

Univerzita Hradec Králové  
Pedagogická fakulta  
Ústav primární a preprimární edukace

**Specifické poruchy učení se zaměřením na dyslexii a její reedukaci  
na 1. stupni ZŠ Ing. M. Plesingera-Božinova v Neratovicích**  
Diplomová práce

Autor: Markéta Bláhová

Studijní program: M0113A300002 Učitelství pro 1. stupeň základních škol

Studijní obor: Učitelství pro 1. stupeň základních škol

Vedoucí práce: Mgr. Kateřina Josefová Víšková

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



## Zadání diplomové práce

**Autor:** Markéta Bláhová

**Studium:** P14K0142

**Studijní program:** M7503 Učitelství pro základní školy

**Studijní obor:** Učitelství pro 1. stupeň základní školy

**Název diplomové práce:** **Specifické poruchy učení se zaměřením na dyslexii a její reedukaci na 1. stupni ZŠ Ing. Plesingera-Božinova v Neratovicích**

**Název diplomové práce AJ:** Specific learning difficulties with the focus on the dyslexia and reeducation at the elementary school Ing. Plesingera-Božinova in Neratovice

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

Práce se zabývá problematikou specifických poruch učení. Součástí teoretické práce bude vzhled do problematiky specifických poruch učení, zvláště pak z důrazem na dyslexii. Součástí budou definice jednotlivých poruch, diagnostika, a dále popis typických projevů a zásad, z nichž je potřeba vycházet při reedukaci. Informace uvedené v odborné literatuře budou doplněny o kvalitativní výzkum, jejímž cílem je zmapovat situaci na základní škole v Neratovicích. Na základě teoretické části se potom praktická část zaměří na práci se žáky s diagnostikovanými poruchami učení. Cílem praktické části práce je navrhnout vhodná řešení v podobě pracovních listů, praktických pomůcek a jiných postupů pro reedukaci dětí se specifickými poruchami učení a dojít tak ke zkvalitnění výuky těchto dětí.

**Garantující pracoviště:** Ústav primární a preprimární edukace, Pedagogická fakulta

**Vedoucí práce:** Mgr. Kateřina Josefová Víšková

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

**Datum zadání závěrečné práce:** 31.5.2017

### **Prohlášení**

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

**V Hradci Králové, dne 28. 3. 2019**

**Poděkování:**

Děkuji Mgr. Kateřině Josefové Viškové za cenné rady, které mi poskytla. Bez její pomoci by tato práce nikdy nemohla vzniknout.

## **Anotace**

BLÁHOVÁ, Markéta. *Specifické poruchy učení se zaměřením na dyslexii a její reedukaci na 1. stupni ZŠ Ing. M. Plesingera-Božinova v Neratovicích*. Hradec Králové: Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové, 2019. 87 s. [Diplomová práce]

Práce se zabývá problematikou specifických poruch učení. V teoretické části nejprve definuje jednotlivé poruchy, přičemž největší důraz klade na dyslexii jako poruchu nejvíce popsanou v odborné literatuře. Na tomto místě je zmíněna diagnostika, typické projevy a zásady, z nichž je potřeba vycházet při reedukaci. Informace uvedené v odborné literatuře dále doplňuje kvalitativní výzkum, jenž se pokouší zmapovat situaci na Základní škole v Neratovicích. Respondenty byli někteří z pedagogů prvního stupně této školy. Na základě teoretické části se potom praktická část zaměřuje na práci se třemi žáky s diagnostikovanými poruchami učení. Každý z těchto žáků je představen na základě zprávy z pedagogicko-psychologické poradny, rozhovorů s rodičem, učiteli i žákem samotným. Pro každého z těchto žáků byly navrženy pomůcky sloužící k reedukaci. V praktické části práce jsou tyto pomůcky představeny a následně je reflektováno jejich využití.

Klíčová slova: specifické poruchy učení, dyslexie, reedukace, 1. stupeň ZŠ

## **Annotation**

BLÁHOVÁ, Markéta. *Specific learning difficulties with the focus on the dyslexia and reeducation at the elementary school Ing. Plesinger-Božinova in Neratovice*: Hradec Králové: Faculty of Education, University of Hradec Králové, 2019. 87 pp. [Diploma Dissertation]

This thesis deals with problems of specific learning disabilities, where the greatest emphasis is put on dyslexia as the disability most frequently described in professional literature. This is where diagnosis, typical symptoms and principles are mentioned, from which it is necessary to draw to re-educate. Information provided in professional literature is further complemented by quality research which attempts to map out the situation in the elementary school in Neratovice. The respondents were some of the educators of the 1st level of this school. On the basis of the theoretical part the practical part concentrated on the work with three students with diagnosed learning disabilities. Each student is introduced based on the report from the pedagogical-psychological office, interviews with parents, teachers and students themselves. Tools serving re-education are proposed to each of these students. These tools are introduced in the practical part of the work and subsequently their usage is reflected.

Key words: specific learning disabilities, dyslexia, re-education, 1st level of elementary school (grade school)

## **Obsah**

<b>Úvod .....</b>	<b>9</b>
<b>1 Specifické poruchy učení .....</b>	<b>12</b>
1.1 Specifické poruchy učení – definice pojmů.....	12
1.2 Etiologie specifických poruch učení .....	16
1.3 Diagnostika specifických poruch učení .....	19
<b>2 Dyslexie .....</b>	<b>22</b>
2.1 Definice pojmu .....	22
2.2 Projevy dyslexie u žáků na 1. stupni základní školy .....	24
2.3 Diagnostika čtení.....	27
2.4 Problémy žáků s dyslexií ve školním prostředí.....	31
2.5 Hodnocení žáků s dyslexií.....	33
<b>3 Reedukace žáků s SPU se zaměřením na dyslexii .....</b>	<b>36</b>
3.1 Vymezení pojmu reedukace.....	36
3.2 Zásady správné reedukace .....	39
3.3 Reedukace dyslexie .....	42
3.4 Práce s textem u žáků s dyslexií .....	49
<b>4 Charakteristika Základní školy Ing. M. Plesingera-Božinova v Neratovicích .....</b>	<b>51</b>
<b>5 Konkrétní pomůcky pro žáky a práce s nimi .....</b>	<b>62</b>
5.1 První žák .....	62
5.1.1 Charakteristika .....	62
5.1.2 Pomůcky .....	64
5.1.3 Reflexe využitých pomůcek.....	66
5.2 Druhý žák.....	67
5.2.1 Charakteristika .....	67
5.2.2 Pomůcky .....	68
5.2.3 Reflexe využitých pomůcek.....	70
5.3 Třetí žák.....	71
5.3.1 Charakteristika .....	71
5.3.2 Pomůcky .....	72
5.3.3 Reflexe využitých pomůcek.....	73
<b>Závěr .....</b>	<b>75</b>
<b>Použitá literatura .....</b>	<b>77</b>
<b>Seznam příloh.....</b>	<b>80</b>





## Úvod

Práci učitele 1. stupně vnímám nejen jako profesi, ale také jakési poslání a nadšení pro činnosti a aktivity, které se od učitele očekávají. Dle mého názoru se jedná o povolání, které zasahuje také do volného času učitele a tím i do uspořádání osobního života. Často se také jedná o psychicky náročnou práci, zejména tehdy, když hovoříme o třídním učiteli. Cílem každého učitele je předat žákům co nejkvalitněji znalosti a dovednosti, které jsou nezbytné pro jejich další uplatnění. Zároveň se žákům snažíme předat určitý vzorec chování, se kterým, dle našeho názoru, budou v životě úspěšnější. Velkou součástí vzdělání na prvním stupni je soubor věd - tzv. trivium, skládající se ze čtení, psaní, počítání (gramatika, rétorika, dialektika). Právě tyto dovednosti se učitel snaží maximálně rozvíjet, s důrazem na motivaci žáků. Ta zajistí, aby žáci měli o výuku zájem a sami se k ní v budoucnu vraceli.

V celém vzdělávacím procesu mohou však nastat komplikace, které jsou u každého žáka odlišné. Mezi možné problémy patří specifické poruchy učení, na něž jsem se rozhodla v této práci zaměřit.

Cílem diplomové práce je zmapovat situaci na konkrétní základní škole a dále nalézt činnosti a pomůcky vhodné pro reedukaci specifických poruch učení vedoucí ke zkvalitnění výuky.

Obsahem teoretické části práce bude vzhled do problematiky specifických poruch učení, zvláště pak s důrazem na dyslexii. Jako první se tímto problémem zabýval Zdeněk Matějček, a to již v 70. letech. Jeho závěry porovnávám s novějšími pracemi Věry Pokorné a Olgy Zelinkové, Milana Valenty, Jiřího Jošta, Hany Žáčkové či Drahomíry Jucovičové. Informace z odborné literatury doplním citacemi z vyhlášek zabývajících se touto problematikou. V závěru teoretické části se zaměřím na situaci na vybrané základní škole a na základě rozhovorů s pedagogy 1. stupně zmapuji způsoby péče o žáky se specifickými poruchami učení na této škole, přičemž budu hledat odpovědi na následující otázky:

1. V jakém prostředí se vzdělávají žáci se specifickými poruchami učení (SPU)?
2. Jakým způsobem probíhá vzdělávání žáků s SPU v běžné výuce a jak mimo ni?
3. Jaký vliv mají pedagogové na volbu metody osvojování čtení, učebnic a dalších pomůcek?

#### 4. Jakým způsobem probíhá spolupráce s rodiči žáků s SPU?

Praktická část se bude zabývat konkrétními případy žáků, u nichž probíhá reedukace dyslexie či dyslexie v kombinaci s jinou specifickou poruchou učení. Vybrala jsem žáky ze čtvrtého ročníku, ve kterém sama učím, a to na základě zprávy z jejich vyšetření z Pedagogicko-psychologické poradny. Každého z těchto žáků nejprve charakterizují na základě již uvedené zprávy, rozhovorů s pedagogem, rodiči i žákem samotným.

Otázky, které byly pokládány učitelům, se u jednotlivých žáků lišily; byly voleny tak, aby doplnily informace uvedené ve zprávách z poradny.

U rodičů byly pokládány naopak stejné otázky, a to:

1. Objevily se nějaké komplikace během těhotenství nebo porodu?
2. Má dítě nějaké zdravotní komplikace, které ovlivňují jeho psychický stav nebo školní výkonnost?
3. Jakým způsobem se Váš syn/Vaše dcera projevoval/a v předškolním věku (povaha, problémy ve škole, navazování kontaktů, přijímání pravidel...)?
4. Jak vnímáte Vaše dítě ve školním věku? (Zaměřte se jak na domácí, tak školní prostředí). Popište.
5. Objevily se v rodině specifické poruchy učení?
6. Popište, jakým způsobem dítě tráví volný čas, zda dochází na nějaké kroužky. Jaké má, podle Vás, vztahy se spolužáky/kamarády (jak zapadá do skupiny).
7. Jakým způsobem probíhá domácí příprava? Jste v pravidelném kontaktu s třídním učitelem?
8. Jaký má Vaše dítě vztah ke čtení? Vede si čtenářský deník?
9. Pozorujete u dítěte konkrétní projevy problémů ve čtení? (záměna hlásek, pomalé tempo, dvojitě čtení)

10. Bylo pro Vás užitečné vyšetření dítěte v Pedagogicko-psychologické poradně? V čem konkrétně?

Jádrem praktické části práce je navržení konkrétních pomůcek pro tyto tři vybrané žáky a reflexe toho, jak žáci dané pomůcky skutečně využili. V případě, že byly pro tyto pomůcky použity obrázky, jedná se o obrázky volně dostupné z portálu clker (Free Clip Art), který je uveden mezi použitými zdroji, nebo o obrázky z vlastní tvorby.

# 1 Specifické poruchy učení

Tato kapitola se krátce věnuje historii vývoje specifických poruch učení. Dále se věnuje vysvětlení jednotlivých pojmů a etiologii specifických poruch učení. Jedná se o obecný vhled do problematiky a o ucelení jednotlivých informací.

## 1.1 Specifické poruchy učení – definice pojmů

Ve školách se běžně setkáváme s žáky se specifickými poruchami učení. Abychom si byli jistí, že vedeme vzdělávání žáka správným směrem, je zapotřebí orientovat se v základních pojmech týkajících se této problematiky. Dle Marka Selikowitz (2000) lze specifické poruchy učení definovat takto - „*Specifické poruchy učení mohou být definovány jako: neočekávaný a nevysvětlitelný stav, který může postihnout dítě s průměrnou nebo nadprůměrnou inteligencí, charakterizovaný významným opožděním v jedné nebo více oblastech učení*“ (Selikowitz, 2000, str. 11 - 12). Autor knihy dále popisuje, kterých oblastí se opožděný vývoj týká. Poukazuje zde na potíže týkající se porozumění a vyjádření školních vědomostí a dále na jednotlivé oblasti učení, které zahrnuje získávání vědomostí a dovedností, jako například vytrvalost, organizace, sebekontrola, sociální způsobilost a koordinace pohybů.

Zelinková (2015, str. 10, In Perspectives on Dyslexia) definuje specifické poruchy učení následovně - „*Poruchy učení je termín označující heterogenní skupinu obtíží, které se projevují při osvojování a užívání řeči, čtení, psaní, naslouchání a matematiky. Tyto obtíže mají individuální charakter a vznikají na podkladě dysfunkcí centrální nervové soustavy*“. Autorka v publikaci upozorňuje, že poruchy žáka se nikdy neprojevují samostatně, jen v jedné oblasti, kde jsou problémy nejvýraznější. Jednotlivé potíže jsou navzájem provázány, všechny typy poruch učení si jsou příbuzné.

Autorka neopomenula ani terminologii z hlediska lékařského. Zde jsou poruchy učení zařazeny dle 10. revize Mezinárodní klasifikace nemocí z roku 1992 do F80-F89 **Poruchy psychického vývoje**. Jedná se o poruchy, jejichž společnými znaky jsou mimo jiné jejich brzký nástup, podobné příznaky a ve většině případů do veliké míry možnost zmírnění těchto příznaků. Do podskupiny poruch řadíme **Specifické vývojové poruchy**

## **řeči a jazyka a F81 Specifické vývojové poruchy školních dovedností.**

V současné době se klasifikace v Mezinárodní klasifikaci nemocí nijak neliší. Specifické vývojové poruchy řeči a jazyka jsou charakterizovány jako - „*poruchy, kde normální způsob osvojení jazyka je narušen od časných vývojových stadií. Tyto stavy nelze přímo přičítat neurologickým abnormalitám nebo poruchám řečového mechanismu, smyslovému poškození, mentální retardaci nebo faktorům prostředí.* (WHO, F80,2018). Tyto vývojové poruchy jazyka jsou, dle MKN (Mezinárodní klasifikace nemocí) doprovázeny také přidruženými problémy. Jako učitelé se můžeme nejčastěji setkat s poruchou čtení, psaní, s potížemi v navazování sociálních kontaktů či s poruchami chování.

Dle autorů (WHO, F80, 2018) jsou specifické vývojové poruchy řeči a jazyka dále děleny na **specifickou artikulaci řeči** – využití řečových zvuků je pod úrovní mentálního věku, řečová dovednost je ale na běžné úrovni. První uváděnou poruchou je **expresivní porucha řeči**, kde je expresivně mluvená řeč pod úrovní mentálního věku, avšak jazykové chápání je na běžné úrovni. U expresivních poruch řeči se mohou vyskytnout poruchy artikulace, nebývá to ale vždy pravidlem. U **receptivní poruchy řeči** se ve většině případů vyskytuje porucha expresivní stránky řeči, jedinci mají také potíže s porozuměním řeči. Chápání řeči je zde pod úrovní mentálního věku dítěte. S poruchou **získanou afázií s epilepsií** se pojí také název Landauův-Kleffnerův syndrom. Při této poruše dochází k běžnému vývoji řeči, na úrovni mentálního věku dítěte. Zlomový okamžik nastává mezi třetím až sedmým rokem jedince, kdy dochází ke ztrátě receptivních i expresivních dovedností jazyka. Problémy se pojí s periodickými abnormalitami EEG a často také s výskytem epileptických záchvatů. Do **jiných vývojových poruch řeči nebo jazyka** řadíme tzv. patlavost. Řadíme sem také ostatní **vývojové poruchy řeči nebo jazyka NS (nervové soustavy).**

Další podskupinou v Mezinárodní klasifikaci nemocí jsou specifické vývojové poruchy školních dovedností (F81). WHO (F81, 2018) definuje tyto poruchy jako - „*poruchy, kde normální způsob získávání dovedností je porušen od časné fáze vývoje. Postižení není prostým následkem nedostatku příležitosti k učení ani pouhým následkem mentální retardace a ani není způsobeno žádným získaným poraněním či onemocněním mozku*“ (WHO, 2018). Zde se setkáváme s definicemi jednotlivých poruch učení.

**Specifická porucha čtení** se projevují především ve sníženém vývoji schopností čtení. Tento nedostatek není způsobem jen mentálním věkem, potížení zraku či nedostačující nebo nevhodnou výukou. K poruše se často pojí také potíže v grafickém projevu – psaní. Ve školním věku se mohou objevit poruchy emocí a chování. **Specifická porucha psaní a výslovnosti.** Jedná se o poruchy, u kterých se objevují potíže v psaném projevu, a to i přesto, že u žáka není diagnostikována porucha čtení. Za příčinu nemůžeme ani zde považovat mentální věk, postižení zraku či nevhodnou výuku. Dále se mohou u žáka objevit **specifické poruchy počítání** či **smíšená porucha školních dovedností.** Mezinárodní klasifikace nemocí uvádí také **jiné vývojové poruchy školních dovedností**, kam zařazujeme expresivní poruchu psaní. Jako poslední je zde klasifikována **vývojová porucha školních dovedností NS** (nervové soustavy).

O shrnutí mnoha definic termínu **specifických poruch učení** se ve své knize postaraly autorky D. Jucovičová a H. Žáčková (2017), kdy specifické poruchy učení shrnují následovně - „...*neschopnost naučit se číst, psát a počítat pomocí běžných výukových metod za odpovídající inteligence a přiměřené sociokulturní příležitosti*“ (Jucovičová, Žáčková, 2017, str. 12). Autorky hned v úvodu upozorňují na veliké množství definic tohoto pojmu. Zároveň dodávají, že právě z důvodu velikého množství panuje mezi definicemi stále častěji nejednotnost, některé si dokonce protiřečí.

Terminologií se zabývají ve svém slovníku autoři Kroupová a kol. (2016), kteří vysvětlují především pojem - „vývojové“ (In Matějček, 2006), kdy upozorňují, že s vývojem dítěte se projevy poruch mění. Dále vysvětlují pojem - „specifické“ (In Vitásková, 2006), který vyjadřuje, že porucha není způsobena například nepodnětným prostředím.

V praxi učitele se setkáváme s jednotlivými specifickými poruchami učení pod výrazy pocházejícími z řeckého jazyka. Před výčtem jednotlivých pojmů je nejprve důležité objasnit definici předpony dys-, která je nedílnou součástí všech níže uvedených termínů. „*Předpona dys- znamená rozpor, deformaci... V uvedených pojmech znamená předpona dys- „nedostatečný, nesprávný vývoj dovednosti*“ (Zelinková, O. 2015, str. 9). K této předponě pak bývá přidáván výraz označující poškozenou dovednost.

**Dyslexie** – porucha čtení. Zmíněnému pojmu se budu věnovat podrobněji v další kapitole.

**Dysgrafie** – porucha osvojování psaní. Jinými slovy se jedná o poruchu grafického projevu. U problémů tohoto charakteru má žák potíže nejen v psaní samotném (čitelnost, úprava), ale znaky dysgrafie můžeme rozpoznat také v kreslení či geometrii.

**Dysortografie** – porucha osvojování pravopisu. Zelinková (2015) uvádí, že projevy poruchy jsou především v oblasti tzv. **specifických dysortografických jevů**. Druhotně postižena je pak oblast osvojování a aplikace gramatických pravidel.

**Dyskalkulie** – porucha osvojování matematických dovedností. Problémy u těchto žáků se začínají projevovat již z počátku, kdy v dětech rozvíjíme představy o počtu, které jsou v matematice nezbytné. Žák si neumí daný počet představit a znázornit. Do oblasti před - číselných představ řadíme také třídění předmětů podle společných znaků (barvy, tvaru), orientaci v prostoru (vpravo, vlevo, uprostřed...). Jelikož žák nemá upevněné základy, na kterých je matematika založena, problémy se postupně stupňují.

**Dyspraxie** – „*porucha osvojování, plánování a provádění volných pohybů*“ (Zelinková 2015, str. 10).

**Dysmúzie** – žák má problémy v osvojování hudebních dovedností. Dle Žáčkové a Jucovičové (2017) má žák problémy s hraním na hudební nástroj, nevyskytuje se u něj hudební sluch – není schopen zpívat tóny čistě. Žák má problémy i s jednoduchými a krátkými skladbami, nepamatuje si jejich melodii. Popsané projevy autorky označují jako **expresivní formu dysmúzie**. Další formou, kterou můžeme u jedince rozpoznat, je tzv. **impresivní forma dysmúzie**, kdy žák ani samotnou hudbu nevnímá. Nejen že nerozpozná jednotlivé melodie skladeb, nerozliší ani žánry hudby.

Autorky Jucovičová a Žáčková (2017) dále upozorňují na specifické vývojové poruchy učení, které se objevují teprve v nynější době, nejsou však zatím rozšířeny. Jedná se o termíny **dyspiktogramie** – kdy jedinec trpí neschopností porozumět jednotlivým symbolům či piktogramům, a dále pojem **dyscomputerie** – jedinec má problémy ovládat výpočetní techniku. Dle autorek je ale zapotřebí si uvědomit, že tyto poruchy často pronikají do jiných dysfunkcí.

U jedince trpícího některou z uvedených poruch často dochází ke kombinacím jednotlivých potíží. Právě různé kombinace specifických poruch učení ještě více ztěžují výběr vhodných činností pro nápravu SPU (specifických poruch učení), vedou k nejednotnosti jednotlivých postupů. V pedagogické praxi se pak tato skutečnost odráží

ve velmi individuálním přístupu ke každému z žáků trpících nějakým výše uvedeným problémem.

## 1.2 Etiologie specifických poruch učení

Etiologie specifických poruch učení je stále předmětem zkoumání odborníků. Zelinková (2015) upozorňuje na tzv. **abnormality** v projevech dítěte, které se vyskytují v různých kombinacích a podobách. Na základě toho je pak diagnostikován konkrétní problém. Autorka upozorňuje na to, že každý jedinec má kombinaci abnormalit rozdílnou, a proto i projevování každého žáka je jiné a ke každému je potřeba přistupovat individuálně. Abnormality se mohou vyskytovat v několika oblastech – motorika, vizuální a auditivní procesy, zpracovávání procesů, paměť aj. Jak je již výše uvedeno, rozdílná kombinace výskytu abnormalit způsobuje nejednotnost ve volbě optimálních metod pro žáky trpící SPU.

Dle Zelinkové (2015) můžeme příčiny a reedukaci dyslexie pozorovat ve třech rovinách (In Uta Firth, 1997). První rovinou je biologicko-medicínská rovina, která se zabývá vlivem genů na výskyt dyslexie. Vliv genů na výskyt problémů tohoto charakteru je potvrzen a několika výzkumy prověřen.

Za zajímavý a nutný zde uvést považuji poznatek uvedený v publikaci Zelinkové (Zelinková, 2015), který potvrzuje, že děti rodičů, kteří se svými nedostatky pracovali a do jisté míry je kompenzovali, mají tento předpoklad také, dokonce mnohdy na vyšší dosažitelné úrovni. Biologicko-medicínská rovina se zabývá také strukturou a fungováním mozku, vznikem určitých anomálií způsobujících dyslexii. Poukazuje také na hormonální změny, které dle autorky vysvětlují, proč je častější výskyt dyslexie u chlapců. Je prokázáno, že výskyt dyslexie může být způsoben vyšší hladinou testosteronu v těle. V tzv. kognitivní rovině se jedná o deficity poznávacích procesů. V následujícím výčtu můžeme pozorovat, kterých oblastí se deficity týkají (Zelinková, 2015):

**Fonologický deficit** – žáci mají problémy s rytmem, intonací, dekodováním slov. Jedná se o jednu z dovedností nutných k osvojení dovednosti čtení. Z tohoto důvodu pak mají žáci problémy.



