

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLMOUCI
PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Ústav speciálněpedagogických studií

Diplomová práce

Hana Svobodová

**Publikace sloužící k nápravě dyslexie z pohledu speciálního
pedagoga**

Olomouc 2017

vedoucí práce: Mgr. Pavel Svoboda, Ph.D.

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci zpracovala samostatně pouze s použitím uvedených pramenů a literatury.

V Olomouci dne 22. 6. 2017

.....

Hana Svobodová

Ráda bych na tomto místě poděkovala Mgr. Pavlu Svobodovi, Ph.D., za odborné vedení diplomové práce a za cenné rady, které mi v průběhu psaní práce poskytl. Zároveň velice děkuji své rodině a přátelům za podporu nejen při psaní diplomové práce, ale také v průběhu celého studia.

ANOTACE

Jméno a příjmení:	Hana Svobodová
Katedra:	Ústav speciálněpedagogických studií
Vedoucí práce:	Mgr. Pavel Svoboda, Ph.D.
Rok obhajoby:	2017

Název práce:	Publikace sloužící k nápravě dyslexie z pohledu speciálního pedagoga
Název v angličtině:	Publications for Correction of Dyslexia from the Perspective of a Special Education Teacher
Anotace práce:	Diplomová práce teoreticky popisuje současné pojetí dyslexie, vymezuje její příčiny, projevy a diagnostiku. Předkládá možnosti nápravy. Zabývá se rovněž percepčně-kognitivními funkcemi a jejich rozvojem. Praktická část je věnována popisu publikací, které se věnují prevenci vzniku specifických poruch učení, rozvoji percepčně-kognitivních funkcí a nápravě dyslexie. Výzkumné šetření přináší informace o míře využití vybraných publikací a jejich hodnocením. Práce je určena učitelům a speciálním pedagogům, kteří se věnují nápravě dyslexie, příp. učitelům mateřských škol, kteří mohou vzniku specifických poruch učení předcházet.
Klíčová slova:	Dyslexie, náprava dyslexie, percepčně-kognitivní funkce, rozvoj percepčně-kognitivních funkcí, prevence vzniku dyslexie, publikace, učebnice, pracovní sešity

Anotace v angličtině:	The thesis describes actual theory of dyslexia, it defines the causes of dyslexia, its symptoms and diagnostics. It submits possible options for correction. The thesis also deals with perceptive-cognitive functions and the development of these functions. The practical part describes the publications dealing with the prevention of formation of dyslexia, the development of perceptive-cognitive functions and the correction of dyslexia. The research shows which publications are used by special education teachers and how teachers rate them. The thesis is intended for teachers and special education teachers, who work with children with dyslexia. It can also be used by pre-school teachers, who can prevent the formation of dyslexia.
Klíčová slova v angličtině:	Dyslexia, correction of dyslexia, perceptive-cognitive functions, development of perceptive-cognitive functions, prevention of formation of dyslexia, publications, textbooks, workbooks
Přílohy vázané v práci:	Příloha 1: Seznam vydaných souborů – Šimonovy pracovní listy Příloha 2: Přehled publikací pro nápravu dyslexie Příloha 3: Dotazník
Rozsah práce:	104 stran (z toho 8 stran příloh)
Jazyk práce:	český

OBSAH

ÚVOD.....	9
TEORETICKÁ ČÁST	11
1. Obecné vymezení dyslexie	11
2. Příčiny dyslexie.....	13
3. Projevy dyslexie.....	17
3.1. Specifické projevy	17
3.2. Nespecifické projevy	17
4. Diagnostika dyslexie.....	20
4.1. Nepřímé diagnostické zdroje	20
4.2. Přímé diagnostické zdroje.....	21
5. Percepčně-kognitivní funkce a jejich rozvoj	25
5.1. Zrakové vnímání	25
5.2. Sluchové vnímání	27
5.3. Orientace v prostoru, pravolevá orientace	30
5.4. Intermodalita	31
5.5. Vnímání posloupnosti (serialita).....	31
5.6. Koncentrace pozornosti	32
5.7. Paměť	33
5.8. Rozvoj artikulace a slovní zásoby.....	33
6. Náprava dyslexie.....	35
6.1. Obecné zásady pro nápravu SPU	35
6.2. Technika čtení	36
6.2.1. Osvojování písmen.....	36
6.2.2. Rozlišování a fixace tvarově podobných písmen.....	37

6.2.3.	Spojování hlásek a písmen do slabik.....	38
6.2.4.	Spojování slabik do slov, čtení slov	39
6.2.5.	Čtení textu	40
6.3.	Porozumění čtenému textu.....	42
PRAKTICKÁ ČÁST		44
7.	Autoři a jejich publikace.....	44
7.1.	Publikace vhodné pro prevenci vzniku SPU.....	44
7.2.	Publikace rozvíjející percepčně-kognitivní funkce.....	47
7.3.	Publikace sloužící k nápravě dyslexie	53
7.4.	Nakladatelství	67
8.	Výzkumné šetření	70
8.1.	Cíl výzkumného šetření	70
8.2.	Hypotézy	70
8.3.	Zvolená metoda – dotazník	71
8.4.	Průběh výzkumného šetření.....	72
8.4.1.	Vyhledání a analýza publikací	72
8.4.2.	Zpracování dotazníku	72
8.4.3.	Oslovení respondentů a výzkumný vzorek	73
8.4.4.	Vyhodnocení a analýza získaných dat	74
8.5.	Ověření platnosti hypotéz	79
ZÁVĚR.....		82
SEZNAM ZKRATEK		84
SEZNAM GRAFŮ		85
SEZNAM TABULEK		86
SEZNAM ZDROJŮ		87
Použitá literatura.....		87

Elektronické zdroje.....	94
SEZNAM PŘÍLOH	96

ÚVOD

Při výběru tématu mé diplomové práce jsem vycházela především z možností, jak vytvořit práci užitečnou, využitelnou nejen do mé budoucí praxe, ale také do praxe dalších začínajících učitelů. Okamžitou volbou proto byla dyslexie, specifická porucha učení, se kterou se potýkají téměř na každé škole, v každé školní třídě. Po letném zmapování situace – povědomí pedagogů i speciálních pedagogů – vyplynulo, že v současnosti chybí ucelený přehled učebnic a publikací, jež by byly určeny přímo dětem s dyslexií. Právě z tohoto důvodu jsem se následně rozhodla přehled sestavit a po dokončení diplomové práce jej předat dalším pedagogům k praktickému využití.

Hlavním cílem této práce je tedy sestavení přehledu dostupných publikací a jejich následná analýza. Rádi bychom rovněž podali teoretické pojednání o dyslexii a její nápravě. Část práce bude také věnována výzkumu mezi učiteli a speciálními pedagogy, v němž se pokusíme zjistit, které z dostupných publikací pedagogové využívají a které považují za kvalitní.

Teoretická část práce je rozdělena do šesti kapitol, z nichž každá pojednává o dyslexii z jiného pohledu. Nejprve bude vymezena terminologie, poté etiologie, projevy dyslexie a její diagnostika. Neopomeneme ani percepčně-kognitivní funkce, jejichž rozvoj je pro nápravu dyslexie velmi důležitý. Šestá kapitola poměrně rozsáhle popíše nápravu dyslexie, zásady, metody a postupy při zmírňování projevů poruchy čtení.

Praktická část je členěna do dvou kapitol. V první z nich se budeme zabývat popisem a analýzou publikací (učebnic, pracovních listů, pracovních sešitů, příruček apod.). Neklademe si však za cíl podat úplný přehled, neboť nabídka je velmi rozsáhlá a nepřehledná. Nými analyzované učebnice doplníme taktéž krátkými medailony jejich autorů. Závěrečná kapitola práce bude věnována speciálněpedagogickému šetření. To bude provedeno formou dotazníků, distribuovaných pomocí sociální sítě Facebook, e-mailu a využijeme rovněž další internetové možnosti. Výsledkem speciálněpedagogického výzkumu bude jednak přehled o míře využití publikací sloužících k nápravě dyslexie, jednak jejich hodnocení ze stran učitelů a speciálních pedagogů. Budou formulovány hypotézy, kterými se pokusíme ověřit, zda na výběr učebnic má vliv délka praxe pedagoga či instituce, v níž respondenti pracují.

Věříme, že zpracování této práce bude přínosem nejen pro začínající pedagogy, ale také pro učitele náprav, speciální pedagogy i další osoby, které se dětem s dyslexií věnují.

Vzhledem k zařazení publikací využitelných i v mateřské škole (materiály pro prevenci vzniku specifických poruch učení, příp. publikace pro rozvoj percepčně-kognitivních funkcí) předpokládáme, že diplomovou práci využijí rovněž učitelé mateřských škol.

Na závěr bychom se ještě rádi pozastavili nad užívanou terminologií, konkrétně nad výrazem „náprava“, který se objevuje již v samotném názvu práce. Tento termín záměrně používáme v celé práci namísto častějšího výrazu „reedukace“, a to z toho důvodu, že dle našeho názoru pojem „reedukace“ vyjadřuje „znovu naučení“, „znovunabytí schopnosti či dovednosti“, „převýchovu“. Nezastáváme názor, že v případě specifických poruch učení lze hovořit o reedukaci, neboť funkce potřebné pro kvalitní dovednost čtení (resp. psaní, počítání atp.) nejsou dostatečně rozvinuty, nejedná se o jejich porušení. Nemůžeme tedy hovořit o „reedukaci“, nýbrž o „nápravě“ či „rozvoji“. Výjimku z této zásady používat pojem náprava budou tvořit pouze přímé citace a užití pojmu v názvech publikací.

Očekáváme, že zpracování této diplomové práce přinese nejen autorce, ale i dalším začínajícím i zkušeným pedagogům nové poznatky z oblasti specifických poruch učení (zejm. dyslexie) a ucelenější představu o aktuálně dostupných a využívaných publikacích. Pro vědecké účely budou zajímavé výsledky výzkumu, které, jak doufáme, přinesou nové informace a souvislosti v námi zkoumané oblasti.

TEORETICKÁ ČÁST

1. Obecné vymezení dyslexie

Pojem dyslexie označuje jednu z nejčastějších, nejznámějších a nejdříve zaznamenaných a odborně popsaných specifických poruch učení. Projevuje se velmi nápadně v průběhu celé školní docházky a negativně ovlivňuje školní úspěšnost žáků, kteří jí trpí.

Dyslexií rozumíme specifickou poruchu čtení. Termín dyslexie (z latinského *dys* – porušení, nedokonalost, a *lexie* – schopnost a dovednost číst) byl poprvé použit německým neurologem R. Berlinem v roce 1887. Matějček (1993) uvádí další názvy, které považujeme za synonymní: slovní slepota, vrozená slovní slepota či jednostranná neschopnost naučiti se čísti a psáti.

Vymezení dyslexie bývá v odborné literatuře nejednotné. Antonín Heveroch vymezil dyslexii jako „*neschopnost naučiti se čísti a psáti při vývoji duševním dostatečném, aspoň do tohoto stupně, že neschopnost tu bychom nečekali, kde tudíž překvapuje. Co u jedněch nešťastných lidí vyvolá choroba, to u jiných ukáže se následkem nedostatečného, a to jednostranně nedostatečného vývoje. Schopnost čísti a psáti nápadně zakrněla u takových proti ostatním jich schopnostem.*“ a za příčinu považuje „*změny v samotném mozku, snad v samé kůře mozkové. Jedná se pravděpodobně o roztroušené změny v centrálním ústrojí nervovém.*“ (A. Heveroch in Kucharská, 1997, s. 38-45). Při svých výzkumech Heveroch vyjádřil domněnku, zda dyslexie není způsobena poruchou v levém gyru angularis.

V roce 1960 definovali dyslexii také J. Langmeier a Z. Matějček (in Matějček, 1993, s. 19): „*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.*“

Za základní můžeme považovat definici Světové neurologické federace z roku 1968, z níž v současnosti vychází většina odborníků. Ve svém díle **Poruchy učení** (2015, s. 16) ji uvádí také Zelinková: „*Specifická vývojová dyslexie je porucha projevující se neschopností naučiti se čísti, přestože se dítěti dostává běžného výukového vedení, má přiměřenou inteligenci a sociokulturní příležitost.*“ Avšak i toto vymezení je poněkud vágní, vyznačuje se nepřesnostmi a neujasněnými kritérii.

Novější definice zaměřují svou pozornost na oblast řeči a fonemického zpracování, poukazují také na orgánové podmínění poruchy a na vlivy dědičnosti.

Termín specifická porucha čtení je uveden také v 10. revizi Mezinárodní klasifikace nemocí z roku 1992. Dyslexie se řadí mezi Poruchy psychického vývoje (F80 – F89) a Specifické vývojové poruchy školních dovedností (F81). Má svůj vlastní kód F81.0 (Specifická porucha čtení).

„Hlavním rysem je specifická a výrazná porucha ve vývoji schopnosti číst, která není způsobena pouze mentálním věkem, problémy ostrosti zraku nebo nedostačující výukou. Chápání čteného, pochopení čteného slova, znalost hlasitého čtení a odpovídat na otázky vyžadující čtení, vše může být postiženo.“ (Mezinárodní klasifikace nemocí, 10. revize, aktualizovaná k 1. 4. 2014, s. 246)

Nejnovější verze Diagnostického a statistického manuálu duševních poruch (V. revize, 2013) označuje dyslexii kódem 315.00 a vymezuje ji obtížemi ve správnosti čtených slov (dítě čte nesprávně či pomalu a se značným úsilím, váhavě), v neplynulém čtení a ve čtení bez porozumění. Dále poukazuje na problémy v dekódování a hláskování a zároveň připomíná, že jednotlivé projevy specifických poruch učení se mohou prolínat (např. obtíže v matematickém uvažování).

Zelinková (1996) uvádí, že za dyslexii nelze považovat jednotlivě se vyskytující projevy poruch učení, ani problematické osvojování čtení u dětí s inteligencí na hranici mentální retardace nebo u vývojově nezralých dětí.

2. Příčiny dyslexie

Etiologie dyslexie (a specifických poruch učení obecně) je velmi široká, zahrnuje pestrou škálu různých příčin, proto nelze určit jednoznačnou příčinu, ale je třeba mít na zřeteli multifaktoriální model poruchy. Ve shodě s výše uvedenou informací na tomto místě předkládáme několik teorií.

Ve druhé polovině 20. století sestavil Michael Angermaier katalog příčin specifických poruch učení, který poukazuje na obsáhlost a šíři této problematiky. Pokorná (2010) vyjadřuje potřebu, aby příčiny byly utříděny a vymezeny primární a sekundární projevy. Rudolf Müller odmítá jedinou absolutní příčinu a naopak upozorňuje, že příčin bývá několik (předložil tak model multidimenzionální etiologie). Autor příčiny rozděluje na přímé a nepřímé. Mezi nepřímé řadí smyslové postižení, poškození mozku i netypickou dominanci hemisfér, vliv rodinného prostředí a také podmínky školního prostředí. Pokorná (2010) zmiňuje, že nepřímé příčiny mohou, ale nemusí způsobit specifickou poruchu učení. Naopak přímé příčiny obvykle poruchu učení způsobují, Müller zde zařazuje paměťové deficity, deficity ve funkci myšlení, nedostatky v percepci a v řeči, dynamické faktory jako je motivace a koncentrace a také emocionální faktory a poruchy chování.

Pokorná (2010) třídí jednotlivé příčiny do dvou hlavních skupin – **dispoziční (konstituční) příčiny a nepříznivý vliv prostředí.**

Autorka popisuje čtyři dispoziční příčiny. První z nich jsou genetické vlivy, které však nejsou dosud spolehlivě prozkoumány. Zelinková (2015) upozorňuje, že neexistuje pouze jeden gen ovlivňující dyslexii. Naopak poukazuje na fakt, že klíčových genů může být několik. Tyto geny pak společně s dalšími faktory mohou přispívat ke vzniku dyslexie. Za další příčinu považuje Pokorná (2010) s odkazem na odbornou literaturu 60., 70. a 80. let 20. století drobné poškození mozku a z něho vyplývající lehké mozkové dysfunkce. K poškozením může docházet z nejrůznějších příčin v prenatálním, perinatálním i postnatálním období. V současnosti se však stále častěji objevují námitky, že existuje mnoho dětí s drobným poškozením mozku, které nemají projevy specifických poruch učení. Proto ani tuto příčinu nelze absolutizovat. Třetí příčina také souvisí s mozkovou aktivitou, tentokrát se zpracováním řečových informací. Výzkumy se zaměřují na zjišťování organizace mozkové aktivity u jedinců s poruchami učení a u jedinců bez poruch. Pokorná (2010) popisuje tři směry výzkumů – zjišťování cerebrálních aktivit pomocí encefalografického vyšetření, měření aktivity metabolismu v mozkových regionech (míra prokrvení mozku v závislosti na

miře vynaloženého úsilí při plnění úkolu) a vliv mozkové lateralizace na specifické poruchy učení. Z provedených výzkumů lze dále konstatovat, že u dětí se specifickými poruchami učení se velmi často objevují méně výhodné typy laterality (levorukost, ambidextrie a zkřížená lateralita). Vedle laterality má na vznik specifických poruch učení vliv také netypická dominance hemisfér.

Do okolností, které spadají pod vlivy prostředí, pak Pokorná (2010) zahrnuje podmínky rodinného prostředí a podmínky školního prostředí. Vliv rodinného prostředí na školní úspěšnost je nesporný, ačkoliv je velmi obtížné, ba až nemožné definovat optimální rodinnou situaci či nepříznivé domácí prostředí. Hlavní role zde však hrají zejm. emocionální klima rodiny, očekávání, která si vymezují rodiče vůči dítěti a jeho školním výkonům, postoje rodičů ke vzdělání jako takovému a v neposlední řadě i vztahy mezi rodiči a učiteli. V případě školních podmínek lze poukázat na osobnost učitele, který žáka vzdělává, na celkové klima třídy a školy. Smečková (2013) zmiňuje také didaktogenní poruchy a prostředí školní třídy, osvětlení, hluk apod.

Velmi zajímavou teorií o příčinách vzniku dyslexie popisuje Jiří Jošt (2009). Navazuje na práci mnoha odborníků, kteří zkoumali **vliv očních pohybů** na specifickou poruchu čtení. Jedním z nich byl profesor G. Pavlidis. Zajímal se o oční pohyby, jež se využívají při čtení, tedy především o sakády a fixace. Sakády během čtení přenášejí oči rychle z jednoho fixačního bodu do jiného, zatímco v okamžiku fixace čtenář snímá samotný text. Při čtení se uplatňují tzv. dopředné sakády (pohyby ve směru čtení, tedy zleva doprava), ale také tzv. regrese (tedy pohyby orientované opačně). Regrese se objevují u všech čtenářů. Zatímco však u dobrých čtenářů se jedná o regrese funkční, tedy o přesně zacílené pohyby zpět k místu, které je čtenáři významově nejasné, regrese nefunkční, vyskytující se u slabších čtenářů, jsou způsobeny nedostatečným percepčním zpracováním textu (např. záměny písmen či jejich přehazování) a vedou ke ztrátě orientace v textu a ke zhoršení čtenářského výkonu.

Při čtení se kromě sakád a fixací uplatňují také pohyby zvané vergence. Ty mají zajistit, aby čtenář text neviděl dvojmo, nýbrž jako jeden obraz. Jošt (2009) poukazuje na fakt, že při čtení a jiných komplexních úlohách se pohybuje rychleji to oko, které se natáčí ve směru ke spánku, a oko pohybující se ve směru nazálním (k nosu) je pomalejší. Tedy při čtení na jednom řádku (zleva doprava) bývá rychlejší pravé oko, při přecházení na další řádek pak oko levé. Úkolem vergencí je tyto drobné nesrovnalosti průběžně kompenzovat, aby nedocházelo ke dvojímu vidění.

Oční pohyby bývají různé v závislosti na několika faktorech. Jošt (2009) uvádí, že jedním z těchto faktorů je druh čtení – při hlasitém čtení se oční pohyby přizpůsobují tempu řeči, fixace tedy bývají delší a četnější. Další skutečností, která ovlivňuje pohyby při čtení, je vyspělost čtenáře. U žáků, jež teprve začínají se čtením, se vyskytuje velké množství dlouhých fixací. S přibývajícím čtenářskými zkušenostmi se však kvantita zmenšuje. Za důležitý se považuje také vliv obtížnosti textu – lze říci, že se stoupající náročností se prodlužuje délka fixací, velikost sakád se zmenšuje a přibývá množství regresí. Zároveň klesá tempo čtení.

Další teorie o příčinách vzniku specifických poruch učení představuje Mark Selikowitz (1998, český překlad 2000). Pomineme-li **teorii základní příčiny**, která ve shodě s výše uvedeným dělí příčiny na genetické a na faktory související s prostředím, pak Selikowitz předkládá další tři teorie.

První z nich poukazuje na **drobná poškození mozku**. Selikowitz (1998, český překlad 2000) mezi nimi rozlišuje *nezjistitelné poškození mozku*, které se může u dětí projevit jako porucha učení, ale zároveň v klinickém obrazu mozku se žádné odchylky neobjevují, *menší malformace mozku*, jenž mohl být deformován již v průběhu vývoje plodu, *lehké mozkové dysfunkce* způsobené chemickými abnormalitami a *zpožděné dozrávání mozku*. Poslední jmenovanou teorii však vyvrací výzkumy, které ukazují, že mozková činnost dětí se specifickými poruchami učení není jen zpožděná, ale také odlišná.

Další možnost nastiňuje **teorie selhání mozkové dominance**. Ta předpokládá, že aby se školní dovednosti mohly správně vyvíjet, je potřeba, aby se jedna mozková hemisféra stala dominantní nad druhou. Zastánci uvádějí souvislost s lateralitou, neboť u dětí se specifickými poruchami učení se velmi často vyskytuje opoždění při výběru preferované ruky a také zkřížená lateralita. Selikowitz (1998, český překlad 2000) však uznává, že tato teorie není dostatečně podložena a prozkoumaná.

Teorie vadného zpracování informací v mozku pomáhá určit, zda je u dětí narušen spíše lexikální nebo fonologický proces. Výzkumy (dle Selikowitze, 1998, český překlad 2000) prokázaly, že mozek při čtení zpracovává odlišně slova známá a neznámá. Vyhodnotí-li mozek, že přečtené slovo zná (a přiřadí mu správný lexikální význam), pak mluvíme o lexikálním zpracování. Naopak u neznámých slov dojde k rozkladu a opětovnému skladu slova na hlásky, tedy ke zpracování fonologickému. Rozpoznání nedostatků v tom či onom procesu nám při diagnostice umožňuje čtení nesmyslných slov a slov s významem. Námitkou

proti této teorii bývá, že nemůžeme jednoznačně prokázat, zda odlišný způsob zpracování je příčinou nebo důsledkem obtíží ve čtení.

Jiný pohled na etiologii specifických poruch učení přinesla Brigitte Sindelarová. Ta vymezuje předpoklady nutné k tomu, aby se dítě naučilo kvalitně školním dovednostem. Tyto předpoklady autorka nazývá **dílčí funkce**.

„Dílčí funkce definujeme jako základní schopnosti, které umožňují diferenciaci a rozvoj vyšších psychických funkcí, jako jsou řeč a myšlení. V dalším vývoji jsou předpokladem, o který se opírá dovednost čtení, psaní, počítání a i přiměřeného chování.“
(Sindelarová, 2016, s. 8)

Za hlavní dílčí funkce jsou považovány diference figury a pozadí, tedy schopnost zaměření pozornosti, dále optická a auditivní diference, funkce intermodálního kódování (propojování vjemů z různých smyslových oblastí), sluchová, zraková a intermodální paměť, funkce seriality, tedy schopnost vnímat správně následnost a vnímání tělesného schématu a orientace v prostoru. Sindelarová (2016) uvádí, že vyskytnou-li se u dítěte nedostatky v těchto základních schopnostech, lze očekávat také obtíže v učení a chování. Zároveň však upozorňuje, že očekávaným obtížím se lze vyhnout, rozpoznáme-li deficity v dílčích funkcích včas a umožníme dítěti jejich rozvoj.

Z uvedeného přehledu teorií o vzniku dyslexie je zřejmé, že příčin je mnoho a nelze žádnou z nich absolutizovat. Vznik dyslexie je obvykle podmíněn celou řadou faktorů, proto v současnosti nejčastěji hovoříme o multifaktoriálním modelu vzniku poruchy.

3. Projevy dyslexie

Vitásková (2006) rozděluje jednotlivé projevy specifických poruch učení (SPU) do dvou kategorií na základě jejich charakteristiky. Do kategorie specifických projevů řadí ty obtíže, které jsou charakteristické pro konkrétní typ SPU. Jejich přítomnost podmiňuje přidělení diagnózy. Projevy, jež se vyskytují u více typů SPU, autorka označuje za tzv. nspecifické projevy a vyzdvihuje, že přítomnost pouze nspecifických projevů není dostatečná pro stanovení diagnózy.

3.1. Specifické projevy

Výčet specifických projevů dyslexie citujeme dle Vitáskové (2006):

- *Nápadně pomalá rychlost čtení*
- *Záměny sluchově či zrakově podobných písmen*
- *Čtení v pravolevém směru*
- *Vynechávání slov či celých částí řádků*
- *Tiché předříkávání slov před jejich hlasitým přečtením*
- *Komolení slov vzniklé domýšlením nepřesně vnímaných částí textu*
- *Poruchy porozumění přečteného textu (Vitásková, 2006, s. 28)*

3.2. Nspecifické projevy

Za nspecifické projevy, doprovázející dyslexii i ostatní specifické poruchy učení, považuje Vitásková (2006) následující – deficity paměti, pozornosti, motorické deficity, obtíže v časoprostorové a pravolevé orientaci, narušené vnímání posloupnosti, poruchy intermodálního zpracování, obtíže v jazyce a řeči, zvýšenou unavitelnost, emoční labilitu a poruchy aktivity. Níže uvádíme jejich podrobnější popis.

Deficity paměti se vyskytují v paměti dlouhodobé i krátkodobé, zejm. sluchové a zrakové. Bližší popis vývoje a nedostatečného rozvoje paměti předkládáme v kap. 5.7.

Poruchy pozornosti se mohou projevat nejen jako roztržitost, tedy stav, kdy dítě nedostatečně vnímá podněty a rychle přeskakuje z jednoho na druhý, ale také jako hluboká koncentrace („zasněnost“), která se vyznačuje intenzivním soustředěním pouze na jeden podnět nebo činnost. Další obtíží může být neschopnost dělit pozornost na percepci více podnětů.

Děti s SPU mívají velmi často problémy s koordinací pohybů, s jemnou motorikou, projevující se obtížemi při psaní, a také s tzv. artikulační neobratností (dítě nevyslovuje správně artikulačně náročná slova, jako jsou „paroplavba, tři čtvrtě, podplukovník atp.). Všechny tyto projevy označujeme jako *motorické deficity*.

Obtíže v orientaci v čase a prostoru bezprostředně souvisí s *vnímáním posloupnosti* (seriality). Pro dítě s těmito obtížemi bývá náročné odhadovat, jak dlouho bude vykonávat určité činnosti či v jakém pořadí budou následovat. Hojně se vyskytují také problémy s rozvržením denních aktivit. Čtení bývá negativně ovlivněno potížemi s určením a předvídaním hlásek ve slovech nebo řazením obrázků příběhu podle časové následnosti.

Pro čtení je velice důležitá také dobře rozvinutá *pravolevá orientace*. Její nedostatečnost se může projevovat záměnami tvarově podobných písmen a v celkově nedokonalé zrakové diferenciaci.

Termín *poruchy v intermodálním kódování* (neboli poruchy senzoričné integrace) označuje problémy s propojováním vjemů, které získaly různé smyslové analyzátoři (zejm. integrace vjemů sluchových a zrakových). Tyto obtíže se projevují nedostatečným chápáním spojení hláska-písmeno.

Velmi často se vyskytujícím nespecifickým symptomem jsou *obtíže v jazyce a řeči*. U dětí s SPU hovoříme o sníženém jazykovém citu a o specifických poruchách výslovnosti, k nimž se řadí specifické asimilace a artikulační neobratnost. Za specifické asimilace je považována taková spodoba, kdy dítě nerozlišuje *tvrdé a měkké slabiky* (hodiny vysloví jako [hod'íni] nebo [hodyny]), připodobňuje jednotlivé *sykavky* (čepice vyslovuje jako [čepiče] nebo [cepice]), zaměňuje *r a l* (klavír vyslovuje jako [kravír] či [klavíl]), popř. nerozlišuje správně *znělé a neznělé hlásky*, ani *délku vokálů*. Artikulační neobratnost byla popsána výše.

Poměrně významným problémem bývá *zvýšená unavitelnost*, která se projevuje také nevhodným chováním. Jsou-li projevy únavy včas zachyceny a právě probíhající činnost je změněna, příp. je zařazena aktivita odpočinková, lze také s rychle nastupující únavou poměrně dobře pracovat.

Zvýšená unavitelnost, nadměrné zaměření na výkon, ale také nevhodný postoj okolí k problémům dítěte, to vše může mít za následek *emoční labilitu* dítěte. Ta se může projevovat nečekáním jednáním žáka, který se náhle může stát plačtivým, náladovým, zlobivým, ale i přecitlivělým k výtkám. Všechny tyto regrese k dětským vzorcům chování je třeba zohledňovat a pracovat s nimi.

