

**M A S A R Y K O V A
U N I V E R Z I T A**

FILOZOFICKÁ FAKULTA

Specifické poruchy učení v estetické výchově

Seminární práce

MARTIN HEJNAR – JÚLIA MASTRÁKOVÁ – MICHAELA
MOHYLOVÁ – KRISTÝNA PŘIBYLOVÁ – HANA
PTÁČKOVÁ – EMA ŠIMALA

Předmět: Psychologie pro učitele I. a II.

Program: Učitelství estetické výchovy pro střední školy

Brno 2025

MUNI
ARTS

Bibliografický záznam

Autor:	Martin Hejnar – Júlia Mastráková – Michaela Mohylová – Kristýna Příbylová – Hana Ptáčková – Ema Šimala Filozofická fakulta Masarykova univerzita
Název práce:	Specifické poruchy učení v estetické výchově
Studijní program:	Učitelství estetické výchovy pro střední školy
Název předmětu:	Psychologie pro učitele I. a II.
Rok:	2025
Počet stran:	56
Klíčová slova:	Specifické poruchy učení – SPU – Estetická výchova – Příručka

Anotace

Příručka *Specifické poruchy učení v estetické výchově* je výsledkem ročního snažení skupiny šesti studentů magisterského oboru Učitelství estetické výchovy. Práce vznikla jako seminární úkol do předmětu Psychologie pro učitele. Cílem práce je vytvořit přehledný informační a inspirační kompilát textů a výukových pomůcek, který bude volně dostupný i v podobě webových stránek pro učitele esteticko-výchovných předmětů. Příručka čtenáře seznámí s pojetím a vymezením estetické výchovy a poté sedmi nejčastějšími SPU, se kterými se učitelé setkávají. Ty budou rozebrány v kontextu definice, diagnostiky a reedukace.



www.spuev.webnode.cz

Obsah

Seznam obrázků	6
1 Úvod (KP)	7
2 Estetická výchova a její místo v kurikulu (KP)	8
3 Co jsou specifické poruchy učení? (KP)	10
4 Přehled základních specifických poruch učení	12
4.1 Dysgrafie (EŠ).....	12
4.2 Dyskalkulie (MM).....	19
4.3 Dyslexie (MM)	24
4.4 Amúzie / Dymúzie (MH, HP)	27
4.5 Dysortografie (EŠ)	36
4.6 Dyspinxie (JM).....	42
4.7 Dyspraxie (HP).....	45
5 Dotazník (KP)	49
6 Závěr (MH)	50
Seznam použité literatury	51

Seznam obrázků

Obr. 1: Speciální nástavec na tužky pro cvičení správného úchopu	15
Obr. 2: Nástavec na tužku typu špetka	15
Obr. 3: Matematické kostky; Obr. 4: Matematické puzzle; Obr. 5: Počítací deska	23
Obr. 6: Barevné noty	27
Obr. 7: Zvukové válečky; Obr. 8: Doma vyrobené zvukové válečky	35

1 Úvod (KP)

Téma Specifické poruchy učení v estetické výchově jsme si vybrali, protože problematiku specifických poruch učení a jejich vlivu na žáka vnímáme jako jeden ze zásadních faktorů zvyšování studijní frustrace u žáků, možného vyčlenění z kolektivu a především nenaplnění potenciálu průměrně až nadprůměrně inteligentních žáků z důvodu jedné či více specifických poruch učení. Včasná diagnostika, odborně vedená reedukace a individuální úpravy studijních plánů jsou klíčové pro narovnání studijních podmínek takových žáků. Vhodné metodické pomůcky v praxi pomáhají učitelům vzdělávat své žáky i s několika SPU.

Jako budoucí učitele esteticko-výchovných předmětů se zaměříme na příklady metod, pomůcek nebo reedukačních postupů vhodných právě do takových předmětů. Esteticko-výchovné předměty a semináře nabízí možnost soustředit se více na individuální přístup než předměty jiné. Proto, dle našeho názoru, je vhodné do těchto hodin takové metody a pomůcky více zařazovat.

Formou zpracování teoretických i praktických ukázek je webová příručka, která může sloužit učitelům esteticko-výchovných předmětů, samozřejmě i učitelům jiných aprobací, a v neposlední řadě třeba i rodičům žáků s nějakou s forem SPU. Na webových stránkách bude přístupný také seznam odborné literatury, ze které bylo při zpracování doporučení čerpáno.

Naše práce je dělena do kapitol dle jednotlivých poruch učení s teoretickým úvodem k vymezení estetické výchovy a představením specifických poruch učení s definicí a klasifikací v rámci školní psychologie.

Závěrem je také připojen dotazník pro učitele esteticko-výchovných předmětů, kteří ve svých třídách mají žáka či žáky s SPU. Dotazník je koncipován jako sběr dat za účelem šíření povědomí o problematice SPU a také jako sběr zkušeností učitelů z různých velkých obcí z celé České republiky.

2 Estetická výchova a její místo v kurikulu (KP)

Do estetické výchovy se řadí početná skupina předmětů či seminářů: výtvarná výchova, hudební výchova, literární výchova, dramatická výchova, ale také například tanečně-pohybová výchova, různé mediální či filmové semináře, v neposlední řadě také semináře dějin umění, semináře filozofie, estetiky, etiky...

Vedle těchto tradičních disciplín se v posledních desetiletích klade důraz i na estetiku každodenního života, design a vnímání prostředí.

Stanislava Kučerová chápe estetickou výchovu jako klíčovou součást rozvoje osobnosti, která vede člověka k hlubšímu a kultivovanějšímu vztahu ke světu. Podle ní estetická výchova rozvíjí schopnost vnímat krásu, prožívat estetické hodnoty a vyjadřovat se tvořivě v různých formách. Nejde jen o technickou dovednost v uměleckých činnostech, ale především o formování estetického vědomí, citu a postoje k realitě. (1990, s. 7)

Podoba estetické výchovy může být velmi rozmanitá. Může mít formu praktických činností (např. kresba, zpěv, dramatizace), analytické práce s uměleckým dílem (rozbor literárních textů, poslech hudby, návštěvy galerií a divadel), nebo také formu projektových aktivit, které propojují více druhů umění. Estetická výchova se tedy neomezuje pouze na tvorbu, ale také na vnímání, interpretaci a hodnocení uměleckých děl. Obě složky estetické výchovy se vzájemně ovlivňují a podporují. Důležitý je nejen zážitek z tvorby, ale i schopnost porozumět uměleckému sdělení druhých. (Kučerová, 1990, s. 19)

Karla Brücknerová také klade důraz na to, že estetická výchova není pouze o předávání znalostí nebo technických dovedností (kresba, přednes...), ale především o rozvoji vnímavosti, tvořivosti a schopnosti reflektovat svět kolem nás. Pedagog může využívat různé metody: řízené diskuse, interpretace uměleckých děl, výtvarné dílny, dramatizace, skupinové projekty i mezioborové propojení s dějepisem, občanskou výchovou či přírodovědou. (2011, skica první)

Estetická výchova by měla být systematická, promyšlená a měla by vycházet z přirozených potřeb a zájmů dětí i dospívajících. Výchova ke kráse je zásadní pro rozvoj lidskosti a kulturní vyspělosti společnosti. (Kučerová, 1990, s. 35)

Cílové zaměření vzdělávací oblasti dle současného RVP pro Gymnázia lze shrnout přímou citací z textu:

“Vzdělávání v dané vzdělávací oblasti směřuje k utváření a rozvíjení klíčových kompetencí tím, že vede žáka k:

- *poznávání a porozumění umění prostřednictvím soustředěné a vědomé reflexe a vlastní tvorby, sledování a hodnocení umění na pozadí historických, společenských a technologických změn;*
- *chápaní umění jako specifického a nezastupitelného způsobu komunikace probíhající mezi všemi účastníky uměleckého procesu, k schopnosti odlišovat*

podstatné znaky jednotlivých druhů umění na základě porovnávání a uvědomování si jejich shodností a odlišností;

- *užívání jazyka umění jako prostředku k vyjádření nejrozumnějších jevů, vztahů, prožitků, emocí a představ a k schopnosti svůj způsob vyjádření hodnotit, porovnávat a nabízet ostatním členům society;*
- *aktivnímu podílení se na vytváření vstřícné a podnětné atmosféry (na základě porozumění, tolerance, ale i kritičnosti) pro poznávání a porozumění kulturním hodnotám, projevům a potřebám různorodých sociálních skupin, etnik a národů a na vytváření pozitivního vztahu ke kulturnímu bohatství současnosti i minulosti;*
- *uvědomování si vlivu výchovy a vzdělání na rozvoj tvořivé osobnosti v roli tvůrce, interpreta a recipienta a na kvalitu její účasti v uměleckém procesu.”*
(JEŘÁBEK – KRČKOVÁ – HUČÍNOVÁ, 2021, s. 51)

Učební plán pro estetickou výchovu lze koncipovat podle různých kritérií. Osnovy hodin mohou odrážet dějiny umění neboli vývoj uměleckého projevu lidské společnosti, a členit tak učební bloky na jednotlivé umělecké epochy. U takového způsobu plánování výuky lze oddělovat jednotlivé umělecké směry (dějiny literatury, hudby, divadla, vizuálního umění...) nebo je žákům předkládat v synergii. Důraz je zde kladen na dějiny, ale hodiny by měly obsahovat i praktickou složku, která z látky dějin umění vychází.

Dalším způsobem, jak koncipovat hodiny estetické výchovy je důraz na prožitek z vlastní tvorby, využití umění jako způsob komunikace a rozvoj osobnosti. Takové hodiny jsou zaměřené na aktivní tvorbu děl. Nemusí být kladen takový důraz na znalost dějin umění, vývoj uměleckých směrů. Do hodin estetické výchovy patří i různá průřezová témata, otázky všedního dne nebo propojení s otázkami např. ekologie, náboženství, politiky, filozofie, etiky...

V současné době existuje řada učebnic, které mohou nabídnout předlohu pro tvorbu učebního plánu hodin estetické výchovy. Učebnice jsou zaměřené na konkrétní výchovu (hudební, dramatickou, výtvarnou...), v menších jednotkách jsou i učebnice, které umělecké obory propojují. Příkladem může být např. *Estetická výchova pro střední školy* (Skarlantová, Slavík, Bláha, 2001), dvoudílná učebnice, která obsahuje přehled dějin umění, pojmy z estetiky či filozofie, dále vztah umění k náboženství, symbolice, umění všedního dne, klasifikaci estetických kategorií apod. Umění zde není děleno dle oborů, ale je zde probíráno jako celek.

3 Co jsou specifické poruchy učení? (KP)

Specifické poruchy učení (SPU) představují skupinu poruch, které ovlivňují schopnost jednotlivce osvojit si a využívat dovednosti jako čtení, psaní, počítání a další školní dovednosti, přestože jeho inteligence, motivace a sociální podmínky jsou běžné. Porucha není způsobena nedostatečnými podmínkami, inteligencí, smyslovými vadami ani zanedbáním výchovy. (Pokorná, 2001, s. 16)

Podle Věry Pokorné (2001, 2010) jde o vývojové poruchy, které mají neurologický základ – často souvisí s drobnými dysfunkcemi centrálního nervového systému.

Výzkum specifických poruch učení Pokorná shrnuje takto:

- **Počáteční fáze, přelom století:** první zmínky dětí s tzv. „slovní slepotou“ (např. Pringle Morgan, 1896).
- **První polovina 20. století:** důraz na neurologický základ poruch (Orton, 1937).
- **Druhá polovina 20. století:** rozvoj pedagogické a psychologické diagnostiky, včetně prvních intervenčních programů.
- **Současnost:** důraz na komplexní pojetí – biologické, psychologické i sociální faktory. (Pokorná, 2010, s. 35)

Podle Michalové (2008, s. 24) se výzkum posunul také k dospělosti – ukazuje se, že SPU přetrvávají i v dospělém věku.

Diagnostika SPU je komplexní a vždy vyžaduje interdisciplinární přístup: Základem pro diagnostiku je samozřejmě anamnéza, tedy sběr údajů o vývoji dítěte, školní historii, rodinné anamnéze. Poté následuje psychologická diagnostika – testování úrovně inteligence, paměti, pozornosti, řečových schopností. Dále speciálně-pedagogická diagnostika – zaměření na školní dovednosti (čtení, psaní, počítání). Důležité je pozorování ve školním prostředí, sledování projevů SPU během výuky a samozřejmě spolupráce s dalšími odborníky; lékaři, logopedy, případně neurology. Časná diagnostika a individualizovaná nápravná péče umožní minimalizovat negativní dopady poruchy na školní úspěšnost a psychický vývoj dítěte. (Pokorná, 2001, s. 87)

Základními SPU poruchami jsou:

- **Dyslexie** – porucha osvojování čtení, psaní a někdy i porozumění textu.
- **Dysgrafie** – porucha grafického projevu. Postihuje především schopnost napodobit tvar písmen a jejich řazení.
- **Dysortografie** – porucha v písemném projevu. Jedinec má problém s gramatickými pravidly, hláskováním nebo interpunkcí.
- **Dyskalkulie** – porucha osvojování matematických dovedností.
Dyspraxie – porucha jemné a hrubé motoriky.

- **Dysmúzie** – Jedná se o narušení smyslu pro rytmus a tóny, jedinec má problémy se čtením notového zápisu apod. Amúzie je obecnějším pojmenováním pro poruchu hudebních schopností. Tyto dva pojmy spolu úzce souvisí, ale jsou často zaměňovány.
- **Dyspinxie** – porucha osvojování kreslení, která se projevuje neobratností v práci s tužkou a neschopností osvojení dovedností spojených s plošným zobrazováním, neobratností v jemné motorice nebo problémy v napodobení určité kompozice.

4 Přehled základních specifických poruch učení

4.1 Dysgrafie (EŠ)

4.1.1 Definice

Dysgrafie patří mezi specifické poruchy učení a projevuje se obtížemi v oblasti grafického projevu, především psaní. Podle Jucovičové (2014, s. 21–26) jde o poruchu, která vzniká zejména v důsledku motorických dysfunkcí a negativně ovlivňuje plynulost, čitelnost a rychlost psaní. V následujících částech se zaměříme na to, jak konkrétně motorické obtíže ovlivňují grafický projev žáků s dysgrafií a jaké další faktory se na vzniku a průběhu této poruchy podílejí.

Jak uvádějí Jucovičová a Žáčková (2014, s. 15), problémy mohou mít svůj původ již v raném dětství – například v období lezení. Neukončený vývoj v této fázi může vést k nežádoucímu svalovému napětí, které se negativně promítá do schopnosti dítěte správně sedět, držet psací potřeby nebo plynule a rytmicky psát. Tyto děti mohou mít obtíže také v oblasti:

- zrakového vnímání a prostorové orientace,
- paměti (např. kinestetické – potíže se zapamatováním tvarů a pohybových vzorců),
- představivosti,
- pozornosti,
- smyslu pro rytmus,
- převodu sluchových a zrakových vjemů do grafické podoby,
- lateralizace – zejména u zkrřížené lateralizace (např. levá ruka a pravé oko), která bývá nejproblematictější.

Základním pravidlem při práci s žákem s dysgrafií je snaha o minimalizaci vlivu psaní na samotný proces učení a vyjadřování znalostí. V praxi to znamená přizpůsobit zadání úkolů tak, aby dítě mělo možnost projevit své vědomosti i jiným způsobem než psaným projevem (Michalová, 2001, s. 20).

4.1.2 Diagnostika

První ročník základní školy představuje klíčové období nejen pro rozvoj osobnosti dítěte, ale také pro utváření jeho vztahu ke škole a vzdělání jako takovému (Zelinková, 1994, s. 29). Právě v tomto období se často začínají projevovat obtíže v oblasti psaní, které mohou, ale nemusí souviset se specifickou poruchou učení – dysgrafií. Je důležité mít na paměti, že dysgrafii lze diagnostikovat výhradně na odborném pracovišti, a to

v rámci týmové spolupráce psychologa a speciálního pedagoga, případně i dalších odborníků, jako jsou neurolog, pediatr či ortoped.

