

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI
PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Ústav speciálněpedagogických studií

DIPLOMOVÁ PRÁCE

**Intervence specifické poruchy čtení se zaměřením na využití speciálních
pomůcek a technik u žáků třetího ročníku základní školy**

Eva Hrbáčková

Prohlášení

Prohlašuji, že na diplomovou práci s názvem „Intervence specifické poruchy čtení se zaměřením na využití speciálních pomůcek a technik u žáků třetího ročníku základní školy“ byly použity pouze všechny uvedené zdroje, odborná literatura a informační zdroje. Práci jsem vypracovala samostatně pod vedením vedoucí mé diplomové práce.

V Olomouci dne: 10.04.2024

.....

Vlastnoruční podpis

Poděkování

Na prvním místě bych velmi ráda poděkovala vedoucí mé diplomové práce PhDr. Renatě Mlčákové, Ph.D. za její odborné vedení, užitečné rady a za všechnen čas, co mi věnovala při zpracování mé diplomové práce. Ráda bych poděkovala ředitelům základních škol, kteří mi umožnili udělat výzkumnou část na jejich školách. Rovněž bych velmi ráda poděkovala učitelům, rodičům a všem lidem, co se podíleli na možnosti sběru dat, na realizaci výzkumného šetření a realizaci mé diplomové práce. Touto cestou bych také ráda poděkovala mé rodině a mým přátelům za obrovskou psychickou podporu po celou dobu studia.

Eva Hrbáčková

Anotace

Jméno a příjmení:	Eva Hrbáčková
Katedra:	Ústav speciálněpedagogických studií
Vedoucí práce:	PhDr. Renata Mlčáková, Ph.D.
Rok obhajoby:	2024

Název práce:	Intervence specifické poruchy čtení se zaměřením na využití speciálních pomůcek a technik u žáků třetího ročníku základní školy.
Název v angličtině:	Intervention of specific reading disorders with a focus on the use of special aids and techniques for pupils in the third grade of primary school.
Zvolený typ práce:	Diplomová práce
Anotace práce:	Práce se zabývá intervencí specifické poruchy čtení u dětí na základní škole. Zaměřuje se na používání speciálních pomůcek, metod a technik při intervenci dyslexie. V rámci pozorování jsme zjistili, jaké pomůcky, metody a techniky se používají na různých základních školách. Ve školách byly pořízené i fotografie pomůcek. Zjistili jsme, že intervence dyslexie na základních školách probíhá přímo ve vyučování, ale i v přidaných hodinách speciálně pedagogické péče. V rámci rozhovoru nás zajímal názor rodičů, jak vnímají problematiku dyslexie u svých dětí, a co by rodiče v rámci intervence rádi uvítali změnit.
Klíčová slova:	Specifická porucha čtení, intervence, speciální pomůcky, techniky, žáci, třetí ročník, základní škola

Anotace v angličtině:	This thesis deals with the intervention of specific reading disorder in primary school children. It focuses on the use of special aids, methods and techniques in dyslexia intervention. Observations were made to find out what aids, methods and techniques are used in different primary schools. Photographs of the aids were also taken in the schools. We found that dyslexia intervention in primary schools takes place directly in the classroom but also in added special education classes. During the interview, we were interested in parents' opinion on how they perceive the issue of dyslexia in their children and what parents would like to see changed in the intervention.
Klíčová slova v angličtině:	Specific reading disorder, intervention, special aids, techniques, pupils, third year, primary school
Přílohy vázané v práci:	Informovaný souhlas s účastí na výzkumném šetření Informace pro rodiče Přepis rozhovorů
Rozsah práce:	143 stran (205 686 znaků včetně mezer)
Jazyk práce:	Český jazyk

Obsah

ÚVOD	10
TEORETICKÁ ČÁST	11
1 Vymezení základních pojmů	11
1.1. Specifická porucha učení	11
1.1.1. Druhy	13
1.1.2. Diagnostika	15
1.1.3. Příčiny	16
2 Dyslexie	18
2.1. Příčiny	19
2.2. Projevy	19
3 Intervence dyslexie	21
3.1. Obecné zásady intervence	21
3.2. Organizace a služby	23
4 Rozvoj jazykových, percepčních a kognitivních funkcí	25
4.1. Fonematické povědomí	25
4.2. Zrakové vnímání	27
4.2.1. Orientace v prostoru	28
4.2.2. Zraková diferenciacce	29
4.2.3. Zraková analýza a syntéza	29
4.2.4. Zraková paměť	30
4.2.5. Oční pohyby	30
4.3. Sluchové vnímání	30
4.3.1. Sluchová orientace	31
4.3.2. Sluchová diferenciacce	31
4.3.3. Sluchová analýza a syntéza	32
4.3.4. Sluchová paměť	32

4.3.5.	Reprodukce rytmu	33
4.4.	Koncentrace pozornosti	33
4.5.	Rozvoj slovní zásoby	34
5	Metody intervence v oblasti čtení	35
5.1.	Osvojování písmen	35
5.2.	Spojování hlásek a písmen do slabik	36
5.3.	Spojování slabik do slov, čtení slov	37
5.4.	Čtení textu.....	37
5.5.	Porozumění čtenému textu	38
5.6.	Tempo čtení	39
6	Techniky intervence v oblasti čtení	40
6.1.	Metoda obtahování	40
6.2.	Slabičné čtení.....	40
6.3.	Nácvik rychlého čtení slabik a slov	41
6.4.	Čtení s okénkem	41
6.5.	Metoda dublovaného čtení.....	42
6.6.	Nácvik krátkých a dlouhých samohlásek	43
7	Speciální pomůcky	45
7.1.	Čtecí okénko	45
7.2.	Bzučák	45
7.3.	Postřehovací slabiky	45
7.4.	Učebnice, pracovní sešity, knihy	46
7.5.	Tvrdé a měkké kostky.....	46
8	Programy a aplikace	47
8.1.	DysCom	47
8.2.	ABC do školy	47
8.3.	Aplikace Včelka	47

8.4.	Jazyky bez bariér	48
9	Spolupráce a hodnocení.....	49
9.1.	Spolupráce školy s rodinou.....	49
9.2.	Hodnocení dětí se specifickými poruchami učení	49
	PRAKTICKÁ ČÁST	51
10	Metodologie pedagogického výzkumu	51
10.1.	Výzkumné cíle a výzkumné otázky	51
10.2.	Výzkumné metody.....	52
10.2.1.	Zúčastněné strukturované pozorování	53
10.2.2.	Polostrukturovaný rozhovor s rodiči	53
10.3.	Organizace výzkumu	54
10.4.	Výzkumný vzorek.....	55
11	Výsledky výzkumu	60
11.1.	Pozorování	60
11.1.1.	Základní škola č. 1	61
11.1.2.	Základní škola č. 2.....	66
11.1.3.	Základní škola č. 3.....	70
11.1.4.	Základní škola č. 4.....	74
11.2.	Rozhovor	77
12	Speciální pomůcky, metody a techniky	87
12.1.	Metody a techniky	87
12.2.	Speciální pomůcky	93
13	Interpretace a diskuze	105
	ZÁVĚR.....	113
	SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	116
	DIDAKTICKÝ MATERIÁL K ROZVOJI ČTENÍ	123
	SEZNAM GRAFŮ.....	125

SEZNAM OBRÁZKŮ.....	127
SEZNAM PŘÍLOH.....	129

ÚVOD

V dnešní době se čím dál více setkáváme s dětmi trpící specifickou poruchou učení na základních školách. Nejčastěji vyskytující se je specifická porucha čtení (dyslexie). Děti trpící dyslexií mají problém se naučit číst běžnými výukovými prostředky, a proto potřebují individuální přístup ve vzdělávání (např. respektovat individuální potřeby dítěte, respektovat osobní tempo čtení, rozvíjet u dětí oslabené percepčně-kognitivní funkce a fonematické povědomí, využívat speciálních metod, technik a speciálních pomůcek při čtení).

Musíme si uvědomit, že schopnost čtení je velmi zásadní schopnost. Ve škole se sice děti učí číst v hodinách českého jazyka, ale četba není pouze záležitostí jednoho předmětu, nýbrž celého vyučovacího procesu. Čtení je potřeba ve všech výukových předmětech (jazykové, matematické, přírodovědné, společenské a umělecké), kde se prostřednictvím čtení děti učí novým vědomostem. Četba samozřejmě také zasahuje do každodenních činností v životě jako např. čtení zpráv, emailů, různých dokumentů, návodů na přípravu pokrmů, či složení určitých potravin. Proto je velmi důležité naučit děti dostatečně číst, aby neměly problémy při vzdělávání, hlavně v běžném životě a v profesním uplatnění.

Bohužel v dnešní době jsou děti čím dál více vystavovány moderním technologiím, např. počítačům, telefonům, televizím a tabletům. Jelikož jsou děti ve velkém pokušení v používání moderních technologií, upouštějí od příjemné aktivity čtení knih. Četba pro ně není už tak atraktivní. Raději si pustí pohádku na tabletu, kterou jim vypravěč povypráví, či herci zahrají. Dále dávají děti přednost hrám na počítači či herní konzoli, sledováním známých influencerů, sledováním různých videí, vytvoření vlastních nových videí a fotografií, nebo odpočinku u televize a shlédnutí filmu na obrazovce.

Svými nevhodnými přístupy v trávení volného času se děti často připravují o vhodné činnosti, kterými by si mohly rozvíjet slovní zásobu, myšlení, paměť, fantazii, komunikační a čtenářské schopnosti. Jelikož dětí se specifickou poruchou čtení přibývá, je potřeba vědět, jak s těmito dětmi pracovat, vědět v jakých oblastech mají obtíže, umět na to reagovat a rozvíjet je v nich. Z tohoto důvodu jsem zaměřila svou práci na téma intervence dyslexie u dětí ve třetím ročníku na základní škole s využitím různých speciálních pomůcek, metod a technik.

TEORETICKÁ ČÁST

1 Vymezení základních pojmů

V první kapitole si vysvětlíme a definujeme základní pojmy, se kterými se budeme v průběhu diplomové práce setkávat a pracovat s nimi. Nejprve si definujeme základní pojem: specifická porucha učení, poté si definujeme její druhy podle Světové zdravotnické organizace a Diagnostického a statistického manuálu duševních poruch.

1.1. Specifická porucha učení

V přesném vymezení tohoto pojmu existuje značná terminologická nejednoznačnost. V různých publikacích se setkáváme s různými termíny, proto si část z nich tady představíme. V českých odborných literaturách se můžeme setkat s výrazy: *vývojové poruchy učení, specifické poruchy učení, specifické vývojové poruchy nebo poruchy učení*. V německé literatuře se objevuje nejčastěji termín *Legasthenie*. V anglické odborné literatuře se setkáváme nejčastěji s termíny *Learning disabilities, Specific Learning Difficulties, Specific learning disability* (Pokorná, 1997, s. 53-54). Všechny tyto pojmy souvisí se stejnou problematikou. A abychom si to terminologicky ujasnili, v této práci budeme používat pojem *specifické poruchy učení*.

Tento pojem se v běžné praxi objevuje čím dál více a je světově známý. Můžeme říct, že v každé škole se vyskytují děti se specifickými poruchami učení. Uvádí se, že můžeme hovořit až o deseti procentech žáků, kteří trpí nějakou specifickou poruchou učení. Jedná se o nejpočetnější skupinu žáků se specifickými vzdělávacími potřebami, které se objevují v našich školách (Krejčová, Bodnárová a kol., 2014).

Existuje spousta definic, které vysvětlují danou problematiku. Ukážeme si tři z nich:

Matějček (1995, s. 24) uvádí definici specifické poruchy učení následovně: „*Poruchy učení jsou souhrnným označením různorodé skupiny poruch, které se projevují zřetelnými obtížemi při nabývání a užívání takových dovedností, jako je mluvení, porozumění mluvené řeči, čtení, psaní, matematické usuzování nebo počítání. Tyto poruchy jsou vlastní postiženému jedinci a předpokládají dysfunkci centrálního nervového systému. I když se porucha učení může vyskytnout souběžně s jinými formami postižení (jako např. smyslové vady, mentální retardace, sociální a emocionální poruchy) nebo souběžně s jinými vlivy prostředí (např. kulturní*

zvláštnosti, nedostatečná nebo nevhodná výuka, psychogenní činitele), není přímým následkem takových postižení nebo nepříznivých vlivů.“

Jucovičová, Žáčková (2008, s. 9) definují specifické poruchy učení jako: *„neschopnost naučit se číst, psát a počítat pomocí běžných výukových metod za průměrné inteligence a přiměřené sociokulturní příležitosti.“*

V Diagnostickém a statistickém manuálu duševních poruch (DSM-5) najdeme specifickou poruchu učení pod částí Neurovývojové poruchy. Tam je definována jako: *„Specifická porucha učení je diagnostikována, pokud je u jedince přítomen specifický deficit schopnosti efektivně a přesně přijímat a zpracovávat informace. Tato neurovývojová porucha se poprvé objevuje během školní docházky a je charakterizována přítomností trvalých a závažných obtíží v učení se základním školním dovednostem, jako je čtení, psaní nebo počítání. Výkon jedince v narušené oblasti je značně pod úrovní očekávanou pro daný věk, anebo je předpokládané úrovně dosaženo jen s mimořádným úsilím“* (Raboch, Hrdlička, Mohr, Pavlovský, Ptáček, 2015, s. 32).

Většina definic se shoduje, že jde o dysfunkci v centrální nervové soustavě. Shodují se také v názoru, že se mohou specifické poruchy učení objevovat souběžně s dalšími nespecifickými poruchami, které ale nesmí být jejím přímým následkem (Matějček, 1995).

Výše hovoříme o dysfunkci v centrální nervové soustavě. Mezi běžné projevy lehké mozkové dysfunkce je nesoustředěnost, neklid, impulsivita, výkyvy nálad. V dnešní době tam samozřejmě musíme zařadit i činitele genetické, deprivace a emocionální, které také přispívají k utváření mozkové funkce dítěte (Matějček, 1995).

Specifické poruchy učení jsou vrozené nebo získané v raném dětství. Značnou část tam hraje i dědičnost. Zvláštností je, že žáci se specifickými vzdělávacími potřebami mají inteligenční schopnosti průměrné až nadprůměrné. Nemůžeme tedy hovořit, že je porucha zapříčiněna sníženými intelektovými schopnostmi, vychází z jiných příčin vzniku. V dnešní době se hlavní příčinu uvádí fonologický deficit neboli problémy v dekódování slov. U žáků se také často objevují problémy v poruchách funkcí. U dětí se speciálními vzdělávacími potřebami bývá nejčastěji oslabena funkce kognitivní (poznávací), funkce percepční (zrakové a sluchové vnímání) a funkce motorická (pohybová), (Jucovičová, Žáčková, 2008).

1.1.1. Druhy

Mezinárodní statistická klasifikace nemocí a přidružených zdravotních problémů (MKN) je publikace, která určuje systém označování a klasifikace lidských onemocnění, poruch a zdravotních problémů. V současné době v České republice je stále platná desátá revize (MKN-10), (Ústav zdravotnických informací a statistiky ČR, 1993).

Nová jedenáctá verze MKN-11 je stále připravována. Přinese nám několik důležitých obsahových a číselných změn. Momentálně je pouze v anglickém jazyce a do českého jazyka se teprve překládá. Přesná doba, kdy přejdeme na novou verzi MKN-11, se neví, ale MKN-11 bude platná určitě v nejbližší době.

Ukážeme si rozdělení specifické poruchy učení v obou verzích Mezinárodní klasifikace nemocí, a to jak současnou českou verzi MKN-10, tak i anglickou novou verzi MKN-11, abychom si udělali celistvější představu o naší problematice.

V 10. revizi Mezinárodní klasifikaci nemocí z roku 1993 najdeme podskupinu specifické vývojové poruchy školních dovedností (F81) v oblasti Poruchy psychického vývoje v číselné klasifikaci mezi F80-F89 (Ústav zdravotnických informací a statistiky ČR, 1993).

F80-F89 Poruchy psychického vývoje

F81 Specifické vývojové poruchy školních dovedností

F81.0 Specifická porucha čtení

F81.1 Specifická porucha psaní a výslovnosti

F81.2 Specifická porucha počítání

F81.3 Smlíšená porucha školních dovedností

F81.8 Jiná vývojová porucha školních dovedností

F81.9 Vývojová porucha školních dovedností nespecifikovaná

(Ústav zdravotnických informací a statistiky ČR, 1993)

V 11. revizi Mezinárodní klasifikaci nemocí můžeme najít podskupinu vývojové poruchy učení (6A03) v části Duševní, behaviorální nebo neurovývojové poruchy v číselné klasifikaci 06 (World Health Organization, 2024).

06 Mental, behavioural or neurodevelopmental disorders

6A03 Developmental learning disorder

6A03.0 Developmental learning disorder with impairment in reading

6A03.1 Developmental learning disorder with impairment in written expression

6A03.2 Developmental learning disorder with impairment in mathematics

6A03.3 Developmental learning disorder with other specified impairment of learning

6A03.Z Developmental learning disorder, unspecified

(World Health Organization, 2024)

V Diagnostickém a statistickém manuálu duševních poruch (DSM-5) najdeme podskupinu specifické poruchy učení (315) v části Neurovývojové poruchy. Klasifikace specifických poruch učení v DSM-5 (Raboch, Hrdlička, Mohr, Pavlovský, Ptáček, 2015, s. 70):

Specifická porucha učení

315.00 (F81.0) S poruchou čtení:

Přesnost čtení.

Rychlost a plynulost čtení.

Porozumění čtení.

315.2 (F81.81) S poruchou psaní:

Problémy s pravopisem

Problémy s gramatikou a interpunkcí.

Přehlednost nebo uspořádání písemného projevu.

315.1 (F81.2) S poruchou počítání:

Pochopení čísel.

Zapamatování početních pravidel.

Přesné nebo plynulé počítání.

Správné porozumění početním operacím.

(Raboch, Hrdlička, Mohr, Pavlovský, Ptáček, 2015, s. 70)

Vysvětlíme si definice všech typů specifických poruch učení, které uvádí ve své publikaci Olga Zelinková. Mezi základní typy patří:

- **Dyslexie** – Porucha osvojování čtenářských dovedností
- **Dysgrafie** – Porucha osvojování psaní
- **Dysortografie** – Porucha osvojování pravopisu
- **Dyskalkulie** – Porucha osvojování matematických dovedností
- **Dyspraxie** – Porucha, která postihuje osvojování, plánování a provádění volných pohybů
- **Dysmúzie** – Porucha v osvojování hudebních dovedností
(Zelinková, 2015, s. 9-10)

1.1.2. Diagnostika

V Diagnostickém a statistickém manuálu duševních poruch (DSM-5) jsou definována čtyři diagnostická kritéria specifické poruchy učení. Všechna uvedená kritéria musí být naplněna na základě získané anamnézy a získaných komplexních informací o dané osobě (Raboch, Hrdlička, Mohr, Pavlovský, Ptáček, 2015).

Uvedeme si všechna diagnostická kritéria podle DSM-5:

1. Problémy v učení musí **přetrvávat po dobu nejméně šesti měsíců** a musí se u nich objevovat obtíže např. pomalé, nepřesné a namáhavé čtení, problémy s hláskováním, s písemným vyjádřením, s porozuměním textu, s pochopením významu čísel, početních úkonů a počítáním, či problémy s matematickým chápáním.
2. Školní dovednosti **nesplňují očekávanou úroveň** k danému věku dítěte a bývají příčinou oslabeného školního a pracovního výkonu.
3. Problémy s učением **začínají na začátku školní docházky**. Specifické poruchy učení se nemusí projevit, pokud není překročena omezená schopnost pro zdolání konkrétní dovednosti.

4. Specifickou poruchu učení **nesmíme objasnit jakoukoliv jinou poruchou** jako např. poruchou intelektu, poruchou zraku nebo sluchu, duševní poruchou, neurologickou poruchou, problémy v psychosociální oblasti, nedostatečnou znalostí jazyka, či nevhodnou výukovou metodou.

(Raboch, Hrdlička, Mohr, Pavlovský, Ptáček, 2015)

Závažnost obtíží specifické poruchy učení můžeme dále specifikovat do třech stupňů:

1. **Mírná** – Mírné problémy v učení v jedné nebo dvou oblastech, které dokáže jedinec kompenzovat na základě poskytnutí dostatku času, prostoru a podpory při vzdělávání.
2. **Středně těžká** – Výrazné problémy s učením v jedné nebo více oblastech. Je potřeba využívat intenzivní a specializované pomoci ve výuce.
3. **Těžká** – Závažná porucha postihující více oblastí. Je potřeba trvalý, intenzivní a specializovaný výukový přístup ve všech školních činnostech. I přes vhodný přístup a zázemí nemusí jedinec určité činnosti zvládat.

(Raboch, Hrdlička, Mohr, Pavlovský, Ptáček, 2015)

1.1.3. Příčiny

V dnešní době už víme, že důsledkem vzniku specifických poruch učení není snížený intelekt, nepodnětné prostředí či negativní emocionální vývoj. Důvodem vzniku bývají funkční nedostatky v centrálním nervovém systému a s tím souvisí dědičné sklony či lehká mozková dysfunkce (Fischer, Škoda, 2008).

Fischer, Škoda (2008, s. 109) zmiňují, že O. Kučera (1961) rozdělil příčiny vzniku specifických poruch učení do čtyř skupin:

- ***Lehká mozková dysfunkce (dříve encefalopatie)*** – *lehké poškození funkce mozku v prenatálním, perinatálním nebo postnatálním období (50 procent)*
- ***Hereditární etiologie*** – *výskyt stejných či podobných poruch u příbuzných (20 procent)*
- ***Kombinace*** – *lehké mozkové dysfunkce a dědičnost (15 procent)*
- ***Neurotická nebo nejasná etiologie*** (15 procent)

V Diagnostickém a statistickém manuálu duševních poruch (DSM-5) je uvedeno několik rizikových faktorů, které souvisí se vznikem specifických poruch učení. Z hlediska environmentálního se uvádí riziko nízké porodní váhy, či užívání nikotinu v prenatálním období. Z genetického a fyziologického hlediska se uvádí vysoká míra dědičnosti. Mezi další rizikové faktory, které se objeví v průběhu vývoje dítěte patří např. opoždění či porucha řeči, problémy s nepozorným chováním už v předškolním věku, nedostatečné reakce na efektivní školní intervence, narušené kognitivní procesy, nebo vliv rodinné kultury (Raboch, Hrdlička, Mohr, Pavlovský, Ptáček, 2015).

2 Dyslexie

Celá má práce se bude věnovat převážně tématice dyslexie – specifické poruše čtení. Jak jsem v předchozí kapitole zmínila, specifická porucha čtení neboli dyslexie, je porucha v osvojování čtenářských dovedností (Zelinková, 2015).

Zkusíme si rozebrat celé slovo dyslexie, které pochází z řeckého slova „lexis“. Rozdělíme si slovo dyslexie na předponu „dys-“ a na kořen slova „lexis“. Předpona slova „dys-“ vyjadřuje, že je něco špatné, porušené, nedokonalé. Řecké slovo „lexis“ znamená řeč a jazyk. Proto můžeme říct, že celé slovo dyslexie vyjadřuje potíže se slovy, poruchu ve vyjadřování řeči psanou, ale i ve zpracování psané řeči čili ve čtení (Matějček, 1995).

V minulosti už dost dobře dokázal tuto poruchu popsat Matějček. Definici dyslexie, kterou sám uvádí ve své knize zní:

„Vývojová dyslexie je specifický defekt čtení, podmíněný nedostatkem některých primárních schopností, jež skládají komplexní schopnost pro učení za dané výukové metody. Objevuje se u dětí obvykle od samých počátků výuky a působí, že úroveň čtení je trvale v nápadném rozporu se zjištěnou úrovní intelektových schopností dítěte“ (Matějček, 1995, s. 19).

V Diagnostickém a statistickém manuálu duševních poruch je dyslexie definována jako: *„Dyslexie je alternativní termín zahrnující poruchu učení charakterizovanou sníženou schopností přesně a plynule poznat slova, dobře je chápat a správně je hláskovat“* (Raboch, Hrdlička, Mohr, Pavlovský, Ptáček, 2015, s. 70).

Specifické poruše čtení můžeme rozumět tak, že se jedná o omezenou schopnost naučit se číst běžnými výukovými prostředky při přiměřené vzdělávací nabídce, motivaci a vyvíjeného úsilí konkrétního jedince. Nesouvisí to s nižším inteligenčním kvocientem. Tento jedinec může tuto poruchu získat i za normální inteligence, v dobrém tělesném i duševním zdraví. Dítě samo nezvládá řešit své problémy, a to se dost závažně projevuje do celého jeho života (školního, osobního i pracovního), (Jošt, 2011).

Dovednost čtení a psaní jsou hlavními informačními kanály vedle mluvené řeči. Dítě se učí číst psaný text a rozumět psanému čtenému textu. Převádět písemnou formu textu do mluvené podoby a převádět slyšené slovo do písemné podoby. Proto můžeme říct, že dovednost číst a psát jsou vedle mluvené řeči základními předpoklady získávat nové informace (Pokorná, 1997).

Hodně odborníků poruchu dyslexie s dysortografií nijak nerozlišují. Často pojem dysortografie podřazují pojmu dyslexie. Průběh vzniku dysortografie je totiž obdobný a často spojený s dyslexií, jelikož problémy ve sluchové analýze slova v hlásky se do fonetického pravopisu přímo promítají. O specifické poruše pravopisu neboli dysortografií můžeme hovořit samostatně jen tehdy, když dítě jeví potíže v pravopisu bez ohledu na to, že by to souviselo se čtením. Proto se porucha dyslexie často spojuje s poruchou dysortografie (specifickou poruchou pravopisu), ale také zasahuje i do oblasti psaní (Matějček, 1995).

2.1. Příčiny

Když se zeptáme, co je vlastně příčinou dyslexie, tak zjistíme, že není na vině jen jedna věc. Kdybychom měli několik z nich vyjmenovat, tak největší problém je ve fonologickém deficitu (např. v dekodování slov, či jednotlivých hlásek, narušená schopnost hláskové syntézy, fonologické manipulace, automatizace fonetických dovedností). Poté se objevují problémy ve vizuálním deficitu (schopnosti zrakové analýzy a syntézy, v pravolevé a prostorové orientaci, nedostatečné zrakové paměti), v motorické oblasti (mikromotorice očních pohybů a motorice mluvidel), v senzorio-motorické oblasti (např. vizuo-motorické), v procesu automatizace v jednotlivých dílčích funkcích a postupů při čtení (přechod od slabikování ke čtení, zapamatování si jednotlivých hlásek, artikulační neobratnost, nižší jazykový cit), (Jucovičová, Žáčková, 2008).

2.2. Projevy

Specifické poruchy učení jsou celoživotní poruchou a příznaky se mohou v průběhu života měnit. Narušují běžné osvojování školních dovedností a z tohoto důvodu mohou ovlivňovat schopnost získávání informací a znalostí i v jiných předmětech (Raboch, Hrdlička, Mohr, Pavlovský, Ptáček, 2015).

Největším problémem u dětí s dyslexií na prvním stupni je spojit písmeno s jeho zvukovou podobou. Mezi další problémy patří např. problémy s rozpoznáváním písmen, záměny hlásek a písmen, problémy s hláskováním, velká chybovost ve výslovnosti víceslabičných slov, poruchy porozumění čtenému textu a nápadné pomalé a neplynulé čtení (Raboch, Hrdlička, Mohr, Pavlovský, Ptáček, 2015).

Dyslexie je porucha, při které mají děti problém se naučit číst, ačkoliv mají vhodně vytvořené podmínky, zázemí a přiměřené nadání. Žák s dyslexií si plete písmena, čte velmi pomalu, namáhavě s častými chybami, čte s neporozuměním a jeho technika čtení je nesprávná. Objevuje se často, že dítě písmena hádá, domýšlí si je, anebo se vrací na počátek slova (Zelinková, 2012).

3 Intervence dyslexie

Specifické poruchy učení se vyznačují specifickými chybami, kterých se děti dopouštějí. Specifické chyby jsou obtíže, které se odlišují od běžných chyb, nejsou to chyby z pouhé nepozornosti či nedbalosti, proto nevymizí pouhým opakováním a domácí přípravou. Proto specifické chyby můžeme upravovat pouze se specifickými způsoby nápravy. Samozřejmě nejvhodnější intervencí specifických poruch je zkusit těmto poruchám předcházet, a to jak výukovým obtížím, tak i negativním následkům. Mezi ně zařazujeme např. nedostatečné vědomosti, ztrátu motivace, nebo špatné porozumění učiva (Pokorná, 2001).

Schopnost čtení souvisí s celou řadou základních funkcí, které dítě musí ovládat. Velmi důležité jsou percepčně-kognitivní funkce (zrakové vnímání, sluchové vnímání, paměť, orientace v prostoru) a schopnost spojovat jednotlivé části v celky (Matějček, 1995). Této oblasti se budeme podrobněji věnovat níže (kap. 4).

Než přejdeme k určitému rozvoji jazykových, percepčních a kognitivních funkcí, vysvětlíme si obecné zásady nápravného postupu při intervenci specifické poruchy učení.

3.1. Obecné zásady intervence

Reedukační proces znamená převýchovu, obnovu, nebo rozvoj porušených či nevyvinutých funkcí do té míry, abychom částečně zlepšili či vytvořili potřebnou dovednost do plné nebo aspoň částečné funkce a zabránili obtížím vyplývajících ze specifické poruchy učení (Jucovičová, Žáčková, 2008).

Velké množství autorů uvádí různé intervenční postupy k dětem se specifickou poruchou čtení. V některých zásadách se autoři shodují. Vypíšeme si tedy několik vyslovených obecných zásad, které ve svých publikacích uvádí tito autoři: Pokorná (2001), Zelinková (2015), Jucovičová, Žáčková (2008), Matějček (1995):

1. První zásadou je kvalitní, přesná a **komplexní diagnostika případu**. Zprávu, kterou potřebujeme ke správnému nastavení terapie, získáme od odborného pracoviště pomocí speciálně pedagogického vyšetření. Musíme znát typ, rozsah, stupeň závažnosti problému, stav percepčně-motorických funkcí a intelektových schopností, abychom mohli nastavit vhodné metody terapie a způsoby hodnocení (Jucovičová, Žáčková, 2008).

2. Nejdůležitější je potřeba brát v úvahu **jedinečnost, specifčnost a individualitu každého dítěte**. Neexistuje jeden postup nápravy, který by platil pro všechny děti. Je potřeba brát ohledy na vnitřní podmínky dítěte (např. jeho intelekt, motivace, vztah dítěte k učení, schopnost koncentrace) a vnější podmínky dítěte (např. vztah rodiče s dítětem, rodinné prostředí, způsob výchovy a podpora rodiče, učitele). Průběh nápravy závisí na množství a intenzitě obtíží. Většinou děti mají obtíže v deficitu vývoji řeči, v nedostatečném vývoji psychických funkcí, špatné zrakové a sluchové percepci, pravolevé a prostorové orientaci (Pokorná, 2001).
3. V další etapě je důležité vytvořit **příjemnou atmosféru a citlivý osobní přístup**. Je potřeba, aby lidé pochopili závažnost situace. Nejde o pouhé lajdáctví dětí, ale jde o závalu organismu, kterou můžeme společnou prací zlepšit. Musíme se vyhnout špatným výchovným praktikám, jako jsou posměšky a výhrůžky, ale raději přejít na vhodnější výchovný postup postavený na vzájemné důvěře, optimismu a spolupráci s dětmi (Matějček, 1995).
4. Dále musíme vytvořit **klidnou atmosféru**, aby dítě dokázalo aktivně a uvědoměle pracovat, bylo schopné se koncertovat, udrželo svou pozornost a dokonale se soustředilo na svou práci (Pokorná, 2001).
5. Další velmi důležitou zásadou je **dobrý začátek**. Hlavní je, aby děti zažívaly úspěch při práci, aby byly neustále kladně motivované a posilovaly si svou sebedůvěru, protože z jejich většinou negativních zkušeností, ztratily motivaci k práci a už si nevěří. Proto je velmi důležitá pozitivní motivace pomocí pochvaly, naší podpory a pomoci (Matějček, 1995).
6. **Začínáme na úrovni, kterou dítě zvládá**. Je potřeba vybírat a zadávat jednotlivé úkoly, činnosti a cíle obtížné takové, kterých jsou děti schopny dosáhnout. Poté můžeme postupně obtížnost úkolů zvyšovat (Jucovičová, Žáčková, 2008). Cíle musí být přiměřené k jejím schopnostem. Úkoly nesmí být moc lehké, aby děti nenudily, ale nesmí být ani moc obtížné, aby děti neměly pocit bezmocnosti a nevyvíjel se u nich strach z neúspěchu (Pokorná, 2001).
7. Další klíčovou zásadou je **pravidelnost nápravného postupu**. Žádnou schopnost či dovednost nezvládneme nacvičit, pokud ji necvičíme pravidelně, systematicky a nevěnujeme se jí. Proto je vhodný každodenní intenzivní nácvik, ale stačí v krátké časové dotaci deseti minut. S tímto přístupem budeme mít větší pravděpodobnost dosáhnout úspěchu (Pokorná, 2001).

8. Důležitá je **vytrvalost a trpělivost** nejen dětí, ale i rodičů. Náprava je totiž proces, postavený na dlouhodobém úsilí. Náprava může trvat jeden i více roků (Pokorná, 2001). Proto je vhodné k udržení motivace využít kladných odměn, vytvoření soutěží (sami se sebou, nebo s ostatními dětmi) či překonávání různých rekordů (Matějček, 1995). Činnost rozvíjíme tak dlouho, dokud není zautomatizována. Je nutné udržet aktivitu a spolupráci všech zúčastněných nápravné péče (Pokorná, 2001).
9. Začínáme **nácvikem percepčně-motorických funkcí**, které tvoří podklad této poruchy. Tyto činnosti jsou převážně jednoduché, hravé a poutavé pro děti (Jucovičová, Žáčková, 2008).
10. Vhodné je zařadit **metody z multisenzoriálního přístupu**, kdy při vyučování zapojíme více svých smyslů a to hmat, zrak i sluch. Tato metoda se osvědčila převážně při vyvozování a osvojování nových písmen, kdy dítě si písmeno spojuje nahlas s vyslovenou hláskou, sluchem odlišuje hlásku od jiné hlásky, hmatem si může písmeno vymodelovat, napsat si písmeno rukou, vybarvit ho v textu, a to vše může vnímat nejen hmatem ale i zrakem (Zelinková, 2015).
11. Nutné je **vytváření realistických představ** na možnostech dosažení určitých výsledků reedukace. Nevzbuzovat u dětí a rodičů nereálné naděje z důvodu možného vzniku velkého zklamání a zhoršení psychického stavu dítěte. Snažme si udržet optimismus a jak říká poučka: „*s tím horším počítejme – tím dobrým se dejme překvapit*“ (Matějček, 1995, str. 179).
12. Je potřebné **sledovat průběh nápravného postupu**. Základem je zachycování průběžných výsledků z činností. Posuzujeme vhodnost použitých metod a technik a celkovou efektivitu vytvořeného postupu reedukace. Pokud se nějaká metoda neosvědčila, je důležité hledat jinou a účinnější metodu nápravy. Konečným cílem je celkový efekt změny dítěte k lepšímu (Jucovičová, Žáčková, 2008).
13. Po ukončení nápravného procesu děti i nadále potřebují **další péči**, často jen malou. Dítě potřebuje zajistit podporu ve vedení, určité zohlednění a celkovou podporu při dalším vzdělávání (Jucovičová, Žáčková, 2008).

3.2. Organizace a služby

V současnosti existuje mnoho služeb a zařízení, která se věnují specifickým poruchám učení. Rodiče se mohou obrátit např. na pedagogicko-psychologickou poradnu, speciálně pedagogická centra, anebo specializovaná pracoviště takzvaná Dys-centra (Pokorná, 2001).

Školní poradenské pracoviště nabízí různé služby na základních školách, např. služby výchovného poradce (nabízí poradenské činnosti), školní metodik prevence rizikového chování, školní psycholog (řeší sociální klima, chování žáků, třídní kolektivy, spolupracuje při zápisu do základních škol) a školní speciální pedagog (Krejčová, Bodnárová a kol., 2014).

Žáci se specifickými vzdělávacími potřebami mohou být integrováni do běžné základní školy, nebo mohou chodit do speciální třídy pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami na běžné základní škole, kde je menší počet dětí, anebo existují v České republice přímo základní školy pro děti se specifickými poruchami učení (Pokorná, 2001).

Na základních školách je důležitá funkce třídního učitele, který během vyučování provádí nápravu. Je důležité, aby se hned na začátku projevených obtíží u dítěte rodiče s učitelem domluvili na společné spolupráci a na další vzdělávací strategii, která pomůže jejím dětem při odstranění jejich problémů (Pokorná, 2001).

Školní speciální pedagog se zabývá péčí o žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Pracuje s dětmi v rámci individuální nebo skupinové speciálně pedagogické péče v hodinách v rámci výuky nebo v odpoledních hodinách po vyučování (Krejčová, Bodnárová a kol., 2014).

V dnešní době už víme, že děti trpící specifickou poruchou čtení ve vyučování nedostávají dostatečně dost příležitostí k nácviku čtení. Učitelé to zdůvodňují různými způsoby a to, že nechtějí děti stresovat, protože je to pro ně těžká aktivita, anebo že čtení dětí s dyslexií se nedá poslouchat a jiné děti se u toho nemohou soustředit (Pokorná, 2001).

V dnešní době je efektivní individuální reedukační činnost, kde se můžeme cíleně zaměřit na konkrétní problémy určitého dítěte. Pokud situace neumožňuje individuální reedukaci, tak používáme skupinovou reedukaci. Důležité je, abychom brali v úvahu, že ve skupinách nesmí být více jak pět dětí. Ideální počet je tři až pět (Jucovičová, Žáčková, 2008).

4 Rozvoj jazykových, percepčních a kognitivních funkcí

V dnešní době panuje velká nejednotnost mezi názory, co stojí u zrodu obtíží dyslexie. Většina odborníků se dnes nejčastěji shoduje v tom, že prvotním a zároveň hlavním příznakem je oslabení ve fonematickém povědomí (v jazykové oblasti). Další příznaky jsou brány jako sekundární, které jsou často spojovány s dalšími kognitivními deficity (např. nedostatky v pracovní paměti, oslabené serialitě, plánováním činností, vnímáním a pozornosti), (Krejčová, 2019).

Prostřednictvím percepce (smyslového vnímání) získáváme informace z okolí pomocí smyslových orgánů, dostředivých nervových drah a vedeme je až do centrální nervové soustavy. Všechny informace zpracováváme v centrální nervové soustavě a díky ní dokážeme jednat, reagovat, orientovat se v okolí a přizpůsobovat se mu (Jucovičová, Žáčková, 2008).

Děti se specifickými poruchami učení mají značné problémy v této oblasti. Je to z důvodu nedostatečně, nerovnoměrně rozvinutého smyslového vnímání nebo dokonce jejím narušením. Děti neumí správně vyhodnocovat informace z okolí, dochází ke zkreslenému vnímání a tím tak nedokážou správně vyhodnocovat informace a jejich reakce jsou nepřiměřené (Jucovičová, Žáčková, 2008).

Vnímání je totiž složitý proces a aby u dětí správně fungovaly percepční i kognitivní funkce, musí každé dítě projít složitým vývojem nervové soustavy, který začíná už od velmi útlého věku. Vnímání nesouvisí pouze se smysly, jako je zrak a sluch, ale je ovlivněn naší pamětí, i našimi zkušenostmi, které jsme získali s okolním světem. Děti musí mít vyspělé, vyztužené vyšší nervové funkce a musí umět komunikovat s lidmi, aby mohly získávat a třídit informace, předměty, jevy, a zvuky (Pokorná, 2001).

V této kapitole se zaměříme na problémové oblasti fonematického povědomí, zrakové a sluchové percepce, ale i na rozvoj dalších kognitivních funkcí, jako paměť a koncentrace pozornosti.

4.1. Fonematické povědomí

Na specifické poruchy učení se dříve pohlíželo jako na percepčně-motorické poruchy vývoje. Dnes se od tradičního konceptu odstupuje a spíše se přikláníme k nové podstatě problému, a to k podstatě jazykově-kognitivní (Mlčáková a kol., 2019).

Fonologické povědomí je složka, kterou můžeme zařadit společně s dalšími složkami povědomí (sémantické, syntaktické, pragmatické a morfologické) do metajazykového povědomí (Gillon, 2004, in Krejčová, 2019).

Fonematické povědomí je dovednost, kterou se rozumí rozložení slova na slabiky, hlásky, a fonologické zpracování informací v sobě obsahuje jak práci s fonémy, ale také zapamatování a vybavení různých údajů slovního charakteru (Krejčová, 2019).

Důležitá část v rámci fonologického povědomí je uvědomění si všech fonémů ve slově, to je bráno jako klíčová část pro zvládnutí techniky čtení (Krejčová, 2019). Trénink deficitu fonematického povědomí zaměřujeme hlavně na práci s řečovými činnostmi (analýza a syntéza slov), ale později je důležité zařazovat i činnosti, které nám budou propojovat řeč s tištěným textem, což ve školách se často nevidí (Wagner, Torgesen, Rashotte et al., 1997, in Krejčová, 2019).