Autoři zabývající se problematikou SPU se shodují, že velmi častá je u poruch učení kombinace s poruchami aktivity. Děti s SPU mohou být nápadně aktivní (hyperaktivita), ale také extrémně pomalejší, jejich aktivita je snížena (hypoaktivita). Proto tyto děti často spadají do kategorie žáků problémových či rizikových.

4. Diagnostika dyslexie

Zdroje, z nichž odborníci mohou čerpat pro diagnostikování dyslexie, můžeme stejně jako u ostatních specifických poruch učení rozdělit na nepřímé a přímé.

4.1. Nepřímé diagnostické zdroje

Mezi nepřímé zdroje řadí Pokorná (1997) rozhovor s rodiči, rozhovor s učitelem a také rozhovor s dítětem.

Během **rozhovoru s rodiči** má odborník (psycholog či speciální pedagog) podle Pokorné (1997) aktivně navázat vztah, v němž získá jejich důvěru. Může toho dosáhnout díky vědomostem z oblasti pedagogiky a psychologie a také proto, že není osobně dotčen školním neúspěchem dítěte. Je úkolem speciálního pedagoga či psychologa, aby rodičům pomohli získat důvěru ve zlepšení svého dítěte.

Základní metodou pro vybudování důvěry je soustředěné naslouchání. Informace rodičů o jejich dětech jsou velmi cenné, znají nejlépe celkový psychomotorický vývoj dítěte a mohou proto poukázat na některé souvislosti, např. zda a jak se dítě učilo básničkám a říkankám, zda navštěvovalo logopedii apod. Vedle toho mají mnohé zkušenosti s nejrůznější pomocí, kterou se dětem snažili poskytnout, a mohou tak odborníkům poskytnout kvalitní představu o obtížích dětských klientů. Se získanými poznatky je pak důležité pracovat nejen dále při vyšetření, ale také při nápravě.

Ve **vztahu k učitelům** Pokorná (1997) poukazuje na dva velmi důležité aspekty. Školní úspěšnost žáka je totiž determinována nejen jeho vlastním intelektovým nadáním, ale také metodickým a profesním vybavením učitele. Hranice mezi oběma předpoklady je nejasná, a proto se pedagogové vždy potýkají s otázkou, kdo nebo co je příčinou školního neúspěchu. Mezi učitelem a diagnostikem by se tedy měl budovat vztah důvěry, kdy se žádná ze stran nebude cítit ohrožena. Při diagnostice specifických poruch učení má učitel nezastupitelnou roli – jednak dokáže dobře vystihnout osobnost žáka, jak reaguje na neúspěch, jakou motivaci potřebuje apod., jednak může napomoci z hlediska zkušeností s různými postupy, které již se žákem vyzkoušel.

Důležitou součástí vyšetření bývá také **rozhovor se žákem** samotným. Během něj může dítě poskytnout velice dobrou představu o tom, jak přemýšlí či z jakého důvodu chybje, a tím přispět k diagnostice i zdárné nápravě.

4.2. Přímé diagnostické zdroje

Vedle zdrojů nepřímých předkládá Pokorná (1997) také přímé zdroje, jimiž jsou hodnocení výkonu ve čtení, hodnocení písemných prací, sluchová a zraková percepce, vyšetření laterality, vnímání prostorové orientace a časové posloupnosti, paměť a vyšetření řeči.

Po psychologickém vyšetření pro stanovení inteligenčního kvocientu dítěte obvykle následuje vyšetření speciálněpedagogické. Komplexní posuzování bývá zahájeno **zkouškou čtení**, při němž se diagnostikuje rychlost čtení, analyzují se chyby, jichž se žák dopouští, zjišťuje se úroveň porozumění, ale také průvodní chování dítěte při čtení.

Rychlost čtení bývá posuzována pomocí standardizovaných článků, jejichž autorem je Zdeněk Matějček (*Zkouška čtení T-202*). Jednotlivé texty se odlišují graficky i obsahově a jsou normovány pro požadovanou úroveň čtení v konkrétních ročnících. Žák hlasitě čte tři minuty a vyšetřující provádí záznam – značí si počet a kvalitu chyb, zda se žák vrací, opravuje se apod. První minuta je standardizována, tedy počet správně přečtených slov za první minutu převádíme na tzv. čtenářský kvocient, který následně porovnáváme s inteligenčním kvocientem. Pro stanovení diagnózy dyslexie se za závazný považuje rozdíl alespoň 20 bodů. Počet správně přečtených slov ve druhé a třetí minutě se zaznamenává a porovnává s první minutou. Stává se, že se počet správně přečtených slov zvyšuje, což může svědčit o nervozitě dítěte, o jeho snaze podat co nejlepší výkon. Naopak zhoršování výkonu může poukazovat na fakt, že čtení je pro žáka velmi náročné a brzy se unaví.

Pokorná (1997) doporučuje, aby sami učitelé při výcviku čtení ve školách zaznamenávali, jakým způsobem žák čte, analyzovali jeho chyby apod. To by mohlo napomoci podat ucelený obraz o čtenářském vývoji každého žáka.

Pro *analýzu chyb* je důležité sledovat lokalizaci chyby, zda chyba mění význam čteného slova, zda žák zaměňuje tvarově podobná písmena, zda přehazuje písmena a slabiky ve slovech, či je úplně vynechává.

Problematickým průvodním jevem dyslexie může být tzv. dvojí čtení.

„Dvojí čtení vzniká u dětí, které v počátečním nácviku nepřešly z hláskování písmen na slabikování, ale hláskování u nich přetrvávalo tak dlouho, že se pak naučily nejprve slovo odhadovat, později ho z jednotlivých hlásek přesně identifikovat. Stále jsou ale závislé na vyhláskování slova.“ (Pokorná, 1997, s. 181)

I za předpokladu, že se žák naučí hláskovat potichu, dvojí čtení narušuje plynulost a rychlost čtení, navíc je takové čtení velmi namáhavé a vede k neporozumění čtenému.

Vyšetření *porozumění čtenému textu* je další součástí analýzy čtenářského výkonu, neboť technicky správné čtení v žádném případě není cílem výcviku. Bez pochopení obsahu nemůže dítě najít zálibu ve čtení. Je tedy důležité, aby se žák odpoutal od formálního dekodování textu a postupnými kroky dospěl k zachycení obsahu přečtených textů. Pokorná (1997) u dětí mladšího školního věku varuje před požadavkem diagnostika, aby dítě převyprávělo obsah, neboť jeho vyjadřovací schopnosti jsou vzhledem k věku nedostatečné. Naopak doporučuje zaměřit se na kladení otázek, na něž dítě může snadno odpovědět, je-li porozumění čtenému dostatečné. Autorka dále poukazuje na důležitost výběru vhodného článku. Text by měl být pro žáka přitažlivý, literárně, ale i formálně kvalitní. Děj by měl postupovat kupředu, popisy by měly být barvitě a snadno zapamatovatelné. Samozřejmostí je článek odpovídající věku čtenáře. Examinátor by měl mít vždy předem připravený úryvek, ideálně více úryvků, aby tím zajistil, že pro žáka bude daný text neznámý. Zelinková (2015) podrobněji popisuje počítačový program *Písmohrátky – diagnostika*, který slouží k testování čtení s porozuměním, ale také vizuální diferenciaci a rytmické reprodukce, a jehož autorkami jsou Jana Swierkoszová a Yveta Heyrovská.

Důležitým průvodním jevem je *chování žáka při čtení*. Pokorná doporučuje zaměřit se na projevy, které signalizují, zda je čtení pro dítě náročné. Těmito projevy mohou být uvolněnost či naopak napětí při čtení (držení těla, pravidelnost dýchání), zvukový doprovod (nejrůznější povzdechy) či neklidné chování jako např. šoupání nohama. Pro diagnostikování strategie čtení je také vhodné zaměřit se na způsoby, jimiž si dítě čtení usnadňuje – lze pozorovat např. zakrývání písmen prstem, posouvání prstu dopředu, jakoby si chystalo další písmeno atp.

Po vyšetření čtenářských dovedností se obvykle diagnostik zaměří na **hodnocení písemného projevu** žáka. Při něm sledujeme frekvenci, množství a druh chyb, které mohou ukazovat na nedostatečnou sluchovou diferenciaci řeči (obtíže se zapisováním delších či složitějších slov, rozlišování krátkých a dlouhých samohlásek či rozlišování *di-dy, ti-ty, ni-ny*) nebo na problémy se zřetelným rozlišováním tvarů (záměny *o-a, k-h, b-d-p*). Pro diagnostiku písemného projevu se užívá opis, přepis a diktát, jehož délka a obtížnost je závislá na věku žáka, posuzuje se rovněž volný písemný projev. Zároveň je vhodné porovnat výkon při vyšetření s běžným písemným projevem v sešitech či pracích dítěte.

Další vyšetření souvisejí s nutností stanovit příčinu obtíží a chyb. Za tímto účelem se tedy provádějí **zkoušky sluchového a zrakového vnímání**.

V případě sluchového vnímání se zaměřujeme na diagnostiku úrovně auditivní diferenciacce (určování, zda jsou předřikávaná slova stejná či různá) a sluchové analýzy a syntézy, tedy schopnosti rozložit slovo na jednotlivé hlásky nebo naopak slovo z hlásek složit. Pokorná (1997) uvádí, že schopnost sluchové analýzy řeči je potřebná zejm. pro nácvik psaní a schopnost sluchové syntézy řeči zase pro nácvik čtení. Úroveň sluchové analýzy a syntézy se zjišťuje pomocí ustáleného souboru slov, která jsou seřazena dle obtížnosti (nejprve otevřené slabiky, zavřené slabiky, slovo tvořené dvěma otevřenými slabikami, slovo tvořené otevřenou a zavřenou slabikou, tříslabičná slova a poté slova s více souhláskami vedle sebe), příkladem takového souboru může být *Zkouška sluchového rozlišování* či Matějčkova *Zkouška sluchové analýzy a syntézy*. Po sluchové analýze a syntéze se často přistupuje také k práci se bzučákem, pomocí něhož se vyšetřuje rozlišování délky vokálů.

Vizuální percepce je pro kvalitní čtení velice důležitá, lze říci, že rozlišování rozdílných tvarů (mnohé se liší pouhým detailem), schopnost rozlišovat figuru a pozadí nebo polohu předmětu v prostoru je pro čtení absolutně nezbytné. Vyšetření zrakové percepce se podle Pokorné (1997) provádí za pomoci normovaných testů, nejčastěji se jedná o *Edfeldtovu reverzní zkoušku* či *Vývojový test zrakového vnímání Marie Frostigové*. Některými testy lze dobře diagnostikovat také krátkodobou zrakovou paměť (*Rey-Osterreithova komplexní figura*).

Důležitou součástí je také celková úroveň **řečových dovedností** dítěte. Ačkoliv se v průběhu vyšetření zaměřujeme na všechny složky řečového projevu, je vhodné posoudit zejm. případné specifické asimilace, artikulační neobratnost a snížený jazykový cit. Využit lze vybraná diagnostická slova, soubor vět, jenž byl vytvořen Zdeňkem Žlabem, zkoušku *Vyšetření jazykového citu* od stejného autora či *Heidelberský test řečového vývoje*, který byl přeložen a upraven Marinou Mikulajovou.

Celkový obraz dokresluje také **vyšetření laterality**. *Test laterality* autorů Matějčka a Žlaba jsou koncipovány pro vyšetření laterality ruky, oka, nohy a ucha, ačkoliv pro potřeby diagnostiky je podstatným zjištěním koordinace (a vztah) oka a ruky. Jednotlivé úkoly jsou bodovány podle počtu úkonů, které dítě splnilo za pomoci pravé nebo levé ruky, příp. zda ruce střídalo. Z dosaženého počtu bodů se stanovuje kvocient dextrolaterality (pravorukosti). Porovnáním výsledku laterality oka a ruky lze určit typ laterality (souhlasná, neurčitá

a zkřížená), přičemž sledujeme, že druhé dva jmenované typy jsou pro nácvik čtení a psaní méně výhodné.

Z dalších zkoušek Pokorná (1997) upozorňuje na vnímání **prostorové orientace** – poukazuje na fakt, že vnímání prostoru je závislé na vizuální a auditivní percepci a na kinestetickém vnímání. K hodnocení úrovně prostorové orientace se využívá test *Orientace vpravo-vlevo* autora Zdeňka Žlaba. Pokorná (1997) neopomíná ani důležitost rozvoje chápání **časové posloupnosti** a úroveň auditivní i zrakové **paměti**.

Jednotlivé části speciálněpedagogického vyšetření lze provádět samostatně, mnohem častější však je využití diagnostického testu *Diagnostika specifických poruch učení v českém jazyce* (T-239), jenž byl zpracován v roce 2002 Janem Novákem.

5. Percepčně-kognitivní funkce a jejich rozvoj

Pro správnou dovednost čtení (ale také ostatních školních dovedností) je nezbytný kvalitní vývoj vnímání. Pokorná (1997) vysvětluje spojitost mezi vnímanou realitou a vlastními zkušenostmi, které není možné oddělit. Vše, co vidíme, slyšíme, bývá ovlivněno poznatky a informacemi, které jsme získali dříve. U nejmenších dětí neočekáváme, že budou chápat vnější svět bez problémů, neboť nemají dostatek zkušeností. Stejně tak u dětí, které mají disharmonický vývoj vnímání, musíme podpořit správný a dostatečný vývoj percepčně-kognitivních funkcí (zrakové a sluchové vnímání, zraková a sluchová paměť, pozornost, intermodalita, serialita a další), abychom při nápravě specifických poruch učení dosáhli zlepšení. Autorka dále uvádí, že jednotlivé percepční a kognitivní funkce nelze vzhledem k jejich celostnosti oddělovat. Vnímání je komplexním procesem, v němž se spojují jednotlivé prvky, které se také vzájemně ovlivňují. Tento poznatek bychom měli mít stále na zřeteli i při nápravě, kde se z metodického hlediska snažíme o nápravu izolovaných funkcí.

Při nápravě percepčně-kognitivních funkcí a dyslexie vždy nutně vycházíme z diagnostiky a závěrů vyšetření konkrétního žáka. Pokorná (2011) uvádí, že není efektivní, abychom žákovi předkládali cvičení příliš jednoduchá, ani cvičení náročná. Je vhodné začít na úrovni cvičení, kdy žák porozumí úkolu, ale při jeho plnění je nejistý.

5.1. Zrakové vnímání

Vývoj zrakového vnímání u dětí je nutné sledovat na dvou rovinách. Tou první je podle Pokorné (1997) vnímání konkrétních vizuálních vjemů. Úroveň takové percepce bývá už v nízkém věku velmi dobrá, dvouleté dítě dokáže rozpoznat předměty nezávisle na jejich poloze v prostoru, na barvě či dopadu světla (malé děti si například bez potíží prohlížejí obrázkovou knížku vzhůru nohama). V dalších letech si díky zkušenostem lépe uvědomují reálnou polohu věcí a knihu či obrázek si obrátí správným směrem. Teprve později se dítě učí rozlišovat obrázky zrcadlové.

Druhou rovinu, která nás zajímá především, tvoří percepce symbolických obrázků, která je pro dovednost čtení mnohem podstatnější. Neuhaus (in Pokorná, 1997) klasifikoval vývoj vnímání abstraktních symbolů do tří úrovní. První stupeň nazývá jako „nestrukturovaný celostný stupeň“, který nastává kolem třetího až čtvrtého roku a vyznačuje se schopností alespoň některé tvary smysluplně pojmenovat, ale neschopností rozlišit je při reprodukci. U dětí ve věku čtyři až pět let sledujeme schopnost lépe symboly pojmenovat, ale při

reprodukcí dochází k takovému soustředění na detaily (na izolované odlišnosti), že zabraňuje vnímání tvaru v celé jeho komplexnosti. Stadium Neuhaus označuje jako „analytický stupeň vnímání“. Už ve věku sedmi let dokáže dítě velmi dobře pojmenovat i reprodukovat jednotlivé symboly („celostné strukturované vnímání“) a úroveň jeho zrakové percepce je tedy na úrovni vhodné pro zahájení výuky čtení. Členění podle Neuhausa doplňujeme výzkumem Edfeldta. Ten sestavil test pro zrakové rozlišování rozdílů mezi dvěma symbolickými figurami, jenž je hojně užíván k diagnostice úrovně vizuální percepce v pedagogicko-psychologických poradnách. Autor testu (ale také další odborníci) dospěli ke zjištění, že ve čtyřech letech rozlišuje dítě dvojice lišící se tvarem, avšak ne ty, které se liší polohou. V průběhu dalšího rozvoje se dítě naučí vnímat rozdíly mezi tvary obrácenými vertikálně, nejobtížnější je pak diferenciací tvarů, jež jsou obráceny zrcadlově. Jednotlivé stupně zrakového vnímání popsala také M. Frostigová. Jednotlivými stupni, které se vzájemně podmiňují, jsou vizuomotorická koordinace, rozlišování figury a pozadí, konstantní rozpoznání tvaru nezávisle na jeho velikosti, poloze či barvě, čtvrtý stupeň zahrnuje vnímání polohy předmětu v prostoru (ve vertikálním i horizontálním směru) a nejvyšším stupněm vnímání je poloha dvou a více předmětů v prostoru vůči sobě navzájem. Autorka podle Pokorné (1997) vytvořila také řadu materiálů k nácviku těchto schopností.

Zelinková (2015) podotýká, že vyskytují-li se nedostatky ve zrakovém vnímání samostatně, pak se nemusí porucha manifestovat, neboť dítě je schopno tyto nedostatky kompenzovat. Autorka uvádí řadu námětů pro nápravu, jednotlivá cvičení rozděluje do osmi oblastí: **rozlišování barev a tvarů, zraková diferenciací, zraková analýza a syntéza, zraková paměť, rozlišování figury a pozadí, diferenciací reverzních figur, cvičení očních pohybů a postřehování a zvětšování rozsahu fixací**. Zelinková však upozorňuje, že toto dělení má význam pouze teoretický, neboť jednotlivé funkce se ve své činnosti prolínají a vzájemně ovlivňují.

Také Pokorná (2011) předkládá velké množství námětů, zejm. pro rozlišování figury a pozadí a pro rozlišování inverzních symbolů. V první etapě rozlišování figury a pozadí se žákům předkládají na papíře nakreslené obrázky či tvary, které jsou však překryty čárami. Úkolem je obrázky nebo tvary obtáhnout prstem, obkreslit či překreslit. Náročnější činností je rozlišování dvou obrázků či tvarů nakreslených přes sebe. Dítě by mělo jednotlivé obrázky nejprve identifikovat a teprve poté překreslit. Obdobně se postupuje i při dalším kroku, jenž spočívá v rozlišování překrývajících se čísel nebo písmen. Nejobtížnějším úkolem je zraková

diferenciace přes sebe napsaných slov. Rozlišování inverzních obrazců začínáme manipulací s konkrétními tvary, kterými můžeme otáčet. Dítě má za úkol obrazce obkreslovat a určovat směr. V další fázi je výhodné, aby dítě vnímané symboly porovnávalo, případně také určovalo směr či polohu.

Olga Zelinková (2015) pro nácvik správných očních pohybů doporučuje cvičení jako je pojmenování předmětů zleva doprava, řazení předmětů dle diktátu, čtení izolovaných písmen, prvních písmen nebo slabik na řádku, ale také využití čtecího okénka (odkrývání i zakrývání textu). I Svoboda se ve svých publikacích (2004, 2008) zaměřuje na rozvoj kvalitních okulomotorických pohybů. Pomocí různorodých cvičení žák cvičí plynulost sakád a fixací a naopak snižuje počet zpětných pohybů, regresí. Pro zvětšování rozsahu fixací a celkové zrychlení čtení Zelinková (tamtéž) nabízí rychlé postřehování písmen, slabik, slov nebo předmětů, které dítěti promítáme jen krátkou dobu (ve výřezu okénka, lze využít také moderní technologie).

5.2. Sluchové vnímání

Sluchové vnímání řeči je bezprostředně spojeno s vlastním vývojem řeči. Podle Pokorné (1997) dítě dokáže porozumět řeči ještě dříve, než samo začne artikulovat. Lze tak usuzovat z faktu, že už kolem jednoho roku dítě reaguje pohybem na obsah jednoduchých vět. Přibývající řečové dovednosti bývají přisuzovány schopnosti vnímat a opakovat řeč dospělých, v níž však dítě vnímá jasně dané, hotové a konkrétní významy, bez schopnosti abstrakce či přenášení významů. Sluchová diferenciací řeči se začíná rozvíjet teprve mezi čtvrtým a pátým rokem, kdy dítě začíná rozeznávat jednotlivá slova ve větě. Nejen k rozlišování slov, ale také slabik a k rozvoji rytmizace napomáhají melodická říkadla, která jsou v tomto věku velice oblíbená. Schopnost uvědomovat si jednotlivé hlásky ve slovech se rozvíjí od pátého roku věku, nejprve je dítě schopno určit počáteční hlásku slova, později koncovou a jako poslední diskriminuje dítě nejobtížnější pozici hlásky – uprostřed slova. Mezi šestým a sedmým rokem začíná dítě rozlišovat délku samohlásek a také tvrdé a měkké slabiky.

Zelinková (2015) se domnívá, že současný životní styl není pro rozvoj sluchového vnímání ideální. Autorka upozorňuje, že děti se často pohybují v prostředí, které neumožňuje dostatečný rozvoj sluchové diferenciací, neboť svou hlučností a intenzitou zvuků nutí dítě, aby „zavíralo uši“.

S nedostatečně rozvinutým sluchovým vnímáním se pojí řada obtíží, které se manifestují zejm. při nácviku čtení a psaní. Pokorná (1997) popisuje některé problematické jevy: obtíže s rozlišováním jednotlivých slov ve větě, záměny znělých a neznělých hlásek. Za nejčastější obtíž považuje autorka poruchy v oblasti sluchové analýzy a syntézy (tedy schopnosti rozložit slovo na hlásky a opět jej složit), která je zásadní pro čtení i psaní. Dalším problémem bývá nedostatečné rozlišování mezi krátkými a dlouhými vokály nebo mezi měkkými a tvrdými hláskami *d-d'*, *t-t'*, *n-ň* a slabikami, v nichž se tyto hlásky objevují.

Náměty pro rozvoj sluchové percepce rozděluje Zelinková (2015) do čtyř oblastí – nácvik naslouchání, cvičení sluchové paměti, sluchové diferenciaci a sluchové analýzy a syntézy.

Během **nácviku naslouchání** jsou děti vedeny k soustředění a zaměření pozornosti na sluchové podněty. Podstatou cvičení může být rozeznávání předmětů podle zvuku, zvířat dle jejich hlasů, hudebních nástrojů dle kvality jejich zvuku nebo písní dle melodie. Dobře se uplatní také cvičení zaměřená na určení a porovnání délky slyšených tónů, což v souladu se zásadou multisenzorického přístupu mohou žáci také znázorňovat pomocí dlouhých a krátkých tyčinek či dílků stavebnice. Velmi oblíbenou činností bývá poslech vyprávění či nahrávek na deskách, kazetách, CD či jiných technických nosičích.

Pro kvalitní rozvoj sluchové diferenciaci i sluchové analýzy a syntézy je velmi důležitá dobře rozvinutá **sluchová paměť**. Bez ní dochází k problémům zvláště v těch úlohách, které má žák vypracovat bez zrakové opory. Zapamatování hlásek, slabik, slov či číslic, postupné rozvíjení věty, zapamatování melodie či nejrůznější hry, v nichž se jeden motiv rozvíjí dalšími motivy¹, tvoří jen krátký výčet aktivit, jimiž je možné sluchovou paměť rozvíjet.

Pravděpodobně nejzávažnější obtíže při nácviku školních dovedností dětem způsobují sluchová diferenciaci a sluchová analýza a syntéza. Děti, které mají nedostatečně rozvinuté **sluchové rozlišování**, často zaměňují zvukově podobné hlásky, sykavky, nevnímají dostatečně rozdíl mezi tvrdými a měkkými slabikami *di-ti-ni a dy-ty-ny* ani délky vokálů. Za vhodná nápravná cvičení považuje Zelinková (2015) rozlišování slabik a jejich srovnávání bez zrakové opory, rozlišování a porovnávání slov, určování hlásky, která je ve dvou slovech zaměněna (v tomto případě musíme opět postupovat metodicky, nejprve určujeme hlásky na začátku slova, poté na konci a teprve v závěru procvičujeme hlásky nacházející se uprostřed

¹ Např. hra Kdybych jel na pustý ostrov, vzal bych si s sebou...

slov) a další podobná cvičení, jejichž množství autorka uvádí ve svých publikacích určených k nápravě specifických poruch učení (viz dále). Nácvikem rozlišování tvrdých a měkkých slabik a délky vokálů se podrobněji zabývá Pokorná (2011). Pro sluchovou diferenciaci měkkých a tvrdých slabik doporučuje využití měkkých a tvrdých kostek, příp. molitanové a dřevěné tabulky s vyznačenými slabikami. Dítě si nejprve vyslechne slovo, zopakuje si jej a poté zvedne příslušnou kostku. Tímto postupem upevňujeme správné rozlišování také pomocí taktilního vnímání. Pro délku samohlásek autorka předkládá dva typy úloh – prvním je zápis slov, jež dítě přepíše v soustavě teček a čárek (tečka pro krátkou slabiku, čárka pro dlouhou), druhým, náročnějším úkolem pak je vyhledávat slova podle předepsané sestavy teček a čárek.

Ve shodě s běžným vývojem sluchového vnímání (zejm. **sluchové analýzy a syntézy**) při jeho rozvoji postupujeme od nejjednodušších úkolů k obtížnějším. Jako první zařazujeme cvičení, v nichž dítě analyzuje věty na jednotlivá slova, poté se přechází k rozkladu slov na slabiky a na závěr také slov na hlásky. Pro *analýzu vět* Zelinková (2015) naznačuje několik možných cvičení – určování počtu slov ve větách (pro znázornění lze využít díly stavebnice), jejich pořadí, řazení slov do vět apod. K *dělení slov na slabiky* využíváme přirozený rytmus říkadel, básní a písní, Orffovy hudební nástroje, hru na tělo apod. Žáci mohou vyhledávat slova se zadanou slabikou, určovat první, poslední a prostřední slabiky ve slovech, určovat slabiky, které jsou ve dvou slovech shodné. Syntézu procvičujeme skládáním slov ze slabik. Velice oblíbené jsou u dětí slovní hry, v nichž žák říká slovo začínající stejnou slabikou, jíž končilo slovo předchozí². Pokorná (2011) podotýká, že je velmi důležité děti upozornit na to, že slabika se nemusí skládat jen ze dvou hlásek, což je častá představa dětí, které analýzu a syntézu nacvičují na jednoduchých slovech tvořených pouze otevřenými slabikami. Nejnáročnějším úkolem jsou cvičení zaměřená na *hláskovou stavbu slov* – žák určuje první a poslední hlásku ve slově, poté také hlásku nacházející se uprostřed slova. Při nácviku hláskové analýzy slov postupujeme od jednodušších slov (slova typu les, pes, dvouslabičná slova tvořená dvěma otevřenými slabikami) ke sloům obtížnějším (dvouslabičná slova se skupinou souhlásek, třislabičná slova, slova s uzavřenou slabikou, jednoslabičná slova se shluky souhlásek a slova víceslabičná). Samostatně pak procvičujeme slova, jež začínají předponou nejne-, neboť tento typ slov je obtížný nejen svou délkou, ale také artikulační náročností. Sluchovou analýzu a syntézu lze dobře procvičit také

² Např. hra Slovní fotbal

skládáním slov z hlásek, tvořením slov za pomoci přesmykování či přidáváním, ubíráním a záměnou hlásky. Písemně provádíme cvičení, v nichž dítě tvoří slova z pomíchaných písmen. Zelinková (2015) doporučuje co nejčastější zařazování těchto cvičení, za přínosné považuje také procvičování těch slov, která se objeví ve čteném textu, v chystaném diktátu či cvičení.

Ke sluchové percepci zařazujeme rovněž vnímání a reprodukci rytmu. Zelinková (2015) píše, že vnímání a reprodukce rytmu souvisí také s kinestetickým vnímáním a úrovní motoriky. Pokud tedy dítě nezvládá opakovat slyšený rytmus či se pohybovat v zadaném rytmu, příčinou může být to, že dítě rytmus neslyší, stejně jako nedostatečná schopnost pohybového vyjádření. Zelinková uvádí dvě cvičení pro rozvoj vnímání rytmu – poslech dvou struktur a určení, zda jsou stejné nebo různé a vyhledávání grafického záznamu, který odpovídá vyslechnutému rytmu. Při nácviku reprodukce se doporučuje využívat nejrůznější činnosti – tleskání, dupání, hra na tělo či hra na Orffovy i jiné hudební nástroje. Reprodukujeme rytmus slyšený, rytmus, který jsme vnímali dotykem (vytřukávání na záda, do dlaně atp.), ale snažíme se také o propojení s pohybem, tedy chůzi či běh v daném rytmu.

5.3. Orientace v prostoru, pravolevá orientace

Orientace v prostoru se rozvíjí již od útlého věku dítěte společně s rozvíjející se motorikou, Pokorná (1997) zmiňuje, že přesnost pohybů přímo souvisí s prostorovou percepcí. Podílí se na ní také zraková a sluchová percepce. Zelinková (2015) popisuje, že postupně si dítě osvojuje směr svislý (pojmy nahoře – dole), předozadní (vepředu – vzadu) a směr horizontální. Vnímání prostoru se neustále zpřesňuje až do školního věku dítěte.