**Vizuální deficit** – žáci zaměňují hlásky ve slovech, jejich identifikace jim dělá problém. Zaměňují také tvarově podobná písmena. Dále se objevuje špatná orientace v textu, přeskokování řádku – dle autorky tento jev žáci popisují tak, že mají pocit, jako by se písmena hýbala.

**Deficity v oblasti řeči a jazyka** – dle autorů zabývajících se dyslexií se jedná o poruchu, která zasahuje mluvenou i psanou podobu řeči. Žák má problémy také s osvojováním jazyka, je poškozen také systém jazykové kompetence.

**Deficity v oblasti automatizace** - „*Teorie deficitu v oblasti automatizace předpokládá, že proces učení probíhá zpočátku bez problémů, ale dovednosti nejsou automatizovány tak rychle, jak je tomu u běžné populace. Obtíže nastávají tehdy, kdy se v procesu učení objevují úkoly, které by měly probíhat automaticky, neboť jsou předpokladem zvládnání úkolů složitějších*“ (Zelinková, 2015, str. 29).

**Deficity v oblasti paměti** – u žáků trpících dyslexií bylo zjištěno poškození v některé z typů paměti. Pokud je u žáka potvrzeno poškození **krátkodobé paměti**, žák si například špatně pamatuje pokyny, dělá mu problém opakování slov aj. Při poškození tzv. **pracovní paměti** se dle výzkumů příčiny objevily v oblasti gramatiky. Poškození **dlouhodobé** paměti může zapříčinit problém zapamatování si poznatků z delšího časového úseku a jejich následné vhodné používání v praxi.

**Deficity v časovém uspořádání ovlivňujícím rychlost kognitivních procesů** – Deficity jsou typické sníženou rychlostí výkonu, sníženými reakcemi. Problematikou se dle Zelinkové (2015) zabývalo mnoho odborníků. Právě rychlé pojmenování předmětů se stalo součástí screeningových vyšetření u dyslexie.

**Kombinace deficitů** – mnoho autorů považuje za příčinu kombinaci všech výše uvedených oblastí. Do behaviorální roviny řadíme **rozbor procesu čtení, psaní** a dále **rozbor chování při čtení, psaní a při běžných denních činnostech**.

Pokorná (2010) uvádí tzv. Katalog specifických poruch učení, které sestavil Angermaier (1972). Jak autorka uvádí, jedná se o velmi rozsáhlé pojetí specifických poruch učení. Některé poznatky dokonce naše společnost neakceptuje.

Katalog příčin specifických poruch učení obsahuje následující okruhy, které se dále dělí na konkrétní jednotlivé potíže. Z konkrétního výčtu poukáží jen na několik příkladů, není zde uvedena celá citace autora (Pokorná, 2010, In Angetmaier, 1972).

**1. Funkční nedostatky a deficity schopností** – do této skupiny řadíme například nižší inteligenci, řečové obtíže, menší schopnost abstrakce, špatnou paměť aj.

**2. Poruchy koncentrace a menší odolnost vůči námaze** – řadí se sem například lenost, odklon pozornosti, nesamostatnost, klesající pracovní rytmus aj.

**3. Nedostatečné vnější podmínky** – zde se jednotlivé faktory dělí na školní (role outsidera mezi spolužáky, častá absence, změna školy, metodické chyby učitele aj.) a mimoškolní faktory (zátěž způsobena neuspořádanými poměry v rodině, ztráta odvahy, chybějící pomoc a domácí péče).

**4. Konstituční nedostatky** – do poslední skupiny řadíme například poruchy zraku či sluchu, poruchy způsobující zvýšenou unavitelnost, postižení mozku neznámého původu, opožděný tělesný vývoj aj.

Etiologie specifických poruch učení prošla dlouhým vývojem, který obsahoval mnoho teorií a následných výzkumů. Jak již bylo zmíněno, je nutné znovu zdůraznit, že dnešní pojetí specifických poruch učení je vysvětlováno jako snížená schopnost naučit se číst psát a počítat. Problémy se objevují i tehdy, když žák vyrůstá v podnětném prostředí, k činnosti je motivován a jeho inteligence je na běžné úrovni.

Jako příčinu autorky (Jucovičová, Žáčková, 2017) uvádějí, že se jedná o poruchy vrozené nebo získané během porodu (při narození) či těsně po porodu. Tato fakta se pojí také s dědičností, která hraje ve výskytu problémů velikou roli. Dle autorek (Jucovičová, Žáčková, 2017) není ojedinělé, že příčina specifických poruch učení bývá neznámá nebo nejistá. Uvádí se souvislost s lateralizací, s poruchou spolupráce mozkových hemisfér nebo i s neurohormonální činností, případně s poruchami a nerovnoměrnostmi ve vývoji dítěte. Autorky důrazně upozorňují na fakt, že žádná specifická porucha učení není získána z vnějšího okolí.

Problematika etiologie SPU je velice rozsáhlá. Ve většině publikací jsou u etiologie specifických poruch učení autoři zaměřeni především na příčiny dyslexie.

Je to způsobeno především tím, že dyslexie byla jako první objevena a tím pádem nejvíce zkoumána, jak je již uvedeno v přechozí kapitole.

I přes výše uvedené definice je potřeba se zamyslet nad tím, jaký vliv má na specifické poruchy učení také vnější prostředí. Pokorná (2015) na nepříznivý vliv prostředí poukazuje a upozorňuje, že se jedná o velmi složitou problematiku a zkoumanou otázku, která nemá přesné definice. Dle mého názoru je třeba těmto faktorům přikládat veliký důraz a i nadále se jimi zabývat. Vliv **školního** a **rodinného** prostředí má často veliký vliv na celou práci s žákem, a to nejen tehdy, když se jedná o žáka se specifickými poruchami učení.

### 1.3 Diagnostika specifických poruch učení

*„Diagnostika je východiskem výchovně-vzdělávacího procesu a především reedukace. Jejím cílem je stanovení úrovně vědomostí a dovedností, poznávacích procesů, sociálních vztahů, osobnostních charakteristik a dalších faktorů, které se podílejí na úspěchu či neúspěchu dítěte“ (Zelinková, 2015, str. 50).*

Při zabývání se diagnostikou je třeba rozlišovat diagnostiku, která probíhá ve **školním prostředí**, kterou provádí nejčastěji třídní učitel, a diagnostiku **ve specializovaném pracovišti**. Jedna bez druhé by při výsledné diagnostice postrádala objektivitu konečného vyšetření. Odborníci zdůrazňují, že spolupráce speciálního zařízení a školního prostředí je velmi důležitá a zajišťuje kvalitní péči a správnou cestu pro individuální práci s žákem. Zelinková (2015) upozorňuje, že diagnostika prováděná ve školním prostředí je ovlivněna každodenním kontaktem s žákem, jeho postavením ve třídě, projevy chování při každodenních školních činnostech. Učitel se přitom často neubrání srovnávání s jinými žáky. Také každodenní atmosféra ve třídě a osobnost učitele se odrážejí na konečném výsledku diagnózy. Proto je nezbytné vyšetření v pedagogicko-psychologické poradně či speciálně-pedagogickém centru, které poskytnou vhodné podmínky pro objektivní vyšetření. Podmínky se týkají nejen prostředí, ve kterém vyšetření probíhá, individuální péče, ale také odborného a ověřeného testování žáka.

Dle směrnice MŠMT *k integraci dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do škol a školských zařízení*, MŠMT, č.j.: 13 710/2001-24 ze dne 6.6.2002 využíváme k vyšetření žáků s potížemi **Pedagogicko-psychologickou poradnu (PPP)**, kde jsou

nejčastěji vyšetřování žáci se specifickými poruchami učení nebo chování. Žákovi je poskytnuto psychologické a speciálně pedagogické vyšetření. Na konkrétní druhy postižení jsou zaměřena **speciálně pedagogická centra (SPC)**. Speciálně pedagogické centrum zajišťuje odborné vyšetření, zajišťuje speciálně pedagogickou a psychologickou péči, vždy se zaměřením na konkrétní druh postižení. Jako poslední směrnice zmiňuje **středisko výchovné péče** - „*provádí speciálně pedagogické a psychologické vyšetření a zajišťuje speciálně pedagogickou a psychologickou péči žákům se specifickými i nespecifickými poruchami chování a žákům ohroženým negativními společenskými jevy*“ (MŠMT, č.j.: 13 710/2001-24 ze dne 6.6.2002).

Právě poradenské zařízení je oprávněno vypracovat odborný posudek se zjištěnou diagnózou. V souladu se závěry poradenského zařízení může být zajištěna integrace žáka ve vzdělávacím procesu. – „*Organizace vzdělávání individuálně integrovaného žáka a rozsah a průběh speciálně pedagogické péče jsou stanoveny v souladu s výsledky odborného vyšetření v individuálním vzdělávacím programu žáka. IVP je součástí osobní dokumentace žáka*“ (Metodický pokyn ministryně školství MŠMT k vzdělávání žáků s SPU, č.j.: 13 711/2001-24).

Pro správnou a kvalitní diagnostiku je zapotřebí většího množství informačních zdrojů. Pokorná (2010) tyto zdroje rozděluje na **nepřímé** diagnostické zdroje, mezi které řadíme rozhovor s rodiči a učiteli, neobejdeme se ani bez rozhovoru se samotným žákem. Dále pak **přímé** informační zdroje, kam zařazujeme hodnocení výkonu ve čtení, v písemném projevu. Dalšími zdroji je sluchové rozlišování řeči, zraková percepce tvarů, lateralita a paměť.

Jak zmiňuje Zelinková (2007) ve své publikaci, diagnostiku provádí každý, kdo se nějakým způsobem zabývá dítětem a chce zodpovědět otázky týkající se dlouhodobého či krátkodobého problému u dítěte. Diagnostika tedy probíhá v rodině, ve škole, pedagogicko-psychologických či speciálně pedagogických centrech, ale i ve zdravotnických organizacích a organizacích zájmových. Také směrnice MŠMT č.j.: 13 710/2001-24 ze dne 6.6.2002 hovoří o spolupráci zdravotnického orgánu a pedagogicko-psychologických či speciálně pedagogických center, pokud to vyžaduje diagnóza žáka.

Profesi učitele je nejbližší tzv. pedagogická diagnostika. – „*Pedagogická diagnostika přebírá řadu metod známých z psychologie, které modifikuje pro své potřeby. Kromě*

*toho používá své vlastní metody, z nichž některé (např. hodnocení a klasifikace) jsou staré stejně jako pedagogika sama“ (Zelinková, 2007, str.28).*

V pedagogické diagnostice využíváme škálu několika možností. Nejčastější užívanou metodou je pozorování. Valenta (2015) odděluje běžné, každodenní pozorování od pozorování za diagnostickým účelem. Cílem tohoto pozorování je určení přesného záměru našeho jednání. Důležité je pozorování opakovat. Mezi jednotlivými získanými informacemi hledáme souvislosti a především se snažíme vypořádat, jak by mohly projevy dítěte ovlivnit celý učební proces.

Pedagogická diagnostika vede nejen k úspěšné práci s žákem, ale také napomůže pro doporučení vyšetření v PPP a SPC a následně poskytne informace nutné pro vyšetření.

Zelinková (2007) se zabývá také otázkou, do jaké míry musíme využívat odborných vyšetření PPP či SPC. Poukazuje na typy vyučování, kde vzhledem k respektování osobnosti a tempa dítěte není vždy diagnóza nutná. A to z toho důvodu, že mu výuka individuální přístup a vhodné metody práce poskytla a žák učení zvládá bez větších problémů. Jako jednu z možností uvádí autorka školu Montessori, kde je kladen velký důraz na individuální tempo dítěte v souladu s jeho zájmy, schopnostmi a také s aktuálním vývojem.

K předchozímu odstavci se váže také zkratka UDL, jejíž smysl vysvětluje Krejčová (2019). Zkratka UDL, neboli *universal design for learning* znamená, že naším cílem by mělo být hledání takových možností vzdělávání, aby všichni žáci dosáhli dobrých studijních výsledků, byli úspěšní, bez ohledu na speciální vzdělávací problémy. Ve své publikaci se autorka (Krejčová, 2019 In Christensem, Shyyan, a Johnstone, 2014) dále zaměřuje na stále častěji používaný pojem UDA – *universal design for assessment*, který se zabývá univerzální podobou testování. Principy objevující se v tomto systému se dle autorky vztahují především k běžnému školnímu testování, avšak hlavní myšlenka celé koncepce by se měla odrazit také na tvorbě diagnostických testů.

## 2 Dyslexie

Cílem této kapitoly je podrobnější popis poruchy čtení. Kapitola se zabývá definicí pojmu, příčinami, které ovlivňují výskyt této poruchy u žáka, a dále také typickými projevy a následnou diagnostikou dyslexie.

### 2.1 Definice pojmu

*„Je velmi pravděpodobné, že dyslexie existuje tak dlouho jako psaná řeč sama... (Matějček, 1974, str. 10).* Stejně jako Zdeněk Matějček i mnozí pedagogové upozorňují na to, že potíže žáků ve čtení jsou dlouhodobým problémem, který se společně se společností vyvíjí. Sbíráme neustále nové poznatky o tom, proč žáci trpí dyslexií a jakým způsobem jim můžeme pomoci. Pro lepší orientaci se budeme věnovat nejprve definici tohoto pojmu.

Dyslexii můžeme definovat jako jednu ze specifických poruch učení, a to poruchu čtení. Když se problematikou zabýval významný psycholog Zdeněk Matějček (1974), poukazoval ve svých knihách na to, že se v literatuře můžeme setkat s různými, často nejednotnými definicemi. On sám ve svém díle zmínil – *„Na jedné krajní pozici stojí ti, kteří soudí, že tzv. dyslexie není vůbec speciálním defektem, ale prostě minus variantou lidské schopnosti učit se číst... Druhou krajnost představují ti, kteří naopak veškerý důraz kladou na „specifičnost“ poruchy“* (Matějček, 1974, str. 28). Na čem se v té době mnoho odborníků shodlo, byla genetika, která podle nich měla veliký vliv na výskyt dyslexie.

O současné literatuře bychom také mohli říci, že je v mnoha definicích nejednotná. Současní autoři mluví o dyslexii jako o vůbec nejrozšířenější z celé skupiny specifických poruch učení. Je charakterizována jako porucha osvojování čtenářských dovedností (Zelinková, 2015). U této poruchy je typické narušení kognitivních funkcí, zejména pak percepčních funkcí, jak uvádějí autorky Žáčková, Jucovičová (2017). Autorky dále upozorňují, že tyto problémy přetrvávají také v období, kdy je již nemůžeme považovat například za projev nezralosti nebo nedostatečné stimulace. Jiří Jošt (2011) ve své definici upozorňuje na to, že žák trpící poruchou čtení je žák, který má problémy navzdory **normální inteligenci**. Jeho problémy se vyskytují také přesto,

že je žákovi poskytnuto kvalitní vzdělání, je motivovaný, vkládá do své práce úsilí, žije v podnětném prostředí a v neposlední řadě je duševně i fyzicky zdravý.

Nezvyklým způsobem seznamují s pojmem dyslexie autoři Zelinková a Čedík (2013), kteří popisují typické problémy vyskytující se u jedince právě z pohledu mluvícího jedince trpícího dyslexií. Vysvětlení je zde přístupné pro širokou veřejnost, která tak lépe problematiku pochopí. Z pohledu učitele vnímám tento krátký popis jako výbornou - „příručku“ pro rodiče, u jejichž dítěte byla dyslexie diagnostikována, a dále také pro pedagogy, kteří s takovými žáky pracují. Díky stručnému a jasnému popisu se mohou vžít do každodenního světa dítěte s dyslexií, a tím si lépe uvědomí, do jakých situací se dítě téměř denně dostává (zde samozřejmě záleží na přístupu konkrétního učitele). Autoři Zelinková a Čedík (2013) poukazují mimo jiné například na velké problémy porozumění textu – žák si musí text několikrát přečíst, na špatnou orientaci na stránce (zejména pak v textu bez ilustrací či s malým písmem) nebo častého domýšlení jednotlivých slov, a to z důvodu pomalého čtení jedince. Poukazují také na to, jak právě čtení mnohdy bývá pro žáky velmi nepříjemnou činností ve škole. Na hodiny se netěší, případně se jich dokonce bojí. Zde je nezbytný individuální přístup učitele. Předpokládá se také, že se učitel v této problematice orientuje a snaží se poznatky převést do výuky.

Sama v praxi vnímám rozdíly mezi rodiči – někteří dítěti ve snaze naučit je pořádně číst dávají denně tři stránky textu s malými písmeny, jiní naopak nedbají na práci s dítětem ani po opakovaném upozornění. Rozdíly vnímám také v přístupu jednotlivých učitelů, často o tomto tématu s kolegy diskutujeme a hovoříme.

Na závěr uvedu poslední z mnoha definic dyslexie. - „*Dyslexie je specifická porucha učení **neurobiologického původu**. Má organický základ, který tvoří drobná postižení různých oblastí mozku, event. poruchy koordinace a integrace těchto funkcí... (Vágnerová, 2005, str.66)*. Autorku zde uvádím především z toho důvodu, že mne zaujalo pojetí úvodu do problematiky, kdy se autorka podělila o reakci jednoho z rodičů, jehož dítěti byla později diagnostikována dyslexie. Přesně tak i já sama ve své profesi vnímám reakce některých rodičů. - „*Není hloupý na všechno, jenom čtení mu nejde. Kdyby chtěl, tak by se určitě zlepšil, ale ono ho to nebaví, nechte si, když nemusí (Vágnerová, 2005, str. 6)*.“

## 2.2 Projevy dyslexie u žáků na 1. stupni základní školy

Na prvním stupni základní školy považují za velikou výhodu, že ve většině případů provází žáky jedné třídy ten samý učitel, a to minimálně od prvního do třetího ročníku. Tím spíše si všímá rozdílů, které se mezi žáky postupně utvářejí, a případně individuálních potíží, které mohou u žáka nastat. I přesto, že konečnou diagnózu, zda se jedná o specifické poruchy učení, nám potvrdí pracoviště Pedagogicko-psychologické poradny, je potřeba, aby učitel jednotlivé projevy rozeznal a sám zvolil vhodné metody a formy práce s žákem. Důvodem je především dlouhá čekací doba na vyšetření žáka. V této době už může být s žákem pracováno a může docházet k určitým pokrokům. Naše postřehy jsou také důležité pro samotné doporučení vyšetření PPP a následnou spolupráci s tímto pracovištěm – vhodný popis projevů žáka, dosavadní práce s žákem aj. Autoři zabývající se touto problematikou vysvětlují, proč je právě dyslexie nejvíce prostudovanou specifickou poruchou učení. *„Začalo se o ní hovořit nejdříve, protože nejnápadněji ovlivňovala školní úspěšnost dítěte. Jak uvádějí starší definice i popisy poruchy, úroveň čtení je nepoměrně nižší, než bychom očekávali vzhledem k jiným schopnostem a výkonům dítěte“* (Zelinková, 2015, str. 9).

V následující kapitole se proto budu věnovat typickým projevům žáků s dyslexií.

Dle Jucovičové, Žáčkové, 2017 můžeme projevy ve čtení žáka dělit na tzv. pravohemisférové a levohemisférové. **Pravohemisférové čtení** – využívá se především pravá hemisféra. Jak autorky upozorňují, toto čtení je typické u před-čtenářského období a počátečního období čtení. Pokud dítě zůstává v tzv. pravohemisférovém čtení, znamená to, že levá hemisféra zatím není dostatečně aktivována a dítě přetrvává na úrovni percepčních mechanismů – typickými mechanismy pro pravou hemisféru je vnímání zvuků, izolovaných hlásek, rozlišování tvarů a písmen a další. **Levohemisférové čtení** je typické pro starší žáky, zdatnější čtenáře. Žák zde ke čtení využívá převážně levou hemisféru. U tohoto typu dyslexie však není dostatečně rozvinutá pravá hemisféra a s ní spojené mechanismy. Proto se dyslexie začne projevovat.

Autorky tedy upozorňují na vhodnou reedukaci. Při **pravohemisférovém čtení** rozvíjíme **levou** hemisféru, a naopak, při **levohemisférovém čtení** rozvíjíme pravou hemisféru.



K tomu, abychom u žáka dokázali určit, která část hemisféry není dostatečně rozvinuta, nám napomůže samotné čtení žáka. Jucovičová, Žáčková (2017) popisují, že u tzv. pravoemisférového čtení je čtení žáka spíše pomalé, bez plynulosti, pro žáka velmi namáhavé. Objevuje se také chybovost v jednotlivých slovech. U tzv. levoemisférové dyslexie je naopak často tempo rychlé, žák čte překotně a chybovost je zde častější.

K oběma poruchám se pak přidávají problémy s dechem – žák neumí dech správně využít. Dále problémy s intonací, melodií věty. Žáci mají také problém orientovat se v textu, často přeskakují řádky.

Zelinková (2015) dělí projevy dyslexie do čtyř základních oblastí:

**Rychlost** – dítě se ztrácí v textu, pomaleji rozlišuje jednotlivé hlásky, luští písmena. Může se objevit slabikování, domýšlení slov. Tempo může být pomalé, nebo naopak příliš rychlé. U obou případů se objevuje chybovost, špatné porozumění a výše uvedené potíže.

**Chybovost** – dítě nejčastěji chybuje v tvarově (b-p-d) či zvukově (t-d) podobných písmenech. Není výjimkou také záměna nepodobných písmen. Dle autorky je potřeba u žáků nižších ročníků klást důraz na to, zda je opravdu záměna písmen projevem možné poruchy. Záměna podobných písmen je totiž běžnou chybou žáka, který si teprve čtený projev osvojuje.

Jucovičová, Zelinková (2017) upozorňují také na vynechávání písmen, slabik, slov či celých vět, přidávání písmen, slabik, slov, případně celých vět. Dále na vynechávání diakritických znamének či domýšlení konce slov. Z tohoto důvodu pak dochází ke komolení slov a špatnému porozumění textu.

**Technika čtení** – vliv na výskyt potíží u žáka má také metoda čtení, která byla u žáka zvolena. Používanými metodami čtení na základní škole jsou **analyticko-syntetická metoda** čtení a dále **genetická metoda** čtení. Zelinková (2015) považuje za - „prohřešek“ analyticko-syntetické metody čtení tzv. dvojí čtení, kterého se snažíme u žáků vyvarovat. Jiní autoři mluví o opaku – jsou tedy toho názoru, že dvojí čtení se objevuje spíše u metody genetické. Stále rozšířenější, avšak méně prostudovanou je metoda čtení **sfumato**.

Cílem každého učitele je naučit žáka co nejlépe číst a k četbě ho také vhodně motivovat. Z praxe mohu říci, že pokud se učitel setká se situací, kdy žákovi zvolená metoda nevyhovuje, dochází ke kombinaci jednotlivých metod a k individuálním postupům práce.

**Analyticko-syntetická metoda čtení** – metoda čtení, která spočívá ve čtení jednotlivých slov po slabikách. Dítě se učí nejprve jednotlivé slabiky, které poté spojuje do celých slov.

**Genetická metoda čtení** – metoda čtení, která spočívá ve čtení jednolitých slov po hláskách. U tohoto čtení je z počátku typické tzv. Mart'anské čtení. Jedná se o přípravu žáka na tuto metodu. Učitel/rodič řekne slovo po hláskách, dítě hlásky spojí a řekne slovo dohromady. Můžeme zvolit také opačný postup.

**Sfumato – splývavé čtení** – metoda čtení, která je založena především na intonační práci žáka, práci s hlasem při dodržení základních hygienických návyků, a zároveň na dramatickém prožití celého procesu. Sfumato metoda by měla, dle autorky (Navrátilová, 2019), zabránit dvojímu čtení, zajistit správné rozlišování dlouhých a krátkých hlásek, a dále zajistit porozumění textu bez větších problémů.

**Globální metoda čtení** – základem této metody je, že si žák osvojuje celý obsah slova najednou. Tento obsah je doplňován obrázkem. Jinými slovy můžeme říci, že žák si na základě obrázku osvojí také psanou podobu slova.