Děti s podezřením na poruchu psaní bývají nejčastěji zachyceny již v průběhu 1. třídy základní školy. Příčinou jejich obtíží však nemusí být vždy přímo dysgrafie – svou roli zde může sehrát i úroveň předškolní přípravy nebo celková školní zralost (Jucovičová & Žáčková, 2016, s. 15–16). Učitelé ve třídě nemají obvykle kapacitu provádět odbornou diagnostiku, mohou však sehrát klíčovou roli při včasném zachycení možných potíží. U žáků, kteří se jeví jako „jiní“ ve svém projevu, je důležité zaměřit se na specifické znaky a důsledně je zaznamenávat.

Záznamový arch může sloužit jako praktický nástroj pro sledování těchto zvláštností. Obsahovat může například kritéria jako:

- úroveň čtení a psaní,
- početní dovednosti,
- míra soustředění,
- kvalita sluchového a zrakového vnímání,
- jazykový projev,
- schopnost reprodukce rytmu a další (Zelinková, 1994, s. 27–28).

Dysgrafie má zásadní dopad na samotný proces psaní. Ten bývá natolik vyčerpávající, že žák často nezvládne současně sledovat i obsahovou a gramatickou stránku písemného projevu. Jak upozorňuje Michalová (2001, s. 19–20), psaní samotné často vyčerpá veškerou kapacitu soustředění. Nejčastější projevy bývají:

- neúhledné, kostrbaté nebo zcela nečitelné písmo,
- pomalé tempo psaní neodpovídající fyzickému věku dítěte,
- časté zaměňování tvarů písmen,
- potíže se zapamatováním tvaru nebo směru písmen,
- nesprávné držení psacích potřeb,
- zvláštní držení těla při psaní
- celková neobratnost a těžkopádnost při psaní.

4.1.3 Reeducace

Reeducace dysgrafie představuje dlouhodobý a systematický proces zaměřený na zmírnění obtíží vyplývajících z funkční poruchy motorických drah. Cílem reeducace není odstranění následků vnějších vlivů, ale práce s vnitřními příčinami poruchy. Tento proces je náročný a často přináší nejisté výsledky, přičemž obtíže mohou přetrvávat i v dospělosti (Jucovičová, 2014, s. 20–21).

Reedukační postupy v některých ohledech navazují na činnosti využívané v předškolní přípravě. V praxi se ukazuje, že i přes intenzivní péči může docházet k pouze částečnému zlepšení, a proto je důležité vést dítě k tomu, aby si uvědomilo, že kvalita

písma není v životě rozhodující a lze ji kompenzovat například využíváním počítače. Dysgrafie je sice často vnímána jako méně závažná porucha ve srovnání s dysortografií nebo dyskalkulií, její dopad na psychiku dítěte však může být významný – dítě si může brzy začít připadat nešikovné, méněcenné či nedostatečné (Jucovičová & Žáčková, 2014, s. 99–101).

Reedukační intervence se soustředí především na rozvoj a posilování jemné motoriky a koordinace pohybů, zejména prostřednictvím:

- uvolňování nežádoucího svalového napětí,
- posilování ochablého svalstva ruky,
- zlepšování souhry jednotlivých pohybů,
- propojení pohybu s vnímáním (zejména se zrakem).

K tomu lze využít pestrou škálu činností a pomůcek:

- ruční práce (šití, pletení, vyšívání),
- kreslení, malování, obkreslování, modelování (např. z keramické hlíny či modelíny),
- vystřihování a vytrhávání tvarů z papíru,
- tvoření z přírodních materiálů (třídění, lepení),
- hra na hudební nástroje,
- rytmická cvičení (vnímání a napodobování výrazné rytmiky, např. značení krátkých tónů tečkou a dlouhých čárkou).

Důležitou součástí reedukace je také grafomotorický nácvik, který podporuje nejen jemnou motoriku, ale i vnímání prostoru. Sem patří například:

- volné čmárání,
- oblouky, vlnovky, čáry a další tvary kreslené po celé ploše papíru,
- využití speciálních grafomotorických pomůcek – násadky na tužky a pastelky, trojhranné pastelky, pastelky s neklouzavou úpravou vatová kulička pro směřování malíčku a prsteníčku směrem k dlani, kornout nebo paví brko pro správný sklon psacího náčiní (Jucovičová & Žáčková, 2016, s. 25–34).



Obr. 1: Speciální nástavec na tužky pro cvičení správného úchopu ¹



Obr. 2: Speciální nástavec typu špetka ²

To všechno jsou věci, které jsou u dětí s dysgrafií a poruchami jemné motoriky důležité nejen při psaní, ale i při výtvarných činnostech – zvláště když se pracuje delší dobu nebo s menšími nástroji, které by jinak mohly dítěti „ujíždět z ruky“.

¹ Zdroj obrázku: <<https://eshop.dyscentrum.org/dyscentrum/eshop/2-1-POMUCKY/0/5/219-Nastavec-TPG#detail-anchor-description>> [cit. 29. 4. 2025]

² Zdroj obrázku: <<https://www.moje-pomucky.com/ostatni/nastavec-na-tuzku-spetka-maly/>> [cit. 29. 4. 2025]

4.1.4 Pomůcka do hodiny

Na modelovém příkladě žáka si ukážeme, jak identifikovat potíže spojené s dysgrafií, a na základě těchto předpokladů navrhne didaktické pomůcky do hodin estetické výchovy. Jednou z metod použitých v této části bude poslech hudby při nácviku psaní, protože je prokázáno, že poslech čistě melodického podkladu může efektivně zlepšit grafické pohyby (Margaux a kol., 2024). Další metodou bude mnemotechnická strategie Ask, Reflect, Text (ART) (Dunn, 2013), která pomáhá zlepšit obsah a kvalitu příběhu.

Modelový příklad:

Petr, žák 1. třídy, si hned po nástupu do školy začal výrazněji stěžovat na únavu při psaní. Učitelka si všímá jeho nečitelného, kostrbatého písma, nestabilní velikosti písmen a velmi pomalého tempa. Petr svírá tužku křečovitě, často mění polohu ruky a není schopen zároveň sledovat obsah sdělení. Navíc má obtíže s napodobováním rytmických pohybů i grafomotorických vzorů. Po systematickém pozorování a konzultaci se školním poradenským pracovištěm je doporučeno vyšetření v pedagogicko-psychologické poradně, kde je potvrzena diagnóza dysgrafie. Následná reedukace se zaměřuje na uvolnění ruky, rozvoj jemné motoriky, grafomotorická cvičení i kompenzaci obtíží pomocí úprav výuky.

Poslech hudby při nácviku psaní (Pracovní list 1)

Poslech hudby během psaní může výrazně ovlivnit kvalitu grafomotoriky. Studie Margaux a kol. (2024) ukazuje, že samotný melodický podklad zpomaluje psaní a zvyšuje pohybovou neplynulost, zejména u mladších dětí. Oproti tomu rytmické doprovody – např. metronom v pomalém tempu – zvyšují rychlost a stabilitu pohybu, zejména u žáků s méně automatizovaným písmem. Hudba s jasným rytmem tedy funguje jako podpůrný prostředek ke zlepšení grafomotoriky, zatímco čistě melodický podklad může mít spíše opačný efekt.

Výtvarné tvoření podporuje psaní příběhu (Pracovní list 2)

Tvorba příběhu bývá pro některé děti náročná, zejména pokud mají potíže s plánováním textu nebo psaním samotným. Metoda ART (Ask – Reflect – Text), kterou popisuje Michael Dunn (2011), nabízí podporu ve formě výtvarného vyjádření, které dětem umožní nejprve vizualizovat základní dějovou linii a teprve poté ji převést do psané podoby. Tato metoda propojuje jazykové a výtvarné dovednosti a podporuje tvořivé vyjadřování napříč oblastmi estetické výchovy.

Pracovní list 1: Psaní s hudbou

1. Smyčky a rytmus

Nakresli řadu smyček (přitom používáme štětec a akrylové barvy, které si žák vybírá dle toho, jaké si barvy při poslechu vybavuje):

- Za ticha
- Při poslechu melodie bez rytmu
- Při poslechu hudby s pomalým rytmem
- Při poslechu hudby s rychlým rytmem

Zamysli se:

Kdy se ti psalo nejlépe? Kdy bylo psaní nejrychlejší nebo nejpohodlnější?

2. Slova a hudba

Napiš 3 slova podle diktátu v každém hudebním režimu.

Porovnej: Kdy bylo písmo nejčitelnější? Cítil/a ses klidně nebo rušen/a?

Pracovní list 2: Tvořím příběh pomocí obrázku

1. ASK – Zeptej se

Odpověz na tyto otázky, které ti pomohou vytvořit základní kostru příběhu:

- Kdo vystupuje v tvém příběhu?
- Kde se příběh odehrává?
- Kdy se příběh odehrává?
- Co se stalo?
- Co se stalo potom?
- Jak příběh skončil?
- Jak se postavy cítily?

2. REFLECT – Přemýšlej a tvoř

Nakresli, namaluj nebo vymodeluj obrázek, který zachycuje klíčový okamžik z tvého příběhu. (Můžeš použít pastelky, fixy, vodovky nebo plastelínu.)

3. TEXT – Napiš příběh

Podívej se na svůj obrázek a napiš podle něj krátký příběh.
(Můžeš se vracet i k odpovědím z části ASK.)

Sebereflexe

- Co se ti na této aktivitě líbilo?
- Co bys příště udělal/a jinak?
- Pomohl ti obrázek při vymýšlení příběhu? Ano / Ne

4.2 Dyskalkulie (MM)

4.2.1 Definice

Etiologie dyskalkulie je, podobně jako u jiných specifických poruch učení, komplexní a dosud není plně objasněna. Výzkumy naznačují významnou roli genetických faktorů. Častější výskyt dyskalkulie u jedinců s rodinnou anamnézou této poruchy podporuje dle Zelinkové (1994, s. 96) hypotézu o dědičné predispozici.

Jedna z definic popisuje dyskalkulii jako specifickou poruchu učení, která se projevuje obtížemi v osvojování a porozumění matematickým pojmům, procedurám a faktům.

Rozšířená definice podle Nováka (2004, s. 16) vývojové dyskalkulie je specifická porucha počítání projevující se zřetelnými obtížemi v nabývání a užívání základních početních dovedností, při obvyklém sociokulturní zázemí dítěte a celkové úrovni všeobecných rozumových předpokladů na dolní hranici pásma průměru nebo výše a s příznačnou vnitřní strukturou v jejímž rámci je výrazně snížena úroveň matematických schopností a narušena jejich skladba za přítomnosti projevů dysfunkcí centrální nervové soustavy podmíněných vlivy dědičnými nebo vývojovými.

Ladislav Košč klasifikuje dyskalkulii podle základních problémů, které se u dětí vyskytují v souvislosti s vývojem a budováním matematických pojmů a vztahu, se čtením a psaním matematických výrazů. Tato vývojová období prezentuje ve své publikaci J. Novák obrázkem (2004, s. 24)

- **Praktognostická dyskalkulie** – porucha matematické manipulace s konkrétními předměty nebo nakreslenými symboly. Matematickou manipulací se rozumí tvoření skupin či řady předmětů, porovnávání počtu předmětů. Dítě nedospívá k pojmu číslo. V oblasti geometrie dítě nemůže seřadit různě dlouhé předměty podle velikostí, diferencovat geometrické figury;
- **Verbální dyskalkulie** – dítě má obtíže při označování množství a počtu předmětů, operačních znaků a matematických úkonů. Do této kategorie spadají i neschopnosti zvládat vyjmenovávání řady číslovek od nejvyšší k nejnižší či naopak, jmenování řady sudých či lichých čísel. Dítě nedokáže správně chápat a představit si vyslovené číslo nebo slovně označit počet ukazovaných předmětů;
- **Lexická dyskalkulie** – jde o neschopnost číst matematické symboly (číslíce, čísla, operační symboly). Při nejtěžší formě není dítě schopno přečíst izolované číslice nebo operační znaky.
- **Grafická dyskalkulie** – představuje neschopnost psát matematické znaky. Jedinec není schopen psát číslice, píše v opačném pořadí, zapomíná psát nuly, píše nepřiměřeně velké číslice. Písemný projev je neúhledný. Při psaní čísel pod sebe není žák schopen umisťovat jednotky pod jednotky,

desítky pod desítky apod. V geometrii se objevují problémy při rýsování jednoduchých obrazců. Porušena bývá pravolevá a prostorová orientace;

- **Operační dyskalkulie** – projevuje se narušenou schopností provádět matematické operace, sečítání, odčítání, násobení a dělení, popř. další. Často se objevuje záměny operací (sečítání-odečítání), při počítání delších řad čísel záměny desítek a jednotek při sečítání, záměny čitatele a jmenovatele. Patří sem i symptomy, které souvisejí s nedostatečným osvojením násobilky, kdy si dítě pomáhá sečítáním čísel nebo počítáním na prstech.
- **Ideognostická dyskalkulie** – je to porucha v oblasti pojmové činnosti, porucha gnostická. Týká se především chápání matematických pojmů a vztahů mezi nimi. Za nejtěžší poruchu je považována neschopnost počítat po jedné od daného čísla z hlavy. Nejlehčí stupeň se projevuje v neschopnosti chápat vztahy v matematické řadě a potom v nich pokračovat.

V kontextu estetické výchovy se může dyskalkulie projevovat v oblastech vyžadujících prostorovou orientaci, práci s proporcemi, odhadování množství, vnímání rytmu (v hudební výchově) a v některých aspektech vizuálního umění, jako je perspektiva a kompozice.

4.2.2 Diagnostika

Podle Babbie a Emersona (2018, s. 65) je diagnostika matematických schopností zásadním a nezbytným předpokladem a krokem k poznávání dovedností v matematice (pedagogická část), osobnostních (povahových) vlastností, všeobecně rozumových schopností (nadání), ale i speciálních matematických schopností, „kořenů“ a event. i medicínských aspektů. Takto diferencovaná a poměrně ucelená diagnostika slouží nejen k pojmenování, k označení obtíží, ale především k vypracování konkrétního obsahu pomoci zmírnit obtíže v matematice. S ohledem na charakter poruch a narušení matematických schopností se na diagnostice podílí učitel, psycholog, speciální pedagog a sociální pracovníce, případně také lékař. Babbie a Emerson (2018, s. 67) zdůrazňují, že se jedná o poznávací proces vyžadující součinnost více odborných pracovníků, než aby mohla být konkrétní porucha matematických schopností stanovena třeba jen učitelem ve škole.

Novák uvádí toto rozdělení poruch (2006, s. 18-29):

- **Kalkulastenie** představuje mírné narušení matematických vědomostí a dovedností podmíněné jejich nevhodnou nebo nedostatečnou stimulací ze strany školy nebo rodiny nebo sociální deprivací jedince, přičemž všeobecné rozumové schopnosti i matematické schopnosti vykazují normální úroveň i strukturu formou diktátu či přepisu, v lehčích případech má obtíže při psaní vícemístných čísel.
- **Hypokalkulie** je nespecifická porucha rozvoje základních početních dovedností podmíněná nerovnoměrnou skladbou matematických schopností

a mírným snížením jejich úrovně do pásma podprůměru při celkové úrovni všeobecných rozumových schopností alespoň na dolní hranici pásma průměru. Dobré pedagogické vedení a obvyklé sociokulturní zázemí dítěte je zachováno.

- **Oligokalkulie** představuje narušení rozvoje základních početních dovedností podmíněné narušením struktury matematických schopností a jejich výrazným snížením do pásma retardace při celkově nízké úrovni všeobecných rozumových schopností. Dobré pedagogické vedení a obvyklé sociokulturní zázemí dítěte je zachováno.
- **Akalkulie** je úplná nebo částečná neschopnost zvládat jednoduché početní dovednosti, ačkoliv dříve byly rozvinuty přiměřené. Zpravidla důsledky traumatu vzniklého v pozdějším věku.