Zelinková (2015) popisuje vývoj pravolevé orientace (PLO) třemi etapami – PLO na sobě a v prostoru, PLO na osobě obrácené proti sobě, PLO při pohybu v prostoru. Ač se věkové rozmezí první etapy u různých autorů odlišuje, shodují se na období nejintenzivnějšího rozvoje, za které považují věk 6-7 let. Již v předškolním věku by dítě mělo zvládnout úkoly typu „Ukaž pravou ruku“, „Sáhni si na levé ucho“ nebo „Polož knihu doprava nahoru“. Obtížnější úkoly („Sedni si vedle mne vlevo“) dokáží provést školní děti. Přibližně v desíti letech dítě rozlišuje pravou a levou stranu na osobě obrácené proti němu, mezi 11. a 15. rokem se pak utváří představa vlastního pohybu v prostoru a její převedení do roviny (např. při práci s mapou).

Nedostatečný rozvoj v této oblasti se u dětí projevuje obtížemi ve školních dovednostech (záměny reverzních figur, orientace na mapě), ale také při sportování, míčových hrách a v běžném životě.

Při rozvoji nedostatečně vyvinuté schopnosti orientace v prostoru a PLO vycházíme, jak doporučuje Zelinková (2015), z přirozeného vývoje. Postupně děti vyvozují pojmy nahoře – dole, vpředu – vzadu, hned před – hned za, vlevo – vpravo. Velmi vhodným doplňkem činností na papíře (kresebný diktát, čtvrtka rozdělená na čtyři části, do nichž žák umísťuje obrázky dle pokynů apod.) jsou aktivity manipulační, při nichž se používají reálné předměty.

5.4. Intermodalita

Jednoduše a výstižně vysvětluje pojem intermodálního kódování Sindelarová (2016). Podle ní se jedná o „*schopnost spojovat obsahy jedné smyslové oblasti s obsahy jiné smyslové oblasti.*“ (Sindelarová, 2016, s. 7) Autorka přikládá i konkrétní příklad – pokud někdo chce pojmenovat nějakou věc, musí propojit viděný obraz se slyšeným slovem, vybavit si příslušný pojem. Ve školním prostředí pak děti musí dokázat spojit zrakem vnímané písmeno se zvukem příslušné hlásky. Pokorná (1997) předpokládá, že nejen sluchová diferenciací, ale také nedostatečné intermodální kódování může vést k záměnám písmen, neboť dítě může dostatečně sluchově hlásky rozlišit, ale nevybaví si k nim správné písmeno. Domníváme se, že tyto obtíže by zmírnila možnost prohlédnout si písmeno ve spojení se slovem začínajícím na danou hlásku (např. umístěním obrázkové abecedy na nástěnku třídy).

V publikaci *Předcházíme poruchám učení* uvádí Sindelarová několik možností, jak intermodalitu rozvíjet. Doporučuje využívat písně, v nichž je možné některá slova nahradit pohybem³ (propojení sluchu, zraku a motoriky), obdobně lze vytvářet s dítětem „tajnou řeč“, v níž se místo některých určených slov může použít pohyb nebo gesto.

5.5. Vnímání posloupnosti (serialita)

Podle Pokorné (1997) začíná dítě již v prvních měsících života chápat časovou následnost, neboť sleduje následky svého chování – pláčem si přivolá matku, když se praští, bude jej to bolet apod. Později se začíná rozvíjet chápání posloupnosti činností (vstát, posnídat, umýt si zuby a obličeje, učesat se a obléknout, jít do školky), které se s přibývajícím

³ Např. písně Na tý louce zelený, Horo, horo, vysoká jsi

věkem množí. Okolo třetího roku dítě dokáže vnímat rytmus dne (ráno – poledne – večer), ve věku šesti let by dítě mělo chápat následnost dní v týdnu. U sedmiletých se očekává pochopení posloupnosti měsíců v roce, ročních období, ale také orientace v čase (poznávání hodin).

Nedostatečně rozvinutá serialita se u dětí se specifickými poruchami chování může projevovat nedodržováním pořadí písmen ve slovech, stejně jako obtížemi v zapamatování řady informací (abeceda, násobilka, jména měsíců, číselná řada).

Náměty k rozvíjení vnímání posloupnosti nabízí Pokorná (2011). Autorka doporučuje dítěti říkat řadu čísel, která má opakovat, či řadit několik obrázků, kartiček nebo předmětů, které si má dítě zapamatovat ve správném pořadí. Další možností je po ukázání řady obrázků jeden z nich vybrat a dítě požádat, aby jmenovalo, na kterém místě obrázek ležel, který obrázek mu předcházel, který jej následoval. Obdobně lze pracovat s dny v týdnu či posloupností měsíců. Cvičení provádíme také s číselnou řadou nebo s činnostmi, tzn. dítě má za úkol řadu aktivit, které musí splnit v zadaném pořadí, které musí naplánovat atp. Další cvičení předkládá Sindelarová (2016). Za nejsnadnější úkoly považuje např. navlékání korálků podle daného vzoru, zaplétání copu nebo zavazování tkaničky. Vhodným cvičením je také nácvik tanečních kroků, uspořádávání obrázkových příběhů nebo hry s prsty, při nichž je potřeba dodržovat řadu pohybů.

5.6. Koncentrace pozornosti

Koncentrace pozornosti souvisí velmi výrazně s ostatními percepčně-kognitivními funkcemi, neboť jak jsme naznačili výše, vnímání je komplexní, celostní a pozornost jako taková je považována za základní předpoklad učení. (Pokorná, 2011)

K nácviku pozornosti jsou využívána cvičení, která od dítěte vyžadují přesnost a pečlivost. Pokorná (2011) uvádí, že pokud je dítě nepozorné, má tendenci práci vykonávat ledabyle, pak není ideální v ní pokračovat. Dítě by mělo být neustále povzbuzováno a díky cvičením, která jej zajímají, může zažívat pocity úspěchu ze své samostatné a pozorné práce. Vhodnými úlohami jsou ty, v nichž žák z řady obrázků či figur, písmen vyškrtává určený tvar, nebo v nichž podle zadaných parametrů zakresluje body do čtvercové sítě nebo spojuje body tak, aby řešením byl nějaký tvar či obrázek.

5.7. Paměť

Kvalitu jednotlivých školních dovedností silně ovlivňuje také úroveň krátkodobé a dlouhodobé paměti, která úzce souvisí s vnímáním. V krátkosti nastiňujeme vývoj paměti tak, jak jej popisuje Pokorná (1997). Paměť se rozvíjí na základě smyslového vnímání již od narození dítěte, přičemž někteří autoři dokonce tvrdí, že dítě je schopno si po narození vybavit také podněty, kterým bylo vystaveno ještě v době nitroděložního vývoje. Nejintenzivnější rozvoj paměti probíhá současně s rozvojem řeči, druhým velmi podnětným obdobím je mladší školní věk, kdy se vedle zapamatování stále více uplatňuje také schopnost různé informace vzájemně propojovat. V dalších letech je paměť rozvíjena podstatně volněji, naopak se více zdokonaluje schopnost myšlení, abstrakce, používání strategií nebo rychlost zpracování informací.

Nedostatečně rozvinutá paměť se u školních dětí projevuje zejm. obtížemi se zapamatováním, znovupoznáním i reprodukcí písmen, slabik a slov. Mezi chyby, které indikují problémy s pamětí, Pokorná (tamtéž) řadí vynechávání písmen, domýšlení slov při čtení, neschopnost najít a opravit chybu, psaní velkých písmen, fonetický zápis slov nebo chyby při opisech.

Pokorná (2011) doporučuje zaměřit se při nápravě systematicky na jednotlivé oblasti paměti – zrakovou, sluchovou i kinestetickou. Zrakovou paměť lze procvičovat časově omezeným sledováním předmětů, obrázků apod. a jejich následným popisem⁴, sluchovou paměť cvičíme za pomoci nejrůznějších říkanek, básniček, písniček či citátů a přísloví, která si děti mají osvojit a zapamatovat. Pro rozvoj kinestetické paměti se využívá nácviku tanečních kroků, figur nebo sestav apod. Mnoho dalších námětů pro rozvoj sluchové i zrakové paměti předkládá Sindelarová (2016). Všem těmto činnostem je společné zadání – dětem ukazujeme obrázky, předměty nebo karty či předříkáme určitá slova, příběhy, přičemž úkolem je zapamatovat si získané informace a reprodukovat je.

5.8. Rozvoj artikulace a slovní zásoby

Autoři zabývající se specifickými poruchami učení se shodují, že dyslektické obtíže mohou pramenit také z poruch artikulace a z nedostatečné slovní zásoby. Zelinková (2015) vysvětluje, že žák, který artikuluje nesprávně, mívá i obtíže ve čtení a psaní. Artikulace je

⁴ Např. Kimova hra

podmíněna několika faktory – mluvním vzorem dítěte, dostatečně rozvinutým sluchovým vnímáním a také motorikou mluvních orgánů.

Nácvik motoriky mluvidel se zahajuje pomocí dechových cvičení a nejrůznějších cviků tzv. „gymnastiky mluvidel“. Neotřelé nápady předkládá Sindelarová ve své publikaci *Předcházíme poruchám učení* (2016). Pro rozvoj obratného vyjadřování doporučuje Pokorná (2011) opakování slov, která žákovi klidně, přesně a správně předřikává dospělá osoba. Vhodné je začínat jednoduššími slovy a teprve po jejich zvládnutí přidávat delší a složitější slova. Oblíbenou činností dětí bývá opakování jazykolamů, Zelinková (tamtéž) však varuje, že někteří žáci (se závažnějšími vadami výslovnosti, s opožděným vývojem řeči nebo žáci méně obratní) nemusí jazykolamy zvládat a nucené opakování může vést k negativnímu náhledu na celé cvičení.

Stejně jako artikulace, je také slovní zásoba ovlivněna prostředím, v němž dítě vyrůstá. Rozlišujeme slovní zásobu aktivní (slova, která daná osoba běžně užívá) a pasivní (jedinec chápe význam slov, ale sám je tolik neužívá). Jak uvádí Zelinková (2015), dobře rozvinutá slovní zásoba eliminuje vznik nejrůznějších obtíží ve školních dovednostech. Zamezuje problémům s porozuměním výkladu, čtenému textu nebo s vyjadřováním svých myšlenek.

Zelinková (2015) i Pokorná (2011) předkládají řadu námětů pro rozvoj slovní zásoby, jimž je společné neustálé pojmenovávání předmětů, obrázků apod. Za nejsnadnější jsou považována cvičení, v nichž žák řadí a třídí předměty podle zadaných kritérií, zařazujeme rýmování, hledání slov stejného či opačného významu. Náročnějším úkolem bývá jmenování slov nadřazených a podřazených, za nejobtížnější pokládá Pokorná (tamtéž) cvičení, v nichž má žák za úkol vymyslet definici určitého slova. Všechna slova je nutné doplnit o jejich význam, nejsou-li žákovi dostatečně známá.

6. Náprava dyslexie

6.1. Obecné zásady pro nápravu SPU

Aby proces nápravy specifických poruch učení byl úspěšný, je potřeba dodržet určité zásady. Bez nich bychom nedocílili žádného pozitivního účinku, nýbrž bychom dítě demotivovali a odradili. Nápravu SPU nelze zaměňovat za doučování, neboť to nerozvíjí všechny potřebné funkce, ani za pouhé mechanické drilování v oblasti, v níž má žák nejvýraznější obtíže. Tyto faktory totiž vedou k podstatnému snížení motivace, ztrátě sebedůvěry a jiným průvodním jevům.

Zásadami se ve svých pracích zabývají O. Zelinková (1996, 2003) i D. Jucovičová a H. Žáčková (2008).

Náprava vždy vychází z rozboru příčin SPU, které stanovuje školské poradenské pracoviště. V doporučení, jež je předáno škole, se uvádí náměty pro intervenci tak, aby bylo dosaženo co největšího zlepšení v problémové oblasti.

Velice důležitou, ale přesto v praxi opomíjenou zásadou je požadavek, aby náprava byla zahájena v etapě, kterou žák ovládá. Jednotlivé dovednosti se utvářejí postupně, a tedy není vhodné jednotlivé fáze přeskakovat. Z tohoto důvodu nejsou ani speciální cvičení určena pro konkrétní věk či postupný ročník, nýbrž pro jednotlivé etapy nácviku dovedností.

S oběma předchozími zásadami souvisí také nutnost individuálního přístupu. Vzhledem k různorodým projevům poruch, k individualitě žáka a k jeho aktuálnímu stavu je nutné vždy vycházet z jeho potřeb. Nelze tedy stanovit přesný postup nápravy, která značně vyžaduje tvořivou práci učitele.

Lze však říci, že SPU bývají vždy důsledkem narušených funkcí, které je potřeba rozvíjet. Proto se většina jednotek speciálněpedagogické péče zahajuje cvičenými zaměřenými na rozvoj dílčích funkcí. Dětem tato cvičení připadají zábavná, nepřipomínají totiž problémové učivo a díky jejich zvládnutí mohou děti zažít úspěch, který je motivuje k další práci.

„Zážitek úspěchu dítě prožívá jako svou vnitřní zkušenost, s níž se identifikuje. Tento vnitřní prožitek úspěchu je ve své novosti pro dítě tak překvapující, že je vytrhuje z jeho pocitů bezmocnosti a mobilizuje jeho pozornost i aktivitu.“ (Pokorná, 1997, s. 215)

Cvičení se dále uplatňují v průběhu nápravy, ideální je také jejich zařazení jako samostatné práce ostatních žáků, zatímco učitel pracuje dle potřeby s některým dítětem individuálně.

Zásadou, která mívá velký účinek, je princip multisenzorického přístupu. Zapojením více smyslů a propojením s pohybovou aktivitou lze dosáhnout podstatného zlepšení. Podněty, jež žák tímto způsobem vnímá, mu umožňují snadnější zapamatování, trvalejší uchování a pohotovější vybavování učiva.

Náprava obvykle bývá efektivní, objevují se však případy, kdy se ani při zodpovědné práci dítěte, rodiny i učitelů očekávaný úspěch nedostaví. Žáky bychom proto měli od počátku nápravy vést k spoluzodpovědnosti za výsledky a k reálnému sebehodnocení výkonu. Ze strany učitele je potřeba pravidelně sledovat, zda užívané metody a postupy vedou ke zlepšení. Není-li tomu tak, pak by se měl učitel snažit vyhledat jiné postupy a metody, které budou pro žáka efektivnější. V delším časovém horizontu pak nesmíme zapomenout na sledování a hodnocení žáků, u nichž považujeme poruchu za kompenzovanou. V případě, že bychom opět pozorovali výskyt jednotlivých obtíží, by bylo vhodné znovu zahájit nápravu jako krátkodobou a podpůrnou aktivitu.

6.2. Technika čtení

6.2.1. Osvojování písmen

První projevy dyslexie se mohou vyskytovat již v počátečních etapách výcviku čtení. Jucovičová a Žáčková považují za příčinu zejm. nízkou úroveň percepčně-kognitivních funkcí (zraková diferenciacce, zraková paměť a další). Speciální pedagogové by proto měli u žáků s těžšími formami dyslexie využívat multisenzorického přístupu, tedy umožnit žákům osvojení jednotlivých tvarů písmen pomocí více smyslů. Tento postup bývá velmi efektivní, neboť některým žákům více vyhovují zrakové podněty, jiným sluchové či hmatové.

Zelinková (1994) poznamenává, že izolované hlásky lidé vnímají jako zvuky přírodní, tedy pravou hemisférou. Proto se jako velmi výhodné jeví propojení hlásky a její grafické podoby s přirozenými nebo umělými zvuky (ččč – kočka, zzz – včela, ccc – tlakový hrnec). Za efektivní je také považováno spojení hlásky s pohybem pomocí říkanek či gest.

Následující výčet aktivit, které podporují upevnění písmen, předkládají Jucovičová a Žáčková (2008). Hmat mohou žáci s dyslexií zapojit do nejrůznějších činností. Může jimi být kreslení tvarů jednotlivých písmen do písku, krupice nebo mouky, obtahování písmen na

smirkovém papíře, jejich modelování z plastelíny, z keramické hlíny či z tvarovacího drátku. Vhodné je využití textilních písmen, molitanových nebo polystyrenových modelů, skládacích písmenkových abeced aj.

Propojení hmatu a motoriky umožňuje např. psaní písmen na záda či ruce spolužáků, tvoření tvarů písmen pomocí těl dětí.

Z aktivit podporujících zrakové vnímání uvádíme zejm. obrázkové abecedy, které propojují obrázek konkrétního předmětu s písmenem (např. jablko – *j, J*). Dále jsou využívány písmenková pexesa, kostky nebo karty s písmeny. Žáci mohou některá písmena dokreslovat a obtahováním zvětšovat. Samozřejmostí by pak mělo být využití tabulek s písmeny.

Žákům, jež využívají pro snadnější fixaci sluchové podněty, vyhovuje nácvik říkanek, básniček či popěvek k jednotlivým písmenům. K tomuto účelu, jak vyzdvihují Jucovičová a Žáčková, lze užít publikace obsahující logopedické básně a texty.

6.2.2. Rozlišování a fixace tvarově podobných písmen

Velmi problematické obtíže ve čtení představují záměny písmen. Je obvyklé, že žáci zaměňují jednotlivá písmena v počátečních fázích čtenářského výcviku, pokud však tyto problémy přetrvávají, je třeba se zaměřit na nápravu. Zelinková (2015) uvádí záměny tvarově podobných písmen (*b-d-p, m-n, a-o-e*), zvukově podobných písmen (*t-d, sykavky*), písmen, která se liší délkou, ale také písmen zcela nepodobných. Příčinu autorka spatřuje nejen v nedokonalé funkci zrakové a sluchové percepce, ale také v nedostatečné fixaci tvarů písmen a jejich zvukové podoby a v poruchách procesu automatizace čtení. V publikaci **Poruchy učení** též autorky jsou dále uvedeny jako příčiny nesprávná artikulace, nepozornost, spěch a také obtíže v pravolevé a prostorové orientaci.

Pro nácvik rozlišování *b-d-p* doporučuje Zelinková (2015) následující postup. Nejprve je potřeba vyvodit a zafixovat písmeno *b*, autorka doporučuje spojení s obrázkem či citoslovcem a následně zařadit čtení slabik a slov s písmenem *b*. Obdobně se postupuje při znovuvyvození písmena *d*. Poté v nápravě přistupujeme k porovnávání obou písmen, jejich fixaci, v této etapě se opět zaměřujeme na multisenzorický přístup. Pro lepší upevnění lze využít práci s textem, žáci vyhledávají či zaškrťávají daná písmena. Pokorná (2011) doporučuje při práci v textu vždy vyhledávat obě zaměňovaná písmena zároveň, neboť tím je dítě nuceno k neustálému porovnávání. Za velmi výhodné autorka považuje také to, aby dítě

nejprve přečetlo dané písmeno, čímž si upevní intermodální koordinaci (sluchové a zrakové vnímání). V poslední fázi zařadíme do nápravy čtení slov, která obsahují obě problematická písmena. Konkrétní metody nácviku předkládají Jucovičová a Žáčková ve své publikaci *Reedukace specifických poruch učení u dětí*. Autorky doporučují práci s modelem písmene *P*, kdy mají žáci možnost manipulovat s modelem a vytvářet tak jednotlivá písmena *b-d-p*. Z konkrétních cvičení zdůrazňujeme vyhledávání a vyškrtávání (kroužkování) písmen v textu, dokreslování písmen, porovnávání. Za velmi účinné je považováno znázornění písmen na těle žáka (žák je písmenem na řádku, stojí ve směru čtení. Dopředu má dítě břicho jako *b*, dozadu naopak zadeček jako *d*).

Nácvik rozlišování písmen *m-n* se řídí obdobnými pravidly. Za přínosné považují Jucovičová a Žáčková (2008) spojení písmene s názorným obrázkem, „obouvání botiček“ a stejně jako u předchozích písmen *b-d-p* kroužkování, dokreslování, modelování atp. Tyto postupy lze využít také u dalších skupin zaměřovaných písmen, jako jsou *a-e-o*, *l-k-h* aj.

6.2.3. Spojování hlásek a písmen do slabik

Slabikování jako etapa výcviku čtení se objevuje v analyticko-syntetické metodě čtení, u genetické metody slabikování zcela chybí, poznávání jednotlivých písmen přechází přímo do etapy čtení slov (nejprve se slovo vyhláskuje, poté vysloví jako celek).

Zelinková vyzdvihuje důležitost zvládnutí čtení slabiky a také poukazuje na možné nedostatky, které mohou v průběhu nácviku čtení vzniknout. Za zautomatizované považuje autorka takové čtení, kdy je žák schopen danou slabiku rychle postřehnout a současně ji vyslovit.

Pomůcky pro nácvik slabikování uvádí ve svých dílech nejen Zelinková (1996), ale také Jucovičová a Žáčková (2008). Prvně jmenovaná autorka vyjmenovává papírová písmena, písmena na kostkách (tato lze navlékat na drát jako korále) či písmena připevněná na prádelní gumě. Tato pomůcka dětem velmi názorně naznačuje analýzu a syntézu. Názornost využívají také pomůcky jmenované autorkami Jucovičovou a Žáčkovou – modely písmen, korálky s písmeny, písmenová razítka. Přínosné jsou také techniky postřehování, kdy lze využít karet, různých tabulek, ale také počítačových programů, technika, v níž dítě přečte první hlásku, mírně ji protáhne, zatímco se podívá na následující hlásku a tu k ní připojí. Velmi častou pomůckou bývá také čtecí okénko.

Čtení jednotlivých slabik postupně přechází do slabikování plynulého. V této fázi nácvičku však může docházet ke vzniku dalších obtíží, zejm. pokud je dítě nuceno k plynulému slabikování příliš brzy. Žák, který doposud nezvládl dělené slabikování, si proto nejprve předřídí čtené slabiky či slova potichu a následně je vysloví nahlas. Tomuto jevu říkáme dvojí čtení. Zelinková (1996) popisuje také další obtíž, kterou je ulpívání na slabikách. Jedná se o přerývané slabikování, kdy se žák nedokáže oprostít od návyku čtení po slabikách. Slabiky jsou vyráženy, objevují se mezi nimi dlouhé nefunkční pauzy, očima žák nepostřehuje následující text. Nápravu vidí autorka v používání záložky nebo čtecího okénka, jež by mělo být používáno zpětně, tedy zakrývat již postřehnuté slabiky a tím napomáhat vedení očních pohybů vpřed.

6.2.4. Spojování slabik do slov, čtení slov

„Ke čtení celých slov přechází dítě plynule zkracováním prodlev mezi čtením slabik.“ (Zelinková, 1996, s. 65). Jucovičová a Žáčková ve své publikaci doporučují při čtení celých slov následující postup:

1. čtení otevřených slabik (typu na, la, so...)
2. čtení uzavřených slabik (typu nos, rak, les...)
3. dvojslabičná slova složená z otevřených slabik (máma, píše)
4. trojslabičná slova složená z otevřených slabik (koleno, lavice)
5. slova s kombinací otevřené a uzavřené slabiky (potok, jazyk)
6. slova se shluky souhlásek na začátku, na konci a uprostřed (straka, vystrč, poprskal)
7. slova tvořená shluky souhlásek (mrkl)
8. slova neobvyklá, mnohoslabičná (nejnebezpečnější, lokomotiva)

Autorky však připouštějí, že postup je možné u některých dětí pozměnit (zejm. čtení uzavřených slabik přenést až na čtení slov složených pouze z otevřených slabik).

Žák začíná číst samostatná slova určitého typu. Po zvládnutí takovýchto izolovaných slov postupně přechází k četbě celých textů, ty by však měly být tvořeny pouze těmi typy slov, které již dítě zvládlo. Je velice důležité nespěchat a dopřát žákovi čas na důkladné zautomatizování.

K procvičování autorky opět doporučují využití názorných pomůcek, jimiž mohou být pexesa, domina, křížovky, stolní hry typu Scrabble, čtecí míče atd. Vhodně uspořádaná

slova podle obtížnosti nalezneme v čtenářských tabulkách či v obdobných publikacích pro žáky s dyslexií. Při čtení slov (stejně jako u slabikování) mohou žáci dále využívat záložky, podtrhávání textu, vyznačování obloučků či dyslektické okénko.

Používání čtecího (dyslektického) okénka podporuje správné oční pohyby. Slova a text je možné odkrývat nebo okénko posunujeme obráceně, čímž nacvičujeme plynulejší čtení. Pohyb pomůcky vede zpočátku osoba, která se žákem pracuje, nikoliv žák sám, později s okénkem manipuluje dítě. Okénko pak může využívat ve škole či při samostatném čtení.

Další možností, jak usnadnit dítěti s dyslexií (ale také počátečním čtenářům) plynulejší slabikování a přechod k plynulému čtení, je zřehlednění struktury slova. Autorky Jucovičová a Žáčková (2008) navrhuji zvýraznění první slabiky, či střídání zvýrazněné a ne zvýrazněné slabiky ve slově). V zahraničí (např. Německo, Rakousko) existují také čítanky a cvičebnice čtení, které využívají barevné odlišení slabik v celé knize⁵.

6.2.5. Čtení textu

Texty pro souvislé čtení vybíráme vždy dle úrovně čtenáře. Příliš náročné texty žáka demotivují. Zelinková (2015) upozorňuje, že lze pracovat se stejnými články opakovaně, ale je nutné dbát na využití pestré škály námětů pro práci s textem. Pouhé drilování a opakování vede k nudě a k pamětnímu osvojení článku, a tak se stává neúčinným. Naopak využití nejrůznějších úkolů podpoří u dítěte s dyslexií nejen správnou techniku čtení a umožní mu číst slova globálně, ale také zvyšuje porozumění čtenému.

Jucovičová a Žáčková popisují ve své publikaci *Reedukace specifických poruch učení u dětí*, jak uzpůsobit text pro žáky s obtížemi ve čtení. Vyzdvihují zejm. používání větších písmen jednoduchého a výraznějšího typu. Text by měl být přehledně členěn do kratších vět a odstavců. V textu se mohou objevit také ilustrace, avšak v přiměřeném množství, aby neodváděly pozornost žáka od čtení a nezhoršovaly orientaci.

Výběr textu je vázán na dosaženou úroveň čtení, není vhodné, aby žáci byli vystaveni velké zátěži ze čtení náročných článků společně se spolužáky. Při nápravě se osvědčilo, pokud žáci měli možnost výběr článku sami ovlivnit. Někdy dítě projeví zájem o samostatné čtení článku. Podle Pokorné (2011) v takovém případě žákovi nezabraňujeme a necháme jej číst potichu. Nesmíme však tuto aktivitu považovat za samostatný nácvik čtení, protože děti s dyslexií při tichém čtení velmi často čtou nepřesně, vynechávají popisné pasáže,

⁵ Např. KUHN, Klaus. *ABC der Tiere*. Offenburg: Mildenerger Verlag.

sledují pouze dějovou linii. Proto by vlastní nácvik čtení měl vždy být spojen s hlasitou četbou.

Samotnému čtení textu by dle Zelinkové (1996, 2015) měla předcházet příprava – rozhovor o článku, aktivizace slovní zásoby související s tématem, vyprávění, jmenování slov stejného či opačného významu, slova zdobně apod. Příprava na čtení by měla obsahovat čtení vybraných obtížnějších slov i cvičení rozvíjející sluchovou a zrakovou percepci. Nezapomínáme ani na procvičování pravolevé a prostorové orientace, zejm. orientace v textu. Žáci mohou vyhledávat, na které straně je článek napsán, kolik má odstavců. Zadáváme jim čtení určitého slova (např. třetí slovo ve druhé větě), věty. Vyhledávání konkrétních slov či vět podporuje globální orientaci v textu, neboť žák musí pohotově přehlédnout celý článek.

Jucovičová a Žáčková (2008) uvádějí několik specifických metod nácviku čtení, které jsou obzvláště vhodné pro děti s dyslexií.

První z nich je čtení v duetu. Tato metoda spočívá ve společném čtení dítěte a dospělé osoby. Oba čtou zároveň, v přiměřeném tempu, dospělý tišším, klidnějším hlasem. Podpora dospělého umožňuje dítěti číst bez chyb a správně intonovat. Základním předpokladem však je, aby dospělý (či jiná osoba, která s dítětem pracuje) neměl dyslektické obtíže.

Další možností je střídavé čtení, kdy se žák a osoba, která s ním pracuje, střídají ve čtení po slovech, větách či odstavcích.

Při nápravě čtení lze využít také čtení s předčítáním, které je charakteristické tím, že nejprve dospělý přečte dítěti větu, se správnou intonací a se správným dýcháním. Teprve poté stejnou větu čte dítě samo. Abychom se vyhnuli pamětnímu ovládnutí, využíváme v této metodě delší typy vět.

Pokorná (2011) vedle metody dublovaného čtení (čtení v duetu) a vedle čtení s okénkem (viz výše) předkládá metodu globálního čtení a metodu Fernaldové.

Prvně jmenovaná technika spočívá v odpoutání se od jednotlivých písmen. Je vhodná pro děti, které již zvládly čtení samostatných slov, ale při čtení stále přetrvává závislost na písmenech. Metoda nutí děti ke globálnějšímu náhledu na slova a text. Nejprve žákovi předložíme celý text, který si má několikrát pročíst, ne však učit se jej zpaměti. Poté žák čte stejný text, v němž ale jsou vynechaná některá písmena. Úplně na závěr cvičení žák dostane stejný článek s několika vynechanými slovy. Metoda je účinná při dlouhodobějším používání.

