořela společná veliká stodola, ve které byla uložena většina zásob obyvatel vesnice.

Kulihrášek posmutněl, měl ty lidi a šrumec okolo nich rád, a tak přemýšlel, jak jim alespoň trochu pomoci i přes to, že je sám zakutálený pod podlahou. Přemýšlel dlouho a šlo mu to těžko, i když v domě bylo nezvyklé ticho. A v tom ho to trklo! Odkutálel se do prostoru pod chodbou, protáhl se škvírkou vedoucí do místa pod podlahou v komoře a povídá: "Kamarádi, potřeboval bych vaši pomoc. Lidé potřebují vaši pomoc...".

Ted' mě napadá, já se vám úplně zapomněla zmínit o jeho kamarádech! O těch ostatních zapadaných kulatých hráscích, šiřatých fazolkách, čočkových penízcích a obilných zrnkách, kterých se za ta léta pod podlahou shromáždila pěkná hromádka. Co hromádka, pořádná hromada to byla!

Kulihrášek nastínil, co má v plánu – přemístit sebe a všechny své kamarády na místo, kde by je obyvatelé domu objevili a mohli pak zužítkovat.

"Jenže na to, abychom zahnali hlad tolika lidí, je nás pořád málo", oponovala fialově strakatá fazolka.

**Kulihrášek se zavrtěl, jako by ho něco napadlo a rychle se vykutálel z komory. A kutálel se dál až k prahu domu. Venku už byla tma. Na malinkou chvíli zaváhal, ale svůj strach ze svého malého vzrůstu rychle zahnal a ve svém cestování pokračoval. Trvalo mu několik hodin, než "obkutálel" jeden dům po druhém a než se svým plánem obeznámil všechny ostatní malinkaté obyvatele bydlící pod komorami, kuchyněmi a špajzkami. Nikdo z nich neprotestoval, a tak se téměř celou noc neslo mezi domy slabounké šustění a kdyby se dalo poznat koulení a kutálení, tak i to. Kdyby tak lidé věděli ...**

**Ráno čekalo na obyvatele té malé vesničky překvapení. Uprostřed návsi, vedle studny, se přes noc objevila ohromná hromada k sobě se tulících hrášků, fazolek, čočky a zrníček obilí. Na jejím vrcholku trůnil Kulihrášek, kterého moc těšilo a hrálo, že spolu se svými skvělými kamarády, i přes to, jak jsou všichni do jednoho malinkatí, pomohli lidem odvalit ze srdce ten nejtěžší balvan.**

**Obyvatelé vesnice se hned pustili do práce. Připravili si půdu u svých domků a do jednoho zrnka hrášků, čočky, fazolek i obilí zasadili. Netrvalo dlouho a polička ve vesnici se začala zelenat, všichni malí hrdinové vyklíčili a měli radost, protože kromě toho, že pomohli lidem, se zase mohli podívat na svět z výšky...**

## 9.6 Pracovní list č. 6 – metodický návod

### **Byl jeden domeček**

**Věkové zařazení:** II-III. ročník

**Zaměření:** čtení s porozuměním, koncentrace na daný úkol, paměť, orientace v textu a v obrázku, grafomotorika (jemná motorika)

**Pomůcky:** pracovní list, pastelky

**Co je úkolem pracovního listu:** Úkolem pracovního listu je přečíst si básničku a podle toho, co čteme kreslit do vyznačeného obdélníku.

**Návodné otázky v průběhu čtení:**

Co jsi nakreslil? Dokážeš převyprávět text?