**Dvojí čtení** - „*Dítě čte slovo potichu po hláskách, a poté je vysloví nahlas (Zelinková, 2015, str. 42).*“

**Porozumění** – u této oblasti mají veliký vliv předchozí ukazatele. Výše uvedené problémy se poté odrážejí v samotném porozumění textu.

Míru porozumění textu můžeme, dle autorek Jucovičové a Žáčkové (2017), rozpoznat špatnou interpretací textu. Velmi často je interpretace nepřesná, chudá, útržkovitá.

Také autoři Zelinková, Čedík 2013, uvádějí potíže, které se u žáka objevují. Poukazují především na potíže ve zrakovém vnímání (špatná, často chaotická orientace v textech), problémy s pravo-levou a prostorovou orientací – zde autoři upozorňují, že problémy často přetrvávají a mohou být komplikací i v dospělosti (např. při řízení dopravního prostředku). Upozorňují také na tzv. artikulační neobratnost, především u náročnějších

a delších slov. Do artikulační neobratnosti patří také špatné vybavování konkrétních pojmů – učitel často nabývá dojmu, že se jedná o neznalost. Dále nedostatečně rozvinutý fonemický sluch, který spočívá ve spojování hlásek (podrobněji popisován výše), oslabení koncentrace pozornosti, nedostatečně rozvinutá krátkodobá paměť, automatizace konkrétních poznatků či dovedností, orientace vlastní osoby v čase. V neposlední řadě autoři upozorňují na tzv. sekvenční analýzu – postihuje aktivity, u kterých se celek dělí na části a jednotlivé části se řadí podle předem určeného pořadí (např. měsíce v roce). I přesto, že by se zdálo, že nekoordinace pohybů a nedostatečné osvojování pohybových dovedností by mohlo být jednoznačně příčinou tzv. dyspraxie, může být také jednou z příčin dyslexie.

Pro kvalitnější práci s žáky prvního stupně je nutná také kvalitní úroveň předškolního vzdělávání. Zelinková (2012) se ve své publikaci zabývá touto problematikou a uvádí tzv. Škálu rizik dyslexie dle Marty Bogdanowiczové. Jedná se o dotazník, který napomáhá vyhledat rizikové skupiny dětí, u kterých se předpokládá výskyt dyslexie s nástupem do školy, případně problémy osvojování čtení v 1. ročníku základní školy. Výsledky dotazníku mohou pomoci nejen ke zkvalitnění péče ve vzdělávání žáka, ale také dále vést k úzké spolupráci s poradenským zařízením. Může být také ukazatelem pro rodiče a zároveň motivací pro lepší a intenzivnější práci s dítětem.

### 2.3 Diagnostika čtení

Diagnostika specifických poruch učení je velmi rozsáhlá. V následující kapitole se zaměřím na diagnostiku čtení, která se využívá u žáků s podezřením na výskyt dyslexie.

Při vyšetření čtenářských dovedností se zaměřujeme na několik oblastí. Patří mezi ně rychlost čtení, chybovost ve čtení, porozumění čtenému textu a v neposlední řadě také chování žáka při čtení. **Rychlost čtení** je velmi důležitým ukazatelem. Pokorná (2010) zmiňuje nejčastěji používané testy vytvořené dle Matějčka (Matějček a kol. 1987), které používají Pedagogicko-psychologické poradny. Principem testu je čtení textu nejčastěji po dobu tří minut. Po uběhnutí každé minuty se odečítají chybně přečtená slova. *Za hranici sociálně únosné rychlosti čtení se považuje schopnost přečíst správně šedesát slov za minutu“* (Vágnerová, str. 63, 2005, In Matějček, 1996). Takovéto úrovně by měl dosáhnout žák druhého až třetího ročníku základní školy.

Z výše uvedeného testování vyplývá, že pokud je rychlost pod tzv. sociálně únosnou rychlostí čtení, soustředí se žák při čtení především na správné přečtení, nikoli na obsah čteného textu. Zelinková (2015) v souvislosti s tímto typem testování upozorňuje, že neexistuje žádná přesně určitelná hranice mezi dyslektikem a slabým čtenářem, o to je diagnostika u žáků obtížnější.

I přesto, že se v testování posuzuje počet slov přečtených za jednu minutu, pokračování čtení po dobu dalších dvou minut má svůj důležitý význam. Dle Vágnerové (2005) sledujeme tzv. výkonnostní křivku čtení. Často se totiž může stát, že výkon žáka postupem dalších minut klesá, chybovost narůstá, a tím se snižuje počet přečtených slov. Právě tato skutečnost nám říká, že je čtení pro žáka náročné. Během první minuty vynaložil veškeré úsilí, které ho vyčerpalo, a žák není schopen dále podávat konstantní výkon.

**Chyby při čtení a jejich analýza** - *„Abychom porozuměli obtížím, které dítě při čtení provázejí, musíme podrobně sledovat chyby, jichž se dopouští. Zjistíme, že některé se opakují, jiné můžeme charakterizovat jako náhodné. Těch se dopouští z únavy nebo z nedostatečného soustředění.“* (Pokorná, 2010, str. 201).

U celkové diagnostiky čtení, a tedy při sledování chyb je důležité pracovat s individualitou každého žáka. Dále je také potřeba brát v potaz věk dítěte a obtížnost daného textu. Matějček (2005) upozorňuje, že bez důkladné analýzy chyb by testování rychlosti čtení postrádalo z větší části význam. Dle autora porovnáváme jednotlivé chyby dyslektiků s tzv. normálními čtenáři. Chyby, které se v textu vyskytují, se v podobných typech slov opakují a my si jich lépe všimneme. Nejčastěji se jedná o inverzi slabik či hlásek, přidávání nebo záměnu jednotlivých slabik či hlásek. Dle Matějčka (2005) potíže u žáků s dyslexií rostou se zvyšující se obtížností zadaného textu. Vágnerová (2005) rozděluje hodnocení chyb do tří hledisek:

- Lokalizace chyby – kde ve slově žák chyboval.
- Kvalita chyby – určuje se podle toho, co konkrétně žák ve slově zaměnil, vynechal nebo si domyslel.
- Smysl chyby – určuje, jestli je význam zaměněného slova odlišný, nebo zda má vůbec nějaký význam.

Tyto chyby jsou u žáků trpících dyslexií daleko častější než u „normálních“ čtenářů. V souvislosti s posledním bodem Vágnerové (2015) je třeba uvést také tvrzení Matějčka

(2015), který ve srovnání tzv. normálních žáků a dyslektiků uvádí, že se žáci trpící dyslexií dopouštějí spíše menších chyb než větších. Méně se tedy objevují takové chyby, kdy by došlo k úplné změně nebo dokonce ztrátě významu slova. Častěji se objevují již výše uvedená záměna nebo domýšlení slov.

Osobně se častěji setkávám se žáky, u kterých význam slova přetrvává, domýšlejí si však konce slov. Jedná se především o již pokročilé čtenáře třetího a čtvrtého ročníku. V těchto případech si pak vybavuji vysvětlení pana prof. Matějčka. U žáka či žákyně přesně zaznamenávám chvíli, kdy pochopí význam slova. Následuje rychlé a zároveň chybné dočtení slova – žák se domnívá, že ví, jak bude slovo pokračovat.

Cílem každého učitele je dojít s žáky k **porozumění čtenému textu** a správné práci s textem. Právě porozumění textu je hlavní smysl celé čtenářské gramotnosti. Naším cílem je se z textu dozvědět nějaké informace, ze kterých můžeme nadále čerpat nebo s nimi určitým způsobem pracovat.

I přes to, jak je porozumění textu důležité, Pokorná (2010) upozorňuje na fakt, že do dnešní doby neexistují žádné zpracované texty v českém jazyce, které by hodnotily porozumění textu vzhledem k věku žáka. Ve své publikaci uvádí také Pedagogicko-psychologickou poradnu v Ostravě-Porubě, jejíž pracovníci se touto problematikou dlouhodobě zabývají. Zkoušky navržené těmito pracovníky nejsou však v dnešní době dostatečně rozšířené.

V současné době se tedy, dle autorky, musíme spoléhat na kvalitní tvorbu otázek, které žákovi po přečtení textu pokládáme. Autorka dále odkazuje na americkou literaturu, kde je uváděno několik diagnostických testů zaměřených na porozumění textu. Za nejčastěji používaný se pak považuje *Woodcockův text* (Pokorná, 2010, In Mercer a Mercer, 1993). Pojetím testování v zahraničí se zabývá také Krejčová (2019). Obsahem různých typů textů může být například doplňování slov do vět dle významu, odpovídání na otázky s volbou odpovědí, pravdivá či nepravdivá tvrzení, která mají žáci určit, otevřené či uzavřené otázky v textu aj.

Autorka dále uvádí dvě hlavní kategorie porozumění textům, které vznikly na základě analýz textů (Krejčová, 2019, In. Pettit a Cockriel, 1974):

- Informace sdělené explicitně – ptáme se na detaily v textu, hlavní myšlenku textu. Rozebíráme příčiny či následky, rozebíráme konkrétní postavy v textu nebo konkrétní prostředí.
- Informace implicitního charakteru – zde se zabýváme nepřímo řečenými detaily, hovoříme zde o tzv. dovednosti čtení mezi řádky.

Stále častěji se setkáváme s diskuzemi a výzkumy týkajícími se úrovně porozumění čtenému textu u žáků základních škol, která se neustále snižuje. V této problematice hovoříme o žácích, u kterých nejsou prokázány žádné dyslektické problémy. Úroveň čtenářské gramotnosti zhodnotilo Ministerstvo školní, mládeže a tělovýchovy jako „alarmující“, zejména v porovnání s jinými zeměmi. Reakce proběhla na základě výsledků mezinárodního výzkumu PISA – Programme for International Student Assessment. Testování proběhlo u žáků končících povinnou školní docházkou.

Právě z tohoto důvodu se ve školách učitelé snaží vytvořit různé typy činností, u kterých by dokázali zhodnotit úroveň čtenářských dovedností všech svých žáků ve třídě. Na základě toho pak určit žáky, u kterých je problematika čtenářských dovedností ještě více pod úrovní než u ostatních žáků.

S rostoucím věkem svých žáků stále častěji pozorují objevující se potíže v porozumění textu a užívání jazyka v praxi. Problémy se vyskytují zejména u slohových prací nebo v hodinách literatury. V hodinách mluvnice se vyskytují problémy v případech, kdy mají žáci často problém se skloňováním slov, vymyšlením slov příbuzných aj.

U žáků s dyslexií je většina potíží ještě znásobena a je patrnější. V určitých oblastech ale zaznamenávám, že rozdíl mezi žákem s dyslexií a běžným čtenářem není tak velký, jak bych původně předpokládala.

Nejen při odborné diagnostice, ale i při běžné výuce má učitel možnost **pozorovat chování žáka při čtení textu**. Může si povšimnout, zda je pro žáka čtení nenáročné – žák je uvolněný, nebo mu naopak činí problém – žák je v křeči. Sledujeme také pohyby ramen, celkové držení těla, nesmíme zapomenout také na pravidelné dýchání, případné vzdechy, které se u žáků s problémy často vyskytují. Sledujeme také to, jak si žák čtení usnadňuje – ukazování prstem, zakrývání již přečtené části slova a další projevy. (Pokorná, 2010).

Jak jsem již výše uváděla, i přes to, že odborné vyšetření přenecháváme pedagogicko-psychologickým poradnám (PPP), i učitelé potřebují zpětnou vazbu, která jim umožní zmapování situace ve třídě v úrovni čtenářských dovedností u žáků. Hledají činnosti a aktivity, které následně mohou ve výuce vhodně použít. Domnívám se, že ve většině případů se snaží vyhledávat takové činnosti a aktivity, které vedou nejen ke kvalitnímu zmapování celé situace, ale také k další motivaci žáků, aby u čtení zůstali a vnímali ho jako zajímavou, zábavnou a zároveň potřebnou činnost. Aktivity prováděné učitelem mohou také napomoci ke správné reedukaci žáků trpících dyslexií.

## 2.4 Problémy žáků s dyslexií ve školním prostředí

Je zapotřebí si uvědomit, že žák s dyslexií nemá problémy jen v českém jazyce. Problémy se promítají také do jiných předmětů, a to v různé míře. Potíže žáka nastávají často také mimo školní předměty. Jedná se o denní situace, nad kterými se mnohdy nepozastavujeme, ale pro žáky s tímto typem potíží může být taková situace velmi náročná. I proto nesmíme zapomínat na možné psychické problémy, které se mohou u žáka vyskytnout. Vágnerová (2005) upozorňuje na výskyt psychických problémů u dětí s dyslexií a jinými specifickými poruchami učení. Tento fakt apeluje na učitele, že jejich podpora a správné vedení mohou těmto problémům zamezit, nebo je alespoň minimalizovat. *„Specifická porucha učení se může stát sociálním stigmatem. Dítě bývá často hodnoceno jako celkově neschopné a neochotné pracovat. Děti trpící nějakou specifickou poruchou učení získávají častěji roli problémového žáka, který se neučí a přes veškeré úsilí učitele nepracuje tak, jak by měl“* (Vágnerová, 2005, str. 86).“

Problémy v **českém jazyce** jsou patrné již z výše popsaného. Typické rysy se mohou objevit již v předškolním věku, patrnější jsou při nástupu do školy, kdy si žák osvojuje čtenářské dovednosti. Problémy jsou dlouhodobé, s rostoucí obtížností čtení má žák větší potíže. Často dochází k tomu, že se žák čtení obává a vyhýbá se mu. V českém jazyce je třeba si uvědomit, že se problémy odrazí na psaném projevu a v neposlední řadě také to, že ve většině případů trpí žáci kombinací různých poruch a potíží, nejen dyslexií.

**Cizí jazyk** – Zelinková a Čedík (2013) považují za jeden z nejzávažnějších problémů u dyslektiků osvojování cizího jazyka, a to nejen v průběhu školní docházky, ale také

v dospělosti v rámci pracovního uplatnění. U dyslektiků se často objevuje strach ze selhání. Žáci se obávají komunikovat před ostatními, aby se jim neposmívali, hůře si osvojují slovní zásobu. Problémem často bývá psaná podoba jazyka, která je rozdílná od formy mluvené.

U žáků bychom měli dbát především na ústní projev, práci s poslechem. Při osvojování nové slovní zásoby se doporučuje používat obrázky a konkrétní ukázky. Autoři Zelinková a Čedík (2013) upozorňují také na veliký vliv osobnosti samotného učitele a jeho znalosti v oblasti cizího jazyka a specifických poruch učení.

Osobně se domnívám, že strach z komunikace nemají pouze dyslektici, ale i žáci bez specifických poruch učení. Důvodem je především obava, že se jim budou spolužáci smát. Také přepis mluvené řeči do psané formy činí většině žáků z počátku problém. Za příčinu považuji to, že je anglický jazyk zařazován mnohdy už od prvního ročníku základní školy. V rámci této výuky by měla převažovat především konverzace, psaný projev by se měl zařazovat až ve vyšším ročníku, což často tak nebývá. Osobně preferuji učebnice zaměřené především na konverzaci a musím říci, že mezi nejlepšími žáky právě v rozhovorech a mluvené formě cizího jazyka se vyskytuje i žák trpící dyslexií.

Problémy nastávají také v **matematice** – především u slovních úloh, které vyžadují správné porozumění textu a následný zápis. Dle Jucovičové, Žáčkové (2017) mají žáci vzhledem ke špatnému porozumění také problém se zvolením správného výpočtu slovní úlohy. Často dochází k tomu, že žáci nerozliší podstatné od nepodstatného – zde autorky upozorňují, že se tak stává zejména při kombinaci dyslexie s poruchou pozornosti. Stejně jako v českém jazyce zaměňují podobné číslice, mají potíže při čtení čísel – tím pádem často dochází k chybným výpočtům. Dále se vyskytují potíže ve čtení znamének, především znaménka značící „větší“ a „menší“ ( $<$   $>$ ), kde se dle autorek musí využívat pravolevá orientace, která činí dyslektikům potíže.

U **přírodovědných a vlastivědných předmětů** musíme respektovat především pomalejší tempo při případném opisu zápisů. Ve vyšších ročnících prvního stupně ZŠ se žáci často učí tvorbu zápisů dle učebnice, s čímž budou mít žáci s dyslexií obdobné problémy jako v českém jazyce či matematice. Čtení textu bude pomalé či zbrklé, téměř bez porozumění. Žák bude mít potíže s odlišením podstatných informací



od nepodstatných. Proto se u předmětů tohoto typu dbá na ústní projev, žák je zkoušen především ústní formou a zápisy jsou tvořeny formou doplňování.

Žák se často dostává do těžkých situací, náročných na jeho psychickou stránku. Dle autorů (Jucovičová, Žáčková, Zelinková) zabývajících se žáky trpícími dyslexií si žáci často připadají hloupí, bojí se výsměchu svých spolužáků, o čtení nemají zájem, často se mu snaží vyhýbat. Zvláště pak hlasité čtení před třídou je pro žáky velmi náročně a často i traumatizující, zvláště pokud je čtení provázeno nevhodnými poznámkami spolužáků či učitele a následným špatným ohodnocením formou klasifikace.

Pokud se u žáka objeví problém tohoto charakteru, je žák dle Jucovičové a Žáčkové (2017) připraven nejen o rozvoj dovednosti, která je podmínkou dalšího vzdělávání a získávání informací, ale také nepocítí v četbě možnost relaxace, která by mu umožnila vstoupit do světa dobrodružství a fantazie. Nezájem o četbu nemusí pramenit pouze ze školního prostředí, ale také z domácí přípravy, která je mnohdy, ač v dobrém úmyslu, pro žáky s dyslexií nevhodná. Zde je pak nutná spolupráce rodičů se školou a s poradenským zařízením. Rodiče by stejně jako učitelé měli dbát správných postupů práce a v případě, že si nevědí rady, požádat o pomoc.

Často se setkávám s rodiči, kteří v dobré víře dávají svým dětem každý den několik stránek, aby se (dle slov rodičů) „naučil lépe číst“. Právě tento postup způsobí, že si žák odvrátí kladný vztah k četbě. Přílišné zatěžování žáků bohužel vnímám v několika případech i tehdy, kdy byl rodič několikrát na správný postup práce upozorněn.

## **2.5 Hodnocení žáků s dyslexií**

Mezi běžně používané metody pedagogické diagnostiky patří hodnocení žáka učitelem. Velmi často se setkáváme s rozdílnými názory odborníků i veřejnosti na hodnocení žáků ve školách. Především široká veřejnost si pod hodnocením ve školách představí hodnocení formou klasifikace. Je pravda, že právě na toto hodnocení se na většině škol klade důraz a je to jakási - „hlavní“ forma hodnocení. Stále častěji se setkáváme s názory, že klasifikace působí na žáky negativně. Jedna část společnosti se domnívá, že žáci jsou stresováni, nejsou motivováni, že školy mají kvůli známám strach. Druhá část zase tvrdí, že klasifikace je zavedená, společností

uznávána. Má přesné a jasné vyjádření, žák si dokáže na základě známky ohodnotit svou práci.

Jak je z výše uvedeného patrné, problematika hodnocení na školách je složité téma, na které, dle mého názoru, není zatím jednoznačná odpověď. Ještě větší problém nastává tehdy, když se u žáka objeví specifické poruchy učení. V těchto případech se opravdu stává, že může být pro žáka hodnocení velmi stresující a žák se může bát chodit do školy. Důvodem bývá negativní hodnocení, ať už formou ústní či písemnou. Pokud učitel nerespektuje individualitu žáka před vyšetřením, případně závěry z proběhlého vyšetření, můžeme se s opakujícím negativním hodnocením setkat. Jak upozorňuje Zelinková (2015), diagnóza specifických poruch učení neznamená, že žák nemůže být hodnocen negativně. Je potřeba se ale zaměřit na to, co v dané práci hodnotíme. Neměli bychom v žádném případě hodnotit negativně práci, ve které se objeví typické projevy dyslexie či jiné poruchy učení. Naopak je někdy potřeba rozeznat, zda neúspěšnost práce byla opravdu způsobena problémy, které žáka provázejí, nebo jinými okolnostmi – neznalost látky, pocit výhody, vzdorovité chování. Na tyto jevy by si měl učitel dávat pozor především u starších žáků (na prvním stupni u žáků třetího až pátého ročníku).

Jucovičová, Žáčková (2017) se ve své publikaci zmiňují nejen o doporučeném přístupu k žákům s dyslexií, ale také o hodnocení v jednotlivých oblastech:

### **Čtení**

- Pro hodnocení četby respektovat pomalejší tempo čtení, které vede nejen k méně častější chybovosti, ale také k lepšímu porozumění textu.
- V hodinách nevyvolávat žáka na hlasité čtení. Dále nekárat žáka za to, že neví, kde se zrovna čte.
- Pokud žák chybu udělá, snažíme se ho vést k vlastnímu nalezení chyby a následné opravě. Vyvarujeme se negativních poznámek na úkor žáka.
- Při hodnocení respektovat aktuální úroveň čtenářských dovedností žáka.
- Do hodnocení nezařazujeme specifické chyby plynoucí z diagnózy žáka.
- *„Celkové hodnocení čtení by mělo pro dítě vyznít příznivě nebo alespoň povzbudivě, s nadějí na zlepšení“* (Jucovičová, Žáčková, 2014, str. 56).

## **Písemný projev**

- Nehodnotíme specifické chyby vycházející z diagnózy.
- Učitel si musí být jistý, že žák rozumí zadání práce a ví, jak při práci bude postupovat.
- Preferujeme kratší texty, zkracujeme jednotlivá cvičení či diktáty, používáme cvičení na doplňování.
- Při hodnocení můžeme na doporučení pedagogicko-psychologické poradny (PPP) využít ústní formy prověřování znalostí, či kombinací obou forem.
- Opět dbáme na zvýšenou časovou dotaci, případně hodnotíme práci, kterou žák stihl.

## **Matematika**

- Zde je učitel shovívavější především při řešení slovních úloh – žákovi dá dostatek času na práci. Přesvědčí se, že žák slovní úloze rozumí a je si vědom, co má v úloze zjišťovat. Při hodnocení tolerujeme také typické chyby v písemném projevu a případnou neúhlednost zápisu.
- Při hodnocení dbát na to, že si žák při řešení mohl zaměnit tvarově podobné číslice, a tím dojde k chybnému řešení. Může mít také potíže v zapisování číslic pod sebou, se záměnou znamének apod.

## **Cizí jazyk**

- Opět se zde objevuje větší časová dotace na práci.
- Při výuce cizího jazyka dbáme především na fonetickou stránku jazyka.
- Preferujeme častěji ústní zkoušení nebo kombinaci ústního zkoušení s písemným projevem.
- Při písemné práci preferujeme doplňování či kratší verzi práce. Zjednodušení úloh se nám nesmí negativně projevit na hodnocení žáka.

## **Naukové předměty**

- Poskytnou dostatek času na práci – porozumění textu, tvorbu zápisů.

- Usnadnit učení pomocí audio nahrávek, zjednodušených, často heslovitých zápisů, či doplňování slov do textu, který si žáci do sešitu nalepí jako zápis z hodiny.

Ve výuce často preferuji kombinaci ústního zkoušení a písemného projevu. Žáci mají často upravená cvičení na základě individuálních potřeb.

Při průběžném hodnocení využívám slovního hodnocení, vyjádření chyb v procentech či zaznamenávám počet chyb (případně počet správně napsaných vět). U žáků s dyslexií využívám k opravování zelené barvy. Před konečným hodnocením označím žákovi slovo či větu, kde se vyskytuje chyba. Žák se pokouší chybu najít, má možnost opravy. Ve většině případů se snažím o zpětnou vazbu žákovi a odůvodnění chyb, které se v práci objevily.

### 3 Reedukace žáků s SPU se zaměřením na dyslexii

Následující kapitola seznamuje s pojmem reedukace a dále vymezuje správné zásady při reedukaci žáků se specifickými poruchami učení. Důraz je kladen především na vhodné postupy práce u žáků s dyslexií.