4.2.3 Reeducace

Organizačně je péče o děti s dyskalkulií zajišťována obdobně, jako je zajišťována péče o žáky s jinými specifickými poruchami učení. Jsou-li shledány přetrvávající a nepřiměřené (k výkonům v jiných předmětech), tedy výrazné obtíže s nabýváním a užíváním základních početních dovedností pedagogem nebo rodičem, obrací se tito na pedagogicko-psychologickou poradnu. Je provedeno komplexní vyšetření, jehož závěrem je kromě pojmenování obtíží a jejich charakteru zejména podání navrhovaných opatření instruovaným pedagogy do školy, v níž je dítě vzděláváno.

Žák s dyskalkulií je podle Nováka (2004, s. 35) vzděláván jako integrovaný žák s akceptováním jeho odlišných možností si matematiku osvojovat. Školou je zpracován individuální vzdělávací program na základě nálezů odborného pracoviště, na jehož realizaci se podílí škola uplatňováním odlišných forem hodnocení a klasifikování, a dále prováděním tzv. nápravné péče obvykle mimo výuku. Simon (2006, s. 138) uvádí možnosti prevence, které můžeme rozdělit do těchto bloků:

- Dostatek vhodných sociálních příležitostí k podněcování vrozených schopností pro matematiku;
- Profesionální uplatňování různých stylů výuky matematických dovedností ve škole;
- Velmi dobré znalosti učitelů v základních a obecných školách vývojové psychologie dítěte, a zvláště matematických a jazykových schopností;
- Přiměřeně včasná diagnostika rozvíjejících se nebo přetrvávajících obtíží v matematických dovednostech.

4.2.4 Pomůcka do výuky

V hodinách hudební výchovy se žáci běžně setkávají s rytmickými hodnotami, které jsou zaznamenány pomocí notového zápisu. Tento zápis však může představovat

významnou překážku pro žáky s dyskalkulií. Obtíže s numerickým a symbolickým myšlením, prostorovou orientací a vnímáním vztahů mohou ztížit pochopení a interpretaci notových značek reprezentujících trvání tónů a pomlk. Například rozlišování mezi celou notou a osminovou notou vyžaduje pochopení zlomkových vztahů a vizuálně-prostorové organizace symbolů na notové osnově. Pro vizualizaci a zkonkrétnění rytmických hodnot lze využít jednoduchých didaktických pomůcek.

V rámci reedukace a podpory hudebního vnímání u žáků s dyskalkulií se dle Zelinkové (1994, s. 111) doporučuje klást důraz na sluchové vnímání rytmu. Jedním z efektivních přístupů je využití Kodályho slabik. Tento systém vychází z principu, že každá základní rytmická hodnota je spojena s určitou slabikou, která má specifickou zvukovou kvalitu a trvání.

Na rozdíl od abstraktního notového zápisu, který vyžaduje vizuálně-prostorové a numerické dovednosti, se Kodályho slabiky opírají o auditivní a orálně-motorickou paměť. Žák se učí spojovat konkrétní zvuk (slabiku) s určitou délkou trvání. Tím se rytmus stává hmatatelnějším a snáze zapamatovatelným prostřednictvím sluchu a řeči.

Základní Kodályho slabiky pro rytmus jsou:

- Čtvrt'ová nota: TA (krátký, zřetelný zvuk)
- Půlová nota: TÁÁ (prodloužený zvuk)
- Celá nota: TÁÁÁÁ (ještě delší zvuk)
- Osminové noty (dvě spojené): TI-TI (dva krátké, stejně dlouhé zvuky)
- Šestnáctinové noty (čtyři spojené): TI-RI-TI-RI (čtyři krátké, stejně dlouhé zvuky)
- Čtvrt'ová pomlka: ŠŠŠ (ticho, sykavý zvuk)

Používáním těchto slabik se rytmus stává slyšitelnou a artikulovatelnou strukturou. Žák s dyskalkulií se tak může soustředit na posloupnost zvuků a jejich trvání, aniž by musel primárně analyzovat složitý vizuální zápis. Učitel může rytmus předvádět mluvením slabik a žáci jej mohou opakovat, čímž se aktivuje jejich sluchová a orálně-motorická paměť. Tento přístup může být zvláště užitečný při nácviku jednoduchých písní a rytmických cvičení. Žáci se učí dle Zelinkové (1994, s. 119) vnímat rytmus jako časovou posloupnost zvuků, což je pro ně může být intuitivnější než práce s vizuálními symboly na notové osnově. Postupné osvojování si Kodályho slabik pro různé rytmické hodnoty může položit pevnější základy pro pozdější pochopení notového zápisu, pokud je to nezbytné, ale v raných fázích a pro základní hudební činnosti se důraz na sluch a orální motoriku ukazuje jako velmi efektivní strategie pro žáky s dyskalkulií.

Další pomůcka je vizuálního charakteru, kterou si může žák vyrobit sám. Učitel nebo žák si může znázornit trvání jednotlivých not pomocí lega (různě barevných kostek) nebo proužků papíru různých délek:

- Celá nota bude v tomto modelu reprezentována 4 spojenými dílky lega (nebo proužkem o délce 4 jednotek).
- Půlová nota bude reprezentována 2 spojenými dílky lega (nebo proužkem o délce 2 jednotek).
- Půlová nota s tečkou bude reprezentována 3 spojenými dílky lega (nebo proužkem o délce 3 jednotek).
- Čtvrtěová nota bude reprezentována 1 samostatným dílkem lega (nebo proužkem o délce 1 jednotky).
- Osminová nota by mohla být reprezentována také 1 samostatným dílkem lega (nebo proužkem o délce 1 jednotky), ale s vizuálním odlišením (třeba překrytím půlky lega papírkem).

Příklady pomůcek:



Obr. 3: Matematické kostky ³



Obr. 4: Matematické puzzle ⁴



Obr. 5: Počítací deska ⁵

³ Zdroj obrázku: <https://img.joomcdn.net/d1a0926a31b7c742fadecc669d8d84eca844f752_original.jpeg?fbclid=IwY2xjawJ9zNRleHRuA2FlbQIxMABicmlkETEzSURTa2s5Q05yV1VDUkF-MAR6_VH6d39QfDOTTehTTWvJ4SH_VNq4SeiYXp-I59zcy8gFLlqgV3MWJPJ0GRg_aem_sqDWS96oPLHyIaBeye87DQ> [cit. 29. 4. 2025]

⁴ Zdroj obrázku: <https://a-toys.cz/obchody/a-toys.shop5.cz/prilohy/10/drevene-matematicke-puzzle-kostky-casti.jpg.big.jpg?fbclid=IwY2xjawJ9zNZleHRuA2FlbQIxMABicmlkETEzSURTa2s5Q05yV1VDUkFMAR5vQGgyLvNeHCSi3z4X2AusVn_fkCvHra_TOcgC-3twR-KOx25t9IfcHi8-xA_aem_G9-xivezl-noa0Ad5C-rJw> [cit. 29. 4. 2025]

⁵ Zdroj obrázku: <https://content.baribalkids.cz/20589-home/default/pocitaci-deska.jpg?fbclid=IwY2xjawJ9zM9leHRuA2FlbQIxMABicmlkETEzSURTa2s5Q05yV1VDUkF-MAR4hsmz4GsRuLMpzeAFXaiXX37DCAIbhmkn-PiA5JtuLz1I2hovOc-ngno2vhLg_aem_6Y3YY4GxGU_qIt8dIVAaWQ> [cit. 29. 4. 2025]

4.3 Dyslexie (MM)

4.3.1 Definice pojmu

Dyslexie je jednou ze specifických poruch učení, která se primárně projevuje obtížemi v oblasti čtení. Přestože byla dlouhou dobu považována za problém spojený výhradně se školním výkonem, Jošt (2011, s. 8) zmiňuje moderní pohled a zdůrazňuje její širší dopad na psychický a sociální vývoj dítěte.

Pojem dyslexie označuje Zelinková (2003, s. 16) poruchu osvojování čtenářských dovedností, přičemž její původ je často spojen s dysfunkcí centrálního nervového systému. Výzkumy ukazují, že příčiny mohou být dědičné, neurologické, nebo vznikají interakcí genetických dispozic a vlivů prostředí. Krejčovská (2019, s. 29) uvádí rozčlenění příčin dle Otakara Kučery a jeho týmu do čtyř základních skupin: encefalopatická (poškození mozku), hereditární (dědičnost), hereditárně-encefalopatická a neurotická či nejasná příčina. Moderní pohled přiznává dyslexii multifaktoriální původ – vliv mají jak genetické predispozice, tak například i podmínky ve výchově a vzdělávání.

Typickými projevy dyslexie jsou dle Jošta (2011, s. 28) pomalé a nepřesné čtení, slabikování, zaměňování písmen podobného tvaru (např. b–d–p) nebo zvuku (t–d), problémy s rozlišováním měkkých a tvrdých slabik a neporozumění čtenému textu. Děti s dyslexií mohou také vymýšlet slova, přeskakovat obtížné pasáže nebo se snažit doplňovat slova podle smyslu místo jejich správného přečtení. Pro mnoho žáků je čtení časově náročnou a psychicky vyčerpávající činností, která i přes vynaložené úsilí nevede k odpovídajícím výsledkům.

Žáci s dyslexií mohou dle Zelinkové (2003, s. 42) v hodinách hudební výchovy na druhém stupni základní školy narážet na specifické obtíže, které souvisejí nejen se čtením, ale také s dalšími kognitivními funkcemi. Potíže se zrakově-slovním vnímáním mohou ovlivnit schopnost rychle číst texty písní, orientovat se v notovém zápisu či pracovat s pracovním listem. Časté jsou také problémy s plynulým sledováním hudebního textu při zpěvu nebo s přesným načasováním vstupů podle notového zápisu. Vzhledem k narušené krátkodobé paměti se mohou žáci hůře učit delší texty písní z paměti. Dále se mohou objevovat obtíže v rytimizaci řeči a v přesném zapamatování melodických linií, což může vést ke ztrátě jistoty a snížené sebejistotě při vystupování před třídou. Hudební výchova by proto měla využívat alternativní metody práce, které zohledňují potřeby žáků s dyslexií, například vizuální oporu, více smyslové zapojení či individuální přístup.

4.3.2 Diagnostika

Portešová (2009, s. 17) uvádí, že dyslexie je jednou z nejčastějších specifických poruch učení, která ovlivňuje čtenářské schopnosti dětí s jinak průměrnou nebo nadprůměrnou inteligencí. Přestože na první pohled vypadá jako problém školní neúspěšnosti,

v jádru jde o neurologicky podmíněnou obtíž, která zasahuje do celé osobnosti dítěte. Správná diagnostika a efektivní reedukace dyslexie jsou zásadní pro zmírnění jejich dopadů.

Úspěšná intervence začíná včasnou a důkladnou diagnostikou. Nejčastěji se porucha diagnostikuje na konci první třídy nebo v průběhu druhé třídy základní školy, kdy už dítě ovládá základní dovednosti jako je čtení, psaní a počítání. Diagnostiku provádí odborníci v pedagogicko-psychologických poradnách nebo ve speciálně pedagogických centrech.

Přímé metody pak zahrnují celou škálu testů a vyšetření. Diagnostika se zaměřuje dle Jošta (2011, s. 66) na:

- čtení (rychlost, přesnost, porozumění)
- psaní (grafomotorika, pravopis, slohové schopnosti)
- matematické schopnosti
- sluchové vnímání (zejména sluchová diferenciaci, analýza a syntéza)
- zrakové vnímání a prostorovou orientaci
- pravolevou orientaci (určování pravé a levé strany)
- verbální schopnosti a jazykovou produkci

Klíčovou roli hraje dle Zelinkové (2003, s. 63) zkouška hlasitého čtení, při níž se sleduje nejen rychlost a plynulost, ale i kvalita čtení a míra porozumění textu. Dále se provádějí testy psaní formou opisu, přepisu, diktátu a volného písemného projevu. Výsledky těchto zkoušek pomáhají odborníkům určit typ a závažnost poruchy.

Důležité je rovněž dle Zelinkové (2003, s. 63) psychologické vyšetření zaměřené na úroveň intelektu a mimointelektové charakteristiky dítěte, aby bylo možné odlišit dyslexii od jiných příčin školního neprospěchu, jako jsou mentální retardace nebo poruchy pozornosti.

4.3.3 Reedukace

Reedukace je dlouhodobý a cílený proces, který má za cíl zmírnit obtíže v oblasti čtení a s nimi souvisejících dovedností. Úspěšná reedukace je postavena na systematickém a individualizovaném přístupu.

Práce s dyslektickými dětmi se zaměřuje podle Zelinkové (2003, s. 63) na několik oblastí. Popisuje proces od vyvozování písmen, přes např. porozumění čtenému textu až po čtení a spolupráce hemisfér.

Krejčovská (2019, s. 15) dává důraz hlavně na pravidelné cvičení – ideálně 5 až 10 minut denně, aby se čtenářské návyky upevňovaly.

Velmi důležitým aspektem reedukace je dle Krejčovské (2019, s. 56) udržení motivace dítěte. Práce na sobě musí být spojena s pozitivní zpětnou vazbou a oceněním pokroku. Dětem je třeba ukazovat, že i malé zlepšení je důležité, a nikdy je nesrovnávat s vrstevníky, kteří dyslexií netrpí.

Citlivý přístup učitele, trpělivost rodičů a vhodně zvolená reedukační strategie mohou výrazně zlepšit nejen čtenářské dovednosti, ale i celkovou psychickou pohodu dítěte. Úspěch ve škole se tak stává reálnou možností i pro ty, kteří to nemají na startu jednoduché.

4.3.4 Pomůcky do výuky

Při práci s žákem s dyslexií v předmětu Hudební výchova je vhodné využít metody, které minimalizují nároky na čtení a psaní a zároveň podporují rozvoj jazykových schopností jinými kanály. Hudba, rytmus a vizuální vnímání představují dle Portešové (2009, s. 168) přirozené prostředky, jak posílit porozumění slovnímu materiálu a zvýšit motivaci žáků.

Jednou z vhodných aktivit je práce s textem písně prostřednictvím výtvarného vyjádření, nazvaná Hudební texty v obrazech. Cílem této aktivity je propojit porozumění textu s jeho vizuálním ztvárněním a tím podpořit zapojení kreativních a silnějších oblastí žáků s dyslexií, jako je vizuální paměť a obrazotvornost.

Nejprve učitel vybere vhodnou píseň s jednoduchým a srozumitelným textem, například lidovou píseň nebo současnou populární skladbu. Text je rozdělen do jednotlivých slov, frází nebo kratších vět, které jsou připraveny na samostatných kartičkách (podle potřeb žáka). Každý žák obdrží jednu nebo více kartiček se slovem či větou.

Úkolem žáků je nakreslit obrázek, který co nejlépe vystihuje význam daného slova nebo fráze. Žáci nepracují s přepisováním slov, ale výhradně s jejich výtvarným zachycením. Po dokončení této části skládají žáci společně ilustrace do pořadí podle děje nebo významové návaznosti textu. Tím vzniká vizuální podoba písně.

Následně se třída pokusí na základě vytvořených ilustrací společně rekonstruovat příběh či atmosféru písně. Obrázky slouží také jako podpora při samotném zpěvu skladby. Žáci během zpěvu drží ilustrace a podle nich sledují průběh písně. Vizuální opora nahrazuje náročné sledování psaného textu a umožňuje žákům s dyslexií lépe se orientovat v obsahu písně.

Tato aktivita je pro žáky s dyslexií přínosná hned v několika ohledech. Především minimalizuje stres spojený s přímým čtením a umožňuje žákům pracovat s textem formou, která je pro ně přirozenější a méně zatěžující. Využití obrazové paměti a kreativity podporuje jejich silné stránky. Navíc společná práce v kolektivu napomáhá posilování sociálních vazeb a snižuje riziko sociální izolace, které bývá u žáků se specifickými poruchami učení časté.