Schopnost čtení je podřízena dvěma komponenty (dekódování a porozumění). První složka je zaměřena na dekodování izolovaných psaných slov do mluvené podoby. Druhá složka se zaměřuje na porozumění neboli chápání významu slov a vět v textu. Obě složky spolu souvisí a jsou na sebe závislé, protože všem slovům, co dekodujeme, musíme umět i porozumět. Pokud budeme zvládat obě tyto složky neboli umět dekodovat slova a rozumět jim, tak nebudeme mít problém zvládat čtení a dosáhneme chtěného výsledku – čtení s porozuměním (Mikulajová et al., 2012, in Mlčáková a kol., 2019).

Nejčastějším zdrojem dyslektických obtíží je spojený s oslabeným fonematickým povědomím. Ten se většinou projeví v problémech v identifikaci hlásek, s fonologickou manipulací, verbální pamětí, učením, identifikaci slov a učením se na základě verbálních podnětů (Habib, Rey, Daffaure et al., 2002; Vellutino, Fletcher, Snowling et al., 2004, in Krejčová, 2019).

Jucovičová a Žáčková uvádí ve své publikaci, že fonologický deficit souvisí s nedostatečnou schopností fonologického zpracování a z tohoto důvodu se mohou objevovat obtíže jak v identifikaci slov, v rozlišování jednotlivých hlásek, nedostatečné schopnosti hláskové syntézy, fonologické manipulace tak i v automatizaci fonetických dovedností (Jucovičová, Žáčková, 2008).

Uvedeme si tři zdroje deficitů, které uvádí Krejčová (2019) ve své publikaci podle Ramuse (2004), které se mohou projevit v rámci fonologického zpracování informací. První

deficit se může objevit v oblasti fonemického povědomí, druhý v oslabené krátkodobé verbální paměti a třetím jsou velké nároky na rychlou vybavenost pojmů (Ramus, 2004, in Krejčová, 2019).

Oslabení ve fonemickém povědomí můžeme někdy zpozorovat už v předškolním věku, ale převážně to zjistíme při vstupu do základní školy na začátku školní docházky. Promítne se při nácvičce čtení, i navzdory tréninku čtení přetrvává a také se může podepsat na celkové úrovni čtenářských dovedností (Krejčová, 2019).

Při hledání příčin dyslektických obtíží přišli autorky Wolf a Bowers k další teorii: Dvojímu deficitu. Autorky to představily tak, že první deficit spatříme v oslabeném fonemickém povědomí (fonologické zpracování informací) a druhý nazvaly tzv. jádrový deficit (tempo jmenování). Tento deficit se projevuje v oslabeném, nepřesném, neplynulém identifikaci fonémů ve vizuální podobě neboli uvědomění si spojení grafému – fonému a pojmenování. Oba tyto deficity mohou být přítomny ve vzájemné kombinaci nebo samostatně (Wolf, Bowers, 1999, in Krejčová, 2019).

Musíme si uvědomit, že na dyslexii nemůžeme pohlížet jen z jedné strany a hledat jen jednu vysvětlující teorii příčiny, ale musíme brát v úvahu všechny problémy všech teorií, skládat z nich mozaiku, a tak vytvořit komplexní konkrétní čtenářský profil dětských obtíží (Nelson, 2015, in Krejčová, 2019).

4.2. Zrakové vnímání

Kvalitní vývoj a rozvoj zrakového vnímání je velmi důležitý pro přípravu a nácvičce čtení a psaní. Zrakové vnímání se rozvíjí už od malička, když se dítě narodí. Zprvu dítě vnímá světlo a tmou, postupně se jeho zrakové vnímání rozšiřuje na obrysy předmětu a postupně dochází k větší diferenciaci tvarů a předmětů. Pokud máme nedostatečně rozvinuté zrakové vnímání, může mít dítě později problémy při osvojování čtení a psaní. Častým problémem je, že dítě nepřesně rozlišuje detaily a z toho důvodu může mít problémy ve čtení při rozlišování tvarově podobných písmen, ve zrakové analýze a syntéze, a může mít problémy v prostorové orientaci (Zelinková, 2015).

Jde o obrovskou škálu věcí, které vnímáme zrakem a pokud je zrakové vnímání v něčem nedostatečně nerozvinuté anebo porušené, můžou nastat velké obtíže ve více oblastech. Mezi časté problémy patří např. nerozlišování podobných tvarů, neschopnost doplnit chybějící

prvek na obrázku, zaměňování tvarově podobných písmen (m-n, b-d-p, a-o-e, l-k-h) a číslic (6-9, 3-8), problémy ve zrakové paměti, orientaci v prostoru, pravolevé orientaci a se správným levo-pravým pohybem očí. Všechny tyto oblasti můžeme procvičovat, ale vždy při nápravě musíme myslet na správný postup, a to od jednoduchých činností po složitější činnosti a od konkrétních předmětů po abstraktní tvary a symboly (Jucovičová, Žáčková, 2008).

4.2.1. Orientace v prostoru

Při nácviku orientace v prostoru začínáme ve výuce s **orientací v prostoru** kolem sebe a potom přecházíme na orientaci na ploše. Každé dítě se musí seznámit, naučit, a hlavně porozumět konkrétním pojmům, které jsou důležité při orientaci v prostoru a jsou součástí zrakového vnímání. Začínáme pojmy souvisejícími s orientací v prostoru (nahore, dole, vpředu, vzadu), pojmy ve významu uvnitř něčeho (mezi, okolo, do, podél, vedle, v), pojmy pořadí (první, poslední, mezi), pojmy pro matematické dovednosti (hned před, hned za) a nakonec rozšiřujeme pojmy (uprostřed, prostřední, předposlední). Nejčastější problémy dělají dětem předložky nad-na-pod (Krejčová, Bodnárová a kol., 2014).

Když už se dítě umí orientovat v prostoru, přecházíme na **orientaci v mikroprostoru** neboli na ploše či obrázku. Existuje spousta cvičení, čím tuto dovednost zdokonalovat např. manipulací různých předmětů na malé ploše, manipulací s obrázky a orientaci v nich. Začínáme jednoduchými obrázky a poté přecházíme na složitější obrázky s dějem a s velkým množstvím prvků. Dobré hry na rozvoj orientace jsou např. piškvorky, lodě a různé bludiště. Důležité je vzpomenout, že i když dítě ovládá orientaci v prostoru a tím jsme přešli na orientaci na malé ploše, nikdy nekončíme s předchozím nácvikem s orientací v prostoru. Oba nácviky jsou podstatné a samozřejmě se navzájem prolínají (Jucovičová, Žáčková, 2008).

Součástí orientace v prostoru je i **nácvik pravolevé orientace**, která patří k jedné z neobtížnějších. Tento problém nezasahuje pouze do procesu učení, ale i do praktického života lidí. Při jeho nácviku začínáme s uvědoměním si pravé a levé ruky a strany na vlastním těle. Poté přechází na určování předmětů, které jsou na levé nebo pravé straně. Můžeme využívat různá cvičení na dokreslování nebo doplňování obrázků, kreslení podle návodu, zrcadlové kreslení a orientaci v textu (např. kde je nadpis, číslo strany atd.). V poslední a nejtěžší fázi můžeme přejít na určování pravé a levé strany na jiné osobě neboli pochopení a uplatnění křížového pravidla (Jucovičová, Žáčková, 2008).

4.2.2. Zraková diferenciacie

Krejčová a Bodnárová a kol. (2014, s. 72) definujú zrakové rozlišovanie jako: „*Schopnost odlišení zdánlivě podobných obrazců, figur, obrázků, písmen, která se liší v detailech nebo jsou převrácené podle vodorovné nebo svislé osy.*“ Do zrakové diferenciacie zařazujeme rozlišování barev, velikosti, tvaru, figury a pozadí a rozlišování podobných a stranově obrácených tvarů (Jucovičová, Žáčková, 2008).

Začínáme **rozlišováním barev**. Děti se učí rozlišovat druhy barev (základní, doplňkové), učí se je pojmenovat a rozlišovat jejich vlastnosti (sytost, jas). V rámci procvičování můžeme vyhledávat barvy podle zadání, třídit barvy, pracovat s barevnými schémata, nebo vymalovávat omalovánky dle zadání. Dále se učíme **rozlišovat velikosti** skutečných předmětů. Učíme se pojmy malý/velký, krátký/dlouhý, menší/větší, kratší/delší. Zařazujeme cvičení na seřazení předmětů, obrázků podle velikosti. Poté se učíme **rozlišovat tvary**, a to jak geometrické tvary, ale i různé piktogramy. Cvičíme je pomocí pojmenovávání, příkládání, vyhledávání nebo vkládání tvarů na určené místo (Krejčí, nedatováno).

Rozlišování figury a pozadí je schopnost umět odlišit podstatné věci od nepodstatných a významné prvky od nevýznamných na pozadí. Tato schopnost je základním předpokladem pro nácvik čtení společně s **rozlišováním podobně a stranově obrácených tvarů**. Rozlišování figury a pozadí procvičujeme na cvičeních, kde se učíme rozlišovat prvky na překrývajících se obrázcích na různém podkladě, nebo skryté obrázky, kde děti hledají ukryté předměty a tvary. Při rozlišování podobně a stranově obrácených tvarů využíváme cvičení, kdy děti vyhledávají, vybarvují, dokreslují, nebo spojují stejné obrázky. Rozlišování tvarově podobných písmen a číslic dělá hlavně problém dětem se specifickými poruchami učení (Jucovičová, Žáčková, 2008).

4.2.3. Zraková analýza a syntéza

Zraková analýza a syntéza se nejčastěji využívá při analyticko-syntetické metodě ve čtení. Tato schopnost je důležitým předpokladem pro začínající nácvik čtení. Je to schopnost rozkládat slova na části a poté z částí skládat slova. Tyto schopnosti můžeme rozvíjet skládáním osově souměrných obrazců rozdělených podle osy na dvě části s předlohou, poté přecházíme na složitější motivy, zvyšujeme počty částí ke skládání, skládáním nepravidelných částí bez předlohy. S nácvikem zrakové analýzy a syntézy se postupně setkáváme už v předškolním

věku, kdy si děti staví s různými stavebnicemi (Lego, Cheva, Merkur), s kostkami, skládají puzzle a různé mozaiky (Krejčí, nedatováno).

4.2.4. Zraková paměť

Zraková paměť je schopnost zapamatovat si konkrétní věci na určitou dobu v paměti, posléze si je vybavit a zopakovat. Díky ní si umíme zapamatovat, co bylo v učebnici a který obrázek se tam objevil. Výbornou technikou na rozvoj zrakové paměti je technika tzv. postřehování. Je založena na krátké ukázce (např. obrázku, písmene, slabiky, slova), v rychlém postřehnutí, zapamatováním si konkrétního prvku a vybavením si ho z paměti a její reprodukci. Výbornými pomůckami jsou postřehovadla a postřehovací karty (slabiky). Mezi vhodné hry pro nácvik zrakové paměti můžeme zařadit Kimovy hry a pexeso (Jucovičová, Žáčková, 2008).

4.2.5. Oční pohyby

Špatný pohyb očí je častým problémem u začínajících čtenářů a dyslektiků. Tyto děti mají obtíže udržet plynulý **pohyb očí zleva doprava**, často se vracejí a slova čtou znovu. Objevuje se to i u dětí, které mají problém s porozuměním textu. Při nácviku nám pomůžou různé cvičení, např. pojmenovávání věcí zleva doprava, čtení jednotlivých písmen zleva doprava, čtení ve dvojici či čtením s okénkem/záložkou. Okénko posouvá dospělí, postupně odkrývá text zleva doprava, aby zabránil chaotickému čtení (Zelinková, 2015).

Vhodnými činnostmi na rozvoj správného pohybu očí jsou dále např. dějové obrázky (seřadit obrázky dle děje zleva doprava), obrázkové čtení, vytváření posloupností, obtahování přerušované čáry, procházení bludištěm, číselné a časové osy, určování, co na řádek nepatří, nebo hledání určité kombinace znaků (Krejčí, nedatováno).

4.3. Sluchové vnímání

Sluchové vnímání se rozvíjí od útlého věku, kdy dítě začíná vnímat různé zvuky z vnějšího a vnitřního prostředí. Na různé zvuky dítě začíná reagovat např. pohybem, rozlišuje příjemné a nepříjemné zvuky a později dokáže lépe vnímat různé hlasy (např. hlasy známých osob), směřuje k větší ostrosti a diferenciaci těchto zvuků. Zprvu vnímá řeč globálně poté začíná rozlišovat, tj. slova, slabiky a hlásky (Zelinková, 2015).

Špatné sluchové vnímání narušuje výuku čtení a psaní. Projevuje se ve špatném spojení hláska-písmeno, obtížném spojování hlásek do slabik a slabik do slov při čtení a špatném rozlišování jednotlivých hlásek ve shluku souhlásek. Při reedukaci postupujeme od nepohybujícího zdroje zvuku k pohybujícímu zdroji, od neřečových zvuků (přirozených) k řečovým, od výrazných zvuků k méně výrazným a ve cvičení ve vhodných akustických podmínkách k horším podmínkám (Jucovičová, Žáčková, 2008).

4.3.1. Sluchová orientace

Sluchová orientace je schopnost **vyhledat zdroj zvuku v prostoru** (určit místo, směr a vzdálenost). Postupujeme od vnímání nepohybujícího se zvuku k pohybujícímu zvuku. Sluchovou orientaci můžeme procvičovat jednoduchými aktivitami např. hledání zvuku v místnosti, určování směru pohybujícího se zvuku, nebo známými hrami např. Kukačko, zakukej! Kočičko, zamňoukej! Potichu, potichoučku, „Míč naslepo“ (Krejčí, nedatováno).

4.3.2. Sluchová diferenciac

U sluchové diferenciac postupuje od **rozlišování neřečových zvuků k rozlišování řečových zvuků**. Začínáme činnostmi na rozlišování neřečových zvuků, které jsou dětem dobře známé (např. stříhání papíru, tekoucí voda, cinkot mincí), dítě má zavázané oči a pouze pomocí sluchu a zvuku určuje, co děláme. Zařazujeme i cvičení na rozlišování jednotlivých tónů, jejich výšky, délky a intenzity. Poté přecházíme k nácviku řečových zvuků (např. poznávání lidí a porovnávání slabik). Při nácviku se zaměřujeme ze začátku pouze na zvuky, poté přecházíme na rozlišování slabik a nakonec slov. Můžeme pomáhat dětem zvýšenou výslovností a hlasitým vyslovováním (Jucovičová, Žáčková, 2008).

Narušenou sluchovou diferenciaci mají převážně děti se specifickými poruchami učení. Děti mají časté obtíže v rozlišování znělých a neznělých hlásek (s-z-c, š-ž-č) a v rozlišování měkkých a tvrdých slabik (di-ti-ni, dy-ty-ny), při kterých můžeme při reedukaci využít měkké a tvrdé kostky se zapojením hmatu. Další velký problém je v rozlišování krátkých a dlouhých samohlásek, u kterých dětem pomůže pomůcka bzučák (Jucovičová, Žáčková, 2008).

Vhodné pomůcky na rozvoj rozlišování neřečových zvuků jsou např. různé hudební nástroje (např. Orffovy nástroje), zvuková pexesa, knihy se zvukem, zvukové bludiště, kouzelné čtení (např. zvuky kolem nás, dopravní prostředky) a výuková aplikace Edudadoo.

Aktivity na rozvoj a rozlišování řečových zvuků jsou např. Kolikrát zazněl zvuk? Kdo mluví? Hledání slov na danou hlásku, Slovní fotbal, Je to stejná nebo jiná hláska? Hra na ozvěnu (Krejčí, nedatováno).

4.3.3. Sluchová analýza a syntéza

Sluchová analýza je schopnost **rozkládat slova na menší části** (slabiky a hlásky) a sluchová syntéza je zase schopnost **z částí slova skládat**. Na rozvoj této oblasti jsou vhodné hry, např. Na robota (učitel mluví ve slabikách a děti slabiky skládají do slov), nebo Čínská restaurace (dítě se snaží pomocí jednotlivých slabik složit název pokrmu), (Krejčí, nedatováno).

Při nácviku sluchové analýzy a syntézy postupujeme od nejjednodušších činností po náročnější činnosti. Začínáme rozlišováním slov ve větě (určování počtu slov, pořadí), rozkládáním slova na slabiky, určováním první a poslední hlásky slov (na procvičení této části je vhodná hra slovní kopaná). Posledním je nácvik rozklad slova na hlásky a spojování hlásek ve slovo. Nácvik sluchové analýzy a syntézy je relativně rychlý, pokud se s dětmi pracuje pravidelně. Stačí deset slov denně (Pokorná, 2011).

Matějček ve své publikaci uvádí **dvě zkoušky sluchového vnímání**. První zkouška se zaměřuje na sluchové rozlišování (schopnost rozlišovat zvuky mluvené řeči sluchem). Zkouška se realizuje tak, že jsou dítěti předřikávány dvojice nesmyslných slov (např. bram- pram, tost-tost) a dítě určuje, zda slova znějí stejně nebo různě. Podmínkou toho je, že nám dítě nesmí vidět na ústa. Počet správných odpovědí se porovnává s nesprávnými a tím získáváme výsledek zralosti sluchové funkce (Matějček, 1995).

Druhá zkouška je zaměřená na sluchovou analýzu a syntézu. Zkouška spočívá v tom, že dítěti řekneme slovo a dítě ho rozloží na hlásky (sluchová analýza). Poté slovo vyhláskujeme a dítě ho skládá v celé slovo (sluchová syntéza). Postupujeme vždy od jednoslabičných slov po víceslabičná slova (Matějček, 1995).

4.3.4. Sluchová paměť

Narušená sluchová paměť je problém, který zasahuje do různých činností a aktivit v každodenním životě. Děti s narušenou sluchovou pamětí mají problém se zapamatováním si různých pokynů, vět a jejich částí, mají obtíže si zapamatovat texty říkadla, básniček a písniček. Při cvičení sluchové paměti použijeme říkadla a básničky, které se učíme po částech

(např. po slokách a verších). Využijeme práci s různými příběhy, kde dítě poslouchá příběh, a pak odpovídá na otázky, nebo dokončuje příběh dle započatého příběhu. Vhodná hra je i „Balení kufru“, kde děti do věty neustále přidávají větší počet slov. Děti si musí slova ve větě umět zapamatovat a vyjmenovat (Jucovičová, Žáčková, 2008).

4.3.5. Reprodukce rytmu

Vnímat a reprodukovat rytmus je důležitou schopností, se kterou se setkáváme v různých vědních oborech. Jde při tom o pravidelné střídání přízvučných a nepřízvučných slabik, rozlišování krátkých a dlouhých slabik, rozlišování přízvučné a nepřízvučné doby, nebo jde o pravidelné opakování zvuků a dějů. Při nápravě můžeme zařazovat cvičení na opakování vytleskaného rytmu a porovnávání dvou rytmů. Můžeme také využívat různé říkanky a rozpočítadla, které doprovázíme hrou na tělo, můžeme cvičit určité cviky za doprovodu hudby. Dobrou pomůckou na rozlišování krátké a dlouhé slabiky je pomůcka bzučák. Pomůcka pomáhá dětem v pravopise a je vhodná pro dyslektiky, dysgrafiky a dysortografiky (Krejčí, nedatováno).

4.4. Koncentrace pozornosti

Pozornost je schopnost zaměřit svou soustředěnost na konkrétní činnost v určitý okamžik a nenechat si ji jinými vlivy odvrátit. U menších dětí je horší koncentrace pozornosti normální, ale s příchodem dětí do školy by měly svou pozornost umět usměřňovat (Selikowitz, 2000).

Pozornost je kognitivní operace, která dovoluje vybrat přesnou oblast ve vizuálním poli, z níž člověk přijímá, získává a zpracovává informace. Pozornost převážně řídí oční pohyby čtenáře, ale může dojít k disociaci a tím tak nedojde k vzájemnému propojení pozornosti a očí (Jošt, 2011).

Koncentrace pozornosti je důležitá při všech činnostech, které děláme, z důvodu přesné potřeby vypracování úkolů podle instrukcí. Pozornost je předpokladem k učení s porozuměním a tím tak souvisí s komplexností ve vnímání (Pokorná, 2001).

4.5. Rozvoj slovní zásoby

Děti se specifickými poruchami učení mají problémy v bohatosti slovní zásoby z důvodu nečtení, obtíží při vzdělávání a špatnými vyjadřovacími schopnostmi. Děti s dyslexií mají značné problémy číst neznámá slova, protože je neznají. Proto je nutné cíleně rozvíjet řečové schopnosti dětí a obohacovat jejich slovní zásobu. Vhodnými činnostmi na rozvoj slovní zásoby jsou např. vyprávění, porovnávání dvou slov, vymýšlení rýmů na slova, hledání slov nadřazených a podřazených, hledání slov souřadných a opačných atd. (Pokorná, 2001).

5 Metody intervence v oblasti čtení

V této a další kapitole (kap. 5, 6) se budeme věnovat technikám a metodám, které se využívají při práci s dětmi trpící specifickou poruchou čtení. Různé techniky a metody mají dětem pomáhat při rozvoji čtenářských dovedností. Samozřejmě žádná metoda nebude účinná, pokud se s ní nebude pracovat delší dobu. Obtíže se čtením vyřešíme pouze pravidelným tréninkem, ale musíme brát zřetel na to, že dítě musí při tréninku zažívat úspěch. Dítě si musí uvědomit, že jeho úsilí má smysl a že dělá pokroky k lepšímu (Krejčová, 2019).

V první fázi se musíme zaměřit na osobu, která s dítětem pracuje. Musí důkladně techniku či metodu umět ovládat, a hlavně umět s ní pracovat. Každé dítě je individuální a vyžaduje jiný přístup. Každé dítě potřebuje jiné tempo čtení. Každý žák má jiné zlozvyky při čtení, které je potřeba odbourat (např. přehazování písmen, vyrážení slabik, domýšlení slov, nepřesné a překotné čtení s velkým množstvím chyb atd.). Až když se naučíme s konkrétním žákem v klidu pracovat, můžeme pak postupně vidět změny a úspěchy v nápravě čtení (Pokorná, 2011).

V druhé fázi musíme vzít v úvahu, že každý nácvik musí trvat delší dobu. Nesmíme se nechat odradit po několika malých neúspěších a odložit ji jako neúspěšnou. U každé techniky a metody musíme vytrvat a pracovat s ní pravidelně. Pravidelnost cvičení by měla být alespoň tři až čtyři měsíce. Důležitý je také výběr textů, které musí čtenáře zaujmout a vzbudit u dětí jeho zájem o přečtení textu (Pokorná, 2011).

V kapitole pět se budeme věnovat metodám, které používáme při rozvoji čtenářských dovedností a k úpravě obtíží ve čtení. Zaměříme se na osvojování písmen, rozlišování a fixace tvarově i zvukově podobných písmen, spojování hlásek a písmen do slabik, a spojování slabik do slov. Na konci přejdeme už k celkovému čtenému textu a porozumění z přečteného textu.

5.1. Osvojování písmen

U dětí s dyslexií můžeme vyzorovat větší obtíže v osvojování si písmen. Potřebují mít více času na zapamatování a zafixování si každého písmene. Je to z důvodu oslabené úrovně percepčně-kognitivních funkcí. Běžné výukové postupy těmto dětem nestačí, a proto vyžadují využívat i jiné různé postupy v osvojování písmen či využívat různých pomůcek. Nejlepším

přístupem je využití multisenzorického přístupu. Podstatou je naučit se vnímat a osvojovat si písmena s využitím a zapojením co nejvíce svých smyslů (Jucovičová, Žáčková, 2008).

Ve školách se děti učí písmena tiskací a psací. V různých metodických příručkách se doporučuje vyvozovat oba dva vzory písmen zároveň. Je vhodné učit se písmenko ve spojení s říkankou a obrázkem, protože se děti učí hlásku vnímat převážně sluchovou cestou. Hlásky neboli izolovaný prvek, je vnímaný jako zvuk přírodní, proto je nejvhodnější hlásku vyvozovat ve spojení s přírodními zvuky (např. ffff-vítr). Pro další lepší zapamatování je dobré využití pohybu a gest (Zelinková, 1994).

Vyjmenujeme si různé možné postupy z publikace Jucovičové a Žáčkové, které dětem pomůžou při osvojování písmen s využitím více svých smyslů (zraku, sluchu a hmatu):

- **Pomocí zraku** – obrázkové abecedy (spojení předmětu a písmene), písmenková pexesa, karty s písmeny, tabulky s písmeny (písmena jsou barvově odlišená), vytváření „obrázků“ z písmen
- **Pomocí hmatu** – kreslení tvarů písmen a jejich obtahování (na papíře, v písku), modelování písmen, dokreslování nedokončených tvarů písmen, skládání písmen z dílků (puzzle), psaní písmen na záda druhého dítěte, textilní písmena, vytváření písmene pomocí vhodného uspořádání těl dětí
- **Pomocí sluchu** – říkanky, básničky, krátké popěvky, spojení písmen s přírodními zvuky, rytimizace a pohyb (Jucovičová, Žáčková, 2008).

5.2. Spojování hlásek a písmen do slabik

Tvoření slabik je důležitou základní stavební jednotkou při čtení analyticko-syntetickou metodou. Tuto metodu můžeme začít používat až po dokonalém zvládnutí znalosti jednotlivých písmen, abychom mohli začít spojovat písmena do slabik. Tato dovednost je důležitým krokem při osvojování čtení (Jucovičová, Žáčková, 2008).

Slabikování je jedna z částí při výuce ve čtení. K zautomatizování můžeme použít různé pomůcky, např. slabiky na kartách, postřehování slabik. Děti postupným cvičením, postřehnutím a vyslovením slabiky přechází z odděleného slabikování k plynulejšímu slabikování. Učitelé ve školách využívají pomůcky tzv. hnízdečkování a to tak, že jednotlivé slabiky zvýrazňují obloučky pod slovy (Zelinková, 2015).

5.3. Spojování slabik do slov, čtení slov

Po dokonalém zvládnutí tvoření slabik, přecházíme do fáze spojování slabik do slov. Můžeme při to využít spoustu názorných pomůcek např. speciální domina, pexesa nebo kostky se slabikami, čtenářské tabulky, vyznačování obloučků pod slabikami tzv. „hnízdečkování“, různé speciální záložky nebo dyslektická okénka. U dětí s dyslexií je obzvlášť doporučeno číst text s pomocí dyslektického okénka. Důležité je, aby ze začátku s dyslektickým okénkem manipuloval sám dospělý, aby došlo k správnému návyku posouvání okénka při čtení u dětí a až poté si může okénko posouvat sám žák (Jucovičová, Žáčková, 2008).

Dvojití čtení je častým problémem u dětí, který můžeme při čtení zpozorovat. Vzniká v důsledku nedostatečného zvládnutí slabiky a brzkém přechodu ke čtení slov. Dítě si potichu vyhláskuje písmena a až následně řekne celé slovo. Toto je velmi závažný problém při práci s dětmi s dyslexií, jelikož je pro ně velmi obtížné se zlovyku zbavit (Zelinková, 2015).

Tento problém nejčastěji vzniká v návaznosti ve srovnávání čtenářských výkonů mezi dětmi. Dítě se cítí pod tlakem učitele či rodičů, protože neovládá dostatečně metodu slabikování a snaží si pomoci vyhláskováním písmen ve slově. Bohužel z důvodu časové náročnosti se jeho čtení ještě více zpomalí a tím se dítě dostává ještě do většího stresu. U některých dětí je tato technika pouze přechodná a později vymizí, ale u ostatních dětí musíme včas dvojitému čtení zabránit a situaci co nejdříve řešit (Jucovičová, Žáčková, 2008).

5.4. Čtení textu

Ve fázi čtení textu začínáme čtením krátkých textů s výběrem jednoduchých slov a vět. Snažíme se z textu vyčlenit těžká slova, abychom předešli čtením s chybami hned ze začátku a tím tak děti při čtení demotivovaly. Čtení těžkých slov nacvičujeme zvlášť před začátkem čtením. Musíme si uvědomit, že děti chybují při čtení, proto s chybami během čtení budeme pracovat, ale vždy dbáme na to, aby si dítě chybu opravilo samo. Čtení textu je pro děti s dyslexií velmi náročný, proto nácvik čtení provádíme maximálně tři až pět minut. Pokud budeme děti při čtení přetěžovat, může dojít až nechuti číst a nevidíme žádné zlepšení (Krejčí, nedatováno).

Při čtení preferujeme běžné texty s většími písmeny, jednoduché s výraznějším písmem. Texty by měly být dobře členité s krátkými odstavci. Nemělo by tam být moc ilustrací, aby dětem neodváděly jejich pozornost a nezhoršovaly orientaci v textu. V dnešní době existují

tzv. dyslektické čítanky, které splňují všechny požadavky a jsou pro děti s dyslexií přímo určené a jsou pro ně vhodné (Jucovičová, Žáčková, 2008).

U některých dětí můžeme upozorovat při čtení větší úzkost a velkou nejistotu. V takových případech se snažíme dětem pomoci a tyto projevy se snažíme zmírnit. Techniky, které se využívají v těchto případech, jsou např. střídavé čtení, čtení s předčítáním, vyhledáváním obtížných slov, čtení s chybami nebo čtení v duetu. Všechny tyto techniky pomáhají dětem získat větší jistotu při čtení a snižuje se jejich úzkost (Jucovičová, Žáčková, 2008).

5.5. Porozumění čtenému textu

Při práci s textem je velmi důležitá schopnost s porozuměním čteného textu. Tato metoda je spojená se schopností dekodovat slova. Pokud dítě dekodování slov ovládá, může se více věnovat obsahu textu. K nácviku porozumění textu napomáhá čtení obtížných slov, čtení po částech s následným vyjádřením myšlenek z přečteného textu a samozřejmě prvotní rozhovor před čtením při seznámení s textem (Zelinková, 2015).

Dětem s dyslexií komplikuje porozumění textu velké množství chyb při čtení, malá slovní zásoba a nedostatečná automatizace techniky čtení. Z tohoto důvodu se děti více zaměřují na formální stránku textu, a tak často nevnímají jeho obsah. Zajisté, pokud děti nečtou s porozuměním, tak mají velké problémy v reprodukci textu. Mají problém odlišit nepodstatné věci od hlavní dějové linie příběhu a chaoticky v ději přeskakují. Bohužel tato schopnost je nedílnou součástí pro další učení, proto nácviku musíme věnovat velkou pozornost (Krejčí, nedatováno).

Při problémech v porozuměním čteného textu můžeme využít různých přístupů, které dětem pomůžou s texty pracovat. Pojmenujeme si několik z nich, které uvádí Jucovičová a Žáčková (2008) ve své publikaci:

- Učitel překryje jedno slovo ve větě a dítě usoudí na základě významu věty, které slovo tam chybí.
- Dítě čte text s vynechanými slovy. Dítě doplňuje v textu slova, které má uvedena vedle textu nebo pod ním.
- Dítě přečte krátký text a vyjádří ho konkrétním obrázkem.
- Dítě převypráví svými slovy krátký přečtený text.

- Dítě dokončí vzniklý příběh svým koncem.
- Dítě vymyslí nadpis čtenému textu.
- Využití speciálně zaměřených publikací (např. J. Bednářová: Čtení se skřítkem Alfrédem, 2024), (Jucovičová, Žáčková, 2008)

5.6. Tempo čtení

Děti trpící dyslexií mají problém v plynulém čtení. Může to být z důvodu nedostatečně rozvinuté úrovně percepčně-kognitivních funkcí, špatné technice čtení, pomalém vybavování písmen, špatném rozlišování písmen, snížené schopnosti se orientovat v textu a samozřejmě celkovou nejistotou a strachem. Proto musíme k těmto dětem přistupovat klidně, mít s nimi trpělivost, rozvíjet u nich oslabené funkce a podporovat celkovou správnou techniku čtení. V tom nám může pomoci vhodná motivace, používání dyslektického okénka, rozčlenění slov a textu na přijatelné zvládnutelné úseky, a také výběr vhodného textu (Jucovičová, Žáčková, 2008).

6 Techniky intervence v oblasti čtení

V této kapitole se zaměříme na techniky, která se využívají při úpravě čtení. Zaměříme se na metodu obtahování, slabičné čtení, nácviku rychlého čtení slabik a slov, čtením s okénkem, metodě dublovaného čtení, a nácviku krátkých a dlouhých samohlásek. Dalšími velmi známými technikami při rozvoji čtení je i střídavé čtení, čtení s předčítáním a čtení s chybami.

6.1. Metoda obtahování

Metoda obtahování je vhodná převážně pro děti trpící dyslexií a dysortografií. Tato metoda je vhodná pro počáteční stádia nápravy čtení a je založena na hmatu a pohybu. Využívá se u dětí, kteří mají oslabenou zrakovou i sluchovou analýzu a syntézu. Tyto děti slyší celé slovo vkuse, ale neslyší ze slova jeho části (jednotlivé hlásky, slabiky) a nepoznají ani jejich pořadí. Metoda je založena na principu, že dítě obtahuje prstem na papíře jednotlivá tiskacím napsaná velká písmena. Každé písmeno dítě obtahuje zvlášť prstem, a vždy u toho každé písmeno vyslovuje. Prst se vždy musí dotýkat papíru. Dítě to opakuje tak dlouho, dokud celé slovo neovládá (Matějček, 1995).

6.2. Slabičné čtení

Metoda slabičného čtení spočívá v tom, že čteme slova po slabikách. Nácvik počátečního čtení můžeme realizovat pomocí různých metod. U nás nejznámější a nejčastěji využívaná je metoda analyticko-syntetická. Dochází při ní k analýze slov neboli k rozkladu slov na jednotlivé části (slabiky a hlásky), které poté znovu skládáme do slov a tím tak dochází k syntéze. Tento proces podstatě kopíruje ontogenetický vývoj řeči tím, že dítě nejprve opakuje zvuky, hlásky, poté slabiky, až nakonec slova a věty (Krejčí, nedatováno).

Děti se učí uložit do své paměti optické i fonetické tvary nejběžnějších slov. Učí se rychle poznávat nejčastější slabiky a z nich se pak rychle učí skládat neznámá slova. Samozřejmě tuto dovednost předchází to, že dítě musí umět slabiky a slova první přehláskovat, abychom si vytvořili jeho zvukový tvar a pak jeho smysl. Proto tuto metodu předchází nácvik osvojování písmen, spojování hlásek a písmen do slabik, spojování slabik do slov až po čtení slov (Matějček, 1995).

6.3. Návnik rychlého čtení slabik a slov

Metoda návniku rychlého čtení je postavena na cvičení pohotového vnímání slabik a později celých slov. Při postřehování slabik jde o automatizaci zpracování části slov. Metoda je určená pro děti, u kterých je čtení velmi těžkopádné. Dítě má při čtení časté pauzy, hláskuje či slabikuje slovo několikrát za sebou v tichosti pro sebe, než ho přečte nahlas, prohazuje hlásky ve slovech, nebo je úplně komolí. Proto je vhodné tento problém trénovat postřehováním logických částí slov, při kterých nám může pomoci pomůcka postřehovací slabiky (Krejčová, 2019).

Tato metoda je vhodná až pro děti, které umí pojmenovat jednotlivá písmena. Těmto dětem dělá pouze problém spojení písmen ve slabiku a slabiku ve slovo. Vyjmenujeme si čtyři fáze návniku, které uvádí ve své publikaci Matějček (1995):

- V první fázi dítě začíná číst dvě písmena tvořící otevřenou slabiku.
- Ve druhé fázi se učíme zavírat otevřené slabiky. Postupujeme tak, že dítě první přečte slabiku „ta“ a poté se mu ukáže další písmeno „k“, přečte ho a tím tak dítěti při čtení vznikne slovo „ta-k“.
- Ve třetí fázi dítě čte zavřené i otevřené slabiky o třech písmenech. Tato fáze dělá dětem největší problém, proto tomuto návniku věnujeme velkou péči. Návnikem této metody přivádíme dítě k plynulému slabikování jakéhokoliv textu a k jistotě ve čtení jakéhokoliv slova.
- Poslední čtvrtou fází této sestavy je postřehování, čtení celých slov. Děti už zvládají čtení jednoslabičných slov. Proto můžeme pracovat i se slovy dvouslabičnými, tříslabičnými až po slova čtyřslabičná. Vždy postupujeme od jednoduchých, známých, a krátkých slov po delší, složitější, a méně známá slova (Matějček, 1995).

6.4. Čtení s okénkem

Metoda „čtení s okénkem“ je velmi známá a rozšířená technika, která se využívá u dětí s velkými obtížemi ve čtení. Své jméno získala podle speciální pomůcky, se kterou se při čtení pracuje. Tuto metodu je vhodné doplňovat i se cvičeními v oblastech percepčních a kognitivních schopností (Pokorná, 2011).

Metoda slouží hlavně pro návnik správného pohybu oka, cvičení očních pohybů po řádcích (zleva doprava a shora dolů), dodává čtení plynulost a snaží se odstraňovat problémy v tzv. dvojím čtením. Máme dva způsoby na využití čtecího okénka, a to, že text

postupně odkrýváme nebo ho postupně zakrýváme. Když text postupně odkrýváme, učíme dítě číst zleva doprava a dítě se musí řídit podle začátku slova. Když text postupně zakrýváme, dítě vidí celý řádek, ale okénko ho postupně zakrývá. Tím učíme dítě číst rychleji a plynuleji. Samozřejmě, tento způsob čtení je vhodný zařazovat až po naučení techniky postřehování neboli nácviku rychlého čtení slabik a slov (Matějček, 1995).

V dnešní době se objevují názory, že děti nerady se čtecím okénkem pracují. Zajisté je tato metoda velmi účinná, pokud dodržíme určitá pravidla. Dle Pokorné (2011) si vyjmenujeme pravidla, které musíme při čtení plnit:

- Otvor ve čtecím okénku musí odpovídat velikosti písma.
- Se čtecím okénkem nepohybuje dítě, ale ten, kdo s dítětem pracuje.
- Každé dítě má individuální tempo čtení. Rychlost přizpůsobujeme čtenářským schopnostem dítěte. Snažíme se, aby dítě četlo pomalu a plynule.
- Nevyžadujeme od dítěte čtení s přednesem.
- Snažíme se, aby dítě plynule „pomalu“ „v klidu“ slabikovalo a neříkalo jednotlivé hlásky v duchu, a tím tak nedocházelo ke dvojitému čtení.
- Při čtení sledujeme, aby dítě slabiku nevyráželo, nesekalo.
- Dítěti posouváme čtecí okénko postupně těsně předtím, než čtenou slabiku vysloví.
- Umožnit při čtení s okénkem dítěti odpočinek.
- Dodržujeme krátké pětiminutové časové úseky při nácviku čtení, které můžeme opakovat dvakrát denně (Pokorná, 2011).

6.5. Metoda dublovaného čtení

Při této metodě se můžeme setkat s terminologickou nejednoznačností. Tuto metodu různé publikace různí autoři pojmenovávají jinak. Matějček (1995) a Jucovičová, Žáčková (2007) ve svých publikacích nazývají tuto metodu jako „čtení v duetu“. Pokorná (2011) ji pojmenovala jako „metoda dublovaného čtení“ a Krejčová (2019) ji nazvala jako „párové čtení“.

Metoda se používá u dětí, kteří čtou nepřesně, domýšlí si slova a často ve slovech chybují. Důležité je vzpomenout, že tyto děti již musí mít rozvinutou dovednost čtení. Metoda je realizována ve společném čtení učitele nebo rodiče s dítětem. Společné čtení se doporučuje v rozsahu dvou až třech minut po krátkých přestávkách dvakrát až třikrát denně. Dbáme

na pravidelnost a vytrvalost. I tato technika by měla být realizovaná nejlépe po dobu tří až čtyř měsíců každý den. Dominantou této metody je její přirozenost, nenáročnost, a správný vzor čtení pro dítě (Pokorná, 2011).

Učitel, nebo rodič, by se měl snažit s dítětem číst nahlas, výrazně, zřetelně, se správnou intonací. Rychlost čtení by měl vždy přizpůsobovat schopnostem dítěte. Dítě by se nám mělo při čtení snažit přizpůsobit a upravit své tempo čtení s naším. Díky společnému čtení dítě odbourává své špatné návyky při čtení, upravuje své tempo čtení, a zvyká si tak na správnou intonaci vět (Matějček, 1995).

V rámci společného čtení a rozvoji čtenářské gramotnosti je také důležité porozumění čteného textu, radosti poslouchat a užívat si předčítání někoho jiného, ale zároveň radosti ve společném sdílení přečteného textu, a to mezi spolužáky, učiteli, svými vrstevníky i rodiči. To vše představuje zdroj nových informací, další motivaci ke čtení, a celkovému zájmu o čtení a literaturu (Krejčová, 2019).

6.6. Návčik krátkých a dlouhých samohlásek

U některých dětí se objevuje artikulační neobratnost v návaznosti k poruše schopnosti reprodukovat rytmizované struktury převážně ty zvukové. Projevuje se v nejisté výslovnosti dlouhých hlásek při čtení a v nejistém označováním délek v pravopise. Bohužel v českém jazyce jde o vážný problém, jelikož délka samohlásek je často nositelem významu slova (např. váha – váhá). Proto tenhle problém nemůžeme jen tak přehlížet. K nápravě tohoto problému nám může pomoci pomůcka bzučáku. Na bzučáku máme úkol napodobit slabičný rytmus vyslovovaného slova (Matějček, 1995).