Metoda Fernaldové učí žáky nejprve prolétnout text zrakem a podtrhnout slova, o nichž si myslí, že by mu mohly dělat potíže. Totéž udělá ještě podruhé a opět označí obtížná slova. Poté si podtržená slova žák přečte. V závěru cvičení dítě čte celý text nahlas, získává jistotu, neboť již text několikrát vidělo a pročetlo, seznámilo se s obtížnými slovy a díky tomu čte s větší sebedůvěrou.

6.3. Porozumění čtenému textu

Čtení s porozuměním je velmi vázáno na techniku čtení, na správné dekodování. Dítě, které nemá dostatečně zautomatizované čtení, musí vynaložit velké úsilí samotné technice a nemůže se tak dostatečně věnovat obsahu čteného.

Samotná reprodukce, jak uvádí Jucovičová a Žáčková (2008), je však ovlivněna dvěma faktory. Jednak schopností dítěte vedle čtení pojmout také obsah textu, jednak dalšími činiteli, jimiž mohou být snížené vyjadřovací schopnosti, logopedická vada, nedostačující koncentrace, nepochopení souvislostí, nebo strach, tréma či nespolupráce. Autorky zdůrazňují také narušenou krátkodobou paměť, která se projevuje neschopností reprodukovat přečtený text, přestože mu žák porozuměl. Často se poruchy krátkodobé paměti vyskytují u dětí se specifickými poruchami chování.

Příčiny nedostatečného porozumění spatřují autorky v několika oblastech. Proces čtení může být pro žáka velmi náročný, a proto se soustředění neupíná k obsahu, nýbrž k technice. Pokud je technika čtení správná, ale nezautomatizovaná, dochází k téže situaci. Naopak jsou děti, které mají správnou techniku čtení, ale příliš se zaměřují na rychlost čtení, čímž obsah čteného textu nezachytí. Častou příčinou pak bývá velká chybovost, jež porozumění značně ztěžuje.

Dle Jucovičové a Žáčkové (2008) bývá nejběžnější metodou ověření porozumění obsahu čteného ústní reprodukce. U některých dětí však je potřebné využít jinou formu reprodukce (např. u dětí s dysfázií, s autistickými rysy či u dětí nekomunikujících). Těmto žákům lze zadat písemnou reprodukci, vyhledávání správných odpovědí, odpovídajících popisů či vyhledání obrázku, který s přečteným textem souvisí.

Pro nápravu se využívá mnoho nejrozmanitějších technik a metod. U žáků s těžšími obtížemi je vhodné začít porozuměním izolovaným výrazům (spojování slov s příslušným obrázkem, přiřazení vět k dějovým obrázkům, vykonání určitého pokynu uvedeného na kartičce apod.). Rozvoji porozumění čteného textu dále napomáhají úkoly vztahující se

k textu – domýšlení vynechaného slova v textu dle významu, vyhledání slova, které v článku přebývá, řazení dílčích částí článku do správné časové či dějové posloupnosti, tvoření závěru u nedokončených příběhů atp. Častá je rovněž kombinace poslechu a vlastní četby, či reprodukce jinou osobou, již má dítě „kontrolovat“, zda nechybuje.

Autorky Jucovičová a Žáčková však varují před častou chybou, která spočívá v nácviku pouhého zapamatování a reprodukování obsahu čteného. Cílem výcviku by měla být dovednost aktivně vnímat přečtený text, tedy vymezit hlavní myšlenku, dokázat rozlišit podstatné a nepodstatné informace a k obsahu zaujmout vnitřní vztah, zhodnotit kvalitu, pravdivost atp.

PRAKTICKÁ ČÁST

7. Autoři a jejich publikace

Následující kapitola bude věnována autorům, kteří se věnují nápravě specifické poruchy čtení, a jejich publikacím. Vzhledem k nedostatku pramenů o životě autorů vycházíme při tvorbě medailonů z nejrůznějších webových stránek, příp. z informací uvedených v jednotlivých publikacích a ze životopisů, které poskytli sami autoři. Při popisu učebnic a publikací jsme poté využívali úvodní slova a objektivně jsme se snažili popsat jejich strukturu. Neklademe si za cíl podat zcela kompletní přehled všech publikací ani uvést medailony všech autorů, neboť informace v této oblasti jsou, jak jsme uvedli výše, nedostačující.

7.1. Publikace vhodné pro prevenci vzniku SPU

Doc. PhDr. Věra Pokorná (1939 – 2016) byla odbornicí v oblasti psychologie a speciální pedagogiky. Vystudovala pedagogiku, speciální pedagogiku a psychologii na Univerzitě Karlově v Praze, kde poté působila jako odborná asistentka. Mnohé zkušenosti načerpala při práci v pedagogicko-psychologické poradně (PPP). V roce 1997 byla jmenována docentkou. Ve své vědecké, poradenské a pedagogické činnosti se věnovala problematice specifických poruch učení, do českého prostředí přinesla metodu Feuersteinova instrumentálního obohacování a přeložila koncepci deficitů dílčích funkcí Brigitte Sindelarové. (zpracováno dle webu www.ceskaskola.cz a www.rizeniskoly.cz)

Odborná veřejnost, studenti, ale také rodiče dětí se specifickými poruchami učení mohou čerpat z knih, které autorka napsala – *Teorie, diagnostika a náprava specifických poruch učení*, *Teorie a náprava vývojových poruch učení a chování*, *Cvičení pro děti se specifickými poruchami učení* a *Rozvoj vnímání a poznávání 1, 2*.

V oblasti předcházení poruchám učení vydalo nakladatelství BLUG dvoudílný materiál „*Jak poznáme sklony dítěte k dyslexii, dysgrafii, dyskalkulii – Porovnej, dokresli, spojuj, rozlišuj, skládej*“ a „*Předcházíme sklonům dítěte k dyslexii, dysgrafii, dyskalkulii – Přemýšlej, vybírej, rozlišuj, srovnávej, sestavuj*“. 35 archů první publikace slouží zejm. k rozvoji zrakové percepce, ale také vizuomotorické koordinace, zrakové paměti a prostorové orientace. První pracovní listy jsou určeny pro rozvoj zrakového vnímání (řazení

úkolů metodicky odpovídá vývoji této funkce), následují úkoly na dokreslování, vyhledávání shodných tiskacích písmen a jejich obtahování. Jako poslední jsou zařazeny manipulační úkoly, v nichž má dítě z rozstříhaných částí sestavit zadaný geometrický tvar (kruh, čtverec, obdélník a trojúhelník). Publikace je doplněna krátkým metodickým komentářem. Druhý sešit pracovních listů se zaměřuje na rozvoj vnímání obrázku jako celku (sestavování obrázků z jeho částí), na porovnávání obrázků – hledání shod a rozdílů, vyhledávání obrázků, který nepatří mezi ostatní v řadě. Série posledních úkolů rozvíjí orientaci v čase a časovou posloupnost. Všechny pracovní listy jsou v černobílém provedení, autorka podotýká, že takto se dítě dokáže lépe soustředit na tvary a splnění úkolu si neusnadňuje pouhým sledováním barev. Pokorná publikaci doplnila krátkým metodickým komentářem. Kresby v obou publikacích jsou dílem výtvarnice Šárky Boháčové.

PhDr. Vlasta Rezková vystudovala jednooborovou psychologii na Univerzitě Karlově, poté pracovala jako psycholožka v dětském diagnostickém ústavu. Od roku 1980 se věnuje poradenské psychologii v pedagogicko-psychologických poradnách. Absolvovala výcvik v dynamické psychoterapii, zabývá se dětskou psychoterapií a možnostmi nedirektivní hrové terapie. V Pražské PPP vydala publikace *Veselé učení*, *Rozvoj inteligence*, *Cvičíme paměť* a další. (zdroj: životopis autorky, poskytnutý e-mailem)

PhDr. Lucie Tumpachová absolvovala rovněž jednooborovou psychologii na Univerzitě Karlově v Praze. Od roku 1993 se věnuje poradenství v Pražské pedagogicko-psychologické poradně. Je spoluautorkou knih *Cvičíme paměť*, *Rozvoj inteligence*, *Veselé učení* a dalších (níže uvedených publikací). (zdroj: životopis poskytnutý autorkou, www.pppp.cz)

V roce 2004 vydaly autorky v Pražské pedagogicko-psychologické poradně soubor pracovních listů pro předškoláky s názvem „*Škola před školou I. a II.*“. Jedná se o pětítýdenní program, v němž autorky vytvořily 50 pracovních listů pro rozvoj sluchového a zrakového vnímání, přípravu na psaní, početní představivosti, pozornosti a vyjadřovacích schopností. Jednodušší cvičení zařazená v první části následují úkoly se zvyšující se náročností. Nalezneme zde grafomotorická cvičení, bludiště, listy pro vyhledávání obrázků či písmen dle předlohy, hledání rozdílů, cvičení zaměřená na paměť, spojování teček, hry

a manipulační činnosti⁶. Autorky doporučují pracovat pravidelně, dítě by mělo vypracovat dva listy denně a o víkendu odpočívat. Tento způsob práce učí budoucí žáky pravidelnému školnímu režimu. Pracovní listy jsou přehledně označeny číslem a týdnem, v němž mají být vypracovány. V záhlaví každého pak najdeme také označení dovednosti, kterou procvičujeme.

Doc. Dr. Brigitte Sindelarová je rakouskou klinickou psychologkou, psychoterapeutkou v oblasti individuální psychoterapie, autorkou konceptu Deficity dílčích funkcí (viz výše) a zakladatelkou sítě podpůrných zařízení pro děti s a mládež s DFF (deficity dílčích funkcí). (zpracováno dle webu www.sindelar.sk) Autorka absolvovala na univerzitě ve Vídni, poté krátce pracovala na neuropsychiatrické klinice pro děti a mládež ve Vídni. V dalších letech se Sindelarová věnovala přednáškové činnosti a vedení soukromé psychoterapeutické praxe. V roce 2012 byla na soukromé univerzitě Sigmunda Freuda ve Vídni jmenována docentkou. (dle webu old.sfu.ac.at)

Česká odborná společnost se může seznámit s jejími publikacemi týkajícími se deficitů dílčích funkcí a jejich předcházení – *Předcházíme poruchám učení* a *Deficity dílčích funkcí* (test T-254).

Příručka „*Předcházíme poruchám učení*“ vyšla již v několika vydáních (zatím poslední v r. 2016) v nakladatelství Portál, překlad zpracovala doc. PhDr. Věra Pokorná. Kniha je rozdělena do tří kapitol, v první autorka vymezuje jednotlivé dílčí funkce a na příkladech ukazuje, jak se projevuje jejich nedostatečný rozvoj. Druhá kapitola je věnována diagnostice deficitů v dílčích funkcích u dětí předškolního věku, k níž lze využít přiložených dvacet archů s obrázky, tvary a figurami. Metodami nápravy či rozvoje dílčích funkcí se zabývá kapitola třetí, v níž autorka nastiňuje možnosti, jak s dítětem pracovat. Cvičení jsou seřazena dle obtížnosti do tří stupňů a uspořádána do okruhů dle schopnosti, již rozvíjejí. V příručce jsou obsažena také metodická doporučení a zásady, které by měly být při práci dodrženy.

Širokou nabídku námětů pro práci s dětmi v mateřských školách nabízejí „*Šimonovy pracovní listy*“ (ŠPL). V době vydání této práce se jedná o 24 souborů pracovních listů, které jsou určeny dětem předškolního věku a žákům prvních tříd základních škol. Kolektiv mnoha autorů doplňuje řadu stále novými náměty, zpestřuje jednotlivé aktivity, zařazuje nová cvičení

⁶ Např. stříhání a lepení obrázků dle zadání, zvukové pexeso, aktivní činnosti s rodiči (hledání vyzvánějího telefonu podle zvuku)

a témata. Jednotlivé publikace rozvíjí percepčně-kognitivní funkce a mnohé další schopnosti a dovednosti důležité pro hladký průběh nácvičku čtení, psaní a jiných školních dovedností. Jsou zde zařazena cvičení na celkový rozvoj (ŠPL 1, 22), na rozvíjení zrakového vnímání (ŠPL 2, 3, 6, 7, 9, 17, 18), sluchového vnímání (ŠPL 6, 7, 15), artikulační a řečová cvičení, cvičení na rozvoj slovní zásoby (4, 6, 7, 10, 20, 23), úkoly pro rozvoj myšlení (4, 8, 20). Pro předcházení vzniku dysgrafie lze využít grafomotorická cvičení (3, 5, 9, 11, 14, 16, 20, 21) a úlohy k procvičování jemné motoriky (19). Matematické dovednosti rozvíjí soubory 6, 7, 13 a 17. Tematicky na jednu oblast jsou zaměřeny publikace č. 12 (Dopravní výchova) a 24 (Do přírody za zvířátky). Přehled všech dosud vydaných souborů předkládáme v příloze 1. Převážná většina pracovních listů obsahuje úkol, který je na zadní straně doplněn metodickými poznámkami pro rodiče či učitele. Pro zvýšení atraktivity jsou soubory jednoduše ilustrovány různými výtvarníky.

7.2. Publikace rozvíjející percepčně-kognitivní funkce

Mgr. Jiřina Bednářová je zaměstnankyní PPP v Brně. Dlouhodobě se věnuje přípravě cvičení, publikací a pracovních listů pro rozvoj percepčně-kognitivních funkcí.

Rozsáhlý přehled publikací autorky Jiřiny Bednářové uvedeme souborem pracovních listů „*Orientace v čase*“, vydaným v roce 2009 pražským DYS-CENTREM. Pracovní listy jsou určeny k rozstříhání a následným manipulačním činnostem, kdy dítě řadí ve správném pořadí (následnosti) obrázky, na nichž jsou vyobrazeny jednotlivé aktivity v průběhu celého dne, několik posledních listů ukazuje práci různých lidí (kadeřnice, lékaře, švadlena, zedník a další). Za velmi důležité autorka považuje, aby práce se sadou byla doprovázena pojmenováváním a komentováním všech činností, což přispívá k rozvoji slovní zásoby a řeči. Toto a další metodická doporučení jsou uvedena na vnitřní straně obálky publikace. Obrázky jsou navrženy tak, aby odpovídaly potřebám dětí předškolního a mladšího školního věku. Byly nakresleny ilustrátorem Richardem Šmardou.

PPP Brno vydala v roce 2004 sadu pracovních listů „*Prostorová orientace*“. Úlohy v ní zařazené jsou určeny k rozvoji prostorové orientace, pravolevé orientace, některá cvičení rozvíjí rovněž zrakové vnímání a sledování posloupnosti. Cvičení, v nichž žák překresluje či dokresluje obrazce v síti teček, jsou vhodnou průpravou pro dobrou vizuomotorickou koordinaci, stejně jako pro rozvoj logického myšlení, zrakové paměti. Úkoly na stranách 42 – 45 vyžadují, aby žák manipuloval s vystřiženými tvary a pokusil se je skládat dle předlohy.

S manipulací pracují také některé další části publikace – např. cvičení na principu hry „tangram“.

Pro rozvíjení sluchové analýzy a syntézy, vnímání rytmu a rýmování, určování počtu slabik a sluchovou diferenciací první a poslední hlásky ve slovech byl vydán materiál s názvem „*Sluchové vnímání*“. Soubor pracovních listů vydala PPP v Brně v roce 2008. V materiálu se nachází 40 archů s obrázky, s nimiž lze pracovat vcelku (jako pracovní list), ale také je lze rozstříhat na kartičky. Ke každému pracovnímu listu jsou v úvodu uvedeny metodické pokyny a možnosti, jak s ním pracovat. Ilustrace jsou dílem Richarda Šmardy.

Pracovní listy „*Zrakové vnímání – Optická diferenciacie I*“ byly vytvořeny v roce 2005 Mgr. Jiřinou Bednářovou pro děti předškolního věku a mladším školákům (1. a 2. ročník). Již několik vydání zpracovalo nakladatelství DYS-CENTRUM. Šedesát čtyři pracovních listů poskytuje obrovské množství úkolů nejen pro rozvoj zrakového vnímání, ale rovněž pro nácvik správných očních pohybů, chápání posloupnosti, nácvik koncentrace pozornosti, pravolevé a prostorové orientace. Úkoly jsou seřazeny dle obtížnosti, což odpovídá metodickým zásadám. Žák by měl pracovat systematicky, nepřeskakovat jednotlivé úlohy ani řádky. Pracovní listy na stranách 49 – 64 jsou sdruženy do dvojic, jeden z nich je určen pro rozstříhání, druhý jako předloha. Tyto listy lze využít ke hře loto či pexeso, lze je přiřazovat dle předlohy apod. Na přebalu publikace nacházíme instrukce a metodické pokyny pro práci s pracovními listy.

„*Zrakové vnímání – Optická diferenciacie II*“ navazuje na první díl, popsaný výše. Soubor byl vydán v roce 2005 nakladatelstvím DYS-CENTRUM a slouží k rozvoji zrakového rozlišování, očních pohybů, vnímání seriality, nácviku koncentrace pozornosti a pravolevé i prostorové orientace. Cvičení zařazená v tomto díle rozvíjejí rovněž fixaci tvarů jednotlivých písmen a postřehování slabik. Materiál je určen dětem od třetího ročníku základní školy, je využitelný také na 2. stupni ZŠ. První pracovní listy obsahují jednodušší úlohy, obtížnost dalších listů se zvyšuje. Také zde jsou na vnitřní straně obálky uvedeny metodické pokyny.

Soubor pracovních listů „*Zrakové rozlišování*“ je určen, jak už název vymezuje, k rozvoji zrakové diferenciacie. Vydala jej v roce 2003 PPP v Brně. Pracovní listy jsou rozděleny do tří částí (A, B, C), každá část obsahuje množství cvičení. S jedním pracovním listem z části A by se mělo pracovat dva dny, s pracovním listem z části B tři dny a část C je rozvržena do dvou až tří dnů. Úkolem v první části (A) je vždy vyhledávání shodných či rozdílných obrázků či symbolů, ve druhé části žák vyznačuje tvary dle předlohy a ve třetí

části má označit shodné figury podle vzoru (musí rozlišit nejen tvar, ale také pořadí). V úvodní metodické poznámce autorka doporučuje, aby se s listy pracovalo systematicky, nepřeskakovaly se jednotlivé úkoly a pravidelně se střídala činnost s částí A, B i C.

PaedDr. Drahomíra Jucovičová je absolventkou pedagogické fakulty Univerzity Karlovy v Praze, tamtéž rovněž složila rigorózní zkoušku. Profesionální zkušenosti Jucovičová nabyla jako speciální pedagožka ve škole pro žáky s lehkou mozkovou dysfunkcí, v pedagogicko-psychologické poradně nebo ve Fakultní nemocnici na Bulovce. V současnosti pracuje v pedagogicko-psychologických poradnách (PPP pro Prahu 1, 2 a 4) a jako lektorka na pedagogické fakultě Univerzity Karlovy. Ve své činnosti se věnuje problematice specifických poruch učení a chování (vydávání článků, tvorba učebnic a pomůcek).

Z autorčiny publikační činnosti uvádíme *Neklidné a nesoustředěné dítě ve škole a v rodině*, *Máme dítě s ADHD*, *Reedukace specifických poruch učení u dětí* a mnoho publikací nakladatelství D+H. (zpracováno dle webu www.nakladatelstvidh.cz)

PaedDr. et Mgr. Hana Žáčková absolvovala na Univerzitě Karlově v Praze obory speciální pedagogika a psychologie (klinická psychologie). Pracovala jako speciální pedagožka v základní škole praktické a v pedagogicko-psychologické poradně Praha 10, jako psycholožka rovněž v pedagogicko-psychologických poradnách v Praze 1, 2, 4 a 10. Aktuálně působí v soukromé praxi (Středisko Sdílení), pedagogicko-psychologických poradnách a na husitské teologické fakultě Univerzity Karlovy. Rovněž se věnuje přednáškové a publikační činnosti v oblasti pedagogiky a psychologie. Společně s D. Jucovičovou vydaly několik knih a příruček (*Neklidné a nesoustředěné dítě ve škole a v rodině*, *Je naše dítě zralé na vstup do školy?*, *Nepozornost, hyperaktivita a impulzivita*, příručky nakladatelství D+H a mnoho dalších). (zpracováno dle webu www.nakladatelstvidh.cz)

V nakladatelství D+H vyšlo několik brožurek, které představují ucelenou řadu „Metody reedukace specifických poruch učení.“ V roce 2003 vydaná příručka „*Smyslové vnímání*“ nenabízí pracovní listy, nýbrž přehled a popis jednotlivých oblastí, které jsou pro správné čtení (a potažmo i další školní dovednosti) významné. První kapitola tyto percepčně-kognitivní funkce vymezuje teoreticky a ve vztahu k SPU, druhá kapitola uvádí náměty a aktivity pro rozvoj zrakového vnímání, orientace v prostoru a očních pohybů. Se sluchovou percepcí a s náměty na její rozvíjení seznamuje čtenáře kapitola třetí. Kniha je doprovázena několika obrázky, které umožňují vytvořit si lepší představu o uváděných činnostech.

PhDr. Zdena Michalová, Ph.D., je speciální pedagožkou, odbornicí v oblasti poruch chování. V současnosti je vedoucí speciálněpedagogického centra při ZŠ pro žáky se specifickými poruchami chování, Praha-Zlíchov. Michalová koncipovala metodu HYPO, stimulační program pro děti předškolního věku a 1. ročníku základní školy (název HYPO je zkráceninou slov hyperaktivita a pozornost). (zpracováno dle webu www.speczs.cz a www.poruchyuceni.cz)

Publikace „*Pozornost*“ navazuje na níže uvedený soubor „Shody a rozdíly“. Byla vydána v roce 2003 v nakladatelství Tobiáš. V úvodním metodickém listu autorka předkládá krátce teorii o pozornosti, o publikaci a poskytuje doporučení a metodické pokyny k jednotlivým pracovním listům. Prvních dvanáct listů obsahuje zrcadlově obrácené obrázky, na nichž má žák vyhledávat rozdíly. Dále je zařazeno sedm listů, kdy žák dle zadání dokresluje obrázek. Je nutné správně se orientovat na ploše (předlohou je jen jeden ze čtyř obrázků). Dalšími úkoly jsou přiřazování obrázků ke slovům, doplňování série obrázků, vyhledávání a počítání určitého znaku, písmene nebo číslice apod. Tato cvičení lze využít rovněž k rozvoji zrakového vnímání. Řešení prvních dvanácti listů je uvedeno na konci publikace. Vzhledem k vysoké náročnosti jednotlivých cvičení je soubor určen žákům 2. stupně ZŠ a dospělým. Ilustrace jsou dílem výtvarnic Ivy Novákové a Martiny Šamanové.

Pro rozvoj zrakového vnímání vypracovala Zdena Michalová soubor pracovních listů „*Shody a rozdíly*“, který vydalo nakladatelství Tobiáš v roce 1998. Úkoly v něm obsažené se zaměřují na rozvíjení zrakové diferenciaci, zrakové analýzy a syntézy, zrakové paměti, diferenciaci figury a pozadí, reverzních figur a také na procvičování očních pohybů při čtení. Autorka označuje publikaci za vhodnou pro děti od čtyř let, využít ji však mohou také žáci druhého stupně základní školy, žáci se specifickými poruchami učení a v rámci prevence vzniku obtíží ve čtení je určena všem dětem. V úvodním slovu autorky je zdůrazněna potřeba, aby žák pracoval pod vedením dospělé osoby, díky čemuž může dítě při plnění úkolů zapojit také řeč a rozvíjet ji. Řazení pracovních listů odpovídá vývoji jednotlivých funkcí tak, jak jsme naznačili v kapitole pojednávající o zrakové percepci. Ilustrace, které pracovní listy obsahují, zpracovala Arna Juračková.

O autorce následujících publikací, paní docentce **Věře Pokorné**, jsme se zmínili v předcházející kapitole, kde byl rovněž uveden její krátký medailon. Na tomto místě se proto

budeme věnovat pouze charakteristice knih vydaných za účelem rozvoje percepčně-kognitivních funkcí.

„*Cvičení pro děti se specifickými poruchami učení*“ je kniha určená učitelům základních i speciálních škol, pracovníkům pedagogicko-psychologických poraden a speciálněpedagogických center i rodičům dětí se specifickými poruchami učení. Publikace vyšla v nakladatelství Portál v několika vydáních, poslední z r. 2011. V první části knihy autorka předkládá několik teoretických kapitol týkajících se rozvoje percepčně-kognitivních funkcí, technik nácviku čtení a matematických dovedností. V šestnácti přílohách nacházíme cvičení seřazená dle obtížnosti – seznamy slov pro sluchovou analýzu a syntézu, sluchovou diferenciaci, cvičení rozvíjející zrakovou percepci, úlohy zaměřené na koncentraci pozornosti, posloupnosti, obratnosti vyjadřování i rozvoj slovní zásoby. V závěru publikace jsou zařazeny přílohy určené k rozvoji matematických dovedností.

Pracovní sešity „*Rozvoj vnímání a poznávání 1 a 2*“ vznikly z důvodu, aby cvičení a pracovní listy uvedené v publikaci „*Cvičení pro děti se specifickými poruchami učení*“ nemusely být přepracovávány (změna velikostí, přizpůsobení pro kopírování atp.). Obě publikace vydalo nakladatelství Portál v roce 2011. Přepracováno bylo celkem 11 příloh z původní knihy, zbylých pět lze využít z výše uvedené publikace bez nutnosti úprav. V prvním díle jsou zařazeny pracovní listy pro rozvoj zrakového rozlišování figury a pozadí, inverzních obrazců, pro nácvik vnímání posloupnosti (číselné řady, abeceda), pro rozvíjení koncentrace pozornosti a rovněž pro procvičování učiva o vyjmenovaných slovech. Druhá publikace obsahuje úkoly a pomůcky pro rozvoj matematických dovedností (postřehování počtu teček, představa číselné řady a vztahů mezi čísly a další), prostorové orientace a vnímání posloupnosti. Autorkou doprovodného obrazového materiálu je Edita Plicková.

Autorky **Vlasta Rezková** a **Lucie Tumpachová**, jejichž medailonek se nachází v předcházející podkapitole, ve spolupráci s Olgou Zelinkovou (viz dále) vypracovaly v Pražské pedagogicko-psychologické poradně Ohradní několik materiálů. Nápravě percepčně-kognitivních funkcí se věnuje „*Koncentrace pozornosti*“. Na obálce knihy autorky uvádějí metodická doporučení pro práci s materiálem, dále je již zařazeno 35 pracovních listů, v nichž má žák plnit nejrůznější úkoly, rozvíjející myšlení, zrakovou percepci, koordinaci oko-ruka, ale především koncentraci pozornosti. S materiálem je vhodné pracovat od 2. ročníku základní školy, některé jednodušší úkoly lze zadat i žákům prvního ročníku.

„*Veselé učení*“ je soubor pracovních listů, určených k rozvoji a nácviku potřebných školních dovedností hravou formou, jejich cílem je zpestření učení a zvýšení motivace k němu. Materiál je rozdělen do desíti oblastí, z nichž každá se pomocí sady pracovních listů zaměřuje na rozvoj jiné dovednosti (grafický projev, zrakové rozlišování a počátky čtení, sluchové rozlišování, soustředění, paměť, matematické dovednosti, čtenářství, vyjadřovací schopnosti a tvořivost. Poslední oblast předkládá náměty na hry o prázdninách.). Tyto dovednosti jsou potřebné pro úspěšnou školní práci, proto publikaci autorky doporučují zejm. dětem mladšího školního věku. Každá sada je doprovázena metodickými pokyny, návrhy pro další práci a také vymezením obvyklých chyb, jichž se rodiče při práci s dítětem dopouštějí.

Mgr. Pavel Svoboda, Ph.D., působí na Pedagogické fakultě Univerzity Palackého v Olomouci jako odborný asistent v oblasti speciálněpedagogické diagnostiky, metodologie speciálněpedagogického výzkumu, muzikoterapie a poetoterapie. (zpracováno dle medailonu na webu uss.upol.cz) Svoboda je autorem dvou nápravných publikací, které se zaměřují na rozvoj zrakového vnímání, zejm. správných očních pohybů. Tento primární cíl je však doplněn o rozvíjení logického úsudku, paměti i pozornosti.

Kniha „*Zábavná cvičení pro rozvoj čtení*“, vydaná v roce 2004 v nakladatelství Portál, je první publikací zaměřenou na procvičování okulomotorických pohybů. Tematicky kniha obsahuje úkoly týkající se živočišné, rostlinné a „zeměpisné“ říše nebo tematiku velmi populárních příběhů o Harrym Potterovi či o Pánovi prstenů. Objevují se zde cvičení dvojího druhu – čtenářská, z nichž můžeme jmenovat např. jednoduché věty, která v sobě obsahují skrytá slova⁷, a nečtenářská, která kromě písmen obsahují také jednoduché symboly a figury. Všechny úkoly jsou seřazeny do dvou oblastí. *Průpravná cvičení*, zařazená v první části publikace, jsou určena pro zácvik a je vhodné, aby dítě při jejich plnění pracovalo pod dohledem dospělého, zatímco *cvičení samostatná* může žák vypracovávat sám. V druhé části knihy, v níž jsou zařazena samostatná cvičení, jsou úkoly seřazeny nesystematicky, aby tak dítě muselo přemýšlet, který algoritmus řešení má použít, ale také proto, aby emoce v případě neúspěchu při řešení obtížnějšího úkolu mohla být nahrazena úspěchem z vyřešení úkolu jednoduššího. Správná řešení všech úkolů jsou uvedena na konci knihy. Pro lepší orientaci jsou jednotlivá cvičení označena jednou až pěti tučkami, což naznačuje obtížnost úkolu.