Díky propojení hudby, rytmu, vizuálních podnětů a sociální interakce umožňuje aktivita nejen rozvoj jazykových dovedností a porozumění textu, ale také zvyšování sebedůvěry a radosti z práce. Podporuje tak komplexní rozvoj osobnosti dítěte a jeho pozitivní zkušenost se školní výukou.

Obr. 6: Barevné noty⁶

4.4 Amúzie / Dysmúzie (MH, HP)

4.4.1 Pojmová problematika (MH)

V souvislosti s amúzií se často setkáváme se zkresleným porozuměním tomuto pojmu. V obecnějším pojetí je amúzie poruchou hudebních schopností. V lékařském kontextu se amúzie chápe jako vrozená nebo získaná neschopnost vnímat, rozpoznávat a reprodukovat hudbu. Proto lze amúzii též chápat jako těžkou nebo úplnou poruchu hudebnosti, naproti tomu dysmúzie slouží jako označení pro lehké až středně těžké poruchy hudebnosti, které jsou v různé míře reedukovatelné. Dysmúzie se projevuje v jednotlivých aspektech hudebnosti, nejčastěji ve vnímání tónové výšky. Je užším označením pro specifickou poruchu učení. Oba pojmy spolu souvisí, často jsou však zaměňovány.

V hodinách hudební výchovy se učitelé běžně setkávají s dětmi, jejichž hudebnost neodpovídá jejich věku ani požadovaným výstupům. Nehudební žáci, kteří mívají lidově řečeno „hudební hluch“, jsou kvůli svým chybějícím schopnostem vyčleněni nebo se ze studu sami vyčleňují z hudebních aktivit a nemohou tak dále rozvíjet své schopnosti natož naplnit vzdělávací cíle. Odcizení k požitku z hudby se u těchto hudebně nerozvinutých žáků jen prohlubuje. Nehudebnost žáků může nakonec odradit i učitele, který se nácviku zpěvu začne vyhýbat. Přitom jen zlomek žáků skutečně trpí těžkou nehudebností, kterou bychom mohli nazvat amúzií.

Jak již bylo řečeno, amúzie i dysmúzie se řadí mezi specifické poruchy učení. V případě amúzie se jedná o poměrně vzácnou poruchu, která postihuje pouhé 2-3 % populace, což převedeno na třídu třiceti dětí přibližně znamená, že se v ní obvykle vyskytne nanejvýš jedno dítě, které bychom mohli označit jako amúzické. Pojem amúzie se tedy

⁶ Další z vhodných pomůcek do hudební výchovy jsou barevné noty. Zdroj obrázku: <https://barevne-klavesy.cz/wp-content/uploads/2024/01/zakladni-noty.png?fbclid=IwY2xjawJ91FJleHRuA2FlbQIx-MABicmlkETeZSURTa2s5Q05yV1VDUkFMAR4iZOUww6mBIM_wo1yGhaxEHm4sSCG3TfHI2Dd-q7k45NCj4m9AD4VHOxLqWg_aem_vyRH4GKBrm-J29dhkSUFUQ> [cit. 29. 4. 2025]

zdá být nepřiměřeně nadužívaným, nicméně nelze opomenout skutečnost, že až 30 % dětí přichází do základních škol s nerozvinutými a zaostávajícími hudebními schopnostmi.⁷ Při správné a včasné diagnostice lze vhodnými metodickými postupy tento stav podchytit a výrazně zlepšit.

4.4.2 Druhy amúzie (MH)

Amúzii lze též chápat jako patologickou odchylku od běžné hudební výbavy normálních jedinců. Člověk se může s amúzií buďto narodit nebo ji získat až v průběhu života, například v důsledku úrazu nebo různých onemocnění. Amúzie je neurologickou poruchou, jejíž projevy mohou být různé. Jedinci se potýkají s těžkými problémy hudbu reprodukovat, ale také ji vnímat a rozumět ji. Z hlediska projevů proto amúzii dělíme na impresivní (sensorickou) nebo expresivní (motorickou).

V případě **impresivní (sensorické) amúzie** je její příčinou patologické poškození sluchového orgánu. U postižených jedinců nedochází k úplné ztrátě sluchu, ale k omezení nebo ztrátě schopnosti vnímat výšku tónů a výškový pohyb melodie. Podle typu poškození se impresivní amúzie projevuje velmi variabilně.

Člověk například může mít problém vnímat výšky jednotlivých oddělených tónů (tonální hluchota), ale i jejich barvy (dystémbrie). Jindy zase nerozeznávají vzájemné vztahy tónů, které tvoří melodie (melodická hluchota). Tyto problémy v podstatě znemožňují vznik tonálního cítění, které je důležitým předpokladem k vlastní reprodukci hudby. Impresivní amúzie se může dále projevit i ve vnímání hudebního rytmu (hudební arytmie). Lidé s amúzií tak mohou mít problém přenést prožitek z hudební skladby například do tance. Častá je také neschopnost v hudbě identifikovat slova a rozumět řeči (senzorická afázie), která se může stupňovat až v akustickou agnózii, kdy nejsou zvuky identifikovány a rozpoznávány vůbec. Méně častá je pak parakusie, kdy člověk kvůli poškození sluchu vnímá tón jedním uchem v jiné výšce než uchem druhým. Jedince s amúzií též ve vnímání hudby může rušit hvízdání a šum v uších (tinnitus), jehož příčinou mohou být onemocnění mozku (mozková paralýza, arterioskleróza), v jejichž důsledku může dojít k úplné ztrátě sluchu.

Impresivní amúzie je tedy proměnlivá a její projevy se liší i s ohledem na to, jestli se jedná o amúzii vrozenou či získanou. Typickým příznakem může být například porucha či ztráta absolutního nebo relativního sluchu u osob, které jimi dříve disponovali. Dalšími příznaky je nesprávná diferenciací tónových výšek, neschopnost poznat odchylky v nesprávné reprodukci hudby vlastní nebo cizí. Vyskytuje se i neschopnost cítit metrum a rytmický průběh skladby, stejně tak průběh tonální. Z toho vyplývá i omezená schopnost hudbu emočně vnímat a také ji esteticky hodnotit.

⁷ 30% podíl hudebně zaostávající dětí uvádí Poledňák v publikaci z roku 1984 (POLEDŇÁK: ABC, s. 20.). Je velmi pravděpodobné, že v současnosti je toto číslo ještě vyšší.

Expresivní (motorická) amúzie je důsledkem poruchy motorického centra. I přestože mohou být u jedince zachovány hudebně rozlišovací schopnosti, vyskytuje se u něj typický problém hudbu zazpívat správně. Je-li příčinou skutečně amúzie, jsou tyto problémy způsobeny poruchou inervace hrtanových svalů a hlasivek. Žáci si nesprávnou intonaci většinou uvědomují, nedovedou ji však opravit, a proto se stydí zpívat před kolektivem. Někteří žáci si ale nesprávnost svého hlasového projevu uvědomovat nemusí, nedokážou jej hodnotit a zpívají bez zábran.

Variabilita projevů expresivního typu amúzie je rovněž velká. Někteří lidé nemusí mít problém čistě intonovat jednotlivé tóny, ale budou mít problém je spojit v melodii, nebo melodii udržet bez výrazných tonálních a rytmických výkyvů. S tím souvisí i omezená schopnost koordinovat tělesné pohyby s hudebním rytmem a tempem. Expresivní amúzie se samozřejmě netýká jen pěveckých schopností. Poruchy motorického centra se mohou projevit i v souvislosti s hrou na hudební nástroje, tehdy mluvíme o múzické apraxii.

Pokud bychom hledali vhodné označení pro lehčí formy hudební nerozvinutosti, mluvili bychom o tzv. **dysmúzii**. Na rozdíl od amúzie, kdy dochází k úplným nebo těžkým poruchám hudebnosti, se tento termín více hodí pro označení lehkých a středně těžkých poruch hudebnosti, které jsou běžné. Jejich příčinou je obvykle zaostání vlivem hudebně málo podnětného prostředí, ze kterého žák pochází. Na vině ale může být i malý, nevyzkoušený nebo nevhodně umístěný hlasový rozsah, nedokonalá souhra hudební představivosti s činností hlasivek a také psychická labilita. V případě rozsáhlého opoždění v celém hudebním vývoji dochází k prohloubení problému. Silně zaostávající žáci mají problém hudbu nejen reprodukovat, ale také si ji zapamatovat. S tím souvisí i neschopnost cítit výšku tónů a pohyb melodie a vnímat hudbu v rámci tóniny a rytmu. Kvůli neschopnosti hudbu plně prožívat bývá přirozeně oslaben i zájem těchto žáků o hudbu obecně, proto lze očekávat i problémy s neklidem, nesoustředěností a pasivitou ve výuce.⁸

4.4.3 Amúzie v kontextu specifických poruch učení (MH)

Amúzie bývá často úzce provázána s dalšími poruchami učení. Proto by měli být učitelé připraveni na její možný výskyt u dětí, které se s SPU potýkají. Amúzie může být nejen projevem SPU, ale i jejich příčinou. Tato porucha totiž podporuje vznik hlasových poruch. Dětská chraplavost, která se vyskytuje u více než třetiny dětí, bývá v některých případech způsobena nesprávnou sluchovou koordinací hlasového ústrojí, které se následně přetěžuje.⁹

⁸ VÁŇOVÁ – SEDLÁK: *Hudební psychologie pro učitele*. 2. vyd. Praha: Karolinum, 2013, s. 226-229.

⁹ Tamtéž, s. 230-231.

V případě impresivní amúzie je její výskyt velmi často spojen se senzorickou afázií (sluch pro řeč). S tím souvisí i častá spojitost s poruchou výslovnosti (patlavost), která se vyskytuje i bez poškození sluchového orgánu. Příčinou je nerozvinutá schopnost sluchově odlišovat podobné hlásky, a tedy je i správně reprodukovat. S amúzií mohou souviset i některé projevy dysortografie.

Mnohem typičtější je provázanost s dalšími SPU v případě amúzie expresivního typu. U žáků, jimž byla diagnostikována dyslexie či dysgrafie lze očekávat i projevy v hudební oblasti. Příkladem je hudební dyslexie nebo alexie, kdy jedinec stěží nebo vůbec nedokáže číst notový zápis skladeb. Obráceně mohou mít jedinci s dysgrafií potíže noty správně zapsat (hudební agrafie). V souvislosti s dyspraxií může mít jedinec problém ovládnout hru na hudební nástroj (hudební dyspraxie).

4.4.4 Diagnostika a výzkum (MH)

K diagnostice amúzie se používají speciální testy. Například test MBEA (Montreal Battery of Evaluation of Amusia) je velmi komplexní a obsahuje několik subtestů. Ty cílí dílčí části hudebnosti, tedy například na schopnost rozeznat výšku tónů a intervalů, schopnost pamětně uchovávat rytmické a melodické celky a rozpoznávat v nich změny a chyby. Kromě MBEA existují i další doplňující testy. Test CPM (Computerized Pitch Matching) umožňuje testovat rozpoznávání tónových výšek i bez nutnosti zpěvu pomocí otočného ovladače. Naopak test VPM (Vocal Pitch Matching) cílí na hlasovou nápodobu tónů. Důležitou součástí diagnostiky je i sebehodnocení, kdy jedinec reflektuje své hudební schopnosti. V českém prostředí se diagnostikou hudebnosti zabývalo rovněž několik odborníků. Jedním z nich byl Milan Holas, který ve své publikaci poskytuje velmi podrobné a komplexní testy ke zjištění hudebnosti i hudebního nadání. Nevýhodou této publikace je starší datum jejího vydání.¹⁰

Moderní výzkumy amúzie přináší mnohá zajímavá zjištění, která jsou zásadní i pro reedukaci této SPU. Ačkoliv by se mohlo zdát, že reedukace skutečné amúzie je v podstatě nemožná, moderní výzkumy přináší optimistická zjištění. Studie z roku 2023 o paměťových schopnostech lidí s diagnostikovanou amúzií odhalila, že hudební paměť je u těchto jedinců slabší, zcela ale nemizí. Rozpoznání skladby je pro lidi s amúzií sice obtížné, lépe se jim však pamatuje hudba, která se jim líbí, a to nezávisle na jejich schopnostech.¹¹ Zdá se tedy, že propojení s emocemi může být pro následnou reedukaci amúziku klíčové. Další studie z roku 2012 zase pomocí testů MBEA odhalila, že i u amúziku lze s pomocí zkušeného pedagogického vedení dosáhnout určitých

¹⁰ HOLAS, Milan. *Úvod do psychologie hudby: Hudební diagnostika*. 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1990.

¹¹ LÉVÊQUE, Y. – SCHELLENBERG, E.G. – FORNONI, L. (a kol.). *Individuals with congenital amusia remember music they like*. Cognitive, Affective and Behavioral Neuroscience 2023, roč. 23, s. 1210–1221.

pokroků v jejich hudebnosti. Vědecký tým u skupiny amúziků zjistil, že po 7 týdnech intenzivního tréninku pod vedením zkušených pedagogů došlo ke zlepšení nejen v intonaci a vokální nápodobě dobře známé melodie, ale i v MBEA testech.¹²

4.4.5 Reedukace (HP)

V dnešní době dovede velmi málo dětí zpívat čistě.¹³ Dětský zpěv zní křiklavě, je silný, ozývají se v něm drsné tóny. Děti často zpívají v nízké hrtanové poloze, takzvaně bručí. U dětí rovněž poklesla i výšková analyzační schopnost sluchového orgánu.¹⁴

Jaké jsou příčiny? V rodinném prostředí se zpěv dětí nepodporuje. Dnešní maminky dětem nezpívají. Dalším důležitým faktorem je také pasivní přijímání hudby a nesprávné pěvecké vzory.¹⁵ Obecně se mnoho lidí přestalo amatérsky aktivně věnovat hudbě jen tak pro radost a stali se pouhými hudebními konzumenty.¹⁶ Nadměrný, převážně pasivní a mimovolný poslech reprodukované hudby se stává vážným problémem a vytváří jakousi umělou hradbu proti vnímání a prožívání hudby.¹⁷ Ubíjející množství hudby, kterému se člověk nemůže ubránit, spolu s reprodukcí často ve velmi silné hlasitosti navíc vyvolává psychofyziologické obranné mechanismy, omezuje soustředěnost a pozornost.¹⁸ A reprodukováná hudba skutečně nemůže být náhradou matčina zpěvu ani dostatečnou motivací pěveckého projevu dětí.¹⁹

Z výše uvedeného vyplývá, že u žáků, kteří nedovedou zpívat, nejde vždy o vrozenou neschopnost. Někdy jde pouze o nerozvinutý hudební sluch a nevycvičený hlasový aparát. I když zatím dítě zpívá falešně, jeho hudebnost, byť nerozvinutá, se dá rozpoznat například dle emocionální reakce na hudbu. Emocionální vztah k hudbě je totiž primárním znakem hudebnosti.²⁰

Jak takové děti reedukovat? Především je důležité si uvědomit, že reedukace je vždy individuální záležitostí. Měla by vycházet z individuality dítěte, z aktuálního stavu a konkrétních projevů jeho omezení. Neexistuje tedy žádný jednotný postup reedukace stejný pro všechny děti. Každé dítě má různě závažné problémy, s odlišnými, někdy

¹² ANDERSON, S. – HIMONIDES, E. – WISE, K. – WELCH, G. – STEWART, L. *Is there potential for learning in amusia? A study of the effect of singing intervention in congenital amusia*. Annals Of The New York Academy Of Science 2012, č. 1252, s. 345-363.

¹³ TICHÁ, Alena: *Učíme děti zpívat: hlasová výchova pomocí her pro děti od 5 do 11 let*. 3. vyd. Praha: Portál, 2014, s. 9.

¹⁴ SEDLÁK, František. *Naučíme zpívat všechny děti?*. 2. vyd. Praha: Supraphon, 1967, s. 5.