Principem této techniky je, že délka slabik se vytukává pomocí bzučáku. Důležité je, aby se dítě poslouchalo a vyslovovalo zřetelně. Samozřejmě, že délka slabiky se nesmí přehánět (Pokorná, 2001).

Pokorná (2001) ve své knize uvádí doporučený návčik délky slabik ve dvou fázích:

- V první fázi napíšeme slova na papír a dítě vedle slov přepisuje čárky a tečky podle délky slabik. Používáme i jednoslabičná slova, protože si dítě často neuvědomuje, že slabika může obsahovat více písmen než dvě. Návčiku této fáze věnujeme jeden týden, kdy každý den dítě kolem deseti slov předepíše sestavu teček a čárek.

- V druhé fázi napíšeme sestavu teček a čárek na papír, a dítě se snaží vymyslet a doplňovat slova. Náviku se věnujeme každý den krátkou dobu (dvě nebo tři sestavy), tak dlouho, než dítě přestane chybovat (Pokorná, 2001).

7 Speciální pomůcky

Speciální pomůcky, které můžeme využít u dětí se specifickou poruchou čtení je mnoho. Při úpravě čtení můžeme použít pomůcky např. čtecí okénko, bzučák, postřehovací slabiky, tvrdých a měkkých kostek, až po různé učebnice či knihy a hry. Vyjmenujeme a popíšeme si neznámější z nich.

7.1. Čtecí okénko

Pomůcka „čtecí okénko“ má vzhled kartičky, která má po krajích či uprostřed vystřižené otvory (viz Obr. 13). Kartička slouží k tomu, že při čtení dítěti zakrývá okolní text a pouze v otvoru se promítne slovo, které má dítě přečíst. Tato pomůcka je vhodná pro děti s velkými obtížemi při čtení (Pokorná, 2011).

Nevýhodou čtecího okénka je, že dítě ztrácí přehled o celé stránce textu. Sice pomáhá dětem zaměřit pozornost na velmi malé, krátké úseky textu, ale neumožňuje jim trénovat orientaci na stránce, protože nevidí řádky ani slova, které na čtený text navazují. Proto je velmi vhodné, aby dospělý seděl naproti dítěti a prstem dítěti ukazoval na čtenou řádku shora (Krejčová, 2019).

7.2. Bzučák

Bzučák je malý přístroj, sloužící k nácviku délky krátkých a dlouhých samohlásek (viz. Obr. 14). Přístroj je opatřen žárovčkou, která se rozsvítí společně se zapnutým zvukem po zmáčknutí tlačítka. Dítě může sledovat časové rozložení slova pomocí několika smyslů: sluchem (artikulačně s vlastní výslovností), zrakem (rozsvícením žárovky) i hmatem (tlačítkem). Dítě čte jednotlivé slabiky slova s pomocí bzučáku a tím tak rozlišuje délku slabiky a snaží se tak napodobit slabičný rytmus slova (Matějček, 1995).

7.3. Postřehovací slabiky

Postřehové slabiky jsou kartičky, na kterých jsou napsané slabiky (viz. Obr. 16). Používají se při metodě nácviku rychlého čtení slabik později slov. Při nácviku se postupuje od jednoduchých otevřených slabik, postřehování zavřených otevřených slabik, postřehování zavřených i otevřených slabik o třech písmenech až po postřehování celých slov. Začínáme

jednoslabičnými slovy, poté slova ztěžujeme a pokračujeme dvouslabičnými a tříslabičnými slovy (Matějček, 1995).

7.4. Učebnice, pracovní sešity, knihy

Existuje velké množství učebnic, pracovních sešitů a knih, které jsou určené pro děti trpící specifickou poruchou čtení. Vypíšeme si pár nejznámějších, které uvádí ve své publikaci Krejčová (2019):

- ***Cvičení pro dyslektiky*** (soubor pracovních listů pro nácvik fonologického povědomí, obsahuje díly I, II, III, VI, V. a VI.), (Zelinková, 1996, 2003)
- ***Dyslektická čítanka*** (určená pro děti se specifickými poruchami učení), (Michalová, 2015)
- ***Čteme se skřítkem Alfrédem: čtení s porozuměním a hry s jazykem*** (knihy určené pro děti, co se učí číst nebo mají obtíže ve čtení.), (Bednářová, 2024)
- ***Fívo čtení*** (texty pro žáky s dlouhodobými problémy při učení, čtení s genetickou metodou), (Balharova, 2015)

Další pomůcky vhodné pro dyslektiky můžeme vidět níže (v kap. 12.2), kde máme fotografie učebnic, pracovních sešitů, knížek a speciálních pomůcek, které používali učitelé a speciální pedagogové na různých základních školách.

7.5. Tvrdé a měkké kostky

Tvrdé a měkké kostky doporučoval ve své knize pan Matějček. Využíval je při nácviku rozlišování tvrdých a měkkých slabik. Tvrdé kostky byly převážně ze dřeva a měkké kostky z pěnové gumy. Na tvrdých kostkách byly napsané tvrdé slabiky „dy, ty, ny“ a na měkkých kostkách byly napsané měkké slabiky „di, ti, ni“. Principem kostek byl ten, že dítě opakovalo po nás slabiku, kterou potom dle měkkosti vyjádřilo, označilo pomocí kostky (Matějček, 1995).

8 Programy a aplikace

Na internetových stránkách existují různé programy a aplikace, které můžeme využít při intervenci specifických poruch učení. Pomáhá dětem rozvíjet se v oblastech, které dětem dělají problém zábavnou formou. V rámci pozorování na základních školách jsem zpozorovala, že např. aplikace „Včelka“ byla pro děti velmi atraktivní a moc děti bavila. Představíme si pár programů a aplikací.

8.1. DysCom

Výukový program DysCom je určený pro děti se specifickými výukovými potřebami (převážně pro dyslektiky a dysortografiky), kteří mají problémy ve čtení, psaní, rozvoji jazykových dovedností a ve správné komunikaci. Program je ozvučený s krásnými obrázky, je placený a je určený pro používání na elektronických zařízeních (PC, notebook, tablet). Program nabízí procvičování ve čtyřech oblastech, jako je čtení, prostorová orientace, rozvoj zrakového vnímání a opakování mluvnických pravidel (slovní druhy, pravopis, skladba, kořen, předpona, přípona a různé cvičení na kvantitu samohlásek a diakritika), (Pham, nedatováno a).

8.2. ABC do školy

Výukový program ABC do školy je určený pro děti trpící dyslexií, dysortografiky a také pro děti, co mají problémy ve čtenářských a jazykových dovednostech. Je plně dotykový, ozvučený, doplněn obrázky a lze ho používat na PC, notebooku, tabletu i bez klávesnice. Program má tři části, které se zaměřují na rozvoj orientace (prostorová, pravo-levá, časová), rozvoj jazykových dovedností (čtení, čtení s porozuměním a různé cvičení), rozvoj zrakového vnímání a zábavné procvičování (Pham, nedatováno b).

8.3. Aplikace Včelka

Aplikace „Včelka“ je moderní ucelený výukový online program pro nácvik čtení. Obsahuje různorodá cvičení pro rozvoj čtenářských dovedností. Byl vytvořen s respektem k dětským potřebám a jejich úrovni čtení. Žák může průběžně pozorovat a porovnávat své pokroky a zároveň jej může motivovat k zdolávání dalších určitých úkolů (Krejčová, 2019).

Aplikace Včelka byla zprvu vytvořena jako interaktivní pomůcka na trénink čtení pro děti trpící dyslexií a dnes aplikace slouží k prvostupňovému procvičování učiva doma i ve škole v různých předmětech (český jazyk, matematika, angličtina, španělština a němčina), ale stále je základem aplikace čtení v českém jazyce. Program je poskytován za úplatek. Využívají ho speciální pedagogové, logopedi, učitelé ale i rodiče. Jsou tam různé oblasti k procvičování z různých předmětů (čeština a čtení, matematika, angličtina, němčina, španělština, slovenština a polština). Žáci si můžou problémové oblasti zábavnou formou procvičit a sledovat své výsledky. Seznam cvičení se dá filtrovat podle jednotlivých kategorií. Hodnocení a reference programu Včelka jsou rodiči a učiteli velmi kladné, a doporučují jej dalším dětem, rodičům a školám (Zwinger, Hudeček, Rozsival, Lisý, Pavlíková, Wolfová, ©2024).

8.4. Jazyky bez bariér

Program Jazyky bez bariér je vhodný pro děti trpící dyslexií, nebo dětem bez „jazykových buněk“, kteří potřebují pomoc při výuce anglického jazyka nebo i jiných cizích jazyků. Jedná se o speciální metodu jazykové výuky, která pomáhá řešit problémy se sluchovým a zrakovým vnímáním v mluvené a v psané řeči. Pomáhá dětem řeč slyšet, číst a prakticky procvičovat pomocí čtyř metodických her. Děti a učitelé využívají běžné učebnice převedené do elektronické podoby, v nichž pracují pomocí programu Jazyky bez bariér. Velkou výhodou je, že můžeme pracovat s jakoukoliv učebnicí, jak ve škole i doma, je tam možnost opakování a prostor i pro zlepšování (Rýdlová, nedatováno).

9 Spolupráce a hodnocení

Při práci s dětmi se specifickými poruchami učení se musíme snažit o vytvoření optimálních podmínek pro jejich práci, které děti podporují při práci na sobě samých a vedou je k úspěchu ve školních výkonech a v jejich životech. Děti s dyslexií mají problémy ve všech činnostech, které souvisí se čtenářským výkonem, práci s textem, či správným přečtením zadání úkolu. Tyto obtíže se samozřejmě nevyskytují pouze ve vyučovacím předmětu čtení, ale zasahuje do většiny vyučovacích předmětů, kde je dítě nuceno číst (Jucovičová, Žáčková, 2017).

Předpokladem k překonání specifických poruch učení je využití specifických forem intervence (specifické přístupy a metody) a to všechno musí být podpořeno vzájemnou spoluprací rodiny se školou a poradenským zařízením (Bartoňová, Vítková, 2007).

9.1. Spolupráce školy s rodinou

Rodina se školou plní významnou výchovnou funkci, při které se navzájem ovlivňují a doplňují se. Vzájemná komunikace je důležitá převážně v předávání důležitých informací o dítěti. Pro školu je podstatné získat dobrou spolupráci s rodiči, získat si jejich důvěru a přesvědčit rodiče o tom, že dobro jejich dětí je pro nás výsadou a našim společným cílem. Spolupráce školy s rodiči může mít různé formy např: účastnit se třídních schůzek, či individuálních konzultací (Fisher, Škoda, 2008).

Důležitou podmínkou při intervenci specifických poruch učení u dětí je, že je potřeba s dětmi pracovat pravidelně (nejlépe denně), soustavně a systematicky. Při nápravě je nutné získat pomoc rodičů (Bartoňová, Vítková, 2007).

9.2. Hodnocení dětí se specifickými poruchami učení

Děti se specifickými poruchami učení jsou velmi citlivé na hodnocení z důvodu toho, že mají pocit, že cokoliv udělají, tak v tom stejně neuspějí, i když se snaží. Proto je velmi důležité hodnotit děti objektivně, ocenit jejich drobné pokroky a hlavně snahu. Jakékoliv necitlivé či neobjektivní hodnocení by mohlo dítě demotivovat, a dokonce by mohlo dítě rezignovat na veškerou školní práci (Jucovičová, Žáčková, 2017).

Vyjmenujeme si podmínky postupů při hodnocení dětí se specifickými poruchami učení: nikdy neporovnáváme výkony dětí mezi sebou, podporujeme je ke spolupráci, hodnotíme jeho výkon a ne jeho osobu, poskytujeme pozitivní zpětnou vazbu motivující k dalšímu učení, učitel pracuje s předem stanovenými cíli a kritérii pro výsledek práce, výsledky prací dětí využívá k další pedagogické přípravě a vedeme děti k celkové toleranci a respektu mezi sebou (Jucovičová, Žáčková, 2017).

PRAKTICKÁ ČÁST

10 Metodologie pedagogického výzkumu

V této části se budeme zamýšlet nad pedagogickým výzkumem. Zaměříme se na výzkumné cíle, definováním výzkumných otázek, popisem výzkumného vzorku, organizací výzkumu a celkovým průběhem výzkumu na základních školách. Závěrem této části budou popsány výsledky a závěry z pedagogického výzkumu a zároveň získané fotografie speciálních pomůcek pořízené na konkrétních školách.

V dnešní době se na základních školách čím dál více objevují specifické poruchy učení. Jednou z nejčastěji se objevujících poruch učení je dyslexie, kterou trpí až 95 procent dětí (Fisher, Škoda, 2008). Děti nejsou schopny se naučit číst běžnými výukovými metodami za průměrné inteligence a přiměřené sociokulturní příležitosti. Proto je potřeba při intervenci využívat individuální přístup, speciální pomůcky, jiné výukové metody a jiné způsoby hodnocení (Jucovičová, Žáčková, 2008).

Autorku diplomové práce zajímalo, jak v dnešní době probíhá intervence specifické poruchy čtení na základních školách, jaké využívají speciální pomůcky a techniky, jak jsou s celým nápravným procesem spokojeni rodiče?

Z tohoto důvodu, se rozhodla zaměřit svou výzkumnou část na aktuální téma dyslexie a tím tak přispět k rozšířenému povědomí, jak probíhá intervence specifické poruchy čtení ve třetím ročníku základních škol a vytvořit povědomí a celkový pohled rodičů na intervenci jejich dětí.

10.1. Výzkumné cíle a výzkumné otázky

Hlavním cílem výzkumu je prozkoumat, jak probíhá intervence specifické poruchy čtení ve třetím ročníku na základních školách a jaké se při tom využívají speciální pomůcky, techniky.

V návaznosti na hlavní cíl výzkumu byly stanoveny konkrétní dílčí cíle:

- V rámci pozorování zjistit, jak probíhá intervence specifické poruchy čtení ve třetí třídě základní školy.
- V rámci pozorování zjistit, jaké speciální pomůcky a techniky se využívají při intervenci specifické poruchy čtení na základních školách.

- Vytvořit přehled nejčastěji využívaných speciálních pomůcek a technik na základních školách při intervenci čtení.
- V rámci rozhovoru zjistit, kde vidí rodiče zlepšení čtení u svých dětí.
- V rámci rozhovoru zjistit, co dětem dělá nejobtížnější problém při čtení.
- V rámci rozhovoru zjistit, co dětem nejvíce pomáhá ke zlepšení při čtení.
- V rámci rozhovoru zjistit, jak jsou rodiče spokojeni s komunikací a spoluprací s třídním učitelem.
- V rámci rozhovoru zjistit, zda by rodiče navrhli nějaký podnět k jinému řešení situace.

Ve svém výzkumu jsem porovnávala přístupy intervence u dětí se specifickými poruchami učení na čtyřech základních školách. Zjišťovala jsem celkový pohled a spokojenost rodičů na intervenci specifické poruchy čtení jejich dětí.

Ve vztahu k dílčím cílům výzkumu byly stanoveny výzkumné otázky:

- **Výzkumná otázka č. 1:** *Jak probíhá intervence specifické poruchy čtení ve třetím ročníku základních škol?*
- **Výzkumná otázka č. 2:** *Jaké techniky a speciální pomůcky se využívají při intervenci čtení na základních školách?*
- **Výzkumná otázka č. 3:** *Kde vidí rodiče zlepšení při čtení u svých dětí?*
- **Výzkumná otázka č. 4:** *Kde vidí rodiče největší problém při čtení u svých dětí?*
- **Výzkumná otázka č. 5:** *Co si rodiče myslí, že dětem nejvíce pomáhá při čtení?*
- **Výzkumná otázka č. 6:** *Čeho si rodiče nejvíce cení v rámci komunikace a spolupráce s třídním učitelem u jejich dětí?*
- **Výzkumná otázka č. 7:** *Jaké změny by rodiče navrhovali k jinému řešení intervence čtení u jejich dítěte na základní škole?*

10.2. Výzkumné metody

Ke zpracování výzkumné části využiji metody z kvalitativního výzkumu. Ve výzkumu jsem využila dvě techniky sběru dat. Empirická data jsem sbírala pomocí technik: zúčastněné strukturované pozorování a polostrukturovaný rozhovor s rodiči.

10.2.1. Zúčastněné strukturované pozorování

Pozorování je bráno jako jeden z nejdůležitější a nezastupitelný způsob shromažďování dat a materiálů. Pedagogickým pozorováním se rozumí sledování smyslově vnímatelných jevů, převážně chování, komunikace a reakce osob, průběh různých jevů a dějů (Chráska, 2016).

Zúčastněné pozorování znamená, že sledujeme určité jevy v konkrétním prostředí (např. ve třídě, škole), kde se odehrávají. Dochází při tom k interakci mezi výzkumníkem a pozorovanými účastníky výzkumu, i když výzkumník nezasahuje do výuky. U strukturovaného pozorování sledujeme konkrétní věci, či jevy, na které hledáme odpovědi (Švaříček, Šedová, 2007).

Objektem pozorování v mém výzkumu se staly děti navštěvující třetí třídu na základní škole. Sledování bylo zaměřeno na děti trpící specifickou poruchou čtení.

Cílem pozorování bylo zjistit způsoby intervence u dětí se specifickou poruchou čtení na základních školách, využití speciálních pomůcek a technik při úpravě čtení.

Pozorování dětí probíhalo po informovaném souhlasu rodičů, a také po souhlasu vedení základní školy. Pozorovatel (autorka práce) o své činnosti účastníky (děti) neinformovala. Autorka práce do ničeho při výuce nezasahovala. Pouze z povzdálí sledovala daný průběh hodiny.

10.2.2. Polostrukturovaný rozhovor s rodiči

Rozhovor je velmi častá metoda sběru dat. Významem je dotazování se jednoho účastníka na několik určitých otázek a tím tak získat pohled žitého světa dotazovaného. Smyslem polostrukturovaného rozhovoru je, že máme předem připravený seznam otázek, na které se účastníka výzkumu ptáme a na které hledáme odpověď (Švaříček, Šedová, 2007).

Rozhovor byl směřován na rodiče dětí trpící specifickou poruchou čtení. Zajímal mě názor, jak celou situaci vnímají sami rodiče. Zda jsou s celým procesem úpravy čtení spokojeni a zda není něco, co by rodiče rádi uvítali změnit.

Rozhovor má doplnit informace k získanému pozorování. Pozorovatele zajímal názor, jak často rodiče s dětmi cvičí doma čtení, v čem vidí rodiče největší problém u čtení jejich dětí, co dětem nejvíce pomáhá při čtení a v čem vidí největší pokroky.

Na základě výzkumných otázek jsme předem vytvořily konkrétní otázky, na které jsem se ptala každého rodiče zvlášť a které zní:

1. Čtete doma s dítětem? Pokud ano, jak často během týdne věnujete nácviku čtení?
2. Používá Vaše dítě při čtení nějakou pomůcku? Jestli ano, tak jakou?
3. Co si myslíte, že Vašemu dítěti dělá největší problém při čtení?
4. Co si myslíte, že Vašemu dítěti nejvíce pomáhá při čtení?
5. V čem vidíte pokroky ve zlepšení čtení u Vašeho dítěte?
6. Jak jste spokojeni s komunikací s třídním učitelem Vašeho dítěte ve vazbě na potíže vašeho dítěte ve čtení?
Zcela spokojená – Velmi spokojená – Spokojená – Méně spokojená – Nespokojená
7. Čeho si ceníte při spolupráci s třídním učitelem Vašeho dítěte.
8. Co byste uvítali nového, nebo co byste změnili v rámci spolupráce a komunikace s třídním učitelem při zdokonalování čtení Vašich dětí?

10.3. Organizace výzkumu

První částí organizace výzkumu byla předem sjednaná schůzka s řediteli školy. V den sjednané schůzky jsem ředitele školy oslovila a požádala, zda bych u nich na základní škole mohla splnit svůj pedagogický výzkum. Seznámila jsem je o průběhu mého výzkumu a co všechno bych k realizaci potřebovala. Po souhlasu ředitele školy jsem se zeptala, zda se u nich ve škole objevují děti se specifickou poruchou čtení navštěvující třetí ročník na základní škole. Pokud se ve škole děti s konkrétní poruchou objevovaly, tak v návaznosti se souhlasem ředitele jsem předala třídní paní učitelce základní informace o výzkumném šetření a informované souhlasy z účasti na výzkumném šetření pro rodiče.

Vyplněné a podepsané souhlasy od rodičů byly předány třídní učitelce. Poté po telefonickém hovoru jsme se domluvili na schůzce. Na schůzce jsme se domluvili, na které předměty budu docházet děti pozorovat a v jakém rozsahu (kolik hodin).

Navštěvovala jsem předměty českého jazyka, matematiky, hodiny speciálně pedagogické péče a hodiny „Intervence“. Doba pozorování byla v rozsahu dvou až třech týdnů. Při výuce jsem vše pozorovala a nevstupovala jsem učiteli do výuky. Celý průběh výuky jsem si zapisovala do sešitu. V průběhu pozorování byly pořízené fotky speciálních pomůcek po souhlasu s učitelem a vedením školy.

V druhé části organizace výzkumu bylo domluvení si schůzky s rodiči dětí trpící specifickou poruchou čtení, kvůli provedení rozhovoru. Den rozhovoru byl s rodičem předem naplánovaný. Na rozhovor jsem si vytvořila několik otázek ke zkoumanému tématu, které vycházely ze stanovených cílů výzkumu. S každým rodičem jsem vedla rozhovor individuálně. Rozhovory byly uskutečněny převážně v prostředí školy, nebo mimo školu, podle potřeby rodičů.

Na začátku rozhovoru jsem se s rodičem seznámila, a požádala jsem je o povolení si odpovědi zaznamenávat na papír. Přednesla jsem otázky s tím, že nejsou vůbec náročné a že má rodič odpovídat podle vlastního uvážení. Upozornila jsem, že pokud by nechtěl na nějakou otázku odpovídat, ať vše zváží, ale nemusí. Snažila jsem se o navození příjemné atmosféry, proto jsem rozhovor začala úvodní jednoduchou otázkou. Rozhovory probíhaly v klidném prostředí a tempu. Na konci rozhovoru jsem se s rodičem rozloučila a poděkovala všem za účast na mém výzkumném šetření.

Z důvodu nesouhlasů od rodičů, nebyly rozhovory nahrávány. Po souhlasu rodičů byly rozhovory zaznamenávány na papír.

10.4. Výzkumný vzorek

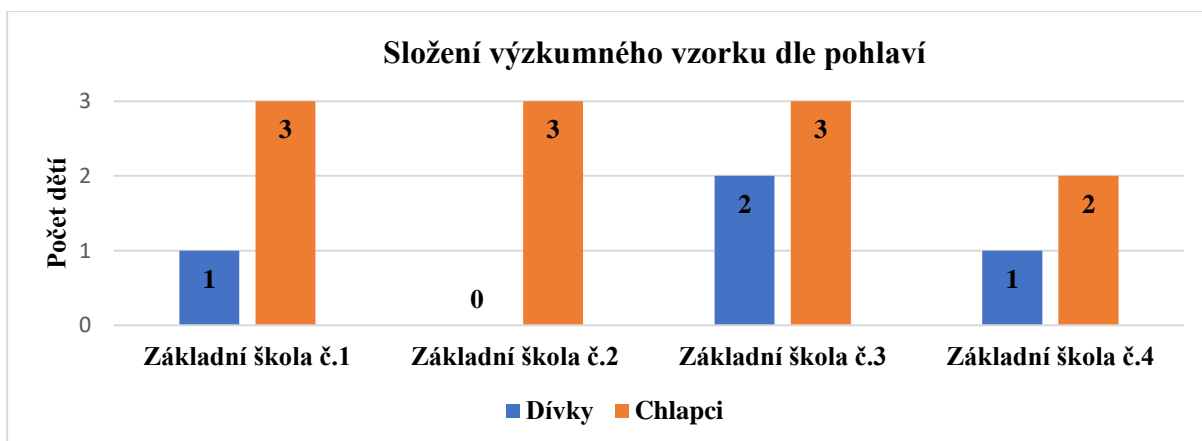
Výzkumný soubor tvořil dohromady **15 dětí**, které jsem pozorovala na **čtyřech různých základních školách** ve městě Olomouci. Pozorování dětí při vyučování bylo doplněno rozhovorem s konkrétním rodičem od pozorovaného dítěte se specifickou poruchou čtení. Proto výzkumný soubor tvořil také **15 rozhovorů**.

Vzhledem k zachování anonymity škol v Olomouci a osobních údajů dětí, jsem pracovala s pojmy základní škola, žák a neuvádím jejich celá jména a adresy.



Graf 1: Počty dětí na základních školách

Všechny děti navštěvovaly třetí ročník základní školy. Byly to děti různého pohlaví (dívky, chlapci). Všechny děti trpěly specifickou poruchou čtení (dyslexií). Některé děti měly k dyslexii také další přidružené vady. Jedna z nejčastějších byla dysgrafie a porucha pozornosti s hyperaktivitou.



Graf 2: Složení výzkumného vzorku dle pohlaví

Představíme si všech patnáct žáků trpící specifickou poruchou čtení navštěvující čtyři různé základní školy:

Základní škola č. 1

- **Žák č. 1** – U prvního žáka bylo zjevné velmi pomalé čtení. Četl po slabikách. Často slabiky opakoval a vracel se k nim. Zaměňoval písmena b-d. Při čtení byly zjevné dlouhé mezery mezi slabikami. Měl problém rozlišovat dlouhé a krátké slabiky. Při čtení používal záložku a bzučák.

- **Žák č. 2** – U druhého žáka bylo znatelné slabičné čtení. Při čtení krátkých zadání úkolů (max. pět kratších vět) bylo čtení i plynulejší. Četl pomocí záložky. Z důvodu velké péče rodičů, byly viditelné pokroky. U žáka se objevila chuť ke čtení.
- **Žák č. 3** – Třetí žák četl pomalu, nesoustředil se a neorientoval se v textu (přeskakoval slova nebo celé řádky), proto musel číst se záložkou. Často zaměňoval písmeno m za n.
- **Žák č. 4** – Čtvrtý žák měl velmi malou pozornost, vynechával nebo si domýšlel ve čtení některé slabiky. Četl pomalu a po slabikách. Četl pomocí záložky. Text, který si nepřečetl si zakrýval rukou.

Základní škola č. 2

- **Žák č. 5** – Pátý žák pocházel z multikulturní rodiny (anglicko-české rodiny). Žák mluvil plynule česky, ale měl nedostatky ve čtení, ve sluchové analýze, syntéze a prostorové orientaci. Trpěl specifickou poruchou čtení a měl k tomu další přidružené vady např. porucha chování a ADHD. Četl se čtecím okénkem, jak se speciálním pedagogem, ale i v hodinách při vyučování. Přes velmi pomalé čtení měl porozumění z přečteného textu velmi dobré. Žák měl velmi malou pozornost a chvílemi záchvaty vzteku.
- **Žák č. 6** – Šestý žák pokulhával s pravolevým čtením, s dodržováním délek hlásek a slabik. Proto žák při práci používal bzučák a záložku. Čtení jednoslabičných slov u žáka nebyl problém, ale u víceslabičných slov ano. Zaměňoval zvukově podobná písmena (v-f, s-z).
- **Žák č. 7** – U sedmého žáka bylo znatelné slabičné čtení a nesouvislé čtení. Často slabiky opakoval, hláskoval a vracel se k nim. Přeskakoval písmena nebo slabiky v textu. Dítě četlo se speciálním pedagogem s dyslektickým okénkem, ve vyučování používal záložku. Zaměňoval písmena b-d, m-n. Dále si pletl písmena t, d, n (ť, d', ň) – u toho y a i.

Základní škola č. 3

- **Žák č. 8** - Osmý žák měl velký problém se záměnou písmen (a-e). Často vynechával písmenka, slabiky ve slovech při čtení. Opakoval první písmeno a slabiku každého slova (dvakrát až třikrát). Čtení a tempo každé práce bylo velmi pomalé až o polovinu. Nejhorší bylo, když musel číst nepřipravený text (hláskoval si slabiky, slabiky často opakoval, četba byla velmi pomalá a bez porozumění). Měl problém s porozuměním

textu po svém přečtení, ale když četla jiná osoba, tak si vše pamatoval. Žák četl pomocí dyslektického okénka a záložky.

- **Žák č. 9** – Devátý žák hůře četl i psaní nebylo uspokojivé. Četl nápadně pomalu a přidával si písmena do slov. Objevovalo se velmi pomalé a neúhledné psaní. Zaměňoval samohlásky b-d, m-n. Nedokázal spojit přečtená slova s písemnou formou. Textu také neporozuměl. Když žák nevěděl, co má dělat, byl nesoustředěný a často plakal. Četl pomocí záložky.
- **Žák č. 10**–U devátého žáka se projevila pomalá rychlost čtení a psaní, fonemtickém povědomí, expresivní řeči (artikulační neobratnost, asimilace měkčení), grafomotorice a pravolevé orientaci. Při všech činnostech vyvíjel zvýšené úsilí. Lehce se unavil, měl malou pozornost a špatně se soustředil. Dítě četlo pomocí záložky.
- **Žák č. 11** – Žák měl problém v pomalém slabičném čtení. Měl oslabenou sluchovou analýzu (nedokázal vyhláskovat slovo), vizuomotorikou koordinaci, fonologická manipulace a artikulační obratnost. Měl obtíže v porozumění textu po svém čtení, v posloupnostech a v řazení zachycení instrukcí. Četl pomocí záložky.
- **Žák č. 12** – Dvanáctý žák se hůře projevil v sluchovém rozlišování první hlásky, v řeči, vizuomotorické koordinaci a jemné motorice. Žák trpěl dyslexií i dysgrafií. Vyskytovalo se u něj pomalé tempo a snížená kvalita v písemném projevu (specifická chybovost a neúpravné písmo). Pomalé čtení se projevilo i u jednoduchých slabik (záměna písmen d za b, špatná schopnost porozumění textu). Žák četl pomocí záložky.

Základní škola č. 4

- **Žák č. 13** – Žák se potýkal s pomalým a slabičným čtením. Hůře četl víceslabičná slova. Žák docházel do P-centra. Bylo u něj viditelné zlepšení a začínal rád číst. Při čtení si ukazoval prstem, nebo četl se záložkou. Když byl v klidu a nikam nespěchal, tak četl souvisleji a plynuleji.
- **Žák č. 14** – Žák měl dyslexii spojenou s hyperaktivitou a poruchu pozornosti. Měl slabou pozornost v pomalém, slabičném, neplynulém čtení. Zpozorovala jsem u něj neustálý neklid a nesoustředěnost. Často v hodinách vůbec nevnímal a neustále sebou kýval (tělem, hlavou). Žák nerad spolupracoval s paní asistentkou, cítil se v kolektivu nechtěný. Paní asistentka prováděla kontrolu z povzdálí. Když byla potřeba, tak žákovi pomohla. Žák četl pomocí záložky. Při činnostech využíval pomůcky vytvořené třídním učitelem (např. přehled vyjmenovaných slov).

- **Žák č. 15** – Dítě neumí začít číst a vyslovit první slabiku prvního slova. Žák měl blok a nerad četl před ostatními dětmi. Dítě četlo pomalu, po hláskách, či po slabikách. Při všech činnostech byl velmi pomalý a lehce se unavil. Četl pomocí záložky.

11 Výsledky výzkumu

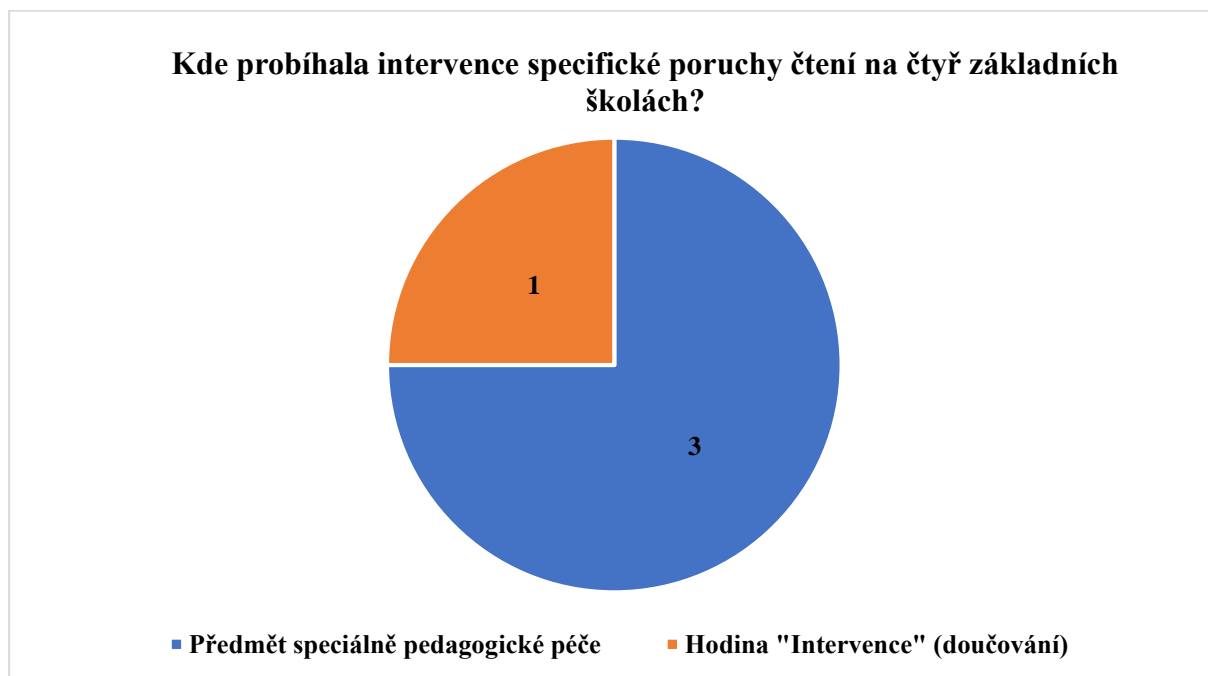
11.1. Pozorování

V rámci pozorování bylo zjištěno, že na všech základních školách v rámci možností probíhala intervence specifické poruchy čtení.

Na **výzkumnou otázku č. 1** jsme se ptali: *Jak probíhá intervence specifické poruchy čtení ve třetím ročníku základních škol?*

Intervence specifické poruchy čtení ve třetím ročníku základní školy probíhá na všech základních školách v průběhu vyučování pod vedením třídního učitele.

Na třech základních školách byla intervence specifické poruchy čtení doplněna předmětem speciálně pedagogické péče, kterou vedl speciální pedagog a pracoval s dětmi individuálně. Na jedné základní škole byla intervence doplněna o hodinu „Intervence“, neboli doučování pro žáky. Bohužel, v této hodině nedocházelo k rozvoji čtenářských dovedností u dětí s dyslexií, ale docházelo tam k opakování a procvičování učiva. Hodina „Intervence“ byla dobrovolná a mohly na ni docházet všichni žáci dle potřeby.



Graf 3: Kde probíhala intervence specifické poruchy čtení na čtyř základních školách?

Na základě pozorování popíšu, jak probíhala intervence specifické poruchy čtení na vybraných čtyř základních školách, jaký byl průběh hodiny při vyučování, ale i hodinu speciálně pedagogické péče, nebo hodinu „Intervence“ (doučování).

11.1.1. Základní škola č. 1

V první základní škole jsem pozorovala čtyři žáky se specifickou poruchou čtení (jednu dívku a tři chlapce). Děti chodily do stejné třídy, navštěvovaly třetí ročník na základní škole. Ve třídě vyučovala paní učitelka a k sobě na výpomoc měla asistenta pedagoga.

Ve škole byla dětem věnována péče paní učitelkou v hodinách v průběhu vyučování. Poté probíhala intervence specifické poruchy čtení v hodinách v předmětu speciálně pedagogické péče pod vedením speciálního pedagoga. Předmět speciálně pedagogické péče byl jednou týdně, vždy jednu vyučovací hodinu.

Průběh vyučování

Paní učitelka se v hodinách při vyučování snažila ke každému dítěti s dyslexií přistupovat podle jeho potřeb. Brala na všechny děti ohledy a snažila se jim, co nejvíce pomáhat (např. předčítala jim zadání, dávala dostatek času, zkracovala úkoly atd.). Všechny děti s dyslexií měly stejné podmínky a stejné úlevy ve čtení či úkolech.

Vy pozorované společné přístupy během vyučování ke všem dětem s dyslexií byly respektování pomalejšího tempa a dávání dostatek prostoru na práci. Snažila se, aby děti úkol dokončily, i přesto, že to dětem déle trvalo. Snažila se na děti počkat, a proto s ostatními žáky se vracela k učivu. Když úkol děti s dyslexií dokončily pokračovaly všichni ve výuce. Při čtení děti četly menší množství textu (místo malého odstavce, četli dvě věty) a četly texty se záložkou nebo s pravítkem.

Paní učitelka děti nenutila ke čtení před ostatními dětmi. Postupně se ale snažila strach ze čtení odbourávat. Vždy začínaly tichým čtením o přestávce, v kabinetě pouze před paní učitelkou, poté následovalo čtení v lavici, a nakonec čtení textu před třídou.

Při psaní diktátu děti s dyslexií psaly kousek textu rukou (tři věty) a pak dostaly doplňování do textu (zbylé tři věty). Paní učitelka diktáty a úkoly opravovala dvěma barvami (červenou a zelenou). Červenou barvou opravovala gramatické chyby. Zelenou barvou opravovala specifické chyby, které u dětí s dyslexií nezapočítala do známky.

Při zadávání úkolů si paní učitelka nechávala dostatečný prostor na vysvětlení daného úkolu. Snažila se o důkladné vysvětlení a správnost porozumění. Přečetla zadání vždy dvakrát. Zpětnou otázkou pak zjišťovala, zda děti s dyslexií pochopily, co mají dělat. Dětem s dyslexií vždy přečetla všechny věty či otázky, které se v úkolu objevují. Když to bylo možné snažila se dětem úkol zkrátit (např. jeden sloupeček místo dvou sloupců).

Podle potřeby se dětem s dyslexií více věnovala i paní asistentka. Chodila kolem dětí a opravovala je. Při úkolech či cvičení dětem předčítala otázky nebo četly v duetu spolu dle potřeby dítěte. Ukazovala všem text a pomáhala v orientaci na papíře, či v učebnici.

Předmět speciálně pedagogické péče

Nejdůležitější intervence specifické poruchy čtení u dětí s dyslexií probíhala hlavně v hodinách předmětu speciálně pedagogické péče se speciálním pedagogem. Do hodin ke speciálnímu pedagogovi docházely děti s dyslexií z různých ročníků. Byly to děti z druhého, třetího i čtvrtého ročníku.

Do hodin docházelo šest žáků ze všech ročníků. Hodina probíhala jednou týdně, jednu vyučovací hodinu. Speciální pedagog dbal na příjemnou a klidnou atmosféru ve třídě a hodně děti chválil.

Speciální pedagog hodiny skládal do třech částí – společná část, samostatná práce dítěte a závěrečná hra. Ve společné části se zapojily všechny děti. Nejoblíbenější aktivitou u dětí byla hra Marťan. Děti řekly slova, vytleskávaly je na slabiky a ze slabik zase spojovaly slova. Vyhláskovaly slova a poté vyhláskovaná slova spojovaly. Vždy začínaly jednoduchými dvouslabičnými slovy a poté slova víceslabičná. Při aktivitě se různě děti střídaly.

Speciální pedagog také zařazoval do společné části postřehové slabiky (Bednářová, 2002). Ukázal rychle slabiku a poté ji rychle schoval. Děti musely dávat velký pozor a rychle číst. Ze začátku četly všechny děti společně, poté se děti vystřídaly po jednom. Začínaly u slov dvouslabičných, tříslabičných a končily u čtyřslabičných slov.



Obr. 1 - Postřehovací slabiky (Bednářová, 2002)

V individuální části všechny děti pracovaly samostatně. Speciální pedagog měl pro každé dítě nachystanou práci podle jejich potřeby, co dětem dělalo problém. Děti pracovaly v pracovních sešitech, v učebnicích a některé využívaly různé pomůcky. Speciální pedagog chodil mezi dětmi a kontroloval je. S každým žákem pracoval individuálně a pomáhal mu. Postupně prostřídal všechny děti.

První žák měl problémy v rozlišování dlouhých a krátkých slabik, proto pracoval v pracovním sešitě od Olgy Zelinkové, I díl (1996). Při práci používal bzučák a záložku.