⁷ Uličník Vojta usnul pod osikou – při čtení druhého písmene v každém slově dostaneme nové slovo **losos**

Vzhledem k nápravnému charakteru celé knihy autor využívá pouze hůlková písmena, která zpočátku lépe odpovídají čtenářským schopnostem dětí s dyslexií.

Volným pokračováním výše uvedené publikace je kniha „*Cvičení pro rozvoj čtení*“, jež byla vydána rovněž v nakladatelství Portál v roce 2008. Funkční i tematické zaměření je obdobné – cvičebnice se soustředí na rozvoj okulomotorických pohybů, k čemuž využívá cvičení s nejrůznějším obsahem (příroda, vesmír, hrady a zříceniny apod.). Autor v úvodu vyzdvihuje, že cvičení mohou být vhodným doplňkem výuky přírodovědy a zeměpisu, neboť výsledná řešení zahrnují množství méně známých pojmů z uvedených oblastí. Ve shodě s předchozí knihou je také řazení cvičení, která jsou označena jako průpravná a samostatná v závislosti na nutnosti dohledu dospělé osoby. V úplném závěru knihy jsou uvedena správná řešení. Obtížnost úkolů je vyjádřena počtem obrázků přesýpacích hodin, což usnadňuje výběr úkolů pro lepší a méně zdatné čtenáře. Posun vzhledem k Zábavným cvičením pro rozvoj čtení spatřujeme v použití písmen malé tiskací abecedy. Kniha neobsahuje žádné ilustrace, nebudeme-li za ilustrace považovat figury a symboly, jež jsou využívány místo písmen.

7.3. Publikace sloužící k nápravě dyslexie

Mgr. Jiřina Bednářová byla krátce představena v předcházející kapitole, proto se budeme dále věnovat pouze publikacím, které jsme zařadili mezi publikace sloužící k nápravě dyslexie.

Motivační a hravé texty a úkoly pro začínající čtenáře obsahuje publikace „*Čteme se skřítkem Alfrédem*“. Knihu vydalo nakladatelství Computer Press v roce 2006. Jednotlivé úkoly jsou provázány pohádkovým příběhem, jehož hlavním hrdinou je skřítek Alfréd, který ve škole v Naschválově způsobil mnoho zmatků, jež je třeba napravit. Průvodní text děti vtahuje do hry a motivuje je k samostatné práci, žáci přiřazují obrázky ke slovům, správně sestavují popletené věty, poznávají lidová rčení, doplňují slova do vět podle kontextu, čtou podle obrázku apod. Všechny tyto úlohy rozvíjejí čtení s porozuměním a dovednost samostatně pracovat – u každého úkolu je vždy uvedena poznámka, jakým způsobem má žák cvičení vyplnit. Zařazených úloh je mnoho, avšak využití knihy spatřujeme spíše hravou formou v domácím prostředí, pro práci v hodinách věnovaných nápravě čtení kniha nebude dostačující. Pro dospělé, kteří s dítětem pracují, je na konci publikace uveden krátký metodický článek. Barevnými ilustracemi knihu doprovodil Richard Šmarda.

Pracovní listy s názvem „*Čtení pro mne*“ byly vydány PPP Brno v roce 1999 a jsou určeny dětem pro nácvik čtení. První pracovní listy slouží k nácviku čtení samostatných písmen a vzhledem k zařazení různých tabulek s písmeny psacími, tiskacími a také tvarově podobnými je lze využít rovněž k rozvoji zrakového vnímání. V některých cvičeních má žák za úkol doplňovat písmena b-d-p. Další listy obsahují texty (říkadla, básničky, hádanky, bajky, pověsti nebo naučené texty), u nichž jsou rovněž uvedena obtížnější slova, aby bylo možné jejich čtení nacvičit před čtením vlastního textu. Kniha obsahuje jednoduché kresby, jejichž autorem je Richard Šmarda.

„*Postřehovací slabiky*“ jsou pomůckou při nácviku čtení slabik a pro jejich snadnější vybavování při čtení textu. Soubor 20 archů se slabikami (kartičky určené pro rozstříhání) byl vydán v roce 2002 PPP v Brně. V úvodu autorka předkládá krátký popis souboru a nastiňuje možnosti, jak s pomůckou pracovat. Slabiky jsou na kartičkách seřazeny dle obtížnosti do pěti stupňů (stupeň 1 obsahuje otevřené slabiky, druhý tvoří slabiky uzavřené, třetí je průpravou pro čtení slabik se shlukem souhlásek na začátku⁸. Čtvrtý obsahuje tyto slabiky celé, jsou přidány také slabiky se shlukem konsonant na konci, v posledním stupni jsou zařazeny nejobtížnější slabiky se shlukem souhlásek.). Orientaci v souboru umožňuje označení jednotlivých archů stupněm obtížnosti, po rozstříhání je možné se orientovat dle obrázků na zadní straně kartiček. Obrázky zároveň slouží k tomu, aby dospělý, který s dítětem pracuje, kartičky předkládal ve správném směru. Při použití dvou souborů lze s kartičkami hrát hru pexeso. Obrázky v publikaci jsou dílem Richarda Šmardy.

O autorce **Lucii Černé** se nám podařilo dohledat pouze informaci, že pracuje v Pražské pedagogicko-psychologické poradně Ohradní. Dále se věnujeme publikacím, na jejichž tvorbě se podílela.

Lenka Černá ve spolupráci s **PhDr. Lucií Tumpachovou** sestavily a v roce 2007 vydaly v Pražské pedagogicko-psychologické poradně soubor pracovních listů s názvem „*Specifické poruchy učení*“. Jak název napovídá, je určen především žákům s dyslektickými, dysgrafickými či dysortografickými obtížemi. 51 pracovních listů je určeno pro rozvoj čtení s porozuměním, jazykového citu, sluchového vnímání, rozšiřování slovní zásoby, ale také procvičování gramatických jevů českého jazyka. Oblast, kterou žák prací na úkolech procvičuje, je vždy uvedena v záhlaví pracovního listu. Úkoly jsou velmi pestré, vedou děti

⁸ Např. vr, zr, dl, ul, on apod.

k pravidelnému postupu, který je nutné se naučit. Jsou zařazena také manipulativní cvičení, kdy žák po vystřížení aktivně využívá kartičky, nalepuje je apod. Využití je možné nejen v hodinách věnovaných nápravě SPU, ale rovněž v mluvnických a slohových hodinách českého jazyka. Publikace je doplněna drobnými ilustracemi.

Doc. PhDr. Marie Černá, CSc., je absolventkou pedagogické fakulty Univerzity Karlovy v Praze v oboru speciální pedagogika. Zkušenosti nabyté praxí na zvláštní škole zúročila také při své odborné činnosti na pedagogické fakultě UK Praha. Stala se předsedkyní Psychopedické společnosti a Sdružení pro pomoc mentálně postiženým (dnes Společnost pro podporu lidí s mentálním postižením), za svou činnost byla oceněna několika domácími i zahraničními cenami. Odborným zaměřením Černé je problematika života lidí s mentální retardací. (dle životopisu na webu www.nadacesirius.cz)

Doc. PhDr. Iva Strnadová, Ph.D., v současnosti působí na pedagogické fakultě Univerzity Karlovy v Praze. Ve své přednáškové i publikační činnosti se věnuje problematice speciálněpedagogické diagnostiky a poradenství, specifických poruch učení a poruch autistického spektra. (dle životopisu uvedeného na www.databazeknih.cz)

Knihu „**DYSLEXIE Texty a hry pro děti s dyslexií**“ z pera autorek Marie Černé a Ivy Strnadové vydalo nakladatelství Fragment v roce 2006. Publikace je určena čtenářům starším devíti let a je zaměřena na nápravu dyslexie z několika pohledů – rozvíjí čtení s porozuměním, orientaci v textu, percepčně-kognitivní funkce i slovní zásobu. Motivaci dětí podněcují autorky tím, že žádají, aby se čtenáři stali detektivy, kteří mají za úkol trpělivě pracovat na zadaných úkolech. Publikace se skládá z patnácti textů, doplněných několika úkoly – prvním z nich je u každého článku vyhledání věcí, které se nemohly stát nebo jsou uvedeny nesprávně, následují cvičení k nápravě dyslexie, jako jsou křížovky, osmisměrky, doplňování vynechaných písmen do slov, oddělování či řazení slov ve větách, vyhledávání rozdílů, různých slov v textu, ale také rozvíjení zrakového vnímání (rozlišování figury a pozadí, zraková diferenciacce) nebo seriality. Na konci knihy jsou uvedeny návodné otázky k úkolům, zaměřeným na obsah textu, a řešení osmisměrek a křížovek. Kniha je bohatě ilustrována obrázky Milana Starého, což zvyšuje atraktivitu, autorky obrazový materiál využívají také k úkolům (serialita, vyhledávání rozdílů apod.).

Mgr. Stanislava Emmerlingová vystudovala obor učitelství pro 1. stupeň základních škol na Pedagogické fakultě Univerzity Hradec Králové, vzdělání si dále doplnila studiem speciální pedagogiky na Technické univerzitě Liberec. V současnosti působí jako lektorka dalšího vzdělávání, odborně se zaměřuje na tvořivou dramatiku a specifické poruchy učení a chování. (dle informací na přebalu knih této autorky a webu www.energy.sk)

Dílo Stanislavy Emmerlingové „*Když dětem nejde čtení*“, je rozděleno do tří knih, které jsou zaměřeny na čtení slov se zvyšující se obtížností (čtení slov s otevřenou slabikou, čtení slov s uzavřenou slabikou a čtení slov se shluky souhlásek). Všechny tři publikace vyšly v nakladatelství Portál v letech 2006, 2006 a 2007.

Knihla „*Když dětem nejde čtení – čtení slov s uzavřenou slabikou*“, jak už název napovídá, se zaměřuje na nápravu čtení otevřených slabik a slov složených z těchto slabik. Kromě toho se při řešení jednotlivých cvičení rozvíjí také sluchová a zraková percepce, intermodální a seriální vnímání. Pracovní listy jsou určeny dětem, které nezvládly čtení otevřených slabik nebo čtou bez porozumění. Cvičení jsou řazena do jedenácti kapitol, v nichž se podle běžného metodického postupu nacvičuje nejprve plynulé čtení otevřených slabik, čtení dvouslabičných slov, čtení slabik a slov s dvojhláskami ou, au, čtení slov s předložkami a víceslabičných slov. Pokračuje se slovy s hláskami d, t, ň a se slabikami di, ti, ni, dále dě, tě, ně, bě, pě, vě, mě. Jako poslední jsou nacvičována slova se slabikotvorným r, l. V kapitole modelování významu slov se autorka snaží u dětí vybudovat správnou představu významu slov (spojek, zájmen, časovaného slovesa být). Poslední z kapitol určených dětem je tvořena texty tvořenými pouze slovy z otevřených slabik. Kapitola XII. obsahuje metodické pokyny k jednotlivým kapitolám, cvičením a postupům. Emmerlingová v knize uplatňuje zásady multisenzorického přístupu, spojení čtení a pohybu a využívá také prvky tvořivé dramatiky. Zároveň doporučuje, aby při práci s publikací byl kladen důraz na vlastní aktivitu dítěte, čímž se zvyšuje jeho vnitřní motivace. Všechny pracovní listy jsou vytvořeny v černobílém provedení a jsou doplněny drobnými ilustracemi Olgy Ptáčkové.

Druhý díl knihy „*Když dětem nejde čtení*“ volně navazuje na první publikaci a je určen k nácviku *čtení slov s uzavřenou slabikou*. Je doporučována dětem, které již dokáží plynule číst otevřené slabiky a slova z nich tvořená, ale uzavřené slabiky jsou pro ně stále obtížné. Vedle čtení slabik a slov se v knize uplatňují také cvičení přispívající k rozvoji sluchového, zrakového i intermodálního vnímání. Náprava se zahajuje nácvikem plynulého čtení uzavřených slabik, čtením slov s uzavřenou slabikou na začátku a na konci slova,

dvojslabičných slov tvořených pouze uzavřenými slabikami, víceslabičných slov a slov se slabikotvorným r, l. Stejně jako v první publikaci autorka zařazuje také texty, v nichž se objevují slova s uzavřenými slabikami. Metodické pokyny jsou opět uvedeny na konci knihy. Pracovní listy jsou rovněž doprovázeny černobílými ilustracemi Olgy Ptáčkové.

Poslední díl dyslektických čítanek „*Když dětem nejde čtení*“ se zabývá nácvikem *čtení slov se shluky souhlásek*. Je určen dětem, které mají obtíže ve čtení souhláskových shluků, ale zvládají číst technicky správně i s porozuměním slabiky otevřené i uzavřené, stejně jako slova z nich složená. Stejně, jako jsme zaznamenali v předchozích dvou dílech, se v publikaci objevují cvičení zaměřená přímo na nácvik čtení, ale také na rozvíjení sluchové a zrakové percepce a intermodálního zpracování. Řazení kapitol odpovídá metodickému postupu – nejprve se žák učí plynule číst slabiky se dvěma souhláskami na začátku, poté následují dvojslabičná a víceslabičná slova se slabikou typu STO, STOP, dále slabiky se dvěma souhláskami na konci slabiky, slabiky, v nichž se objevují slabikotvorné r a l a na závěr nácvik slabik se souhláskovými shluky typu STRO, STROJ, PSTRUH. Poslední dvě kapitoly publikace tvoří texty k docvičení předcházejících typů slov a metodické pokyny pro práci s pracovními listy. Stejně jako předcházející dva díly, je i díl *Čtení slov se shluky souhlásek* ilustrován výtvarnicí Olgou Ptáčkovou.

Medailonky autorek **Drahomíry Jucovičové** a **Hany Žáčkové** jsme zpracovali v předcházející kapitole, proto se na tomto místě budeme věnovat pouze popisu publikací, které autorky vydaly za účelem nápravy dyslexie. Těmito publikacemi jsou brožurka *Dyslexie* z řady *Metody reedukace specifických poruch učení* a dílo *Reedukace specifických poruch učení u dětí*.

„*Dyslexie*“ je teoretickou příručkou pojednávající o dyslexii z hlediska projevů, možností a postupů při nápravě, krátce se zabývá také čtenářským vývojem a běžnými obtížemi ve čtení. Byla vydána nakladatelstvím D+H v roce 2004. Kniha je doplněna obrazovým materiálem, zobrazujícím některé pomůcky, jež je možno při nápravě využít.

V publikaci „*Reedukace specifických poruch učení u dětí*“, vydané v roce 2008 v nakladatelství Portál, autorky předkládají obecnou charakteristiku specifických poruch učení a zásady při jejich nápravě. V jednotlivých kapitolách poskytují náměty pro rozvoj percepčně-kognitivních funkcí (kapitola třetí), pro nápravu dyslexie (kapitola čtvrtá),

dysgrafie a dysortografie. Aktivity pro nápravu jsou doplněny rovněž fotografiemi s pomůckami, uplatňujícími zásadu multisenzoriálního přístupu.

O autorce **Evě Kubické** se nám nepodařilo dohledat informace pro tvorbu medailonu, následující řádky se proto věnují pouze popisu jedné z jejich publikací. Další učebnicí z pera autorky je kniha *Hrou s písmeny k lepšímu čtení*.

„*Metody práce při úpravě poruch učení u dětí druhého ročníku základní školy*“, publikace vydaná v roce 1994 v nakladatelství Grafie, je metodikou nápravy poruch učení (zejm. dyslexie a dysortografie). V první části autorka popisuje dyslexii a dysortografii a teorii jejich nápravy. Oceňujeme zařazení tabulek se základním učivem, které by žáci měli mít k dispozici, neboť podávají ucelený přehled učiva a žáci díky nim mají přístup ke zrakové opoře. Nejobsáhlejší částí publikace je přílohová část, v níž nacházíme pracovní listy s úkoly. Jsou zde zařazena cvičení na rozvoj zrakového vnímání, čtení slabik a slov, stavba věty, ale také čtení s porozuměním nebo rozlišování tvarově podobných písmen. Nacházejí se zde cvičení na doplňování písmen či slabik, diferenciaci délky vokálů a rozlišování měkkých a tvrdých slabik. Autorka uvádí, že při sestavování přílohové části čerpala z různých zdrojů a získané materiály doplnila a metodicky seřadila. Některé pracovní listy doplňují metodické poznámky. Publikace obsahuje několik fotografií z archivu autorky, ilustrace zde nenacházíme.

Doc. PhDr. Libuše Kubů, CSc., je teoretičkou vyučování českému jazyku. Vzdělání získala na Filozofické fakultě Univerzity Karlovy v Praze, působila na vysokých školách v Karlových Varech, Ústí nad Labem a Plzni. Je autorkou mnoha skript a odborných publikací. (zpracováno dle webu <http://ipac.svkk1.cz>)

Dvoudílná sada procvičovacích učebnic pro dyslektiky „*Číst a psát se naučím*“ s podnadpisem „*Cvičení, upoutávky, hry, pohádky aj. pro dyslektiky*“ byla vydána v roce 2009 (díl 1) a 2011 (díl 2) v nakladatelství Tobiáš. Autorka v obou knihách vytvořila množství cvičení, jejichž plněním si žáci s dyslexií rozvíjejí dovednost čtení, ale také funkce potřebné pro správné čtení. Cílem je vedle rozvoje čtenářských dovedností především snaha dítě zaujmout a pomoci mu vytvořit si kladný vztah ke čtení a školní práci vůbec.

Cvičení zařazená v prvním díle jsou rozdělena do desíti okruhů (1 – Cvičíme písmena, hlásky; 2 – Práce se slabikami; 3 – Slabiky BĚ, PĚ, VĚ, MĚ; 4 – Cvičení se slovy;

5 – Jména podstatná, přídavná; 6 – Uvědomování si zájmen osobních; 7 – Vyjmenovaná slova; 8 – Slova neohebná; 9 – Práce s větou; 10 – Rozbor slovní a rozbor větný) a respektují požadavek, aby procvičování bylo vedeno multisenzoriálně, tedy zapojením více smyslů. Za velmi přínosné považujeme rovněž propojení s různými oblastmi školního vzdělávání (mezipředmětové vztahy – hudební a výtvarná výchova, přírodovědné předměty, vlastivědné předměty). S mnohými cvičeními lze pracovat nejen individuálně, ale také je možné zadávat je při práci v běžných hodinách všem dětem. Neobvyklé je pojetí celé knihy, neboť některé úkoly jsou určeny žákům, jiné učitelům. Druhé jmenované obvykle obsahují hru, aktivitu, námět na vytváření pomůcek či grafické znázornění některých skutečností (správné postavení mluvidel při artikulaci). Metodické poznámky jsou jednotlivě uváděny u každého cvičení. Zařazeny jsou rovněž obrázky a kartičky, které by bylo možné využít při výuce k nejrůznějším činnostem. Autorkou ilustrací je Lída Šámalová.

Druhý díl série je sestaven obdobně. Jednotlivými oblastmi, které se zde procvičují, jsou 1) Cvičení správné výslovnosti; 2) Pohybová cvičení; 3) Orientace v prostoru; 4) Čas; 5) Čteme, práce s textem; 6) Vyprávěnky, říkanky, příběhy, pohádky, hry; 7) Scénky s loutkami; 8) Tvorba loutek; 9) Třídní kapela; 10) Všechno se vším souvisí a 11) Měsíce roku a sporty. Stejně jako v předcházejícím díle i zde se nacházejí taková cvičení a náměty na činnosti, které podporují rozvoj funkcí a školních dovedností multisenzoriálním způsobem. Žák má možnost získávat zkušenosti pomocí vlastní práce, situačních úkolů, kdy má sám rozhodnout, jak by se zadaná situace měla vyřešit, ale také pomocí prožitkového učení. Ilustracemi knihu doprovodila Lída Šámalová.

O autorce **Jarmile Kuchařové** jsme nedohledali dostatek informací. Proto nyní pouze krátce popíšeme její odbornou tvorbu.

Na výše uvedenou publikaci autorky Evy Kubické, „Metody práce při úpravě poruch učení u dětí 2. ročníku základní školy“, volně navázala Kuchařová se souborem příkladů *„Příklady pro samostatnou práci žáků při odstraňování vývojových poruch učení ve 3. ročníku“*. Pracovní sešit vydala v roce 1997 Grafie, Ostrava. Úlohy jsou řazeny do tří oblastí – opakování učiva 2. ročníku, vyjmenovaná slova a slovní druhy, zábavné úkoly. První část obsahuje procvičování učiva o hláskové stavbě slov, druhů souhlásek, tvoření slov ze slabik a vět ze slov, abecedy a vlastních jmen. V následující kapitole žáci mohou procvičovat pomocí křížovek, osmismerek, doplňovacích cvičení, přesmyček apod. vyjmenovaná slova

a slovní druhy. Zábavnými úkoly se myslí různé typy doplňovaček, slovních skládanek, šifer s matematickým zadáním a skládací tabulky. Pracovní listy jsou vhodné pro všechny žáky třetího ročníku, dětem s dyslexií jsou uzpůsobeny svou přehledností (využití různě barevných písmen, jasná zadání). Učebnice obsahuje jednoduché ilustrace.

Volným pokračováním je pracovní sešit „*Příklady pro samostatnou práci dětí při odstraňování vývojových poruch učení ve IV. ročníku*“, který vydalo nakladatelství Gloria, Rosice v roce 2005.

PaedDr. Zdeněk Martínek absolvoval v oboru speciální pedagogika na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy v Praze. Specializoval se na psychopedii, etopedii a sociální patologii. V současnosti je pracovníkem Pedagogicko-psychologické poradny v Pelhřimově. Zaměřuje se na agresivitu dětí a mládeže a na šikanu ve školních kolektivech, pracuje rovněž v oblasti poruch chování a zajišťuje krizovou intervenci. Martínek je autorem publikace *Agresivita a kriminalita školní mládeže*. (zpracováno dle medailonu na webu www.gradac.cz)

Další autorovou knihou jsou „*Cvičné texty pro nácvik plynulého čtení*“. Publikaci vydalo v roce 2001 nakladatelství Blug. Autor publikaci určuje dětem 2. – 3. ročníku základních škol, ale zároveň podotýká, že s texty mohou pracovat také děti se specifickou poruchou čtení. Kniha obsahuje 58 sebraných textů, bajek, pohádek, povídek a říkadel různých autorů, k nimž Martínek připojuje řadu cvičení k rozvoji percepčně-kognitivních funkcí, motoriky mluvidel, reprodukci čteného a dalších dovedností potřebných ke kvalitnímu čtení. Všechny texty jsou psány větším písmem tak, jak to lépe odpovídá méně vyspělým čtenářům. Kniha neobsahuje žádné ilustrace.

Krátký medailon o autorce **Zdeně Michalové** jsme uvedli v předcházející kapitole, proto se na tomto místě zaměříme pouze na publikace, které jsme zařadili do kategorie učebnic zabývajících se nápravou dyslexie.

V roce 1997 vydalo nakladatelství Tobiáš knihu s názvem „*Čítanka pro dyslektiky II*“, jejíž autorkou je Zdena Michalová. Publikace volně navazuje na *Čítanku pro dyslektiky I* autorky Hany Treuové (viz níže) a je určena žákům čtvrtého a pátého ročníku. Práce s učebnicí je velmi přínosná při docvičování čtení a současně rozvoji zrakové i sluchové percepce. Zařazeny jsou samostatná slova (pro nácvik před čtením textu), příběhy, pohádky,

bajky, hádanky, anekdoty a další. Čtení s porozuměním, správnou výslovnost i logické myšlení rozvíjí cvičení zařazená mezi jednotlivými texty, autorka zde vytvořila mnoho skrývaček, doplňovaček, osmisměrek a podobné úkoly. Jejich řešení je uvedeno v závěru knihy. Za rozporuplné považujeme užití cvičení s chybně napsanými či přeházenými slovy, neboť máme za to, že u dětí s dyslexií se tímto upevňuje chybný tvar slov. Za zmínku stojí tisková úprava čítanky – články jsou vytištěny v polotučném provedení, které odděluje jednotlivé slabiky či slova pro usnadnění čtení. Pro zvýšení efektivity nácviku čtení autorka využívá také různé typy tiskacího písma. Čítanku ilustrovala Arna Juračková.

Také další díl ze série čítanek pro děti s dyslexií „*Čítanka pro dyslektiky III*“ vydalo v roce 1997 Michalové nakladatelství Tobiáš. Publikace je určena žákům druhého stupně základních škol, čemuž odpovídá zvyšující se náročnost textů a také obsahové zaměření knihy (autorka vybírá články s dívčí i chlapeckou tematikou, části encyklopedií a kronik). Kapitoly jsou obdobně jako v předcházejícím díle sestaveny ze sloupců se samostatnými slovy, z textu, napsaného polotučným písmem pro usnadnění orientace a čtení, a z úkolů, které se vztahují k přečtenému článku a rozvíjejí percepčně-kognitivní funkce a porozumění. Následuje opět článek, tentokrát již bez vyznačených slabik. Řešení doplňujících úloh je uvedeno v závěru knihy. Arna Juračková doprovodila sešit jednoduchými ilustracemi.

„*Čítanka pro dyslektiky IV*“ je posledním dílem ze série čítanek určených pro nápravu dyslexie. Michalová knihu vydala v roce 1997 v nakladatelství Tobiáš. Texty jsou vybrány s ohledem na věk předpokládaných čtenářů (2. stupeň základní školy), jedná se o umělecko-naučné články, úryvky z beletrie určené starším dětem, humorné příběhy nebo reportáže. Vzhledem k častější frekvenci neznámých slov jsou žáci nuceni pracovat také se slovníky a jazykovými příručkami. Struktura kapitol je totožná s předcházejícími publikacemi. Výhodou je užití různých typů tiskacího písma, což dále rozvíjí čtenářské dovednosti žáků. Ilustrátorkou publikace je opět Arna Juračková.

Mgr. Dita Nastoupilová je autorkou mnoha publikací určených pro využití zejm. v hodinách českého jazyka a literatury (*Písanka malého spisovatele, Písmenkový svět, Deník malého čtenáře* a další). Po vystudování speciální pedagogiky pracuje jako učitelka 1. i 2. stupně, věnuje se rovněž lektorování v oblasti dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků. Spolupracovala na tvorbě řady učebnic *Lili a Vili* nakladatelství Klett.

„Dyslexie – aktivity pro děti se specifickou poruchou učení“ vydalo v roce 2017 nakladatelství Fragment. Jedná se o publikaci obsahující sedm kapitol, které jsou sestaveny dle stejného návrhu – nejprve je uveden obrázek, jehož popis vede děti k samostatnému přemýšlení, rozvoji slovní zásoby a vyjadřovacích schopností. Následně je zařazen krátký text, k němuž se vztahují další úkoly. Rozvíjí se technika čtení, ale také uvědomělé čtení. Tematicky se příběhy dotýkají dětské hry, proto je také v závěru každé kapitoly vysvětlena některá hra, již si mohou žáci zahrát. Uvedené aktivity jsou vhodné pro žáky 2. – 3. ročníku základních škol. Z percepčně-kognitivních funkcí se cvičení zaměřují na rozvoj sluchové analýzy a syntézy, zrakového vnímání, rytmizace, orientace v prostoru i paměti. Publikace je vhodná pro individuální práci se žáky, ale rovněž pro integrovanou výuku v rámci vyučování. Je velmi přehledná a vhodně ilustrovaná obrázky, o něž se zasloužila výtvarnice Markéta Vydrová.

Josef Novák je předním českým odborníkem v oblasti dyslexie a dyskalkulie. Vytvořil několik kvalitních souborů pro nápravu dyslexie (**Čtenářské tabulky, Korekce vývojových dyslexií** a další).

„Korekce vývojových dyslexií I.“ je souborem čtenářských tabulek, určených pro nácvik čtení analyticko-syntetickou metodou. Tabulky byly vydány v roce 1995 v nakladatelství AUGUSTA Litomyšl. Jednotlivé tabulky jsou seřazeny dle obtížnosti tak, aby žáci s dyslexií mohli postupovat dle dosažených úrovní čtenářského výcviku. V první části jsou zařazena slova s otevřenými slabikami, následují slova se zavřenými slabikami, víceslabičná slova a jednodušší skladby, sousloví a v závěru lze využít krátké věty s výrazy z textů. Vedle tabulek s klasickými sloupečky zde najdeme také dva oddíly určené pro rozšiřování zrakového rozpětí, k čemuž lze využít také přiloženou kartičku (záložku). Tabulky jsou uvedeny metodickými pokyny, které charakterizují celou publikaci, popisují možnosti jejího využití a formy práce. Rovněž jsou uvedeny doporučené zásady pro práci se souborem. Tabulky jsou vtištěny černým písmem na žlutém papíře, což tvoří optimální barevný kontrast.

„Korekce vývojových dyslexií II.“ rozšiřuje základní soubor čtenářských tabulek (Korekce vývojových dyslexií I.) o další náměty pro práci se žáky s dyslexií. Publikace vyšla v roce 1995 v nakladatelství AUGUSTA. Řazení tabulek kopíruje již osvědčené postupy, tj. od nejjednodušších slov s otevřenými slabikami, přes slova se slabikami zavřenými

a k jejich kombinacím a slovům víceslabičným. Stejně jako v prvním díle objevují se i zde cvičení na rozšiřování zřetězení. V úvodní části autor doporučuje, jak s tabulkami pracovat, čeho se při práci s nimi vyvarovat a čemu věnovat pozornost. Kontrast žlutého papíru a černotisku podporuje lepší čtení.