¹⁵ TICHÁ, Alena: *Učíme děti zpívat*, s. 12–14.

¹⁶ SEDLÁK, František. *Hudební vývoj dítěte: analytická studie*. 1. vyd. Praha: Supraphon, 1974, s. 73.

¹⁷ SEDLÁK, František. *Naučíme zpívat všechny děti?* s. 5.

¹⁸ SEDLÁK, František. *Hudební vývoj dítěte: analytická studie*, s. 73.

¹⁹ Tamtéž, s. 79.

²⁰ SEDLÁK, František. *Naučíme zpívat všechny děti?* s. 22.

zcela individuálními projevy. Každopádně by reedukace měla vždy začínat na úrovni, kterou dítě bezpečně zvládá a teprve poté lze její obtížnost postupně zvyšovat.²¹

S nápravou nezpěvnosti je potřeba začít již v předškolním období, případně i v mladším školním věku.²² Náprava nezpěvnosti v mladším věku totiž probíhá rychleji než u starších dětí. Mimo jiné není u malých dětí blokována psychika přílišnou sebekritikou. Malé děti také mnohem spontánněji spolupracují při nápravných cvičeních. V neposlední řadě je důležité i to, že chybný způsob tvoření hlasu není u takto malých dětí ještě plně fixován a lze ho tudíž snadněji vrátit do správných kolejí.²³

K reedukaci by se mělo přistupovat tvořivě. Měli bychom mít takový přístup, který nabízí motivaci hrou. Hra má totiž při práci s dětmi mnohé výhody. Spontánně zapojí všechny děti, pracuje s náladou, fantazií a představivostí malého zpěváka. Také odstraní psychické a fyzické bloky a podněcuje dítě k tomu, aby hledalo a objevovalo možnosti svého hlasu. Dále poskytuje dítěti především zážitkové sebepoznávání a dává každému šanci nalézt si cestu k vlastnímu osobitému projevu.²⁴

Dítě sice přirozeně experimentuje s hlasem, ale je potřeba mu pomoci se dále rozvíjet, jinak se nezlepší. Velmi důležité je vyvarovat se poznámek typu: "Nezpívej, kazíš nám to". Obava z neúspěchu by totiž byla nakonec tak silná, že by potlačila přirozenou potřebu dítěte zazpívat si jen tak pro radost.²⁵

Zvláště v rámci prvních ročníků základní školy je třeba mít na zřeteli, že pokud opravdu chceme hudebně probudit všechny děti, je třeba třídní kolektiv diferenciovat a dbát na individuální práci s hudebně zaostávajícími dětmi.²⁶ Nicméně je pravda, že proces reedukace je neefektivnější při individuálním přístupu, kdy se pedagog může přímo zaměřit pouze na jedno dítě. V případě, že jde o skupinovou reedukaci, by nemělo být v kolektivu více než 3-5 dětí. Je-li tato hranice překročena, ztrácí proces reedukace svůj efekt, protože uplatnění jednotlivých dětí je ve velkém kolektivu obtížné a vytrácí se zcela individuální přístup učitele k dítěti.²⁷

Při reedukaci je dobré zapojovat co nejvíce smyslů zároveň v kombinaci se slovem, pohybem a rytmizací. Podněty tak nejsou jednostranné a dítě má rovněž větší šanci uplatnit svůj styl učení, což vede ke zvýšení efektivity reedukace.²⁸

A co dělat konkrétně? Při nápravě je nejdůležitější:

²¹ VRBOVÁ, Veronika. *Žáci s dysmúzií v hodinách hudební výchovy na 1. stupni základních škol*. Magisterská diplomová práce, Katedra hudební výchovy, vedoucí práce PhDr. Blanka Knopová, CSc., Brno: Pedagogická fakulta Masarykovy univerzity, 2013, s. 9.

²² TICHÁ, Alena: *Učíme děti zpívat*, s. 11.

²³ Tamtéž, s. 34.

²⁴ TICHÁ, Alena: *Učíme děti zpívat*, s. 9.

²⁵ Tamtéž, s. 11.

²⁶ SEDLÁK, František. *Naučíme zpívat všechny děti?* s. 6.

²⁷ VRBOVÁ, Veronika. *Žáci s dysmúzií v hodinách hudební výchovy na 1. stupni základních škol*, s. 10.

²⁸ Tamtéž, s. 9-10.

- probuzení hudebního sluchu,
- uvolnění hrtanu a nácvik hlavového tónu a hlavové rezonance,
- prohloubení dechu a hospodaření s ním,
- zkvalitnění artikulace.²⁹

Konkrétní aktivity a cvičení nabízí následující kapitola. Ale pamatujme, že základem úspěchu reedukace nejsou pouze odborné znalosti reedukačního postupu, ale i osobní přístup pedagoga. Jde také o pochopení situace dítěte a jeho problémů a o upřímné naslouchání jeho pocitům. Citlivý přístup k dítěti i jeho rodičům je nezbytnou podmínkou kvality práce.³⁰ Hudební vývoj opravdu není podmíněn pouze biologicky, ale především sociálně a při zajištění vhodných podmínek a v kvalitním hudebně výchovném procesu je možno uskutečnit hudební rozvití i u těch dětí, u kterých se to zpočátku zdálo těžce uskutečnitelným nebo dokonce nemožným.³¹

4.4.6 Pomůcky do výuky (HP)

Cvičení na uvolnění střední a nízké hlasové polohy – Zvony

Učitel řekne žákovi: *“Představ si, že naše těla jsou široké zvony někde ve věži. Pomalu se rozezníváme, naše hlasy zní po celém okolí. (Můžeme se i pohybovat sem a tam jako zvony). Já budu první zvon, který se rozezní, ty to budeš opakovat vždy po mně.”*

Učitel zazpívá na tónu d1 dvakrát slovo bom, přičemž nechá dlouho rezonovat písmeno m.

Žák to zopakuje.

Poté následuje to samé, ale o tón výš a pak zase o tón výš až dokud se žák s učitelem nedostanou na tón g1.

Cvičení na probuzení hlavového tónu a vyšší hlasové polohy – Napodobování zvířátek

Učitel a žák společně napodobují hlasy různá zvířátka, např. kukačku, hrdličku, sovu, čmeláka, komára, pejska či kočku. Mohou zapojit i nápodobu pohybovou (lezou po čtyřech, mávají rukama jako křídly). Rovněž může učitel toto cvičení oživit ukazováním obrázků napodobovaných zvířat.

Cvičení na probuzení hlavového tónu a vyšší hlasové polohy – Posílání míčku

Učitel pošle žákovi míček a řekne u toho ve vysoké poloze *kutululúúú*. Žák pošle míček nazpátek a slovo ve stejné poloze zopakuje. Tak to jde pořád dokola.³²

²⁹ TICHÁ, Alena: *Učíme děti zpívat*, s. 12–14.

³⁰ VRBOVÁ, Veronika. *Žáci s dysmúzií v hodinách hudební výchovy na 1. stupni základních škol*, s. 10.

³¹ SEDLÁK, František. *Naučíme zpívat všechny děti?* s. 21.

³² TICHÁ, Alena: *Učíme děti zpívat*, s. 36–40.

Cvičení na scelování hlasu shora – Meluzína

Učitel a žák napodobují hlasem meluzínu. Po vzestupném melodickém obloučku sestupují glissandem dolů. Vše dělají na slabiku hů.³³

Cvičení na zlepšení rytmického cítění – Morseovka

Učitel učí žáka komunikovat v morseovce. První fáze může probíhat v psané formě, pak by se ale mělo přejít do komunikace zvukové. Žák a učitel si mohou vytukávat zprávy dřívky či na bubínek. Žák si tím nenásilně procvičuje rozlišování dlouhého a krátkého zvukového signálu.

Cvičení na zlepšení rytmického cítění – Ozvěna

Učitel vytleská, vytuká či vybubnuje rytmický model, žák po něm opakuje.³⁴

Cvičení na rozlišení výšky tónu – Ptáček a medvěd

Učitel hraje na libovolný hudební nástroj buď jako ptáček, tedy ve vysoké poloze, nebo jako medvěd, tedy v nízké poloze. Žák pohybem naznačuje buď ptáčka nebo medvěda.³⁵

Cvičení na rozlišení barvy zvuku

Na procvičení rozlišení barvy zvuku existuje výborná pomůcka, a to Montessori zvukové válečky.

Montessori zvukové válečky³⁶

Tuto Montessori pomůcku můžeme snadno vyrobit z věcí, které najdeme doma. Stačí několik krabiček z „Kindervajíček“, cukr, rýže, různé druhy korálků. Vždy do dvou krabiček nasypeme stejný materiál. Jednu krabičku z dvojice můžeme označit třeba samolepkou. Tak vytvoříme dvě sady a děti pak budou podle zvuku (stejný materiál uvnitř, např. rýže) přiřazovat krabičku s nálepkou ke krabičce bez nálepky.

³³ TICHÁ, Alena: *Učíme děti zpívat*, s. 44–45.

³⁴ Tamtéž, s. 50–52.

³⁵ Tamtéž, s. 54.

³⁶ Moyo Montessori zvukové válečky – viz. obr. 7

Učitel ukáže žákovi zvukové válečky a požádá ho, aby je srovnal vždy do dvojic, které vydávají stejný zvuk. Když jsou dvojice seřazeny, nechá žáka seřadit tyto dvojice váleček od nejjemnějšího zvuku po nejhrubší.³⁷



Obr. 7: Zvukové válečky³⁸



Obr. 8: Doma vyrobené zvukové válečky³⁹

Cvičení na uvolnění rtů – Kapr a kůň

Učitel i žák napodobují rty kapra. Poté vypustí vzduch přes uvolněné rty tak, že zazní *bvvv* nebo v lepším případě *brrr*, a tím napodobí koně.

Cvičení na uvolnění jazyka – Kočička

Učitel a žák krouží špičkou jazyka a olizují si rty kolem dokola v jednom i druhém směru. Ústa jsou mírně pootevřená. Brada se nehýbe.⁴⁰

Dechové cvičení – Pejsek

Učitel i žák rychle dýchají otevřenou ústy jako pejsek.⁴¹

Dechové cvičení – Papírek na zdi

Učitel dá žákovi kousek toaletního papíru. Úkolem žáka je udržet foukáním co nejdéle papír nalepený na zdi.⁴²

³⁷ Vlastní nápad na aktivitu.

³⁸ Zdroj obrázku: < <https://montessorihracky.cz/cs/montessori-smyslova-vychova/4376-zvukove-valeky-8596027003633.html> > [cit. 29. 4. 2025]

³⁹ Vlastní foto.

⁴⁰ VRBOVÁ, Veronika. *Žáci s dysmúzií v hodinách hudební výchovy na 1. stupni základních škol*, s. 63.

⁴¹ Tamtéž, s. 68.

⁴² KVAPILOVÁ, Eva – KVAPIL, Jan. *Flautoškola 1. Učebnice hry na sopránovou zobcovou flétnu*. Praha: Bärenreiter Praha, 2019.

Nácvik správného pěveckého postoje – Strom

Učitel řekne žákovi: *“Představ si, že jsi strom. Tvoje nohy, která máš rozkročené na šířku ramen, jsou kořeny a vrůstají do země. Díky nim tě neporazí žádná vichřice.”*

Nyní může učitel do žáka mírně strčit, aby ověřil jeho stabilitu. Pak pokračuje dále ve vyprávění.

“Tvoje tělo a tvoje ruce jsou větve, které se mírně kymácejí ve větru.”

Učitel i žák chvíli vytrvají v napodobování stromu pevně vrstlého do země, ale kymácejícího se ve větru.⁴³

4.5 Dysortografie (EŠ)

4.5.1 Definice

Dysortografie je specifická porucha, která neovlivňuje pouze schopnost osvojit si pravopis, ale zahrnuje i širší okruh obtíží ve sluchové a zrakové percepci. Poruchy sluchové diferenciaci, analýzy a syntézy, spojené se sníženou schopností vnímat rytmus a melodii, mohou mít přesah do hodin estetické výchovy. Též narušená zraková paměť a analýza mohou ovlivnit nejen psaní, ale i výtvarný projev. V následující kapitole se zaměříme na charakteristiku těchto obtíží a jejich dopad na vzdělávací proces.

Dysortografie je specifická porucha učení, která se projevuje obtížemi v osvojování pravopisných pravidel a výrazně souvisí s narušením některých percepčních funkcí, především v oblasti sluchového a zrakového vnímání. Nejčastěji se vyskytuje v souvislosti s poruchou fonemického sluchu – tedy schopnosti slyšet, rozlišovat, analyzovat a syntetizovat jednotlivé hlásky. Tyto obtíže se mohou projevovat nejen při psaní, ale negativně ovlivňují i schopnost vnímat a reprodukovat rytmus a melodii (Jucovičová, 2014, s. 23), což může mít přesah i do oblasti estetické výchovy, zejména hudební.

U dětí s dysortografií se často setkáváme se zhoršeným jazykovým citem, který souvisí jak s výše uvedenými percepčními obtížemi, tak i se sníženou schopností soustředění. Problematické bývá i spojování hlásky a písmene – tedy přiřazení konkrétního zvuku (fonému) k odpovídajícímu písemnému symbolu, což může vést k chybnému zápisu slov i v případech, kdy dítě chápe jejich význam (Jucovičová, 2014, s. 55).

Vedle sluchového vnímání bývá často oslabeno i vnímání zrakové – konkrétně schopnost provádět zrakovou analýzu a syntézu, rozeznávat vizuálně podobné znaky (např. b/d, m/n) nebo si uchovat vizuální podobu slov v paměti. Tyto oslabené funkce se mohou promítat i do výtvarného projevu, např. při orientaci na ploše, při přesném pozorování detailů nebo při reprodukci tvarů.

⁴³ KVAPIL, Jan – ŠŤASTNÁ, Hana. *Flautoškolka pro pětidírkovou zobcovou flétnu. Metodický sešit pro učitele. Koncepce flétnové výuky předškolních dětí*. Praha: Bärenreiter Praha, 2018.

Dysortografie zpravidla provází jedince po celé období školní docházky a nezřídka přetrvává i do dospělosti. Její dopady tak přesahují rámec školních výkonů – potíže s písemným projevem mohou ovlivnit i pozdější pracovní uplatnění nebo mezilidské vztahy, kde bývá pravopis často nevědomě spojován s úrovní inteligence či pečlivosti (Jucovičová & Žáčková, 2021, s. 3).

Vzhledem k přesahu obtíží spojených s dysortografií do různých oblastí vnímání a vyjadřování je důležité vnímat tuto poruchu komplexně, s ohledem na možnosti podpory nejen při osvojování pravopisu, ale i v dalších vzdělávacích oblastech, včetně estetické výchovy.

Poruchy sluchového vnímání

Poruchy sluchového vnímání nejsou způsobeny poruchou sluchového aparátu, ale nedostatečnou schopností zpracovávat a vyhodnocovat zvukové podněty. Dítě slyší, ale nedokáže správně přiřazovat zvukům význam, nerozumí instrukcím nebo obsahu sdělení a má potíže se sluchovou koncentrací. Typické je například to, že dítě slyší učitelův výklad, ale není schopno se podle něj řídit, protože mu nerozumí. Nechápu význam slov, obtížně reagují na otázky, nerozeznají smysl slyšeného textu nebo sdělení z rozhlasu či nahrávky a nerozlišují mezi různými sluchovými podněty (Serfontein, 1999, s. 131).

Podle Zelínkové (1994) je reedukace sluchového vnímání klíčovou součástí nápravy specifických poruch učení, zejména dysortografie. Sluchové vnímání se rozvíjí skrze cílenou práci s dílčími oblastmi, které spolu úzce souvisí – například sluchová paměť tvoří základ pro zvukovou analýzu i syntézu. Právě proto je důležité jednotlivé složky poruchy diagnostikovat a reedukovat odděleně, ale v kontextu celku.