2


ČTI DVOJICE SLABIK, SLABIKU S DLOUHOU SAMOHLÁSKOU PODTRHNI.

ma - <u>má</u>	si - <u>sí</u>	vu - <u>vů</u>	<u>ló</u> - lo
te - <u>té</u>	za - <u>zá</u>	fi - <u>fí</u>	<u>bé</u> - be
<u>lá</u> - la	de - <u>dé</u>	tu - <u>tů</u>	<u>zý</u> - zy
<u>bí</u> - bi	<u>há</u> - ha	ci - <u>cí</u>	<u>ký</u> - ky

KE SLABICE S KRÁTKOU SAMOHLÁSKOU NAPIŠ •

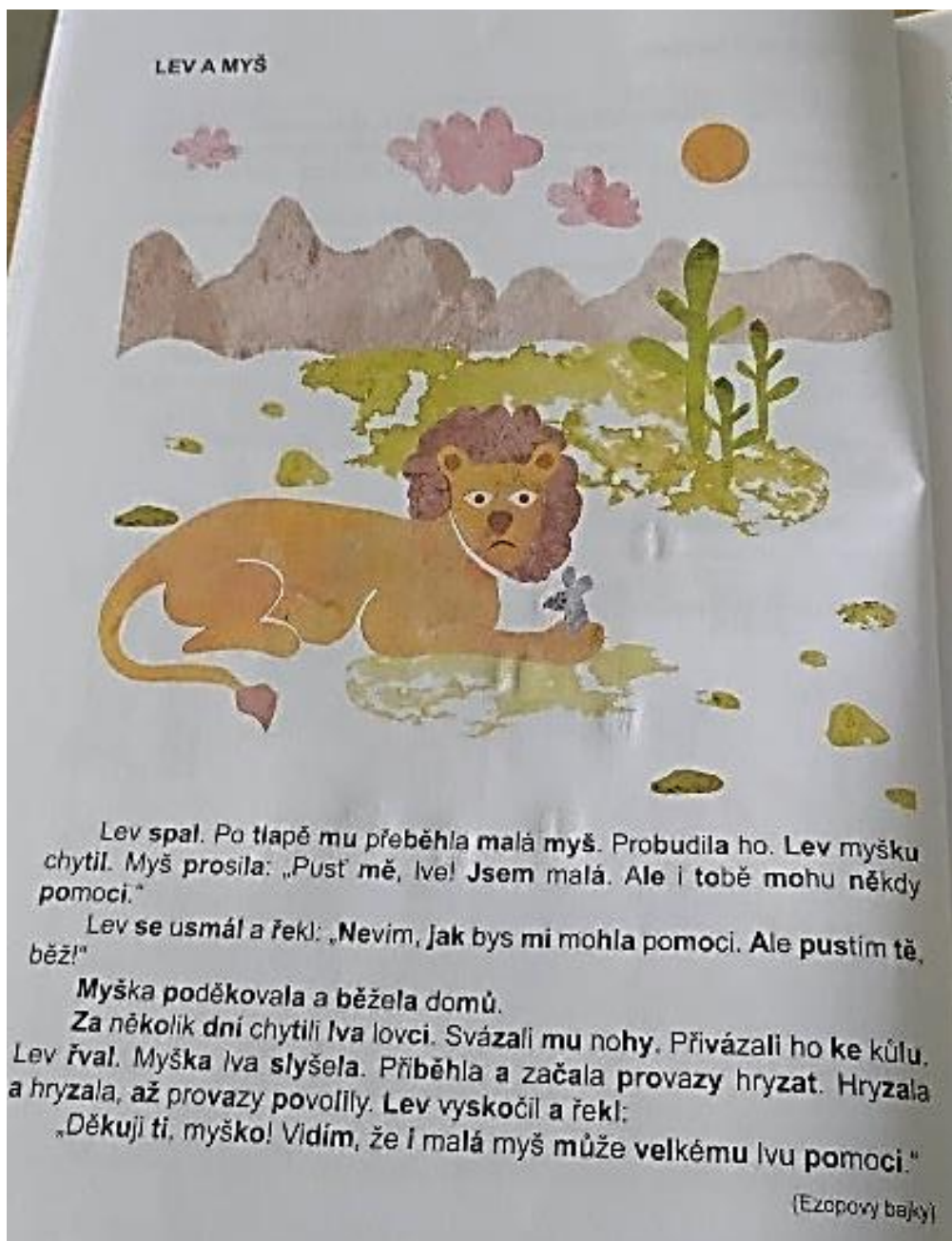
KE SLABICE S DLOUHOU SAMOHLÁSKOU NAPIŠ /

li •	ga •	zi /	tů /	hé /	za •
mé /	ši /	lo /	ři /	ry •	vů /
sá /	dé /	ný /	še •	rá /	dý /
tý /	ži /	ma •	ku •	fá /	lu /
co •	jé /	ví /	ko •	ji •	té /



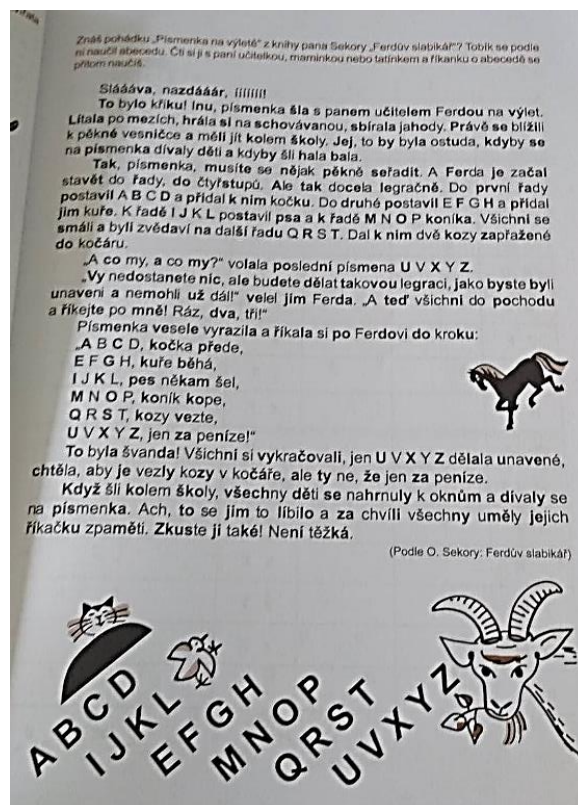
Obr. 2 – Cvičení na rozlišování krátkých a dlouhých samohlásek (Zelinková, 1996)

Druhý žák četl se speciálním pedagogem v dyslektické čítance pomocí záložky. Když četl sám, tak vypracovával po přečtení textu stanovené úkoly pod textem. Z důvodu velké péče rodičů, byly u něj viditelné velké pokroky.



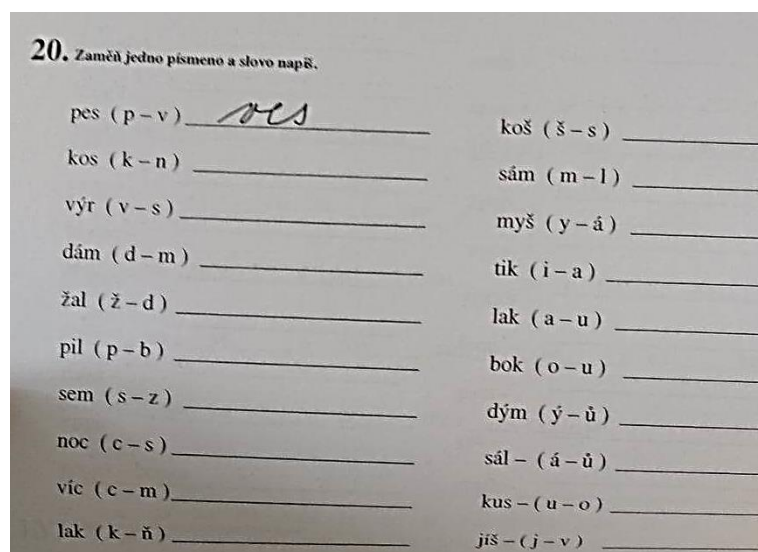
Obr. 3 - Text – Lev a myš (Autor neznámý)

Třetí žák si osvojoval jednotlivá písmenka metodou obtahováním písmen. Četl text pomocí čtecího okénka vždy při přítomnosti speciálního pedagoga. Žák si neuměl čtecí okénko správně posouvat.



Obr. 4 – Text na procvičení jednotlivých písmen (Autor neznámý)

Čtvrtý žák měl problémy při čtení, že přeskakoval v textu, nečetl všechny slabiky a domýšlel si slabiky či slova. Pracoval s pracovním sešitem – Cvičení sluchové analýzy a syntézy od Zelinkové (2003).



Obr. 5 – Cvičení na rozvoj sluchové analýzy a syntézy (Zelinková, 2003)

V závěrečné části speciální pedagog zařazoval různé hry. Nejoblíbenější hrou byla Včelka (Zwinger, Hudeček, Rozsival, Lisý, Pavlíková, Wolfová, ©2024). Je to placený výukový program na internetu, kde děti plnily stanovené úkoly a pracovaly na interaktivní tabuli. Děti např. četly text, vyhledávaly v textu slova, určovaly v textu slova, která tam patří, či nepatří, určovaly nadbytečná slova atd. Dalšími hrami byly např. slabiky v dominu – vzdělávací hra (Alexander) a pexeso pro uši (Alexander).

Speciální pedagog s každým dítětem začínal pracovat od jednoduchých úkolů až po ta složitější. S každým žákem začínal stejně, bez ohledu na ročník dítěte. Záleželo vždy na době, kdy dítěti byla zjištěna specifická porucha čtení, a kdy s dítětem začal pracovat speciální pedagog.

Okénko na čtení (Michalová) speciální pedagog moc s dětmi nepoužíval, protože si ho děti neuměly samy správně posouvat a zároveň se cítily vyčleněni z kolektivu. Proto dyslektické okénko zařazoval jen někdy v přímém čtení se speciálním pedagogem v hodinách předmětu speciálně pedagogické péče. Speciální pedagog raději učil děti číst pomocí záložky.

Na základní škole byly pořízeny fotografie speciálních pomůcek, které děti v hodinách speciálně pedagogické péče využívaly (viz. kap. 12.2).

11.1.2. Základní škola č. 2

V druhé základní škole jsem pozorovala tři žáky s dyslexií (tři chlapce). Žáci chodili do stejné třídy, navštěvovali třetí ročník na základní škole. Ve třídě vyučovala paní učitelka bez asistenta pedagoga.

Ve škole probíhala intervence specifické poruchy čtení u dětí v průběhu vyučování a také v hodinách speciálně pedagogické péče vedeným speciálním pedagogem. Hodina speciálně pedagogické péče probíhala jednou týdně, vždy jednu vyučovací hodinu dle dohody s vyučujícím.

Průběh vyučování

Paní učitelka brala ohledy na děti se specifickou poruchou čtení ve vyučování. Všechny děti s dyslexií měly v hodinách menší společné úlevy (např. nemusely v hodinách číst před spolužáky a měly více času na vypracování úkolů) a mohly využívat častější pomoc

od učitele. Když žáci neporozuměli danému textu, přihlásili se, a paní učitelka jim vše individuálně vysvětlila, nebo zadání zopakovala.

Vyozorované společné přístupy ve vyučování k dětem s dyslexií byly, paní učitelka děti nikdy nenutila číst text před spolužáky. Vůbec je nevyvolávala ke čtení. Vyvolala děti pouze, když se samy přihlásily a samy chtěly číst text před spolužáky. Děti se orientovaly v textu pomocí záložky a postupně si ji samy posouvaly. Pouze jeden žák využíval v hodinách dyslektické okénko.

Při psaní diktátu děti s dyslexií psaly každou druhou větu, aby měly dostatek času větu v klidu napsat a zkontrolovat si ji. Děti někdy dostávaly místo psaného diktátu jenom doplňování do textu, kde doplňovaly i/y podle tématu, co probíraly ve vyučování (např. vyjmenovaná slova). Děti měly na každý úkol dostatek času. Paní učitelka vždy na děti s dyslexií počkala, než daný úkol dokončily. Při hodnocení paní učitelka nezahrnovala specifické chyby do známkování.

Při všech aktivitách a úkolech paní učitelka respektovala pomalejší tempo u dětí s dyslexií a snažila se jim úkoly zkracovat (místo dvou cvičení, dělaly pouze jedno). Po vysvětlení úkolu se paní učitelka vždy znovu zeptala konkrétních žáků, zda pochopili, co mají dělat. Když zadání nepochopili, paní učitelka dětem znovu přečetla zadání a vysvětlila vše ještě jednou.

Předmět speciálně pedagogické péče

Intervence specifické poruchy čtení u dětí probíhala převážně v hodinách předmětu speciálně pedagogické péče se speciálním pedagogem. Do hodiny speciálně pedagogické péče docházely děti pouze z třetího ročníku. Do hodiny docházeli pouze tři žáci. Hodina probíhala jednou týdně, jednu vyučovací hodinu dle dohody s vyučujícím. Speciální pedagog pracoval s dětmi, a to v druhé hodině výtvarné výchovy.

Speciální pedagog hodiny skládal do dvou částí – úvodní společná část a samostatná, individuální práce s dítětem.

Na začátku hodiny pracovaly děti společně. Speciální pedagog řekl slovo, děti ho vyhláskovaly. Potom se vystřídaly, speciální pedagog vyhláskoval slovo a děti hlásky spojovaly ve slovo. Vždy začínal jednoduchými slovy a pak dával slova složitější. Děti četly krátký text, který pocházel z dyslektické čítanky (Michalová, 2015). Děti se střídaly po jedné větě. Všechny děti četly s okénkem na čtení (Michalová). Speciální pedagog pomáhal všem

a čtecí okénko jim správně posouval. Po přečtení textu se speciální pedagog tázal dětí, o čem četly, a zeptal se na pár krátký otázek. Dbal na to, aby se děti učily číst s porozuměním.

Ke konci hodiny každé dítě pracovalo individuálně podle zadaného úkolu. Speciální pedagog procházel mezi dětmi, pomáhal a radil. Pedagog se vždy snažil, aby si děti na danou chybu přišly samy. Nikdy dítěti neřekl správnou odpověď hned. Snažil se všem pomáhat, a společnými silami děti přišly na to, kde udělaly chybu.

Všechny děti pracovaly v pracovních listech, které speciální pedagog připravil a okopíroval z pracovních sešitů (Cvičení pro dyslektiky I. – VI.) od Olgy Zelinkové (1996, 2003). Všechny dostávaly stejný pracovní list a každé dítě pracovalo individuálně. Speciální pedagog činnosti střídal, aby se žáci rozvíjely ve všech oblastech. Vždy se snažil, aby danou aktivitu zastaly v hodině a děti nezatěžoval domácími úkoly. Speciální pedagog zařazoval i hodiny, kde děti pracovaly individuálně na jiném úkolu podle toho, v čem děti byly slabší.

Jeden žák trpěl dyslexií, poruchou chování a ADHD. S tímto žákem se speciální pedagog snažil pracovat individuálně. Měl malou pozornost, a tak pro žáka měl připravených více cvičení či úkolů (např. pracovní listy, hry, aktivity), aby úkol dítě rádo splnilo. Snažil se ho ke všemu motivovat a za každou práci jej slovně chválil.

Čti a hádej. Použij čtecího okénka nebo čtecí záložky.

1. Mlýnek mele od neděle do neděle, ukazuje, kolik uhodilo. Co je to?
2. Čtyři nohy bez hlavy, záda plná potravy. Co je to?
3. Ubývá a pak zas roste: řekni, kdo jsi, noční hoste?
4. Proběhla se po mezi, zbyly po ní pařezy. Co je to?
5. Vidět není, slyšet není, ale náš věk denně mění. Co je to?
6. Plete, plete síť z nití, ale rybu sotva chyti. Kdo je to?
7. Má to hlavu jako kočka, má to nohy jako kočka, má to ocas jako kočka, není to kočka ani kocour a spí to v botě. Co je to?

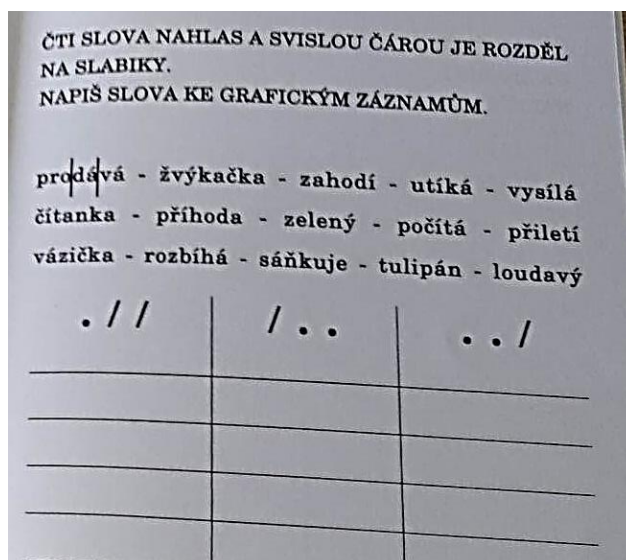
(J. Začek, Matějka)

Pokud se ti hádanky nepodařilo vylústit, můžeš najít správné odpovědi v jednotlivých řádcích tabulky, ale nebude to jednoduché: Tobík totiž do každého řádku přimíchal písmenka, takže správné odpovědi musíš najít mezi nimi. A navíc ještě řádky zpřeházeli! Správné odpovědi, napiš do sešitu.

h	o	d	i	n	y	r	v	i
ě	f	i	s	t	ú	l	b	r
s	t	e	r	p	m	ě	s	
u	k	o	t	ě	d	o	c	
l	p	a	v	o	u	k	v	
j	e	d	c	b	a	p	i	
r	u	k	č	a	s	m	c	

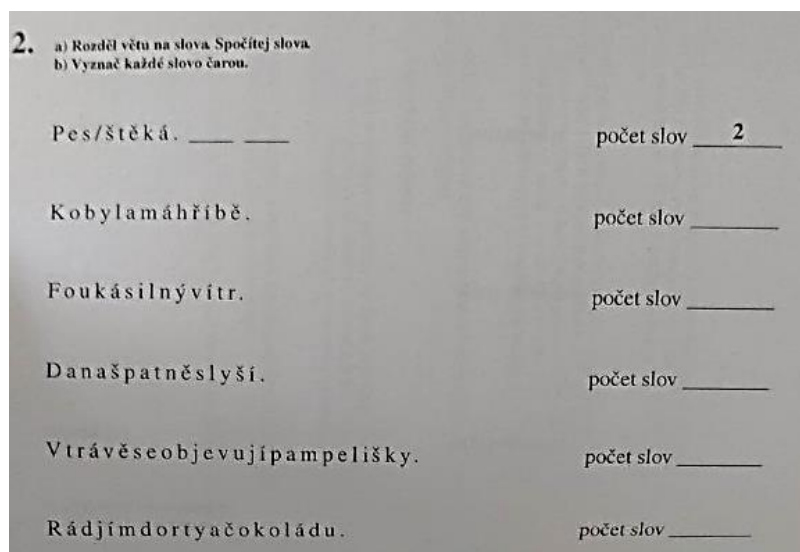
Obr. 6 – Cvičení – Čti a hádej (Autor neznámý)

Druhý žák měl velké problémy s délkou hlásek a slabik. Tento žák při cvičení a čtení používal pomůcku bzučáku a záložky. Na tabuli obtahoval písmena a osvojoval si tvarově podobná písmen



Obr. 7 - Cvičení na rozlišování krátkých a dlouhých samohlásek (Zelinková, 1996)

Třetí žák se speciálním pedagogem procvičoval sluchovou analýzu a syntézu. Pracoval v pracovním sešitě – Cvičení sluchové analýzy a syntézy (Zelinková, 2003).



Obr. 8 – Cvičení na rozvoj sluchové analýzy a syntézy (Zelinková, 2003)

Nejčastěji využívané speciální pomůcky v hodinách speciálně pedagogické péče byly okénko na čtení (Michalová), dyslektická čítanka (Michalová, 2015), bzučák (Kocáb), série pracovních sešitů (Cvičení pro dyslektiky I. – IV.) od Olgy Zelinkové (1996, 2003). Na základní škole byly pořízené fotografie speciálních pomůcek (viz. kap. 12.2).

Okénko na čtení (Michalová) speciální pedagog využíval vždy při přímé práci dítěte v hodinách speciálně pedagogické péče. Děti si samy neuměly správně posouvat čtecí okénko. Proto ve vyučování děti četly se záložkou či pravítkem a pouze v hodinách speciálně pedagogické péče četly s dyslektickým okénkem za dohledu speciálního pedagoga. Pouze jeden žák používal dyslektické okénko sám i při čtení ve vyučování.

11.1.3. Základní škola č. 3

Ve třetí základní škole jsem pozorovala pět žáků se specifickou poruchou čtení (dvě dívky a tři chlapce). Děti chodily do stejné třídy a navštěvovaly třetí ročník na základní škole. Ve třídě vyučovala paní učitelka a k sobě na výpomoc měla asistenta pedagoga.

Ve škole probíhala intervence specifické poruchy čtení v průběhu vyučování pod vedením třídní učitelky a také v hodinách speciálně pedagogické péče pod vedením speciálního pedagoga. Předmět speciálně pedagogické péče probíhal jednou týdně, jednu vyučovací hodinu.

Průběh vyučování

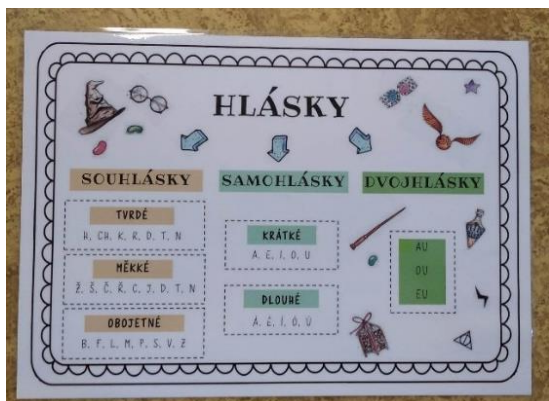
Paní učitelka ke všem dětem přistupovala individuálně dle jejich potřeb. Paní učitelka měla vytvořený soupis každého žáka, jakými metodami k dítěti přistupovat, a jak je hodnotit. Přístup k dětem vycházel ze zprávy z pedagogicko-psychologické poradny.

První žák měl velký problém se záměnou písmen a opakováním první hlásky či slabiky. Paní asistentka/učitelka v hodinách často s dítětem četla v duetu a pomáhala při orientaci v textu (ukazovala, kde jsme a co děláme). Hodně zařazovala odpočinkové činnosti (protáhnutí v hodinách, projítí se po třídě), protože se dítě velmi rychle unavilo. Dítě četlo se záložkou.

Druhý žák měl problém jak se čtením, tak i se psaním. Paní učitelka ho nenutila číst před ostatními, jelikož se styděl a plakal. Četla s ním pomocí záložky zvlášť v kabinetě. Všechny zadané úkoly dítě konzultovalo s paní asistentkou. Ona zjišťovala, zda dítě pochopilo, co má dělat, poté dítě pracovalo individuálně. Dítě neustále potřebovalo oporu a pomoc paní asistentky. Při psaní diktátu dítě pouze doplňovalo písmenka do textu.

Třetí žák měl velmi malou pozornost a problémy ve čtení. Paní učitelka dítěti pomáhala strukturovat práci (rozdělovala mu práci na jednotlivé kroky). Žák si odškrtával hotovou práci. Upravovala mu rozsah úkolů (zmenšovala mu je o polovinu), střídala často činnosti a ověřovala si porozumění instrukcí (zpětnou otázkou). Navyšovala mu čas na práci s textem (asi o 20 procent) a zvýrazňovala mu důležité informace v zadání. Texty se snažila krátit o polovinu. Procvičovala s žáky čtení potichu a nahlas, nabídla ústní přezkoušení, při kterém mu předčítala všechny otázky. Diktáty zkracovala o polovinu, a dávala pouze doplňování do textu. Četl pomocí okénka na čtení (Michalová). Při hodinách využíval pomůcky probraného učiva (např. přehledy gramatiky), které mu pomáhaly v rychlejším vypracovávání úkolů a vybavení si již naučeného učiva. Důležitá byla zraková opora o zadání a přehledy učiva.

Pomůcky (přehledy učiva):



Obr. 9 - Hlávky



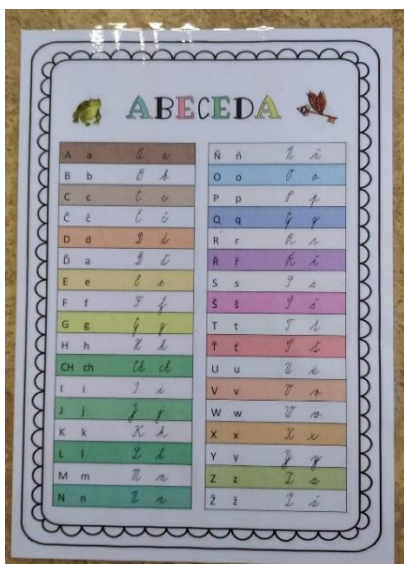
Obr. 11 - Malá násobilka



Obr. 10 - Vyjmenovaná slova



Obr. 12 - Slovní druhy



Obr. 13 - Abeceda

Čtvrtý žák byl ve všech činnostech velmi pomalý a měl problémy ve slabičném čtení. Paní učitelka mu navyšovala dobu na vypracování úkolu asi o 20 procent, krátila čtenářské úkoly o polovinu a pomáhala s načtením otázek v zadání. Diktáty nahrazovala zkrácenou verzí (dítě psalo každou druhou větu). Specifické chyby odlišovala od mluvnických.

Pátý žák měl problém v sluchovém rozlišování písmen a v řeči. Paní učitelka se snažila o laskavý motivující přístup, podporovat žáka v sebevědomí (chválila dítě za každý úkol a za každý úspěch). V případě dekoncentrace nebo únavy využívala kompenzačních metod (relaxace, protažení). Tolerovala zvýšený psychomotorický neklid, změny polohy. Měla domluvený signál s dítětem (dvakrát tleskla a podívala se na něj), kdy ho na to upozornila, že už toho má nechat. Specifické chyby, diakritická znaménka odlišovala od mluvnických a neřadila je do klasifikace. Dávala mu dostatek času na čtení pomocí záložky a na verbální vyjádření. Krokovala zadávání instrukcí a ověřovala její zachycení.

Vypozorované společné přístupy k dětem s dyslexií byl hlavně laskavý a trpělivý přístup ze strany učitele a asistenta pedagoga. Paní učitelka se snažila děti hodně slovně motivovat, pochválit děti za vše, co dokázaly a vyzdvihovat silné stránky dětí. Snažila se strukturovat práci (každou práci rozdělila na jednotlivé úkoly).

Paní učitelka respektovala pomalejší tempo čtení. Děti četly pomocí prstu či záložky. Paní asistentka dopomáhala v orientaci v textu a při čtení textu (ukazovala jim prstem).

Často se objevovala metoda čtení v duetu. Respektovala výkyvy pozornosti a vhodně zařazovala odpočinkové činnosti.

Při samostatné práci měly děti navýšený čas na vypracování asi o pět až osm minut a respektovala osobní tempo každého žáka. Ověřovala si u dětí, zda porozuměly instrukcím a zadání jim často opakovala. Snažila se, aby děti s dyslexií měly vždy u každého úkolu zrakovou oporu o zadání.

Předmět speciálně pedagogické péče

Intervence specifické poruchy čtení u dětí s dyslexií probíhala i v hodinách předmětu speciálně pedagogické péče se speciálním pedagogem. Do hodin ke speciálnímu pedagogovi docházely pouze děti ze třetího ročníku z jedné třídy.

Dohromady do hodiny docházelo pět žáků. Hodina probíhala jednou týdně, jednu vyučovací hodinu. Speciální pedagog si děti bral z půlených hodin z českého jazyka.

Speciální pedagog spolupracoval s třídním učitelem a připravoval si hodiny v návaznosti na učivo z hodiny českého jazyka. Nevyužíval skoro žádné speciální pomůcky. Většinou pracoval s učebnicí a pracovním sešitem z hodiny českého jazyka, anebo využil text z knihy – Když dětem nejde čtení (Emmerlingová, 2022). Nové speciální pomůcky pro děti s dyslexií byly v plánu pořídit. Speciální pedagog plánoval koupit postřehové slabiky (Bednářová, 2002), barevná čtecí folie (Logopedie Vendy) a pracovní sešity od Olgy Zelinkové (1996, 2003).

Speciální pedagog přistupoval k dětem v návaznosti domluvy s třídním učitelem. Soupisy individuálních potřeb a přístupů každého žáka, které vypracovala paní učitelka ze zprávy z pedagogicko-psychologické poradny, měl u sebe i speciální pedagog.

Speciální pedagog s dětmi pracoval hromadně i individuálně. Na začátku hodiny společně s dětmi vyslabikovaly slova a vyhláskovaly slova. Poté společně pracovaly v učebnici českého jazyka v návaznosti na domluvě s třídní učitelkou. Na konci hodiny děti četly text.

V hodinách si děti osvojovaly písmena (obkreslování písmen na tabuli, malování písmen v písku), spojovaly hlásky do slabik, slabiky do slov. Vyhláskovaly slova na hlásky a na slabiky. Poté také hlásky a slabiky spojovaly ve slovo. Učily se rozlišovat tvarově podobná písmena (rozlišovaly podobná slova např. den / Ben, pes / ves) a délku slabik (pod slova si kreslily tečku nebo čárku, podle délky slabiky).

Učily se orientovat v učebnici, pracovním sešitu, v textu. Paní učitelka dětem říkala otázky a děti na otázky odpovídaly a v učebnici ukazovaly, kde, co najdou (např. číslo strany, kde je zadání atd.) Děti četly individuálně se speciálním pedagogem, nebo četly společně a střídaly se po dvou větách. Po přečtení textu děti odpovídaly na předem stanovené otázky a speciální pedagog tak zjišťoval jejich porozumění.

Nejčastěji využívané pomůcky v hodinách speciálně pedagogické péče byla záložka, učebnice a pracovní sešit z českého jazyka a texty z knihy – „Když dětem nejde čtení“ (Emmerlingová, 2022).

Speciální pedagog hodně procvičoval čtení textů pomocí záložky. Okénko na čtení (Michalová) moc nezařazoval do učiva, děti si samy neuměly okénko posouvat, a tak raději učil číst pomocí záložky a zakrýváním textu rukou vpřed nebo vzad. Dyslektické okénko zařazoval pouze při přímé práci žáka se speciálním pedagogem.

11.1.4. Základní škola č. 4

Ve čtvrté základní škole jsem pozorovala tři žáky se specifickou poruchou čtení (jednu dívku a dva chlapce). Všichni žáci chodili do třetího ročníku na základní škole do jedné stejné třídy. Ve třídě vyučovala paní učitelka s pomocí asistenta pedagoga.

Ve škole probíhala intervence specifické poruchy čtení u dětí pouze v průběhu vyučování, anebo v dobrovolné hodině „Intervence“ (doučování) vedené třídním učitelem a určená pro všechny žáky. Hodina probíhala jednou týdně jednu vyučovací hodinu v přesně stanovený čas v rozvrhu.

Ve škole působil speciální pedagog, ale z důvodu malého úvazku se nestíhal zabývat všemi dětmi s různými poruchami. Rodičům od dětí trpící specifickou poruchou čtení bylo doporučeno, najít si zařízení mimo školu, protože v hodinách není dostatek prostoru věnovat se problémovým částem ve čtení a rozvíjet u dětí čtenářské dovednosti.

Průběh vyučování

Paní učitelka se snažila k dětem s dyslexií přistupovat podle jejich individuálních potřeb a co nejvíce jim v hodinách při činnostech a čtení pomáhat.

První žák měl problém s pomalým, slabičným čtením. Paní učitelka chlapce hodně slovně chválila a podporovala ho ve čtení. Dává mu dostatek času na vypracování úkolů

dle jeho potřeby. Tento žák docházel na individuální hodiny do P-centra. Je u něj viditelné zlepšení. Žák začínal rád číst a při čtení si ukazoval prstem, nebo četl se záložkou. Chvillemi četl i souvisle a plynule slova či věty.

Druhý žák měl dyslexii spojenou s hyperaktivitou a poruchu pozornosti a projevil se u něj neustálý neklid. Měl k sobě paní asistentku. Často v hodinách vůbec nevnímal a tělo nebylo v klidu. Žák nerad spolupracoval s paní asistentkou, v kolektivu byl nerad a uvědomoval si, že je jiný. Paní asistentka neseděla u žáka. Paní učitelka se snažila dítěti vysvětlit, že paní asistentka chce jen pomoci, aby daný úkol lépe pochopil a zvládl jej. Paní učitelka respektovala pomalé tempo žáka. Dávala mu tolik času, kolik potřeboval. Bylo pro ni důležité, aby úkol vůbec dokončil a vydržel sedět v klidu vyučovací hodinu. Paní asistentka nechala žáka první pracovat samostatně, když byl pomalejší tak pomáhala. Předčítala všechny otázky v úkolech, aby vše pochopil.

Třetí chlapec měl velký problém se čtením před spolužáky. Paní učitelka dítě nikdy nenutila číst před ostatními dětmi. Někdy žáka zkusila vyvolat a čekala na jeho reakci. Pokud chtěl a cítil se na čtení, tak jej hodně podporovala, motivovala a chválila. Když bylo potřeba dítě číst s paní učitelkou v soukromí. Při čtení si chlapec ukazoval prstem a držel si záložku. Měl problém při orientaci na papíře, jak při čtení, tak i při změně cvičení. Asistentka často ukazovala chlapci, kde čtou a paní učitelka dítěti dávala dostatek času na všechny úkoly dle jeho potřeby a zkracovala mu množství úkolů o polovinu.

Vypozorované společné přístupy k dětem byly, že se paní učitelka snažila dávat dětem dostatek prostoru na vypracování úkolů (navyšovala dobu asi o čtvrtinu). Předčítala všechny otázky v úkolu. Děti měly možnost, kdykoliv se přihlásit a zeptat se na jakoukoliv otázku znovu. Kdykoliv mohly využít dopomoc paní asistentky.

Paní učitelka brala v úvahu pomalé a tiché čtení. Pomáhala dítěti číst, předčítala, či četly spolu v duetu. Dávala dětem možnost ústního dozkoušení po písemném testu o přestávce nebo v kabinetě. Všechny úkoly žákům zmenšovala, nebo krátila o polovinu. Při hodnocení nehodnotila specifické chyby, hodnotila pouze probranou látku či gramatiku.

Hodina „Intervence“

Všechny děti ze třetí třídy mohou docházet ke své třídní paní učitelce na jednu hodinu „Intervence“. Hodina je pro děti dobrovolná. Paní učitelka některé děti v hodinách upozornila,

že by bylo vhodné dojít na hodinu „Intervence“, protože některým úkolům neporozuměly a potřebovaly si zadání procvičit.

V hodinách „Intervence“ docházelo většinou k opakování a procvičování probrané vyučovací látky. Děti měly možnost si zopakovat látku, osobně se zeptat, co jim nebylo srozumitelné, čemu nerozuměly, co nepochopily atd. Třídní učitel vše znovu pomaleji vysvětlil a odpovídal na kladené otázky. Všechno s dětmi znovu procvičil.

Jelikož na hodiny „Intervence“ docházela většina dětí ze třídy a opakovalo se učivo z různých předmětů, nebyl dostatek prostoru se věnovat dětem s dyslexií a jejími čtecími problémy. Paní učitelce se tato situace nelíbí. Z tohoto důvodu paní učitelka informovala rodiče od dětí s dyslexií o dané situaci a doporučila najít si zařízení mimo školu, kde by měly děti možnost se rozvíjet ve všech oblastech, které jsou potřeba ke čtení. Tuto možnost využil pouze jeden rodič, jednoho žáka. Žák docházel do P-centra. U žáka byly viditelné pokroky ve čtení oproti jiným dětem.

Třídní paní učitelka nevyužívala žádné speciální pomůcky (žádné speciální knížky ani dyslektické okénko). Děti četly v hodinách pomocí záložky. Dyslektické okénko žádné dítě nevyužívalo.

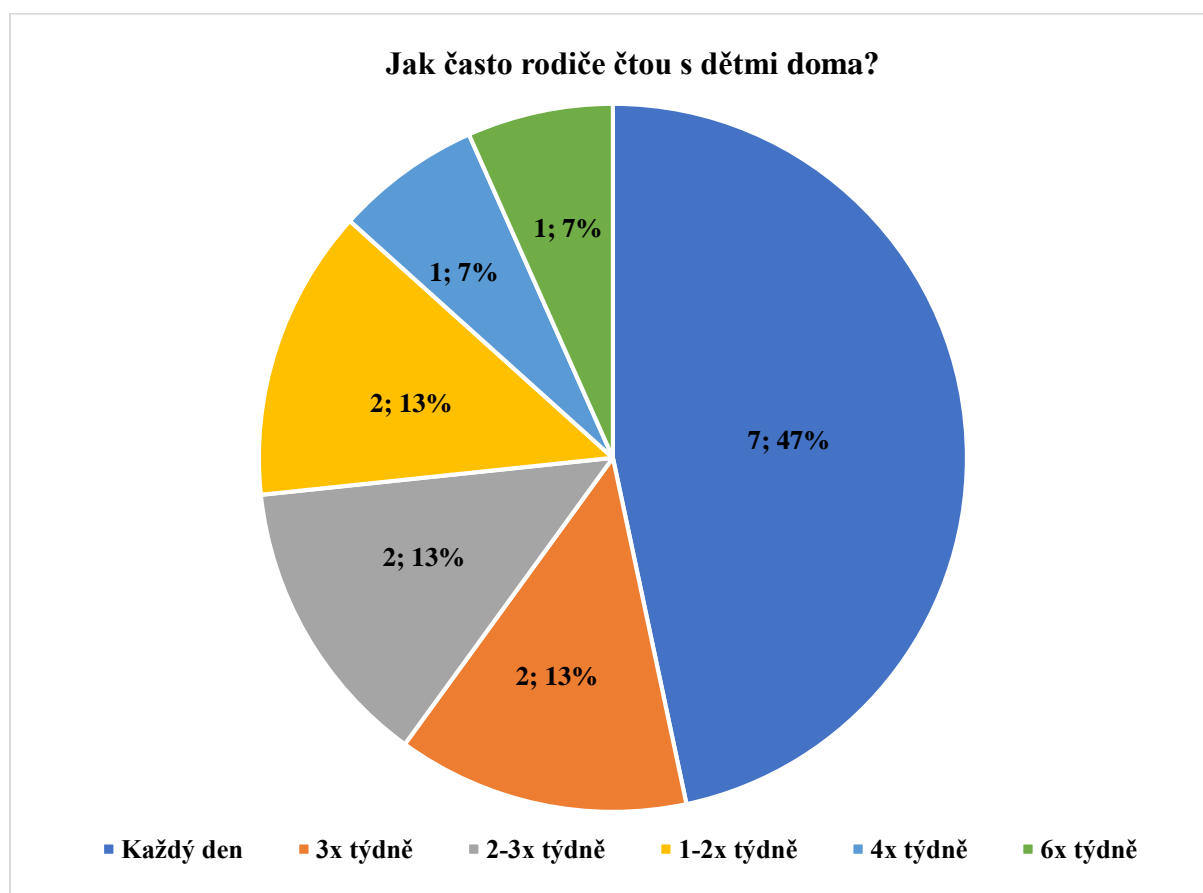
11.2. Rozhovor

Rodiče žáků odpovídali na osm přesně stanovených otázek. Na každou otázku odpovídali dle vlastního uvážení a pravdivosti. Otázky byly směřované v souvislosti na jejich děti, které trpí specifickou poruchou čtení.

Pomocí rozhovorů jsme získaly celkový pohled rodiče na daný problém svých dětí. Získaly jsme jejich názor na to, co dětem dělá největší problém, co jim nejvíce pomáhá, v čem vidí pokroky, a co by uvítali nového, nebo co by rádi změnili.

Výsledkem rozhovorů bylo prokázáno, že všichni rodiče vnímají situaci svých dětí, které trpí specifickou poruchou čtení, jako problémovou, proto se svým dětem věnují, pracují s dětmi doma a procvičují pravidelně čtení.

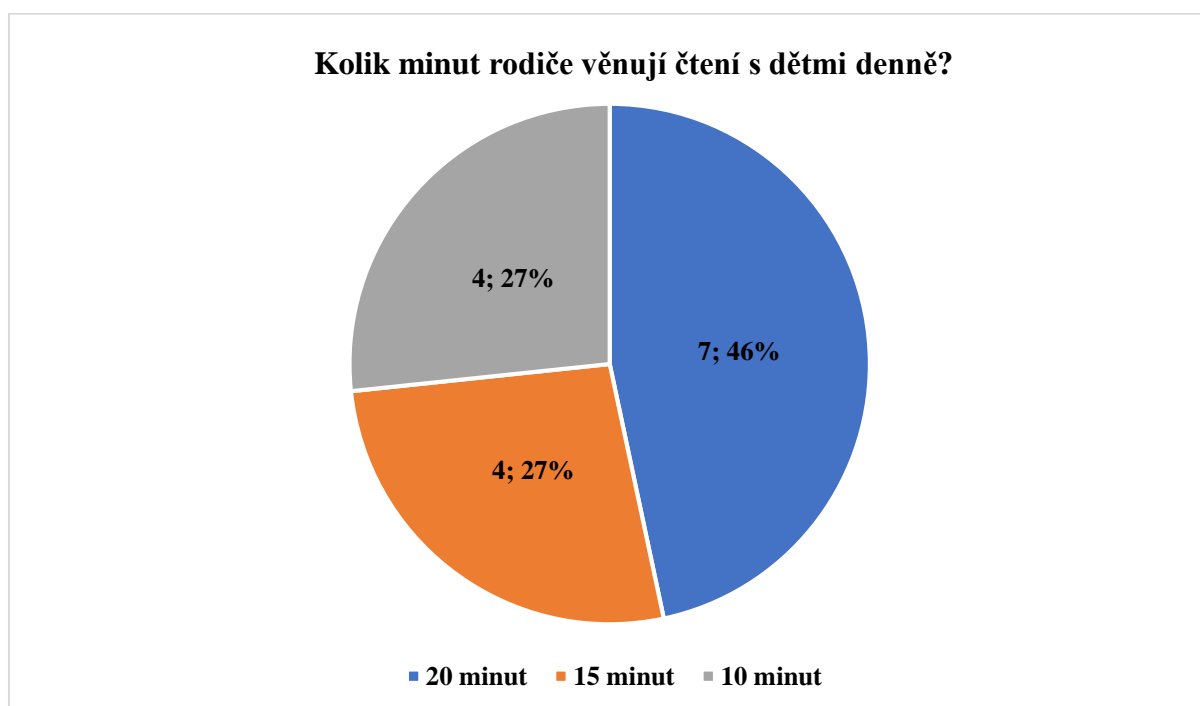
Níže můžeme vidět vytvořené grafy, které odpovídají na každou přesně stanovenou otázku, kterou jsem pokládala rodičům. Graf procentuálně vyjadřuje nejčastější odpovědi rodičů na danou otázku.