Z důvodu velkého nedostatku informací o životě **Rudolfa Šupa** uvádíme jen charakteristiku jeho díla.

Velmi zajímavě zpracovanou publikací je kniha „*Učíme se číst s porozuměním*“ autora Rudolfa Šupa, která byla vydána v roce 1995. Zaměřuje se na nácvik a rozvoj čtení s porozuměním, určena je žákům 2. – 5. ročníku. Obsahuje pohádkové texty a příběhovou prózu, která je blízká dětem tohoto věku. Učebnice je rozdělena do pěti částí, v nichž žáci různými formami úkolů procvičují uvědomělé čtení. Nejsnadnější úkoly se nacházejí v první části, kde žáci přiřazují odpovídající úryvek k obrázkům. Druhá část obsahuje texty s vynechanými slovy, které děti mají doplnit. Naopak slova navíc nalezneme v textech třetího oddílu, po jejich vyhledání a zapsání žáci sestaví novou větu (a tím získají okamžitou zpětnou vazbu, zda pracovali správně). Čtvrtá část podporuje uvědomění a pozorné čtení tím, že po přečtení mají žáci odpovědět na otázky či vyznačit správnou odpověď do obrázku. Nejnáročnější úkoly, vyžadující plné soustředění, se nacházejí v páté části. Na konci publikace jsou uvedena správná řešení, tyto stránky jsou uzpůsobeny tomu, aby bylo možné je z knihy vystříhnout a dětem dát k dispozici dle uvážení vyučujícího. Učebnice je přehledná, jednotlivá cvičení jsou seřazena dle obtížnosti, orientaci usnadňuje označení hvězdičkami – obtížné strany jednou hvězdičkou, velmi obtížné texty dvěma hvězdičkami. Publikace je jednoduše ilustrována (obrázky v první části, nákresy pro další úkoly) Josefem Vránou.

Hana Treuová je autorkou mnoha publikací, které byly původně určeny pro práci ve specializovaných třídách. Dle našeho názoru s nimi však lze pracovat i v rámci individuální či skupinové pedagogické intervence.

„*Čítanka pro dyslektiky I*“ je první z řady učebnic určených pro děti s dyslexií, na čítanku volně navazují knihy Čítanka pro dyslektiky II, III a IV, jejichž autorkou je Zdena Michalová. Poprvé byla kniha vydána v roce 1994 nakladatelstvím Tobiáš. V úvodní části se uvádí, že kniha je určena především k práci ve specializovaných dyslektických třídách, které se však dnes již nezřizují, avšak publikaci lze dobře využít také pro individuální a skupinovou

nápravu dyslexie, stejně jako pro práci doma. Čítanka obsahuje různé typy textů – pohádky, básně, říkadla, hádanky, přísloví a další žánry lidové slovesnosti, příběhy i bajky. Prvním článkům předchází vždy nácvik samostatných slabik či slov. Texty jsou doplněny různými úkoly (křížovky, doplňovačky, vysvětlování významu), které rozvíjejí čtení s porozuměním. Využití typů slov a jejich řazení v čítance odpovídá vývoji čtenářských dovedností tak, jak jsme naznačili v předcházejících kapitolách. Jednoduchými ilustracemi čítanku doplnila Arna Juračková.

„Pracovní sešit k nápravě vývojových poruch učení v českém jazyce“ je určen pro práci se žáky ve specializovaných třídách, jednotlivá cvičení však lze využít také při individuální či skupinové nápravě. V roce 1993 jej vydalo nakladatelství Tobiáš. Úkoly se nezaměřují pouze na nácvik čtení, ale rozvíjejí obtíže vyskytující se u různých typů specifických poruch učení – jsou zde zařazena cvičení na rozvoj grafomotoriky, zrakového vnímání, rozlišování délky vokálů a tvrdých či měkkých slabik, znělých a neznělých hlásek. Publikaci lze využít také pro nápravu chyb (záměny písmen, slova s u-ú-ů, -ě-, chyby ve vyjmenovaných slovech). Obrázky pro pracovní sešit namalovala Heda Hladíková.

„Pracovní sešit k nápravě vývojových poruch učení v českém jazyce II“ (nakladatelství Tobiáš, 1994) navazuje na předcházející publikaci. Je opět určen pro práci s dětmi s dyslexií, kteří se vzdělávají ve specializovaných třídách. Žáci si při práci se sešitem rozvíjí zrakovou perцепci, analýzu a syntézu slov i vět, myšlení (všeobecný přehled), čtení s porozuměním. Jsou zařazeny rovněž úlohy na procvičování gramatických pravidel (druhy vět, měkké a tvrdé slabiky, vyjmenovaná slova, slova příbuzná, mluvnické kategorie podstatných jmen nebo slovní druhy). Autorka podotýká, že jednotlivé úkoly jsou seřazeny dle obtížnosti. Některá cvičení jsou napsána chybně a je úkolem žáků všechny chyby nalézt a opravit. Domníváme se, že tato cvičení nejsou pro nápravu SPU příliš vhodná, protože si děti mohou fixovat nesprávný zápis. Ilustrátorkou, stejně jako u prvního dílu publikace, je Heda Hladíková.

Hana Tymichová vystudovala pedagogiku a speciální pedagogiku (obor somatopedie) na Univerzitě Karlově v Praze. Dlouhodobě pracovala jako učitelka 1. tříd základních škol, ale rovněž ve specializovaných dyslektických třídách. V roce 1971 se stala první ředitelkou samostatné dyslektické školy v Karlových Varech, současně spolupracovala s příslušnými univerzitními katedrami, s pedagogicko-psychologickými poradnami a také se

věnovala přednáškové činnosti. Při kurzech, které lektorovala, vzniklo mnoho materiálů a pomůcek pro děti se SPU, které autorka zkompletovala v díle *Nauč mě číst a psát*.

Starší knihu „*Nauč mě číst a psát*“ vydalo autorce Haně Tymichové Státní pedagogické nakladatelství již v r. 1985. Publikace je uvedena obecnými informacemi o dyslexii, autorka nastiňuje etiologii v duchu tehdejších výzkumů a vymezuje zásady nápravy podle Z. Matějčka. Další kapitola je věnována diagnostice. Ve třetí kapitole jsou vysvětleny jednotlivé percepčně-kognitivní funkce a předloženy náměty pro jejich rozvoj, jsou zařazena cvičení na rozvíjení pravolevé a prostorové orientace a zrakové rozlišování písmen b-d-p. Čtvrtá kapitola se zabývá nápravou čtení a dyslexie. Teorie je prokládána cvičeními pro správné čtení písmen – jejich malých i velkých, tiskacích i psacích tvarů – a slabik, za nimiž je zařazeno čtení slov. Následující části knihy popisují a předkládají návrhy k nápravě dysortografie a dysgrafie. Uvedená cvičení jsou doprovázena krátkými metodickými pokyny. Ilustracemi tuto publikaci doplnil Bohumil Maxa.

Doc. PaedDr. Olga Zelinková, CSc., je jednou z nejvýznačnějších českých osobností v oblasti specifických poruch učení a chování. Vystudovala speciální pedagogiku na pedagogické fakultě Univerzity Karlovy. Cenné zkušenosti z práce s dětmi s dyslexií zúročila při svém působení ve Výzkumném ústavu pedagogickém a také při přednáškové činnosti na pedagogické fakultě Univerzity Karlovy. V současnosti působí jako akademická pracovnice na katedře psychosociálních věd a etiky při husitské teologické fakultě Univerzity Karlovy, jako lektorka kurzů pro učitele v České republice i v zahraničí. V roce 1994 založila nakladatelství DYS, které vydává materiály pro děti s dyslexií. Je spoluzakladatelkou a předsedkyní České společnosti „Dyslexie“. (zpracováno dle medailonů na webu www.htf.cuni.cz a www.lexik.cz)

Zelinková je autorkou mnoha odborných publikací (např. *Poruchy učení, Dyslexie v předškolním věku, Cizí jazyky a specifické poruchy učení, Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program* nebo *Mám dyslexii*) i pracovních sešitů a souborů určených k procvičování čtení.

Poměrně rozsáhlý soubor listů k nácvičování čtení „*Cvičení pro dyslektiky*“ tvoří šest brožur, z nichž každá se zaměřuje na jinou dovednost. V prvním sešitu jsou zařazena cvičení k procvičování rozlišování krátkých a dlouhých samohlásek. Žáci, kteří v jejich diferenciaci chybují, mívají oslabeno sluchové vnímání, poruchy ve vnímání a reprodukci rytmu,

jednoduché texty pro začínající čtenáře. V prvním díle série „Čtení mě baví“ se nacházejí dva texty – Zachráněná vrána a Myš a lev. Ke každému je vytvořeno několik cvičení, která se zaměřují na porozumění textu, analýzu a syntézu slabik a slov, doplňování správných písmen či odpovídajících slov. Nalezneme rovněž texty s chybně napsanými slovy, v nichž mají žáci vyhledat a opravit chyby. Na poslední straně nalezneme zábavné úkoly – čtení známé písničky, která je však napsána jinými slovy⁹, a obrázkové čtení. Učebnice je přehledně členěna na jednotlivá cvičení, přičemž každou stranu by žák měl vypracovat za 5-15 minut, vhodné je zařazení jedné strany denně. Materiál obsahuje jen velmi jednoduché ilustrace, autorkou je však doporučováno, aby si žáci při práci obrázky dokreslili, barevně vyznačili obtížná slova a dalšími způsoby si práci s texty usnadnili. V úvodu rovněž nalezneme metodické poznámky. Obdobně je sestaven druhý díl, který obsahuje články s názvy Přelet Atlantiku a Martinův sen.

7.4. Nakladatelství

Nakladatelství **D+H** se sídlem v Praze se zaměřuje na vydávání publikací v oblasti specifických poruch učení a chování a materiálů pro rozvoj předškolních dětí. Zároveň vytváří ojedinělé školní pomůcky pro využití v českém jazyce a interaktivní učebnice českého jazyka. Autorkami nakladatelství jsou PaedDr. Drahomíra Jucovičová, PaedDr. et Mgr. Hana Žáčková, Mgr. Kamila Randáková a Mgr. Lenka Křapková. (zdroj: www.nakladatelstvidh.cz)

Publikace určené pro děti s dyslexií:

- *Smyslové vnímání (Metody reedukace specifických poruch učení)*
- *IVP pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami*
- *Dyslexie (Metody reedukace specifických poruch učení)*
- *Specifické poruchy učení na 2. stupni základních škol (i pro SŠ)*

Nakladatelství **DYS** založila v roce 1994 doc. PaedDr. Olga Zelinková, CSc. Cílem nakladatelství je vytvářet publikace a pomůcky určené dětem se specifickými poruchami učení, avšak veškeré materiály mohou být využity také v rámci prevence vzniku SPU. Tvorbu materiálů zajišťuje Olga Zelinková. (zdroj: www.zelinkova.cz)

⁹ Píseň Kočka leze dírou – „Domácí zvíře se protahuje otvorem“ atd.

Publikace určené pro děti s dyslexií:

- *Cvičení pro dyslektiky I (Rozlišování krátkých a dlouhých samohlásek)*
- *Cvičení pro dyslektiky II (Rozlišování slabik dy-di, ty-ti, ny-ni; Rozlišování sykavek)*
- *Cvičení pro dyslektiky III (Cvičení sluchové analýzy a syntézy)*
- *Cvičení pro dyslektiky IV (Rozlišování b-d-p)*
- *Cvičení pro dyslektiky V (Čtenářské tabulky)*
- *Cvičení pro dyslektiky VI (Cvičení pravolevé orientace)*
- *Čtení mě baví I, II*
- *Hrajeme si s písmeny – Rozlišování hlásek*

Pedagogicko-psychologická poradna Brno pravidelně vydává materiály pro rozvoj percepčně-kognitivních funkcí, grafomotoriky a rovněž pro nápravu specifických poruch učení. Autorkou většiny publikací je Jitka Bednářová. (zdroj: www.pppbrno.cz)

Publikace určené pro děti s dyslexií:

- *Prostorová orientace*
- *Sluchové vnímání*
- *Zrakové rozlišování*
- *Postřehovací slabiky*
- *Čtení pro mne*

Pražská pedagogicko-psychologická poradna vydává nejen přehledové publikace o školách, ale i metodické a odborné publikace či materiály rozvíjející u dětí se specifickými poruchami učení nedostatečně rozvinuté funkce. Autoři těchto publikací se snaží o tvorbu přehledných a praktických příruček. Autorkami publikací vhodných pro nápravu dyslexie jsou Mgr. Lenka Černá, PhDr. Vlasta Rezková, PhDr. Lucie Tumpachová a doc. PaedDr. Olga Zelinková, CSc. (zdroj: www.pppp.cz)

Publikace určené pro děti s dyslexií:

- *Koncentrace pozornosti*
- *Specifické poruchy učení*

- *Škola před školou I, II.*

Nakladatelství **Raabe** bylo založeno v roce 1996 a je zaměřeno na dvě oblasti – pedagogickou (publikace pro učitele, ředitele a další pedagogické zaměstnance) a zdravotnickou (všeobecní lékaři, stomatologové aj.). Pedagogickým pracovníkům nabízí nejen odborné tištěné i elektronické materiály, ale rovněž různé semináře, workshopy a konference. (zdroj: www.raabe.cz)

Ediční řady pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami (SVP):

- *Pracujeme se školákem s ADHD*
- *Školák se SVP*
- *KuliFerda*
- *Vzděláváme děti s SPU na 1. st. ZŠ*

Nakladatelství **Tobiáš** má mnohaletou zkušenost s vytvářením učebnic pro základní školy a materiálů určených dětem se specifickými poruchami učení. Snaží se o tvorbu takových publikací, které podporují vnitřní diferenciaci a individualizaci výuky a umožňují tak pedagogům efektivnější práci s dětmi s různými vzdělávacími potřebami. Nakladatelství sídlí v Havlíčkově Brodě a spolupracuje s mnoha autory. (zdroj: www.tobias-ucebnice.cz)

Publikace určené dětem s dyslexií:

- *Číst a psát se naučím*
- *Čítanka pro dyslektiky I, II, III, IV*
- *Čtenářské tabulky*
- *Dyslektická čítanka*
- *Interaktivní výukový program Pavučinka*
- *Pozornost*
- *Pracovní sešit k nápravě vývojových poruch učení v českém jazyce I, II*
- *Shody a rozdíly*
- *Základy čtení I, II*

8. Výzkumné šetření

8.1. Cíl výzkumného šetření

V rámci teoretické části práce jsme se zabývali definicí dyslexie, jejími příčinami, projevy, diagnostikou a nápravou, podali jsme také informace o percepčně-kognitivních schopnostech a jejich rozvoji. V úvodní kapitole praktické části jsme vytvořili přehled a analýzu jednotlivých publikací, které se zabývají prevencí vzniku SPU, rozvojem percepčně-kognitivních funkcí a nápravou dyslexie. Výzkumné šetření si dává za cíl zmapovat současné využití učebnic, pracovních sešitů, pracovních listů a dalších publikací mezi pedagogy a speciálními pedagogy. Rovněž se pokusíme zjistit spokojenost pedagogů se současnou nabídkou publikací a prošetřit, zda výběr a množství užívaných materiálů ovlivňují faktory, jako jsou délka praxe nebo typ instituce, v níž pedagog působí.

8.2. Hypotézy

Pro výzkum jsme se rozhodli sestavit a ověřit následující hypotézy.

Při formulování první hypotézy jsme vycházeli z předpokladu, že pedagogové, kteří se nápravě specifických poruch učení věnují dlouhodoběji (hranice byla položena na rozmezí 10 a 11 let praxe), budou využívat více publikací. Domníváme se totiž, že zkušenosti pedagogové se díky své dlouhodobé praxi, sebevzdělávání a sledování nových trendů budou lépe orientovat v nabídce učebnic a dalších odborných publikací. Zároveň jsme toho názoru, že vysoké školy mají jisté rezervy, co se týče dostatečné přípravy pedagogů pro jejich praktickou činnost, zejména pak v oblasti dostupných zdrojů. Proto předpokládáme, že začínající pedagogové budou využívat méně publikací.

Ověření druhé hypotézy přinese zjištění, zda speciální pedagogové v pedagogicko-psychologických poradnách mají větší povědomí a přehled v nabídce učebnic pro prevenci vzniku SPU, rozvoj percepčně-kognitivních funkcí a nápravu dyslexie. Důležitost práce těchto speciálních pedagogů je nesporná, neboť právě oni stanovují podpůrná opatření a navrhnou publikace a pomůcky, s nimiž dále pracují žáci s dyslexií a jejich učitelé ve školách. Z tohoto důvodu by speciální pedagogové v PPP měli mít dostatečný a aktuální přehled o nabídce učebnic a pracovních sešitů pro děti s dyslexií.

H₁: Pedagogové s praxí 11 a více let využívají významně více publikací než pedagogové s kratší praxí (do 10 let včetně).

H₂: Speciální pedagogové pracující v pedagogicko-psychologických poradnách pracují s výrazně více publikacemi, než učitelé v základních školách.

K výše uvedeným hypotézám byly vytvořeny nulové hypotézy, které budou považovány za platné v případě, že se nepotvrdí hypotézy H₁ nebo H₂.

H₀₁: Pedagogové s praxí 11 a více let a pedagogové s praxí kratší (do 10 let včetně) využívají přibližně stejný počet publikací.

H₀₂: Speciální pedagogové pracující v pedagogicko-psychologických poradnách i učitelé v základních školách využívají srovnatelné množství publikací.

8.3. Zvolená metoda – dotazník

Pro účely šetření jsme se rozhodli využít jedné z nejčastějších metod sběru dat v pedagogických výzkumech – dotazníku. Jedná se, dle Gavory (Gavora in Chráska, 2007, s. 163), o „*způsob písemného kladení otázek a získávání písemných odpovědí*“. Sám Chráska (2007, s. 163) vymezuje dotazník jako „*soustavu předem připravených a pečlivě formulovaných otázek, které jsou promyšleně seřazeny a na které dotazovaná osoba (respondent) odpovídá písemně*“. Při výzkumu pomocí dotazníků je třeba dbát na správné sestavení a vhodné použití dotazníku. Chráska (2007) uvádí, že získaná data mají omezenou platnost a při jejich interpretaci je třeba postupovat velice opatrně. Za výhodu autor považuje rychlé a snadné shromáždění dat. Distribuce dotazníků obvykle probíhá poštou, e-mailem, příp. je možné jejich rozdání respondentům. Svoboda (2012) podotýká, že návratnost rozdáváných dotazníků může být až stoprocentní, naopak návratnost dotazníků rozesílaných e-mailem či poštou bývá obvykle okolo 10%.

Položky dotazníku mohou být velmi různorodé. Na tomto místě uvedeme pouze ty, které jsme následně využili pro sestavení našeho dotazníku. Zájemce o podrobnější analýzu otázek odkazujeme na dostupnou literaturu.

Námi sestavený dotazník využívá především uzavřených položek – odpovědi již byly vytvořeny a úkolem respondentů je pouze vybírat z nabízených možností. První dvě položky dotazníku řadíme mezi polytomické výběrové (respondent vybírá pouze jednu z nabízených odpovědí). Třetí položka je rovněž polytomická, tentokrát však výčtová (lze vybrat více z nabízených možností). Ve čtvrté položce využíváme škálového hodnocení (pro naše účely jsme zvolili formu „oznámkování“ jako ve škole), na stupnici od 1 do 5 respondenti hodnotili vybrané publikace, přičemž 1 vyjadřuje nejlepší hodnocení.

8.4. Průběh výzkumného šetření

8.4.1. Vyhledání a analýza publikací

Celému výzkumu předcházelo vyhledávání co největšího počtu publikací, které se vztahují k prevenci vzniku specifických poruch učení, k rozvoji percepčně-kognitivních funkcí a k nápravě dyslexie. Vybrány byly zejména učebnice, pracovní sešity a pracovní listy určené přímo pro žáky, publikace teoretické jsou sice zahrnuty v přehledu, ale pro účely výzkumného šetření byly vyřazeny. Přehledná tabulka publikací je součástí příloh (příloha 2).

Následně jsme provedli analýzu publikací. Snažili jsme se o co nejobjektivnější posouzení učebnic, vycházeli jsme z předmluv, průvodních slov autorů a z obsahů. Jednotlivá cvičení a texty byly posouzeny z hlediska obsahového (k čemu cvičení slouží), tematického i formálního. Pro komplexnější představu byly zpracovány rovněž krátké medailonky autorů. Analýza publikací je uvedena v praktické části (kapitola 7).

8.4.2. Zpracování dotazníku

Dotazník byl vytvořen na webových stránkách společnosti Survio, která umožňuje vytvoření nejrůznějších dotazníků. Dotazník se skládal z pěti otázek. První dvě se vztahovaly k osobě respondenta (výběr instituce, v níž respondent pracuje, a uvedení délky praxe). Třetí otázka vyžadovala označení publikací, které respondent využívá při své práci. Neméně důležitou součástí dotazníku byla i čtvrtá položka, v níž respondenti hodnotili ty publikace, s nimiž mají jakoukoliv zkušenost, na škále od 1 do 5, přičemž 1 označili publikace, které se jim líbí, 5 přiřadili knihám, které se respondentům naopak nelíbí vůbec. Poslední položka byla nepovinná, byla zde možnost uvést e-mailovou adresu, na níž po skončení výzkumu budou zaslány nejen jeho výsledky, ale také přehled a analýza zkoumaných publikací.

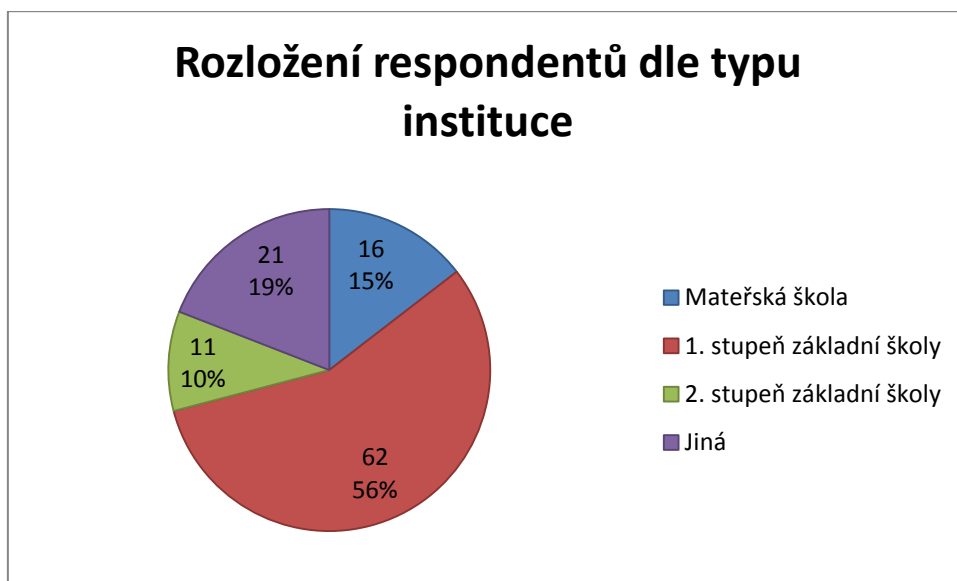
Samotný dotazník se nachází v přílohové části této práce (příloha 3).

8.4.3. Oslovení respondentů a výzkumný vzorek

Abychom dosáhli relevantních výsledků, bylo pro výzkum osloveno více než 1 300 škol v Moravskoslezském, Olomouckém, Zlínském a Jihomoravském kraji a hlavním městě Praze. Pomocí e-mailu byli o vyplnění dotazníku požádáni rovněž speciální pedagogové pracující v pedagogicko-psychologických poradnách v celé České republice. Dotazník byl zveřejněn na webových stránkách DYS-CENTRA a na sociální síti Facebook.

Pro zvýšení motivace bylo případným respondentům nabídnuto zaslání výsledků výzkumu, stejně jako zpracovaný přehled i analýza dostupných publikací. Jak bylo uvedeno výše, pro tyto účely byla v dotazníku vytvořena samostatná položka. Možnosti využilo 48 respondentů, jimž budou zaslány získané informace.

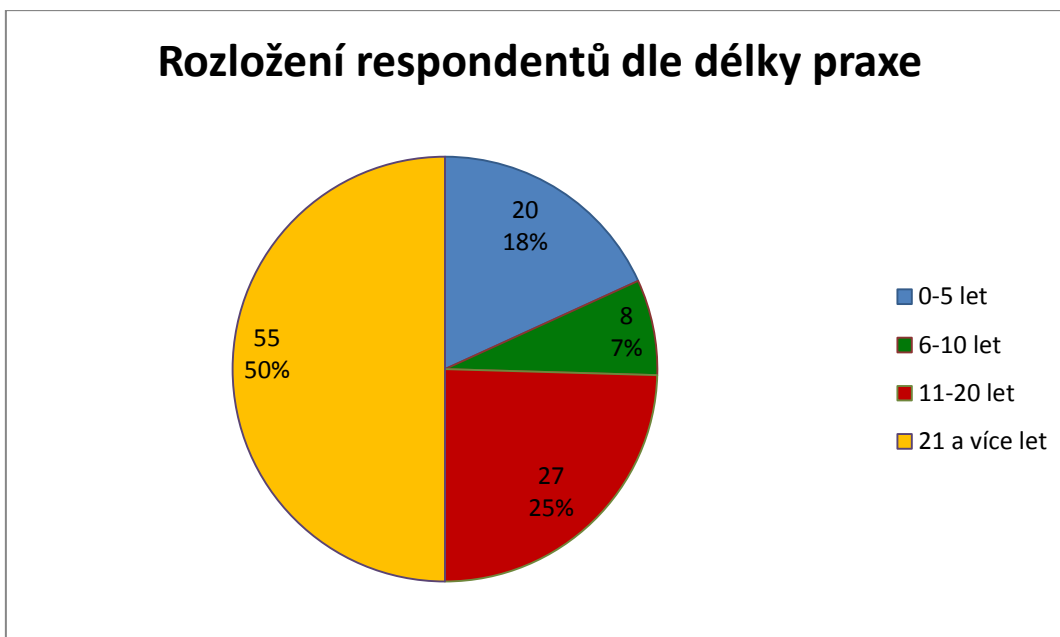
Výzkumu se zúčastnilo 110 respondentů (speciální pedagogové, školní speciální pedagogové, učitelé náprav, učitelé pedagogických intervencí). Graf 1 zobrazuje rozložení respondentů v závislosti na typu instituce, v níž pracují, na grafu 2 je patrné rozložení respondentů dle délky praxe.



Graf 1: Rozložení respondentů dle typu instituce

Zdroj: vlastní zpracování

Nejvíce respondentů (62, tj. 52 %) uvedlo, že pracují na 1. stupni základní školy, 11 respondentů je učiteli na 2. stupni ZŠ, 15 % dotazníků vyplnili učitelé mateřských škol. Zbýlých 19 % (tj. 21 respondentů) označilo možnost „Jiná“, pravděpodobně se jedná z největší části o speciální pedagogy pracující v pedagogicko-psychologických poradnách, neboť jiné instituce nebyly osloveny.



Graf 2: Rozložení respondentů dle délky praxe

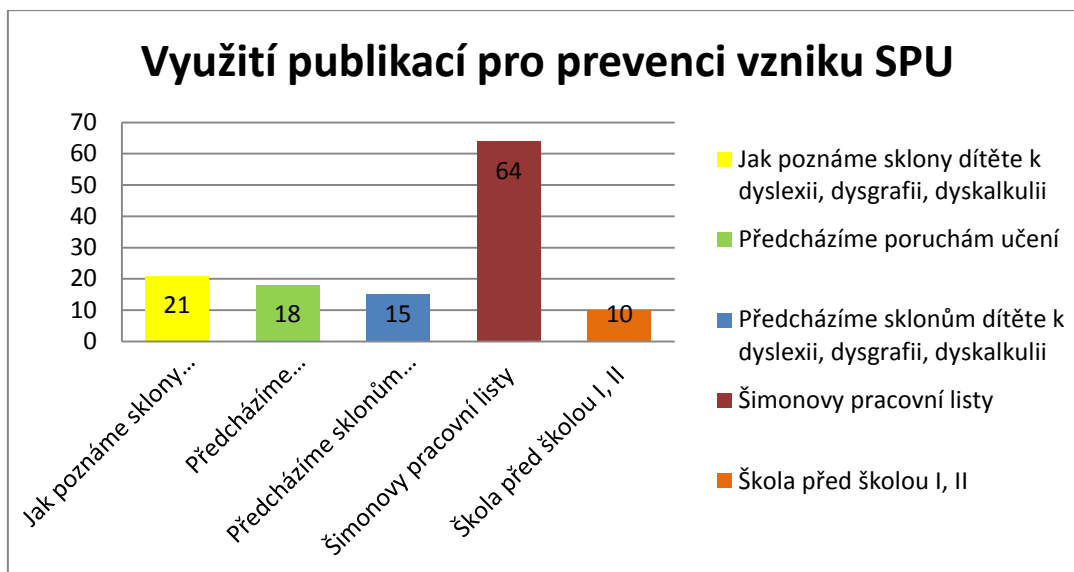
Zdroj: vlastní zpracování

Z grafu 2 je patrné, že nejvyšší počet dotázaných (55 %) pracuje na své pozici 21 nebo více let, přičemž tři čtvrtiny respondentů uvedlo praxi delší než 11 let. Zbylých 25 % se rozdělilo mezi pedagogy s délkou praxe do 10 let včetně, z čehož celých 18 % připadlo začínajícím pedagogům s nejvýše pětiletou praxí.