Sluchová diskriminace

Sluchová diskriminace označuje schopnost rozlišit jednotlivé zvuky a poznat rozdíly mezi nimi. Dítě může mít výborný sluch, ale přesto nedokáže rozeznat jemné rozdíly mezi podobně znějícími hláskami – například „b“ a „d“, což může při čtení a psaní působit značné potíže. Obtíže se týkají také rozpoznávání fonémů ve slovech, což narušuje schopnost dekodování i pravopisu (Serfontein, 1999, s. 132).

Zelínková (1994, s. 114) doporučuje rozvíjet sluchovou diskriminaci i prostřednictvím hudebních cvičení – např. přehráním řady tónů, v níž je později jeden tón změněn. Úkolem dítěte je identifikovat, který tón se změnil. Takové aktivity propojují sluchovou pozornost, paměť i schopnost rozlišování a lze je využít i v estetické výchově, například při práci s melodickými nebo rytmickými prvky.

Další vhodná cvičení zahrnují (Serfontein, 1999, s. 133):

- rozlišování krátkých a dlouhých tónů (např. hraní na flétnu nebo klavír – dítě zvedne ruku při dlouhém tónu),
- rytmická cvičení – např. určování počtu tlesknutí, ťukání nebo úderů nástrojem,

- využití kreativních her jako je zvukové pexeso nebo tzv. zvukomalba, které propojují sluchové a vizuální vjemy.

Sluchová paměť

Sluchová paměť je klíčová pro schopnost zapamatovat si slyšené informace a správně je reprodukovat. U dětí s poruchou této oblasti bývá narušeno uchovávání i správné řazení informací – například si hůře pamatují pořadí slabik ve slově, nebo nezvládnou reprodukovat věty v přesném slovosledu. Informace si často zapamatují jen na krátkou dobu, což znemožňuje jejich efektivní využití ve výuce (Serfontein, 1999, s. 134–135).

Zelínková (1994, s. 112) upozorňuje, že pro reedukaci je zásadní kombinace různých smyslových vstupů – sluchových, vizuálních i pohybových. Například učení písniček a říkanek napomáhá automatizaci jazykových struktur a zároveň podporuje paměťové procesy. Dítě může poslouchat nahrávku se zavřenýma očima – pokud se jeho výkonnost zlepší, lze usuzovat, že vizuální podněty rušily jeho soustředění (Serfontein, 1999, s. 136).

Doporučené reedukační strategie:

- doplňování verbálních pokynů písemnou formou,
- opakování zadání dítětem před započítím úkolu,
- psaní vlastních poznámek při výuce pro propojení sluchových a motorických vjemů,
- učení pomocí sekvenčních instrukcí (např. pracovní listy s několika kroky),
- vizuální pomůcky podporující strukturování informací – v tomto ohledu se jako velmi užitečné ukazují například aktivity Madelaine Carabo-Cone, která při výuce hudby systematicky využívá vizuální prvky k propojení sluchových, zrakových a pohybových podnětů.

4.5.2 Diagnostika

Včasné rozpoznání dysortografie je klíčovým předpokladem pro zahájení efektivní podpory dítěte ve školním prostředí i doma. Jak upozorňuje Pugliese (2021), přestože obtíže spojené s touto poruchou jsou patrné již v raných ročnících základní školy, mnoho dětí zůstává bez oficiální diagnózy až do pozdějších let školní docházky. Důsledkem je zbytečné prodlužování období školního neúspěchu a sekundárních psychických obtíží.

Diagnostika dysortografie náleží do kompetence odborných pracovníků, kde na vyšetření spolupracuje tým tvořený psychologem a speciálním pedagogem. Dle individuální potřeby se může zapojit i neurolog, logoped, dětský lékař nebo psychiatr (Jucovičová & Žáčková, 2009). Obtíže spojené s dysortografií se zpravidla začínají projevovat již v 1. ročníku, zejména při osvojování prvních slov, kdy dítě vynechává písmena, zaměňuje diakritiku, spojuje slova dohromady nebo je komolí. Tyto projevy však mohou

souviset i s obecnou nezralostí percepčních funkcí, a proto se obvykle spolehlivá diagnóza stanovuje až ve 2. ročníku, kdy se obtíže prohlubují v souvislosti s vyššími nároky na psaní a pravopis (Jucovičová & Žáčková, 2021).

Mezi typické primární projevy dysortografie patří poruchy fonemického sluchu a sluchové percepcce, vynechávání nebo přidávání písmen, slabik či celých slov, přesmykování slabik (tzv. kinetické inverze), chybná diakritika či záměny znělých a neznělých hlásek (Jucovičová, 2014). Tyto děti často nedokážou pravopisná pravidla aplikovat při psaní, i když je zvládnou zopakovat ústně – bývá u nich patrný snížený jazykový cit.

V rámci estetické výchovy se obtíže spojené s dysortografií mohou projevovat specifickým způsobem. Nejčastěji se jedná o narušení sluchové percepcce, zejména schopnosti sluchové analýzy a syntézy, orientace v akustickém prostoru, sluchové paměti či rozlišování zvuků. Tyto deficity mohou negativně ovlivnit nejen osvojování hudebního učiva, ale i celkový komfort dítěte při výuce.

Například u některých žáků se vyskytují potíže s rytmem – jeho vnímáním, reprodukcí či pohybovou odezvou. Takové děti se rytmickými aktivitami často vyhýbají, neboť je pociťují jako obtížné či nezvládnutelné. Může se tak ztratit jejich zájem o hudební činnosti, přestože se nejedná o poruchu schopnosti rytmus vnímat u všech dětí s dysortografií. V některých případech se porucha může projevit také obtížemi při správné výslovnosti slov v písních naučených podle poslechu, nebo při zaznamenávání učiva, které bylo sděleno pouze ústní formou.

K tomu, aby byl proces diagnostiky skutečně účinný, je potřeba, aby pedagogové byli citliví k individuálnímu projevu dítěte a aby měli možnost získávat základní orientaci v příznacích SPU prostřednictvím dostupného vzdělávání, podpory ze strany školních poradenských pracovišť a využití moderních nástrojů. Zvláště v oblasti estetické výchovy pak může rané rozpoznání poruchy dítěti pomoci nejen zvládat školní nároky, ale především udržet si pozitivní vztah k tvořivým činnostem a vlastnímu sebevyjádření.

4.5.3 Reeducace

Jak můžeme žáky s dysortografií podpořit při zvládnutí projevů této poruchy a minimalizovat její možné negativní důsledky? Zaměříme se na konkrétní metody a přístupy, které mohou být přizpůsobeny individuálním potřebám dítěte. Cílem bude představit možnosti reeducace, které respektují aktuální situaci každého žáka a přispívají k jeho rozvoji v rámci vzdělávacího procesu.

Podle Jucovičové a Žáčkové (2021, s. 3) je reeducace specifických poruch učení dlouhodobý a náročný proces, jehož efekt se dostavuje pomalu a postupně. V některých případech je reedukační proces efektivní, jindy se nemusí zdařit vůbec. Nejedná se o jednoduchou či krátkodobou intervenci, ale o cílenou, systematickou a přizpůsobenou práci, která často přesahuje rámec běžné školní výuky.

Reedukace, doslova „převýchova“, označuje ve speciálně pedagogické praxi soubory metod a postupů zaměřených na rozvoj narušených nebo nevyvinutých funkcí, které jsou nezbytné pro psaní, čtení a další školní dovednosti. Cílem reedukace je nejen zlepšení daných funkcí, ale i kompenzace obtíží vyplývajících z poruchy. U dětí s dysortografií jde často především o podporu sluchového vnímání a jazykového citu.

Zelinková (1994, s. 80–91) uvádí klíčové oblasti, na které by se měla reedukace zaměřit, jako např.:

- rozlišování krátkých a dlouhých samohlásek,
- rozlišování slabik dy-di, ty-ti, ny-ni,
- rozlišování sykavek (s, c, z, š, č, ž),
- vynechávání, přidávání a přesmykování písmen či slabik,
- hranice slov v písmu,
- osvojování mluvnického učiva,
- oprava písemných prací.

Dále se v reedukační praxi zaměříme na oblasti jako:

- práce s diakritikou,
- rozlišování znělých a neznělých hlásek,
- obtížné slabiky bě, pě, vě, mě,
- rozvoj slovní zásoby a porozumění významu slov.

Ve své publikaci *Reedukace specifických poruch učení u dětí* i v samostatné knize *Dysortografie: Metody reedukace u specifických poruch učení* nabízí Jucovičová a Žáčková konkrétní strategie a návody pro reedukaci dysortografie. Klíčovým prvkem těchto metod je zapojování více smyslů současně – tedy práce s barvami, tvary, materiály, pohybem i zvukem. Právě propojení zrakového, sluchového a pohybového vnímání výrazně pomáhá upevnit dovednosti u dětí s poruchami učení.

Z praktických nástrojů autorky doporučují:

- nácvik zrakové paměti (např. práce se stíny – viz Jucovičová, s. 53), kterou lze výborně uplatnit i v hodinách estetické výchovy, například při rozlišování tvarů, obrysů nebo při tvorbě vizuálních kompozic,
- cvičení zaměřená na rozvoj sluchové diferenciaci,
- práci s rytmem a zvukem – zde se otevírá prostor i pro propojení s oblastí estetické výchovy, kde lze rozvíjet rytmické vnímání a sluchovou orientaci v méně zatěžujícím a přirozenějším prostředí než při běžné výuce jazykových předmětů.

Vhodným doplňkem reedukace jsou také stimulační programy pro předškolní a mladší školní děti, například **Maxík**, které se zaměřují na rozvoj percepčních schopností a připravenosti na školní práci.

4.5.4 Pomůcka do výuky

Na základě již existujících aktivit byly vytvořeny vlastní návrhy cvičení vhodných do hodin estetické výchovy pro žáky s dysortografií (Nastoupilová, 2017; Jucovičová a Žáčková, 2021; Pokorná, 1998). Důraz je kladen na propojení s rámcovým vzdělávacím programem a rozvoj klíčových dovedností v souladu s cíli daného vzdělávacího oboru.

Cvičení zaměřená na sluchové vnímání podporují rozvoj tzv. fonematického sluchu – tedy schopnosti rozlišovat jednotlivé zvuky, jejich délku, výšku, sílu i počet. Postupujeme od základních aktivit na lokalizaci zvuku směrem ke komplexnějším hrám se slovy, slabikami a hláskami.

Návrhy aktivit:

Vyhledávání a lokalizace zvuku:

Například hledání skrytého budíku (nepohyblivý zdroj zvuku) nebo sledování směru kutálejícího se míče s rolničkou (pohyblivý zvukový podnět). Děti mají zavázané oči a ukazují směr zvuku prstem, případně se za zvukem opatrně vydávají – vždy je třeba zajistit bezpečné podmínky a přizpůsobit prostor.

Podobná cvičení lze provádět také při poslechu hudby. Např. při poslechu J. Haydna – Koncert pro trubku a orchestr Es dur, 3. věta děti zvedají ruku vždy, když zazní sólový nástroj – trubka. Aktivitu lze přizpůsobit aktuálnímu učivu – zaměřit se na skupiny nástrojů, opakující se motivy, změny v dynamice nebo tónině. Alternativně mohou děti kreslit nástroj, který si myslí, že právě slyší, ale pouze tehdy, kdy ho slyší – tím propojujeme sluchové vnímání s výtvarným vyjádřením, čímž rozvíjíme jejich vnímavost i tvořivost v rámci estetické výchovy.

Rozeznávání zvuků

Kromě klasických cvičení, jako je zvukové pexeso (Jucovičová a Žáčková, 2021, s. 18), je možné zařadit i hravé aktivity:

Rainstorm na tělo (body percussion/hra na tělo)

Skupinová aktivita, při které žáci imitují zvuky deště pomocí vlastního těla – tleskáním, prsty na dlaně, dupáním atd. Aktivita podporuje rytmické cítění, soustředění, vzájemné naladění skupiny a vnímání těla jako hudebního nástroje. Je vhodná jako úvodní nebo relaxační prvek do hodiny, případně jako součást hudební či dramatické výchovy.

Rozeznávání hlasu

Děti sedí v kruhu se zavázanýma očima. Jeden žák stojí uprostřed a jeho úkolem je podle hlasu poznat, kdo právě promluvil nebo odpověděl na otázku. Hlas může být použit k jednoduchému oslovení („Ahoj“), k odpovědi na otázku z probíraného učiva,

nebo k vyjádření názoru. Aktivita rozvíjí sluchové vnímání, pozornost, paměť a posiluje sociální vazby ve třídě.

Rozeznávání hudebních nástrojů

Děti mají kartičky se jmény nástrojů, otočí se zády a zvedají kartičku odpovídající právě hranému nástroji.

Rytmická cvičení

Žáci napodobují předvedený rytmus různými prostředky – ťukáním tužkou, tleskáním, hraním na Orffovy nástroje, nebo pomocí běžných předmětů jako pokličky či vařečky. Učí se rozlišovat silné/slabé údery, krátké/dlouhé tóny, později rytmy opakují z paměti a nakonec sami vymýšlejí. Zajímavou možností je vytukávání rytmu známé lidové písně, kdy dítě zkusí poznat a zapsat název písně podle rytmu, který slyší.

Z výše uvedených aktivit vyplývá, že estetická výchova může být důležitým podpůrným předmětem v reedukaci dysortografie. Sluchová cvičení v uměleckém kontextu rozvíjejí schopnosti, které jsou pro dítě s SPU zásadní – např. vnímání délky tónu, které má přímý dopad na správný zápis délky samohlásek v českém jazyce. Učení se zde odehrává v bezpečném a tvořivém prostředí, které zvyšuje motivaci a podporuje přirozený rozvoj dovedností potřebných nejen ve škole, ale i v běžném životě.

4.6 Dyspinxie (JM)

4.6.1 Definice

Dyspinxia je vývojová porucha vzťahujúca sa na schopnosť kreslenia. Dieťa s touto poruchou nie je schopné znázorňovať určité javy a predmety, ktoré sú pre jeho vek adekvátne. S dyspinxiou je spojená nechúť ku kresleniu, ktorá súvisí s pocitom neúspechu, ktorý dieťa pri kreslení zažíva.

Medzi ďalšie znaky dyspinxie patrí:

- pomalosť pri kreslení,
- neobratné narábanie s ceruzkou, štetcom, či perom,
- estetická a obsahová chudobnosť výtvarného prejavu,
- pretiahnuté čiary, neisté až krčovité pohyby ruky,
- zachádzanie za čiaru pri vyfarbovaní,
- problémy s napodobňovaním predmetov ako napríklad dom, strom, či slnko,
- výtvarný prejav hraničí často s bizarnosťou.⁴⁴

⁴⁴ KUCHARSKÁ, Anna. *Specifické poruchy učení a chování*. 1. vyd. Praha: Portál, 2011.