#### 3.1 Vymezení pojmu reedukace

Pojem **reedukace** „ve své podstatě znamená **převýchovu**, znovu obnovenou výchovu. Tímto pojmem označujeme soubory speciálně-pedagogických postupů – metod práce zaměřených na **rozvoj porušených nebo nevyvinutých funkcí**.“ (Jucovičová, Žáčková, 2014, str. 27).

Slovník speciálně-pedagogické terminologie vysvětluje reedukaci jako - „soubor speciálně-pedagogických postupů zacílených na rozvoj, zlepšení nebo nápravu porušených funkcí“ (Kroupová, 2016, str. 38).

Jako poslední uvedu definici reedukace Valenty a kol. (2014). Ti charakterizují reedukaci jako vzdělávací proces, ve kterém se snažíme za použití speciálních pedagogických, psychologických, a pokud je nutné terapeutických metod dojít ke změnám v chování a projevech daného jedince.

V souvislosti s touto problematikou se setkáváme také s pojmem **kompenzace** – postupy zaměřené na rozvoj jiných funkcí než těch, které jsou postiženy. Jinými slovy, u žáka trpícího nějakou poruchou či postižením je naším cílem rozvíjet jiné oblasti než ty, které byly poškozeny. Tím pak dochází ke kompenzaci daného problému.

Vzhledem k tomu, že je výskyt specifických poruch učení na prvním stupni základní školy téměř běžný a vyšetřených žáků přibývá, je předpoklad, že učitelé budou mít základní ponětí o možnostech vzdělávání učitelů v této problematice.

V dnešní době mohou využívat akreditovaných seminářů, kde se o problematice dozvědí více a zároveň získají praktické náměty do vyučovacích hodin či na hodiny pedagogické intervence nebo speciálně pedagogické intervence. Na trhu se již v dnešní době objevuje také veliké množství literatury, ať už té, která nám pomáhá orientovat se v problematice, ale také té, která nám poskytuje vhodné náměty do hodin.

I přesto, že se ve své práci zaměřuji na dyslexii, je potřeba si uvědomit, že ve většině případů se u žáků poruchy kombinují, často není tedy poškozena jen schopnost čtení. Dle profesora Matějčka (2005) se u dyslektiků nejčastěji setkáváme také s poruchou pravopisu. Jak autor uvádí, často to není způsobeno tím, že by žáci nepochopili mluvnická pravidla, ale komolením slov – vynecháváním písmen, slabik... (viz předchozí kapitola). Dysortografie, neboli porucha pravopisu, je mnoha autory označována jako běžný průvodce dyslexie.

*„Činnost učitele, psychologa a dalších odborníků musí vždy směřovat k cíli, kterým je prospěch dítěte.“ (Kluwe ČR, 2010, str. 3).*

V souvislosti s celou problematikou je potřeba se orientovat v definici pojmu **intervence**. Autoři výkladové řady Wolters Kluwer (2010) označují za intervenci jakékoliv činnosti, aktivity, ať už v rámci edukace, poradenství, psychoterapie, léčení či rehabilitace, které cíleně ovlivňují jedince. Intervenci dále dělíme na individuální a skupinovou. Můžeme ji dělit také na časové rozhraní – dlouhodobé, krátkodobé.

Reedukace je intervencí individuální a dlouhodobou a je součástí náplně práce především speciálních pedagogů.

Dle mého názoru je důležité, aby prvním krokem učitele bylo uvědomění, že pojem reedukace neznamená doučování. I přesto, že jsou žákům poskytovány různé typy

nápravy jejich problémů, domnívám se, že informovanost pedagogů 1. stupně není na školách dostatečná.

Tento fakt vnímám vzhledem k velikosti školy, kde působím, velmi často. Spousta pracovníků naší školy si musela ujasnit (a domnívám se, že stále ujasňuje) jednotlivá doporučení PPP a následný obsah hodin v malém počtu žáků. Nejsou si jistí, kam vlastně jejich žáci docházejí, případně jakým způsobem se sami mohou na péči o svého žáka podílet.

I přes tento problém považuji hodiny předmětů speciálně-pedagogické péče a hodiny pedagogické intervence za velmi kladný krok vpřed, zejména proto, že péči na jednotlivých hodinách považujeme za individuální, což si v mnoha školách učitelé ve své třídě nemohou dovolit. Učitel či speciální pedagog se může plně věnovat potížím, které brání žákovi být ve výuce úspěšný. Může rozvíjet takové stránky jedince, aby se výsledky v budoucnu objevily i v běžné výuce. Osobně také vnímám velkou výhodu po stránce vztahu mezi pedagogem a žákem. Učitel si díky individuální péči může povšimnout maličkostí, které v běžné výuce nevidí. Právě takové maličkosti mohou ovlivnit úspěšnost žáka ve škole, ne vždy se jedná pouze o samotnou diagnózu žáka.

Po vyšetření v pedagogicko-psychologické poradně se můžeme setkat s vyjádřením vycházejícím z vyhlášky **o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, ve znění vyhlášky č. 270/2016 Sb. a vyhlášky č. 416/2017 Sb.** s následujícím doporučením o organizaci výuky žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných.

*„Předmět **speciálně pedagogické péče** je zajišťován pedagogickými pracovníky školy s rozšířenou kompetencí pro oblast speciální pedagogiky, speciálními pedagogy školy nebo školského poradenského zařízení při dodržení nejvyššího počtu povinných vyučovacích hodin.“*(MŠMT, 2013-2019). Dle pokynů MŠMT je péče o žáky konkretizována stupněm opatření, který byl žákovi přidělen. Součástí této péče je tzv. reedukace, jejíž význam jsem již definovala výše.

Národního institut pro další vzdělávání (2019) uvádí výčet oblastí předmětů speciálně pedagogické péče dle Vyhlášky č. 27/2016 Sb.: řečová výchova, rozvoj grafomotorických dovedností, rozvoj vizuálně percepčních dovedností, zdravotní

tělesná výchova, nácvik sociální komunikace, zraková stimulace, bazální stimulace žáků s mentálním postižením a kombinovaným postižením, práce s optickými pomůckami, logopedická péče, rozvíjení sluchového vnímání, odezírání, rozumění mluvené řeči a její produkci, prostorová orientace, český znakový jazyk, prostředky alternativní a augmentativní komunikace, samotný pohyb zrakově postižených, Braillovo písmo, rozvoj zbytkového sluchového a zrakového vnímání, rozumění mluvené i psané řeči a její produkci; další oblasti případně vycházejí z konkrétních obtíží žáka.

**Pedagogická intervence** - „Pod pojmem „pedagogická intervence“ se rozumí vzdělávání žáka s přiznanými podpůrnými opatřeními ve vyučovacích předmětech, v nichž je třeba zlepšit jeho výsledky učení, případně kompenzovat nedostatečnou domácí přípravu na výuku.“ (NIDV, 2017).

Pedagogickou intervenci provádějí učitelé základní školy. Za ideální případ osobně považují, když jsou součástí pedagogické intervence převážně žáci konkrétní třídy, ve které je vyučující třídním učitelem. Třídní učitel zná nejlépe rezervy žáka, ve kterých je třeba vykonat dostatečné úsilí na případně zlepšení. Pokud tuto možnost nemáme, pak považují za nutnou spolupráci pedagogů vedoucích pedagogickou intervenci s třídními učiteli.

### **3.2 Zásady správné reedukace**

Jak jsem již výše uváděla, naším cílem je zjednodušenými slovy převýchova či znovu obnovená výchova již získaných dovedností. K této převýchově je zapotřebí využití speciálně pedagogických postupů práce. Jedná se o metody práce zaměřené na rozvoj porušených či nevyvinutých funkcí (Jucovičová, Žáčková, 2008).

Práce s každým žákem je individuální, proto je potřeba vycházet z diagnózy stanovené poradenským zařízením. Součástí závěrečné zprávy jsou jednotlivá doporučení pro práci s žákem, která by pro pedagoga měla být vhodným vodítkem.

Pro podrobnější informace o diagnóze žáka je efektivní porovnat závěrečnou zprávu školy se zprávou z vyšetření, kterou obdržel zákonný zástupce žáka, kde bývá popis diagnózy mnohdy podrobnější. Protože se jedná o dlouhodobou činnost, je zcela nezbytná spolupráce všech zúčastněných stran. Mnohdy jsou do procesu zapojena ještě

jiná odborná pracoviště, nesmíme opomenout také spolupráci rodiny, samotného žáka nebo pedagoga vedoucího speciálně-pedagogickou péči.

V průběhu celého procesu jsou po určitém období hodnoceny výsledky reedukace. Ty se posuzují dle vytyčených cílů na začátku celého procesu. Hodnotíme, zda reedukace u žáka měla opravdu význam a zda jednotlivé postupy práce byly správné.

I přesto, že „nejefektivnější je cílená, individuální reedukační činnost, kdy se můžeme zaměřit na ty které obtíže určitého dítěte“ (Jucovičová, Žáčková, , str. 22), domnívám se, že vzhledem k vysokému počtu žáků se specifickými poruchami učení a jinými potížemi se na většině škol provádí tzv. **skupinová reedukace**. Ve skupinové reedukaci by pak dle Jucovičové, Žáčkové (2008) neměl počet žáků ve skupině překročit 3-5 žáků. Důvodem je samozřejmě výsledný efekt celé činnosti. Pedagog potřebuje dostatek času na to, aby se mohl věnovat každému žákovi co možná nejvíce individuálně.

Za důležitý bod v práci s žákem považuji úzkou spolupráci speciálního pedagoga a třídního učitele. Speciální pedagog by měl informovat třídního učitele o potřebách žáka, na které by se mělo hledět také v běžné výuce. Stejně tak považuji za nutné, aby měl učitel možnost odborné konzultace se speciálním pedagogem, a to nejen z důvodu správné péče, kterou chce žákovi věnovat, ale také z důvodu častějšího kontaktu s rodinou žáka. Spolupráci učitele a speciálního pedagoga využíváme také k vhodnému výběru pomůcek pro konkrétního žáka.

Pokorná (2015) uvádí několik zásad, které vedou k úspěšné reedukaci žáků se specifickými poruchami učení:

- Individuální přístup – je zde také na prvním místě, jako u jiných autorů. Nejedná se pouze o potíže, které se u žáka objevují, ale také o charakter žáka, jeho rodinu a jiné důležité faktory.
- Psychologická analýza dítěte – snažíme se poznat vztah žáka k učení a celkovému školnímu prostředí. Všímáme si přisuzování důležitosti školní práce rodinou a jejího celkového postoje.
- Podrobná diagnostika – naším cílem je co nejpřesnější definování potíží, které se u žáka vyskytly. Čím lépe bude diagnostika žáka prováděna, tím přesněji a lépe bude prováděna reedukace potíží.



- Obtížnost práce – při reedukace volíme takovou obtížnost práce, aby nebyla pro žáka příliš složitá, ale také ani příliš jednoduchá. Žák musí vložit do své práce úsilí. Pedagog si však musí být jistý, že jeho úsilí stačí na úspěšně zvládnutí zadaného úkolu.
- Zažívání úspěchu – žák by měl být zvyklý na zažívání úspěchu. Autorka upozorňuje na to, že pocit úspěchu by měl žák zažít již při první návštěvě Pedagogicko-psychologické poradny, nebo při první hodině speciálně-pedagogické péče.
- Malé kroky, více úspěchu – v práci s žákem bychom neměli uspěchat žádný. Naší snahou by mělo být neodcházet od jednoho druhu činnosti k další, dokud ji žák dobře neovládá. V tomto případě ale musíme dbát na rostoucí obtížnost a kreativitu, abychom zabránili případné nemotivovanosti žáka. Žák by měl mít zároveň pocit, že pochvala od učitele byla po odvedení značného úsilí a dosaženého pokroku.
- Každodenní práce – osobně vnímám v tomto bodě největší úskalí, která se v rámci péče o žáka mohou vyskytnout. Ve většině případů, se kterými se na škole setkávám, se každodenní péče ze strany rodičů neprovádí. Žáci spolu s rodiči se pak ocitají v bludném kruhu, kdy mají neustále pocit, že něco, co se naučili, se musí učit od začátku znovu.
- Porozumění – při práci s žákem si musí být pedagog jistý, že žák pokynům rozumí a zná jejich smysl. Při správnému porozumění dochází k upevnování a následnému znovuvybavování informace. Autorka i zde upozorňuje na důležitost každodenní práce.
- Soustředěnost – pedagog či rodič by se měli držet základních zásad pro správné poskytnutí vhodných podmínek k maximální soustředěnosti žáka.
- Dlouhodobost – uvedenou problematikou jsem se již zabývala výše. Nesmíme zde opomenout, že úspěšnost celé práce závisí na informovanosti žáka a rodičů. Na případnou dlouhodobou spolupráci musíme tedy všechny účastníky procesu předem a důkladně připravit.
- Automatizace – stejně jako v běžné výuce se zde objevuje důležitá zásada. Žák bude správně používat daný jev pouze tehdy, když bude daná schopnost důkladně zautomatizovaná.

- „Při nápravě **používáme co nejpřirozenějších metod a technik, které respektují situaci, v níž se dítě musí osvědčit**“. (Pokorná, 2015, str. 237).
- Při správné reedukaci dbáme především na to, aby žák vnímal posloupnost osvojovaných dovedností a vzájemné souvislosti mezi nimi. Právě tehdy žák pochopí dané činnosti snadněji a nebude pro něj problém získaných znalostí dále využívat.

### 3.3 Reedukace dyslexie

V následující kapitole se budu věnovat oblastem, kterých si všímáme při reedukaci dyslexie. Popis jednotlivých oblastí doplňuji o představu konkrétních činností.

Za velikou výhodu považuji posun, který se všeobecně v souvislosti se zkoumáním dyslexie odehrál. Z tohoto důvodu je možné pracovat s jedinci již před nástupem do školy, a to v předškolním věku jedince. Díky této práci můžeme předejít problémům, které by se s nástupem do školy dostavily. Rodiče, učitelé ani žáci by na ně nebyli zvyklí a celý proces nápravy potíží by se odstartoval až po nástupu školy.

Nejen učitelé v mateřských školách, ale především rodiče mohou zásadně ovlivnit rozsah potíží, které se u jedince po nástupu do školy objeví. Autoři zabývající se touto problematikou apelují na rodiče, aby si s dětmi pravidelně povídali, kladli otázky a vyžadovali odpověď, sledovali, jak dítě rozumí jednotlivým pokynům. Neméně důležité je také čtení knížek – předčítání, povídání si o pohádkách, vyprávění příběhů. Právě předčítání by mělo být součástí každého dne, a to nejen v mateřské škole. Nejen že se u jedince rozšiřuje slovní zásoba a jedinec se učí se slovy pracovat, ale také si předčítání může spojit s příjemnou chvílí, kdy tráví čas se svými blízkými. Už od malička bychom měli v dětech budovat pozitivní vztah k četbě. Právě tento pozitivní vztah má později veliký vliv na výuku čtení, zejména pak, pokud se u osvojování vyskytnou nějaké problémy.

V předškolním věku se dle Zelinkové (2012) učitelé věnují následujícím oblastem: rozvoj řeči (porozumění, mluvení, výslovnost), rozvoj sluchového vnímání, rozvoj zrakového vnímání, cvičení na koncentraci pozornosti, cvičení pravo-levé a prostorové orientace, orientace v čase.

Včasná péče a následné vyšetření nám lépe pomohou odlišit problémy ve čtení u běžného žáka a u dyslektika. „*Podstatou dyslexie je narušení percepčně-kognitivních funkcí (nedostatky přetrvávají ještě v období, kdy už je nelze posuzovat jako projev nezralosti), přidružovat se mohou i další obtíže – například narušená mikromotorika očních pohybů, obtíže při přechodu na levohemisférové funkce...*“ (Jucovičová, Žáčková 2014, str. 75).

Na základě testování, které je již v předškolním věku k dispozici, se můžeme orientovat v prognóze jedince a tím napomoci k včasnému zmírnění či odstranění nedostatků.

Na základě vyšetření každého žáka se zaměřujeme na rozvoj těch oblastí, které jsou u jedince nejvíce poškozeny. Dle Jucovičové, Žáčkové (2018) je důležité správné vyvinutí funkcí pro rozvoj tzv. trivía – čtení, psaní a počítání. **Percepční funkce**, které zahrnují zrakové vnímání (orientace v prostoru, pravolevá orientace, orientace v tělesném prostoru, levo-pravý pohyb očí, schopnost zrakového rozlišování, zraková analýza a syntéza, zraková paměť) a sluchové vnímání (sluchová orientace, sluchové rozlišování, vnímání a reprodukce rytmu, sluchová analýza a syntéza, sluchová paměť).

**Kognitivní funkce** – do kognitivních, neboli poznávacích funkcí zahrnujeme schopnost koncentrace pozornosti, oblast myšlení, řeči (artikulace, slovní zásoba, komunikační schopnosti) a předmatematické a matematické představy.

**Motorické funkce** – do motorických, neboli pohybových funkcí zahrnujeme rozvoj hrubé a jemné motoriky, spojení vnímání s pohybem (senzomotorická funkce, koordinace pohybů, grafomotorika).

I přesto, že každá specifická porucha učení je tvořena jiným podkladem, často se jednotlivé oblasti navzájem protínají a je třeba se jim všem alespoň částečně věnovat. Jak je již výše uvedeno, je potřeba také předpokládat, že u většiny žáků dochází ke kombinaci různých specifických poruch učení, proto se při reedukaci věnujeme rozvoji všech funkcí alespoň do potřebné míry. U žáků s dyslexií se zaměřujeme především na oblast **zrakového vnímání** - „*Nedostatečně rozvinuté zrakové vnímání, o němž mluvíme v souvislosti s dyslexií, nemá nic společného se zrakovými vadami, které lze korigovat brýlemi*“ (Zelinková, Čedík, str.33, 2013).

## Prostorová a pravolevá orientace

Žákům často dělá potíže orientovat se v prostoru. Cvičit můžeme na základě pracovních listů, kde žáci určují jednotlivé umístění předmětů – užívají předložek na, v, pod a dalších. Určují, zda se obrázek nachází vpravo či vlevo.

S žáky můžeme využít také kartiček s obrázky, které podle pokynů umísťují. Dále můžeme orientaci cvičit na konkrétních předmětech či samotné třídě s žáky. Pokorná (2015) uvádí příklad aktivity s žáky, kdy žáci popisují zasedací pořádek své třídy (určují, kdo sedí po pravici, levici, nalevo...).

Při určování umístění jednotlivých obrázků se zaměřujeme také na otázku pořadí – můžeme procvičit na řadě zvířátek. Žák určuje, které zvířátko jde první, které uprostřed a které poslední. V aktivitách bychom neměli opomenout také dokreslování obrázků či skládání puzzle. Jucovičová, Žáčková (2015) upozorňují také na dodržování směru pohybu a určování vzdálenosti – pojmy blízko, daleko, šikmo aj.

Pokud chceme, aby pro žáky byla celá problematika reálnější a lépe uchopitelná, je zapotřebí dané činnosti provádět ve větším prostoru, kde se žáci sami pohybují (např. třída, tělocvična...).

U pravolevé orientace opět platí zásada názornosti na vlastním těle. Autoři zabývající se reedukací žáků s dyslexií upozorňují, že právě potíže v pravolevé orientaci způsobují potíže v inverzi tvarově podobných písmen či znamének.

Vzhledem k těmto problémům je potřeba, aby učitel dbal na to, aby měl žák dostatek času na orientaci v sešitě či učebnici. Vždy by měl mít jistotu, že si je žák jistý, kde třída pracuje. Zelinková, Čedík (2013) upozorňují také na větší časovou dotaci u pokynů typu - „Udělej dva kroky vpravo!“ aj.

Do pravolevé a prostorové orientace řadíme také dle Jucovičové, Žáčkové (2018), **nácvik tělesného schématu**. Snažíme se o to, aby žák dokázal jednotlivé části těla pojmenovat. Pro nejlepší nácvik využijeme části vlastního těla, na které si žák může ukazovat. V současné době mám také dobré zkušenosti s magnetickým puzzle, kdy žák skládá lidské tělo. Puzzle je velkoformátové, proto ho můžeme využít pro celou třídu. Můžeme využít také odrazu v zrcadle, vybarvování jednotlivých částí či skládání

z papíru. Aktivit pro cvičení prostorové a pravo-levé orientace je veliké množství, ze kterého můžeme čerpat pro každého žáka dle individuálních potřeb.

### **Rozlišování pozadí a figury**

Dle Pokorné (2018) můžeme rozlišování trénovat různými činnostmi, mezi které patří nejčastěji vyhledávání konkrétního tvaru či písmene ve větším množství tvarů a písmen. Můžeme zařadit také identifikaci písmen v písmenech psaných přes sebe.

### **Rozlišování inverzních obrazců**

Pokorná In Kraft (2015) uvádí konkrétní příklady na práci s kartičkou, na níž je nakreslen obrázek. Tuto kartičku žáci otáčejí a určují měnící se směr.

Do této oblasti řadíme **také rozlišování dle barev, velikosti či tvaru**. Jednou z hlavních činností je zde právě třídění kartiček či předmětů dle stejných vlastností nebo rozpoznání předmětu dle popisu učitele.

### **Tvarově podobná písmena**

Jedním z velmi častých problémů u žáků s dyslexií je rozlišování tvarově podobných písmen. Jak je nejčastěji uváděno, jedná se o písmena p-b a m-n.

U obou skupin můžeme využít názorné propojení s obrázkem. Písmena vyhledáváme ve slovech, která následně čteme. K dispozici jsou dále pracovní listy zaměřující se na reedukaci specifických poruch učení, vždy na jednotlivé oblasti.

Za velmi příhodnou pomůcku u písmen b-d považuji názorné předvedení jednotlivých písmen na těle žáků, kdy písmeno b znázorňuje „břicho“, naopak písmeno d nám znázorňuje „zadeček“.

U písmen m-n naopak využíváme tzv. obouvání botiček, kdy písmeno m má botičky tři, písmeno n naopak dvě. (Jucovičová, Žáčková, 2018).

V osvojování jednotlivých slov nemusíme využívat pouze propojení s obrázkem. Zelinková (2015) uvádí také propojení s citoslovci, která jsou mnohdy pro žáky zábavnější (bu, bu, bim, bam...).

## **Levo-pravý pohyb očí**

Nácvik tohoto pohybu je velice podstatný pro správné osvojení čtení a psaní žáka. Oči se pohybují velice rychlými skoky, tzv. sakádami. Sakády „jsou nejrychlejší z očních pohybů. Jejich funkce je zachytit rychle se pohybující objekt a jeho obraz promítnout na žlutou skvrnu, místo nejostřejšího vidění na sítnici oka“ (Jošt, 2011, str. 187). Mezi těmito pohyby jsou tzv. fixace neboli pauzy. Při těchto pauzách stoupá zraková ostrost. Čím je žák vyspělejší čtenář, tím je zapotřebí méně zrakových fixací. Právě s tímto vývojem se u dyslektiků nesetkáváme (Jucovičová, Žáčková, 2018). Dle autorek se jedná o tzv. regresivní oční pohyby. U žáků tyto pohyby rozpoznáme tak, že pozorujeme časté vracení se v textu, celkově vnímáme chaotické pohyby očí. Žák může mít také tendenci psát opačným směrem písmena či číslice. Chaotický pohyb očí vysvětluje časté ztrácení žáka v textu - „Častým projevem osob s dyslexií je nesprávné, chaotické vedení očních pohybů, které opět souvisí s nezralostí centrální nervové soustavy. Způsobuje, že se žák při čtení opakovaně vrací k začátkům slov, čte je několikrát, přeskakuje řádky nebo čte tentýž řádek dvakrát.“ (Zelinková, 2012, str. 59)

Pro nácvik správného pohybu očí se využívají různé typy bludišť, kdy se žák snaží udržet správnou trajektorii až do jejího cíle. Při čtení pak využíváme různých typů záložek, které umožňují žákům udržet se na konkrétním řádku. Dále využít záložek s určujícím směrem čtení (barevná šipka) nebo velmi rozšířené čtecí okénko, které udrží pozornost na potřebné části slova nebo na celém jednom slově. Při čtení s žáky dbáme na to, aby si žák v textu ukazoval, u čtení na tabuli nám může napomoci ukazovátko.