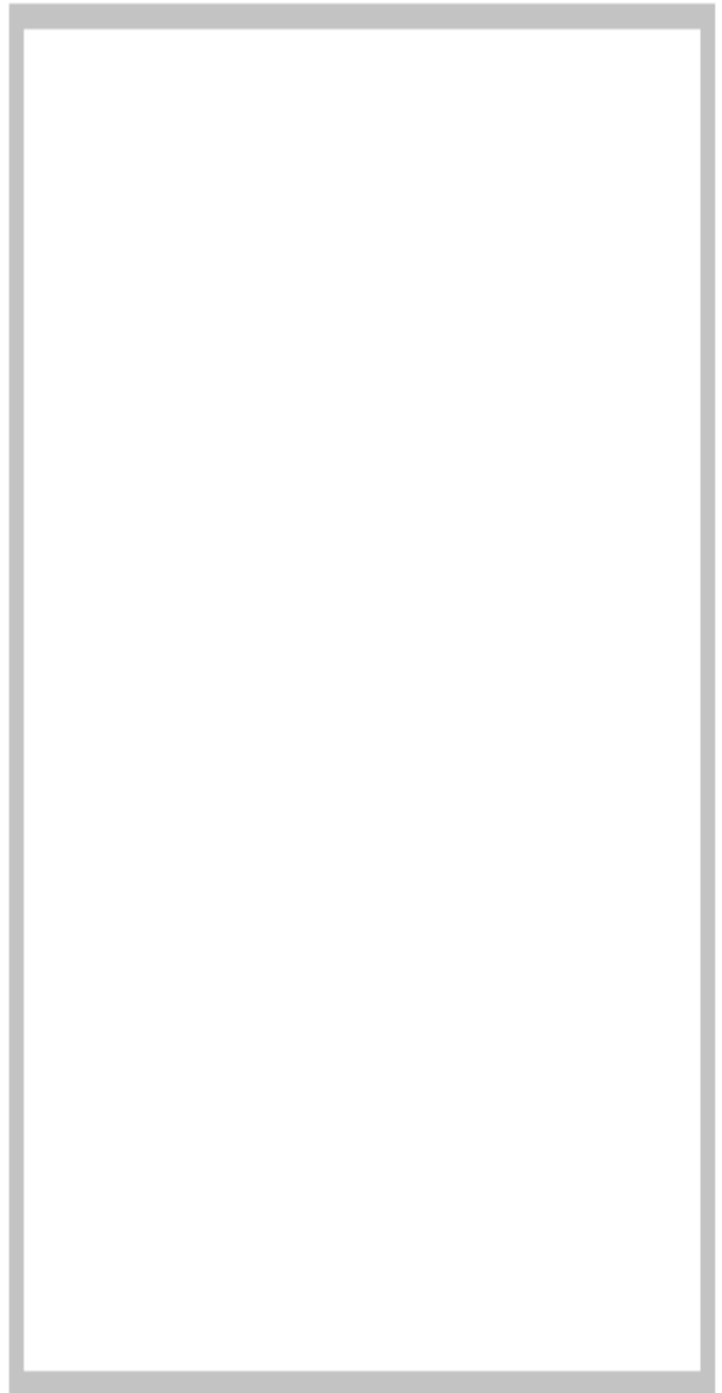
Čerpáno z: (Paci, paci, pacičky pro kluky a holčičky, 1994)



## Pracovní list č. 6 Byl jeden domeček

### Byl jeden domeček

**Byl jeden domeček,  
v tom domečku stoleček.  
Na stolečku mistička,  
v té mističce vodička,  
v té vodičce rybička.  
Kde je ta ryba?  
Kočka ji snědla.  
Kde je ta kočka?  
Do lesů zaběhla.  
Kde jsou ty lesy?  
Na prach shořely.  
Kde je ten prach?  
Voda ho vzala.  
Kde je ta voda?  
Voli ji vypili.  
Kde jsou ti voli?  
Páni je snědli.  
Kde jsou ti páni?  
Na hřbitově zakopáni.**



## 9.7 Pracovní list č. 7 – metodický návod

### **Pan ptáček**

**Věkové zařazení:** II-III. ročník

**Zaměření:** Čtení s porozuměním, zvládnout počet slov, slabik a vět a rozlišování slov ve větě,

**Pomůcky:** pracovní list, pastelky

**Co je úkolem pracovního listu:** Úkolem pracovního listu je, text si pořádně přečíst a správně odpovědět na otázky, které jsou pod textem vypsány.

**Návodné otázky v průběhu čtení:**

- O kom jsme četli? Jaká zvířátka tam vystupovala? Co ptáčkovi přinesla?

Čerpáno z: (Paci, paci, pacičky pro kluky a holčičky, 1994)

## Pracovní list č. 7 Pan ptáček

### Přečti si text

#### Oženil se ptáček

Oženil se ptáček, malý jarabáček. Přišla paní vrána, na housličky hrála. Přišla paní srna, přinesla mu zrna. Přišel pan jelínek, přinesl koš malinek. Přišel pan zajíček, přinesl koš vajíček. Přišla paní liška a s ní teta myška.

**Kolik vět má tento příběh? .....**

**Kolik slov má poslední věta? .....**

**Kterým slovem začíná první věta?.....**

**Kolik slabik má slovo JARABÁČEK? .....**

**Nakresli všechna zvířata, která jsou v textu a napiš kolik jich tam je:**



## 9.8 Pracovní list č. 8

### Skřítek uličník

**Věkové zařazení:** III. - IV. ročník

**Zaměření:** Čtení s porozuměním, slova, slabiky, hlásky - analýza a syntéza, určování první a poslední hlásky ve slově, určování ostatních hlásek, rozkládání na slabiky,

**Pomůcky:** pracovní list, pastelky, nůžky, lepidlo, čtvrtka A4

#### Co je úkolem pracovního listu:

- Úkolem pracovního listu je text rozdělit tak, aby byl správně, rozstříhat a nalepit s mezerami. Přepsat básničku na čtvrtku vedle toho nalepeného.

#### Návodné otázky v průběhu čtení:

- Kolik slabik nám vzniklo v prvním řádku prvního cvičení? Dokážeš je přečíst a vytleskat?
- Kolik slabik nám vzniklo ve druhém řádku prvního cvičení? Dokážeš je přečíst a vytleskat?
- Kolik slov má básnička? Kolik řádků má básnička? Kolik hlásek má slovo ZAJÍČEK, KÁČA, MOŠNÍČKA, GROŠE? Kolik slabik má slovo KAŠE, ZAJÍČEK, KÁČA.
- Najdeš v textu dlouhou a krátkou slabiku?