8.4.4. Vyhodnocení a analýza získaných dat

Získaná data byla vyhodnocena částečně díky možnostem a nástrojům webového portálu Survio, částečně jsme využili program Microsoft Excel. Pomocí logické analýzy jsme následně sestavili krátký popis výsledných dat.

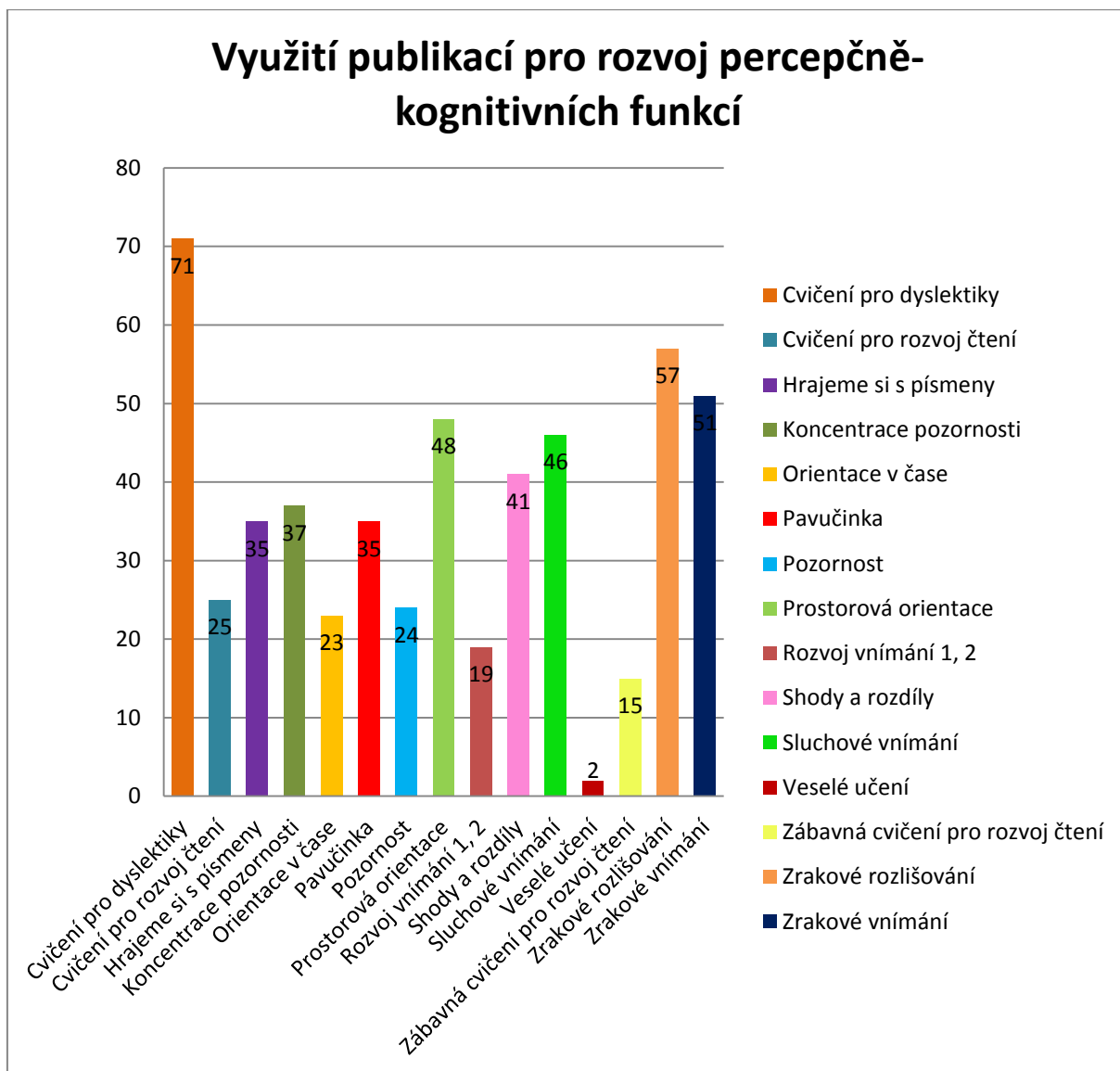
Následující grafy zobrazují využití publikací tak, jak odpovídali respondenti ve třetí položce dotazníku. V grafu 3 jsou zaneseny počty respondentů, kteří využívají publikace pro prevenci vzniku specifických poruch učení. Graf 4 představuje míru využití publikací pro rozvoj percepčně-kognitivních funkcí a graf 5 podává přehled využívánosti nápravných publikací.



Graf 3: Využití publikací pro prevenci vzniku SPU

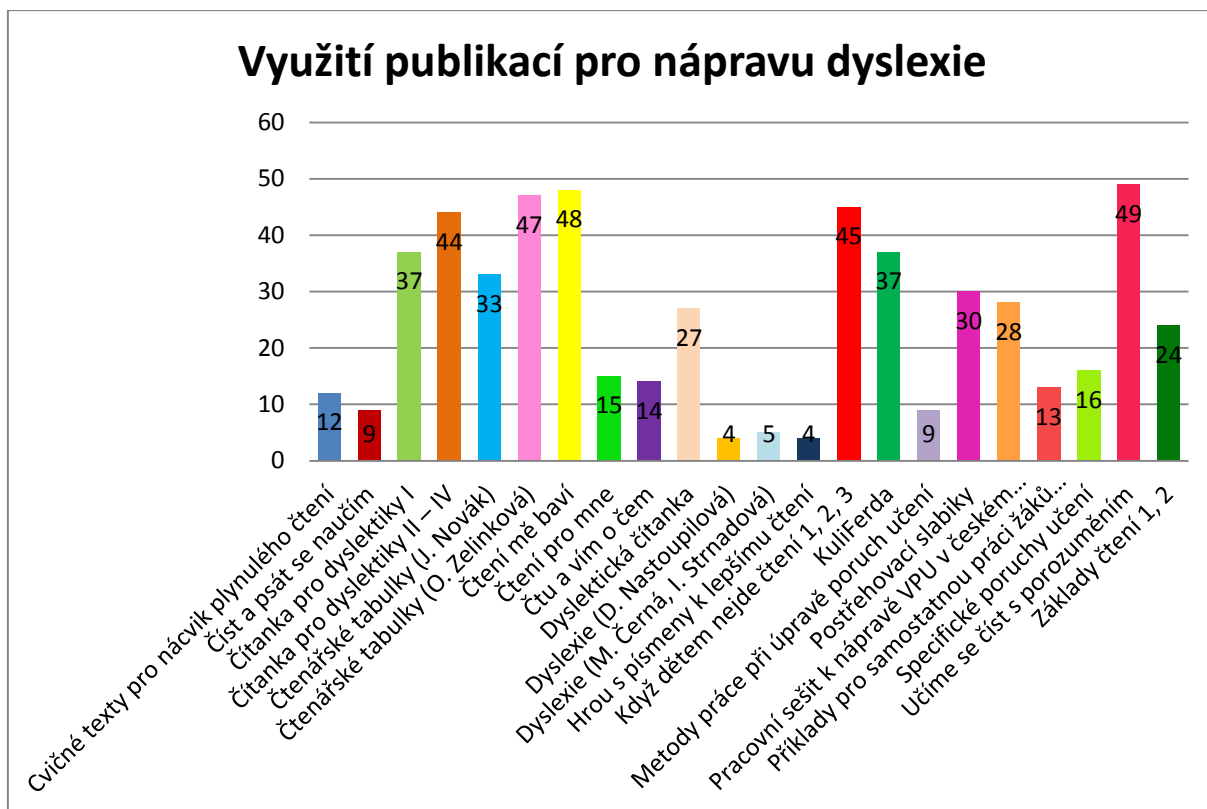
Zdroj: vlastní zpracování

Z grafu 3 vyplývá, že nejčastěji využívanými publikacemi pro prevenci vzniku dyslexie a dalších specifických poruch učení je řada Šimonovy pracovní listy. Danou publikaci využívá 58,2 % všech respondentů. Vysoká míra využití je pravděpodobně dána množstvím funkcí a dovedností, které lze za pomoci pracovních listů rozvíjet. Naopak nejméně využívaným dílem jsou publikace Škola před školou I a II, s nimiž pracuje pouhých 9,1 % pedagogů.



Graf 4: Využití publikací pro rozvoj percepčně-kognitivních funkcí
Zdroj: vlastní zpracování

Z grafu 4 lze usoudit, že publikace pro rozvoj percepčně-kognitivních funkcí jsou pedagogy hojně využívány. Nejpoužívanějším souborem jsou „*Cvičení pro dyslektiky*“, jejichž autorkou je Olga Zelinková, s těmito publikacemi pracuje více než 64 % všech zúčastněných. Velmi populární jsou rovněž pracovní listy Jiřiny Bednářové, které obsadily následující čtyři místa („*Zrakové rozlišování*“ využívá 51,8 % dotázaných, „*Zrakové vnímání – Optická diference*“ je využívána 46,4 % respondentů, 43,6 % oslovených pracuje s publikací „*Prostorová orientace*“ a 41,8 % pedagogů žákům předkládá pracovní listy „*Sluchové vnímání*“). Nejméně využívanou knihou je „*Veselé učení*“. S publikací autorek Vlasty Rezkové a Lucie Tumpachové pracují pouze 2 respondenti.



Graf 5: Využití publikací pro nápravu dyslexie
Zdroj: vlastní zpracování

Graf 5 zobrazuje, které publikace pro nápravu dyslexie využívají pedagogové nejčastěji. Pět publikací můžeme považovat za nejvyužívanější, přesáhly hranici alespoň 40 % respondentů. Jedná se o knihy „*Učíme se číst s porozuměním*“ (Rudolf Šup) – 49 respondentů (tj. 44,5 % dotázaných), „*Čtení mě baví*“ (Olga Zelinková) – 48 respondentů (tedy 43,6 % všech), „*Čtenářské tabulky*“ (Olga Zelinková) – 47 respondentů (42,7 %), „*Když dětem nejde čtení 1, 2, 3*“ (Stanislava Emmerlingová) – 45 respondentů (40,9 %) a „*Čítanka pro dyslektiky II – IV*“ (Zdena Michalová) – 44 respondentů (tj. 40,0 % všech dotázaných). Naopak publikace „*Dyslexie*“ autorky Dity Nastoupilové a „*Hrou s písmeny k lepšímu čtení*“ z pera Evy Kubické řadíme mezi nejméně využívané (shodně 4 respondenti, tj. 3,6 %). Pouze 5 námi oslovených pedagogů pracuje s knihou „*Dyslexie*“, jejímiž autorkami jsou Marie Černá a Iva Strnadová.

Následující tabulka ukazuje hodnocení publikací, které bylo součástí čtvrté položky zadávaného dotazníku. Pedagogové na škále od 1 do 5 označovali svou spokojenost s materiály. Pro účely výzkumu jsou zajímavé údaje o průměrných udělených známkách, neboť dokumentují celkovou oblíbenost publikací.

Název publikace	1	2	3	4	5	Průměrná známka
Cvičení pro dyslektiky	45	16	3	3	6	1,75
Cvičení pro rozvoj čtení	9	8	2	2	2	2,13
Cvičné texty pro nácvik plynulého čtení	6	1	2	1	0	1,8
Číst a psát se naučím	4	3	3	1	1	2,33
Čítanka pro dyslektiky I	14	13	9	2	1	2,05
Čítanka pro dyslektiky II – IV	14	16	6	5	0	2,05
Čtenářské tabulky (J. Novák)	22	8	4	2	0	1,61
Čtenářské tabulky (O. Zelinková)	27	12	4	2	4	1,86
Čtení mě baví	24	15	2	4	5	2,02
Čtení pro mne	10	5	2	0	0	1,53
Čtu a vím o čem	10	3	1	0	1	1,6
Dyslektická čítanka	10	8	2	3	1	2,04
Dyslexie (D. Nastoupilová)	1	2	1	1	0	2,4
Dyslexie (M. Černá, I. Strnadová)	4	1	0	1	0	1,67
Hrajeme si s písmeny	20	8	1	3	2	1,79
Hrou s písmeny k lepšímu čtení	2	2	1	1	0	2,17
Jak poznáme sklony dítěte k dyslexii, dysgrafii, dyskalkulii	10	5	2	0	3	2,05
Když dětem nejde čtení 1, 2, 3	31	5	1	2	2	1,51
Koncentrace pozornosti	19	8	3	1	1	1,66
KuliFerda	16	13	5	3	0	1,86
Metody práce při úpravě poruch učení	1	5	1	1	1	2,56
Orientace v čase	18	6	0	0	0	1,25
Pavučina	22	6	3	3	0	1,62
Postřehovací slabiky	23	6	0	3	0	1,47
Pozornost	15	4	2	1	2	1,79
Pracovní sešit k nápravě VPU v českém jazyce I, II	12	8	4	2	2	2,07
Prostorová orientace	34	5	3	0	1	1,35
Předcházíme poruchám učení	11	2	2	1	1	1,76
Předcházíme sklonům dítěte k dyslexii, dysgrafii, dyskalkulii	8	2	1	0	2	1,92
Příklady pro samostatnou práci žáků při odstraňování VPU	4	4	3	1	0	2,08
Rozvoj vnímání 1, 2	13	7	1	0	2	1,74
Shody a rozdíly	25	6	3	1	1	1,53
Sluchové vnímání	32	9	6	1	0	1,5
Specifické poruchy učení	5	6	3	0	0	1,86
Šimonovy pracovní listy	31	17	6	4	6	2,02
Škola před školou I, II	4	3	0	0	0	1,43
Učíme se číst s porozuměním	24	9	3	4	4	1,92
Veselé učení	1	1	1	1	1	3,0
Zábavná cvičení pro rozvoj čtení	10	2	0	1	2	1,87
Základy čtení 1, 2	14	10	0	1	0	1,52
Zrakové rozlišování	43	5	2	3	2	1,47

Zrakové vnímání	42	3	2	3	3	1,53
-----------------	----	---	---	---	---	------

Tabulka 1: Udělená hodnocení a průměrná známka

Zdroj: vlastní zpracování

Tabulka 1 přehledně zobrazuje známky, udělené respondenty v otázce č. 4. Počet udělených hodnocení se u jednotlivých publikací různí, neboť respondenti nemusejí mít zkušenost se všemi knihami.

Budeme-li vycházet z rozdělení publikací do tří skupin (publikace pro prevenci vzniku SPU, publikace pro rozvoj percepčně-kognitivních funkcí a publikace pro nápravu dyslexie), pak mezi nejlépe hodnocené knihy budou patřit následující – z preventivních materiálů je nejoblíbenější soubor pracovních listů *„Škola před školou I, II“* (Vlasta Rezková, Lucie Tumpachová) s průměrnou známkou 1,43. Z výzkumu však vyplývá, že tuto publikaci využívá poměrně nízký počet pedagogů (9,1 %). Mezi publikacemi, které rozvíjí percepčně-kognitivní funkce, je nejlépe hodnocenou knihou *„Orientace v čase“* autorky Jiřiny Bednářové, výsledná známka je 1,25. Tato hodnota je zároveň tou nejlepší v celém výzkumu, tedy publikace se řadí mezi ty s nejlepším hodnocením vůbec. Publikace *„Postřehovací slabiky“* stejné autorky má nejlepší hodnocení mezi nápravnými materiály. Průměrná známka 1,47 poukazuje na vysokou kvalitu dané knihy.

Z tabulky lze vyčíst rovněž publikace, které nejsou hodnoceny příliš kladně. Mezi publikacemi pro prevenci vzniku SPU pedagogové příliš neocenují pracovní sešit *„Jak poznáme sklony dítěte k dyslexii, dysgrafii, dyskalkulii“* autorky Věry Pokorné (průměrná známka 2,05). Jen velmi málo využívaným souborem pracovních listů je *„Veselé učení“* (Vlasta Rezková, Lucie Tumpachová), kterému respondenti udělili průměrnou známku 3,0. Z publikací pro nápravu dyslexie pak nejnižší průměrné hodnocení (2,56) obdržela publikace Evy Kubické *„Metody práce při úpravě poruch učení“*.

8.5. Ověření platnosti hypotéz

Pro ověření námi stanovených hypotéz jsme využili několik nástrojů. Jedním z nich byl program Microsoft Excel, dále jsme pracovali s aplikací Test chí-kvadrát nezávislosti v kontingenční tabulce¹⁰ a také jsme ručně zpracovávali četnosti získaných dat. Pracovali jsme na 5% hladině významnosti.

Jako první jsme ověřovali následující hypotézu.

¹⁰ Aplikace je dostupná na webových stránkách <http://www.milankabrt.cz/testNezavislosti/>

H₁: Pedagogové s praxí 11 a více let využívají významně více publikací než pedagogové s kratší praxí (do 10 let včetně).

Dotazníková položka „Uveďte délku Vaší praxe“ jednoznačně rozdělila respondenty do dvou skupin (délka praxe do 10 let včetně, délka praxe více než 11 let). Pro stanovení hraniční hodnoty pro využívaný počet publikací jsme nejprve zjistili hodnotu medián ($\tilde{x} = 9$), tato hodnota byla stanovena jako hraniční a rozdělila dotazované na další dvě skupiny. Získané údaje jsme následně zanesli do čtyřpolní kontingenční tabulky tak, jak je zobrazeno v tabulce 2:

	Využití max. 9 publikací	Využití 10 a více publikací
Praxe do 10 let včetně	16	12
Praxe alespoň 11 let	41	41

Tabulka 2: Kontingenční tabulka pro ověření H₁
Zdroj: vlastní zpracování

Aplikace Test chí-kvadrát vyhodnotila získané údaje a vygenerovala rozhodnutí, že v našem případě je platná nulová hypotéza. Hypotézu H₁ tedy považujeme za neplatnou a uvádíme platný závěr:

Pedagogové s praxí 11 a více let a pedagogové s praxí kratší (do 10 let včetně) využívají přibližně stejný počet publikací.

Následně jsme ověřovali druhou hypotézu, týkající se srovnání množství využívaných publikací mezi speciálními pedagogy pracujícími v pedagogicko-psychologických poradnách a učiteli na základních školách.

H₂: Speciální pedagogové pracující v pedagogicko-psychologických poradnách pracují s výrazně více publikacemi, než učitelé v základních školách.

Skupiny pedagogů jsme sestavili díky první položce dotazníku, zjišťující typ instituce, v níž respondenti pracují. Do jedné skupiny byli sloučeni všichni pedagogové základních škol (učitelé 1. i 2. stupně ZŠ), do druhé jsme zahrnuli ty respondenty, kteří označili možnost „Jiná“. Předpokládáme, že tuto možnost zvolili pouze speciální pedagogové z poraden, neboť jiné instituce nebyly osloveny. Hraniční hodnota pro množství publikací

byla zvolena obdobně jako u první hypotézy, tedy využití maximálně 9 publikací a využití více než 10 publikací včetně. Údaje zanášené do kontingenční tabulky ukazuje tabulka 3:

	Využití max. 9 publikací	Využití 10 a více publikací
Speciální pedagogové v PPP	6	15
Pedagogové v ZŠ	35	38

Tabulka 3: Kontingenční tabulka pro ověření H_2
Zdroj: vlastní zpracování

Po vyhodnocení údajů pomocí aplikace Test chí-kvadrát jsme museli konstatovat, že ani tato hypotéza H_2 se nepotvrdila a že je opět platná hypotéza nulová.

Speciální pedagogové pracující v pedagogicko-psychologických poradnách i učitelé v základních školách využívají srovnatelné množství publikací.

ZÁVĚR

V závěru bych ráda shrnula a zhodnotila tuto diplomovou práci s názvem „Publikace sloužící k nápravě dyslexie z pohledu speciálního pedagoga“. Za hlavní cíle jsme si stanovili sestavit přehled publikací pro děti s dyslexií, podrobit je krátké analýze z hlediska formálního, obsahového i tematického a vytvořit tak text, v němž najdou oporu pedagogové vyhledávající informace ohledně nabídky těchto publikací. Neočekávali jsme, že se nám podaří sestavit vyčerpávající seznam publikací. Věříme však, že se nám podařilo zmapovat nejčastěji využívané učebnice, pracovní sešity i pracovní listy a splnit tím námi vytyčený cíl. V práci jsme téměř výhradně (jedinou výjimkou je interaktivní učebnice Pavučinka) analyzovali tištěné učebnice a pominuli jsme interaktivní materiály, neboť jejich zařazením bychom přesáhli obvyklý rozsah diplomové práce. Interaktivní učebnice, stejně jako publikace pro nápravu dalších specifických poruch učení, se mohou stát náplní a tématem dalších prací, které mohou být případně zpracovány v budoucnosti.

V teoretické části se nám podařilo shrnout dostupné informace o dyslexii, jejích příčinách, projevech, diagnostice a nápravě. Rovněž jsme popsali jednotlivé percepčně-kognitivní funkce a nastínili možnosti jejich rozvoje.

Praktická část je věnována rozboru jednotlivých publikací, jsou zde uvedeny i krátké medailony autorů. Při analýze jsme vycházeli především z úvodních slov, obsahů a zkoumání jednotlivých cvičení. Medailony byly vytvořeny na základě životopisů, které poskytli sami autoři (mnozí byli osloveni e-mailem), které jsou zveřejněny na webových stránkách různých organizací, nakladatelství apod. Další kapitola praktické části obsahuje popis a vyhodnocení výzkumu, který byl proveden mezi pedagogy mateřských a základních škol a mezi speciálními pedagogy, pracujícími v pedagogicko-psychologických poradnách i ve školách. E-mailem bylo osloveno více než 1 300 škol v Jihomoravském, Moravskoslezském, Olomouckém a Zlínském kraji a v Praze. Dotazník byl zveřejněn na sociální síti Facebook a na stránkách DYS-CENTRA. Návratnost byla 14,2 %, což považujeme za poměrně úspěšné. Výsledky šetření nepotvrdily námi stanovené hypotézy o faktorech, které mají vliv na výběr publikací. Neplatnost první hypotézy lze interpretovat tak, že délka praxe nemá vliv na množství využívaných publikací – mnozí začínající učitelé mají přehled o mnoha knihách, což může svědčit o kvalitě vysokoškolské přípravy, naopak pedagogové s delší praxí často pracují s nižším počtem učebnic, kdy lze předpokládat, že využívají pouze ty učebnice, jež považují za osvědčené. Platnost druhé hypotézy se nepotvrdila pravděpodobně z důvodu nepoměru

mezi skupinami. Pokud bychom zvýšili počet respondentů ve skupině speciálních pedagogů v PPP, zřejmě bychom ověřili, že tato hypotéza je platná.

Doufáme, že práce se stane praktickou příručkou nejen pro začínající učitele, kteří se ve své praxi věnují dětem s dyslexií, ale i pro zkušené učitele a speciální pedagogy, jež by ji mohli využít pro rozšíření znalostí o dostupných publikacích.

SEZNAM ZKRATEK

ADHD	Attention and Hyperactivity Disorder (porucha pozornosti s hyperaktivitou)
DFE	deficity dílčích funkcí
PLO	pravolevá orientace
PPP	pedagogicko-psychologická poradna
SPU	specifické poruchy učení
SVP	speciální vzdělávací potřeby
ŠPL	Šimonovy pracovní listy

SEZNAM GRAFŮ

Graf 1: Rozložení respondentů dle typu instituce	73
Graf 2: Rozložení respondentů dle délky praxe	74
Graf 3: Využití publikací pro prevenci vzniku SPU.....	75
Graf 4: Využití publikací pro rozvoj percepčně-kognitivních funkcí	76
Graf 5: Využití publikací pro nápravu dyslexie	77

SEZNAM TABULEK

Tabulka 1: Udělená hodnocení a průměrná známka	79
Tabulka 2: Kontingenční tabulka pro ověření H_1	80
Tabulka 3: Kontingenční tabulka pro ověření H_2	81

SEZNAM ZDROJŮ

Použitá literatura

BEDNÁŘOVÁ, Jiřina. *Čteme se skřítkem Alfrédem: čtení s porozuměním a hry s jazykem*. Brno: Computer Press, 2006. 80 s. ISBN 8025109895.

BEDNÁŘOVÁ, Jiřina. *Čtení pro mne*. Brno: Pedagogicko-psychologická poradna, 1999.

BEDNÁŘOVÁ, Jiřina. *Orientace v čase*. Praha: DYS-CENTRUM Praha, 2010. ISBN 978-80-904494-1-1.

BEDNÁŘOVÁ, Jiřina. *Postřehovací slabiky*. Brno: Pedagogicko-psychologická poradna, 2002.

BEDNÁŘOVÁ, Jiřina. *Prostorová orientace*. Brno: Pedagogicko-psychologická poradna, 2004. 54 l.

BEDNÁŘOVÁ, Jiřina. *Sluchové vnímání*. Brno: Pedagogicko-psychologická poradna, 2008. 40 l.

BEDNÁŘOVÁ, Jiřina. *Zrakové vnímání: Optická diferenciacce I, II*. 2. vyd. Praha: DYS-CENTRUM, 2007. 2 sv.

BEDNÁŘOVÁ, Jiřina. *Zrakové rozlišování*. Brno: Pedagogicko-psychologická poradna, 2003. 40 l.

ČERNÁ, Lenka a Lucie TUMPACHOVÁ. *Specifické poruchy učení: soubor pracovních listů k nápravě dyslexie, dysortografie a dysgrafie na 1. stupni ZŠ*. Praha: Pražská pedagogicko-psychologická poradna, 2007. 51 l.

ČERNÁ, Marie a Iva STRNADOVÁ. *Dyslexie: texty a hry pro děti s dyslexií*. Praha: Fragment, 2006. 79 s. ISBN 8025302776.

EMMERLINGOVÁ, Stanislava. *Když dětem nejde čtení. 1, Čtení slov s otevřenou slabikou.* 2. vyd. Praha: Portál, 2006. 79 s. ISBN 80-7367-180-8.

EMMERLINGOVÁ, Stanislava. *Když dětem nejde čtení. 2, Čtení slov s uzavřenou slabikou.* 2. vyd. Praha: Portál, 2006. 78 s. ISBN 80-7367-179-4.

EMMERLINGOVÁ, Stanislava. *Když dětem nejde čtení. 3, Čtení slov se shluky souhlásek.* 1. vyd. Praha: Portál, 2007. 83 s. ISBN 978-80-7367-245-4.

CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu.* 1. vyd. Praha: Grada, 2007. 265 s. Pedagogika. ISBN 978-80-247-1369-4.

JOŠT, Jiří. *Oční pohyby, čtení a dyslexie.* 1. vyd. Praha: Fortuna, 2009. 173 s. ISBN 978-80-7373-055-0.

JUCOVIČOVÁ, Drahomíra a Hana ŽÁČKOVÁ. *Dyslexie.* Praha: D + H, 2004. 67 s. Metody reedukace specifických poruch učení. ISBN 80-239-4472-X.

JUCOVIČOVÁ, Drahomíra a Hana ŽÁČKOVÁ. *Reedukace specifických poruch učení u dětí.* Praha: Portál, 2008. 175 s. Speciální pedagogika. ISBN 978-80-7367-474-8.

JUCOVIČOVÁ, Drahomíra a Hana ŽÁČKOVÁ. *Smyslové vnímání.* Praha: D + H, 2003. 68 s. Metody reedukace specifických poruch učení. ISBN 80-239-4467-3.

KUBICKÁ, Eva. *Metody práce při úpravě poruch učení u dětí druhého ročníku základní školy: metodický návod pro učitele při úpravě specifických poruch učení – dyslexie a dysortografie u dětí ve specializovaných třídách a při individuální nápravě uvedených poruch.* Ostrava: Grafie, 1994. 61 s.

KUBŮ, Libuše. *Číst a psát se naučím!: cvičení, upoutávky, hry, pohádky aj. pro dyslektiky.* 1. vyd. Havlíčkův Brod: Tobiáš, 2009. ISBN 978-80-7311-114-4. 2 sv.

Specifické poruchy učení a chování: sborník 1996. Editor Anna KUCHARSKÁ. Praha: Portál, 1997. 203 s. ISBN 1211670X.

KUCHAŘOVÁ, Jarmila. *Příklady pro samostatnou práci žáků při odstraňování vývojových poruch učení: III. ročník.* Ostrava: Grafie, 1997. 103 s. ISBN 80-238-0435-9.

KUCHAŘOVÁ, Jarmila. *Příklady pro samostatnou práci žáků při odstraňování vývojových poruch učení: IV. ročník.* Rosice: Gloria, 2005. 103 s. ISBN 80-86760-18-9.

MARTÍNEK, Zdeněk. *Cvičné texty pro nácvik plynulého čtení.* Benešov u Prahy: Blug, 2006. 100 s. ISBN 978-80-7274-982-9.

MATEJČEK, Zdeněk. *Dyslexie: specifické poruchy čtení.* 2. uprav. a rozšíř. vyd. Jinočany: H&H, 1993. 270 s. ISBN 8085467569.

MICHALOVÁ, Zdeňka. *Čítanka pro dyslektiky II.* 1. vyd. Havlíčkův Brod: Tobiáš, 1997. 77 s. Speciální pedagogika. ISBN 80-85808-51-X.