V sešitech žákům předem značíme pomocné linky či označujeme místo, kde žák na řádku začíná psát. V současné době můžeme využít tiskáren, které vyrábějí sešity dle požadavků učitelů, podle potřeby žáka.

## **Sluchová a zraková analýza a syntéza řeči**

Schopnost analýzy – tzv. rozkládání a syntézy – tzv. skládání hlásek, slabik či slov je předpokladem pro správné osvojení čtení. Pokorná (2015) uvádí postup práce se sluchovou analýzou a syntézou řeči od nejjednoduššího k nejsložitějšímu. Práce s žákem začíná nejprve rozlišováním slov ve větě – žák určuje počet slov, včetně slabik. Následuje rozbor jednotlivých slov na slabiky a činnosti zaměřené na tvorbu slov

po slabikách. Po zvládnutí těchto činností žák procvičuje určování první hlásky ve slově, následně pak poslední hlásky – zde bývá určování složitější. Následně zařazujeme činnosti zaměřené na vyhledávání určené hlásky ve slově, vymýšlení slov na poslední hlásku daného slova (slovní kopaná). V souvislosti s těmito činnostmi je třeba upozornit na úskalí genetické metody čtení, která vynechává fázi skládání hlásek do slabik. Především u žáků se specifickými poruchami je to důvod k častějšímu výskytu nevhodného způsobu čtení – tzv. dvojího čtení. Dvojí čtení se projevuje u žáka tak, že si slovo přečte nejprve potichu pro sebe a až následně nahlas. Stejně důležitou schopností je u žáků také **zraková analýza a syntéza**, která se projevuje při čtení textu žákem a dále při psaném projevu žáka.

### **Paměť**

Autoři zabývající se praktickými náměty pro žáky s dyslexií využívají různé druhy cvičení, které jsou zaměřeny na několik oblastí zároveň. Pokorná (2015) v této oblasti doporučuje užívání tzv. nácviku sekvencí. Žák si musí zapamatovat řadu písmen, číslic či předmětů, které po uběhnutí časového limitu musí vyjmenovat. Musí však dodržet posloupnost jednotlivých řad.

Autorka se nejprve zaměřuje na zrakovou paměť – žák si musí zapamatovat obrázky či předměty, které vidí před sebou. Dále na sluchovou paměť, kde se nejčastěji využívá krátkých básniček, písniček či výroků, a v neposlední řadě na kinestetickou paměť, kde si žák musí zapamatovat sestavu tanečních či jiných pohybových prvků.

Autorky Jucovičová, Žáčková (2018) upozorňují, že „*zraková paměť je důležitá pro čtení nejen z hlediska schopnosti vnímat znak, písmeno a podržet je po určitou dobu v paměti, ale i schopnosti zapamatovat si čtené a pak je reprodukovat.*“ (Jucovičová, Žáčková, str. 45, 2018). S žákem můžeme zrakovou paměť procvičovat pomocí dokreslování, překreslování, domýšlení. Dále můžeme využít Kimových her či výběr obrázku, nepatřícího do řady ostatních obrázků. Autoři věnující se reedukaci dyslexie uvádějí ještě daleko větší škálu nápadů, které může pedagog využít.

I přesto, že podkladem potíží žáků s dyslexií je narušené především zrakové vnímání, nesmíme opomíjet také důraz na **zrakové vnímání**, které bývá podkladem především u žáků s dysortografií (Jucovičová, Žáčková, 2018). U žáků s dyslexií se mohou problémy vyskytnout v následujících oblastech:

## **Osvojování jednotlivých písmen**

Již při osvojování písmen má žák s dyslexií značné potíže. Osvojování buď nezvládá, nebo ho práce stojí mnoho energie, což se projevuje na její kvalitě. Stejně jako u ostatních činností, kterým se budu věnovat, je i zde potřebná názornost. Naším cílem je využít co nejvíce prostředků, které žáka aktivně zapojí, probudí v něm konkrétní představu a zároveň ho budou motivovat do další činnosti.

V tomto ohledu zde můžeme využít nepřeberné množství snadno dostupných pomůcek. V práci s žákem využíváme barev (pastelek) k vyznačování, obtahování či vybarvování. Využíváme pexesa s písmeny, na kterých jsou zároveň obrázky. Písmena můžeme skládat (barevný drátek, modelína), trhat z papíru či skládat z kostek. U žáků se využívá také dokreslování tvarů písmen, kroužkování písmene ve větě a další náměty. Jucovičová, Žáčková (2018) doporučují různé druhy tzv. obrázkových abeced, se kterými lze s žáky dobře pracovat.

K jednotlivým písmenům můžeme využít také nejrůznější básničky, písničky a říkanky, které žáky zároveň vhodně motivují.

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

U žáků s dyslexií se snažíme zapojit co nejvíce smyslů najednou, což platí i v následujících činnostech. Velmi rozšířenou pomůckou na rozlišování tvrdých a měkkých slabik jsou pomůcky využívající hmatu – žák má k dispozici dva předměty z odlišného materiálu (měkkého a tvrdého). Nejčastěji se v pedagogické praxi setkáváme s tabulkou, jejíž jedna polovina je vyrobena z molitanu, druhá z dřevěné desky. Žák si vyslovování či čtení slov spojuje společně s hmatem. Jak upozorňuje mnoho autorů, je zde velmi důležité, aby si žák slovo v klidu říkal a na práci nespíchal. Při skupinové práci se často stává, že si žák správné řešení pouze typuje. Pomůcku si můžeme také vyrobit pomocí ořechových skořápek, které jsou vždy nadepsané příslušnou slabikou. Uvnitř skořápky je pak vlepená vata (měkké souhlásky) či dřevěná nebo umělohmotná kulička (tvrdé souhlásky).

Při osvojování tvrdých a měkkých souhlásek ve 2. ročníku se mi osobně osvědčilo čtení slov či slabik v obou dvou podobách, a to nejen u žáků s dyslexií. Žák si touto činností byl schopen najít sám chybu a slovo opravit. Tuto činnosti jsem propojovala s výše uvedenými pomůckami, nejčastěji s molitanovou a dřevěnou kostkou.



Stejně jako u předchozí metody je zde nezbytná spolupráce rodiny v podobě každodenního trénování a upevňování této dovednosti.

### **Rozlišování krátkých a dlouhých samohlásek**

Pokorná (2015) ve své publikaci upozorňuje na tzv. bzučák – pomůcku pro rozlišení dlouhých a krátkých samohlásek. Tuto techniku nápravy považuje za rozšířenou, ale ne vždy zcela efektivní.

Osobně jsem se několikrát setkala s potížemi, které autorka v souvislosti s touto technikou uvádí. Žák bez větších problémů určí délku samohlásky pomocí bzučáku. Při vlastním psaní však i nadále chyby přetrvávají. I zde je tedy pro správné zvládnutí zapotřebí dobré artikulace, využíváme úmyslného prodlužování či zkracování hlásek. V určování můžeme využít techniky „teček a čárek“, kdy dítě pod hlásku dělá příslušné znaménko podle její délky. Pokorná (2015) uvádí, že pro správné osvojení této techniky provádíme cvičení s obsahem přibližně deseti slov po dobu jednoho týdne.

### **3.4 Práce s textem u žáků s dyslexií**

Na závěr považuji za důležité zmínit, jakým způsobem by u žáků s dyslexií měla probíhat práce s textem.

Pokud se žáky zvládneme analýzu a syntézu slabik do slov a následné čtení slov, můžeme přistoupit k samotnému čtení textu. Žádné čtení by se nemělo obejít bez pomůcek, které již byly uvedeny v předchozích kapitolách – záložky, ukazovátka, čtecí okénko, záložky se speciálním značením, nebojíme se ani tzv. obloučkování či zvýrazňování čteného textu fixou.

U žáků vždy postupujeme od jednoduchých typů slov po složitější. Dle Jucovičové, Žáčkové (2011) v následující posloupnosti: otevřené slabiky, uzavřené slabiky, dvojslabičná slova složená z otevřených slabik, trojslabičná slova složená z otevřených slabik, slova s kombinací otevřené a uzavřené slabiky, slova se shluky souhlásek na začátku, na konci, uprostřed, slova tvořená shluky souhlásek, slova neobvyklá, mnohoslabičná apod.

K práci se samotným textem příliš nespěcháme, žák by měl nejprve ovládat čtení samostatných slov. Při čtení dbáme na hlasité slabikování, pozorujeme správnou výslovnost žáka. Při čtení textů se snažíme neustále sledovat oční pohyby žáka. Při čtení

textu je potřeba si také uvědomit, že dbáme nejen na správné dekódování textu, ale především na jeho porozumění. Zelinková (2015) označuje dekódování pouze za prostředek ke správnému porozumění textu.

Texty pro žáka s dyslexií volíme dle individuálních možností. Naším cílem je vzbudit v žákovi touhu a uspokojení, ne v něm budovat negativní přístup ke čtení či dokonce strach. K volbě správného textu nám mohou napomoci **dyslektické čítanky**, které jsou uzpůsobeny pro práci s žáky s dyslexií. Obsahují krátké texty či úryvky, které jsou psány dostatečně velkým písmem. Výhodou některých dyslektických čítanek jsou také náměty na další činnosti, které následují po přečtení textu. - „*Uvedené úkoly jsou zaměřeny na určité funkce, které jsou nezbytně potřebné pro kvalitní čtení...* (Martínek, str. 3). Tyto čítanky se snaží dodržet také větší členitost textu, která je pro lepší orientaci důležitá.

Jak jsem výše zmínila, je důležité se věnovat nejen dekódování jednotlivých výrazů, ale především porozumění obsahu textu. Jak upozorňuje Zelinková (2015), čím více žák dekódování slov ovládá, tím více se může zaměřit na porozumění textu. Dyslektické čítanky jsou na tyto typy činností také připraveny a snaží se u žáků jejich porozumění prověřit. Obecně nejrozšířenější metodou ověřování je ústní forma, kdy se učitel ptá žáků na informace z textu.

Pro čtení s žákem s dyslexií můžeme využít několik metod čtení. Jednou z nich je **metoda doublovaného čtení**. Principem metody je čtení žáka současně s učitelem či rodičem. Metoda se užívá u žáků, kteří již mají osvojenou dovednost čtení, objevují se v něm však časté nepřesnosti a chyby. Tempo se vždy přizpůsobuje žákovi. Metoda probíhá přibližně tři až čtyři měsíce (Pokorná, 2015). Dále můžeme využít **metodu globálního čtení**. Užívá se u žáků, kteří mají potíže se syntézou jednotlivých písmen. Principem metody je předložení textu žákovi, který si text několikrát přečte, následně je mu text předložen s vynechanými písmeny ve slovech. Po zvládnutí cvičení chybí v textu celá slova. Žák se text opět snaží přečíst. Stejně jako u předchozí metody je třeba dodržovat pravidelné cvičení po dobu dvou měsíců (Pokorná, 2015). **Metoda Fernaldové** je metoda, při které se jedná o nácvik rychlejšího tempa čtení. Metodu tedy používáme za předpokladu, že má žák dovednost čtení zvládnutou. Cílem metody je probudit v žákovi jistotu ve čtení a zbavit ho nepříjemného pocitu či obav, které tyto žáci velice často mívají. Žák si čte předložený text nejprve letmo očima. Následně

si podtrhá a přečte slova, o kterých si myslí, že mu budou dělat problém. Až po celém procesu čte žák text nahlas. (Pokorná, 2015). Často užívané je tzv. **střídavé čtení**. Principem čtení je střídání učitele či rodiče s žákem. Čtenáři se střídají po větě či odstavci. Pokud si učitel střídavé čtení předem připravuje, snaží se o to, aby žák četl takové části, které jsou pro něj uvolňující a čtou se mu dobře (Jucovičová, Žáčková, 2011). Využívané je také **čtení s předčítáním**. Učitel žákovi větu nejprve přečte, žák ji následně opakuje. Učitel by se neměl bát ve čtení udělat úmyslně chybu, které by si měl žák povšimnout. (Jucovičová, Žáčková, 2011).

Pokud na škole funguje již výše uvedená skupinová reedukace, je potřeba předvídat průběh celé hodiny. Mohou se totiž objevit úskalí, která občas potkají i běžného pedagoga, v průběhu jakékoliv hodiny. Je pravděpodobné, že zvolený postup práce, tedy i zvolená metoda čtení nebude vyhovovat všem žákům. V tomto případě musíme kombinovat jednotlivé postupy, případně i činnosti.

#### **4 Charakteristika Základní školy Ing. M. Plesingera-Božinova v Neratovicích**

Obsahem kapitoly je představení Základní školy Ing. M. Plesingera-Božinova v Neratovicích a zmapování situace týkající se nejen žáků se specifickými poruchami učení, ale také celkového přístupu učitelů ke své práci. Pro shromáždění potřebných informací byl zvolen kvalitativní výzkum.

Vybraná základní škola je největší školou Středočeského kraje. Navštěvuje ji více jak devět set žáků. Škola umožňuje vzdělávání pro žáky prvního a druhého stupně. I přes velikost školy a přítomnost druhé základní školy je velmi častým problémem nedostačující kapacita školy. Součástí školy je také školní družina. Žákům je poskytováno školní stravování v budově školy.

Škola je tvořena dvěma neprovázanými objekty. V menší budově se nacházejí všechny třídy pro žáky prvního ročníku. V budově je pro žáky k dispozici družina, samostatná jídelna, tělocvična a hřiště. V hlavní budově se nacházejí ostatní třídy, najdeme zde také kanceláře vedení školy. Součástí budovy jsou kmenové i odborné učebny, prostory pro praktické vyučování a dvě tělocvičny. Žákům je na škole k dispozici školní bufet, o přestávkách mohou využít také kolektivních her v podobě stolního fotbalu či ping

pongu. V areálu školy se nachází dětské hřiště, zahrada, sportovní hřiště a pěstitelský pozemek (ŠVP, Škola pro život – škola pro všechny, 2017).

Žáci se vzdělávají dle školního vzdělávacího programu - „Škola pro život – škola pro všechny“. Dle ŠVP, Škola pro život - škola pro všechny (2017), jsou cíle školy vytyčeny následovně:

- Škola pro život – naučit žáky vědomostem a dovednostem, které využijí v každodenním životě, naučit žáky slušnému chování a vystupování, prohlubovat znalosti v mateřském jazyce, klást důraz na výuku cizích jazyků (zvláště pak anglického), využívat ve výuce informační technologie, vést žáky k výběru vhodného povolání, vést žáky k dodržování zásad a předem určitých pravidel.
- Škola pro všechny – poskytnou stejně kvalitní výuky běžným žákům, žákům nadaným i žáků s handicapem, dát šanci žákům rozvinout své nadání ve všech oblastech, nejen v oblasti intelektuální, provádět rozumnou integraci žáků, dávat důraz na vytvoření podmínek pro nadané žáky, aby došlo k jejich maximálnímu rozvoji.

Vzhledem k velikosti školy je větší také personální zázemí. Na škole působí dva zástupci ředitele. Každý má na starosti jeden stupeň. Dále na škole působí dva výchovní poradci, kteří mají rozdělené své pracovní kompetence. Jeden z výchovných poradců se zabývá výchovnými problémy žáků a dále přihláškami na střední školy, druhý výchovný poradce se věnuje práci se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, zvláště pak komunikaci s poradenskými zařízeními. Na škole působí jeden speciální pedagog, který má v současné době na starost především organizaci reedukace žáků se specifickými poruchami učení a jinými problémy a nákup doporučených pomůcek pro tyto žáky. Škola má možnost spolupracovat především s dvěma pracovišti pedagogicko-psychologické poradny. Za velkou výhodu považují přítomnost jednoho z těchto pracovišť přímo v budově školy. Často tak dochází k užší a efektivnější spolupráci s pedagogy (především prvního stupně). Spolupráce této školy probíhá především s Pedagogicko-psychologickou poradnou Středočeského kraje v Mělníce a odloučeným pracovištěm této poradny v Neratovicích.

Součástí mé práce bylo zmapování situace na této škole, které se týkalo především práce s žáky se specifickými poruchami učení a celkového přístupu učitelů k práci na této škole. Zajímalo mne také, jak na ně působí celková spolupráce pedagogů se speciálním pedagogem.

Celkovou situaci na této základní škole jsem se rozhodla zmapovat pomocí **kvalitativního výzkumu**. Jako téma výzkumného projektu jsem zvolila „*Práce s žáky se specifickými poruchami učení s důrazem na dyslexii na základní škole v Neratovicích*“. **Cílem** výzkumu je popsat situaci na konkrétní základní škole, a to z pohledu několika pedagogů prvního stupně.

Shrnutí získaných poznatků ukáže strategii práce pedagogů na této základní škole. Smyslem celého projektu bude reflektovat, zda směr, kterým se škola vydává, můžeme považovat za správný, a zda nemůžeme dojít ke zkvalitnění této péče. Výsledky a reflexe rozhovorů budou jedním z dalších vodítek pro vypracování co nejefektivnějších pomůcek, které budou mít v budoucnu využití také pro jiné žáky navštěvující tuto školu.

Cílem rozhovorů bylo odpovědět na následující **výzkumné otázky**:

1. V jakém prostředí se vzdělávají žáci se specifickými poruchami učení (SPU)?
2. Jakým způsobem probíhá vzdělávání žáků s SPU v běžné výuce a jak mimo ni?
3. Jaký vliv mají pedagogové na volbu metody osvojování čtení, učebnic a dalších pomůcek?
4. Jakým způsobem probíhá spolupráce s rodiči žáků s SPU?

Odpovědi na tyto otázky jsem hledala pomocí respondentů, zaměstnanců základní školy, pomocí **hloubkového rozhovoru**. Rozhovor se mnou vedlo pět **respondentek**, učitelek působících na základní škole. Každá z respondentek působí na škole více jak dva roky. Věk respondentek se pohybuje od 25 do 50 let. Dvě z pěti dotázaných nemají zkušenosti s vyučováním v prvním ročníku, o situaci na škole však mají přehled a v příštím školním roce budou do prvního ročníku přiřazeny.

Respondentky jsem volila dle následujících kritérií: Mezi respondentkami jsou třídní učitelky žáků, na které se zaměřuje praktická část práce. Rozhovory mi dále poskytly učitelky, které působí ve stejné části školy jsou s těmito dětmi v téměř každodenním

kontaktu. Posledním respondentem byla zvolena paní učitelka z nižšího ročníku, která v současné době vyučuje na oddělené budově, a to zejména proto, že má speciálně-pedagogické vzdělání a zkušenosti s rolí speciálního pedagoga na této škole.

## **Rozhovory – zpracované otázky**

### **1. V jakém ročníku nyní učíte? Máte ve své třídě žáky se specifickými poruchami učení?**

**Respondent 1 (R1):** „*Ted' učím ve druhé třídě, ve třídě mám několik dětí s nějakými potížemi, jeden z nich má přiřazeného asistenta pedagoga.*“

**Respondent 2 (R2):** „*Letošní rok jsem v pátém ročníku, děti mám od třetí třídy. Ve třídě mám čtyři žáky, u kterých je vypracován individuální vzdělávací plán.*“

**Respondent 3 (R3):** „*Nyní jsem v pátém ročníku, třídní učitelkou této třídy jsem od minulého školního roku. Nemám žádného vyšetřeného žáka se specifickými poruchami učení, ale individuálnější péče u některých žáků je zapotřebí.*“

**Respondent 4 (R4):** „*Ve čtvrté; ano, mám. Ve třídě mám také asistenta pedagoga.*“

**Respondent 5 (R5):** „*Ted' momentálně ve čtvrtém. Mám, několik.*“

### **2. Jak byste popsala prostředí, ve kterém nyní působíte?**

Všechny respondentky popisovaly prostředí jako velkou školu s mnoha žáky. Všechny respondentky se také shodly na tom, že v současné době vnímají na škole větší chaos než dříve. Příčinou je podle většiny stále přibývajícím personál.

**R4:** „*Nikdy jsem velikost školy nevnímala jako nějaký problém, až do letošního školního roku. Ať jde člověk kamkoliv, vždy tam někdo je.*“

Některé z respondentek vnímají s přibývajícím počtem zaměstnanců určité napětí.

**R3:** „*V současné době nejsem tak spokojená, jako jsem vždy bývala. Mám pocit, že ne vždy táhneme jako kolegové za jeden provaz. Jedním z problémů vnímám také ne úplně dobré vztahy se všemi asistenty pedagoga.*“

### 3. Působí Vámi pospané prostředí nějak zvláště na žáky s SPU?

**R4:** „Děti určitě nevnímají prostředí nějak negativně, alespoň v mé třídě. Z mého pohledu často bojuji s pocitem, že pro veliké množství žáků se nedokážu věnovat individuálně těm, kteří by to potřebovali.“

Na následujícím názoru se shodují také ostatní respondentky. Prostředí považují za příjemné, problémem je však vysoký počet žáků ve třídě.

**R5:** „Třídy na naší škole jsou rozdílné, tudíž i prostředí se rok od roku mění. Nyní jsem se svou třídou spokojená, prostředí pro práci je příjemné. Musím přiznat, že za výhodu považuji malý počet žáků v mé třídě, což je na naší škole celkem vzácnost.“ I přes tuto výhodu ale paní učitelka na tento nedostatek upozorňuje. Paní učitelka byla dále dotázána, čím je způsobem malý počet žáků ve škole. Důvodem bylo odstěhování některých žáků, někteří také opakovali ročník.

Jedna z respondentek také upozornila, že toto úskalí v práci s žáky neřeší jen jejich škola. **R1:** „... jako největší nedostatek v práci s dětmi vnímám jejich veliký počet v jedné třídě, což samozřejmě v dnešní době řeší většina škol.“

### 4. S jakými způsoby práce s žáky s SPU se setkáváte při běžné výuce?

**R1:** „Jako speciální pedagog vidím výhodu v tom, že vím, jaké pomůcky jsou k dispozici a především znám jejich použití. V současné době využívám kostky na měkké a tvrdé slabiky. Do hodin hodně zařazuji cvičení na rozvoj koncentrace pozornosti, nebo například na procvičování pravolevé a prostorové orientace.“

**R2:** „Snažím se využívat různých pomůcek, které jsou ve škole k dispozici, některé se snažím sama vyrobit. Hodně se inspiroji také od kolegyň“.

**R4:** „Asi se mi nevybaví všechny postupy a pomůcky, které u žáků volím, je to hodně individuální. Vybavuje se mi například nedávné používání bzučáku, čtecího okýnka nebo kostek na rozlišení měkkých a tvrdých souhlásek. V současné době těchto pomůcek moc nevyžívám. Hodně ale značím zelenou barvou, boduji či hodnotím slovně a další“.

Ostatní kolegyně ve svých odpovědích jmenovaly většinou stejné pomůcky, zmínily také podrobnější práci s textem a zvětšování písma textu u dyslektiků.

## **5. Jaké možnosti Vám při práci s žáky s SPU umožňuje škola?**

V následující otázce si nebyla většina respondentek jista správnou odpovědí. Většinou se shodovaly na názoru, že některé z pomůcek jsou k dispozici v kabinetu prvního stupně, jiné si zase učitelé kupují za vlastní náklady nebo si je vyrábějí. Zazněla tu také možnost dalšího sebevzdělávání, což se objevilo již v předchozí otázce.