Čerpáno z: (Paci, paci, pacičky pro kluky a holčičky, 1994)

## Pracovní list č. 8 Skřítek uličník

Podívej se, co nám tu ten skřítek uličník způsobil. Dokáže po něm rozdělit toto dlouhé nesmyslné slovo zpět slabiky?

mamonasehurojefogubobuconusoryteruzanale

tamramdamkamsemtammampesrestesděstistys

Skřítek nám velice zlobí i básničku nám spojil. Dokážeš ji rozdělit rozstříhat a nalepit zpět, tak, jak má být básnička správně napsaná?

Šelzajičekbrázdou

Šelzajicekbrázdou,  
mošničkuměľprazdnou.

PotkalahoKáča,  
dalamukoláča.

Přidalamučtyřigroše,  
abykoupildětemkaše.

Onsikoupiltabáku.

„Sakvalentskýlajdáku!“

## 9.9 Pracovní list č. 9 – metodický návod

### Kostička

**Věkové zařazení:** III. - IV. ročník

**Zaměření:** Rozlišování měkkých a tvrdých slabik di, ti, ni, dy, ty, ny

**Pomůcky:** kostička s měkkými slabikami a s tvrdými slabikami

**Co je úkolem pracovního listu:** Úkolem pracovního listu je správně pomocí měkké a tvrdé kostičky doplnit i,í – y,ý a vymyslet věty se slovy, které tam jsou napsané.

**Návodné otázky v průběhu čtení:**

- **Co je to rodina?**
- **Co je to vodopád?**
- **Co je to divočák a kde žije?**
- **Co je to pořad?**

**Pracovní list č. 9 Kostička**

**Urči i/y, í/ý společně s měkkou a tvrdou kostičkou a vymysli větu.**

rod\_na

klad\_vo

vodopád\_

řad\_

hod\_

d\_vočák

vod\_čka

proud\_

vžd\_

pořad\_

d\_ňový

klád\_

**Do tabulky nakresli 2 zvířátka, která mají tvrdou slabiku a měkkou slabiku a napiš, co to je za zvířátko.**



## **9.10 Pracovní list č. 10 – metodický návod**

### **Skřítek uličník opět řádl**

**Věkové zařazení:** III. - IV. ročník

**Zaměření:** Doplnování znamének

**Pomůcky:** pracovní list, školní sešit, červená pastelka, lepidlo a nůžky

**Co je úkolem pracovního listu:** Úkolem pracovního listu je správně doplnit znaménka (čárky a háčky do textu), přepsat básničku správně. Přečíst básničku nahlas. Správně napsat diktát. Společná kontrola společným čtením.

**Návodné otázky v průběhu čtení:**

- Kolik má básnička řádků? Kolik slov je v devátém řádku? Kolik slov má básnička celkem?

Čerpáno z: (Paci, paci, pacičky pro kluky a holčičky, 1994)



**Pracovní list č. 10 Skřítek uličník opět řádl**

**Podívej se na tu spoušť, co nám udělal Skřítek uličník. Všechny čárky všechny háčky jsou pryč. Pojd' se stát na malý okamžik paní učitelkou/panem učitelem a pojd' mi to pomoct opravit. Rozstříhej si opravené řádky a nalep na čtvrtku a básničku přepiš.**

Zaviram, zaviram les
Zaviram, zaviram les,
aby sem nikdo nevlez,
ani kocka, ani pes.
Vleze-li sem baba,
at je z ni zaba.
Vleze-li sem dedek,
at je z neho dudek.
Vleze-li sem panna,
at je z ní srna.
Vleze-li sem mladenec,
at je z neho mravenec.

**Krátký diktát:**

Maminka dnes vaří, až se z hrnců páří. Pomáhám a nezlobím, taky břinkám nádobím. Židle patří stolu, sedávají spolu. Bez stolku a bez židlí nikdo u nás nebydlí.

### **9.11 Pracovní list č. 11 – metodický návod**

#### **Tvary**

**Věkové zařazení:** III. - IV. ročník

**Zaměření:** Zraková percepce s diferenciací tvarů

**Pomůcky:** pracovní list, tužka

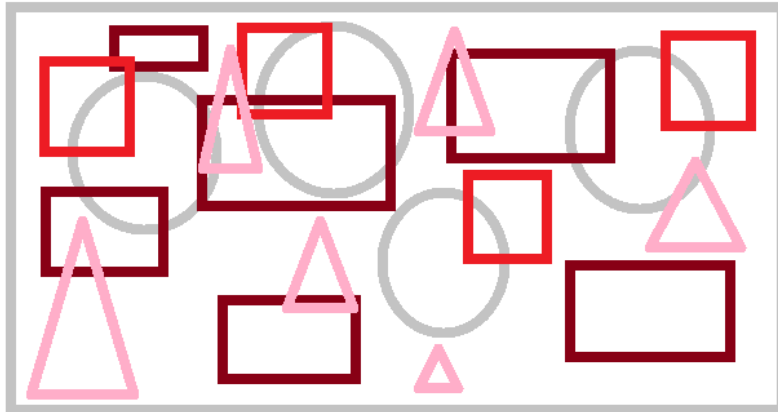
**Co je úkolem pracovního listu:** Úkolem pracovního listu

**Návodné otázky v průběhu:**

- Co tam všechno vidíš za tvary? Barvy?