Rozdelenie dyspinxie

Na základe vyššie uvedených príznakov je možné charakterizovať viaceré druhy dyspinxie a to na základe oblasti, na ktorú sa porucha vzťahuje. Dyspinxiu môžeme rozdeliť nasledovne:

- **Motorická dyspinxia:** Motorická dyspinxia sa vyznačuje napríklad prerušovanou, kostrbatou, či napoak veľmi slabou čiarou, strnulými pohybmi, či pomalosťou. S oblasťou motoriky je spojená tiež dyspriaxia – snížené pohybové schopnosti. Dieťa s týmto druhom dyspinxie má často problémy so strihaním, lepením, či navliekaním.
- **Vizuálna dyspinxia:** Vizuálnu dyspinxiu charakterizuje neschopnosť vizuálnej predstavivosti. Dieťa nemá rozvinutú priestorovú predstavivosť, jeho práce pôsobia chaoticky, nie sú v nich prítomné detaily, úroveň fantázie a predstavivosti sú taktiež veľmi obmedzené.
- **Integračná dyspinxia:** Integračnej dyspinxia spája prvky motorickej a vizuálnej dyspinxie. Medzi znaky tohto druhu dyspinxie patria: neschopnosť zobrazovať trojrozmerný priestor, neobretné zaobchádzanie s kresliarskymi nástrojmi, či váhavosť pri kreslení.⁴⁵

4.6.2 Diagnostika

Testy obkresľovania sú najčastejším nástrojom, ktorý sa využíva pri diagnostike dyspinxie. Dieťa má za úlohu vizuálne reprodukovat' ukážky pred sebou, zoradené od najjednoduchších až po tie najnáročnejšie.⁴⁶ Ako predloha môže poslúžiť napríklad kruh, kríž, trojuholník, či hviezda. Pedagógovia by mali predlohy vyberať na základe vývinu detskej kresby. Týmto procesom je možné zistiť, ktorá oblasť (zraková či motorická) nie je dostatočne rozvinutá.⁴⁷ Ťulák Krčmáriková (2020, 101) uvádza, že je vhodné, dopytovať sa dieťaťa otázky, aby pedagógovia zistili, ktorá zo spomínaných oblastí nie je dostatočne rozvinutá. Následná podpora cieli na rozvíjanie problémovej oblasti. V prípade slabo rozvinutej motoriky by mali byť zadávané úlohy ako napríklad navliekanie korálok, skladanie lega, či skladanie puzzle. Pokiaľ problém spočíva v zrakovom vnímaní, spomínaná autorka doporučuje hry ako pexeso, či obrazové prešmyšky. Vhodné je tiež úlohy rozšíriť o doplňujúce otázky o tom, kde sa predmety na obrázkoch nachádzajú. Ak je problém v zrakovom vnímaní môžeme použiť tie isté cvičenia s doplňujúcimi otázkami, čo kde je (čo je hore, čo je dolu, čo sa zmenilo, je

⁴⁵ SEDLÁKOVÁ, Alena. *Dyspinxia v arteterapii ako možnosť rozvoja expresivity vo výtvarnom umení detí*.

In: Kolektív autorů. *Expresivita v (art)terapii III*. Bratislava: Univerzita Komenského, 2020, s. 26.

⁴⁶ Ibid. s. 27.

⁴⁷ Ibid. s. 28

inak...⁴⁸ V súvislosti s diagnostikou dyspinxie zohráva veľmi dôležitú úlohu pozitívne hodnotenie žiaka a motivovanie ho k ďalšej výtvarnej činnosti.⁴⁹

4.6.3 Reedukácie a role arteterapie

Vhodným prostriedkom na podporu žiakov a žiačiek s dyspinxiou môže byť arterapia, pre ktorú je kľúčový proces tvorenia a nie konečný výsledok. Arterapia prispieva k zlepšeniu vývoja interpersonálnych schopností, správania, či redukcií stresu. V snahe podporiť žiakov a žiačky s dyspinxiou apeluje Sedláková (2020, 31) na zahrnutie koláže a jej rôznych variant do hodín výtvarnej výchovy, ktoré sú vhodnými doplneniami ku kresbe, či maľbe, teda k výtvarným technikám, s ktorými majú jedinci s dyspinxiou problém. Výtvarný prejav podporuje vnímanie umeleckých diel, preto sú taktiež vhodné návštevy galérií. Dalšími dôležitými aspektmi vo vyučovaní žiakov a žiačiek s dyspinxiou sú relaxácia, prebiehajúca oddychovo alebo kreatívne, či zahrňanie modernej artefaktiky.⁵⁰

Metodické implikácie do hodín estetickej výchovy (výtvarná výchova)

- nenútenie žiakov a žiačky ku kresleniu,
- pozitívne hodnotenie a motivácia k ďalšej tvorbe,
- zahrnutie koláže, či kombinovanej techniky,
- návšteva galérií a kladenie dôrazu na vizuálnu vnímanie⁵¹
- rozprávanie príbehov pomocou story cubes⁵²
- motorická dyspinxia: aktivity ako skladanie puzzle, navliekanie korálok, skladanie lega.⁵³

⁴⁸ ĽULÁK KRČMÁRIKOVÁ, Zuzana. *Latentné problémy v kontexte detského výtvarného prejavu*. Studia Scientifica Facultatis Paedagogicae Universitas Catholica Ružomberok. 2020, č. 2, s.101.

⁴⁹ SEDLÁKOVÁ, Alena. *Dyspinxia v arteterapii ako možnosť rozvoja expresivity vo výtvarnom umení detí*. In: Kolektív autorů. *Expresivita v (art)terapii III*. Bratislava: Univerzita Komenského, 2020, s. 28.

⁵⁰ Tamtéž, s. 29-31.

⁵¹ Ibid. s. 30-32.

⁵² GREIPLOVÁ, Zuzana. *Didaktické námety do pracovných činností pro žáky s SPU na prvním stupni základní školy*. Magisterská diplomová práce, Katedra primární pedagogiky, vedoucí práce: Mgr. Petr Vybíral, Ph.D., Brno: Pedagogická fakulta Masarykovy univerzity, 2024, s. 52.

⁵³ ĽULÁK KRČMÁRIKOVÁ, Zuzana. *Latentné problémy v kontexte detského výtvarného prejavu*, s.102.

4.7 Dyspraxie (HP)

4.7.1 Definice

Dyspraxie je specifická porucha učení, která ovlivňuje obratnost jedince. Projevuje se jak narušenými schopnostmi v každodenních činnostech, které vyžadují motorické dovednosti, např. šněrování tkaniček, oblékání či psaní, tak v obtížnějších fyzických úkonech, kde je potřebná rychlost a pohybová aktivita. Zasahuje také do vzdělávacích výkonů a emocionality dítěte.⁵⁴ Dítě s dyspraxií má obtíže ve vyjadřování kvůli nesprávné artikulaci a nepřesné volbě slov. Neumí uspořádat slova ve větě a vyjádřit tak přesně své pocity a myšlenky. Některé děti mají také problémy při ovládání svalových skupin, které zajišťují výrazy tváře. Nedávají proto najevo nadšení či porozumění ani neudrží oční kontakt. To všechno může vést k šikaně od vrstevníků. Dítě s dyspraxií může mít pocit méněcennosti. Je pak nebezpečí, že se to promítne do psychosomatických potíží, jako je bolest hlavy či břicha.⁵⁵ Je důležité si uvědomit, že dyspraxie nespočívá v poškození pohyblivosti, nýbrž ve vnímání těla a zpracování pohybových a hmatových subjektů. Tato porucha nemá spojitost ani s dětskou mozkovou obrnou ani s mentální úrovní člověka. Bývá ale přidružena k dalším poruchám učení nebo i k emocionálním a psychologicko-sociálním poruchám.⁵⁶

4.7.2 Diagnostika

Aby bylo možné osobu s dyspraxií dostatečně podpořit, je důležité stanovit diagnózu. V opačném případě by to mohlo mít následky zasahující do vzdělávací a sociální sféry. Sociální tlak je pro psychiku jedince velmi nepříznivý. Zvláště z tohoto hlediska je tedy velice dobré, že diagnózu je možné stanovit již krátce po narození.⁵⁷

Jedním z možných testů pro stanovení této diagnózy je *Movement Assessment Battery for Children (MABC 2)*. Jedná se o standardizovaný test, který vyšetřuje oblast hrubé motoriky, posuzuje stupeň motorických dovedností a identifikuje stupeň a charakter potíží v motorice. Využívá se u osob od tří do šestnácti let. V diagnostickém procesu je rozdělen na dva přístupy, kvantitativní a kvalitativní. Z hlediska kvantitativního přístupu je hodnocen výkon pohybových aktivit s ohledem na věk dítěte. Z hlediska kvalitativního je sledován způsob provedení těchto úkolů.⁵⁸

⁵⁴ KOURKOVÁ, Michaela. *Dysmúzie, dyspraxie, dyspinxie a odborná veřejnost*. Bakalářská diplomová práce, Katedra speciální pedagogiky, vedoucí práce Mgr. Bohdana Břízová, Ph. D., České Budějovice: Zdravotně sociální fakulta Jihočeské univerzity, 2019, s. 14.

⁵⁵ ZELINKOVÁ, Olga. *Dyspraxie: vývojová porucha pohybové koordinace*. 1. vyd. Praha: Portál, 2017, s. 33.

⁵⁶ KOURKOVÁ, Michaela. *Dysmúzie, dyspraxie, dyspinxie a odborná veřejnost*, s. 14.

⁵⁷ Tamtéž, s. 16.

⁵⁸ Tamtéž, s. 24.

Aby však skutečně bylo možné dyspraxii diagnostikovat, je třeba shromažďovat informace z různých zdrojů. Důležitá je metoda pozorování prováděná rodiči. Jedná se o základní krok k diagnostikování dítěte.⁵⁹

Mnohým rodičům se poté, co jejich dítě dostane diagnózu, uleví. Věděli totiž, že se děje něco špatného, ale neměli pro to pojmenování. V momentě, kdy dostanou “nálepku”, dají ostatním najevo, že měli pravdu, že mají skutečný problém. Rodiče mají najednou možnost hledat pomoc a získat podporu, už na to nemusí být dále sami.⁶⁰

4.7.3 Reeducace

Dyspraxie je jedním ze skrytých handicapů. Děti, které jí trpí, sice na první pohled vypadají stejně jako jejich kamarádi, ale doma i ve škole mohou mít vážné problémy.⁶¹

Přitom děti, které trpí dyspraxií, bývají často normálně nebo dokonce nadprůměrně inteligentní a s náležitou pomocí využijí celý svůj potenciál. Bez pomoci však hrozí nebezpečí, že si přestanou vážit samy sebe a mohou dojít až k názoru, že nemá cenu se jakkoli snažit.⁶²

Zachování víry dítěte ve vlastní hodnotu je ale klíčem k úspěchu. Dítě si musí v první řadě věřit. Pokud se toto podaří, pak je i do budoucna velká šance, že dítě bude studijně i společensky úspěšné.⁶³

Východiskem pro tyto děti nebývá vždy jen terapie. Řešení může být velmi jednoduché. Prvním krokem je praktická a jasná rada. Učení je nutné přizpůsobit potřebám dítěte. Učitel by se měl snažit nalézt takový učební styl, který bude pro dítě nejvhodnější, přičemž specifické nároky dítěte mohou vyžadovat i využití méně obvyklých metod.⁶⁴

Terapie jako taková by měla vypadat jako hra. Pokud však má mít výsledky, musí být prováděna pravidelně.⁶⁵

Nápady na konkrétní aktivity a usnadnění nabízí následující podkapitola.

⁵⁹ KOURKOVÁ, Michaela. *Dysmúzie, dyspraxie, dyspinxie a odborná veřejnost*, s. 25.

⁶⁰ KIRBY, Amanda. *Nešikovné dítě: dyspraxie a další poruchy motoriky: diagnostika, pomoc, podpora, cesta k nezávislosti*. 1. Vyd. Praha: Portál, 2000, s. 15–16.

⁶¹ Tamtéž, s. 9.

⁶² KIRBY, Amanda. *Nešikovné dítě*, s. 10.

⁶³ Tamtéž, s. 12.

⁶⁴ Tamtéž.

⁶⁵ Tamtéž, s. 13.

4.7.4 Pomůcky do výuky

Cvičení/hry na zlepšení jemné motoriky

- navlékání korálků
- zapínání knoflíků⁶⁶
- stavět si z kostek Lego Duplo⁶⁷

Usnadnění pro dítě, které má potíže s jemnou motorikou

- používat velké archy papírů
- používat velké štětce⁶⁸

Cvičení/hry na zlepšení hrubé motoriky

- rodič/učitel a dítě se posadí a posílají si velký molitanový míč mezi nohama
- rodič/učitel a dítě si házejí s nafukovacím balónkem (létá pomaleji a dítě má více času ho chytit)
- dítě hází velký pomalu se pohybující se předmět na velký cíl
- dítě kope velký míč do velkého cílového prostoru⁶⁹

Práce s nevyhraněnou lateralitou

- dát dítěti možnost vyzkoušet si práci s daným nástrojem v jedné i druhé ruce
- poskytnout dítěti tlusté pastelky⁷⁰

Cvičení/hry na rozvoj zrakového vnímání

- dítě si hraje s jednoduchými skládkami, do kterých má vkládat pouze jeden či dva dílky, postupně se může náročnost skládanek zvyšovat
- při hraní si s dítětem si povídejte, abyste procvičili význam slůvek jako *na*, *nahoře*, *spodek*, *vršek*, *dole*, apod.⁷¹

Tvořivé hry (umožňují dítěti využít vlastní představivost, rodič/učitel má možnost přimět dítě k popsání toho, co dělá a k vykonání řady po sobě jdoucích činností)

- hra na obchod
- hra na domácnost
- Oblékání (dítě na sebe může navléct všemožné staré šály, klobouky, rukavice, ...) ⁷²

⁶⁶ KIRBY, Amanda. *Nešikovné dítě*, s. 35.

⁶⁷ Tamtéž, s. 53.

⁶⁸ Tamtéž, s. 36.

⁶⁹ Tamtéž, s. 37.

⁷⁰ Tamtéž, s. 40.

⁷¹ Tamtéž.

⁷² Tamtéž, s. 50.

Sociální dovednosti

- dejte dítěti příležitost využít jazykových dovedností, např. ho nechte, ať vám vypráví o pobytu ve školce/škole, naslouchajte
- běžte do parku, kde jsou i ostatní děti
- pokud se dítě chová nevhodně nebo je příliš rozrušeno, pomozte mu nalézt z takové situace východisko, bude-li třeba, vyved'te ho na pár minut z místnosti, aby se uklidnilo, možná samo neví jak na to⁷³

Další podpora dítěte

Přečtěte si s dítětem knihu Petry Štarkové *Největší nemehlo pod sluncem*. Je to příběh holčičky Báry. Paní učitelka jí dala z výtvarné výchovy trojku, přestože věděla, že za to nemůže a holčičce to kazí vysvědčení. Měla zkrátka pocit, že by to nebylo vůči ostatním spravedlivé. Když holčička zakopne při cestě pro vysvědčení, třída se jí směje a paní učitelka vzdychá. Báru mrzí, že všichni kromě ní zažijí o prázdninách něco zajímavého, třeba mohou jezdit na kole. Rodiče ji zavezou na prázdniny k dědovi a dávají jí spoustu zákazů a doporučení, co a jak má a nemá dělat. Děda ji však nemůže tolik "obsakovat", protože se už špatně hýbe. Avšak Báře plně věří a prakticky jí radí, jak se má s čím "poprat". Také jí dává najevo, že se nic neděje, když její úkony nebudou dokonalé. Např. když se Bára bojí, že když ponese slepicím vodu v hrnku, půl jí po cestě vylije, děda jí na to odvětlí, že pak hlavně nemá na mokru uklouznout a zkrátka půjde s vodou na dvakrát. Takový přístup Báru naprosto proměnil.

Knížka je úžasnou inspirací, jak se k takovým dětem chovat. Je nahlédnutím do světa dětí s dyspraxií. Dává nám poznat, co prožívají. Kromě samotné pohádky o Báře je kniha doplněna i teoretickým textem o dyspraxii.⁷⁴

Ke knize existují také pracovní listy, které jsou online dostupné na adrese: <https://www.kmc.cz/metodicke-materialy/>.⁷⁵

⁷³ KIRBY, Amanda. *Nešikovné dítě*, s. 43-44.

⁷⁴ ŠTARKOVÁ, Petra. *Největší nemehlo pod sluncem*. 1. vyd. Praha: Pasperta, 2022.

⁷⁵ Metodické materiály. *Klub mladých čtenářů* [online]. [Cit. 24. 4. 2025]. Dostupné z: <https://www.kmc.cz/metodicke-materialy/>.

5 Dotazník (KP)

Dotazník je koncipován jako polostrukturovaný – obsahuje několik otevřených otázek a několik otázek standardizovaných (ANO/NE odpověď). Dotazník sbírá data skrze online prostředí a je vytvořen v aplikaci Google Forms. Určen je pro komunity učitelů esteticko-výchovných předmětů. Ti jsou cílovou skupinou pro sběr dat k následnému vyhodnocení.