**R1:** *„Vzhledem k tomu, že se dlouhodobě zabývám pomůckami pro žáky se specifickými poruchami učení, používám především vlastní pomůcky a knížky, které jsem za dobu mého působení nasbírala.“*

**R2:** *„Nejsem si úplně jistá, co vše je ve škole pro naši práci k dispozici. Většinou, když něco potřebuji, jdu se zeptat a až tehdy se to dozvím. Už jsem si také půjčovala různé publikace pro inspiraci od kolegyň.“*

**R4:** *„Samozřejmě máme k dispozici různé pomůcky – bzučák, čtecí tabulky, logico piccolo na rozvoj různých oblastí, pomůcky na matematiku, kalkulačky a další. Hodně věcí si ale také vyrábím. Ještě více věcí, které využívám, mám však osobní – jedná se především o různé sbírky aktivit pro tyto žáky či náměty na práci s textem.“*

**R5:** *„Ve škole bych řekla, že je docela veliké množství pomůcek, kterých můžeme využívat. Bohužel kolikrát ani nevím, co vše ve škole za pomůcky je, což mě někdy trochu mrzí. Hodně knížek s náměty si kupuji za své náklady – vyhovuje mi, že mi publikace zůstane. Samozřejmě pokud máme zájem, můžeme se kdykoliv přihlásit na kurzy týkající se práce s žáky se specifickými poruchami učení.“*

## **6. Jaká další péče je žákům poskytována mimo samotnou výuku? Jak probíhá spolupráce s kolegy či kolegyněmi, kteří se na péči o Vašeho žáka podílejí?**

**R1:** *„V současné době dochází jeden žák na hodiny speciálně-pedagogické péče. V ostatních případech mají žáci buď doporučenou pedagogickou intervenci, nebo se jim snažím poskytnout pomoc individuálně, dle domluvy s rodinou.“*

**R2:** *„Jeden s žáků má z celkového počtu hodin vyučování o jednu méně. V této hodině s ním pracuje kolegyně. Další tři žáci chodí na hodiny pedagogické intervence, opět k jedné z kolegyň. Celkovou spolupráci s kolegyněmi považuji za téměř nulovou. Někdy se snažím vyptávat na pokroky žáka a nějaká doporučení, nic konkrétního jsem se ale nedozvěděla.“*



**R3:** „Žádnému žákovi zatím nebyla doporučena žádná vyjádření o navštěvování hodin mimo vyučování. Pokud je potřeba, dávám žákům možnost individuální domluvy se mnou, kde dané nedostatky řešíme.“

**R4:** „Žáci s potvrzenou diagnózou navštěvují hodiny pedagogické intervence. V minulém roce docházeli ke dvěma kolegyním. S jednou z nich nijak zvlášť spolupráce neprobíhala. S druhou kolegyní jsme naopak velice často diskutovaly a probíraly možné postupy práce. V současné době dochází žáci na hodiny ke mně, což považuji za velkou výhodu.“

**R5:** „Už druhým rokem vedu hodiny pedagogické intervence, kam dochází převážně žáci z mojí třídy. Svou práci se snažím konzultovat se speciálním pedagogem, zvláště pak se snažím podílet na výběru vhodných pomůcek. Tato spolupráce však není zcela ideální.“

## **7. Jakou volíte metodu při osvojování čtení? Proč?**

Zde se postoj respondentek liší. Tři z dotázaných respondentek volí při nácvičku osvojování čtené metodu genetickou.

**R1:** „Nezatěžuje děti všemi čtyřmi variantami písmene, ale pouze jednou variantou – velké tiskací písmeno. Žáci se velmi rychle naučí všechna písmena a mohou číst smysluplné texty. Velmi brzy trénujeme čtení s porozuměním. Návčik psacího písma začíná až v lednu, žáci mají delší čas na nácvik psacích tvarů a uvolňovacích cviků.“

**R4:** „Žáci dříve čtou srozumitelné texty (nikoli slabiky). To je pro děti přirozenější metoda nácvičku čtení.“

**R5:** „Když jsem nastupovala do této školy, stala jsem se třídní učitelkou v prvním ročníku, a to zatím poprvé. Mé nové kolegyně preferovaly genetickou metodu čtení, proto jsem tuto metodu také zvolila. S odstupem času vidím výhody i nevýhody metody, i přesto je mi stále bližší. Nejvíce se mi na metodě líbí, že děti velmi brzy čtou a mohou se tak soustředit na delší a zajímavější texty.“

Některé z dotázaných kolegyně zatím nemají zkušenosti s volbou metody čtení v prvním ročníku.

**R2** „První třídou jsem ještě neprošla, prvňáčky budu mít příští školní rok. Zatím si promýšlím, kterou metodu čtení zvolím. Hodně se zajímám o genetickou metodu čtení. Kolegyně, které jdou se mnou do ročníku, zase preferují a znají metodu analyticko-syntetickou. Uvidím, ke kterému směru se přikloním.“

**R3:** „V první třídě jsem zatím nebyla, vhodná metoda je ale u nás na škole celkem probíraným tématem. Osobně se více přikláním ke genetické metodě. V příštím školním roce se ale podřídím zkušenějším kolegyním.“

## **8. Jakým způsobem se na Vaší škole rozhoduje o volbě vhodných metod, učebnic či nákupu pomůcek pro žáky?**

Zde všechny respondentky uvádějí velikou výhodu ve volném výběru vhodných metod a veliký vliv na výběr pomůcek pro žáky, i přes velikost školy.

**R1:** „Volba různých metod a forem výuky je úplně na nás. Týká se to také volby metody osvojování čtení. Tam většinou bývá, že všechny třídy v daném ročníku jedou podle stejné metody.“

**R2:** „Do stylu naší práce nám nikdo výslovně nemluví, vedení nám je spíše podporou. Když s něčím nesouhlasí, snaží se nám pomoci, rozhodně ne kritizovat. Při volbě učebnic máme možnost si zvolit, zda využijeme učebnic školy, nebo si žáci koupí své, jiné. Tento školní rok se společnými silami vybrala celá série nových učebnic, takže předpokládám, že jich většina bude využívat. O pomůckách pravidelně diskutujeme a při našem zájmu není problém novou pomůcku objednat, pokud je to alespoň trochu možné.“

**R5:** „Jeden z důvodů, proč působím na této škole, je téměř volný přístup k výuce. Můžeme realizovat vlastní nápady, pomůcky, vyjádřit svůj názor při nákupu učebnic a pomůcek.“

I ostatní kolegyně komentovaly situaci na škole velice podobně. Jedna z kolegyní zmínila jen nesrovnalost ve výběru pomůcek pro žáky se specifickými poruchami učení.

**R4:** „...i přes mou spokojenost mne občas zaráží výběr pomůcek pro děti se specifickými poruchami učení. Ne vždy (spíše vůbec) nebyl jejich výběr se mnou jako s učitelem konzultován a osobně bych volila jiné, efektivnější pomůcky.“

## **9. Co považujete při práci s žáky s SPU za pozitivum na Vaší škole? Co naopak za negativum?**

Zde se respondentky shodovaly na již zmíněném velkém počtu žáků ve třídě, což považovaly za největší negativum při práci s těmito žáky. Objevily se zde také názory o nedostatku speciálních pedagogů na veliký počet žáků.

**R1:** „Na škole jsem působila také jako speciální pedagog a měla jsem tedy veliký vliv na organizování speciálně-pedagogické péče. Proto vím, že s přibývajícím počtem žáků byl stále větší problém poskytnout jim speciálně-pedagogickou péči. Na druhou stranu jsem vnímala velmi pozitivně hodiny pedagogických intervencí, kde se nám ve většině případů dařilo vytvořit skupiny tak, aby se třídní učitel věnoval svému žákovi. Pokud tedy mluvím o prvním stupni. V současné době na škole jako speciální pedagog nepůsobím, kvůli časovému vytížení.“

**R2:** „Osobně si myslím, že se většina z nás snaží dělat maximum pro tyto žáky. Vnímám ale trochu problém v neinformovanosti nás všech. Víím i od svých kolegyně, že si nejsou zcela jisté náplní jednotlivých hodin navíc, které má žák doporučené. Vnímám také nedostatečný přehled ve výběru pomůcek pro své žáky.“

Jedna z respondentek se sice zatím nepotýká s žádnými potížemi, celou situaci na škole ale vnímá a pozoruje.

**R3:** „Ve své třídě v současné době nemám nějaké zásadní potíže, které bych musela pravidelně řešit. Vnímám ale veliký nátlak na speciální pedagogy, kteří se snaží vše s učiteli konzultovat, ne však vždy tak, jak by potřebovali. Za pozitivní považuji spolupráci s kolegyněmi, se kterými se snažíme veškerou práci konzultovat a probírat, podporu vedení a dále možnost kurzů či školení, které nám nejen v této oblasti vedení umožňuje.“

Na možnost školení a kurzů odpověděla také další z respondentek:

**R4:** „...mimo jiné považuji za výhodu možnost různých kurzů týkajících se specifických poruch učení či jiných problémů, se kterými se ve třídě setkáme.“

Mezi další výhody, které se mezi respondentkami objevovaly, byla organizace pedagogické intervence, ve které učitelé vidí smysl.

## **10. Jak vnímáte spolupráci s rodinou žáka se speciálními vzdělávacími potřebami?**

Zde se názory lišily, jedna z respondentek považuje spolupráci za velmi kladnou. Dvě respondentky vnímají spolupráci spíše kladně, další dvě naopak spíše záporně. Za hezké shrnutí považují odpověď jedné z respondentek.

**R4:** „V současné době funguje spolupráce poměrně dobře. S rodinou jsem v pravidelném kontaktu, o sebemenších změnách se obratem informujeme. U většiny žáků považuji za velkou výhodu snahu a péči jejich rodičů, což nebývá vždy pravidlem.“

## 11. Napadají Vás nějaké doplňující informace k této problematice?

Zde se objevily dodatky dvou respondentek. První z nich zmiňovala kvalitu vedení, které poskytuje učitelkám velkou podporu. Druhá se zabývala náročností péče o žáky se specifickými poruchami učení a jinými potížemi.

**R2:** „Moc si vážím práce paní zástupkyně, a to nejen v této oblasti. Často v ní cítím oporu a pocit podpory, ať jsou má rozhodnutí více či méně dobrá. Především v celém procesu inkluze cítím podporu vedení a snahu o co největší informovanost, i přes velikost naší školy.“

**R3:** „Stále častěji mně však překvapuje klesající vděk rodiny, nemluvě o situacích, kdy se vaše snaha obrátí proti vám. Stále však věřím, že žák, kterému jsem individuální péči věnovala, jednou ocení své získání znalosti a dovednosti a možná tak moji (naši) práci.“

### Závěr šetření:

V závěru šetření shrnuji získané odpovědi respondentek, které vedly k zodpovězení předem stanovených otázek:

#### 1. V jakém prostředí se vzdělávají žáci se specifickými poruchami učení (SPU)?

Žáci se vzdělávají v celkem příjemném prostředí, za nevýhodu je považován veliký počet žáků na škole a tím i v jednotlivých třídách. Často se také stává, že žáci několikrát za první stupeň mění svou třídu, což by mohlo v některých případech působit negativně.

Pedagogové mají zájem o žáky a snaží se jim maximálně pomoci. Žáci mají k dispozici pomůcky, které vedou ke zkvalitnění jejich výuky. Zároveň mají pedagogové zájem o další sebevzdělávání.

#### 2. Jakým způsobem probíhá vzdělávání žáků s SPU v běžné výuce a jak mimo ni?

Pedagogové se snaží o využití dostupných pomůcek na škole, v rámci vlastních nákladů si také pořizují publikace k dalšímu sebevzdělávání a pro inspiraci při práci se žáky s SPU.

Pedagogové spolupracují s jinými kolegy, kteří se podílejí na péči o žáka, by ocenili větší spolupráci jednotlivých pracovníků. Dále by se také chtěli více podílet na výběru vhodných pomůcek pro své žáky, což jim z větší míry není v současné době umožněno.

### **3. Jaký vliv mají pedagogové na volbu metody osvojování čtení, učebnic a dalších pomůcek?**

Pokud se jedná o běžnou výuku, učitelé jsou zapojováni do výběru jednotlivých učebnic a pomůcek, které škola zakupuje. Učitelé mohou také podávat návrhy ohledně výběru jednotlivých pomůcek, vedení je respektuje a snaží se všem pedagogům co nejvíce vyhovět.

Ve výběru pomůcek v rámci hodin speciálně-pedagogické péče či hodin pedagogické intervence nastává v tomto ohledu problém, jak je již výše zmíněno. Učitelé nemají přehled o výběru pomůcek, speciální pedagog daný výběr nekonzultuje a učitel později nepovažuje pomůcku za zcela efektivní pro konkrétního žáka.

### **4. Jakým způsobem probíhá spolupráce s rodiči žáků s SPU?**

Většina respondentek hodnotí spolupráci s rodinou spíše pozitivně. Z jednotlivých rozhovorů ale plyne, že jednotlivé třídy se v tomto ohledu velice liší. Dokonce i v konkrétních třídách panují mezi jednotlivými rodinami veliké rozdíly, které jsou při práci s žákem mnohdy velmi patrné.

## **5 Konkrétní pomůcky pro žáky a práce s nimi**

Následující kapitola seznamuje se třemi žáky výše uvedené základní školy, kterým byla diagnostikována dyslexie, případně kombinace dyslexie s jinou poruchou. Žákům byly navrženy pomůcky pro reedukaci potíží. Navržené činnosti byly s žáky vyzkoušeny, a poté reflektovány.

### **5.1 První žák**

O daném žákovi bude níže v textu hovořeno jako o „Matějovi“.

#### **5.1.1 Charakteristika**

Žák je mužského pohlaví, je mu jedenáct let a v současné době navštěvuje čtvrtý ročník základní školy. Pochází z původně neúplné rodiny, s biologickým otcem se vůbec nestýká. V současné době žák žije v nově vytvořené úplné rodině, která se společně snaží trávit co nejvíce společného času. Matěj má mladší sestru, která je nyní ve druhém ročníku základní školy. V průběhu matčina těhotenství se nevyskytly žádné komplikace, porod proběhl o týden dříve před určeným termínem, bez komplikací. Žák neutrpěl žádná vážnější zranění ani neprodělal žádné nemoci, jejichž výskyt by mohl ovlivňovat jeho psychický stav či školní úspěšnost.

Po nástupu do mateřské školy se Matěj projevoval jako klidný, velmi plachý žák, který hůře navazuje kontakty se svým okolím. Dle slov matky jde o jakési - „prověřování“ situací, než si Matěj někoho připustí k tělu. Problémy s navazováním kontaktů a sníženou schopností sociální adaptace na nové prostředí se projevíly při nástupu do prvního ročníku základní školy, kdy úspěšná adaptace na prostředí trvala přibližně jedno čtvrtletí.

V současné době je žák svým třídním kolektivem velmi dobře přijímán, žáci velice oceňují pokroky, které Matěj dělá. Několikrát se objevil problém s jedním ze spolužáků, který Matěje neustále provokoval. Situace byla ihned řešena a nyní je stále preventivně sledována. Dle matky je Matěj nekonfliktní a i přes určitou odtazitost k některým žákům je dokáže plně respektovat. Do školy chodí rád především kvůli kolektivu, učení vnímá jako nezábavnou povinnost. Matěj navštěvuje kroužek Veselé vědy, ve volném čase se věnuje stavebnicím.

Domácí příprava na školu je velice intenzivní, na přípravě se podílí celá rodina. Součástí domácí přípravy je pravidelná četba knihy, která probíhá každý den. Žák přečte přibližně tři stránky či jednu kapitolu, velice záleží na typu knihy. V hlasitém čtení si matka všímá pomalého tempa a špatného čtení delší slov. V menší míře se objevuje záměna tvarově podobných písmen či záměna délky hlásky. Zájem žáka o knihu také velmi závisí na celkovém obsahu. Žák si vede čtenářský deník, stejně jako jeho spolužáci. Dle matky má žák velice rád předčítání, které probíhá každý večer před spaním.

Dle třídního učitele je Matěj velice milý a šikovný chlapec, na kterém je velice patrné úsilí, které do své práce vkládá. Žákovo úsilí a zároveň dobrá spolupráce rodiny vede k výborným výsledkům v žákově práci. Všechna doporučená opatření fungují a jsou dodržována. Dle paní učitelky je velmi znát sebemenší psychické napětí žáka, a to v jeho projevech při vyučování. V současné době přetrvávají potíže s adaptací na nové prostředí a především s navazováním nových kontaktů. Potíže v oblasti se specifickými poruchami učení se projevují především ve čtení, kdy je u žáka patrné pomalé tempo, občasná záměna tvarově podobných písmen a problém při čtení delších slov.

U složitějších textů se žák potýká s problémem porozumění textu. Dvojí čtení, které se u žáka vyskytovalo, se v současné době ve čteném projevu již neobjevuje. Potíže jsou také v psaném projevu, kde převládá špatná grafická podoba písma. V psaném projevu se také projevují nedostatky shodné se čtením. Individuální přístup k žákovi probíhá také v rámci vlastivědy, přírodovědy a cizích jazyků. Žák je naopak velice talentovaný v oblasti matematiky.

Na nutnost vyšetření žáka upozornila třídní učitelka, plán pedagogické podpory byl zaveden již v prvním ročníku. Matka byla s přístupem Pedagogicko-psychologické poradny spokojena. Není si však jista, zda doporučení směrem k rodičům pomohla v práci s žákem v rámci domácí přípravy. Vnímá však pozitivní změny v individuálním přístupu ve škole, a to především v žákově chování. Matěj je velmi motivovaný, snaživý a svůj pokrok velmi vnímá. Rodič je s učitelem v pravidelném kontaktu.

Závěry vyšetření žáka zmiňují výskyt dyslexie, dysortografie s přetrvávající nezralostí percepčních funkcí a defektní grafomotorikou a dále logopedický nález v řeči. V řeči se

vyskytuje také dyslálie a lehká artikulační neobratnost. Ve čtení se objevuje dvojitý čtení, přetrvává slabikování. Porozumění textu je na podprůměrné úrovni. V písemném projevu se objevuje veliké množství specifických chyb, které způsobují, že je psaný projev nečitelný. Žák pracuje velice pomalým tempem, má tendence odbíhat od činnosti.

### **5.1.2 Pomůcky**

Žákovi byl navrhnut pracovní list zaměřený na čtení rytmicky podobných, a tím snadno zaměnitelných slov. Při čtení byla využívána metoda párového a střídavého čtení. Ve čtení jsme se společně s žákem dále zaměřili na porozumění textu a další aktivity zaměřené na práci s textem.

Součástí dalších činností byly aktivity zaměřené na analýzu a syntézu slova a následné vymýšlení vět se slovy. Dále jsme pracovali se specifickou chybovostí v textu (doplňování diakritických znamének, záměna tvarově podobných písmen).

#### **Bludiště**

Cílem pomůcky je motivace žáka k činnosti a dále posílení koncentrace pozornosti. Úkolem žáka je najít správnou cestu od kapky k mraku (příloha A).

#### **Přeháňka**

Pomůcka je zaměřena na řazení slov podle počtu slabik. Úkolem žáka je zařadit kartičku se slovem pod správný mrak označený číslem (udávajícím počet slabik ve slově). Žák pracuje s učitelem, jednotlivá slova vytleskává. Pokud nějaké slovo činí žákovi potíže, napíše se na tabuli. Na čtení zapsaných slov se pak učitel s žákem zaměří. Slova můžeme využívat také v dalších činnostech, žák s nimi vymýšlí jednotlivé věty. Zvolit můžeme ústní i písemnou formu (příloha B).

#### **Pexeso**

Cílem pomůcky je rozvoj zrakové paměti, dále pak rozvoj sluchové a zrakové analýzy a syntézy slova. Žáci hrají pexeso ve skupině (Matěj pracoval s dalšími žáky, kteří jsou



součástí této práce). Pravidla jsou shodná s běžným pexesem. Žáci otáčejí vždy dvě kartičky, na nichž hledají shodu obrázku s psaným slovem. Úkol je ale obtížnější v tom, že v psaných výrazech chybí některá písmena, která jsou nahrazena tečkou. Žák si tedy musí uvědomit, zda by šla písmena k obrázku opravdu přiřadit. K práci s pomůckou nám může pomoci tzv. marťanské čtení, jinými slovy čtení po hláskách. Tento typ cvičení provádíme u výše uvedené genetické metody čtení. Jedním z důvodů zařazení této činnosti byl ten, že všichni uvedení žáci si touto metodou čtení osvojovali (příloha C).

Slova užívaná v aktivitě jsou využita i v dalších aktivitách. Žák pracuje s pracovním listem, do kterého uvedená slova zapíše. Následně v nich hledá tvarově podobná písmena – b,p,m,n, která barevně kroužkuje. Slova se také mohou využít na vymýšlení vět a jejich případně zapisování (příloha D).

### **Červená Karkulka**

Pro práci s textem jsem využila známý, žáky velmi oblíbený text od Františka Hrubína. Tento text využil ve své čítance pro dyslektiky také Zdeněk Martínek. V práci s žákem jsem některých námětů autora využila, některé jsem doplnila dle zaměření na daný případ (příloha E).

Žák si nejprve text přečetl. Protože je text psán v dialogu, využila jsem toto rozvržení také při metodě střídavého čtení. Žák četl roli vlka, paní učitelka četla roli Červené Karkulky. Žák byl předem upozorněn, že v roli nebudeme měnit hlasy, ani nějakým způsobem pohádku dramatizovat. Cílem čtení bylo soustředit se na správnou techniku čtení.

Po přečtení textu následovala práce s pracovním listem:

**Úkol č. 1** byl zaměřen na vyhledávání slov v textu. Zároveň se jednalo o dvojice slov, která tvoří v textu rým. Žák se na tento společný znak snaží přijít za případné pomoci učitele.

**Úkol č. 2** - žák vyhledával v textu další rýmy, které následně zapisoval.

**Úkol č. 3** - žák vyhledával slova, která do textu nepatří. Jednalo se o slova rytmicky a zvukově podobná. Aktivita byla převzata od Zdeňka Martínka.

**Úkol č. 4** - žák se snažil vymyslet rýmy na jiná slova.

**Úkol č. 5** - následující cvičení bylo zaměřeno na analýzu a syntézu slov. Žák hledá dvojice slabik, aby vytvořil slovo. Všechna slova jsou obsažena v textu, který si žák přečetl.

**Úkol č. 6** je zaměřen na pravo-levou a prostorovou orientaci. Žák zakresloval obrázky podle pokynů. Učitel může dle potřeby pokyny doplnit a procvičovat dále.

**Úkol č. 7** byl zaměřen na doplňování správných písmen a s nimi spojených diakritických znamének. Učitel vyžaduje po žákovi správné odůvodnění.

(přílohy F a G)

### **5.1.3 Reflexe využitých pomůcek**

Výhodou celé práce byla velká motivace a zájem žákem. O jednotlivé aktivity se sám zajímal, vyptával se na způsob správného řešení.

Největší úskalí jsem vnímala u aktivit na koncentraci pozornosti. Žák byl neustále upozorňován na to, aby se na práci soustředil. Po celou dobu činnosti měl žák potřebu něco vyprávět a odbíhat od tématu. V závěru pak i přes tyto nedostatky zhodnotil, že se mu aktivita líbila. Naopak veliké pozitivum vnímám u hry zaměřené na analýzu a syntézu slabik, kde se žák díky manipulaci s kartičkami dokázal na činnost lépe soustředit. U aktivity mohla být vzhledem k úrovni žáka použita také delší slova se složitějším významem. I přes přetrvávající potíže ve čteném i psaném projevu jsou znát veliké pokroky, kterých žák od doby vyšetření dosáhl. Veliký náskok oproti ostatním žákům měl Matěj při společné aktivitě „Pexeso“. Právě v této oblasti byl, dle třídní učitelky, znát jeho veliký pokrok.

Text byl pro žáka, dle mého názoru, vybrán správně, a to jak žánrem, tak svou obtížností. Žák četl text s nadšením, měl zájem o opakované čtení textu. V aktivitách se žák potýkal s problémy u vymýšlení rýmů slov, kde byla potřeba pomoc učitele.

Celkové využití pomůcek považuji za úspěšné a smysluplné. Po celou dobu práce panovala velmi příjemná pracovní atmosféra. Žákovi se, dle jeho slov, líbily všechny aktivity, nejvíce však hra Pexeso. Žák měl také velikou radost z výhry ve hře

## 5.2 Druhý žák

U druhé žákyně bude níže v textu užíváno jméno Lucie.

### 5.2.1 Charakteristika

Žákyni je jedenáct let a v současné době navštěvuje čtvrtý ročník základní školy. Lucie pochází z neúplné rodiny. Žije společně s matkou a babičkou, s otcem je v pravidelném kontaktu. Pokud je Lucie u otce, tráví tam čas s nově vytvořenou rodinou s dětmi. Lucie má dva starší bratry, se kterými má velice dobrý vztah. Vzhledem k velikému věkovému rozdílu obou sourozenců se oba podílejí na výchově Lucie. Těhotenství matky proběhlo ve třiceti šesti letech, bez komplikací. Při porodu měla Lucie omotanou pupeční šňůru kolem krku, vše ale proběhlo bez větších komplikací. V šesti letech Lucie utrpěla úraz hlavy v podobě slabého otřesu mozku. Matka s dcerou dlouhodobě řeší noční pomočování a časté bolesti břicha. Zatím však bez výsledků. Matka neuvádí již jiné komplikace, které by mohly ovlivnit psychický stav žákyně či školní výkonnost. V rodině se dříve specifické poruchy učení neobjevily.