**Pracovní list č. 11 Tvary**

**Poznáš kolik je kruhů, čtverců, obdélníků a trojúhelníků v rámečku?**



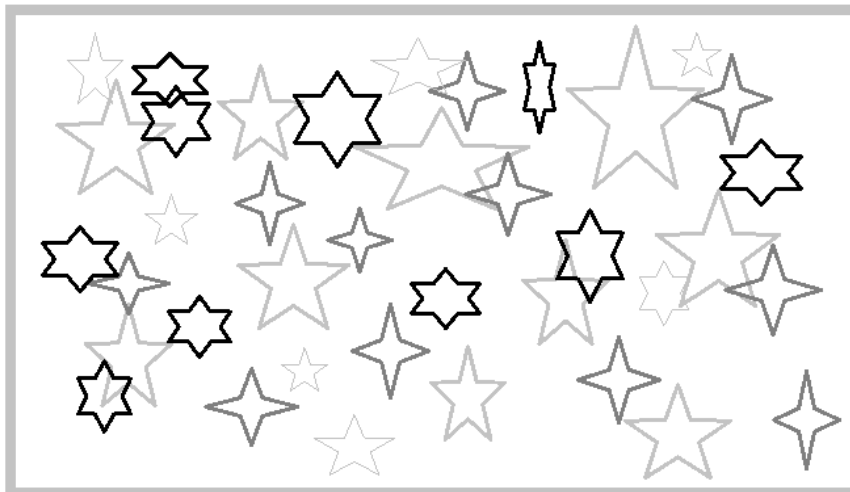
Jakou barvu má trojúhelník?.....Kolik jich tam je?.....

Jakou barvu má čtverec?.....Kolik jich tam je?.....

Jakou barvu má obdélník?.....Kolik jich tam je?.....

Jakou barvu má kruh?.....Kolik jich tam je?.....

**Kolik hvězdiček je ve čtverci?**



Kolik je zde hvězdiček celkem?.....

Jaké čtyři barvy zde jsou?.....

Jsou všechny stejné?.....

Kolik cípů mají hvězdy?.....

## 9.12 Pracovní list č. 12 – metodický návod

### Barevné pexeso

**Věkové zařazení:** I-III. ročník

**Zaměření:** Zraková percepce s diferenciací barev

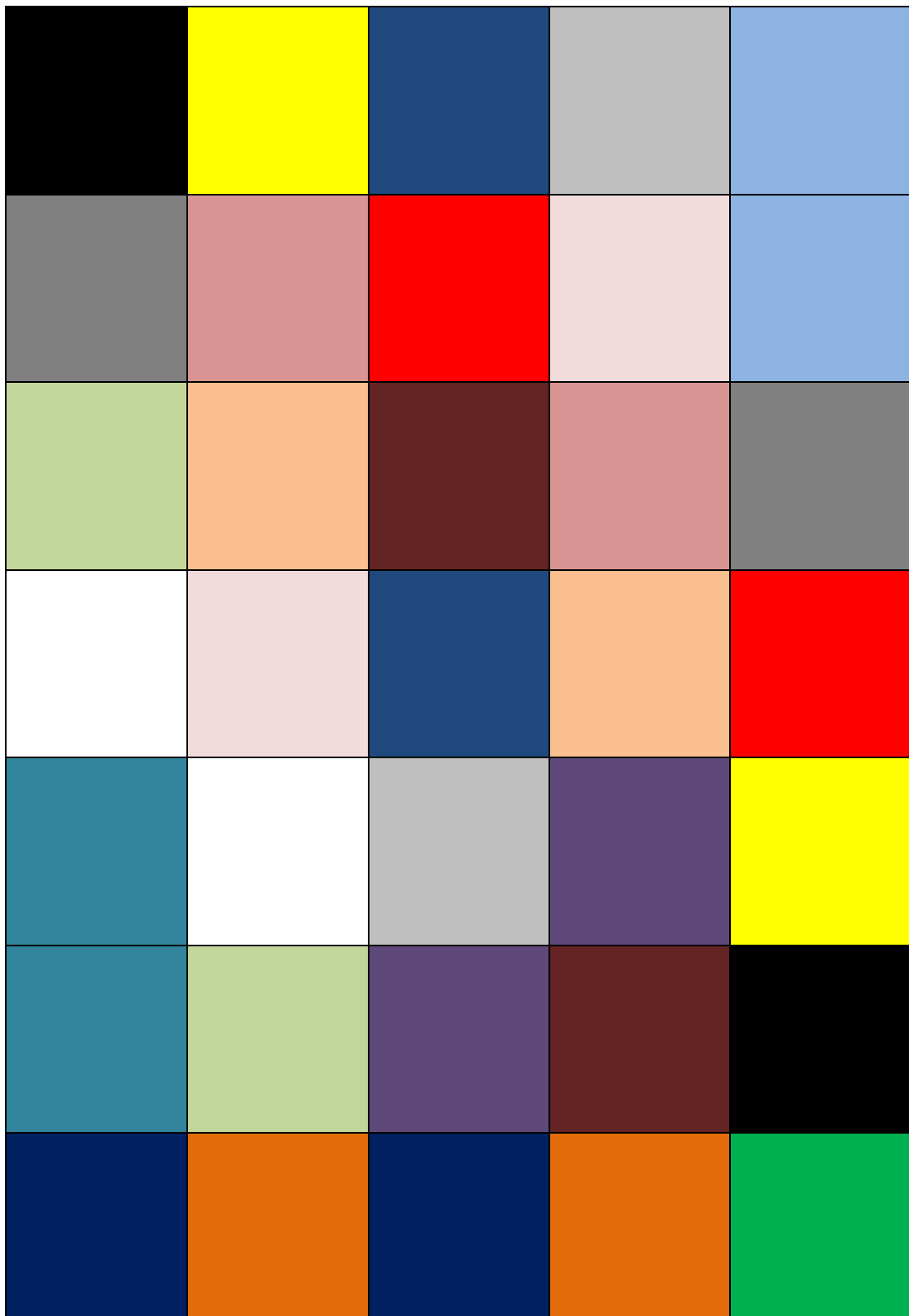
**Pomůcky:** pracovní list rozstříhaný – zalaminovaný