Graf 4: Jak často rodiče čtou s dětmi doma?

Ve výše uvedeném grafu jsou znázorněny odpovědi na otázku, jak často rodiče čtou s dětmi doma. První otázkou bylo zjištěno, že všichni rodiče se věnují nácviku čtení s jejich dětmi. Skoro polovina rodičů (47 procent) čte s dětmi každý den. Kolem 13 procent rodičů se snaží s dětmi číst v průběhu týdne např. jednou až dvakrát týdně, dvakrát až třikrát týdně, nebo třikrát týdně. Záleží na množství úkolů do školy, času rodičů a zdravotním stavu dítěte. Pouze sedm procent rodičů odpovědělo, že čtou buď šestkrát týdně nebo čtyřikrát týdně.

Souhrnem toho musíme říct, že se rodiče snaží věnovat dětem, pracují s nimi a pravidelně se snaží procvičovat čtení se svými dětmi.

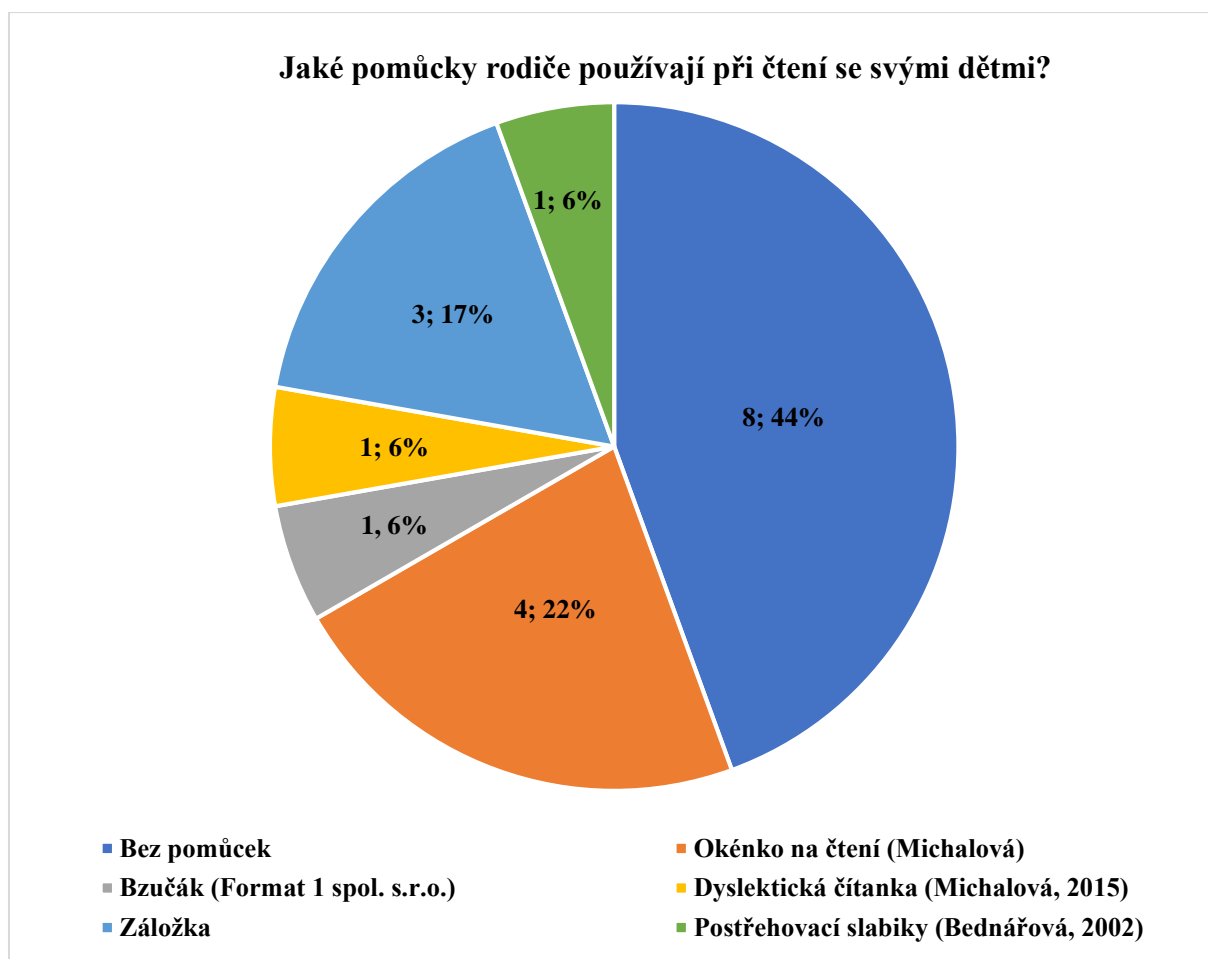


Graf 5: Kolik minut rodiče věnují čtení s dětmi denně?

V návaznosti na první graf, kde jsme zjistili, že rodiče čtou pravidelně během týdne se svými dětmi doma, také odpovíme na otázku, kolik času věnují rodiče nácviku čtení.

Ve výše uvedeném grafu vidíme, že časový úsek nácviku čtení se pohybuje od 10- 20 minut. Nejčastější odpověď rodičů je 46 procent, že čtou s dětmi 20 minut. Poté následovala odpověď asi 27 procent, že čtou rodiče s dětmi 10 minut až 15 minut. Rodiče doplňovali tuto otázku tím, že to často záleží na množství úkolů ve škole. Od toho se prý pak odvíjí i zbylý čas na čtení.

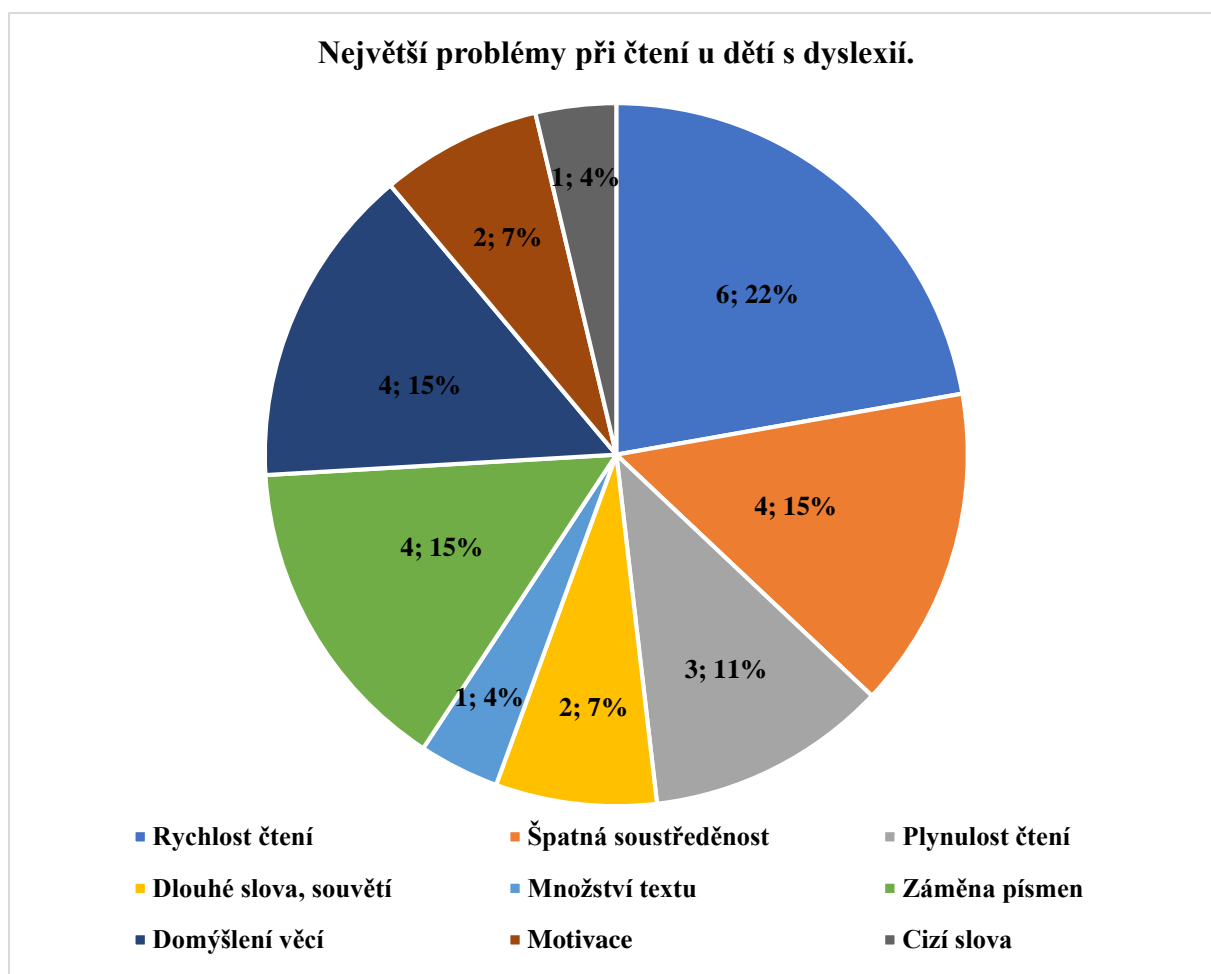
Podle Matějčka je podmínkou k úspěchu hlavně pravidelnost čtení a také aby chom cvičení čtení nepřetahovaly déle jak deset minut. Musíme brát v úvahu, že je čtení pro dítě velmi náročné, a tak nesmí přesáhnout práh únavy dítěte. Hrozí totiž z důvodu napětí dítěte nechuť a odpor ke čtení (Matějek, 1995).



Graf 6: Jaké pomůcky rodiče používají při čtení se svými dětmi?

Z grafu můžeme vyčíst, že polovina dětí (44 procent) nepoužívá žádnou specifickou pomůcku při čtení doma. Děti si pomáhají při čtení prstem, nebo záložkou. Se záložkou čte asi 17 procent dětí.

Nejčastější pomůckou, kterou používají děti při čtení je okénko na čtení (Michalová). Tuto pomůcku využívá asi 22 procent dětí. Pouze jeden rodič (šest procent) vzpomněl, že doma používá ke čtení s dítětem i bzučák (Format 1 spol. s.r.o.), dyslektickou čítanku (Michalová, 2015), knihu – Když dětem nejde čtení (Emmerlingová, 2022) a postřehovací slabiky (Bednářová, 2002).



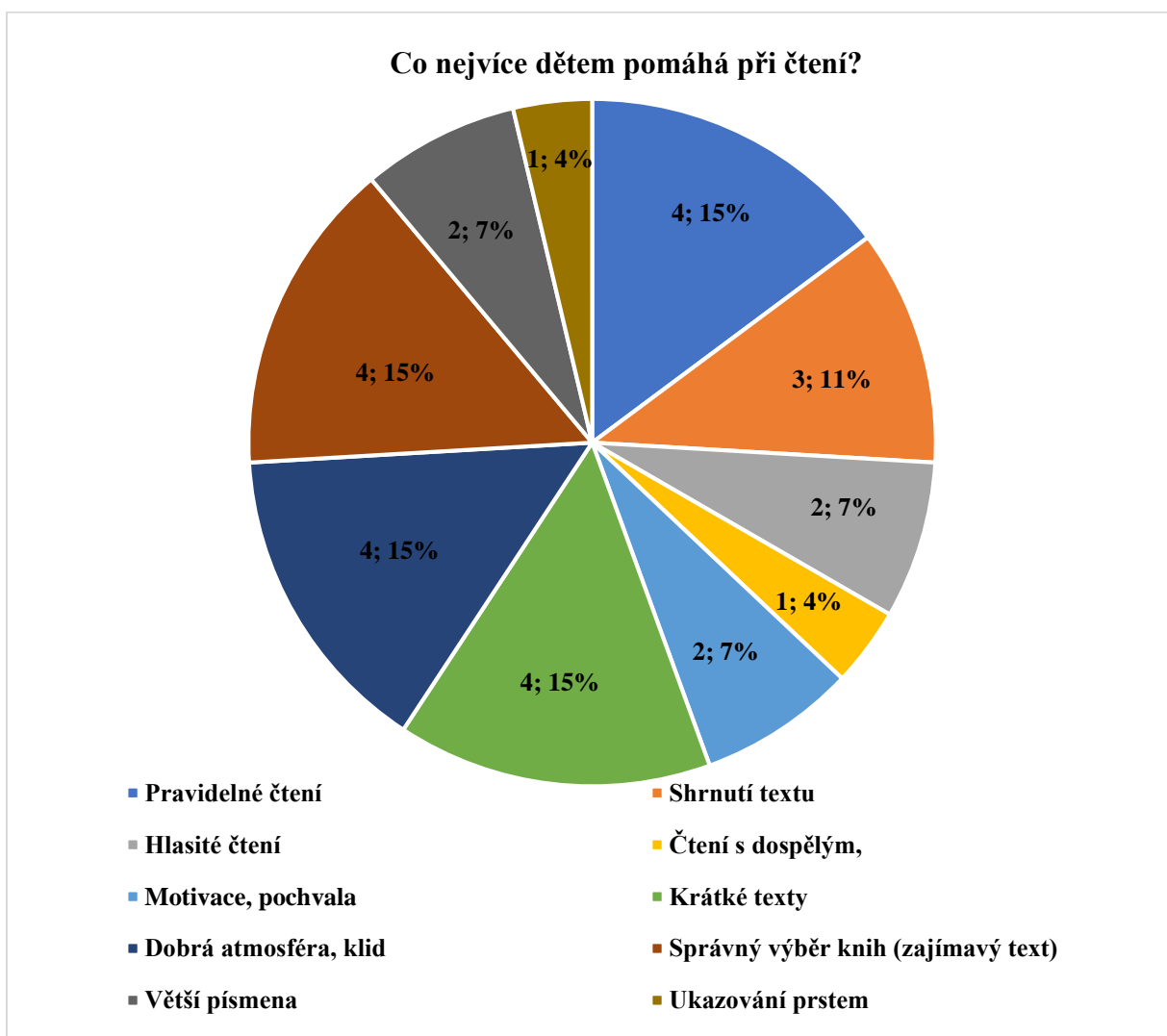
Graf 7: Největší problémy při čtení u dětí s dyslexií.

Z výše uvedeného grafu můžeme získat odpověď na **výzkumnou otázku č. 4: Kde vidí rodiče největší problém při čtení u svých dětí?**

Nejčastější odpovědí od rodičů byla, že největší problém u jejich dětí při čtení je rychlost (22 procent). Děti se specifickou poruchou čtení čtou znatelně pomalu. Dalšími vážnými problémy u asi 15 procent dětí je záměna písmen, domýšlení věcí a špatná soustředěnost. Problémem je, že děti zaměňují viditelně podobná písmena jako b-d, m-n. Čtení je pro děti velmi náročné a musí vynaložit velké množství energie. Proto se z důvodu velkého množství textu či dlouhého čtení můžou děti špatně soustředit. Děti se snaží urychlit čtení, a tak si často domýšlí jiné slabiky, či slova, které se v textu vůbec nemusí vyskytovat.

Další často zmiňovaný problém u asi 11 procent dětí je plynulost čtení. Děti čtou po slabikách, trhaně a nesouvisle. Často opakují hlásky, či slabiky, zadržávají se a dlouze jim trvá slabiky spojit ve slovo.

U sedm procent dětí je problém s čtením dlouhých slov, dlouhých souvětí, a hlavně s motivací u čtení. Dětem čtení nejde, je pro ně náročné, proto neradi čtou. Tady je potřeba velká trpělivost, chválit děti za každou snahu, a zkrátit dobu čtení. Číst menší časový úsek, ale pravidelně. Nejméně jmenované asi u čtyřech procent dětí byly problémy s velkým množstvím textu, slova s háčky, interpunkce a problém čtení cizích slov.



Graf 8: Co dětem nejvíce pomáhá při čtení?

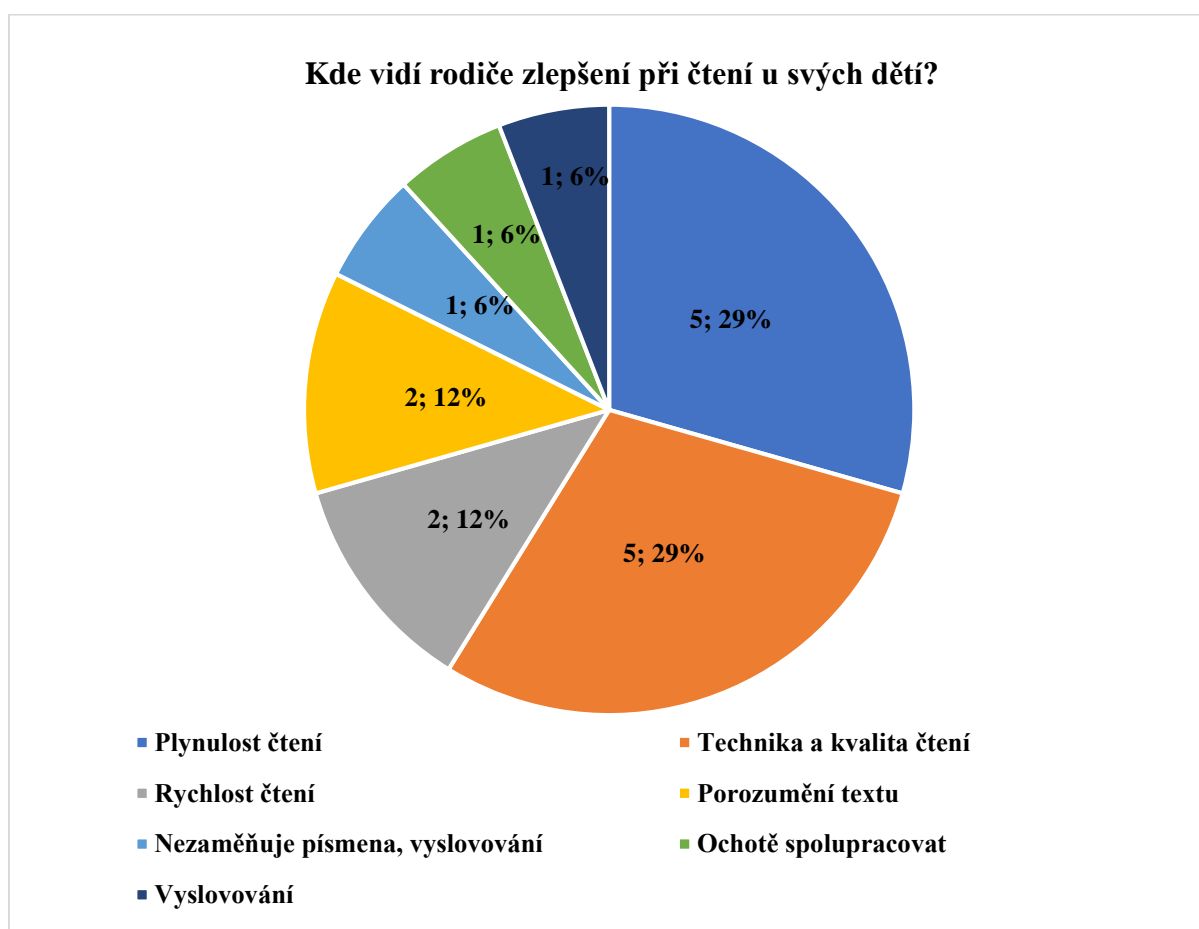
Z výše uvedeného grafu můžeme získat odpověď na výzkumnou otázku č. 5: *Co si rodiče myslí, že dětem nejvíce pomáhá při čtení?*

Nejčastější odpovědí rodičů (kolem 15 procent) bylo, že dětem nejvíce pomáhá pravidelné čtení, číst krátké texty, a číst po částech. Nutné je i vybírat správné, vhodné, a hlavně poutavé knihy, se zajímavými texty, aby děti zaujaly a samy si je chtěly přečíst. Důležité

je i nastavení dobré atmosféry při čtení, klid a odpočatost dítěte. Nesmíme dítě přetěžovat, proto čteme krátké texty, krátkou dobu, ale pravidelně každý den.

Dále dětem velmi pomáhá shrnutí textu na konci čtení (11 procent). Děti si potřebují po čtení zrekapitulovat, o čem četly. Popovídat si o přečteném textu a zjistit, zda správně porozuměly čtenému textu a pokud nerozumí, tak se vrátit k dané části a číst znovu.

U sedm procent rodičů bylo vzpomenuo, že dětem pomáhá číst nahlas. Číst texty s většími písmeny a nutnost děti často motivovat a hodně chválit. Nejméně vzpomenuými pomocníky u čtyřech procent rodičů bylo, že dětem pomáhá ukazování si čteného textu prstem, čtení s dospělým a opravování dětí.

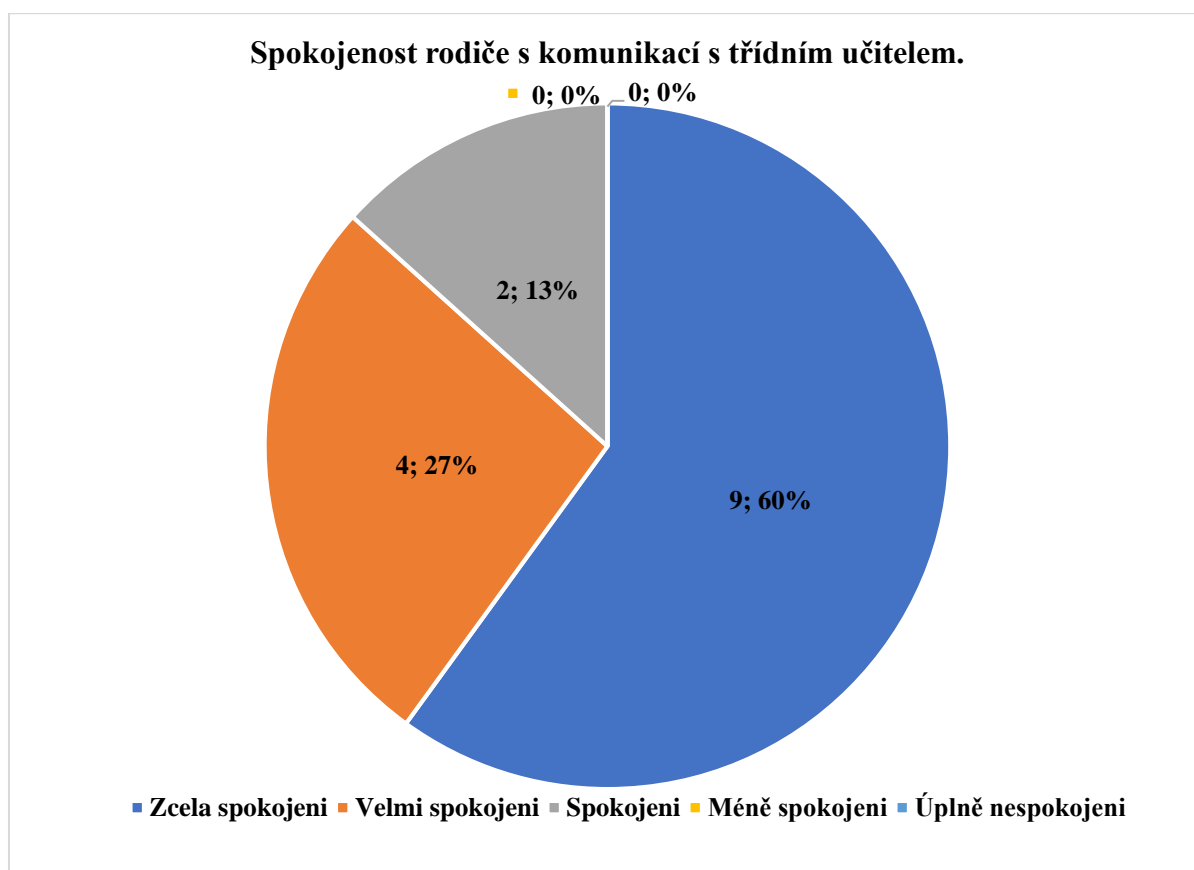


Graf 9: Kde vidí rodiče zlepšení při čtení u svých dětí?

Výše uvedený graf uvádí odpověď na **výzkumnou otázku č. 3: Kde vidí rodiče zlepšení při čtení u svých dětí?**

Nejčastější odpovědí bylo 29 procent rodičů, že vidí největší pokroky v plynulosti čtení, celkové technice, a kvalitě čtení jejich dětí. U 12 procent respondentů, jde vidět pokrok hlavně v porozumění v textu a rychlosti čtení. Nejméně vzpomenuuté úsilí u šest procent dětí bylo lepší vyslovování, menší zaměňování písmen, a lepší ochotě spolupracovat při čtení.

Rodiče vidí pokroky hlavně v pravidelném čtení, v tréninku speciálních metod a technik a v pravidelných hodinách se speciálním pedagogem.

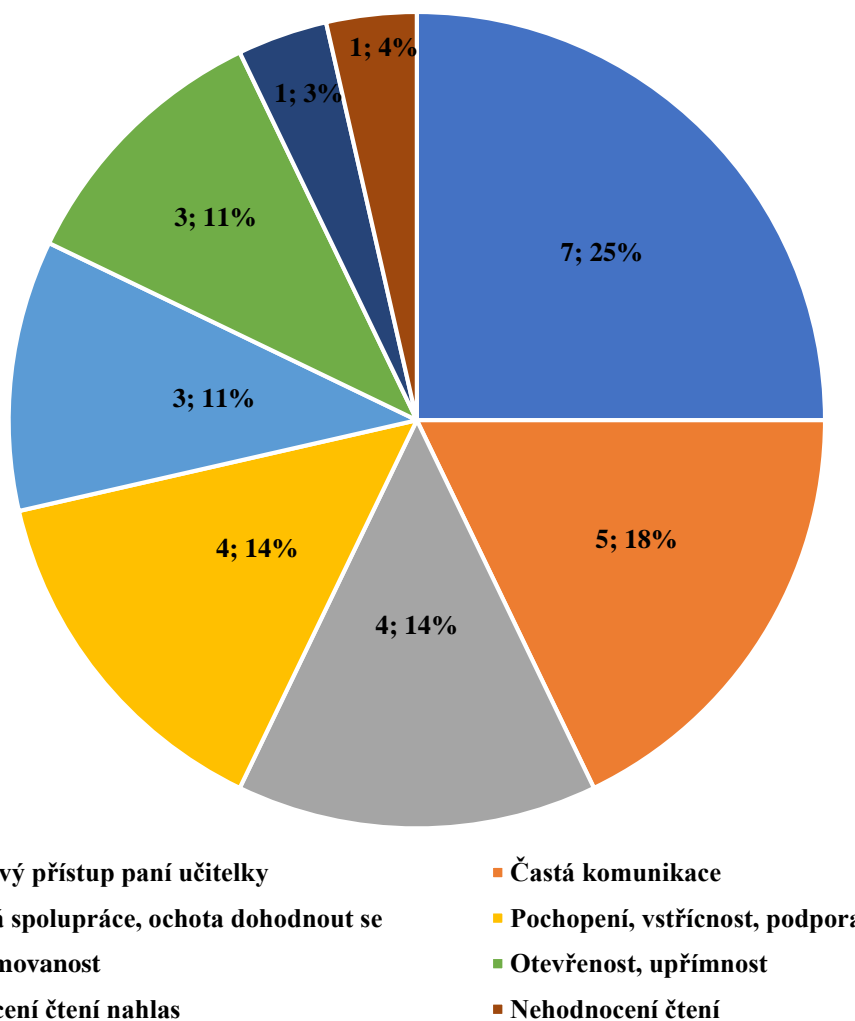


Graf 10: Spokojenost rodiče s komunikací s třídním učitelem.

Zde se dá vyčíst, že 60 procent rodičů jsou zcela spokojeni s komunikací s třídním učitelem ve vazbě na potíže ve čtení u jejich dětí. 27 procent rodičů jsou velmi spokojeni a 13 procent jsou spokojeni s komunikací.

Také se zjistila velmi příjemná zpráva, žádný z rodičů neuvěd, že by byl méně spokojený či úplně nespokojený s komunikací s třídním učitelem. Toto poukazuje na to, že komunikace třídního učitele s rodičem je velmi důležitá. Dále je milé zjistit, že na základních školách učitelé dobře komunikují s rodiči, obzvlášť v návaznosti na řešení určitého problému.

Čeho si rodiče nejvíce cení v rámci komunikace a spolupráce s třídním učitelem u jejich dětí?



Graf 11: Čeho si rodiče nejvíce cení v rámci komunikace a spolupráce s třídním učitelem u jejich dětí?

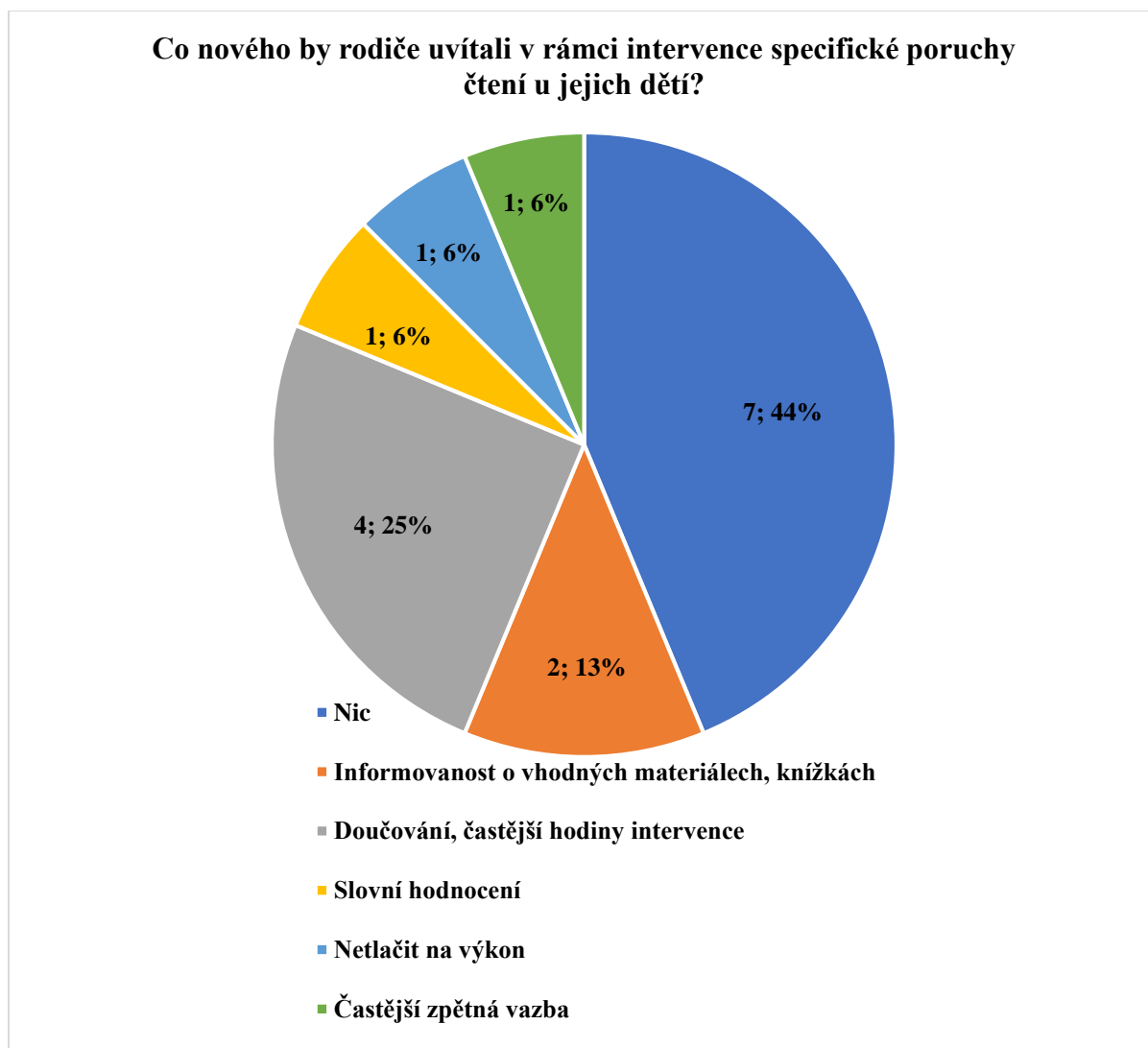
Tenhle graf nám dává odpověď na **výzkumnou otázku č. 6: Čeho si rodiče nejvíce cení v rámci komunikace a spolupráce s třídním učitelem u jejich dětí?**

Nejčastější odpovědí u 25 procent rodičů byl celkový přístup učitelky k jejím dětem. 18 procent rodičů odpovědělo, že si cení časté komunikace s třídním učitelem.

14 procent rodičů je spokojeno s chápajícím přístupem paní učitelky, která chápe jejich děti, zná diagnózu jejich dítěte a snaží se co nejlépe řešit a pomáhat slabším dětem při zlepšení čtení. Dále si cení vstřícnosti, dostatečné podpory od třídní učitelky, dobré spolupráce a ochotné komunikaci se na všem s pedagogy dohodnout.

11 procent rodičů si cení na třídní paní učitelce její časté informovanosti, a to jak na upozornění problému, ale i o pokrocích svého dítěte. Cení si celkové otevřenosti a upřímnosti od učitelky.

U čtyř procent bylo vzpomenuáno, že si rodiče pochvalují nehodnocení čtení paní učitelky u jejich dětí, a u třech procent si cení, že nenutí děti číst před spolužáky a celou třídou.



Graf 12: Co nového by rodiče uvítali v rámci intervence specifické poruchy čtení u jejich dětí?

Z grafu vyčteme a získáme odpověď na **výzkumnou otázku č. 7: Jaké změny by rodiče navrhovali k jinému řešení intervence čtení u jejich dítěte na základní škole?**

Tato otázka dělala většině rodičů problém. Až 44 procent rodičů odpovědělo větou, že by nic neměnili. Velká část rodičů mi rovnou odpověděla, že jsou spokojeni s intervencí

specifické poruchy čtení u jejich dětí na základní škole, a proto by nic neměnili. Další část rodičů mi odpověděla, že by nic neměnili, protože je nic nového nenapadlo.

Jedna z nejčastějších odpovědí na danou otázku od rodičů u 25 procent v rámci možnosti zlepšení intervence byla, že by uvítali častější doučování, individuální doučování, nebo více hodin „Intervence“ ve škole. Tyto odpovědi byly převážně od rodičů, kteří mají děti na Základní škole č. 4. Tyto děti nedocházely na individuální hodiny ke speciálnímu pedagogovi. Paní učitelka sice rodičům doporučila si sehnat doučování mimo školu, ale bohužel toho využil pouze jeden rodič s tím, že si to sám zařídil v zařízení P – centra.

Tyto děti měly možnost chodit na jednu hodinu „Intervence“ k třídnímu učiteli. Do těchto hodin však dochází všichni žáci ze třídy, kteří mají zájem si zopakovat učivo, nebo nezvládají učivo a potřebují si vše zopakovat, aby to lépe pochopily. Bohužel v těchto hodinách není dostatek času na rozvoj jednotlivých částí čtení a na individuální práci s dětmi se specifickou poruchou čtení.

Rodič sdílí názor, že je potřeba, aby s jejími dětmi někdo individuálně pracoval. Děti potřebují mít možnost se zlepšovat ve všech oblastech čtení. Je důležité děti zdokonalovat, protože čtení je základní dovednost, na kterém se odvíjí další učení. Rodiče ví, že během školy při vyučování není dostatečný prostor tento problém vyřešit.

Proto bychom, podle mého názoru měli na základě této zkušenosti zařídit, aby na každé škole působil speciální pedagog, který bude mít možnost pobírat děti s poruchami čtení na individuální nebo skupinové intervence a tím by měly možnost se zlepšovat ve čtení.

U 13 procent rodičů byla shoda o větší informovanosti a vhodnosti určitých knížek, materiálu a pomůcek pro děti s dyslexií.

Šest procent rodičů by uvítalo častější zpětnou vazbu od učitele, jak je na tom jejich dítě, co dítěti dělá problém, zda vidí zlepšení ve čtení a co by bylo vhodné procvičovat. Jeden z rodičů by také uvítal slovní hodnocení a zmírnit nátlak pedagoga na výkon dítěte.

12 Speciální pomůcky, metody a techniky

Na všech základních školách byly využívány různé metody a techniky při úpravě čtení dětí se specifickou poruchou čtení a pomáhaly dětem rozvíjet čtenářské dovednosti. Při výuce využívaly i různé speciální pomůcky, které pomáhaly dětem při úpravě čtení, ale také pomáhaly dětem udržet pozornost, protože byly pro děti poutavé. Činnosti a pomůcky speciální pedagogové různě v hodinách střídali, aby hodiny byly pro děti zajímavé.

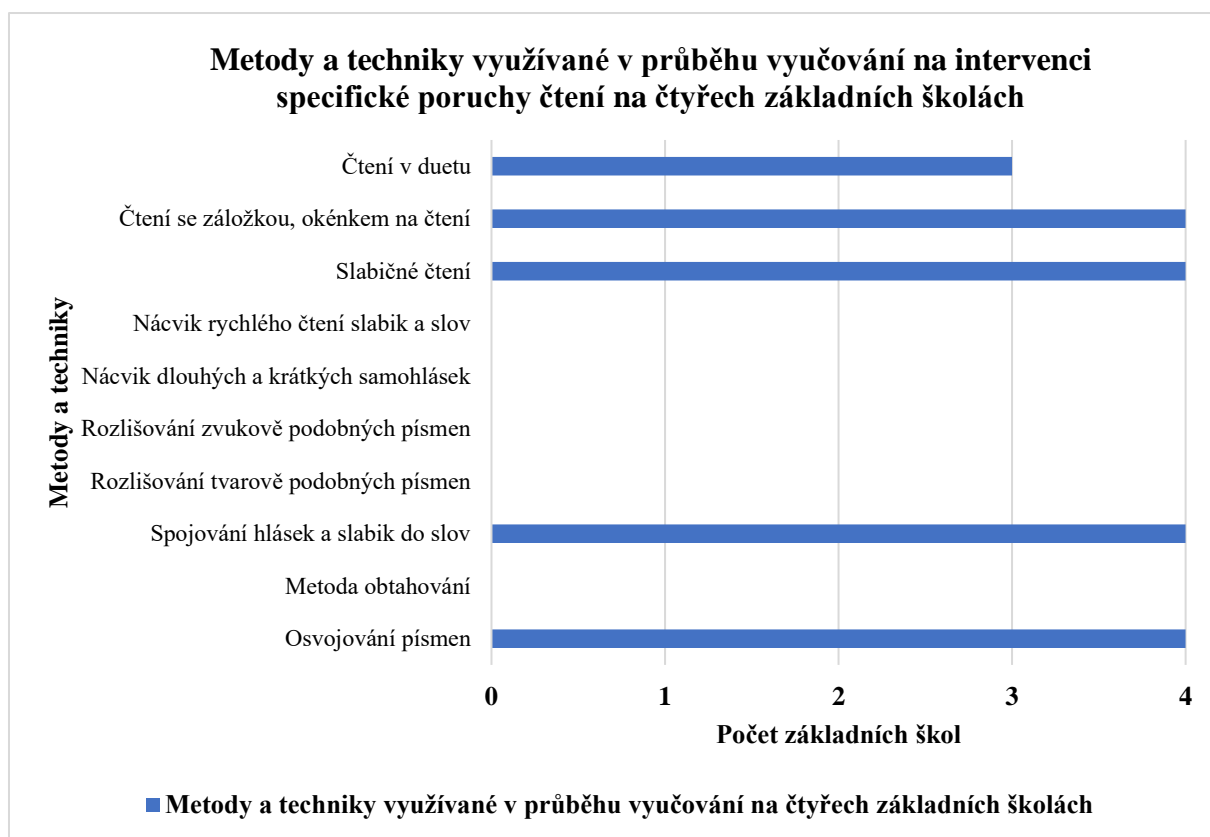
Výzkumnou otázkou č. 2 jsme se ptali: *Jaké techniky a speciální pomůcky se využívají při intervenci čtení na základních školách?*

12.1. Metody a techniky

Při pozorování bylo zjištěno, že všechny základní školy se snaží pomáhat dětem se specifickou poruchou čtení v hodinách ve vyučování i v hodinách speciálně pedagogické péče a využívají při tom různé metody a techniky. Zaměřují se na konkrétní oblasti, které jednotlivě procvičují a postupně se v nich děti zdokonalují a z tohoto důvodu se kompletně rozvíjejí a zlepšuje se jejich technika čtení.