Již v mateřské škole se žákyně velmi dobře sociální adaptovala, s navazováním kontaktů neměla žádné problémy. V současné třídě nemá nejlepší kamarádku, velké množství spolužáků ji však vnímá velmi vřele a vídá se s ní také mimo školu. Po nástupu do školy neměla žákyně žádné potíže s vyjadřováním, naopak, v kolektivu se velice dobře prosadila, ve výuce byla aktivní. Problémy nastaly v osvojování čtení a psaní, kde byla znatelná snížená úroveň schopností v těchto oblastech. Žákyně se ve svém volném čase věnuje kreativním činnostem. Ráda vyrábí, kreslí, maluje, stříhá. Nejraději má tvoření podle vlastní fantazie. Navštěvuje kroužky s tímto zaměřením. Dle matky Lucie čtení spíše nemá ráda. Má problém vždy dočíst celou knihu. V rámci domácí přípravy čte žákyně jednou až dvakrát týdně, přibližně jednu stránku (závisí na typu knížky). Matka žákyni nepředčítá. Čtenářský deník má Lucie stejný jako ostatní žáci, na jeho vypracování se neklade tak veliký důraz. Při domácí přípravě se rodina potýká s problémem porozumění textu, které je podprůměrné.

Třídní učitelka vnímá Lucii jako velmi přátelské a snaživé děvče, které nemá žádný problém s navazováním sociálních kontaktů. Ve třídě je velice oblíbená, ostatní spolužáci ji mají velmi rádi. Oproti jiným žákům působí žákyně vyspěleji, což ji někdy

uvádí do rozpaků. Lucie je velmi talentovaná na ruční práce a na výtvarné umění – kresba, malba. Její talent je oceňován ostatními spolužáky.

U žákyně se jeví potíže již od prvního ročníku, a to jak v osvojování čtení, tak psaní. Její potíže se často stupňují sníženou schopností koncentrace pozornosti. Paní učitelka vidí pokroky především díky pedagogické intervenci a speciálně pedagogické péči, která je žákyni věnována. Práce žákyně se zlepšuje velice pozvolna, podle paní učitelky jde však správným směrem. Jako pozitivum vnímá paní učitelka rostoucí zájem žákyně o četbu, což byl v předešlých letech problém. Žákyně se nyní velmi zlepšila v plynulosti čtení, porozumění textu je na průměrné až podprůměrné úrovni. Při čtení má žákyně potíže s delšími slovy. Ve čteném i písemném projevu velice často zaměňuje tvarově podobná písmena, stále přetrvává záměna písmen m-n.

Po vzájemné domluvě rodičů a učitelky došlo k vyšetření žákyně. Již v prvním ročníku byl sestaven plán pedagogické podpory, na jehož základě bylo vyšetření provedeno. Závěry vyšetření upozorňují na velmi kolísající koncentraci při práci. Dále na podprůměrnou úroveň čtenářských dovedností vzhledem k věku žákyně. Ve čtení se objevuje zadrhávání, dvojí čtení. Tempo práce je velmi pomalé, problém nastává také při reprodukci textu. Žákyně se dále potýká s problémy s analýzou a syntézou slova, ve zřetelném rozlišení symetricky převrácených tvarů. V písemném projevu se objevuje špatná grafická úprava a specifická chybovost vzhledem k poruše.

### **5.2.2 Pomůcky**

Práce s žákyní byla zaměřena na práci s textem, s důrazem na porozumění textu. Dále na cvičení vedoucí k posilování koncentrace pozornosti. Ve zvolených aktivitách žákyně využívala didaktickou pomůcku k procvičování analýzy a syntézy slov po slabikách. Činnosti byly obohaceny také o činnosti na rozvoj zrakového vnímání.

### **Bludiště**

Žákyně vypracovala shodný úkol s předešlým žákem, cílem činnosti byla opět motivace žákyně k dalším činnostem a koncentrace pozornosti.

## **Dešťové kapky**

Aktivita je zaměřena na nácvik koncentrace pozornosti, s čímž má žákyně do současné doby problém. Aktivita je vytvořena dle Pražské pedagogicko-psychologické poradny (2013). Úkolem žákyně je spočítat, na kolik částí je rozdělena dešťová kapka. Správné řešení zapíše žákyně do tabulky a následně vybarví v každém obrázku čtyři části (příloha H).

## **Kostky**

Cílem této aktivity je rozvoj slovní zásoby, analýza a syntéza slova. Při aktivitě se můžeme zaměřit také na specifickou chybovost žákyně. Na začátku aktivity si žákyně hodí kostkou, na jejíž každé stěně leží jedno písmeno. Jejím úkolem je na dané písmeno vymyslet co nejvíce slov. Podmínkou vymyšleného slova je, že musí znát jeho význam (případně může s učitelem o významu diskutovat). Pro zvolenou aktivitu můžeme využít ústní i písemnou formu. Žákyně slova buď zapisuje do sešitu či na tabuli, nebo říká ústně (příloha CH).

V tomto konkrétním případě bylo zvoleno zapisování slov na tabuli. Ke kontrole délky jednotlivých hlásek ve slovech byl využit bzučák. Zapsaná slova žákyně za pomoci učitelky rozdělila na hlásky či slabiky. Při rozdělování na slabiky si žákyně pomáhala vytleskáváním. Podle pokynů učitelky se ještě slova využila k dalším aktivitám – kroužkování písmene p,b,d aj.

V závěru aktivity slova posloužila k vymýšlení vět. Vzhledem k vyššímu ročníku učitelka předem žákyni určila, o jaký druh věty se bude jednat (tázací, přací...).

## **Práce s textem**

K práci s textem byl využit text „Kuřátko a obláček“ (Josef Pavlovič), se kterým pracuje ve své publikaci Zdeněk Martínek (příloha I). Aktivitu, které autor využívá pro práci s textem s dyslektiky, jsem se snažila využít a obohatit je o vlastní náměty.

Žákyně si nejprve za pomoci učitele text přečte (v tomto případě byla zvolena střídavá metoda čtení). Po přečtení textu diskutuje s učitelem nad slovy, u kterých si není jista ve významu. Následuje práce s pracovním listem, který je k textu vytvořen (příloha J a K).

**Úkol č. 1** - v prvním cvičení se objevuje ukázka z textu, kde žákyně doplňuje slova (Martínek).

**Úkol č. 2** – zde je úkolem žákyně skládat z písmen slova. Slova jsou opět obsažena v textu.

**Úkol č. 3** - žákyně vyhledává a zapisuje slova začínající na předepsanou slabiku.

**Úkol č. 4** je zaměřený na orientaci v textu a dále také na čtení obtížných slov. Ve cvičení žákyně vnímá rozdílnou délku jednotlivých slov, což můžeme využít na určování počtu písmen či slabik ve slově.

**Úkol č. 5** je zaměřen na porozumění přečtenému textu. Otázky jsou vytvořeny tak, aby žákyně vnímala propojenost přečteného textu s reálným životem.

### **Maskování**

Aktivita je zaměřena na rozvoj zrakového vnímání. Pracovní list je vytvořen dle autorky zabývající se touto problematikou (Pokorná, 2000). Žákyně nejprve vyhledává čísla, která si vypisuje na mazací tabulku (příloha L). Zapsaná čísla řadí podle velikosti, od nejmenšího po největší.

Druhý pracovní list je zaměřen na vyhledávání vlastních jmen (příloha M). Žákyně opět slova vyhledá, zapíše na mazací tabulku a následně je rozřazuje dle společných znaků: stejné počáteční písmeno, počet slabik, počet písmen. Činnost můžeme také obohatit o řazení jmen dle abecedy.

### **5.2.3 Reflexe využitých pomůcek**

Při realizaci jednotlivých aktivit panovala velice dobrá nálada, což přispělo ke zvýšené motivaci žákyně. Na jednotlivých činnostech bylo patrné pomalejší pracovní tempo, proto vypracování některých úkolů trvalo déle. Na žákyni byla po delším pracovním časovém úseku patrná únava, která se projevila především po přečtení textu. Z tohoto důvodu došlo k vynechání některých činností či se preferovalo jen vypracování ústní formou. I přes tyto úpravy trvala aplikace jednotlivých činností déle, než se původně předpokládalo. Mezi jednotlivými činnostmi byl vytvořen časový odstup i několika dnů.

Mimo aktivity vytvořené pro individuální práce žákyně se Lucie zúčastnila také skupinové aktivity, hry Pexeso. Aktivita se žákyni líbila, jak poté sama uvedla v závěrečné reflexi. Zároveň uznala, že jí rozklad slov na hlásky dělal potíže a to způsobovalo časté přehlédnutí správné dvojice.

Za úspěšnou, i když pro žákyni náročnou považují práci s textem a následně s vytvořeným pracovním listem. Během aktivit žákyně sama upozornila na to, že práce s většími písmeny jí vyhovuje a dokáže se díky tomu lépe orientovat v textu. Za nejméně úspěšnou aktivitu ze strany učitelky i žákyně byla považována hra s kostkami, kde mohla žákyně využít svou fantazii a pracovat se svou slovní zásobou. Během aktivity si také mohla dopřát svou velmi oblíbenou činnost – psaní křídou na tabuli.

Pomůcky považují vzhledem k úspěšnému užití za efektivní a dále využitelné.

### **5.3 Třetí žák**

U třetího žáka bude níže v textu užíváno jméno „Vojta“.

#### **5.3.1 Charakteristika**

Vojta je žák čtvrtého ročníku, je mu jedenáct let. Pochází z úplné, plně funkční rodiny, která se snaží trávit hodně času společně. Vojta má dva bratry. Specifické poruchy učení se objevily také u sourozenců. Celé těhotenství matky proběhlo v pořádku, stejně tak i porod. Vojta dle matky neprodělal žádné úrazy ani onemocnění, které by mohly ovlivnit jeho psychický stav nebo školní výkonnost.

Adaptace na školní prostředí proběhla bez problémů v mateřské škole i při nástupu do prvního ročníku. Žák má se svými spolužáky hezký vztah, rád jim také pomáhá. I přes dobré vztahy charakterizovala matka svého syna jako plachého a tiššího.

Matka je s třídní učitelkou v pravidelném kontaktu. Na základě plánu pedagogické podpory bylo doporučeno vyšetření žáka ve druhém ročníku základní školy. V závěru vyšetření z pedagogicko-psychologické poradny se prokázala snížená úroveň grafického projevu a dále specifická chybovost v psaném projevu. Dále bylo patrné pomalé tempo při čtení a potíže ve čtení delších slov. Do současnosti dochází ve čtení občasně k vynechání slova či záměně hlásek. Porozumění textu je u žáka v pořádku.

Dle poradenského zařízení je potřeba u žáka rozvíjet především sluchové vnímání a slovní zásobu. Žákovi byl na základě vyšetření vytvořen individuální vzdělávací plán.

Rodiče vnímají vyšetření svého syna pozitivně, zejména co se týká individuální péče ve školním prostředí. Dle matky se Vojta každý den připravuje do školy přibližně hodinu, čtení procvičují každý den, přibližně čtyři až pět stran (záleží na typu knihy). Matka se domnívá, že Vojta má čtení rád, na čtení sám upozorňuje, rád o knížkách vypráví. Ve škole si vede čtenářský deník stejně jako ostatní žáci. I jeho realizace ho naplňuje.

Třídní učitelka charakterizuje Vojtu jako velice klidného, plachého a hodného žáka, kterého mají spolužáci rádi a do kolektivu ho velmi dobře přijali. Díky dobrému rodinnému zázemí a intenzivní spolupráci rodiny se školou paní učitelka vnímá velké pokroky v činnostech žáka. Jak sama říká, po zavedení vhodných postupů práce došlo ihned k pozitivním změnám. Paní učitelka považuje za přínosný a důležitý rozvoj sluchového vnímání a dále zaměření se na rozvoj slovní zásoby.

### **5.3.2 Pomůcky**

Činnosti pro byly zaměřeny především na rozvoj slovní zásoby a jazykového citu. Během aktivit se učitelka snažila o navázání komunikace s žákem, v průběhu zkoušení aktivit byl žák zapojen do skupinových aktivit s výše popisovanými žáky.

Žák v jednotlivých aktivitách pracoval se slovy, určoval jejich význam a snažil se je spojit se skutečným životem.

### **Pravopisné bludiště**

Cílem úlohy je najít správnou cestu/cesty do cíle. Žák vybarvuje pouze ta políčka, kde jsou slova správně napsána. Během cesty se může setkat s různými pravopisnými jevy – tvrdé a měkké slabiky, spodoba hlásek, tvarově podobné tvary písmen, dlouhé a krátké hlásky aj. Při své cestě se žák může setkat se slepými uličkami či nalézt více možných řešení. Celá aktivita vede také k rozvoji soustřednosti žáka (příloha N).



## **Domino**

Pomůcka je zaměřena na rozvoj jazykového citu. Žák skládá kartičky domina podle toho, jak se slova rýmují. První kartičku pozná dle části s vyznačeným slovem „start“. Poslední kartička je potom označena slovem „cíl“. Během celé činnosti probíhá rozhovor s učitelem, který se žáka ptá, z jakého důvodu dvojici slov vytvořil (příloha O).

## **Práce s textem**

Pro procvičení práce se slovy a vymýšlení rýmů bylo využito pracovního listu pro práci s textem Červená Karkulka. Žák tento list vypracoval v průběhu pedagogické intervence se svou třídní učitelkou.

## **Neposedná slovíčka**

Pomůcka se, stejně jako předchozí aktivity, zaměřuje na práci s významy slov. Cílem je rozpoznat, které slovo do řady slov nepatří. Svoje rozhodnutí musí žák smysluplně odůvodnit. Se zvolenými slovy pak vytváří věty, které zapisuje.

S řadami lze pracovat ještě dále. Žák může vymýšlet další slova stejných vlastností. Může vytvořit stejné úkoly na tomto principu, které pak předkládá svým spolužákům (příloha P).

### **5.3.3 Reflexe využitých pomůcek**

Práce s navrženými pomůckami probíhala v příjemné pracovní atmosféře. Za obtížnou aktivitu osobně považuji bludiště, kde se žák opakovaně ztrácel ve slepých uličkách. Pokud bych měla provádět činnost znovu, volila bych stupňovanou obtížnost od lehčí verze po těžší verze. Dále bych se v jednom bludišti zaměřila na konkrétní pravopisný jev, ne na více jevů najednou.

Naopak za zdařilou aktivitu považuji hru Domino, zaměřenou na hledání vhodných rýmů. Žák prokázal jazykový cit a dokonce využil své vlastní fantazie k tvorbě vlastních rýmů. Na základě úspěšnosti aktivity jsem paní učitelce doporučila práci

s pracovním listem, určeným pro práci s textem, který byl vytvořen pro předchozího žáka. Dle slov paní učitelky žák zvládl pracovní list bez větších potíží. V rámci hodiny si pak žáci vymysleli vlastní krátkou báseň.

Stejně jako ostatní žáci, i Vojta si vyzkoušel již výše popisované pexeso. Zde bylo oproti ostatním žákům patrné, že má žák s určování chybějících slov potíže. I po upozornění učitelkou několikrát chyboval.

Velmi úspěšný byl žák naopak v aktivitě Neposedná písmena, kdy mu činnost nečinila žádné potíže. Pokud bych s žákem prováděla aktivitu znovu, zaměřila bych se na těžší formu obtížnosti.

## **Závěr**

Tato diplomová práce si vytkla za cíl připravit pomůcky, které by bylo možné využít při reedukaci specifických poruch učení, zvláště pak dyslexie, u tří konkrétních žáků 1. stupně Základní školy Ing. M. Plesingera-Božinova Neratovice.

Teoretická část práce začíná obecným úvodem do problematiky specifických poruch učení. Dále se věnuje zejména reedukacím, jejich zásadám a obvyklým způsobům postupů práce s žáky. Podařilo se shromáždit dostatečné množství informací k tomu, aby na jejich základě mohla být zpracována praktická část práce.

Zároveň bylo nutné zmapovat situaci na konkrétní zvolené základní škole. Za tímto účelem proběhly výzkumné rozhovory s vybranými učitelkami prvního stupně. Z jejich výpovědí vyplývá, že mají zájem o zkvalitnění péče o žáky se specifickými poruchami učení. Shodují se, že při své činnosti cítí podporu vedení školy a jsou vedeny k dalšímu sebevzdělávání. Dále také uvádějí, že mají ve škole k dispozici dostatek pomůcek pro výuku svých žáků a zároveň mohou ovlivnit výběr pomůcek nových, ale ne vždy si jsou jisté, co konkrétně se ve škole nachází a kde je to uloženo. Jako nevýhody oslovené učitelky uvádějí velikost školy, velké množství žáků ve třídách a komplikovanou spolupráci se speciálním pedagogem, případně dalšími pedagogy, kteří se podílejí na vzdělávání jejich žáků (obzvláště žáků se specifickými poruchami učení).

Praktická část se věnuje třem žákům, z nichž každý má diagnostikovanou dyslexii, případně k ní ještě další přidružené poruchy učení. Na základně informací ze zprávy z vyšetření v pedagogicko-psychologické poradně, rozhovorů s učiteli, rodiči i žáky bylo možné vytvořit podrobnou charakteristiku každého z těchto dětí. Tyto charakteristiky zahrnují jak popis obtíží, tak také celkové prostředí, které ovlivňuje vzdělávání konkrétního dítěte. Bylo tak možné navrhnout pro každé z dětí pomůcky přesně na míru.

Jednotlivé pomůcky tato diplomová práce představuje a jejich použití následně vyhodnocuje. Pro lepší představu jsou nafoceny do příloh. Děti ve všech případech pracovaly se zaujetím, v hodinách panovala příjemná atmosféra. Často měly potřebu sdílet své pocity z nabídnutých aktivit. U všech žáků mělo největší úspěch pexeso, které bylo původně navrženo pro jednoho z nich, ale v rámci skupinové práce se k němu

dostaly všechny děti a samy komentovaly, že je práce baví a měly zájem na opakování hry.

Podle učitelek, které s žáky navržené aktivity prováděly, byly pomůcky efektivní, ale ne vždy úplně přiměřené – v některých případech by bylo možné zvolit vyšší míru obtížnosti (hra přehánka zahrnující rozdělování slov podle počtu slabik). Naopak snazší variantu by bylo vhodné nabídnout u aktivity pravopisné bludiště, která kombinovala příliš mnoho pravopisných jevů, čímž byla pro žáka s dyslektickými potížemi příliš náročná.

Cíle stanovené v úvodu práce se podařilo naplnit. Na základě kladných ohlasů od žáků i učitelů, kteří s pomůckami pracovali, si myslím, že by bylo dobré v činnosti pokračovat a vytvořit další pomůcky pro konkrétní děti. Zároveň práce ukázala, že ke skutečně efektivnímu využití pomůcek je potřeba upravit systém péče o žáky se specifickými poruchami učení na škole, a to způsobem, aby probíhala větší komunikace mezi pedagogy a vhodné pomůcky se dostaly ke každému, kdo je potřebuje. Jsem si však vědoma, že vzhledem k velikosti školy a špatným prostorovým podmínkám je to zatím obtížně dosažitelné.

## Použitá literatura

- BLÁHOVÁ, R. a spol. *Nápravná cvičení – SPU*. Praha: Nakladatelství Dr. Josef Raabe, s.r.o., Praha, ISBN: 978-80-87553-06-0
- ČERNÁ, M., STRNADOVÁ, I. *Dyslexie – detektivní úkoly pro malé čtenáře*. Praha: Nakladatelství FRAGMENT, 2011 Praha 4, ISBN: 978-80-253-1278-0
- ČERNÁ, L., TUMPACHOVÁ, L. *Specifické poruchy učení – soubor pracovních listů k nápravě dyslexie, dysortografie a dysgrafie na 1. Stupni ZŠ*. Praha: Pražská pedagogicko-psychologická poradna, spol. s.r.o., Praha 2010.
- ERETOVÁ, N. a spol. *Pedagogická intervence u žáků ZŠ*. Wolters Kluwer ČR, a.s. 2010, ISBN: 978-80-7357-603-5
- JOŠT, J. *Čtení a dyslexie*. Praha: Grada Publishing, a.s., 2001, ISBN: 978-80-247-3030-1
- JUCOVIČOVÁ, D, ŽÁČKOVÁ, H. *Metody reedukace specifických poruch učení – Dyslexie*. Nakladatelství D+H, Praha 2008, ISBN: 978-80-903869-7-6
- JUCOVIČOVÁ, D., ŽÁČKOVÁ, H. *Smyslové vnímání*. Praha, 2018: Nakladatelství D+H, ISBN: 978-80-903-579-9-0
- JUCOVIČOVÁ, D., ŽÁČKOVÁ, H. *Školní hodnocení a žáci se specifickými poruchami učení*. Praha, 2017: Nakladatelství D+H, 978-80-87295-25-0
- JUCOVIČOVÁ, D, ŽÁČKOVÁ, H. *Reedukace specifických poruch učení u dětí*. Portál, 2008, 2014, Praha, ISBN: 978-80-262-0645-3
- KREJČOVÁ, L. *Dyslexie – psychologické souvislosti*. Praha: Grada, 2019, ISBN: 978-80-247-3950-2
- KROUPOVÁ, K. a kol., *Slovník speciálně-pedagogické terminologie*. Praha: Grada, 2016, ISBN: 978-80-247-5864-8
- MARTÍNEK, Z. *Cvičné texty pro nácvik plynulého čtení*. Hájek Studio, Blug, ISBN: 978-80-7274-982-9
- MATĚJČEK, Z. *Vývojové poruchy čtení*. Praha: SPN, 1974, ISBN: 14-026-76
- MATĚJČEK, Z. *Výbor z díla*, Praha: Univerzita Karlova v Praze, Nakladatelství Karolinum, 2009, ISBN: 978-80-246-1056-6
- MICHALOVÁ, Z. *Základy čtení II.*, Tobiáš, 2002, ISBN: 808580899-4
- MŠMT, *Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy – vzdělávání v ČR, 2013-2019* [online]. MŠMT [cit.10.2.2019] Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr>

MŠMT, *Vyhláška č. 27/2016 sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, ve znění účinném od 1. 1. 2018* [online]. Vyhláška č.27/2016 sb. [cit. 10.2.2019]. Dostupný z: <http://www.msmt.cz/dokumenty-3/vyhlaska-c-27-2016-sb-o-vzdelavani-zaku-se-specialnimi-2>

NASTOUPILOVÁ, D. *Dyslexie – aktivity pro děti se specifickou poruchou učení*, Pardubice: Fragment ve společnosti Albatros Media a.s., 2017, ISBN: 978-80-253-3076-0

NÁRODNÍ ÚSTAV PRO VZDĚLÁVÁNÍ, NUV, [online], NUV, [10.2.2019], 2011-2019, *Dostupné z:*

<http://www.nuv.cz/search.php?action=results&query=specifick%C3%A9+poruchy+u%C4%8Den%C3%AD>

NAVRÁTILOVÁ, M. *Sfumato – splývavé čtené* [online], Sfumato, [cit. 10.2.2019]. Dostupný z: <http://www.sfumato.cz/metodika-sfumato.html#milonicmenu>

POKORNÁ, V. *Cvičení pro děti se specifickými poruchami učení, rozvoj vnímání a pozorování*: Portál, 1998, Praha, ISBN: 80-7178-326-9

POKORNÁ, V. *Rozvoj vnímání a poznávání*, Praha: Portál s.r.o., 2000, ISBN: 80-7178-400-1

POKORNÁ, V. *Rozvoj vnímání a poznávání 2*, Praha, s.r.o., 2000, ISBN: 80-7178-470-2

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

POKORNÁ, V. *Teorie, diagnostika a náprava vývojových poruch učení a chování*, Praha: Portál, s.r.o. 2010, ISBN: 978-80-7367-817-3