**Co je úkolem pracovního listu:** Úkolem pracovního listu je přiřadit k sobě stejné barvy – hra pexeso.

#### **Návodné otázky v průběhu činnosti:**

- Jaká je to barva?
- Je tmavá nebo světlá?
- Jaká barva nám zbyla?

Pracovní list č. 12 Barevné pexeso



### **9.13 Pracovní list č. 13 – metodický návod**

#### **Geometrické pexeso**

**Věkové zařazení:** I-IV. ročník

**Zaměření:** Zraková percepce s diferenciací tvarů

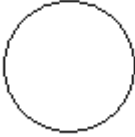




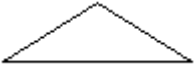



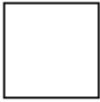
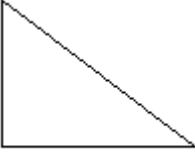


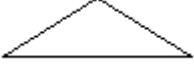


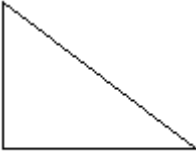



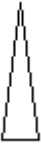






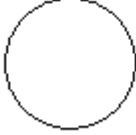
**Pomůcky:** pracovní list rozstříhaný – zalaminovaný

**Co je úkolem pracovního listu:** Úkolem pracovního listu je přiřadit k sobě stejné tvary – hra pexeso.

#### **Návodné otázky v průběhu činnosti:**

- Jaký je to tvar?
- Je velký nebo malý?
- Zbývá nám nějaký tvar?

**Pracovní list č. 13 Geometrické pexeso**

## 9.14 Pracovní list č. 14 – metodický návod

### Tvarové pexeso

**Věkové zařazení:** I-IV. ročník

**Zaměření:** Zraková percepce s diferenciací tvarů, pravolevá orientace

**Pomůcky:** pracovní list rozstříhaný – zalaminovaný

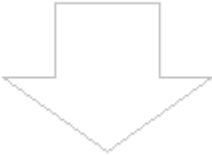








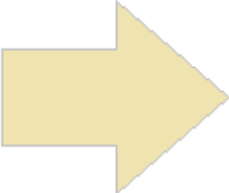





**Co je úkolem pracovního listu:** Úkolem pracovního listu je přiřadit k sobě tvar a stín – hra pexeso.

#### **Návodné otázky v průběhu činnosti:**

- Jaký je to tvar? Kam směřuje? Urči stranu.
- Je velký nebo malý?
- Zbývá nám nějaký tvar? Kam směřuje šipka?



**Pracovní list č. 14 Tvarové pexeso**

## **9.15 Pracovní list č. 15 – metodický návod**

### **Myslím si**

**Věkové zařazení:** I. - IV. ročník

**Zaměření:** Návik sekvencí, co je před a za, orientace v čase, prostoru (Tento pracovní list je zaměřený především na hry).

**Pomůcky:** pracovní list

**Co je úkolem pracovního listu:** procvičit řady čísel, dny v týdnu, měsíce apod.

### **Návodné otázky v průběhu činnosti:**

- Jaké máme měsíce?
- Jaké máme dny v týdnu?
- Co jsou to jednotky, stovky, desítky a tisíce? Řekni mi nějaké čtyřmístné číslo.