Všechny vypořizované metody a techniky úpravy čtení na základních školách byly: metoda obtahování, osvojování písmen, spojování hlásek a slabik do slov, rozlišování tvarově podobných písmen (b-d, a-e, m-n), rozlišování zvukově podobných písmen (t-d, f-v, s-z), nácvik dlouhých a krátkých samohlásek, nácvik rychlého čtení slabik a slov, slabičné čtení, čtení se záložkou nebo dyslektickým okénkem, čtení v duetu, čtení textu, porozumění čtenému textu a cvičení percepčně-kognitivních funkcí (sluchová percepce a vnímání, zraková percepce, orientace v prostoru, paměť).

V první části se zaměříme, jaké metody a techniky byly vypořizované, které se využívaly přímo ve vyučování v hodinách českého jazyka a matematiky na různých čtyřech základních školách.



Graf 13: Metody a techniky využívané v průběhu vyučování na intervenci specifické poruchy čtení na čtyřech základních školách

Z výše uvedené tabulky můžeme vidět, že v průběhu vyučování není dostatek času věnovat se všem jednotlivým oblastem čtení, které by bylo potřeba. Paní učitelka má velké množství věcí a učiva, které musí během vyučování s dětmi probrat, a tak nezbyvá dost času na procvičování jednotlivých oblastí pro rozvoj čtení a využívat u toho různých technik a metod. Paní učitelky se snažily ke každému dítěti s dyslexií přistupovat individuálně a ve všech činnostech jim pomáhat, ale čas na rozvoj nutných oblastí, které dělaly dětem problémy, na to čas ve vyučování nezbyval.

V průběhu vyučování jsou nejčastěji používané techniky a metody osvojování písmen, spojování hlásek a slabik do slov, čtení se záložkou/dyslektickým okénkem a slabičné čtení.

Na třech základních školách byla navíc využívána technika čtení v duetu. Tato metoda se objevila pouze na školách, kde působil asistent pedagoga. Asistent pedagoga procházel mezi dětmi s dyslexií a často pomáhal s úkoly. Společně s asistentem pedagoga četly daný text či otázky k úkolu, aby dítěti pomohl ve čtení a v porozumění otázkám. Na základní škole č. 2 technika čtení v duetu nebyla vypořizovaná. Na této škole ve třetí třídě nepůsobil asistent pedagoga.

V druhé části si ukážeme, které metody a techniky používaly konkrétně jednotlivé tři základní školy při intervenci specifické poruchy čtení v hodinách speciálně pedagogické péče a v hodině „Intervence“ na Základní škole č. 4.

Vypozorované metody a techniky úpravu čtení na Základní škole č. 1 v hodině speciálně pedagogické péče:

- Osvojování písmen
- Metoda obtahování
- Spojování hlásek a slabik do slov
- Slabičné čtení
- Rozlišování tvarově podobných písmen
- Nácvik dlouhých a krátkých samohlásek
- Nácvik rychlého čtení slabik a slov
- Čtení s okénkem na čtení/záložkou
- Porozumění čtenému textu
- Cvičení v různých oblastech percepčních funkcí, orientace v textu

Vypozorované metody a techniky úpravu čtení na Základní škole č. 2 v hodině speciálně pedagogické péče:

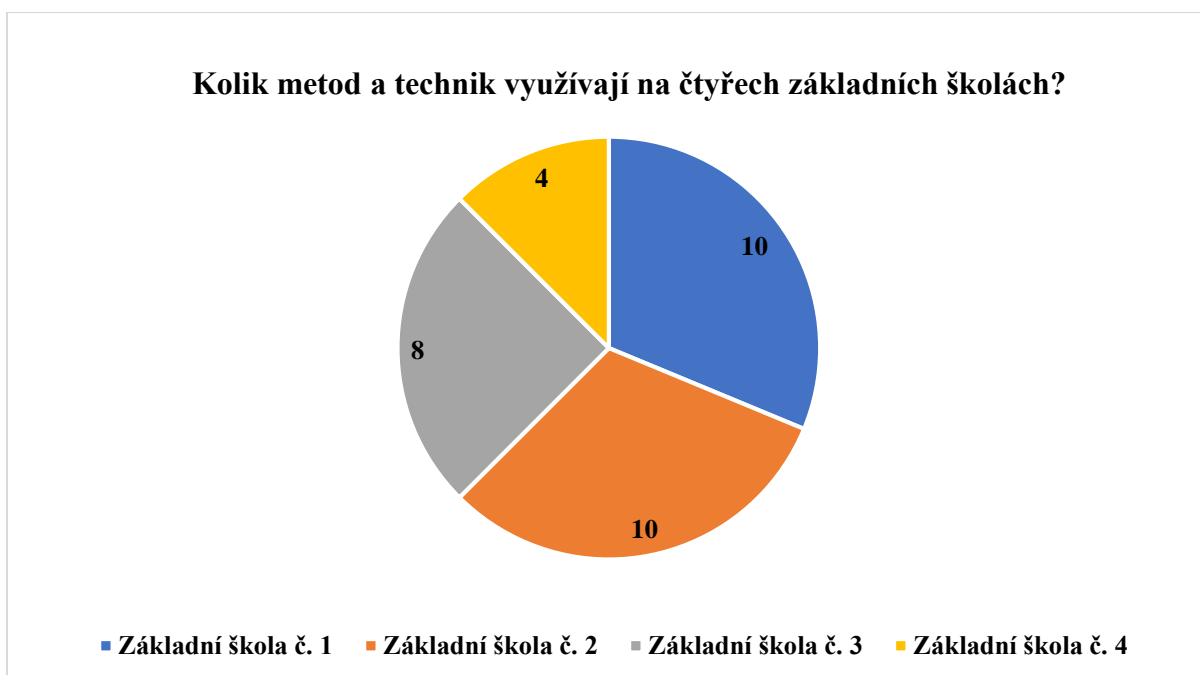
- Osvojování písmen
- Metoda obtahování
- Spojování hlásek a slabik do slov
- Slabičné čtení
- Rozlišování zvukově podobných písmen
- Rozlišování tvarově podobných písmen
- Nácvik dlouhých a krátkých samohlásek
- Čtení textu s okénkem na čtení/záložkou
- Porozumění čtenému textu
- Cvičení v různých oblastech percepčních funkcí, orientaci v prostoru

Vypozorované metody a techniky úpravy čtení na Základní škole č. 3 v hodině speciálně pedagogické péče:

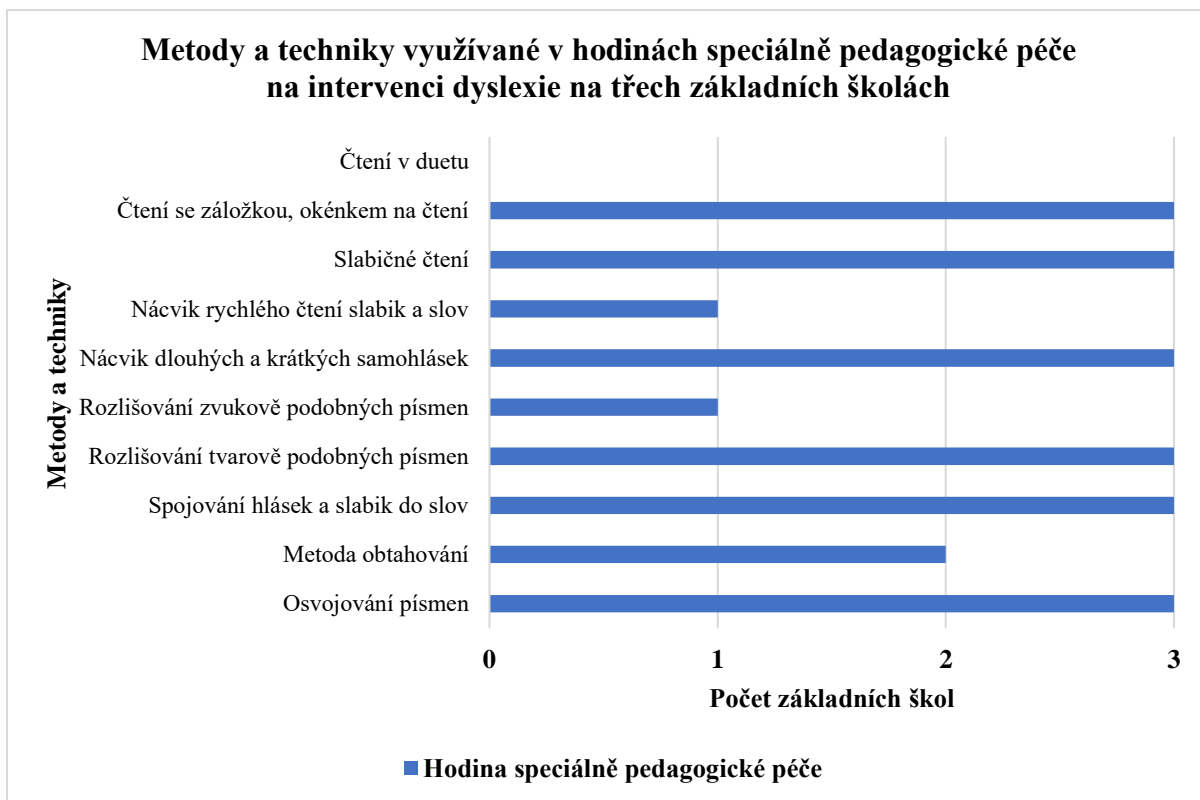
- Osvojování písmen
- Spojování hlásek a slabik do slov
- Rozlišování tvarově podobných písmen
- Nácvik dlouhých a krátkých samohlásek
- Slabičné čtení
- Čtení textu s okénkem na čtení /záložkou
- Orientace v textu
- Porozumění čtenému textu

Vypozorované metody a techniky úpravy čtení na Základní škole č. 4 v hodině „Intervence“:

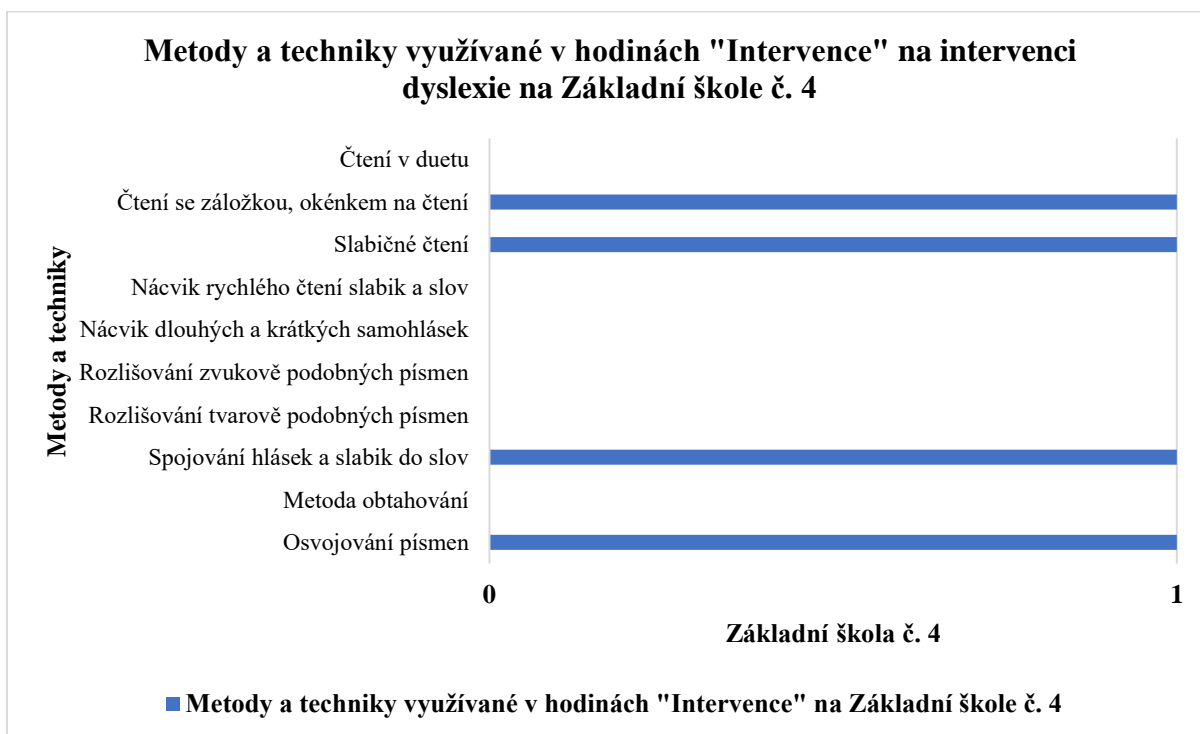
- Osvojování písmen
- Spojování hlásek a slabik do slov
- Slabičné čtení
- Čtení se záložkou



Graf 14: Kolik metod a technik využívají na čtyřech základních školách?



Graf 15: Metody a techniky využívané v hodinách speciálně pedagogické péče na intervenci dyslexie na třech základních školách



Graf 16: Metody a techniky využívané v hodinách „Intervence“ na intervenci dyslexie na Základní škole č. 4

Z výše uvedených tabulek můžeme usoudit, že na základních školách v hodinách speciálně pedagogické péče dochází k úpravě čtení. Věnují se jednotlivým oblastem a problémovým částem při čtení. Používají jednotlivé techniky a metody pro úpravu čtení u dětí s dyslexií.

Děti na všech základních školách využívaly techniky a metody osvojování písmen, spojování hlásek a slabik do slov, čtení se záložkou/dyslektickým okénkem a slabičné čtení. Bylo použito rozlišování tvarově podobných písmen a nácvik dlouhých a krátkých samohlásek pomocí speciální pomůcky – bzučák. Nejméně vyzorované techniky a metody byly rozlišování zvukově podobných písmen, nácvik rychlého čtení a čtení v duetu.

Nácvik rychlého čtení slabik a slov probíhala pouze na Základní škole č. 1. Na této škole speciální pedagog používal postřehové karty (Bednářová, 2002). Děti tato činnost bavily. Učily se rychle číst slabiku, soustředit se, zapamatovat si ji a říci nahlas. Na jiných základních školách tato metoda nebyla vyzorována.

Na Základní škole č. 4 neprobíhala hodina speciálně pedagogické péče, ale děti docházely na hodinu „Intervence“ (doučování) pod vedením třídního učitele. Do hodin docházely všechny děti ze třídy, které měly zájem, anebo kterým to bylo doporučeno od pana učitele. Jelikož v hodinách docházelo k opakování učiva, nebyl dostatek času se věnovat dětem s dyslexií, a jejím čtecím problémům. Paní učitelka o této situaci informovala všechny rodiče od dětí s dyslexií.

Na této škole v hodinách „Intervence“ byly vyzorované techniky a metody osvojování písmen, spojování hlásek a slabik do slov, slabičné čtení a čtení se záložkou. Můžeme vidět stejné techniky a metody, které se objevily při vyučování. Proto můžeme říct, že na Základní škole č. 4 v hodinách „Intervence“ není věnována větší péče pro děti s dyslexií a neprobíhá tam rozvoj jednotlivých čtecích schopností.

Další zajímavostí byla technika čtení v duetu, která nebyla vyzorovaná ani v hodinách speciálně pedagogické péče a ani v hodinách „Intervence“ (doučování). Čtení v duetu bylo viděno pouze při vyučování. V hodinách speciálně pedagogické péče a hodinách „Intervence“ (doučování) probíhalo vždy čtení pomocí čtecího okénka nebo podle záložky. Dítě četlo samo, učitel kontroloval a opravoval, nikdy nečetl s dítětem v duetu.

12.2. Speciální pomůcky

Během pozorování dětí na základních školách byly pořízené fotografie speciálních pomůcek, které byly využívány v hodinách speciálně pedagogické péče.

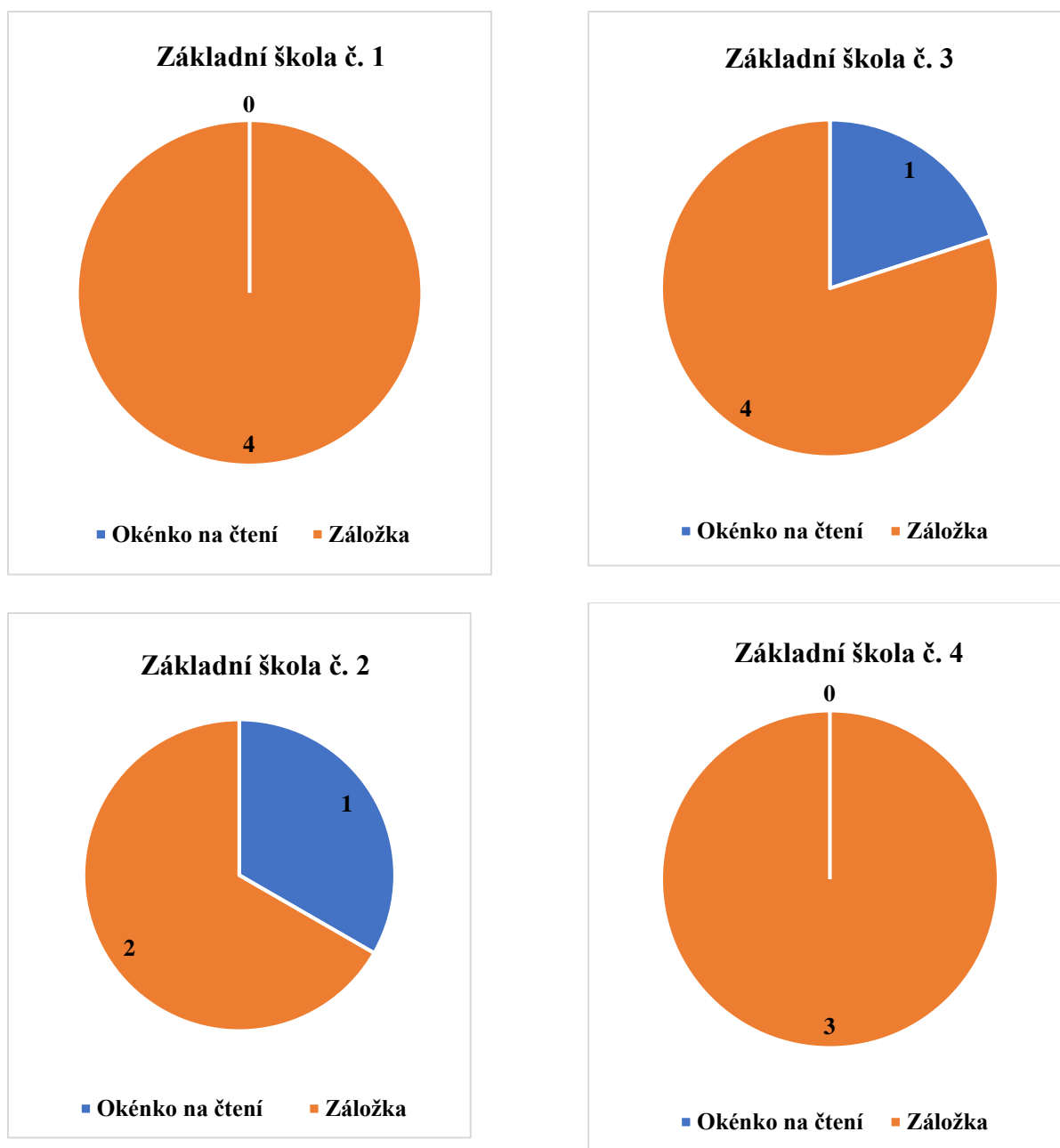
Fotografie speciálních pomůcek byly pořízené pouze na třech základních školách, a to na Základní škole č. 1,2,3. Na Základní škole č. 4 paní učitelka nevyužívala žádné speciální pomůcky, vycházela z učebnic a pracovních sešitů z českého jazyka a při čtení děti používaly záložku.



Graf 17: Počet základních škol využívající speciální pomůcky na intervenci dyslexie.

Zajímavostí bylo, že na všech základních školách žádný žák nepoužíval sám okénko na čtení (Michalová) při výuce. Dyslektické okénka využívaly až v hodinách speciálně pedagogické péče se speciálním pedagogem. Bylo to dáno nesprávným posouváním okénka na čtení, a proto v hodinách čtou pomocí záložky či pravítka a s okénkem na čtení čtou děti jen při přímé práci se speciálním pedagogem.

Uvedeme si počet dětí, které samy čtou s okénkem na čtení (Michalová) při čtení ve vyučování.

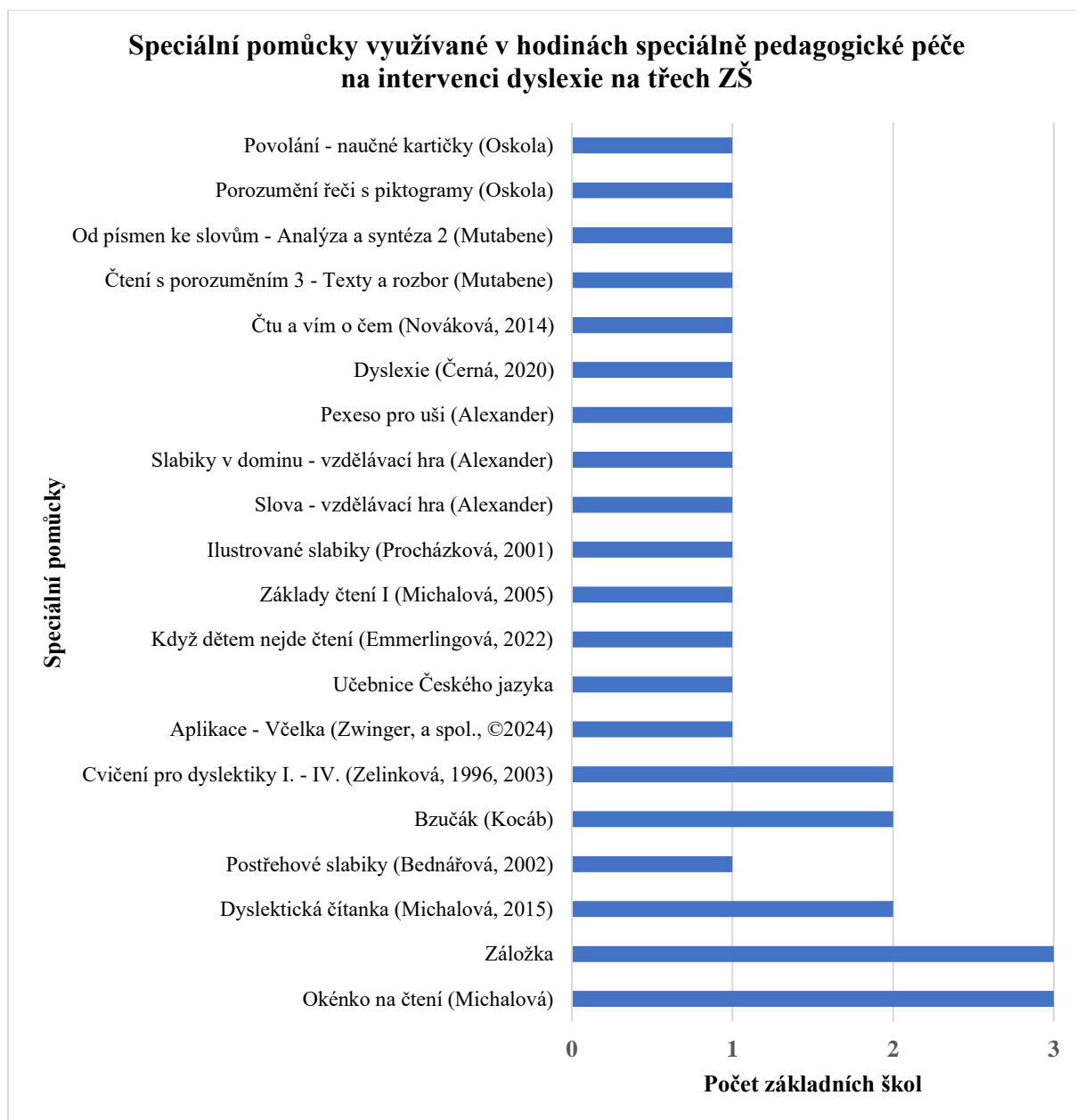


Graf 18: Počet dětí, kteří používají okénko na čtení v průběhu vyučování.

Z výše uvedených tabulek můžeme vidět, že z patnácti dětí z různých čtyř základních škol pouze dvě děti využívaly okénko na čtení (Michalová) v průběhu vyučování. Třídní učitelé tvrdí, že preferují pomůcku záložky s dětmi s dyslexií v průběhu vyučování než dyslektického okénka, protože si děti bez pomoci neumějí správně posouvat dyslektické okénko při čtení.

Na hodinách speciálně pedagogické péče speciální pedagogové se snažili využívat mnohem více speciálních pomůcek. Každý speciální pedagog měl jiné speciální pomůcky podle možnosti, které mu škola nabídla či které si opatřil sám.

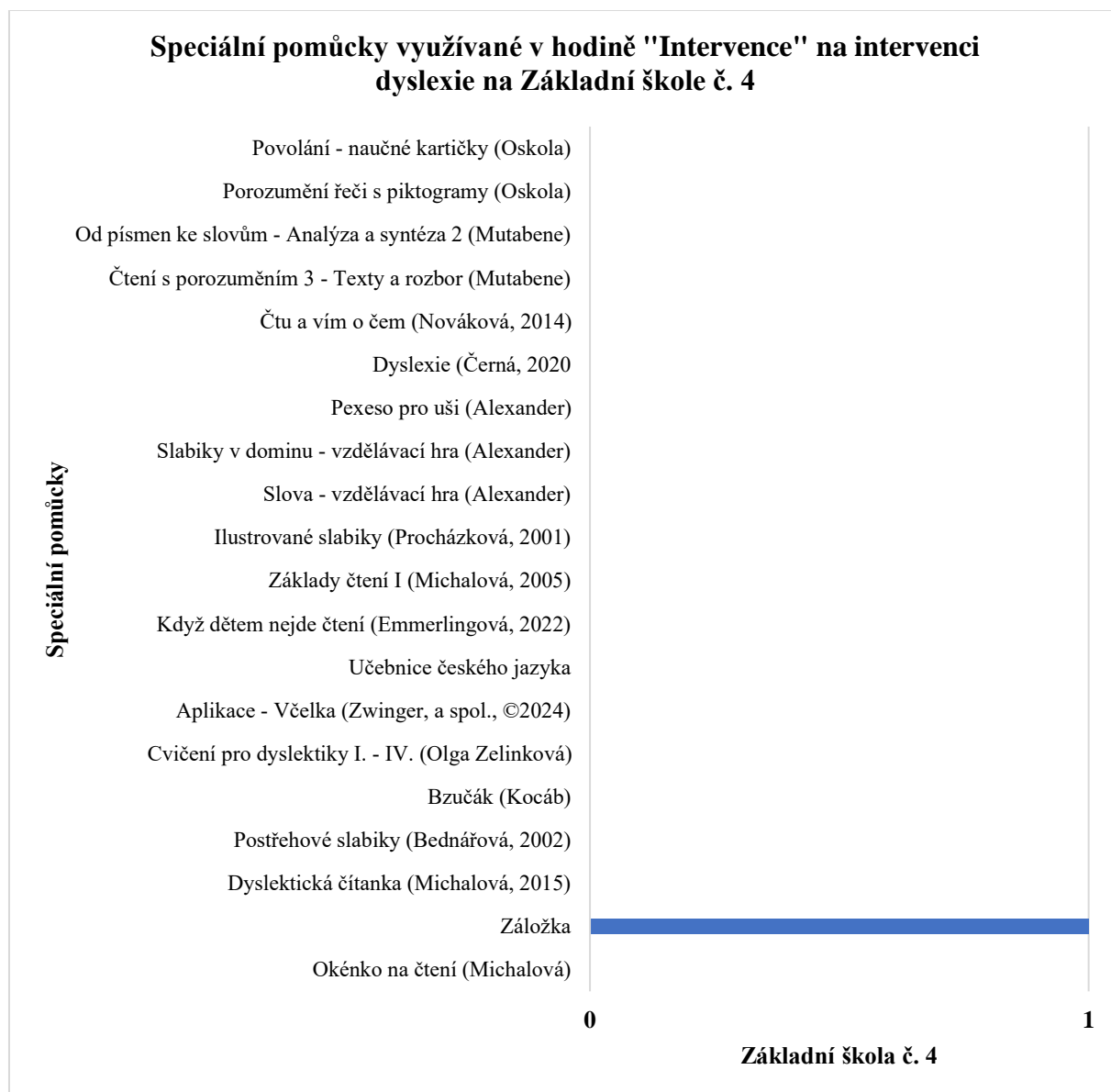
V první části si ukážeme, kolik speciálních pomůcek bylo použito v hodinách speciálně pedagogické péče a na kolika základních školách se tyto pomůcky často využily.



Graf 19: Speciální pomůcky využívané v hodinách speciálně pedagogické péče na intervenci dyslexie na třech základních školách

Tenhle graf nám znázorňuje nejčastěji využívané specifické pomůcky v hodinách speciálně pedagogické péče na třech základních školách, a to okénko na čtení (Michalová), záložka a poté dyslektická čítanka (Michalová, 2015), bzučák (Kocáb) a série pracovních sešitů (Cvičení pro dyslektiky I. - IV.) od Zelinkové (1996, 2003). Zbylé pomůcky byly viditelné vždy pouze na jedné základní škole.

V druhé části si ukážeme, kolik speciálních pomůcek se využívalo v hodině „Intervence“ na Základní škole č. 4.



Graf 20: Speciální pomůcky využívané v hodině „Intervence“ na intervenci dyslexie na Základní škole č. 4

V téhle tabulce vidíme, že na Základní škole č. 4 nebyly použity žádné pomůcky kromě záložky. Bylo to z důvodu, že hodina „Intervence“ byla určena pro všechny děti a v hodinách se vždy opakuje probraná látka. V těchto hodinách nebyl čas se věnovat dětem se specifickou poruchou čtení a tím pádem nedocházelo k rozvoji jednotlivých částech čtecích dovedností. Děti při čtení textu, různých cvičení, využívaly pouze pomůcky záložky.

Ve třetí části si ukážeme seznam všech speciálních pomůcek, které byly použity na jednotlivých čtyřech základních školách a ukážeme si fotografie.

Seznam speciálních pomůcek využívané pro úpravu čtení na Základní škole č. 1:

- Okénko na čtení (Michalová), (viz. Obr. 14)
- Záložka
- DIS5 – Bzučák (Format 1 spol. s.r.o.), (viz. Obr. 15)
- Dyslektická čítanka pro 2. – 3. ročník, (Michalová, 2015), (viz. Obr. 16)
- Postřehovací slabiky (Bednářová, 2002), (viz. Obr. 17)
- Cvičení pro dyslektiky I. – IV., (Zelinková, 1996, 2003), (viz. Obr. 18–21)
- Základy čtení I (Michalová, 2005), (viz. Obr. 22)
- Ilustrované slabiky – pracovní sešit pro 1. ročník (Procházková, 2001), (viz. Obr. 23)
- Stíratelná písanka – procvičujeme psaní, písmen, číslic a znaků (Anonym, 2015), (viz. Obr. 24)
- Slova – vzdělávací hra (Alexander), (viz. Obr. 25)
- Slabiky v dominu – vzdělávací hra (Alexander), (viz. Obr. 26)
- Pexeso pro uši (Alexander), (viz. Obr. 27)
- Křížovky (DINO), (viz. Obr. 28)
- Domino čtení 2 (Oskola), (viz. Obr. 29)
- Porozumění řeči s piktogramy. Logopedické pomůcky (Oskola), (viz. Obr. 30)
- Povolání – naučné kartičky (Oskola), (viz. Obr. 31)
- Aplikace – Včelka (Zwinger, Hudeček, Rozsival, Lisý, Pavlíková, Wolfová, ©2024).

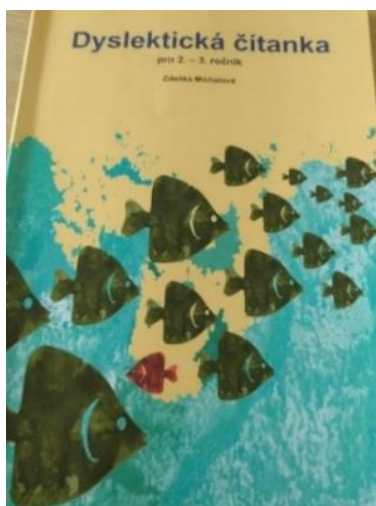
Fotografie speciálních pomůcek na Základní škole č. 1:



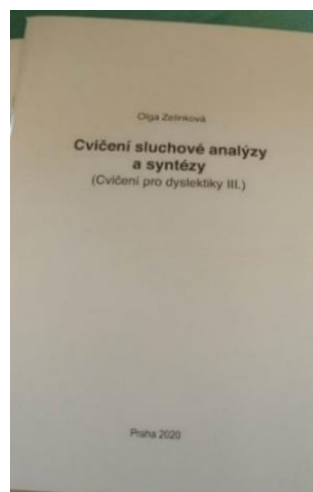
Obr. 14 – Okénko na čtení (Michalová)



Obr. 15 – DIS5 – Bzučák (Format 1 spol. s.r.o.)



Obr. 16 – Dyslektická čítanka
(Michalová, 2015)



Obr. 19 – Cvičení sluchové analýzy a
syntézy (Zelinková, 2003)



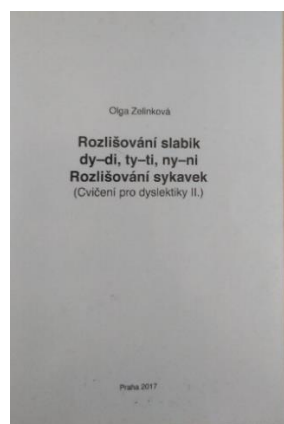
Obr. 17 – Postřehovací slabiky
(Bednářová, 2002)



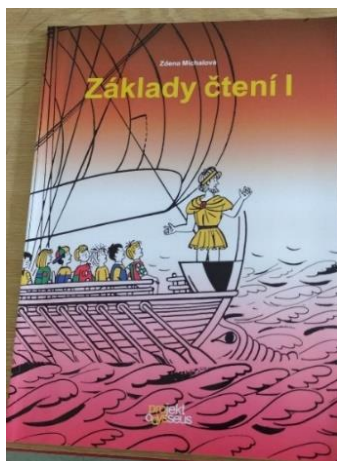
Obr. 20 – Rozlišování b–d–p
(Zelinková, 2003)



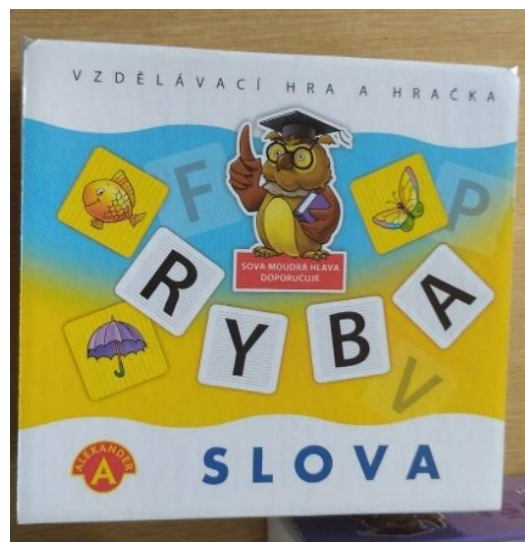
Obr. 18 – Rozlišování krátkých a dlouhých
samohlásek (Zelinková, 1996)



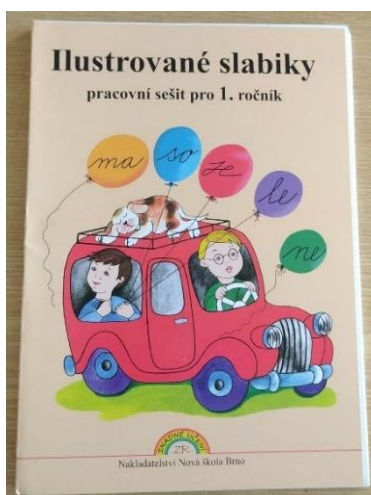
Obr. 21 – Rozlišování slabik dy-di, ty-ti,
ny-ni, rozlišování sykavek
(Zelinková, 2003)



Obr. 22 – Základy čtení I (Michalová, 2005)



Obr. 25 – Slova – vzdělávací hra (Alexander)



Obr. 23 – Ilustrované slabiky (Procházková, 2001)



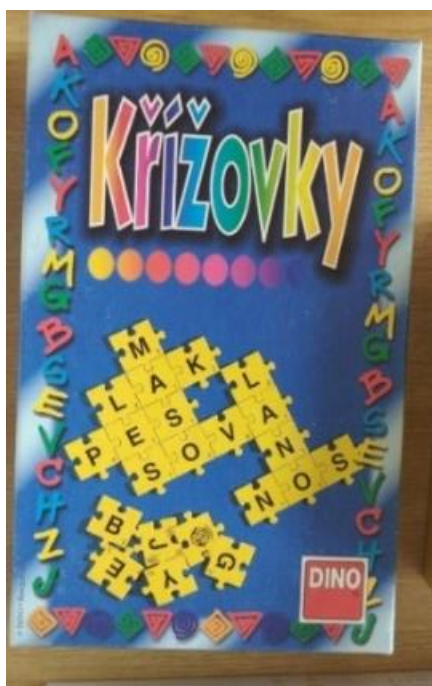
Obr. 26 – Slabiky v dominu – vzdělávací hra (Alexander)



Obr. 24 - Stíratelná písanka (Anonym, 2015)



Obr. 27 – Pexeso pro uši (Alexander)



Obr. 28 – Křížovky (DINO)



Obr. 29 – Domino čtení 2 (Oskola)



Obr. 30 – Porozumění řeči s piktogramy.
Logopedické pomůcky (Oskola)



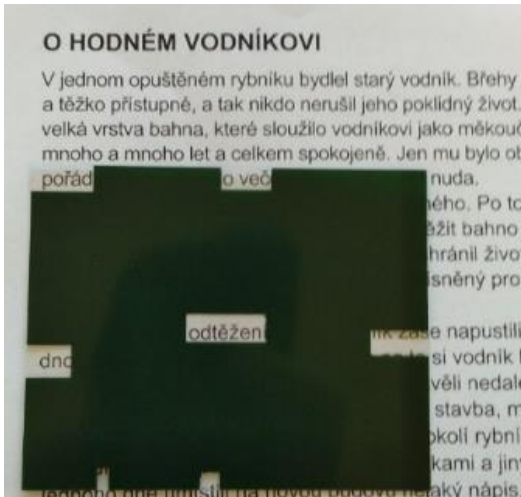
Obr. 31 – Povolání – naučné kartičky
(Oskola)

Seznam speciálních pomůcek využívané pro úpravu čtení na Základní škole č. 2:

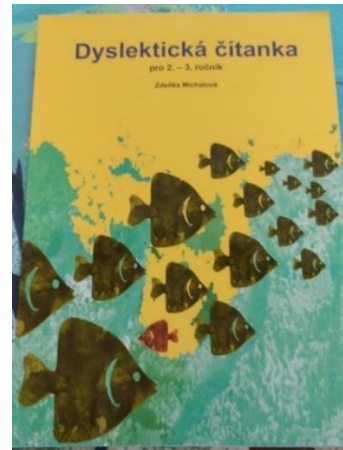
- Okénko na čtení (Michalová), (viz. Obr. 32)
- Záložka
- Bzučák (Tomáš Kocáb – TRV elektronik), (viz. Obr. 33)
- Dyslektická čítanka pro 2. – 3. ročník, (Michalová, 2015), (viz. Obr. 34)
- Cvičení pro dyslektiky I. - VI. – na různé oblasti (Zelinková, 1996, 2003), (viz. Obr. 35–39)
- Dyslexie (Černá, Strnadová, 2020), (viz. Obr. 40)

- Čtu a vím o čem (Nováková, 2014), (viz. Obr. 41)
- Čtení s porozuměním 3 - Texty a rozbor (Mutabene, Logico Piccolo) (viz. Obr. 42)
- Český jazyk – Od písmen ke slovům – Analýza a syntéza 2 (Mutabene, MiniLÜK), (viz. Obr. 43)

Fotografie speciálních pomůcek na Základní škole č. 2:



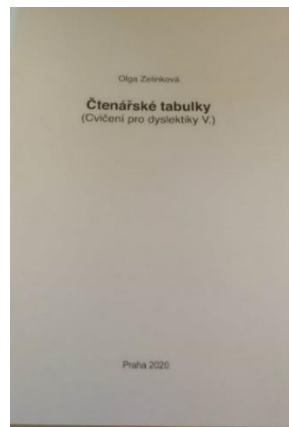
Obr. 32 – Okénko na čtení (Michalová)



Obr. 34 – Dyslektická čítanka (Michalová, 2015)



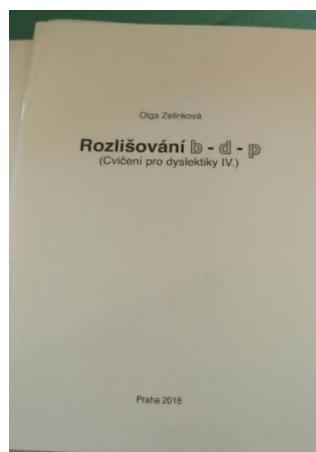
Obr. 33 – Bzučák (Tomáš Kocáb – TRV elektronik)



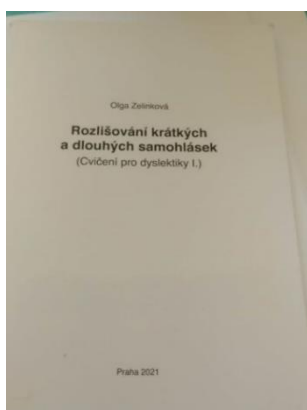
Obr. 35 – Čtenářské tabulky (Zelinková, 1996)



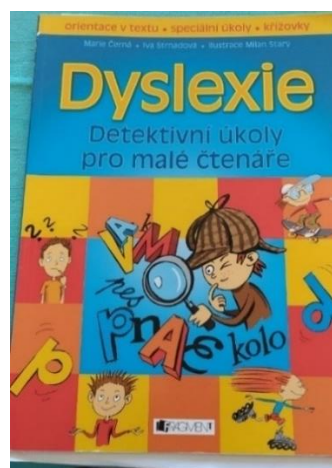
Obr. 36 – Cvičení pravo-levé orientace (Zelinková, 1996)



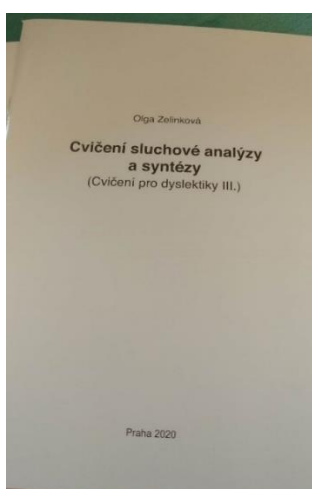
Obr. 39 – Rozlišování b-d-p (Zelinková, 2003)



Obr. 37 – Rozlišování krátkých a dlouhých samohlásek (Zelinková, 1996)



Obr. 40 – Dyslexie (Černá, Strnadová, 2020)



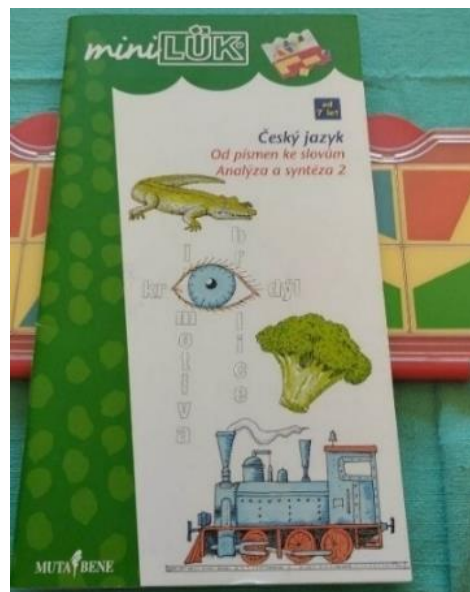
Obr. 38 – Cvičení sluchové analýzy a syntézy (Zelinková, 2003)



Obr. 41 – Čtu a vím o čem (Nováková, 2014)



Obr. 42 – Čtení s porozuměním 3 - Texty a rozbor (Mutabene, Logico Piccolo)



Obr. 43 - Český jazyk – Od písmen ke slovům – Analýza a syntéza 2 (Mutabene, MiniLŮK)

Seznam speciálních pomůcek využívané pro úpravu čtení na Základní škole č. 3:

- Okénko na čtení (Michalová)
- Záložka
- DIS5 – Bzučák (Format 1 spol. s.r.o.)
- Když dětem nejde čtení 1, 2, 3 (Emmerlingová, 2022), (viz. Obr. 44)
- Čtení s porozuměním 3. díl (Benešová, ©2017), (viz. Obr. 45)

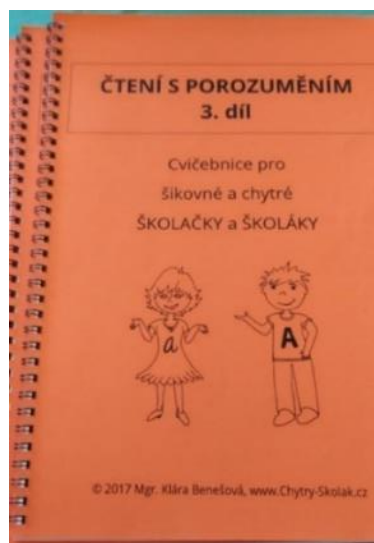
Seznam speciálních pomůcek, které Základní škola č. 3 plánuje koupit:

- Postřehovací slabiky (Bednářová, 2002)
- Barevná čtecí folie (Logopedie Vendy)
- Cvičení pro dyslektiky I. - VI. – na různé oblasti od Olgy Zelinkové (1996, 2003)

Fotografie speciálních pomůcek na Základní škole č. 3:



Obr. 44 – Když dětem nejde čtení 1, 2, 3
(Emmerlingová, 2022)



Obr. 45 - Čtení s porozuměním 3. díl
(Benešová, ©2017),

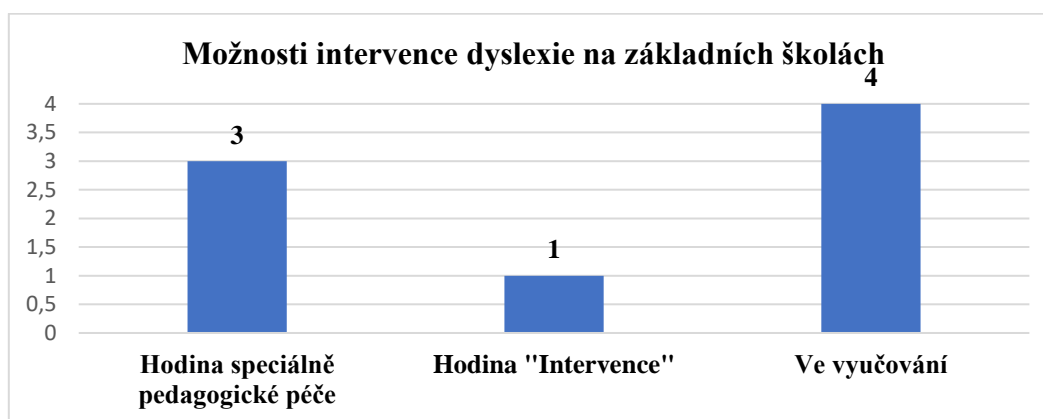
Seznam speciálních pomůcek využívané pro úpravu čtení na Základní škole č. 4:

Na Základní škole č. 4 nebyly vyzorované žádné speciální pomůcky, ani při vyučování ani v hodinách „Intervence“ (doučování). Děti v hodinách při vyučování používaly na čtení pouze záložku.