MICHALOVÁ, Zdeňka. *Čítanka pro dyslektiky III.* 1. vyd. Havlíčkův Brod: Tobiáš, 1997. 78 s. Speciální pedagogika. ISBN 80-85808-52-8.

MICHALOVÁ, Zdeňka. *Čítanka pro dyslektiky IV.* 1. vyd. Havlíčkův Brod: Tobiáš, 1997. 78 s. Speciální pedagogika. ISBN 80-85808-57-9.

MICHALOVÁ, Zdeňka. *Pozornost: cvičení na posilování koncentrace pozornosti.* Havlíčkův Brod: Tobiáš, 2004. 61 l. ISBN 80-7311-026-1.

MICHALOVÁ, Zdeňka. *Shody a rozdíly: pracovní sešit pro rozvoj zrakového vnímání.* Havlíčkův Brod: Tobiáš, 1998. 56 l. ISBN 80-85808-60-9.

NASTOUPILOVÁ, Dita. *Dyslexie: aktivity pro děti se specifickou poruchou učení.* 1. vyd. Praha: Fragment, 2017. 31 s. ISBN 978-80-253-3076-0.

NOVÁK, Josef. *Korekce vývojových dyslexií. I, Základní soubor čtenářských tabulek pro analyticko-syntetickou metodu nácviku čtení.* 1. vyd. Litomyšl: Augusta, 1995. 57 s. ISBN 80-901806-3-9.

NOVÁK, Josef. *Korekce vývojových dyslexií. II, Rozšiřující soubor čtenářských tabulek s progresivními prvky nácviku čtení.* 1. vyd. Litomyšl: Augusta, 1995. 101 s. ISBN 80-901806-6-3.

POKORNÁ, Věra. *Cvičení pro děti se specifickými poruchami učení: rozvoj vnímání a poznávání.* 5. vyd. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-931-6.

POKORNÁ, Věra. *Jak poznáme sklony dítěte k dyslexii, dysgrafii, dyskalkulii: porovnej - dokresli - spojuj - rozlišuj - skládej.* Praha: Blug, 1994. ISBN 80-85635-36-4.

POKORNÁ, Věra. *Předcházíme sklonům dítěte k dyslexii, dysgrafii, dyskalkulii: přemýšlej - vybírej - rozlišuj - srovnávej - sestavuj.* 1. vyd. Praha: Blug, 1995. ISBN 80-85635-47-X.

POKORNÁ, Věra. *Rozvoj vnímání a poznávání.* 2. vyd. Praha: Portál, 2011. 2 sv. (88, 64 l.). ISBN 978-80-7367-794-7.

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

POKORNÁ, Věra. *Teorie a náprava vývojových poruch učení a chování.* 4. vyd. Praha: Portál, 2010. 333 s. ISBN 978-80-7367-817-3.

REZKOVÁ, Vlasta a Olga ZELINKOVÁ. *Koncentrace pozornosti: soubor cvičení pro děti.* Praha: Pedagogicko-psychologická poradna, 1994. 64 l.

REZKOVÁ, Vlasta a Lucie TUMPACHOVÁ. *Škola před školou: pětidenní program pro předškoláky: 50 pracovních listů určených k nácviku a zlepšení paměti, pozornosti,*

sluchového a zrakového vnímání, vyjadřování, psaní a počítání. Praha: Pražská pedagogicko-psychologická poradna, 2004. ISBN 80-239-4082-1.

REZKOVÁ, Vlasta. *Veselé učení: hry a náměty pro rodiče dětí v nižších třídách základní školy*. Praha: Pražská pedagogicko-psychologická poradna, 1996. 76 l.

SELIKOWITZ, Mark. *Dyslexie a jiné poruchy učení*. Přeložila Andrea CIVÍNOVÁ. Praha: Grada, 2000. 136 s. ISBN 8071697737.

SINDELAR, Brigitte. *Předcházíme poruchám učení: soubor cvičení pro děti v předškolním roce a v první třídě*. 6. vyd. Přeložila Věra POKORNÁ. Praha: Portál, 2016. 63 s. ISBN 978-80-262-1082-5.

SMEČKOVÁ, Gabriela. *Specifické poruchy školních dovedností - vstup do problematiky*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2013. 95 s. Studijní opory. ISBN 978-80-244-3718-7.

SVOBODA, Pavel. *Cvičení pro rozvoj čtení: pro začínající čtenáře a děti se specifickými poruchami učení*. Praha: Portál, 2008. 55 s. ISBN 978-80-7367-396-3.

SVOBODA, Pavel. *Metodologie kvantitativního speciálněpedagogického výzkumu*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012. 123 s. ISBN 978-80-244-3067-6.

SVOBODA, Pavel. *Zábavná cvičení pro rozvoj čtení: oční pohyby, rozlišování znaků a písmen: pro děti od 7 let*. Praha: Portál, 2004. 55 s. ISBN 8071789569.

ŠUP, Rudolf. *Učíme se číst s porozuměním: pro žáky 2. až 5. ročníku základní a obecné školy: žákovská učební pomůcka určená k rozvíjení čtení s porozuměním a zjišťování jeho úrovně*. Praha: Rudolf Šup, ©2001. 68 s. ISBN 80-238-8070-5.

TREUOVÁ, Hana, ed. *Čítanka pro dyslektiky I*. 3. vyd. Havlíčkův Brod: Tobiáš, 1997. 77 s. Speciální pedagogika. ISBN 80-85808-53-6.

TREUOVÁ, Hana. *Pracovní sešit k nápravě vývojových poruch učení v českém jazyce: (určeno žákům ve specializovaných třídách)*. 1. vyd. Havlíčkův Brod: Tobiáš, 1993. 104 s. Speciální pedagogika. ISBN 80-85808-13-7.

TREUOVÁ, Hana. *Pracovní sešit k nápravě vývojových poruch učení v českém jazyce II: (určeno žákům ve specializovaných třídách)*. 1. vyd. Havlíčkův Brod: Tobiáš, 1994. 88 s. Speciální pedagogika. ISBN 80-85808-23-4.

TYMICOVÁ, Hana. *Nauč mě číst a psát*. 1. vyd. Praha: SPN, 1985. 139 s. Obory speciální pedagogiky.

VITÁSKOVÁ, Kateřina. *Specifické poruchy učení pro výchovné pracovníky*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2006. 49 s. Texty k distančnímu vzdělávání v rámci kombinovaného studia. ISBN 80-244-1216-0.

ZELINKOVÁ, Olga. *Cvičení pro dyslektiky. I., Rozlišování krátkých a dlouhých samohlásek*. Praha: DYS, 1996. 46 l. 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 l. 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., Cvičení pravo-levé orientace*. Praha: DYS, 1996. 32 s. ISBN 80-902065-2-2.

ZELINKOVÁ, Olga. *Zachráněná vrána; Myš a lev*. Praha: DYS, [1996]. 20 s. Čtení mě baví; I. ISBN 80-902065-6-5.

ZELINKOVÁ, Olga. *Pavučinka: soubor cvičení sluchového vnímání: cvičení sluchového vnímání a rozlišování délky samohlásek, slabik dy-di, ty-ti, ny-ni a sykavek*. 1. vyd. Havlíčkův Brod: Tobiáš, 2010. 5 sv. (56, 64, 40, 40, 16 s.). ISBN 978-80-7311-111-3.

ZELINKOVÁ, Olga. *Poruchy učení*. 2. vyd. Praha: Portál, 1996. 196 s. ISBN 8071780960.

ZELINKOVÁ, Olga. *Poruchy učení: dyslexie, dysgrafie, dysortografie, dyskalkulie, dyspraxie, ADHD*. 12. vyd. Praha: Portál, 2015. 263 s. ISBN 978-80-262-0875-4.

Kolektiv autorů. *Šimonovy pracovní listy*.

Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders. Fifth Edition. Arlington, VA, American Psychiatric Association, 2013. Dostupné také z: <https://psicovalero.files.wordpress.com/2014/06/dsm-v-manual-diagn3b3stico-y-estadc3adstico-de-los-trastornos-mentales.pdf>

Mezinárodní statistická klasifikace nemocí a přidružených zdravotních problémů: MKN-10: desátá revize: aktualizovaná verze k 1.4.2014. 2., aktualiz. vyd. Praha: ÚZIS ČR, 2008-2014. ISBN 978-80-904259-0-3. Dostupné také z: <http://www.uzis.cz/cz/mkn/index.html>

Elektronické zdroje

Iva Strnadová: životopis. In: *Databáze knih* [online]. 2008 [cit. 2017-06-04]. Dostupné z: <http://www.databazeknih.cz/zivotopis/iva-strnadova-32004>

Centrum Dr. Sindelar [online]. Bratislava [cit. 2017-06-04]. Dostupné z: <http://www.sindelar.sk>

Zemřela Věra Pokorná, pedagožka, dětská psycholožka a průkopnice inkluzivního vzdělávání. In: *Česká škola* [online]. Praha, 2000 [cit. 2017-06-04]. Dostupné z: <http://www.ceskaskola.cz/2016/09/zemrela-vera-pokorna-pedagozka-detska.html>

Lektoři Energy. In: *ENERGY CZ* [online]. Praha [cit. 2017-06-04]. Dostupné z: http://www.energy.sk/cz/menu_x5865x.asp

Personální vizitky členů katedry psychosociálních věd a etiky UK HTF. In: *Husitská teologická fakulta* [online]. Praha, 2017 [cit. 2017-06-05]. Dostupné z: https://www.htf.cuni.cz/HTF-78-version1-pedagogove_katedry.doc

PaedDr. Zdeněk Martínek. In: *Knihy a e-knihy v nakladatelství Grada* [online]. Praha, 2017 [cit. 2017-06-04]. Dostupné z: <https://www.grada.cz/autor/martinek-zdenek>

Doc. PaedDr. Olga Zelinková, CSc. In: *Lexik s.r.o.: Cesta ke vzdělání* [online]. Praha [cit. 2017-06-05]. Dostupné z: <http://www.lexik.cz/doc-paeddr-olga-zelinkova-csc>

Doc. PhDr. Marie Černá, CSc. In: *Nadace Sirius* [online]. Praha, 2017 [cit. 2017-06-04]. Dostupné z: http://www.nadacesirius.cz/soubory/CV_Marie_Cerna.pdf

Nakladatelství D+H [online]. Praha, 2013 [cit. 2017-04-02]. Dostupné z: <http://www.nakladatelstvidh.cz>

Nakladatelství Dr. Josef Raabe: společně pro kvalitní vzdělávání [online]. Praha [cit. 2017-04-02]. Dostupné z: <http://www.raabe.cz>

Pedagogicko-psychologická poradna Brno [online]. Brno [cit. 2017-05-17]. Dostupné z: <http://www.pppbrno.cz/cs/>

Stimulační programy a kurzy. In: *Poruchy učení* [online]. Praha [cit. 2017-05-20]. Dostupné z: <http://www.poruchyuceni.cz/stimulacni-programy-a-kurzy>

Pražská pedagogicko-psychologická poradna [online]. Praha, 2017 [cit. 2017-05-17]. Dostupné z: <http://www.pppp.cz>

Vzpomínka na doc. Pokornou. In: *Řízení školy online: aplikace pro řízení školy* [online]. Praha, 2017 [cit. 2017-06-04]. Dostupné z: <http://online.rizeniskoly.cz/cz/aktuality/vzpominka-na-doc-pokornou.a-1989.html>

Curriculum Vitae. In: *Sigmund Freud Privatuniversität* [online]. Vídeň, 2017 [cit. 2017-06-19]. Dostupné z: https://www.sfu.ac.at/wp-content/uploads/CV_Sindelar.pdf

Tobiáš - učebnice [online]. Havlíčkův Brod, 2017 [cit. 2017-04-02]. Dostupné z: <http://www.tobias-ucebnice.cz>

Mgr. Pavel Svoboda, Ph.D. In: *Ústav speciálněpedagogických studií* [online]. Olomouc [cit. 2017-06-04]. Dostupné z: <http://uss.upol.cz/cs/o-ustavu/clenove-ustavu/odborni-asistenti-a-asistenti/pavel-svoboda/>

Seznamte se s ... Ditou Nastoupilovou. In: *Základní škola PROSPERITY* [online]. Nová Ves u Kolína, 2016 [cit. 2017-06-02]. Dostupné z: <http://www.skolaprosperty.cz/2015/04/seznamte-se-s-ditou-nastoupilovou.html>

Základní škola pro žáky se specifickými poruchami chování [online]. Praha, 2008 [cit. 2017-05-17]. Dostupné z: <http://www.speczs.cz>

Zelinkova.cz: výchovné poradenství a konzultace [online]. Praha, 2014 [cit. 2017-04-02]. Dostupné z: <http://www.zelinkova.cz>

SEZNAM PŘÍLOH

- Příloha 1: Seznam vydaných souborů – Šimonovy pracovní listy
- Příloha 2: Přehled publikací pro nápravu dyslexie
- Příloha 3: Dotazník

Příloha 1: Seznam vydaných souborů – Šimonovy pracovní listy

1	Mlčochová Markéta	<i>Celkový rozvoj</i>
2	Mlčochová Markéta	<i>Obrázky, geometrické tvary</i>
3	Mlčochová Markéta	<i>Dokreslování, uvolňovací cviky</i>
4	Borová Blanka, Svobodová Jana	<i>Rozvoj řeči a myšlení</i>
5	Pilařová Marie	<i>Grafomotorická cvičení</i>
6	Charvátová-Kopicová Věra, Boháčová Šárka	<i>Logopedická cvičení</i>
7	Charvátová-Kopicová Věra, Boháčová Šárka	<i>Logopedická cvičení II</i>
8	Kárová Věra	<i>Rozvoj logického myšlení</i>
9	Pokorná Věra	<i>Grafomotorika a kreslení</i>
10	Mlčochová Markéta	<i>Rozvoj obratnosti mluvidel a nácvik dýchání</i>
11	Smolíkovi Klára a Jan	<i>Grafomotorická cvičení</i>
12	Smolíkovi Klára a Jan, Koblasová Andrea	<i>Dopravní výchova</i>
13	Štanclová Eva, Frančíková Renata	<i>Zábavné počítání, hravá abeceda a poznávání světa</i>
14	Pilařová Marie	<i>Grafomotorická cvičení</i>
15	Štanclová Eva, Frančíková Renata	<i>Rozvoj sluchového vnímání, rozlišování hlásek, slabik a slov</i>
16	Novotný Michael a kol.	<i>Grafomotorická cvičení</i>
17	Štanclová Eva, Frančíková Renata	<i>Hrajeme si, kreslíme a počítáme s pohádkami</i>
18	Horová Ladislava	<i>Geometrické tvary, rozvoj pozornosti a postřehu, zraková diferenciac</i>
19	Konvalinová Kateřina	<i>Rozvoj jemné motoriky</i>
20	Kopečná Helena, Doležalová Hana, Šiblová Veronika	<i>Rozvoj myšlení a řeči, výtvarné a pohybové hry, grafomotorika</i>
21	Světlík Eduard	<i>Grafomotorické pohádky</i>
22	Štanclová Eva, Frančíková Renata	<i>Celkový rozvoj s důrazem na přípravu do školy</i>
23	Téthalová Marie	<i>Rozvoj slovní zásoby</i>
24	Konvalinová Kateřina	<i>Po přírody za zvířátky</i>

Příloha 2: Přehled publikací pro nápravu dyslexie

Bednářová Jiřina	<i>Zrakové vnímání - Optická diferenciacie I</i>	2009	DYS-CENTRUM	PKF
Bednářová Jiřina	<i>Zrakové vnímání - Optická diferenciacie II</i>	2014	DYS-CENTRUM	PKF
Bednářová Jiřina	<i>Prostorová orientace</i>	2004	PPP Brno	PKF
Bednářová Jiřina	<i>Sluchové vnímání</i>	2008	PPP Brno	PKF
Bednářová Jiřina	<i>Zrakové rozlišování</i>	2003	PPP Brno	PKF
Bednářová Jiřina	<i>Postřehovací slabiky</i>	2002	PPP Brno	náprava
Bednářová Jiřina	<i>Čtení pro mne</i>	1999	PPP Brno	náprava
Bednářová Jiřina	<i>Čteme se skřítkem Alfrédem</i>	2006	Computer Press	náprava
Bednářová Jiřina	<i>Orientace v čase</i>	2009	DYS-CENTRUM	PKF
Černá Lenka, Tumpachová Lucie	<i>Specifické poruchy učení</i>	2007	Pražská PPP	náprava
Černá Marie, Strnadová Iva	<i>Dyslexie - texty a hry pro děti s dyslexií</i>	2006	Fragment	náprava
Černá Marie, Strnadová Iva	<i>Dyslexie - detektivní úkoly pro malé čtenáře</i>	2011	Fragment	náprava
Emmerlingová Stanislava	<i>Když dětem nejde čtení 1</i>	2006	Portál	náprava
Emmerlingová Stanislava	<i>Když dětem nejde čtení 2</i>	2006	Portál	náprava
Emmerlingová Stanislava	<i>Když dětem nejde čtení 3</i>	2007	Portál	náprava
Jucovičová Drahomíra, Žáčková Hana	<i>Dyslexie</i>	2004	D&H	náprava
Jucovičová Drahomíra, Žáčková Hana	<i>Reedukace specifických poruch učení u dětí</i>	2014	Portál	náprava
Jucovičová Drahomíra, Žáčková Hana	<i>Smyslové vnímání</i>	2003	D&H	PKF
Krabsová Veronika, Wacková Jana	<i>Nácvik čtení - SPU</i>	2014	Raabe	náprava
Kubická Eva	<i>Metody práce při úpravě poruch učení</i>	1994	Grafie	náprava
Kubická Eva	<i>Hrou s písmeny k lepšímu čtení</i>	1995	Grafie	náprava
Kubů Libuše	<i>Číst a psát se naučím</i>	2010	Tobiáš	náprava
Kuchařová Jarmila	<i>Příklady pro samostatnou práci žáků při odstraňování VPU (III. ročník)</i>	2003	Grafie	náprava
Martínek Zdeněk	<i>Cvičné texty pro nácvik plynulého čtení</i>	2001	BLUG	náprava

Michalová Zdeňka	<i>Základy čtení 1</i>	2005	Tobiáš	náprava
Michalová Zdeňka	<i>Základy čtení 2</i>	2009	Tobiáš	náprava
Michalová Zdeňka	<i>Dyslektická čítanka pro 1. - 2. ročník</i>	2015	Tobiáš	náprava
Michalová Zdeňka	<i>Dyslektická čítanka pro 2. - 3. ročník</i>	2002	Tobiáš	náprava
Michalová Zdeňka	<i>Čítanka pro dyslektiky II</i>	1997	Tobiáš	náprava
Michalová Zdeňka	<i>Čítanka pro dyslektiky IV</i>	1997	Tobiáš	náprava
Michalová Zdeňka	<i>Čítanka pro dyslektiky III</i>	1997	Tobiáš	náprava
Michalová Zdeňka	<i>Pozornost</i>	2003	Tobiáš	PKF
Michalová Zdeňka	<i>Shody a rozdíly</i>	1998	Tobiáš	PKF
Nastoupilová Dita	<i>Dyslexie</i>	2017	Fragment	náprava
Novák Josef	<i>Čtenářské tabulky</i>	2007	Tobiáš	náprava
Nováková Iva	<i>Čtu a vím o čem</i>	2014	Portál	náprava
Pokorná Věra	<i>Cvičení pro děti se specifickými poruchami učení</i>	2007	Portál	PKF
Pokorná Věra	<i>Jak poznáme sklony dítěte k dyslexii, dysgrafii, dyskalkulii</i>	1994	BLUG	prevence
Pokorná Věra	<i>Předcházíme sklonům dítěte k dyslexii, dysgrafii, dyskalkulii</i>	1995	BLUG	prevence
Pokorná Věra	<i>Rozvoj vnímání 1</i>	2011	Portál	PKF
Pokorná Věra	<i>Rozvoj vnímání 2</i>	2011	Portál	PKF
Rezková Vlasta, Tumpachová Lucie	<i>Škola před školou I</i>	2004	Pražská PPP	prevence
Rezková Vlasta, Tumpachová Lucie	<i>Škola před školou II</i>	2004	Pražská PPP	prevence
Rezková Vlasta, Tumpachová Lucie	<i>Veselé učení</i>	1996	Pražská PPP	PKF
Rezková Vlasta, Tumpachová Lucie, Zelinková Olga	<i>Koncentrace pozornosti</i>	2016	Pražská PPP	PKF
Sindelarová Brigitte	<i>Předcházíme poruchám učení</i>	1996	Portál	prevence
Svoboda Pavel	<i>Cvičení pro rozvoj čtení</i>	2012	Portál	PKF
Svoboda Pavel	<i>Zábavná cvičení pro rozvoj čtení</i>	2011	Portál	PKF
Šup Rudolf	<i>Učíme se číst s porozuměním</i>	2005	Rudolf Šup	náprava
Treuová Hana	<i>Čítanka pro dyslektiky I</i>	1997	Tobiáš	náprava

Treuová Hana	<i>Pracovní sešit k nápravě VPU v českém jazyce I</i>	1998	Tobiáš	náprava
Treuová Hana	<i>Pracovní sešit k nápravě VPU v českém jazyce II</i>	2001	Tobiáš	náprava
Tymichová Hana	<i>Nauč mě správně číst</i>	1996	Práce	náprava
Zelinková Olga	<i>Cvičení pravolevé orientace</i>	2007	DYS	PKF
Zelinková Olga	<i>Cvičení sluchové analýzy a syntézy</i>	2003	DYS	PKF
Zelinková Olga	<i>Čtení mě baví 1</i>	2008	DYS	náprava
Zelinková Olga	<i>Čtení mě baví 2</i>	2010	DYS	náprava
Zelinková Olga	<i>Hrajeme si s písmeny - rozlišování hlásek</i>		DYS	PKF
Zelinková Olga	<i>Pavučinka</i>	2010	Tobiáš	PKF
Zelinková Olga	<i>Rozlišování slabik dy-di, ty-ti, ny-ni</i>	2003	DYS	PKF
Zelinková Olga	<i>Rozlišování b-d-p</i>	2003	DYS	PKF
Zelinková Olga	<i>Rozlišování krátkých a dlouhých samohlásek</i>	1996	DYS	PKF
Zelinková Olga	<i>Čtenářské tabulky</i>	1996	DYS	náprava
	<i>Šimonovy pracovní listy</i>		Portál	prevence
	<i>Nápravná cvičení - SPU</i>	2011	Raabe	náprava
	<i>Nápravná cvičení II. - SPU</i>	2014	Raabe	náprava
	<i>KuliFerda</i>		Raabe	náprava

Příloha 3: Dotazník

Publikace pro nápravu a prevenci vzniku dyslexie (pro učitele MŠ a ZŠ)

Vážení kolegové, ráda bych Vás požádala o vyplnění krátkého dotazníku, který je součástí výzkumu v oblasti specifických poruch učení. Dotazník je plně anonymní a jeho vyplnění Vám nezabere více než 3 minuty. Jako poděkování Vám ráda zašlu výsledky výzkumu i přehled a analýzu zkoumaných učebnic, pro tyto účely můžete zanechat svůj email na konci dotazníku. Velice děkuji za Váš čas a ochotu.

Hana Svobodová

Vyberte instituci, v níž pracujete.

- Mateřská škola
- 1. stupeň základní školy
- 2. stupeň základní školy
- Jiná

Uvedte délku Vaší praxe.

- 0-5 let
- 6-10 let
- 11-20 let
- 21 a více let

Označte publikace, které využíváte při své práci.

- Cvičení pro dyslektiky (Olga Zelinková)
- Cvičení pro rozvoj čtení (Pavel Svoboda)
- Cvičné texty pro nácvik plynulého čtení (Zdeněk Martínek)
- Číst a psát se naučím (Libuše Kubů)
- Čítanka pro dyslektiky I (Hana Treuová)
- Čítanka pro dyslektiky II – IV (Zdena Michalová)
- Čtenářské tabulky (Josef Novák)
- Čtenářské tabulky (Olga Zelinková)
- Čtení mě baví (Olga Zelinková)
- Čtení pro mne (Jiřina Bednářová)
- Čtu a vím o čem (Iva Nováková)
- Dyslektická čítanka (Zdena Michalová)
- Dyslexie (Dita Nastoupilová)
- Dyslexie (Marie Černá, Iva Strnadová)
- Hrajeme si s písmeny (Olga Zelinková)
- Hrou s písmeny k lepšímu čtení (Eva Kubická)
- Jak poznáme sklony dítěte k dyslexii, dysgrafii, dyskalkulii (Věra Pokorná)
- Když dětem nejde čtení 1, 2, 3 (Stanislava Emmerlingová)
- Koncentrace pozornosti (Vlasta Rezková, Lucie Tumpachová, Olga Zelinková)
- KuliFerda (pracovní sešity)
- Metody práce při úpravě poruch učení (Eva Kubická)
- Orientace v čase (Jiřina Bednářová)
- Pavučinka (Olga Zelinková)
- Postřehovací slabiky (Jiřina Bednářová)
- Pozornost (Zdena Michalová)
- Pracovní sešit k nápravě VPU v českém jazyce I, II (Hana Treuová)
- Prostorová orientace (Jiřina Bednářová)
- Předcházíme poruchám učení (Brigitte Sindelarová)
- Předcházíme sklonům dítěte k dyslexii, dysgrafii, dyskalkulii (Věra Pokorná)
- Příklady pro samostatnou práci žáků při odstraňování VPU (Jarmila Kuchařová)
- Rozvoj vnímání 1, 2 (Věra Pokorná)
- Shody a rozdíly (Zdena Michalová)
- Sluchové vnímání (Jiřina Bednářová)
- Specifické poruchy učení (Lenka Černá, Lucie Tumpachová)
- Šimonovy pracovní listy
- Škola před školou I, II (Vlasta Rezková, Lucie Tumpachová)
- Učíme se číst s porozuměním (Rudolf Šup)
- Veselé učení (Vlasta Rezková, Lucie Tumpachová)
- Zábavná cvičení pro rozvoj čtení (Pavel Svoboda)
- Základy čtení 1, 2 (Zdena Michalová)
- Zrakové rozlišování (Jiřina Bednářová)
- Zrakové vnímání – optická diferenciacce I, II (Jiřina Bednářová)

Na škále od 1 do 5 ohodnoťte, jak se Vám publikace líbí (jako ve škole: 1 - velmi, 5 - vůbec)

Nápověda k otázce: *Ohodnoťte, prosím, ty publikace, s nimiž máte jakoukoliv zkušenost.*

	1	2	3	4	5
Cvičení pro dyslektiky (Olga Zelinková)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Cvičení pro rozvoj čtení (Pavel Svoboda)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Cvičné texty pro nácvik plynulého čtení (Zdeněk Martínek)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Číst a psát se naučíme (Libuše Kubů)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Čítanka pro dyslektiky I (Hana Treuová)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Čítanka pro dyslektiky II – IV (Zdena Michalová)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Čtenářské tabulky (Josef Novák)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Čtenářské tabulky (Olga Zelinková)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Čtení mě baví (Olga Zelinková)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Čtení pro mne (Jiřina Bednářová)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Čtu a vím o čem (Iva Nováková)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Dyslektická čítanka (Zdena Michalová)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Dyslexie (Dita Nastoupilová)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Dyslexie (Marie Černá, Iva Strnadová)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Hrajeme si s písmeny (Olga Zelinková)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Hrou s písmeny k lepšímu čtení (Eva Kubická)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jak poznáme sklony dítěte k dyslexii, dysgrafii, dyskalkulii (Věra Pokorná)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Když dětem nejde čtení 1, 2, 3 (Stanislava Emmerlingová)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Koncentrace pozornosti (Vlasta Rezková, Lucie Tumpachová, Olga Zelinková)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
KuliFerda (pracovní sešity)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Metody práce při úpravě poruch učení (Eva Kubická)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Orientace v čase (Jiřina Bednářová)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Pavučinka (Olga Zelinková)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Postřehovací slabiky (Jiřina Bednářová)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Pozornost (Zdena Michalová)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Pracovní sešit k nápravě VPU v českém jazyce I, II (Hana Treuová)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Prostorová orientace (Jiřina Bednářová)	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>
Předcházíme poruchám učení (Brigitte Sindelarová)	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>
Předcházíme sklonům dítěte k dyslexii, dysgrafii, dyskalkulii (Věra Pokorná)	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>
Příklady pro samostatnou práci žáků při odstraňování VPU (Jarmila Kuchařová)	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>
Rozvoj vnímání 1, 2 (Věra Pokorná)	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>
Shody a rozdíly (Zdena Michalová)	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>
Sluchové vnímání (Jiřina Bednářová)	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>
Specifické poruchy učení (Lenka Černá, Lucie Tumpachová)	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>
Šimonovy pracovní listy	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>
Škola před školou I, II (Vlasta Rezková, Lucie Tumpachová)	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>
Učíme se číst s porozuměním (Rudolf Šup)	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>
Veselé učení (Vlasta Rezková, Lucie Tumpachová)	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>
Zábavná cvičení pro rozvoj čtení (Pavel Svoboda)	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>
Základy čtení 1, 2 (Zdena Michalová)	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>
Zrakové rozlišování (Jiřina Bednářová)	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>
Zrakové vnímání – optická diferenciacce I, II (Jiřina Bednářová)	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>

Zde můžete uvést Váš email pro zaslání výsledků výzkumu i přehled a analýzu publikací.