## **Pracovní list č. 15 Myslím si**

Myslím si den, který je posledním dnem pracovního týdne:

.....

Myslím si číslo, které je o tři čísla menší, než je číslo 13:

.....

Myslím si dva měsíce, kdy se dostává vysvědčení:

.....

Myslím si číslo, které je o dvanáct čísel vyšší, než je číslo 1:

.....

Myslím si první den v týdnu, co je to za den:

.....

Myslím si na jedenáctý měsíc v roce, co je to za měsíc:

.....

Myslím si čtyřmístné číslo, které je větší, než číslo 1995, ale menší, než je číslo 1997:

.....

Myslím si třetí měsíc od konce školního roku, co si myslím za měsíc:

.....

## 10 Reakce dívky na pracovní listy

Pracovní listy se dívce líbily, některé jí šly lépe a některé hůře. V prvním pracovním listu se básničku nedokázala naučit, tak si ji vzala domů a až když se ji naučila, tak jsme mohli pracovat s pracovním listem, úchop pracovního náčiní je bezproblémový. Návodné otázky zvládla.

Druhý pracovní list byl již složitější, ale jelikož je dívka zvyklá vypracovávat podobná cvičení s paní asistentkou, neviděla jsem zde nějaký velký problém. Pouze potřebovala více času na vypracování.

Třetí pracovní list dívka zvládla s delší časovou přípravou.

Čtvrtý pracovní list dívku velice pobavil, i když dostala pracovní list nejprve domů, aby měla delší čas na přípravu a pochopení textu.

Pátý pracovní list dostala dívka také domů, aby mohla číst společně s rodiči.

Dívka si ho natrénovala a ve škole jsme si ho četli spolu.

V šestém pracovním listu dívka básničku znala, tak zde nebyl problém v pochopení textu.

Sedmý pracovní list byl již náročnější. Dívka zvládla počet vět a počet slov ale už chybovala v počtu slabik.

Osmý pracovní list byl pro dívku nejsložitější, nedokázala rozdělit slabiky, a i básnička ji dělala problém i když se snažila se s tím poprat.

Devátý pracovní list pro dívku nebyl obtížný, tyto aktivity dělá běžně i o hodinách.

V desátém pracovním listu bylo pro dívku náročné doplnit čárky a háčky. Někdy udělala čárku jinde, než měla.

Jedenáctý pracovní list se skládal ze dvou cvičení, první cvičení bylo pro dívku jednoduché, zvládla ho bez problému. Druhé cvičení bylo náročnější, zde už dívka chybovala.

V dalších pracovních listech č. 12, 13 a 14 bylo nejjednodušší barevné pexeso, zbylé dva pracovní listy již byly náročnější a dívka zde více chybovala.

Poslední patnáctý pracovní list dívka nezvládla, časová a prostorová orientace ji dělala problém.

## 11 Závěr

V posledních několika letech dochází k velkému zvyšování počtu žáků s SPU, a proto jsem se ve své diplomové části snažila vysvětlit základní pojmy o SPU a uvést vás do této problematiky. Sama vím, že na toto téma se dá psát podrobněji a v daleko rozsáhlejší dokumentu, ale snažila jsem se psát tak, aby to bylo přehledné a výstižné. Také proto je v kapitolách velmi často psáno v bodech. Díky bohaté literatuře na toto téma jsem se seznámila s názory a definicemi od různých odborníků, za což jsem velice vděčná. Snažila jsem se psát stručně jasně, ale zároveň, aby zde bylo vše podstatné pro tuto problematiku.

Ve své DP jsem čerpala z mnoha publikací, které napsali významní autoři z pedagogického či psychologického odvětví (například pan profesor Zdeněk Matějček, Jan Průcha, profesorka Olga Zelinková a Věra Pokorná dále pak Hana Žáčková, Drahomíra Jucovičová, Marie Černá...).

Svou práci bych ráda směřovala jako příručku pro pedagogy, kteří se chtějí dozvědět základní informace o SPU a reedukaci v jednom dokumentu a doufám, že bude pro ostatní kolegy pedagogy, ale i nepedagogy přínosná.

V průběhu psaní diplomové práce jsem byla velice ráda, že jsem nastoupila v lednu do práce a mohla jsem žáky s poruchami SPU poznat a vědět o čem píši. Využívat to v praxi i pracovní listy co jsem vytvářela, praktikovala s dívkou, kterou jsem poznala a díky paní učitelce třídní jsem se o ní i více dozvěděla (rodina, snaha, doporučení z PPP). Největší problém si myslím byla časová dotace. Příprava na hodiny do práce plus psaní diplomové práce.

Myslím si, že cíle, které jsem si ještě před začátkem psaní, své první taktó rozsáhlé, práce stanovila, jsem splnila. I když jsem si myslěla, že v praxi využiji jen některé pracovní listy, nakonec jsem využila všechny a do budoucna si myslím, že to není naposledy, co jsem je využila. Také díky tomuto tématu jsem dostala nabídku na naší škole jít od září pracovat do první třídy v novém alternativním programu Začít spolu, společně s matematikou Hejného metodou. Také mě velice překvapila spolupráce, rady a nabídky pomoci od kolegů z naší základní školy, za což jsem velice ráda.