13 Interpretace a diskuze

Shrneme si všechny získané informace, které jsme získaly pomocí dvou zvolených metod (pozorování, rozhovor). První metodou, kterou jsem získávala data, bylo pozorování. Pozorovala jsme dohromady 15 dětí trpící specifickou poruchou čtení na čtyřech různých základních školách. Druhou metodou získávání dat byl rozhovor, kterou jsem vedla s rodiči a názory rodičů na intervenci specifické poruchy čtení jejich dětí. Proběhlo celkem 15 rozhovorů.

V rámci pozorování bylo zjištěno, že na všech základních školách probíhá intervence specifické poruchy čtení u dětí v hodinách ve vyučování. Největší péče dětem s dyslexií je poskytována převážně v přidaných hodinách speciálně pedagogické péče. Hodiny speciálně pedagogické péče probíhaly na třech základních školách. Na Základní škole č. 4 probíhala intervence dyslexie pouze v hodinách při vyučování. Ve škole neměly hodinu speciálně pedagogické péče, ale měly tam hodinu „Intervence“ (doučování). V hodině „Intervence“ měly děti možnost si zopakovat a procvičovat učivo, kterému nerozuměly.



Graf 21: Možnosti intervence dyslexie na základních školách

Učitelé se v hodinách při vyučování snažili co nejvíce dětem s dyslexií pomáhat. Soustředili se na jejich individuální potřeby. Snažili se jim usnadnit celou situaci ve výuce. Zkracovali dětem texty, úkoly, činnosti většinou o čtvrtinu až polovinu. Dávali dostatek prostoru na vypracování úkolů. Navyšovali čas na vypracování průměrně asi o pět minut.

Poodkryjeme si všechny přístupy k dětem s dyslexií ve vyučování, které se učitelé snažili dodržovat. Vyučující snažili se respektovat osobní tempo čtení dítěte, osobní tempo při činnostech a dávat dětem dostatek času na vypracování úkolů. Děti dostaly prostor

k samostatné práci. Pedagog se snažil o laskavý, trpělivý přístup a pozitivní motivaci. Hodnotili silné stránky žáka, dávali delší čas na vysvětlování úkolu a ověřovali si zachycení instrukcí u dětí. Používali zadání v tištěné podobě (zraková opora). Dopomáhali při orientaci v textu. Častěji střídali činnosti, aby děti udržely pozornost. Učitelé se snažili dětem strukturovat práci na jednotlivé mezi úkoly či připravit postup úkolu při každé práci. Vhodně zařazovali odpočinkové činnosti a u diktátů zkrácené verze, či nahrazovali diktát jinou formou (formou doplňování). Do hodnocení nezapočítali specifické chyby.

Můžeme vidět, že se učitelé snažili dělat, co nejvíce pro děti s dyslexií ve vyučování, ale bohužel při výuce nebyl dostatek prostoru více rozvíjet čtenářské schopnosti a dovednosti dětí (fonemické povědomí, kognitivní funkce) a využívat u toho speciální metody, techniky či pomůcky při práci.

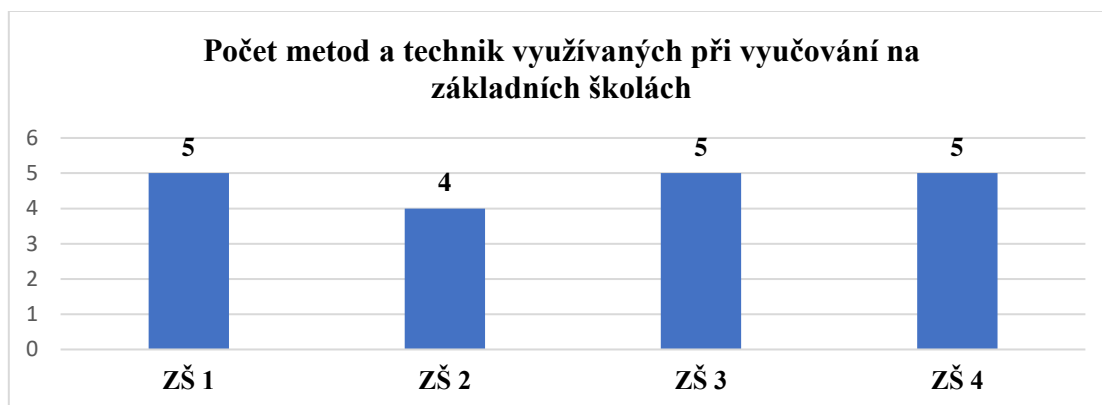
Pokud na základní škole pobývala paní asistentka, věnovala dětem s dyslexií více času. Pomáhala žákům v orientaci v textu, odpovídala na otázky při vypracovávání úkolu. Kontrolovala děti při práci, zda zpracovávají úkoly správně. Byla to velká pomoc pro paní učitelku a také hlavně pro děti.

V hodinách nebyly dětem poskytnuty žádné speciální pomůcky. Většina dětí četla v hodinách při vyučování pouze pomocí záložky či pravítka. Pouze dvě děti ze čtyř základních škol samy četly pomocí okénka na čtení (Michalová) ve vyučování. Speciální pedagogové a učitelé to odůvodnili tím, že většina dětí si neumí posouvat dyslektické okénko, a tak žáky učí číst pomocí záložky a zakrýváním textu před a za rukou. S okénkem na čtení děti četly pouze v přítomnosti pedagoga a při přímé práci se speciálním pedagogem v hodinách speciálně pedagogické péče.



Graf 22: Počet žáků čtoucích ve vyučování se záložkou nebo s okénkem na čtení

Vyozorované metody a techniky v hodinách při vyučování byla metoda osvojování si písmen, spojování hlásek a slabik do slov, slabičné čtení a technika čtení v duetu. Zajímavé bylo, že technika čtení v duetu byla vyzorovaná pouze na třech základních školách, na kterých pobývala asistentka pedagoga. Na jedné základní škole nebyl asistent pedagoga ve třídě a technika čtení v duetu nebyla vyzorována.

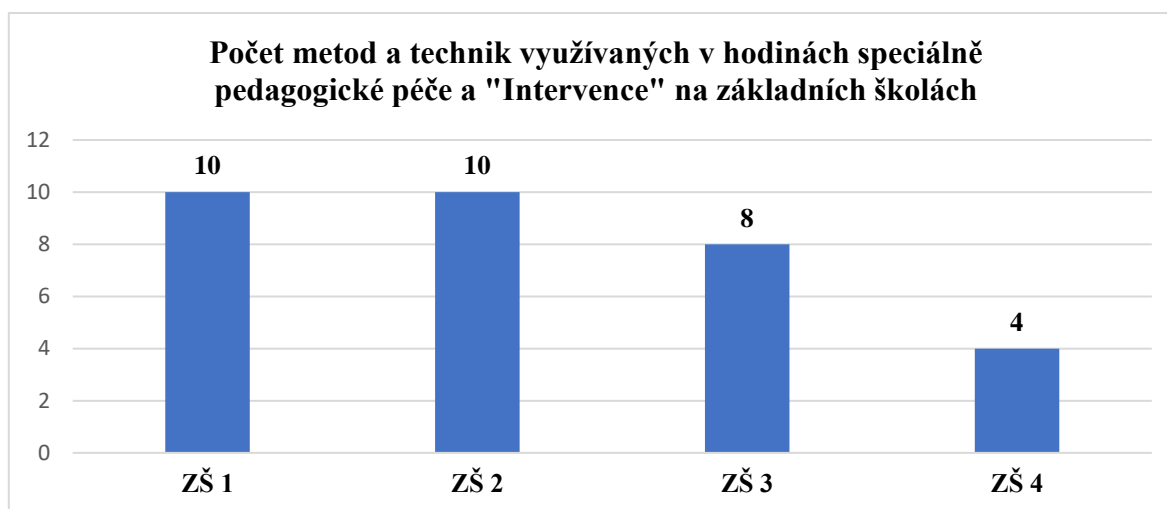


Graf 23: Počet metod a technik využívaných při vyučování na základních školách

Největší péče, intervence u dětí trpící specifickou poruchou čtení, byla v hodinách speciálně pedagogické péče. Hodina speciálně pedagogické péče probíhala na třech základních školách ze čtyř. Tady jsem mohla vyzorovat spoustu metod, technik a pomůcek, které se při rozvoji čtení využívaly. Mohla jsem vidět konkrétní oblasti, které s dětmi speciální pedagogové rozvíjí a procvičují.

Na Základní škole č. 4 neprobíhala hodina speciálně pedagogické péče. Děti měly možnost chodit do hodiny „Intervence“ (doučování) jednou týdně, kde bohužel ale nedocházelo k úpravě dyslexie, ale docházelo k opakování a procvičování probrané látky během každého dne.

Speciální pedagogové se v hodinách speciálně pedagogické péče zaměřovali na metody a techniky: osvojování písmen, metodu obtahování, spojování hlásek a slabik do slov, rozlišování tvarově podobných písmen (b-d, a-e, m-n), rozlišování zvukově podobných písmen (t-d, f-v, s-z), nácvik dlouhých a krátkých samohlásek, nácvik rychlého čtení slabik a slov, slabičné čtení, čtení se záložkou nebo dyslektickým okénkem, čtení textu, porozumění čtenému textu a cvičení percepčně-kognitivních funkcí (sluchová percepce a vnímání, zraková percepce, orientace v prostoru, paměť).



Graf 24: Počet metod a technik využívaných v hodinách speciálně pedagogické péče a „Intervence“ na základních školách

V hodinách speciálně pedagogické péče také děti využívaly určité speciální pomůcky. Nejčastější pomůcky byly pracovní sešity – Cvičení pro dyslektiky I. -VI. od Olgy Zelinkové (1996, 2003). Pak dyslektické okénko (Michalová), bzučák (Format 1 spol. s.r.o.) a dyslektická čítanka (Michalová, 2015). Viděla jsem i jiné pomůcky, ale tyto byly viděny vždy převážně na jedné konkrétní základní škole.

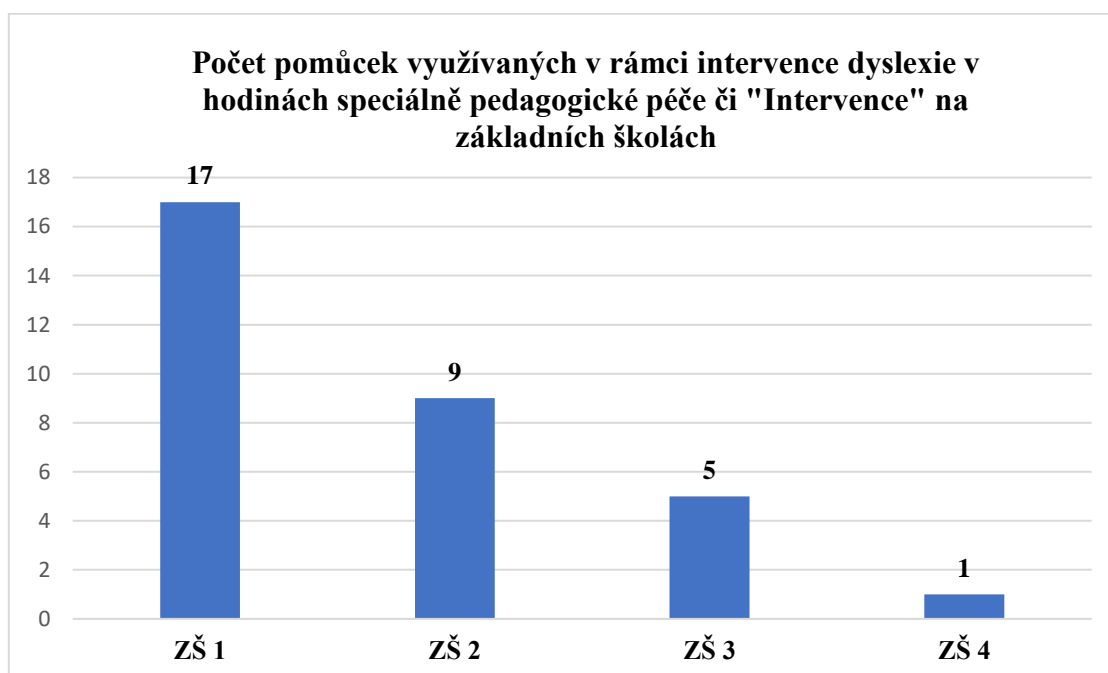
Nejvíce pomůcek využívaly na Základní škole č. 1 a 2. V těchto základních školách děti docházely na hodiny speciálně pedagogické péče, kde s nimi pracoval speciální pedagog. Speciální pedagogové u dětí individuálně rozvíjeli všechny oblasti ve čtení, a jejich čtenářské dovednosti.

Na Základní škole č. 1 byl viděn zábavná aplikace „Včelka“ (Zwinger, Hudeček, Rozsival, Lisý, Pavlíková, Wolfová, ©2024). Byla to placená výuková aplikace na internetu, kde si mohly děti zábavnou formou procvičovat čtení. Na dětech bylo vidět, že je aplikace velmi baví. Vždy se na hodiny těšily. Sama učitelka zhodnotila, že je tato výuková aplikace pro děti s dyslexií vhodný. Děti dané činnosti bavily a zároveň si tak rozvíjely čtenářské dovednosti. Paní učitelka aplikaci doporučila i rodičům na domácí procvičování.

Další výbornou vyzorovanou pomůckou na Základní škole č. 1 byly postřehové slabiky (Bednářová, 2002). I na tuto činnost se děti moc těšily. Také se musely více soustředit a v rychlosti postřehnout a přečíst danou slabiku. Začínaly od jednoduchých dvouslabičných slov, po tříslabičná až čtyřslabičná slova. Na jiných základních školách tato pomůcka nebyla vyzorována.

Na Základní škole č. 3 speciální pedagog v hodinách speciálně pedagogické péče používal převážně učebnici českého jazyka a navazoval, tak na učivo s třídním učitelem, jelikož si děti bral z půlené hodiny českého jazyka. Speciální pedagog měl málo pomůcek na intervenci dyslexie. Nové pomůcky byly v plánu pro školu zakoupit.

Na Základní škole č. 4 nebyly vyzorované žádné speciální pomůcky (využívaly pouze záložku). Bylo to z důvodu toho, že v této základní škole neprobíhala hodina speciálně pedagogické péče, ale probíhala tam pouze hodina „Intervence“ (doučování).



Graf 25: Počet pomůcek využívaných v rámci intervence dyslexie v hodinách speciálně pedagogické péče či „Intervence“ na základních školách

Hodina „Intervence“ sloužila k opakování a k procvičování probraného učiva. Do hodin mohli docházet všichni žáci ze třídy. V této hodině učitel neměl dostatek času, aby se věnoval dětem s dyslexií a rozvíjel u nich čtecí schopnosti. Na základní škole č. 4 také pracoval speciální pedagog, ale z důvodu učení na plný úvazek a nedostatečného úvazku na speciálního pedagoga, neměl čas se věnovat všem dětem s poruchami. A tak děti s dyslexií neměly možnost docházet na individuální hodiny pedagoga.

V tomto případě bylo rodičům od dětí ze Základní školy č. 4 doporučeno najít si zařízení mimo školu, aby měly děti možnost docházet na individuální hodiny ke speciálnímu pedagogovi a rozvíjet své čtenářské schopnosti a zdokonalovat a upravovat své čtení.

Tuto možnost využil pouze jeden rodič od dítěte s dyslexií ze Základní školy č. 4. U tohoto žáka jsou viditelné pokroky ve čtení, oproti jiným žákům, jelikož dochází na individuální hodiny do P – centra. Tímto dva žáci nedochází na hodiny čtení a paní učitelka nevidí žádné změny k lepšímu.

Paní učitelce se to nelíbí, protože v přítomnosti všech dětí v průběhu vyučování a ani v hodinách „Intervence“ (doučování), kde dochází skoro všichni žáci, nemá dostatek prostoru a času se věnovat dětem s dyslexií natolik, jak by bylo potřeba, nemá čas rozvíjet každé dítě ve všech oblastech čtení podle jejich individuálních potřeb a problémů, a také se jí nelíbí, že tuto situaci nikdo neřeší a tím se děti nikam neposouvají.

Pozorováním bylo zjištěno, že děti, které dochází na intervenci ke speciálnímu pedagogovi do hodin speciálně pedagogické péče nebo mimo školu do P-centra, dělají rychlejší pokroky ve čtení než ty děti, které jsou odkázány na hodinu „Intervence“ pouze v rámci vyučování. Proto by bylo vhodné podle mého názoru, aby na každé škole působil speciální pedagog, který bude mít dostatek prostoru na všechny děti, které potřebují pomoc z důvodu nějaké poruchy, či vady a bude s dětmi pracovat podle individuálních potřeb a rozvíjet je ve všech čtecích schopnostech. A také by bylo vhodné podle mého názoru, zavést předmět speciálně pedagogické péče na všech základních školách.

Během mé účasti na základní škole byla spousta žáků, kteří se báli a styděli číst před třídou a svými spolužáky. Paní učitelky to většinou vyřešily tak, že děti nenutily ke čtení před třídou. Dalším řešením na jedné základní škole bylo, že paní učitelka vyřešila strach ze čtení postupnou přípravou. A to čtením v kabinetě o samotě, poté v lavici s učitelem, a nakonec nahlas před svými spolužáky. Paní učitelka se snažila dítě postupně na situaci číst před spolužáky nahlas připravit, a snažila se, aby dítě odbouralo svůj strach ze čtení. Toto řešení bylo vhodné, jelikož u některých žáků byl viditelný pokrok.

U jednoho žáka byly vyzorované extrémní projevy, když měl číst. Hodně plakal a třepal se strachem. Paní učitelka jej nikdy nenutila číst a snažila se dítě zklidnit, ale byl velký problém ne jenom v hodině českého jazyka ale i v jiných předmětech, kdy si vyučující chvílemi nevěděli rady. Bylo nutno zjistit, do jaké míry umí učivo, zda ví, co má dělat, a zda si umí zadání správně přečíst. Velký problém byl v anglickém jazyce, kde se děti učily číst cizí slovíčka. Dítě v hodinách vůbec nespolečovalo, jen sedělo, opakovalo po dětech, co má dělat a nikdy nechtělo mluvit ani číst nahlas. Učitelka se snažila být hodná, laskavá a nenutila jej ke čtení, ale zároveň potřebuje od žáka zpětnou vazbu, zda se učivo naučil, a slova umí

prečíst. Zkoušející by proto zajímalo, do jaké míry dětem pasivitu ve čtení a řečovém projevu tolerovat. Paní učitelka přece musí zjistit, zda u žáka nastává zlepšení ve čtení.

Druhou metodou byl rozhovor. Snažila jsem se od rodičů získat jejich názor na intervenci dyslexie jejich dětí na základních školách a na množství realizované péče (úpravy a procvičování čtení u dětí s dyslexií) v domácím prostředí.

Z těchto rozhovorů jsem zjistila, že všichni rodiče vnímají situaci jejich dětí jako problémovou, a proto se svým dětem s dyslexií věnují. Rodiče se snaží pravidelně s dětmi číst a pracovat. Doba pravidelnosti čtení a její rozsah většinou vždy závisel na množství zadaných úkolů ve škole. Ale i přes velké množství úkolů v určité dny se snaží s dětmi číst každý den. Časový rozsah čtení doma se pohyboval od 10 minut až po 20 minut.

Většina rodičů na otázku, zda jejich děti používají při čtení nějakou pomůcku byla, že nepoužívají žádnou. Nejvíce používaná pomůcka při čtení doma byla záložka či dyslektické okénko. Pouze jeden rodič nám odpověděl, že používají bzučák (Format 1 spol. s.r.o.), dyslektickou čítanku (Michalová, 2015) a postřehové karty (Bednářová, 2002).

Na otázku, kde rodiče vidí největší problém při čtení u svých dětí, nám nejčastěji odpověděli, že problém vidí v rychlosti čtení. Jejich děti čtou velmi pomalu. Často zaměňují písmenka, domýšlí si slova, špatně se soustředí a pak plynulost ve čtení.

Na otázku, co nejvíce dětem pomáhá při čtení, nám rodiče nejčastěji odpověděli, že dětem pomáhá pravidelné čtení a opakování. Využívat krátké texty a poutavé úryvky v knížkách a čtení po částech. Důležité je pro děti i shrnutí přečteného textu a jeho porozumění. Jeden rodič vidí velkou pomoc u svého dítěte při čtení nahlas.

Největší pokroky u svých dětí uvádí rodiče převážně v plynulosti čtení, celkové technice a kvalitě čtení. Spokojenost rodičů s komunikací a spoluprací s třídním učitelem je velmi dobrá. Rodiče uvedli, že jsou velmi spokojeni a nikdo neuvádí, že by nebyl spokojen. To mě velmi potěšilo. Komunikace a spolupráce učitele s rodičem je velmi důležitá.

Rodiče si nejvíce cení u pedagogů celkového přístupu k jejím dětem. Časté rozhovory, spolupráce, informovanost a chápavý přístup. Rodič uvedl, že si také cenní, že učitel nehodnotí čtení jeho dítěte a nenutí číst před spolužáky nahlas text.

Na poslední otázku, kde jsem se ptala, co by rodiče uvítali nového, co by rádi změnili v rámci komunikace a spolupráce s třídním učitelem v návaznosti na čtení jejich dětí, nám rodiče odpověděli převážně, že jsou spokojeni.

Několik rodičů mi odpovědělo, že by rádi uvítali častější doučování. Tato odpověď byla od rodičů, kde jejich děti navštěvovaly Základní školu č. 4. Na této škole nebyla možnost individuálně rozvíjet všechny oblasti ve čtení. Těmto dětem bylo doporučeno si najít zařízení mimo školu. Toho využil pouze jeden rodič.

Další odpovědí bylo, získání více informací o vhodných knížkách, materiálech a pomůckách pro děti s dyslexií a častější zpětnou vazbu od učitele, zda dochází u dítěte ke zlepšení, a které části čtení více procvičit.

Jeden rodič také vzpomněl, že by rád uvítal slovní hodnocení dětí do třetí třídy na základních školách. Slovní hodnocení prý lépe vyjádří získané schopnosti dětí a také nedostatky každého dítěte, lépe motivuje dítě k lepšímu výkonu a je jasné, na čem má zapracovat a v čem se zlepšit. Rodiči se také nelíbí škatulkování dětí do určitých průměrných tabulek, které říkají, co by každé dítě mělo v určitém věku a v určité třídě umět. Rodič by si přál netlačit děti na výkon. Rodič tvrdí, že každé dítě se rozvíjí individuálně a nemůžou být všechny děti stejné. Proto by se spokojil s větší tolerancí u dětí a s individuálním přístupem ke každému dítěti.

ZÁVĚR

V této diplomové práci jsem se zabývala intervencí specifické poruchy čtení u dětí ve třetím ročníku na základní škole s využitím speciálních pomůcek, metod a technik.

Cílem diplomové práce bylo seznámit se s problematikou dyslexie, a hlavně s její intervencí u dětí se specifickou poruchou čtení. Uvedli jsme si definici dyslexie, její příčiny a projevy. Věnovala jsem se částí intervenčních postupů, přístupů, organizacemi a službami poskytující péči těmto dětem. Nejvíce jsem se věnovala dvěma částem. První byla oblast pro rozvoj jazykově-percepčně-kognitivních funkcí a v nich rozvoji jednotlivých složek jako např. fonematické povědomí, zrakové vnímání a zrková percepce, sluchové vnímání a sluchová percepce, pozornost, paměť. V druhé nejvčetnější části jsem se zaměřila na různé metody, techniky, speciální pomůcky, programy a aplikace, které se můžou používat při práci s dětmi trpící dyslexií a které jsou pro ně vhodné.

V dnešní době děti stále více používají moderních technologií, jako je počítač a mobil. Proto jsme si v diplomové práci také uvedli různé programy a aplikace, které můžou pomáhat dětem se specifickou poruchou čtení a můžou být pro děti atraktivní. Dokonce na jedné základní škole jsem mohla v rámci pozorování vidět využívat aplikaci Včelka přímo děti s dyslexií v hodinách speciálně pedagogické péče. Děti to moc bavilo a všechny úkoly braly spíše jako hru a zároveň děti uspokojily svou touhu po využití moderních technologií – počítače.

Cílem výzkumu v rámci pozorování bylo zmapovat, jak probíhá intervence specifické poruchy čtení ve třetím ročníku na různých základních školách, jestli u toho děti využívají nějaké pomůcky, metody a techniky. Prostřednictvím výzkumu jsme zjistili nejčastěji využívané pomůcky při vyučování, v hodinách speciálně pedagogické péče a v hodinách „Intervence“. V průběhu pozorování byly pořízené fotografie různých využívaných pomůcek, knih, pracovních sešitů, her a jednotlivých praktických cvičení.

Limitem práce je, že autorka diplomové práce při pořizování fotek praktických cvičení, které děti vypracovávaly, si zapomněla zaznamenat, z jaké knížky či pracovního sešitu bylo cvičení pořízeno. Proto jsou u fotek uvedeny pouze názvy jednotlivých cvičení a v závorce (Autor neznámý).

Zároveň cílem výzkumu v rámci rozhovoru bylo zjistit celkový pohled rodiče na problematiku situaci svých dětí a jaké možné změny by rádi uvítali.

Shrnutím získaných informací v rámci výzkumné části jsme zjistili, že intervence specifické poruchy čtení probíhá na každé základní škole při vyučování v podobě menších úlev (např. krácení úkolů, navyšování času). Bohužel ale ve vyučování není prostor se věnovat jednotlivým problémovým oblastem u dětí ve čtení (jazyková oblast, zraková a sluchová percepce, paměť, koncentrace) a nevyužívají se při tom žádné pomůcky. Tyto oblasti jsou na školách rozvíjeny až v přidáných hodinách speciálně pedagogické péče pomocí speciálních pomůcek, metod a technik.

Hodina speciálně pedagogické péče se neobjevovala na každé základní škole. Jedna základní škola neměla hodinu speciálně pedagogické péče a měli jen hodinu „Intervence“ (doučování). V hodině „Intervence“ probíhalo pouze opakování učiva a bohužel tam také neprobíhala úprava čtení.

Děti, které navštěvovaly hodinu speciálně pedagogické péče, tak u nich jsem já i paní učitelky zpozorovaly, že děti dělají větší pokroky ve čtení. Proto si myslím, že by bylo vhodné, aby na každé základní škole byla zařízena přidaná hodina speciálně pedagogické péče pro děti se specifickými poruchami učení.

Nejčastěji využívané a velmi oblíbené speciální pomůcky využívané na intervenci dyslexie v hodinách speciálně pedagogické péče byly dyslektické okénko, pracovní sešity na rozvoj problémových oblastí od Olgy Zelinkové a dyslektická čítanka. Na jedné základní škole se velmi osvědčila aplikace Včelka, která děti velmi zaujala a bavila. Paní učitelka ji doporučovala i rodičům na domácí cvičení hravou formou, bohužel je ale zpoplatněná, tak si ji rodiče nezakoupili.

V rámci rozhovorů jsme zjistili, že se rodiče věnují svým dětem a jsou spokojeni s komunikací s třídním učitelem. Čtou s dětmi asi 20 minut denně. Při úpravě čtení nevyužívají žádné speciální pomůcky. Rodiče vidí největší problém v rychlosti čtení u svých dětí, záměnou písmen, domýšlením slov nebo špatnou soustředěností. Shodli se, že nejvíce dětem pomáhá pravidelné čtení, krátké texty a číst po částech. Rodiče vidí největší pokroky v plynulosti čtení, celkové technice a kvalitě čtení, cení si nejvíce citlivého celkového přístupu k jejím dětem.

Při otázce, co by změnili, či uvítali nového, tak nám někteří rodiče odpověděli, že by rádi uvítali více hodin doučování a větší informovat o pomůckách a materiálech na intervenci dyslexie.

Podle mého názoru lidé nemají dostatek informací o problematice dyslexie a měli bychom rodiče více informovat a seznámit rodiče s možnými speciálními pomůckami a materiály, které jsou dostupné a vhodné na intervenci specifické poruchy čtení.

Závěrem toho je, jak už jsem výše zmínila, že by podle mého názoru bylo velmi vhodné pro praxi na každé základní škole zavést hodiny speciálně pedagogické péče pro děti se specifickými poruchami učení a informovat rodiče v možnostech intervence, speciálních pomůcek, metod a technik využívajících při intervenci.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

ANONYM. *Stíratelná písanka – Procvičujeme psaní písmen, číslic a znaků*, Nová škola, 2015. 10 s. ISBN 8595606700178

BALHAROVÁ, Kamila. *Fíovo čtení*. Ilustroval Michaela BALOGOVÁ SUCHOŇOVÁ. Praha: Wolters Kluwer, 2015. 60 s. ISBN 978-80-7478-584-9.

BARTOŇOVÁ, Miroslava a VÍTKOVÁ, Marie. *Strategie ve vzdělávání dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami: texty k distančnímu vzdělávání*. 2., přeprac. a rozš. vyd. Brno: Paido, 2007. 247 s. ISBN 978-80-7315-158-4.

BEDNÁŘOVÁ, Jiřina. *Čteme se skřítkem Alfrédem: čtení s porozuměním a hry s jazykem*. 2. vydání. Dětská naučná edice. V Brně: Edika, 2024. 80 s. ISBN 978-80-266-1941-3.

ČERNÁ, Marie a STRNADOVÁ, Iva. *Dyslexie: detektivní úkoly pro malé čtenáře*. Dotisk 2. vydání. Ilustroval Milan STARÝ. Praha: Fragment, 2020. 80 s. ISBN 978-80-253-4802-4.

EMMERLINGOVÁ, Stanislava. *Když dětem nejde čtení*. Vydání třetí. Praha: Portál, 2022. 80 s. ISBN 978-80-262-1900-2.

FISCHER, Slavomil a ŠKODA, Jiří. *Speciální pedagogika: edukace a rozvoj osob se somatickým, psychickým a sociálním znevýhodněním*. Praha: Triton, 2008. 205 s. ISBN 978-80-7387-014-0.

GILLON, Gail.T. *Phonological Awareness: From research to practice*. New York, London: Guilford Press. 2004.

CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. 2., aktualizované vydání. Pedagogika (Grada). Praha: Grada, 2016. 256 s. ISBN 978-80-247-5326-3.

JOŠT, Jiří. *Čtení a dyslexie*. Praha: Grada, 2011. Pedagogika (Grada). 384 s. ISBN 9788024730301.

JUCOVIČOVÁ, Drahomíra a ŽÁČKOVÁ, Hana. *Reedukace specifických poruch učení u dětí. Speciální pedagogika (Portál)*. Praha: Portál, 2008. 176 s. ISBN 978-80-7367-474-8.

JUCOVIČOVÁ, Drahomíra a ŽÁČKOVÁ, Hana. *Školní hodnocení a žáci se specifickými poruchami učení a chování: (využitelné pro základní i střední školy)*. Praha: D + H, 2017. 208 s. ISBN 978-80-87295-25-0.

KREJČOVÁ, Lenka, BODNÁROVÁ, Zuzana, A KOL. *Specifické poruchy učení: dyslexie, dysgrafie, dysortografie. Rádce pro rodiče a učitele*. Brno: Edika, 2014. 248 s. ISBN 978-80-266-0600-0.

KREJČOVÁ, Lenka. *Dyslexie: psychologické souvislosti*. Praha: Grada, 2019. Psyché (Grada). 248 s. ISBN 978-80-247-3950-2.

KUČERA, Otakar. *Psychopatologické projevy při lehkých dětských encefalopatiích*. Praha: Státní zdravotnické nakladatelství, 1961.

MATĚJČEK, Zdeněk. *Dyslexie: specifické poruchy čtení*. 3. upr. a rozšíř. vyd. Jinočany: H & H, 1995. 269 s. ISBN 808578727x.

MICHALOVÁ, Zdeňka. *Dyslektická čítanka pro 2.-3. ročník: čítanka pro práci s dětmi se specifickými poruchami učení*. 3. vydání. Ilustroval Kamila VOTOUPALOVÁ. Havlíčkův Brod: Tobiáš, 2015. 77 s. ISBN 978-80-7311-152-6.

MICHALOVÁ, Zdeňka. *Základy čtení I: (projekt Odysseus): čítanka pro práci s dětmi se specifickými poruchami učení*. 2. vyd. Havlíčkův Brod: Tobiáš, 2005. ISBN 80-7311-066-0.

MIKULAJOVÁ, Marína. a kol. *Čítanie, písanie a dyslexia*. Bratislava: MABAG. 2012. 296 s. ISBN 978-80-89113-94-1.

MLČÁKOVÁ, Renata; MAŠTALÍŘ, Jaromír; MELOUNOVÁ, Zuzana a RYBAŘÍKOVÁ, Klára. *Narušená komunikační schopnost a speciální vzdělávání*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2019. 188 s. ISBN 978-80-244-5662-1.

NOVÁKOVÁ, Iva. *Čtu a vím o čem: pracovní sešit k rozvíjení čtení s porozuměním: luštění pro malé čtenáře*. Praha: Portál, 2014. 64 s. ISBN 978-80-262-0586-9.

POKORNÁ, Věra. *Cvičení pro děti se specifickými poruchami učení: rozvoj vnímání a poznávání*. Vyd. 5. Speciální pedagogika (Portál). Praha: Portál, 2011. 156 s. ISBN 978-80-7367-931-6.

POKORNÁ, Věra. *Teorie a náprava vývojových poruch učení a chování*. Vyd. 3., rozš. a opr. Praha: Portál, 2001. 336 s. ISBN 80-7178-570-9.

POKORNÁ, Věra. *Teorie, diagnostika a náprava specifických poruch učení*. Praha: Portál, 1997. 310 s. ISBN 80-7178-135-5.

PROCHÁZKOVÁ, Eva. *Ilustrované slabiky: pracovní sešit pro 1. ročník*. Ilustroval Jiří RŮŽIČKA. Brno: Nová škola, c2001. 16 s. ISBN 80-7289-018-2.

RABOCH, Jiří; HRDLIČKA, Michal; MOHR, Pavel; PAVLOVSKÝ, Pavel a PTÁČEK, Radek (ed.). *DSM-5®: diagnostický a statistický manuál duševních poruch*. Praha: Hogrefe-Testcentrum, 2015. 1088 s. ISBN 978-80-86471-52-5.

SELIKOWITZ, Mark. *Dyslexie a jiné poruchy učení*. Vyd. 1., české. Praha: Grada, 2000. Pro rodiče. 136 s. ISBN 8071697737.

ŠVAŘÍČEK, Roman a ŠEĐOVÁ, Klára. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007. 377 s. ISBN 978-80-7367-313-0.

ZELINKOVÁ, Olga. *Cvičení pro dylektiky. I., Rozlišování krátkých a dlouhých samohlásek*. Praha: DYS, 1996. 46 s. ISBN: 80-902065-1-4.

ZELINKOVÁ, Olga. *Cvičení pro dyslektiky. II., Rozlišování slabik dy-di, ty-ti, ny-ni, rozlišování sykavek.* Praha: DYS, 2003. 32 s. ISBN: 80-902065-3-0.

ZELINKOVÁ, Olga. *Cvičení pro dyslektiky. III., Cvičení sluchové analýzy a syntézy.* Praha: DYS, 2003. 40 s. ISBN: 80-902065-4-9.