Výsledky dotazníku budou zveřejněny pouze na webových stránkách. Vzhledem k tomu, že se nám doposud nepodařilo získat počet respondentů, který bychom považovali za dostatečně reprezentativní, rozhodli jsme se prozatím zveřejnit jeho průběžné výsledky, a to pouze na webovém rozhraní. Vzhledem k tomu, že tento PDF soubor má složit primárně k tisku, bude šetrnější jej nerozšiřovat o nadbytečné stránky a výsledky zveřejnit pouze v online formě.

6 Závěr (MH)

Tato práce se zaměřila na problematiku specifických poruch učení (SPU) v oblasti esteticko-výchovných předmětů. Pedagogům nabídla nejen ucelený přehled informací, ale i řadu různorodých metod, které jim umožní se žáky se SPU pracovat efektivně, citlivě a tvořivě. Bylo popsáno místo estetické výchovy v kurikulu a poté sedm hlavních specifických poruch učení spolu s konkrétními návrhy reedukačních metodických postupů využitelných v praxi.

Pedagogové mají v dnešní době k dispozici širokou škálu metod, stále však pro ně není jednoduché se k nim rychle a bezplatně dostat, což jsme chtěli změnit. Ve výuce je důležité se zaměřit na rozvoj silných stránek každého žáka a vytvářet podnětné a bezpečné prostředí, které umožní individuální pokrok a možnost prožít úspěch. Klíčovou roli v úspěšné práci se žáky se SPU hrají zásady inkluzivní a diferencované výuky. Inkluzivní přístup znamená přijímat každého žáka se všemi jeho potřebami a schopnostmi, uznávat různorodost jako přirozenou součást třídy a vytvářet podmínky, ve kterých může každý žák zažít úspěch. Diferencovaná výuka pak umožňuje přizpůsobit metody, tempo a cíle jednotlivým potřebám, aby se žáci mohli rozvíjet podle svých možností a zároveň se cítili respektovaní a podporovaní.

Přes náročnost, kterou práce s žáky se specifickými poruchami učení obnáší, je důležité zachovat optimismus. Každé dítě má schopnost růst, učit se a tvořit – jen potřebuje správné vedení, trpělivost a důvěru. Estetická výchova, se svou otevřeností k různorodým projevům a formám komunikace, nabízí ideální prostor, kde mohou žáci s SPU rozvíjet svůj potenciál naplno.

Seznam použité literatury

- ADAMEK, Mary S. – DARROW, Alice-Ann – *Preparing for the Future: Music Students with Special Education Needs in School and Community Life*. In: McPherson, Gary E; Welch; Graham F. (eds.). *The Oxford Handbook of Music Education, Volume 2*. Oxford: Oxford University Press, 2012, s. 81-96.
- ANDERSON, Susan. – HIMONIDES, Evangelos. – STEWART, Lauren – WELCH, Graham – WISE, Karen.. *Is there potential for learning in amusia? A study of the effect of singing intervention in congenital amusia*. *Annals Of The New York Academy Of Science* 2012, č. 1252, s. 345-363.
- BAPTIE, Patricia – EMERSON, Jane. *Dítě s dyskalkulií ve škole*. 1. vyd. Praha: Portál, 2018.
- BARÁKOVÁ, Veronika. *Hudebně-pohybová výchova pro střední školy*. Magisterská diplomová práce, Katedra hudební výchovy, vedoucí práce doc. PhDr. Ivana Ašenbrennerová, Ph.D. Ústí nad Labem: Univerzita Jana Evangelisty Purkyně, 2011.
- BARTOŇOVÁ, Miroslava. *Specifické poruchy učení: text k distančnímu vzdělávání*. 2. vyd. (rozšířené a aktualizované) Brno: Paido, 2018.
- BLÁHA, Jaroslav. *Estetická výchova pro střední školy: (umění jako obraz doby)*. Praha: Scientia Medica, 2001.
- BRÜCKNEROVÁ, Karla. *Skici ze současné estetické výchovy*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2011.
- BUBLÍKOVÁ, Vendula: *Vztah žáků s dysmúzií k hudbě a hudební výchově na druhém stupni ZŠ*. Bakalářská práce, Katedra hudební výchovy, vedoucí práce Mgr. Lenka Kružíková, Ph.D., Olomouc: Pedagogická fakulta Univerzity Palackého, 2023.
- E. ASHWORTH, Kristen – LANE, Holly B. – P. LOVELACE, Shelly – PULLEN, Paige C. *Specific Learning Disabilities*. In: KAUFFMAN, James M. (ed.). *Handbook of Special Education*. ed. 2. New York: Routledge, 2017.
- FORNONI, Lesly – LÉVÊQUE, Yohana – SCHELLENBERG, E. Glenn (a kol.). *Individuals with congenital amusia remember music they like*. *Cognitive, Affective and Behavioral Neuroscience* 2023, roč. 23, s. 1210–1221.
- GREIPLOVÁ, Zuzana. *Didaktické náměty do pracovních činností pro žáky s SPU na prvním stupni základní školy*. Magisterská diplomová práce, Katedra primární pedagogiky, vedoucí práce: Mgr. Petr Vybíral, Ph.D., Brno: Pedagogická fakulta Masarykovy univerzity, 2024.
- HENDRIK, Simon. *Dyskalkulie*. 1. vyd. Praha: Portál, 2006.
- HOLAS, Milan. *Úvod do psychologie hudby: Hudební diagnostika*. 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1990.

- JEŘÁBEK, Jaroslav – Stanislava KRČKOVÁ – Lucie HUČÍNOVÁ. *Rámcový vzdělávací program pro gymnázia: RVP G. Příloha k opatření ministra školství, mládeže a tělovýchovy, kterým se mění Rámcový vzdělávací program pro gymnázia*, č. j. MSMT-24248/2021-2. Praha: MŠMT, 2021.
- JOŠT, Jiří. *Čtení a dyslexie*. 1. vyd. Praha: Grada, 2011.
- JUCOVIČOVÁ, Drahomíra a ŽÁČKOVÁ, Hana. *Dysgrafie. Metody reedukace specifických poruch učení*. 2. vyd. Praha: D + H, 2009.
- JUCOVIČOVÁ, Drahomíra. *Specifické poruchy učení a chování*. 1. vyd. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, 2014.
- JUCOVIČOVÁ, Drahomíra. *Reedukace specifických poruch učení u dětí*. 2. vyd. Praha: Portál, 2014.
- JUCOVIČOVÁ, Drahomíra – ŽÁČKOVÁ, Hana. *Dysortografie. Metody reedukace specifických poruch učení*. 3. vyd. Praha: D + H, 2021.
- JUNTUNEN, Marja-Leena – OJALA, Juha – SUTELA, Katja. *Inclusive music education: The potential of the Dalcroze approach for students with special educational needs*. An Interdisciplinary Journal of Music Therapy, Special Issue, 2016, roč. 8., č. 2, s. 179-188.
- KIRBY, Amanda. *Nešikovné dítě: dyspraxie a další poruchy motoriky: diagnostika, pomoc, podpora, cesta k nezávislosti*. 1. vyd. Praha: Portál, 2000.
- KMENTOVÁ, Milena. *Hudba jako výrazný prostředek kultivace řeči předškolních dětí*. Disertační práce, Katedra hudební výchovy, vedoucí práce: doc. PaedDr. Miloš Kodejška, CSc., Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, 2016.
- KOURKOVÁ, Michaela. *Dysmúzie, dyspraxie, dyspinxie a odborná veřejnost*. Bakalářská diplomová práce, Katedra speciální pedagogiky, vedoucí práce Mgr. Bohdana Břízová, Ph. D., České Budějovice: Zdravotně sociální fakulta Jihočeské univerzity, 2019.
- KREJČOVSKÁ, Lenka. *Dyslexie – Psychologické souvislosti*. 1. vyd. Praha: Grada, 2019.
- KUČEROVÁ, Stanislava. *Obecné základy estetické výchovy*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 1990.
- LÝSEK, František. *Amuzie a hudební výchova*. In: *Sborník prací Filozofické fakulty brněnské univerzity. F, Řada uměnovědná*, vol. 14, iss. F9, s. 145-159. Brno: 1965. Dostupné z: <https://hdl.handle.net/11222.digilib/110893>. [cit. 29. 1. 2025]
- MACHKOVÁ, Eva. *Jak se učí dramatická výchova*. 2. vyd. Praha: Akademie múzických umění v Praze, 2017.
- MICHALOVÁ, Zdeňka. *Specifické poruchy učení na druhém stupni ZŠ a na školách středních: materiál určený učitelům a rodičům dětí s dyslexií, dysgrafií, dysortografií*. 1. vyd. Havlíčkův Brod: Tobiáš, 2001.
- MICHALOVÁ, Zdeňka. *Vybrané kapitoly z problematiky specifických poruch učení*. 1. vyd. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2008.

- MIŠČIOVÁ, Pavla. *Amúzia na hodinách hudobnej výchovy*. Magisterská diplomová práce, Ústav hudební vědy, vedoucí práce PhDr. Petr Kalina, Ph. D., Brno: Filozofická fakulta Masarykovy univerzity, 2018.
- NASTOUPILOVÁ, Dita. *Dysgrafie: aktivity pro děti se specifickou poruchou učení*. 1. vyd. Praha: Fragment, 2017.
- NOVÁK, Josef. *Dyskalkulie*. 3. vyd. (přepracované a rozšířené) Havlíčkův Brod: Tobáš, 2004.
- PELAGATTI, Susanna – PUGLIESE, Chiara. *Towards the early detection of the red flags of dysorthography in non-diagnostic settings*. In: BOSCHETTI, Federico – DEL GROSSO, Angelo Mario – SALVATORI, Enrica. *AIUCD 2021-DH per la società: e-guaglianza, partecipazione, diritti e valori nell'era digitale*. Pisa, 2021, s. 91.
- POKORNÁ, Věra. *Teorie a náprava vývojových poruch učení a chování*. 3. vyd. (rozšířené a upravené) Praha: Portál, 2001.
- POKORNÁ, Věra. *Cvičení pro děti se specifickými poruchami učení: rozvoj vnímání a poznávání*. 3. vyd. Praha: Portál, 2002.
- POKORNÁ, Věra. *Vývojové poruchy učení v dětství a dospělosti*. 1. vyd. Praha: Portál, 2010.
- POLEDŇÁK, Ivan. *ABC: Stručný slovník hudební psychologie*. 1. vyd. Praha: Editio Supraphon, 1984.
- PORTEŠOVÁ, Šárka. *Skryté nadání: Psychologická specifika rozumově nadaných žáků s dyslexií*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2009.
- SEDLÁK, František. *Naučíme zpívat všechny děti?*. 2. vyd. Praha: Supraphon, 1967.
- SEDLÁK, František. *Hudební vývoj dítěte: analytická studie*. 1. vyd. Praha: Supraphon, 1974.
- SEDLÁK, František – VÁŇOVÁ, Hana. *Hudební psychologie pro učitele*. 2. vyd. (rozšířené a aktualizované) Praha: Karolinum, 2013.
- SEDLÁKOVÁ, Alena. *Dyspinxia v arterapii ako možnosť rozvoja expresivity vo výtvarnom umení detí*. In: Kolektiv autorů. *Expresivita v (art)terapii III*. Bratislava: Univerzita Komenského, 2020. s. 23-32.
- SKARLANTOVÁ, Jana – SLAVÍK, Jan. *Estetická výchova pro střední školy*. 1. vyd. Praha: Scientia medica, 2001.
- BALHAROVÁ, Kamila – BODNÁROVÁ, Zuzana – KREJČOVÁ, Lenka – ŠEMBEROVÁ, Kamila (eds.). *Specifické poruchy učení: dyslexie, dysgrafie, dysortografie*. 2. vyd. Brno: Edika, 2018.
- ŠTARKOVÁ, Petra. *Největší nemehlo pod sluncem*. 1. vyd. Praha: Pasparta, 2022.
- TICHÁ, Alena. *Vokální činnosti jako prostředek rozvoje hudebnosti a zpěvnosti žáků*. 1. vyd. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, 2007.
- TICHÁ, Alena. *Učíme děti zpívat: hlasová výchova pomocí her pro děti od 5 do 11 let*. 3. vyd. Praha: Portál, 2014.

- ŤULÁK KRČMÁRIKOVÁ, Zuzana. *Latentné problémy v kontexte detského výtvarného prejavu*. Studia Scientifica Facultatis Paedagogicae Universitas Catholica Ružomberok. 2020, č. 2, s. 98-106.
- VRBOVÁ, Veronika. *Žáci s dysmúzií v hodinách hudební výchovy na 1. stupni základních škol*. Magisterská diplomová práce, Katedra hudební výchovy, vedoucí práce PhDr. Blanka Knopová, CSc., Brno: Pedagogická fakulta Masarykovy univerzity, 2013.
- VYŠÍNOVÁ, Pavlína. *Obtíže při osvojování kresby u dětí v předškolním věku*. Disertační práce, Katedra psychologie, vedoucí práce: PhDr. Miroslav Klusák, CSc., Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, 2013.
- ZELINKOVÁ, Olga. *Poruchy učení*. 1. vyd. Praha: Portál. 2003.
- ZELINKOVÁ, Olga. *Dyspraxie: vývojová porucha pohybové koordinace*. 1. vyd. Praha: Portál, 2017.

Zdroje obrázků:

- <<https://eshop.dyscentrum.org/dyscentrum/eshop/2-1-POMUCKY/0/5/219-Nastavec-TPG#detail-anchor-description>> [cit. 29. 4. 2025]
- <<https://www.moje-pomucky.com/ostatni/nastavec-na-tuzku-spetka-maly/>> [cit. 29. 4. 2025]
- <https://img.joomcdn.net/d1a0926a31b7c742fadecc669d8d84eca844f752_original.jpeg?fbclid=IwY2xjawJ9zNRleHRuA2FlbQlXMAbicmlkETEz-SURTa2s5Q05yV1VDUkFMAR6_VH6d39QfDOTTehTTWvJ4SH_VNq4SeiYXp-J59zcy8gFLlqgV3MWJPJ0GRg_aem_sqDWS96oPLHyIaBeye87DQ> [cit. 29. 4. 2025]
- <https://a-toys.cz/obchody/a-toys.shop5.cz/prilohy/10/drevene-matematicke-puzzle-kostky-casti.jpg.big.jpg?fbclid=IwY2xjawJ9zNZleHRuA2FlbQlXMAbicmlkETEz-SURTa2s5Q05yV1VDUkFMAR5vQGgvLvNeHCSi3z4X2AusVn_fkCvHRa_TOCgC-3twR-KOx25t9IfcHi8-xA_aem_G9-xivezl-noa0Ad5C-rJw> [cit. 29. 4. 2025]
- <https://content.baribalkids.cz/20589-home_default/pocitacideska.jpg?fbclid=IwY2xjawJ9zM9leHRuA2FlbQlXMAbicmlkETEz-SURTa2s5Q05yV1VDUkFMAR4hsmz4GsRuLMpzeAFXaiXX37DCAIbhmkn-PiA5JtuLz1l2hovOcnngno2vhLg_aem_6Y3YY4GxGU_qIt8dIVAaWQ> [cit. 29. 4. 2025]
- <https://barevneklavesy.cz/wp-content/uploads/2024/01/zakladni-noty.png?fbclid=IwY2xjawJ91FJleHRuA2FlbQlXMAbicmlkETEz-SURTa2s5Q05yV1VDUkFMAR4iZOUuw6mBIM_wo1yGhaxEHm4sSCG3TfHI2Dd-q7k45NCj4m9AD4VHOxLqWg_aem_vyRH4GKBrm-J29dhkSUFUQ> [cit. 29. 4. 2025]
- <<https://montessorihracky.cz/cs/montessori-smyslova-vychova/4376-zvukove-va-leky-8596027003633.html>> [cit. 29. 4. 2025]