## Zdroje

BEDNÁŘOVÁ, Jiřina. *Čteme se skřítkem Alfrédem: čtení s porozuměním a hry s jazykem*. Brno: Edika, 2012. Dětská naučná edice. ISBN 9788026600046.

BOWMAN M.ED, Fran Levin a Vincent Culotta, Ph.D., COPIRGHT. Dyslexia. *Dyslexia* [online]. Baltimore Towson, Maryland: bookstore, 2010, 2010 [cit. 2018-05-24]. Dostupné z: <https://dyslexiaida.org/dyslexia-test/>.

ČERNÁ, Marie a kol. *Lehké mozkové dysfunkce*. 3. vyd. Praha: Karolinum, 1999. ISBN 80-7184-880-8.

ČERNÍK, Michal. *Paci, paci, pacičky pro kluky a holčičky: výběr z obrázkových knížek českých autorů pro nejmenší*. Praha: Futura, 1994. ISBN 80-85523-23-x.

DVOŘÁK, Josef. *Vývojová verbální dyspraxie*. Žďár nad Sázavou: Logopedické centrum, 2003. Logopaedia clinica. ISBN 80-902536-5-2.

FISCHER, Slavomil a Jiří ŠKODA. *Speciální pedagogika: edukace a rozvoj osob se somatickým, psychickým a sociálním znevýhodněním*. Praha: Triton, 2008. ISBN 978-80-7387-014-0.

FRÝZOVÁ, Iva (2014). *Pracovní listy nejen v přírodovědném vzdělávání*. Komenský. roč. 139, č. 1, s. 48-52. ISSN 0323-0449.

Janinka. Mým kulíškům :) : Statečný Kulihrášek. *Moje mozkovna* [online]. Jablonec nad Nisou: -, 2012, 11. července 2012 v 22:03 [cit. 2018-05-24]. Dostupné z: <http://moje-mozkovna.blog.cz/1207/statecny-kulihrasek>.

JOŠT, J. Čtení a dyslexie. 1. vyd. Praha: Grada, 2011. 384 s. ISBN 978-80-247- 3030-1.

JUCOVIČOVÁ, Drahomíra a Hana ŽÁČKOVÁ. *Reedukace specifických poruch učení u dětí*. Praha: Portál, 2008. Speciální pedagogika (Portál). ISBN 9788073674748.

KIRBY, Amanda. *Nešikovné dítě: dyspraxie a další poruchy motoriky : diagnostika, pomoc, podpora, cesta k nezávislosti*. Praha: Portál, 2000. Speciální pedagogika (Portál). ISBN 80-7178-424-9.

KOLÁŘ, Pavel, Alena KOBESOVÁ a Jitka SMRŽOVÁ. Vývojová dyspraxie, senzomotorická integrace a jejich vliv na pohybové aktivity a sport: Vývojová porucha koordinace – vývojová dyspraxie. *Česká a Slovenská neurologie a neurochirurgie* [online]. Praha: 2. LF UK a FN v Motole, 2011, 2011 [cit. 2018-05-24]. Dostupné z: [http://www.csn.eu/ceska-slovenska-neurologie-clanek/vyvojova-porucha-koordinace-vyvojova-dyspraxie-36049?confirm\\_rules=1](http://www.csn.eu/ceska-slovenska-neurologie-clanek/vyvojova-porucha-koordinace-vyvojova-dyspraxie-36049?confirm_rules=1).

KOZELSKÁ, Barbora. Sezení při psaní. [online]. 2005. Nestr. [cit. 5.5.2018]. Dostupný z: [http://www.grafomotorika-ostrava.cz/\\_files/hranimkepsani/sezeni-pripsani.pdf](http://www.grafomotorika-ostrava.cz/_files/hranimkepsani/sezeni-pripsani.pdf).

KUCHARSKÁ, Anna. *Specifické poruchy učení a chování*. 1. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-389-7.

KUCHARSKÁ, Anna; CHALUPOVÁ, Eva. *Specifické poruchy učení a chování*. 83 Sborník 2005. Praha: IPPP ČR, 2006. 244 s. ISBN 80-8656-13-5.

MANĚNOVÁ, Martina (2014). *Pracovní listy v mateřské škole na 1. stupni základní školy*. Hradec Králové: Gaudeamus. ISBN 978-80-7435-499-1.

MATĚJČEK, Zdeněk. *Dyslexie: specifické poruchy čtení [Matějček, 1995]*. Vyd. 3., upr. a rozš. Jinočany: H & H, 1995. 270 s. ISBN 80-85787-27-X.

MATĚJČEK, Zdeněk a Marie VÁGNEROVÁ. *Sociální aspekty dyslexie*. Praha: Karolinum, 2006. ISBN 8024611732.

MATĚJČEK, Zdeněk. *Dyslexie*. Praha: SPN, 1988. 236 s. ISBN 14-319-88.