ZELINKOVÁ, Olga. *Cvičení pro dyslektiky. IV., Rozlišování b-d-p.* Praha: DYS, 2003. 32 s. ISBN: 80-902065-7-3

ZELINKOVÁ, Olga. *Cvičení pro dyslektiky. V., Čtenářské tabulky.* Praha: DYS, 1996. 40 s. ISBN 80-902065-5-7.

ZELINKOVÁ, Olga. *Cvičení pro dyslektiky. VI., Pravo-levé orientace.* Praha: DYS, 1996. 32 s. ISBN: 80-902065-2-2.

ZELINKOVÁ, Olga. *Dyslexie v předškolním věku?* Vyd. 2. Praha: Portál, 2012. 197 s. ISBN 978-80-262-0194-6.

ZELINKOVÁ, Olga. *Poruchy učení.* 5. vyd. Speciální pedagogika (Portál). Praha: Portál, 2000, c1994. 196 s. ISBN 80-7178-481-8.

ZELINKOVÁ, Olga. *Poruchy učení: dyslexie, dysgrafie, dysortografie, dyskalkulie, dyspraxie, ADHD.* Vyd. 12. Praha: Portál, 2015. 264 s. ISBN 978-80-262-0875-4.

INTERNETOVÉ ZDROJE

HABIB, Michel. REY. Véronique. DAFFAURE, Virginie. CAMPS, Roselyne. ESPESSER, Robert. JOLY-POTTUZ, Barbara. DÉMONET, Jean-Francois. *Phonological training in children with dyslexia using temporally modified speech: a three-step pilot investigation*. [online]. Int. J. Lang Commun Disord. (2002). Jul-Sep;37(3):289-308. DOI: 10.1080/13682820210136278. PMID: 12201979. Dostupné z: <https://doi.org/10.1080/13682820210136278>. [citováno 2023-03-15].

KREJČÍ, Veronika. *Reedukace dyslexie – Didaktika českého jazyka pro 1. stupeň ZŠ. Home – Didaktika českého jazyka pro 1. stupeň ZŠ* [online]. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. (Nedatováno). Dostupné z: <https://didaktikamj.upol.cz/index.php/specialni-vzdelavaci-potreby/reedukace-dyslexie>. [citováno 2023-09-25].

NELSON, Jason, M. *Examination of the double-deficit hypothesis with adolescents and young adults with dyslexia*. [online]. Ann Dyslexia. 2015 Oct;65(3):159-77. DOI: 10.1007/s11881-015-0105-z. Epub. (2015). May 16. PMID: 25983024. Dostupné z: https://www.researchgate.net/publication/276850203_Examination_of_the_doubledeficit_hypothesis_with_adolescents_and_young_adults_with_dyslexia. [citováno 2023-03-15].

PHAM, Xuan. *DysCom – Výukový program pro děti se specifickými výukovými potřebami v českém jazyce*. [online]. X-soft. Zbyslavská, Praha. (Nedatováno a). Dostupné z: <https://www.x-soft.cz/dyscom/>. [citováno 2023-11-12].

PHAM, Xuan. *Výukový program pro stimulaci, reedukaci, výuku i diagnostiku předškolních a raně školních čtenářských a jazykových dovedností*. [online]. X-soft. Zbyslavská, Praha. (Nedatováno b). Dostupné z: <https://www.x-soft.cz/abcdoskoly/>. [citováno 2023-11-12].

RAMUS, Franck. *Neurobiology of dyslexia: A reinterpretation of the data*. [online]. Trends in Neurosciences, 27(12):720-726, (2004). DOI: 10.1016/j.tins.2004.10.004. Dostupné z: https://www.researchgate.net/publication/8184534_Ramus_F_Neurobiology_of_dyslexia_A_reinterpretation_of_the_data_TRENDS_in_Neurosciences_27720-726. [citováno 2023-03-15].

RÝDLOVÁ, Dagmar. *Jazyky bez bariér – Program pro usnadnění výuky jazyků nejen pro dyslektiky*. [online]. Zvonková, Praha. (Nedatováno). Dostupné z: <http://www.jazyky-bez-barier.cz/>. [citováno 2023-11-12].

ÚSTAV ZDRAVOTNICKÝCH INFORMACÍ A STATISTIKY ČR. *10. revize Mezinárodní klasifikace nemocí*. [online]. MKN-10. (1993). Dostupné z: <https://mkn10.uzis.cz/o-mkn>. [citováno 2023-09-25].

VELLUTINO, Frank R., FLETCHER, Jack M., SNOWLING, Margaret J., SCANLON, Donna M. *Specific reading disability (dyslexia): what have we learned in the past four decades?* [online]. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*. (2004). Jan;45(1):2-40. DOI: 10.1046/j.0021-9630.2003.00305.x. PMID: 14959801. Dostupné z: <https://doi.org/10.1046/j.0021-9630.2003.00305.x>. [citováno 2023-03-15].

WAGNER, Richard K., TORGESEN, Joseph K., RASHOTTE, Carol A., HECHT, Steve A., BARKER, Theodore A., BURGESS, Stephen R., DONAHUE, John, & GARON, Tamara. *Changing relations between phonological processing abilities and word-level reading as children develop from beginning to skilled readers: A 5-year longitudinal study* [online]. *Developmental Psychology*. (1997). 33(3): 468–479. DOI: 10.1037//0012-1649.33.3.468. PMID: 9149925. Dostupné z: <https://doi.org/10.1037/0012-1649.33.3.468>. [citováno 2024-03-15].

WOLF, Maryanne. BOWERS, Patricia G. *The double-deficit hypothesis for the developmental dyslexias* [online]. *Journal of Educational Psychology*. (1999). 91(3):415-438. DOI: 10.1037/0022-0663.91.3.415. Dostupné z: https://www.researchgate.net/publication/232605958_The_doubledeficit_hypothesis_for_the_developmental_dyslexia_Journal_of_Educational_Psychology. [citováno 2023-03-15].

WORLD HEALTH ORGANIZATION. *ICD-11 for Mortality and Morbidity Statistics*. [online]. ICD-11. (2024). Dostupné z: <https://icd.who.int/browse/2024-01/mms/en#2099676649>. [citováno 2023-10-25].

ZWINGER, Michal, HUDEČEK, Michal, ROZSÍVAL, Šimon, LISÝ, Marek, PAVLÍKOVÁ, Veronika, WOLFOVÁ, Renata. *Včelka – Aplikace pro získání pevných základů ve vzdělání* [online]. Levebee s.r.o, Na pankráci, Praha. (©2024) Dostupné z: <https://www.vcelka.cz/>. [citováno 2024-02-22].

DIDAKTICKÝ MATERIÁL K ROZVOJI ČTENÍ

Barevná čtecí folie. Logopedie Vendy. Dostupné z: <https://www.logopedie-vendy.cz/dyslexie/barevna-cteci-folie-a5--1ks/> [citováno 2024-03-30].

BEDNÁŘOVÁ, Jiřina. *Postřehovací slabiky.* Ilustroval Richard ŠMARDA, Brno: Pedagogicko psychologická poradna, 2002. 20 volných listů. Dostupné z: <https://eshop.dyscentrum.org/dyscentrum/eshop/6-1-DYSLEXIE/0/5/401-Postrehovaci-slabiky> [citováno 2024-03-30].

BENEŠOVÁ Klára. *Čtení s porozuměním 3 díl. Cvičebnice pro šikovné a chytré šolačky a školáky,* Praha, Chytry-Skolak.cz, ©2017. 20 s. Dostupné z: <https://www.chytry-skolak.cz/cteni-s-porozumenim-3-4-trida2> [citováno 2024-03-30].

Český jazyk – Od písmen ke slovům – Analýza a syntéza 2. Mutabene. MiniLŮK. Dostupné z: <https://www.mutabene.cz/kategorie/miniluk/analyza-a-synteza-2> [citováno 2024-03-30].

Čtení s porozuměním 3 - Texty a rozbor. Mutabene. Logico Piccolo. Dostupné z: <https://www.mutabene.cz/kategorie/logico-piccolo/cteni-s-porozumenim-3-texty-a-rozbor> [citováno 2024-03-30].

DIS5 – BZUČÁK – Pomůcka pro dyslektiky. Format 1 spol. s.r.o. Dostupné z: <https://www.format1.cz/dis5-bzucak-pomucka-pro-dyslektiky-0.html#tab-description> [citováno 2024-03-30].

Domino čtení 2. Oskola. Dostupné z: <https://oskolaprint.cz/produkt/48U69-domino-cteni-2> [citováno 2024-03-30].

KOCÁB, Tomáš. *Bzučák. Speciální didaktická pomůcka.* TRV elektronik. Dostupné z: <https://eshop.dyscentrum.org/dyscentrum/eshop/12-1-SLUCHOVE-VNIMANI/0/5/25-Bzucak> [citováno 2024-03-30].

Křížovky. DINO. Dostupné z: <https://www.mimibazar.cz/inzerat/103393322/dino-krizovky> [citováno 2024-03-30].

MICHALOVÁ, Zdeňka. *Okénko na čtení*. Dostupné z: <https://eshop.dyscentrum.org/dyscentrum/eshop/6-1-DYSLEXIE/0/5/248-Okenko-na-cteni#detail-anchor-description> [citováno 2024-03-30].

Pexeso pro uši. Alexander. Dostupné z: <https://www.hrackyvzdelavacky.cz/alexander-pexeso-pro-usi/> [citováno 2024-03-30].

Porozumění řeči s piktogramy. Logopedické pomůcky. Oskola. Dostupné z: <https://www.amosek.cz/Porozumeni-rci-s-piktogramy-d569.htm> [citováno 2024-03-30].

Povolání – naučné kartičky. Oskola. Dostupné z: <https://oskolaprint.cz/produkt/5S291-povolani-naucne-karticky> [citováno 2024-03-30].

Slabiky v dominu – vzdělávací hra. Alexander. Dostupné z: <https://www.svet-her.cz/spolecenske-hry/slabiky-v-dominu-vzdelavaci-hra> [citováno 2024-03-30].

SLOVA – vzdělávací hra. Alexander. Dostupné z: <https://www.naukahrou.cz/slova-vzdelavaci-hra-skladani-slov> [citováno 2024-03-30].

SEZNAM GRAFŮ

Graf 1: Počty dětí na základních školách

Graf 2: Složení výzkumného vzorku dle pohlaví

Graf 3: Kde probíhala intervence specifické poruchy čtení na čtyř základních školách?

Graf 4: Jak často rodiče čtou s dětmi doma?

Graf 5: Kolik minut rodiče věnují čtení s dětmi denně?

Graf 6: Jaké pomůcky rodiče používají při čtení se svými dětmi?

Graf 7: Největší problémy při čtení u dětí s dyslexií.

Graf 8: Co dětem nejvíce pomáhá při čtení?

Graf 9: Kde vidí rodiče zlepšení při čtení u svých dětí?

Graf 10: Spokojenost rodiče s komunikací s třídním učitelem.

Graf 11: Čeho si rodiče nejvíce cení v rámci komunikace a spolupráce s třídním učitelem u jejich dětí?

Graf 12: Co nového by rodiče uvítali v rámci intervence specifické poruchy čtení u jejich dětí?

Graf 13: Metody a techniky využívané v průběhu vyučování na intervenci specifické poruchy čtení na čtyřech základních školách

Graf 14: Kolik metod a technik využívají na čtyřech základních školách?

Graf 15: Metody a techniky využívané v hodinách speciálně pedagogické péče na intervenci dyslexie na třech základních školách

Graf 16: Metody a techniky využívané v hodinách „Intervence“ na intervenci dyslexie na Základní škole č. 4

Graf 17: Počet základních škol využívající speciální pomůcky na intervenci dyslexie

Graf 18: Počet dětí, kteří samy používají okénko na čtení v průběhu vyučování.

Graf 19: Speciální pomůcky využívané v hodinách speciálně pedagogické péče na intervenci dyslexie na třech základních školách

Graf 20: Speciální pomůcky využívané v hodině „Intervence“ na intervenci dyslexie na Základní škole č. 4

Graf 21: Možnosti intervence dyslexie na základních školách

Graf 22: Počet žáků čtoucích ve vyučování se záložkou nebo s okénkem na čtení

Graf 23: Počet metod a technik využívaných při vyučování na základních školách

Graf 24: Počet metod a technik využívaných v hodinách speciálně pedagogické péče a „Intervence“ na základních školách

Graf 25: Počet pomůcek využívaných v rámci intervence dyslexie v hodinách speciálně pedagogické péče či „Intervence“ na základních školách

SEZNAM OBRÁZKŮ

- Obr. 1** - Postřehovací slabiky (Bednářová, 2002)
- Obr. 2** – Cvičení na rozlišování krátkých a dlouhých samohlásek (Zelinková, 1996)
- Obr. 3** - Text – Lev a myš (Autor neznámý)
- Obr. 4** – Text na procvičení jednotlivých písmen (Autor neznámý)
- Obr. 5** – Cvičení na rozvoj sluchové analýzy a syntézy (Zelinková, 2003)
- Obr. 6** – Cvičení – Čti a hádej (Autor neznámý)
- Obr. 7** - Cvičení na rozlišování krátkých a dlouhých samohlásek (Zelinková, 1996)
- Obr. 8** – Cvičení na rozvoj sluchové analýzy a syntézy (Zelinková, 2003)
- Obr. 9** - Hlásky
- Obr. 10** - Vyjmenovaná slova
- Obr. 11** - Malá násobilka
- Obr. 12** - Slovní druhy
- Obr. 13** - Abeceda
- Obr. 14** – Dyslektické okénko (Michalová)
- Obr. 15** – Bzučák (Format 1)
- Obr. 16** – Dyslektická čítanka (Michalová, 2015)
- Obr. 17** – Postřehovací slabiky (Bednářová, 2002)
- Obr. 18** – Rozlišování krátkých a dlouhých samohlásek (Zelinková, 1996)
- Obr. 19** – Cvičení sluchové analýzy a syntézy (Zelinková, 2003)
- Obr. 20** – Rozlišování b–d–p (Zelinková, 2003)
- Obr. 21** – Rozlišování slabik dy–di, ty–ti, ny–ni, rozlišování sykavek (Zelinková, 2003)
- Obr. 22** – Základy čtení I (Michalová, 2005)
- Obr. 23** – Ilustrované slabiky (Procházková, 2001)
- Obr. 24** - Stíratelná písanka (Anon, 2015)
- Obr. 25** – Vzdělávací hra a hračka – Slova (Alexander)
- Obr. 26** – Slabiky v dominu (Alexander)
- Obr. 27** – Pexeso pro uši (Alexander)
- Obr. 28** – Křížovky (DINO)
- Obr. 29** – Hry a skládačky (Domino – čtení 2), (Oskola s.r.o)
- Obr. 30** – Logopedické pomůcky (Porozumění řeči s piktogramy), (Oskola s.r.o)
- Obr. 31** – Obrázkové kartičky (Naučné kartičky – Povolání), (Oskola s.r.o)
- Obr. 32** – Dyslektické okénko (Michalová)

- Obr. 33** – Bzučák (Tomáš Kocáb – TRV elektronik)
- Obr. 34** – Dyslektická čítanka (Michalová, 2015)
- Obr. 35** – Čtenářské tabulky (Zelinková, 1996)
- Obr. 36** – Cvičení pravo-levé orientace (Zelinková, 1996)
- Obr. 37** – Rozlišování krátkých a dlouhých samohlásek (Zelinková, 1996)
- Obr. 38** – Cvičení sluchové analýzy a syntézy (Zelinková, 2003)
- Obr. 39** – Rozlišování b-d-p (Zelinková, 2003)
- Obr. 40** – Dyslexie (Černá, Strnadová, 2020)
- Obr. 41** – Čtu a vím o čem (Nováková, 2014)
- Obr. 42** – Český jazyk – Čtení s porozuměním 3, testy a rozbor (Mutabene s.r.o, Logico Piccolo)
- Obr. 43** - Český jazyk – Od písmen ke slovům, analýza a syntéza (Mutabene, Sešit MiniLÜK)
- Obr. 44** – Když dětem nejde čtení 1, 2, 3 (Emmerlingová, 2022)
- Obr. 45** - Čtení s porozuměním 3. díl (Benešová, ©2017)

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha A – Informovaný souhlas s účastí na výzkumném šetření

Příloha B – Informace pro rodiče

Příloha C – Přepis rozhovorů

Příloha A – Informovaný souhlas s účastí na výzkumném šetření

Vážení rodiče, zákonní zástupci,

jmenuji se Eva Hrbáčková a jsem studentkou Pedagogické fakulty na Univerzitě Palackého v Olomouci. V rámci své diplomové práce na téma: Intervence specifické poruchy čtení se zaměřením na využití speciálních pomůcek a technik u žáků třetího ročníku základní školy, uskutečňuji výzkumné šetření. Cílem je zjistit, jak probíhá intervence specifické poruchy čtení ve třetím ročníku na základních školách a jaké se při tom využívají specifické pomůcky, techniky.

Výzkumné šetření uskutečňuji formou strukturovaného pozorování v průběhu vyučování v českém jazyce a matematice a pomocí krátkého rozhovoru s rodičem.

Výzkumné šetření je zcela anonymní, získané informace budou sloužit pouze pro účely zmiňované diplomové práce. Výzkumník se zavazuje chránit a s nikým nesdílet údaje, které by mohly vést k identifikaci účastníků.

V případě Vašeho souhlasu předejte, prosím, vyplněný souhlas třídní učitelce Vašeho dítěte. Děkuji za Vaši ochotu a spolupráci na výzkumném šetření.

Eva Hrbáčková

.....

Tímto si Vás dovoluji požádat o souhlas s účastí na výzkumném šetření.

Prosím zakroužkujte Vámi zvolenou možnost.

SOUHLASÍM – NESOUHLASÍM s účastí mého dítěte na výzkumném šetření. Pozorování mého dítěte v průběhu vyučování bude realizovat autorka diplomové práce Eva Hrbáčková.

SOUHLASÍM – NESOUHLASÍM s krátkým rozhovorem s rodičem.

Jméno a příjmení dítěte:

Datum narození:

Národnost:

Jméno a příjmení zákonného zástupce:

V, dne

Podpis zákonného zástupce

Příloha B – Informace pro rodiče

ŽÁDOST O REALIZOVÁNÍ VÝZKUMNÉ ČÁSTI DIPLOMOVÉ PRÁCE

Téma diplomové práce: Intervence specifické poruchy čtení se zaměřením na využití speciálních pomůcek a technik u žáků třetího ročníku základní školy.

Výzkumná část

Cíl výzkumu

Hlavním cílem výzkumu je prozkoumat, jak probíhá intervence specifické poruchy čtení ve třetím ročníku na základních školách a jaké se při tom využívají speciální pomůcky, techniky.

Dílčí cíle výzkumu

- V rámci pozorování zjistit, jak probíhá intervence specifické poruchy čtení ve třetí třídě základní školy.
- V rámci pozorování zjistit, jaké speciální pomůcky a techniky se využívají při intervenci specifické poruchy čtení na základních školách.
- Vytvořit grafický přehled nejčastěji využívaných speciálních pomůcek a technik na základních školách při intervenci čtení.
- V rámci rozhovoru zjistit, kde vidí rodiče zlepšení čtení u svých dětí.
- V rámci rozhovoru zjistit, co jejím dětem dělá největší problém při čtení.
- V rámci rozhovoru zjistit, co jejím dětem nejvíce pomáhá při čtení.
- V rámci rozhovoru zjistit, jak jsou rodiče spokojeni s komunikací a spoluprací s třídním učitelem a zda by navrhli nějaký podnět k jinému řešení situace.

Postup při sběru dat

Výzkumné metody

Ke zpracování výzkumné části využiji metody z kvalitativního výzkumu, který bude proveden pomocí následujících technik:

- Strukturované pozorování
- Polostrukturovaný rozhovor s rodiči

Příloha C – Přepis rozhovorů

Základní škola č. 1

Rozhovor č. 1

1. Čtete doma s dítětem? Pokud ano, jak často během týdne věnujete nácviku čtení?
Ano čteme každý den, 10 min.
2. Používá Vaše dítě při čtení nějakou pomůcku? Jestli ano, tak jakou?
Ne nepoužívá.
3. Co si myslíte, že Vašemu dítěti dělá největší problém při čtení?
Problém mu dělají háčky ve slovech.
4. Co si myslíte, že Vašemu dítěti nejvíce pomáhá při čtení?
Pomáhá mu čtení nahlas.
5. V čem vidíte pokroky ve zlepšení čtení u Vašeho dítěte?
Nezadržává se tolik.
6. Jak jste spokojeni s komunikací s třídním učitelem Vašeho dítěte ve vazbě na potíže vašeho dítěte ve čtení?
Zcela spokojená – Velmi spokojená – Spokojená – Méně spokojená – Nespokojená
7. Čeho si ceníte při spolupráci s třídním učitelem Vašeho dítěte.
Nejvíce si ceníme veškeré spolupráce a dobré komunikace.
8. Co byste uvítali nového, nebo co byste změnili v rámci spolupráce a komunikace s třídním učitelem při zdokonalování čtení Vašich dětí?
Nic, jsme spokojeni.

Rozhovor č. 2

1. Čtete doma s dítětem? Pokud ano, jak často během týdne věnujete nácviku čtení?
Ano čteme. Čteme 4x týdně po 20 minutách.
2. Používá Vaše dítě při čtení nějakou pomůcku? Jestli ano, tak jakou?
Ne.
3. Co si myslíte, že Vašemu dítěti dělá největší problém při čtení?
Chce mít všechno rychle za sebou a domýšlí si, co čte. Tudíž to pak nepřečte správně.
4. Co si myslíte, že Vašemu dítěti nejvíce pomáhá při čtení?

Pomáhá mu, když ho opravuji, ale nevím, zda je to správně.

5. V čem vidíte pokroky ve zlepšení čtení u Vašeho dítěte?

Tím, že prostě roste, stárne, a tak čte lépe a lépe.

6. Jak jste spokojeni s komunikací s třídním učitelem Vašeho dítěte ve vazbě na potíže vašeho dítěte ve čtení?

Zcela spokojená – Velmi spokojená – Spokojená – Méně spokojená – Nespokojená

7. Čeho si ceníte při spolupráci s třídním učitelem Vašeho dítěte.

Cením si toho, že je paní učitelka hodná.

8. Co byste uvítali nového, nebo co byste změnili v rámci spolupráce a komunikace s třídním učitelem při zdokonalování čtení Vašich dětí?

Aby tolik netlačili. Že tabulkově děti „musí“ pořád něco „musí“. Vadí mi tlak na výkon, na konci 1. třídy musí tohle, na konci 2. třídy tohle, na konci 3. třídy tohle. Taky bych ocenila místo známek slovní hodnocení, alespoň do 3. třídy. Každé dítě je jiné, vyvíjí se jinak, má jiné genetické předpoklady apod.

Rozhovor č. 3

1. Čtete doma s dítětem? Pokud ano, jak často během týdne věnujete nácviku čtení?

Ano čteme. Snažíme se číst každý den chvilku. 10 minut

2. Používá Vaše dítě při čtení nějakou pomůcku? Jestli ano, tak jakou?

Dříve používala dyslektické okénko. Ve škole používá dyslektickou čítanku. Navštěvuje jednou týdně kroužek předmět speciálně pedagogické péče.

3. Co si myslíte, že Vašemu dítěti dělá největší problém při čtení?

Čte pomalu.

4. Co si myslíte, že Vašemu dítěti nejvíce pomáhá při čtení?

Když čte knihy s většími písmeny.

5. V čem vidíte pokroky ve zlepšení čtení u Vašeho dítěte?

Ve všem.

6. Jak jste spokojeni s komunikací s třídním učitelem Vašeho dítěte ve vazbě na potíže vašeho dítěte ve čtení?

Zcela spokojená – Velmi spokojená – Spokojená – Méně spokojená – Nespokojená

7. Čeho si ceníte při spolupráci s třídním učitelem Vašeho dítěte.

Cením si pěkného přístupu k dceři a přítomnosti paní asistentky ve třídě.

8. Co byste uvítali nového, nebo co byste změnili v rámci spolupráce a komunikace s třídním učitelem při zdokonalování čtení Vašich dětí?

Nic mě nenapadá.

Rozhovor č. 4

1. Čtete doma s dítětem? Pokud ano, jak často během týdne věnujete nácviku čtení?

Ano, čteme 1–2 týdně. 20 min.

2. Používá Vaše dítě při čtení nějakou pomůcku? Jestli ano, tak jakou?

Ne nepoužívá.

3. Co si myslíte, že Vašemu dítěti dělá největší problém při čtení?

Problémem je častá nesoustředěnost a domýšlivost.

4. Co si myslíte, že Vašemu dítěti nejvíce pomáhá při čtení?

Pomáhá mu hlasité čtení.

5. V čem vidíte pokroky ve zlepšení čtení u Vašeho dítěte?

Ve vyslovování.

6. Jak jste spokojeni s komunikací s třídním učitelem Vašeho dítěte ve vazbě na potíže vašeho dítěte ve čtení?

Zcela spokojená – Velmi spokojená – Spokojená – Méně spokojená – Nespokojená

7. Čeho si ceníte při spolupráci s třídním učitelem Vašeho dítěte.

Všeho. Přístupu učitelky.

8. Co byste uvítali nového, nebo co byste změnili v rámci spolupráce a komunikace s třídním učitelem při zdokonalování čtení Vašich dětí?

Asi nic. Nic mě nenapadá.

Základní škola č. 2

Rozhovor č. 5

1. Čtete doma s dítětem? Pokud ano, jak často během týdne věnujete nácviku čtení?

Ano čteme, kolem 15 minut. Každý večer předčítáme. Hlasité čtení procvičujeme 3x týdně, samostatné tiché čtení 2x týdně.

2. Používá Vaše dítě při čtení nějakou pomůcku? Jestli ano, tak jakou?

Ne.

3. Co si myslíte, že Vašemu dítěti dělá největší problém při čtení?
Domýšlení konců slov. Záměna písmen b, d, k, l.
4. Co si myslíte, že Vašemu dítěti nejvíce pomáhá při čtení?
Pomáhá mu pravidelné čtení. Používání prstu k orientaci v textu, zkoušení si zapamatovat přečtený text.
5. V čem vidíte pokroky ve zlepšení čtení u Vašeho dítěte?
V rychlosti čtení.
6. Jak jste spokojeni s komunikací s třídním učitelem Vašeho dítěte ve vazbě na potíže vašeho dítěte ve čtení?
Zcela spokojená – Velmi spokojená – Spokojená – Méně spokojená – Nespokojená
7. Čeho si ceníte při spolupráci s třídním učitelem Vašeho dítěte.
Cením si časté informovanosti od paní učitelky a přístupu k mému dítěti.
8. Co byste uvítali nového, nebo co byste změnili v rámci spolupráce a komunikace s třídním učitelem při zdokonalování čtení Vašich dětí?
Asi nic. Momentální spolupráce a komunikace nám vyhovuje.

Rozhovor č. 6

1. Čtete doma s dítětem? Pokud ano, jak často během týdne věnujete nácviku čtení?
Ano čteme 15 minut denně.
2. Používá Vaše dítě při čtení nějakou pomůcku? Jestli ano, tak jakou?
Ne.
3. Co si myslíte, že Vašemu dítěti dělá největší problém při čtení?
Dlouhé slova a dlouhé souvětí.
4. Co si myslíte, že Vašemu dítěti nejvíce pomáhá při čtení?
Pomáhá mu čtení s dospělým, příjemná atmosféra a zajímavý text.
5. V čem vidíte pokroky ve zlepšení čtení u Vašeho dítěte?
V pravidelném čtení.
6. Jak jste spokojeni s komunikací s třídním učitelem Vašeho dítěte ve vazbě na potíže vašeho dítěte ve čtení?
Zcela spokojená – Velmi spokojená – Spokojená – Méně spokojená – Nespokojená
7. Čeho si ceníte při spolupráci s třídním učitelem Vašeho dítěte.
Cením si komunikace, okamžité reakce, otevřenosti a upřímnosti od učitele.

8. Co byste uvítali nového, nebo co byste změnili v rámci spolupráce a komunikace s třídním učitelem při zdokonalování čtení Vašich dětí?

Více motivovat děti ke čtení, třeba nějaký např. Čtenářské kroužek.

Rozhovor č. 7

1. Čtete doma s dítětem? Pokud ano, jak často během týdne věnujete nácviku čtení?
Ano, čteme vždy při přípravě do školy, asi 10 minut. A také čteme každý večer před spaním. Čtu buď já nebo společně.
2. Používá Vaše dítě při čtení nějakou pomůcku? Jestli ano, tak jakou?
Čtecí okénko.
3. Co si myslíte, že Vašemu dítěti dělá největší problém při čtení?
Problém mu dělá rychlost čtení a porozumění čtenému textu.
4. Co si myslíte, že Vašemu dítěti nejvíce pomáhá při čtení?
Pomáhá mu každodenní čtení. Ve škole dochází na reedukaci (doučování).
5. V čem vidíte pokroky ve zlepšení čtení u Vašeho dítěte?
Již čte mnohem souvisleji.
6. Jak jste spokojeni s komunikací s třídním učitelem Vašeho dítěte ve vazbě na potíže vašeho dítěte ve čtení?
Zcela spokojená – Velmi spokojená – Spokojená – Méně spokojená – Nespokojená
7. Čeho si ceníte při spolupráci s třídním učitelem Vašeho dítěte.
Cením si klidného přístupu, trpělivosti. Cením si, že ho učitelka nenutí číst nahlas před celou třídou.
8. Co byste uvítali nového, nebo co byste změnili v rámci spolupráce a komunikace s třídním učitelem při zdokonalování čtení Vašich dětí?
Častější doučování.

Základní škola č. 3

Rozhovor č. 8

1. Čtete doma s dítětem? Pokud ano, jak často během týdne věnujete nácviku čtení?
Ano čteme. Denně. 15 minut
2. Používá Vaše dítě při čtení nějakou pomůcku? Jestli ano, tak jakou?

Ano, používá čtecí okénko.

3. Co si myslíte, že Vašemu dítěti dělá největší problém při čtení?

Problém mu dělá plynulost čtení. Plete si některá písmenka.

4. Co si myslíte, že Vašemu dítěti nejvíce pomáhá při čtení?

Pomáhá ji klid, rozvážnost a opakování čtení, časté čtení.

5. V čem vidíte pokroky ve zlepšení čtení u Vašeho dítěte?

Trénink specifických metod.

6. Jak jste spokojeni s komunikací s třídním učitelem Vašeho dítěte ve vazbě na potíže vašeho dítěte ve čtení?

Zcela spokojená – Velmi spokojená – Spokojená – Méně spokojená – Nespokojená

7. Čeho si ceníte při spolupráci s třídním učitelem Vašeho dítěte.

Individuálního přístupu, podpory při problému dyslexie u mého dítěte.

8. Co byste uvítali nového, nebo co byste změnili v rámci spolupráce a komunikace s třídním učitelem při zdokonalování čtení Vašich dětí?

Nevím, nic.

Rozhovor č. 9

1. Čtete doma s dítětem? Pokud ano, jak často během týdne věnujete nácviku čtení?

Ano čteme. 3x týdně, 20 minut

2. Používá Vaše dítě při čtení nějakou pomůcku? Jestli ano, tak jakou?

Ne, pouze si ukazuje prstem.

3. Co si myslíte, že Vašemu dítěti dělá největší problém při čtení?

Čte pomalu, zaměňuje písmenka, domýšlí si slova, neřeší interpunkci.

4. Co si myslíte, že Vašemu dítěti nejvíce pomáhá při čtení?

Pomáhá mu kratší texty, odstavce. Po menších částech udělat shrnutí textu.

5. V čem vidíte pokroky ve zlepšení čtení u Vašeho dítěte?

Lépe váže slabiky. A už tolik nezaměňuje písmena.

6. Jak jste spokojeni s komunikací s třídním učitelem Vašeho dítěte ve vazbě na potíže vašeho dítěte ve čtení?

Zcela spokojená – Velmi spokojená – Spokojená – Méně spokojená – Nespokojená

7. Čeho si ceníte při spolupráci s třídním učitelem Vašeho dítěte.

Toho, že paní učitelka upozornila na špatný vývoj a doporučila návštěvu v PPP.

8. Co byste uvítali nového, nebo co byste změnili v rámci spolupráce a komunikace s třídním učitelem při zdokonalování čtení Vašich dětí?

Doporučení vhodných knížek, popřípadě pomocných materiálů.

Rozhovor č. 10

1. Čtete doma s dítětem? Pokud ano, jak často během týdne věnujete nácviku čtení?

Ano, čteme. 3x týdně, 20 minut.

2. Používá Vaše dítě při čtení nějakou pomůcku? Jestli ano, tak jakou?

Ne.

3. Co si myslíte, že Vašemu dítěti dělá největší problém při čtení?

Problém mu dělá porozumění textu a rychlost čtení.

4. Co si myslíte, že Vašemu dítěti nejvíce pomáhá při čtení?

Pomáhá pravidelné čtení, čtení po částech textu a převyprávění textu po částech.

5. V čem vidíte pokroky ve zlepšení čtení u Vašeho dítěte?

Postupné zlepšení techniky čtení a porozumění.

6. Jak jste spokojeni s komunikací s třídním učitelem Vašeho dítěte ve vazbě na potíže vašeho dítěte ve čtení?

Zcela spokojená – Velmi spokojená – Spokojená – Méně spokojená – Nespokojená

7. Čeho si ceníte při spolupráci s třídním učitelem Vašeho dítěte.

Otevřené komunikace s učitelem. Pochopení projevů specifické poruchy čtení a jejich nehodnocení.

8. Co byste uvítali nového, nebo co byste změnili v rámci spolupráce a komunikace s třídním učitelem při zdokonalování čtení Vašich dětí?

Nic. Jsme spokojeni.

Rozhovor č. 11

1. Čtete doma s dítětem? Pokud ano, jak často během týdne věnujete nácviku čtení?

Ano, se synem doma čteme. Čteme denně, asi kolem 15 minut. Délka a četnost čtení se odvíjí od množství a náročnosti domácích úkolů.

2. Používá Vaše dítě při čtení nějakou pomůcku? Jestli ano, tak jakou?

Ano. Používáme postřehovací slabiky, čtecí okénko. Párové čtení 3, učebnici – Když dětem nejde čtení, Bzučák. Pomůcky a metody střídáme.

3. Co si myslíte, že Vašemu dítěti dělá největší problém při čtení?

Zaměňuje písmena (j-l, m-n, b-d), zvýšená unavitelnost. Občas pokles motivace. Čtení cizích slov, čtení v anglickém jazyce.

4. Co si myslíte, že Vašemu dítěti nejvíce pomáhá při čtení?

Pomáhá dobrý výběr knih. Miluje knihy o psech. Pomáhá povzbuzování a pochvala.

5. V čem vidíte pokroky ve zlepšení čtení u Vašeho dítěte?

Pokroky dělá v porozumění textu. Ochotě spolupracovat.

6. Jak jste spokojeni s komunikací s třídním učitelem Vašeho dítěte ve vazbě na potíže vašeho dítěte ve čtení?

Zcela spokojená – Velmi spokojená – Spokojená – Méně spokojená – Nespokojená

7. Čeho si ceníte při spolupráci s třídním učitelem Vašeho dítěte.

Dobré komunikace a spolupráce. Podpory a ochoty hledat způsoby, jak synovi pomoci.

8. Co byste uvítali nového, nebo co byste změnili v rámci spolupráce a komunikace s třídním učitelem při zdokonalování čtení Vašich dětí?

V tuto chvíli nic.

Rozhovor č. 12

1. Čtete doma s dítětem? Pokud ano, jak často během týdne věnujete nácviku čtení?

Ano, 2 - 3x týdně, 20 minut

2. Používá Vaše dítě při čtení nějakou pomůcku? Jestli ano, tak jakou?

Ano. Záložku, kterou si přikládá pod text.

3. Co si myslíte, že Vašemu dítěti dělá největší problém při čtení?

Problémem je malá soustředěnost. Neochota věnovat čtení volný čas. Spokojí se i s nesprávnou verzí slov, pokud věta stále dává smysl.

4. Co si myslíte, že Vašemu dítěti nejvíce pomáhá při čtení?

Pomáhá ji, když ji četba baví a netrvá příliš dlouho. Ideální situace je ve vlaku, kde je na to čas a prostor a nic ji nerozptyluje.

5. V čem vidíte pokroky ve zlepšení čtení u Vašeho dítěte?

V rychlosti a kvalitě čtení, ale je stále, co zlepšovat.

6. Jak jste spokojeni s komunikací s třídním učitelem Vašeho dítěte ve vazbě na potíže vašeho dítěte ve čtení?

Zcela spokojená – Velmi spokojená – Spokojená – Méně spokojená – Nespokojená

7. Čeho si ceníte při spolupráci s třídním učitelem Vašeho dítěte.

Upřímnosti, chápavosti a vstřícnosti. Přístupu k dítěti a jeho potížím.

8. Co byste uvítali nového, nebo co byste změnili v rámci spolupráce a komunikace s třídním učitelem při zdokonalování čtení Vašich dětí?

Ocenili bychom častější zpětnou vazbu od paní učitelky, zda se z jejího pohledu něco změnilo v hodnocení čtení dítěte.

Základní škola č. 4

Rozhovor č. 13

1. Čtete doma s dítětem? Pokud ano, jak často během týdne věnujete nácviku čtení?

Ano čteme. 6x. týdně, 10 minut

2. Používá Vaše dítě při čtení nějakou pomůcku? Jestli ano, tak jakou?

Používá záložku. Ukazuje si vždy řádek, co čte.

3. Co si myslíte, že Vašemu dítěti dělá největší problém při čtení?

Problém mu dělají složitá slova, dlouhá slova, přemíra textu.

4. Co si myslíte, že Vašemu dítěti nejvíce pomáhá při čtení?

Pomáhá mu být odpočatý, číst krátké úseky. Pomáhají mu větší písmena, více strukturovaný text.

5. V čem vidíte pokroky ve zlepšení čtení u Vašeho dítěte?

Ve větší plynulosti textu.

6. Jak jste spokojeni s komunikací s třídním učitelem Vašeho dítěte ve vazbě na potíže vašeho dítěte ve čtení?

Zcela spokojená – Velmi spokojená – Spokojená – Méně spokojená – Nespokojená

7. Čeho si ceníte při spolupráci s třídním učitelem Vašeho dítěte.

Otevřenosti v komunikaci. Ochota dohodnout se – spolupracovat.

8. Co byste uvítali nového, nebo co byste změnili v rámci spolupráce a komunikace s třídním učitelem při zdokonalování čtení Vašich dětí?

Doučování.

Syn dochází mimo školní intervence do P – centra, kde se mu 1x za 14 dní věnuje speciální pedagog a nyní cvičíme správný nácvik čtení. Pro nás to vnímám jako důležité rozšíření školních intervencí, které jsou krátké a pro více dětí najednou.

Rozhovor č. 14

1. Čtete doma s dítětem? Pokud ano, jak často během týdne věnujete nácviku čtení?
Ano čteme 1x týdně, max. 2x kolem 20 minut
2. Používá Vaše dítě při čtení nějakou pomůcku? Jestli ano, tak jakou?
Ne, pouze záložku
3. Co si myslíte, že Vašemu dítěti dělá největší problém při čtení?
Problém mu dělá soustředěnost a zasekávání.
4. Co si myslíte, že Vašemu dítěti nejvíce pomáhá při čtení?
Pomáhá mu klid při čtení.
5. V čem vidíte pokroky ve zlepšení čtení u Vašeho dítěte?
Ve všem.
6. Jak jste spokojeni s komunikací s třídním učitelem Vašeho dítěte ve vazbě na potíže vašeho dítěte ve čtení?
Zcela spokojená – Velmi spokojená – Spokojená – Méně spokojená – Nespokojená
7. Čeho si ceníte při spolupráci s třídním učitelem Vašeho dítěte.
Vážím si, že jakmile vznikne nějaký problém, ihned na to upozorní a řeší se to.
8. Co byste uvítali nového, nebo co byste změnili v rámci spolupráce a komunikace s třídním učitelem při zdokonalování čtení Vašich dětí?
Individuální doučování.

Rozhovor č. 15

1. Čtete doma s dítětem? Pokud ano, jak často během týdne věnujete nácviku čtení?
Ano čteme. 20 minut každý den.
2. Používá Vaše dítě při čtení nějakou pomůcku? Jestli ano, tak jakou?
Ne.
3. Co si myslíte, že Vašemu dítěti dělá největší problém při čtení?
Pomalé čtení, zadržávání.

4. Co si myslíte, že Vašemu dítěti nejvíce pomáhá při čtení?

Pomáhá ji kladný přístup, častá motivace, dobrý výběr knih.

5. V čem vidíte pokroky ve zlepšení čtení u Vašeho dítěte?

V lepší plynulosti při čtení.

6. Jak jste spokojeni s komunikací s třídním učitelem Vašeho dítěte ve vazbě na potíže vašeho dítěte ve čtení?

Zcela spokojená – Velmi spokojená – Spokojená – Méně spokojená – Nespokojená

7. Čeho si ceníte při spolupráci s třídním učitelem Vašeho dítěte.

Komunikace učitele, sebehodnocení dítěte, zprávy o pokrocích.

8. Co byste uvítali nového, nebo co byste změnili v rámci spolupráce a komunikace s třídním učitelem při zdokonalování čtení Vašich dětí?

Uvítala bych doporučení na nějaké knihy, materiály. Častější školní intervence.