REZKOVÁ, V., ZELINKOVÁ, O., TUMPACHOVÁ, L. *Koncentrace pozornosti – soubor pracovních listů pro děti určený k nácviku a zlepšení koncentrace pozornosti*, Praha: Pražská pedagogicko-psychologická poradna s.r.o., Praha 2013

ROLERA LLC, *Clker. com*, [online]. Free clip art. Nestr. [cit.1.3.2019]. Dostupný z: <http://www.clker.com/>

SELIKOWITZ, M. *Dyslexie a jiné poruchy učení*, Havlíčkův Brod: Tiskárny Havlíčkův Brod, a.s. ISBN: 80-7169-773-7

SERFONTEIN, G., *Potíže dětí s učením a chováním*, Praha: Portál, 1999, ISBN: 80-7178-315-3

ÚSTAV MEZINÁRODNÍ KLASIFIKACE NEMOCÍ, *Poruchy dušení a poruchy chování*, F00-F99, Praha 2 [online], ÚZIS 2010-2019, V. MKN-10, [cit. 10.2.2019]  
Dostupné z: <http://www.uzis.cz/cz/mkn/index.html>

VALENTA, M a kol. *Přehled speciální pedagogiky*, Praha: Portál, s.r.o., 2014, ISBN: 978-80-262-0602-6

VÁGNEROVÁ, M. *Školní poradenská psychologie pro pedagogy*: Nakladatelství Karolinum, Univerzita Karlova v Praze, 2005, ISBN:80-246-1074-4

ZELINKOVÁ, O. *Čtenářské tabulky*. Praha: Nakladatelství DYS, 2017, ISBN: 80-902065-5-7

ZELINKOVÁ, O. *Cvičení sluchové analýzy a syntézy*: Praha: Nakladatelství DYS, 2003, ISBN: 80-902065-4-9

ZELINKOVÁ, O. *Dyslexie v předškolním věku?*: Portál, s.r.o., 2008, 2012, ISBN: 978-80-262-0194-6

ZELINKOVÁ, O., ČEDÍK, M. *Mám dyslexii*, Praha: Portál s.r.o., 2013, ISBN: 978-80-262-0349-0

ZELINKOVÁ, O. *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program – nástroje pro prevenci, nápravu a integraci*. Portál s.r.o, 2001, 2007, Praha, ISBN: 978-80-7367-326-0

ZELINKOVÁ, O. *Poruchy učení*. Praha: Portál, s.r.o., 2003, 2009, 2015, ISBN: 978-80-262-0875-4

ZELINKOVÁ, O. *Rozlišování slabik dy-di, ty-ti, ny-ni, rozlišování sykavek*. Praha: Nakladatelství DYS, 2003, ISBN: 80-90 20 65-3-0

ZÁKLADNÍ ŠKOLA ING.M.PLESINGERA-BOŽINOVA NERATOVICE, *Školní vzdělávací program*, [online], Neratovice 2018. [cit.1.3.2019]. Dostupný z: <http://www.zs-mpb.cz/>

## **Seznam příloh**

Příloha A: Pomůcka Bludiště

Příloha B: Pomůcka Přeháňka

Příloha C: Pomůcka Pexeso

Příloha D: Pracovní list k pomůcce Pexeso

Příloha E: Text Červená Karkulka

Příloha F: Pracovní list k textu Červená Karkulka – 1. část

Příloha G: Pracovní list k textu Červená Karkulka – 2. část

Příloha H: Pomůcka Dešťové kapky

Příloha CH: Pomůcka Kostky

Příloha I: Text Kuřátko a obláček

Příloha J: Pracovní list k textu Kuřátko a obláček – 1. část

Příloha K: Pracovní list k textu Kuřátko a obláček – 2. část

Příloha L: Pracovní list Maskování – vyhledávání čísel

Příloha M: Pracovní list Maskování – vyhledávání jmen

Příloha N: Pracovní list Pravopisné bludiště

Příloha O: Pomůcka Domino

Příloha P: Pomůcka Neposedná slovíčka



Najdi správnou cestu k mému mraku:



Příloha A: Pomůcka Bludiště



Příloha B: Pomůcka Přehánka















Příloha C: Pomůcka Pexeso



1. Napiš na linky slova, se kterými ses setkal v pexesu.
2. Zakroužkuj pastelkou správná písmena podle zadání.
3. Bonus – Dokážeš se slovy vymyslet nějakou větu?

1.

 tužka	 slon	 strom	 slunce
 Země	 sopka	 zub	 ryba
 srdce	 džbán	 bota	 podzim

0cb.

2. b – červeně, p – modře, m – žlutě, n – zeleně

tužka      slon      strom      slunce  
Země      sopka      zub      ryba  
srdce      džbán      bota      podzim



### Červená Karkulka

„Kam, Karkulko malá, kam?“

„Chodím lesem sem a tam.“

„Co ty vlku, tady chceš?“

„Sháním na zub kousek trávy,  
Po trávě se dobře tráví.“

„Vlku, vlku, to je lež,  
vlci trávu nejedí!“

„To holčičky nevědí!“

„Vědí, pane vlku, vědí,  
ale odkud nepovědí.“

Náš pes také trávu nejí,  
kosti on má nejraději.“

„Já jsem vlk, ne pes,  
budu-li chtít, sežeru tě!“

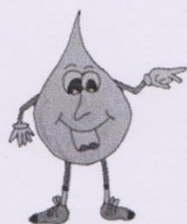
„Trávu si jez, máš-li chutě,  
je jí plný les!“

„Copak máš v tom košíčku?“

„Bábovku a kytičku.“

„A kam neseš košíček?“

„K svátku babičce jej nesu.  
Už jsem přešla sedm lesů.  
Bydlí tamhle – kousíček!“



1. Najdi v textu tato slova, zakroužkuj je modrou barvou:

Kam, tam, chceš, lež, trávy, tráví, nepovědí, nejraději, košíček, kousíček, doprovodím, chodím, chvíličku, babičku.

2. Co mají vyznačená slova společného? Co v textu tvoří?  
Vypiš další slova, která mají stejné vlastnosti:

Rýmuje si. Andary trávi / chvíličku babičku.

3. Najdi v textu chyby, zakroužkuj je červenou barvou.

„Kam, Markulko malá, kam?“

„Chodím selem sem a tam.  
Co ty, vlku, tady chceš?“

„Spálím na zub kousek krávy,  
po trávě se dobře tráví.“

„Vlku, vlku, to je lež,  
vlci trávu nelení!“

(Zdeněk Martínek)

4. Zkus vymyslet rýmy na následující slova:

Lež - plěš

Kytičku - rušičku

Trávu - rávu

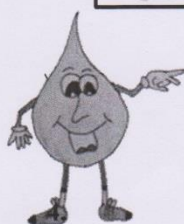
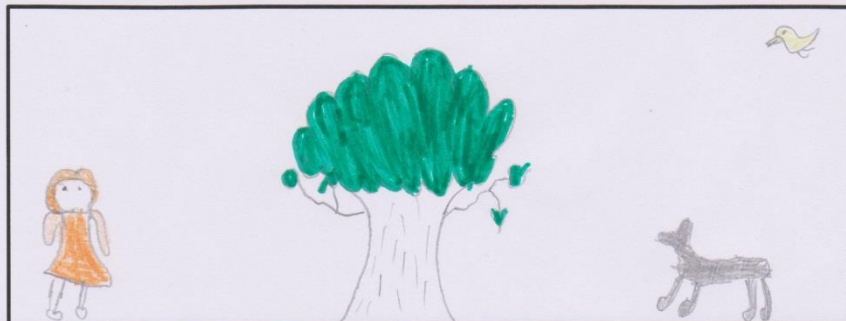
Čas - pas

5. Spoj správně slabiky, aby vzniklo slovo. Vyhledej větu v textu, kde se slovo nachází.

ma - ku  
vl - su  
chuť - pak  
co - ku  
ne - lá

trá - lí  
pl - ný  
ne - mů  
stří - vu  
do - mám

6. Vytvoř obrázek podle pokynů kapky Tondy:



- Nakresli vlka do pravého dolního rohu.
- Nakresli Červenou Karkulku do levého dolního rohu.
- Do pravého horního rohu nakresli ptáka.
- Do středu obrázku nakresli strom.

7. Doplně do slov správná písmena:

„Kam Karkulko mal á, kam?“

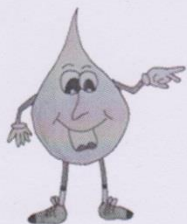
„Lesem chod í m sem a tam.

Co t ý, vlku, tad ý chce š?“

„Sh á ním na zub kousek tr á vy,  
po tr á vě se dob ř e tr á ví.“

„Vlku, vlku, to je le š,  
vlc i tr á vu nejed l.“

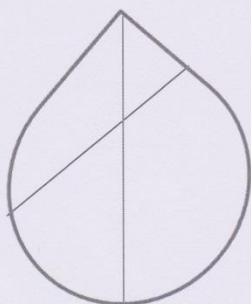
„To holč i čk y nevěd í.“



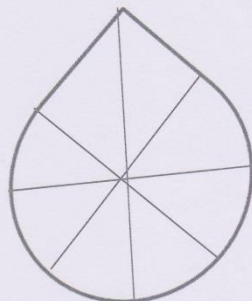
Spočítej, na kolik dílů je rozdělená dešťová kapka.

a. Správný počet napiš na linku.

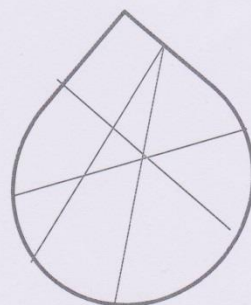
b. V každé kapce vybarvi 4 díly.



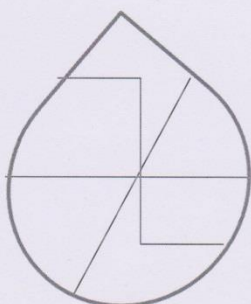
\_\_\_\_\_



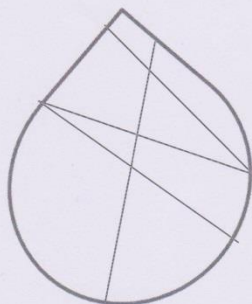
\_\_\_\_\_



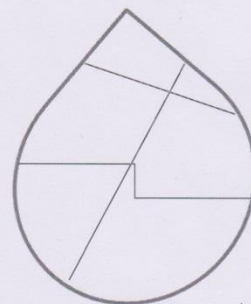
\_\_\_\_\_



\_\_\_\_\_



\_\_\_\_\_



\_\_\_\_\_





Příloha CH: Pomůcka Kostky



### **Kuřátko a obláček**

Byl horký letní den. Slunko silně hřálo, v hrdlech vysychalo. Přicupkalo kuřátko k misce na vodu a úpěnlivě zaprosilo:

„ Misko, mističko, dej mi aspoň kapku vody, aspoň jedinou kapičku, mám velikou žízeň!“

„Dala bych ti, ale sama žízním, protože se mi všechna voda do kapky vypařila. Poros studnu!“

Zdvihlo kuřátko k studni hlavičku a prosí za sebe i za misku:

„ Studno, studánko, dej nám vody, máme takovou žízeň!“

„ Dala bych vám, ale sama žízním, protože jsem vyschla. Poproste zem!“

Sklonilo kuřátko k zemi hlavičku a prosí za sebe, za misku i za studnu: „ Země, zemičko, dej nám vody, máme takovou žízeň!“

„Dala bych vám, ale sama žízním, hleďte, jak jsem rozpukaná. Poproste oblak.“

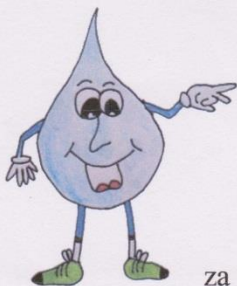
Zdvihlo kuřátko k oblaku hlavičku a prosí za sebe, za misku, za studnu i za celou zem: „ Oblaku, obláčku, dej nám vody, máme velikánskou žízeň!“

„Dám, pravdaže dám, co bych nedal, vždyť jsem tu od toho,“ řekl oblak a hned lilo jako z konve. Napojil dosyta žíznivou zem, zem naplnila až po okraj studnu, studna načerpala vodu do misky.

Kuřátko si nabralo kapku vody do zobáčku a zobáček zdvihlo k obloze. Tak to udělalo čtyřikrát po sobě. Poděkovalo oblaku za sebe, za misku i za celou zem.

A od té doby vždycky, když kuřátko pije vodu, zdvihá zobáček vzhůru, protože už ví, odkud voda na zem přichází.

(Josef Pavlovič, In Zdeněk Martínek)



### 1. Dopln správe věty podle textu:

Sklonilo kuřátko k ZEMI hlavičku a prosí za sebe, za misku i za studnu: „Země, zemičko, dej nám vody, máme takovou žízeň!“

„Dala bych vám, ale sama dekním, hleďte, jak jsem rospuřena. Poproste oblak.“

Zdvihlo kuřátko k oblaku hlavičku a prosí za sebe, za misku, za studnu i za celou zem: „Oblaku, obláčku, dej nám vody, máme velikánskou žízeň!“

### 2. Z písmen slož slova z textu, napiš je na řádek:

ě  
ž  
m

země

kl  
sn  
o

studna

da  
v

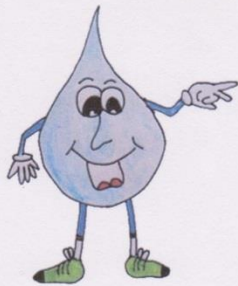
voda

### 3. Která slova začínají na následující slabiku? Najdi je v textu a dopiš na řádek:

zo - \_\_\_\_\_

ob - \_\_\_\_\_

vy - \_\_\_\_\_

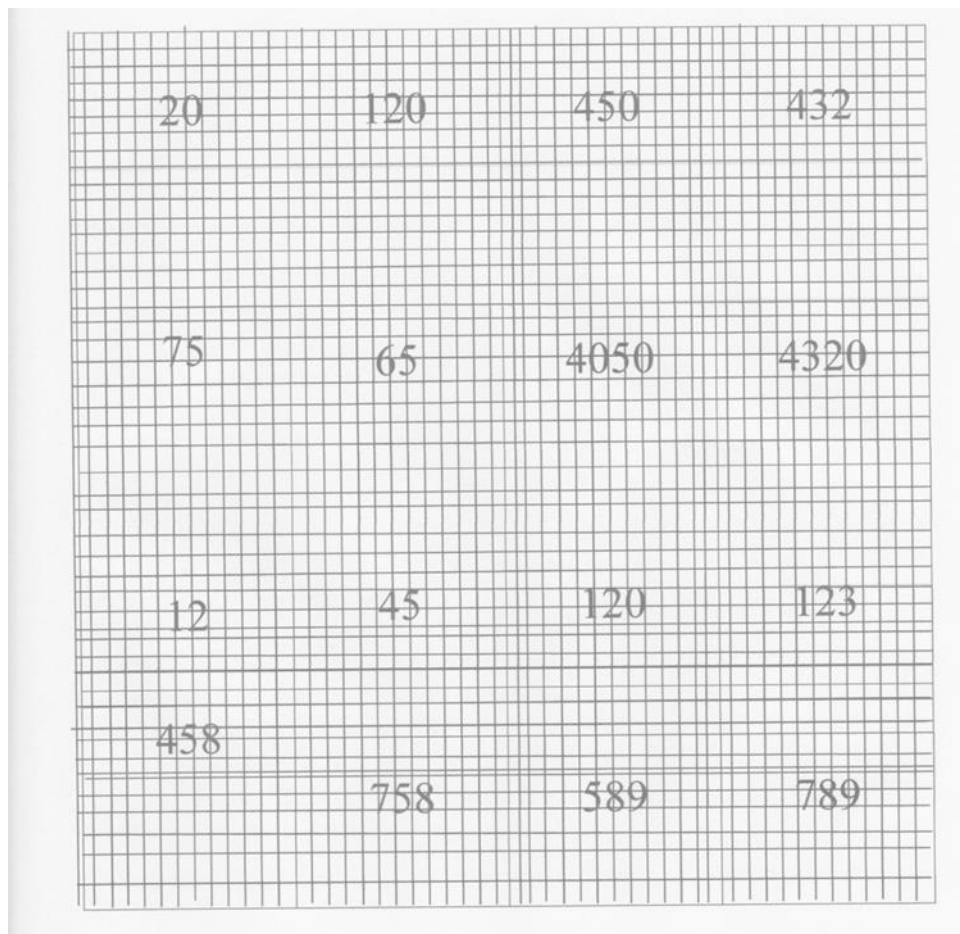


4. Přečti slova z textu. Slova v textu vyhledej a modře zakroužkuj:

a  
se  
dej  
voda  
misku  
všecka  
takovou  
studánko  
rozpukaná  
poděkovalo  
načerpala  
žíznivou  
zobáček  
vzhůru  
odkud  
když  
ale  
do  
k

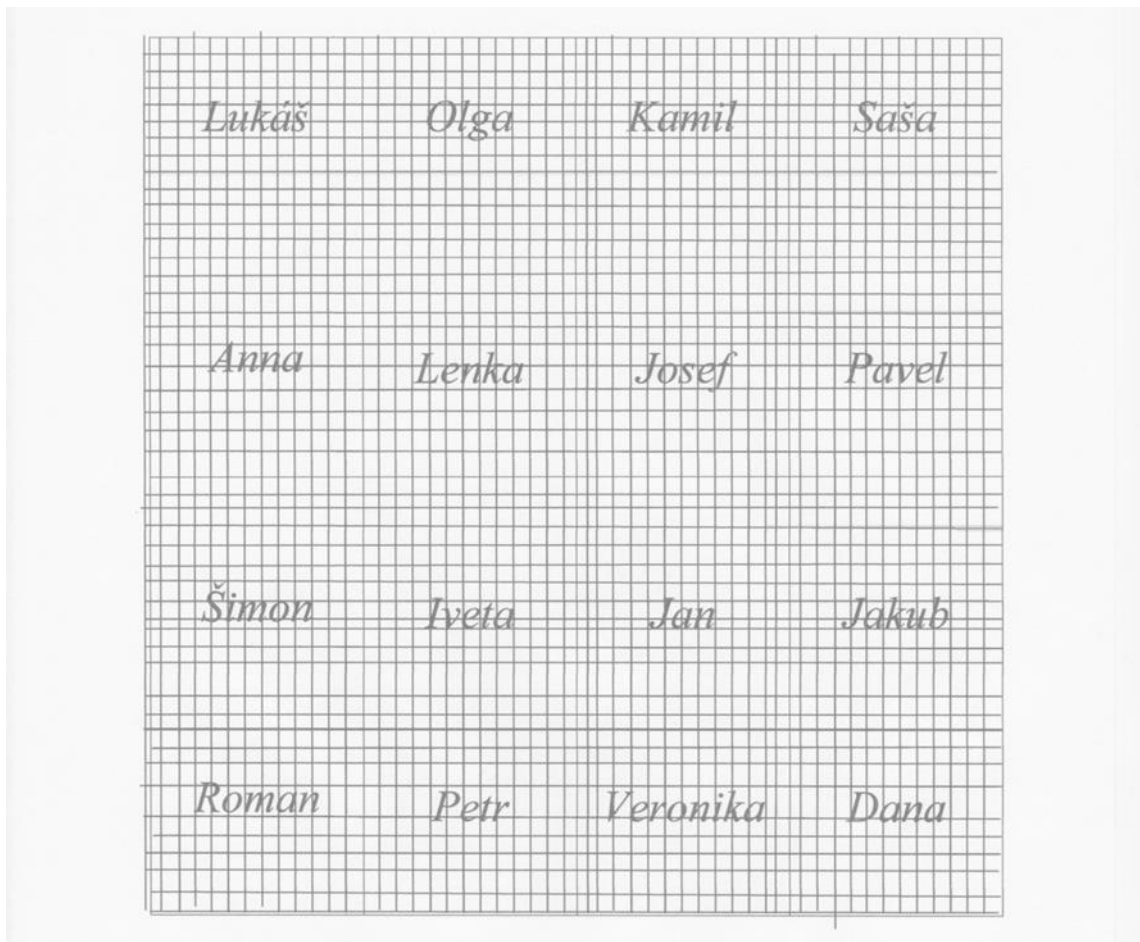
5. Odpověz na otázky:

- Co kuřátko hledalo?
- Pro koko shánělo kuřátko vodu?
- Co dělá kuřátko vždy, když pije vodu? Proč?
- Co mají společného tato slova? **VODA, ZEMĚ, VZDUCH**



Příloha L: Pracovní list Maskování – vyhledávání čísel







Příloha M: Pracovní list Maskování – vyhledávání jmen

1. Projdi bludištěm správnou cestou. Do cíle tě dovede pouze ta cesta, kde jsou slova bez chyby.

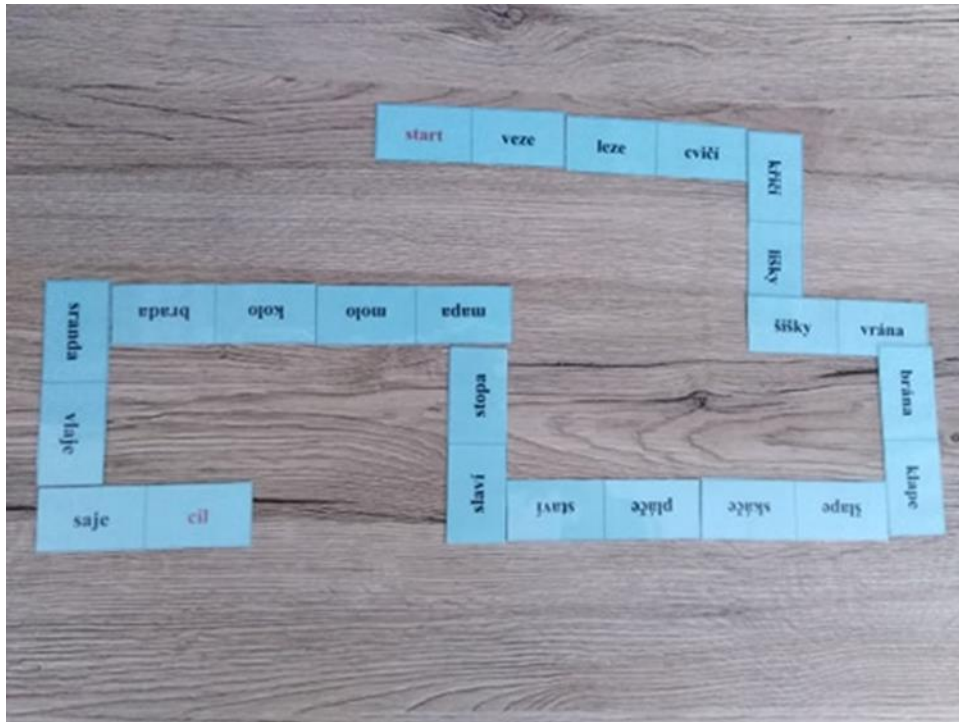
Polička si barevně vybarvuj.




Start	strom	tata	dýně	kláda	vlas	hlas	zdrava
dím	máma	trava	lanpa	sestra	skola	bud	dub
dýra	káva	zelí	dýlo	pole	slama	seno	prst
blato	vidí	výla	dota	kocka	malo	leto	žalut
pyla	vadí	hrdý	chudý	pije	síto	bije	drak
topi	sramda	celo	hodyni	tadi	tigr	hýbe	točí



Příloha N: Pracovní list Pravopisné bludiště




Příloha O: Pomůcka Domino



1. Zakroužkuj slova, která do řady nepatří.

2. Se třemi slovy v kroužku vymysli věty a napiš je na linky.



1. houska, koláč, rohlík, švestka, chléb, kobliha, vdolek
2. hruška, jablko, třešně, meruňka, broskve, jahoda, mléko
3. leden, březen, středa, prosinec, říjen, červen, únor
4. pondělí, středa, pátek, neděle, čtvrtek, rok, úterý, sobota
5. lenost, plavání, pýcha, dochvilnost, poctivost, chamtivost
6. Praha, Ústí nad Labem, Vltava, Olomouc, Mělník, Brno

1. Vltava protéká Prahou.
2. Švestka je ovoce.
3. Středa je den v týdnu.

Příloha P: Pracovní list Neposedná slovička