MICHALEK, J. *Vývojová dyspinxie - možnost vyhledání a diagnostiky*. In KUCHARŠKÁ A.: sborník 2000. Praha: Portál 2000. ISBN 80-7178-389.

MICHALOVA, Zdeňka: *Vliv pobytu ve specializované třídě na rozvoj sebehodnocení dítěte se SPU a CH*. In *Zpravodaj IPPP*, prosinec 2001, 28-29/1s. 7 – 20 .

MICHALOVÁ, Zdeňka. *Sluchové vnímání: pracovní sešit pro práci s dětmi se specifickými poruchami učení*. Ilustroval Kamila HRABALÍKOVÁ. Havlíčkův Brod: Tobiáš, 2015. ISBN 9788073111571.

*Mezinárodní klasifikace nemocí: instrukční příručka: mezinárodní statistická klasifikace nemocí a přidružených zdravotních problémů ve znění desáté decennální revize*. Vyd. 1. Praha: Ústav zdravotnických informací a statistiky, 1996, 207 s. ISBN 80-901-8564-9.

NOVÁK, Josef. *Dyskalkulie. Metodika rozvíjení početních dovedností*. Havlíčkův Brod: Tobiáš, 2004. 125 s. ISBN 80-7311-029-6.

NOVOTNÁ, Marie a Marta KREMLIČKOVÁ. *Kapitoly ze speciální pedagogiky pro učitele: (setkání speciálněpedagogická, sociálněpedagogická a pedagogickodiagnostická)*. Praha: SPN - pedagogické nakladatelství, 1997. ISBN 80-85937-60-3.

PIPEKOVÁ, Jarmila. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. 3., přeprac. a rozš. vyd. Brno: Paido, 2010. ISBN 978-80-7315-198-0.

POKORNÁ, Věra. *Teorie, diagnostika a náprava specifických poruch učení*. Praha: Portál, 1997. ISBN 80-7178-135-5.

POKORNÁ, Věra. *Teorie a náprava vývojových poruch učení a chování*. Vyd. 3., rozš. a opr. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-570-9.



PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 4., aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-772-8.

PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 7., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0403-9.

PRŮCHA, Jan. *Přehled pedagogiky: úvod do studia oboru*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2006. ISBN 8071789445.

*Slovník cizích slov*. 2. dopl. vyd. Praha: Encyklopedický dům, 1996. ISBN 80-901647-8-1.

SLOWÍK, Josef. *Speciální pedagogika*. Praha: Grada, 2007. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-1733-3.

ŠVAMBERK ŠAUEROVÁ, Markéta, Klára ŠPAČKOVÁ a Eva NECHLEBOVÁ. *Speciální pedagogika v praxi: [komplexní péče o děti se SPUCH]*. Praha: Grada, 2012. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4369-1.

VOKURKA, Martin a Jan HUGO. *Velký lékařský slovník*. 9., aktualiz. vyd. Praha: Maxdorf, c2009. Jessenius. ISBN 978-80-7345-202-5.

**Vyhláška MŠMT ČR č. 147/2011 Sb.**, kterou se mění vyhláška č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných [online]. c2006 [cit. 10. 2. 2015]. Dostupný z <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2005-73>.

**Vyhláška č. 27/2016 Sb.**, o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, ve znění vyhlášky č. 270/2017 Sb. (dále jen „druhá novela vyhlášky“).

YOUNG, Peter; TYRE, Colin. *Dyslexia or Illiteracy? – (Children with the special needs series)*. Great Britain, Bury St. Edmunds, Suffolk: Open University Press, 1983. 242 s. ISBN 0-335-10191-7.

ZELINKOVÁ, Olga. *Poruchy učení: specifické vývojové poruchy čtení, psaní a dalších školních dovedností*. 10., zcela přeprac. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-800-7.

ZELINKOVÁ, Olga. *Poruchy učení: dyslexie, dysgrafie, dysortografie, dyskalkulie, dyspraxie, ADHD*. 11. vyd. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-514-1.

SOVÁK, M. a kol. *Defektologický slovník*. Praha: SNP, 1978. IBSN 14-804-78.

ZELINKOVÁ, Olga a Miloslav ČEDÍK. *Mám dyslexii: průvodce pro dospívající a dospělé se specifickými poruchami učení*. Praha: Portál, 2013. Rádci pro zdraví. ISBN 978-80-262-0349-0.

ZELINKOVÁ, Olga. *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program: [nástroje pro prevenci, nápravu a integraci]*. Vyd. 3. Praha: Portál, 2011. Pedagogická praxe (Portál). ISBN 978-80-262-0044-4.

ŽLAB, Zdeněk. *Vývojové poruchy čtení a psaní*. OZV KÚNZ, Praha 1988 In: MICHALOVÁ, Zdeňka. *Specifické poruchy učení na druhém stupni ZŠ a na školách středních*. 2., rozš. vyd. Havlíčkův Brod: Tobiáš, 2004. ISBN 80-7311-021-0. str. 18.