

Bakalářská práce

2017

Kristýna Tůmová

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích

Teologická fakulta

Katedra pedagogiky

Bakalářská práce

ROZVOJ ČTENÁŘSKÉ GRAMOTNOSTI U DĚTÍ MLADŠÍHO
ŠKOLNÍHO VĚKU S DYSLEXIÍ ČI PODEZŘENÍM NA DYSLEXII
(ZŠ POHŮRECKÁ)

Vedoucí práce: doc. PhDr. Helena Zbudilová, Ph.D.

Autor práce: Kristýna Tůmová

Studijní obor: Pedagogika volného času

Forma studia: Prezenční

Ročník: 3.

Prohlašuji, že svoji bakalářskou práci jsem vypracovala samostatně pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu citované literatury.

Prohlašuji, že, v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb. v platném znění, souhlasím se zveřejněním své bakalářské práce, a to v nezkrácené podobě cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejích internetových stránkách, a to se zachováním mého autorského práva k odevzdanému textu této kvalifikační práce. Souhlasím dále s tím, aby toutéž elektronickou cestou byly v souladu s uvedeným ustanovením zákona č. 111/1998 Sb. zveřejněny posudky školitele a oponentů práce i záznam o průběhu a výsledku obhajoby kvalifikační práce. Rovněž souhlasím s porovnáním textu mé kvalifikační práce s databází kvalifikačních prací Theses.cz provozovanou Národním registrem vysokoškolských kvalifikačních prací a systémem na odhalování plagiátů.

Datum

Kristýna Tůmová

Poděkování

Mé poděkování za cenné rady, připomínky, odbornou pomoc a metodické vedení práce patří především vedoucí práce, paní doc. PhDr. Heleně Zbudilové, Ph.D. Dále bych chtěla za odbornou pomoc poděkovat paní Mgr. Janě Maříkové. V neposlední řadě také velice děkuji své rodině za podporu a trpělivost.

Obsah

I. Teoretická část.....	5
Úvod	5
1 Základní terminologie	7
1.1 Gramotnost.....	7
1.2 Čtenářská gramotnost	8
1.3 Čtení.....	9
1.4 Četba.....	10
1.5 Čtenářství.....	10
2 Specifické poruchy učení	12
2.1 Vývoj specifických poruch učení	12
2.2 Vymezení specifických poruch učení:	13
2.3 Předpona DYS-	13
2.4 Příčiny vzniku SPU z historického hlediska.....	14
2.5 Příčiny SPU - současné teorie	15
3 Dyslexie.....	17
4 Diagnostika dyslexie	19
4.1 Diagnostika žáků v základní škole.....	19
4.2 Diagnostika na odborném pracovišti	20
5 Reedukace dyslexie	24
5.1 Techniky nápravy čtení.....	27
5.2 Základní pravidla správného postupu	28
5.3 Vzdělávací pomůcky a hry na podporu čtení.....	30
II. PRAKTICKÁ ČÁST	35
6 Úvod a cíle praktické části	35
6.1 Informace o škole.....	35
6.2 Kazuistika jedince s podezřením na dyslexii	36
6.3 Rozhovor s vyučující	38
Závěr.....	42
Seznam použité literatury	43
Seznam příloh.....	47
Přílohy	I

I. Teoretická část

Úvod

Téma své bakalářské práce jsem si zvolila po prvních hodinách literární výchovy, kde se mluvilo o projektech a knihách na podporu čtenářské gramotnosti. Říkali jsme si, že je důležité u dětí pěstovat lásku ke knize. Toto téma mne zaujalo, a to i vzhledem k tomu, že já jako dítě knihy ani čtení ráda neměla. Vzhledem k tomu, že jsem dyslektik a dysgrafik, tak první, na co jsem si z dětství vzpomněla v souvislosti s učením čtení, bylo koktání, vztekání se, dyslektické tabulky a okénko. Vždy jsem však byla velmi tvrdohlavá a vše se chtěla naučit a nemít žádné úlevy. Později jsem se o dyslexii a problémy s ní spojené začala zajímat. Po důkladnějším prostudování dostupných materiálů jsem zjistila, jaké jsou dnes možnosti nápravy, a tím pádem i zkvalitnění života jedince s touto poruchou.

V teoretické části se zaměřím na definování základní terminologie čtenářské gramotnosti, četby a čtení, která ukazuje, jak důležitou hrají roli v životě člověka. Dále jsem se nechala inspirovat knihami Olgy Zelinkové, prezidentky České společnosti „Dyslexia“, a dětského psychologa Zdeňka Matějčka a sepsala základní informace ohledně specifických poruch učení. Po přiblížení specifických poruch učení se zaměřím pouze na dyslexii, která má ke knihám a čtenářské gramotnosti nejbliže. Ke zjištění samotné poruchy čtení vede poměrně dlouhá cesta. První náznaky poruchy by měli vyzorovat především rodiče a učitel dítěte. Pokud učitel rozpozná náznaky dyslexie, měl by učinit taková opatření, která pomohou dítěti při výuce a zároveň se utvrdí v tom, že je to opravdu dyslexie. Následně doporučí návštěvu pedagogicko-psychologické poradny. Jak takové vyšetření probíhá, se dočteme v páté kapitole. Když dítě projde vyšetřením, tak začíná náročná, ale smysluplná cesta ke zlepšení a nápravě čtení, a tím pádem i k rozvoji čtenářských dovedností. V této kapitole i já zjišťuji, jak široké jsou pro děti dnes možnosti vedoucí ke zlepšení čtení, které ještě před třinácti lety nebyly. Vzhledem k tomu, že metod, technik a pomůcek reedukace je celá řada, zvolila jsem pouze ty, které jsou používány nejčastěji a jsou na ně napsané dobré recenze od psychologů a pedagogů píšících odbornou literaturu, jako je např. psycholožka Lenka Krejčová.

V praktické části nalezneme kazuistiku dítěte druhé třídy s podezřením na dyslexii a rozhovor s jeho třídní učitelkou na Základní škole Pohůrecká v Českých Budějovicích. V této části se zaměřím na to, jak na škole probíhá rozvoj čtenářské gramotnosti u dětí s podezřením na dyslexii a jeho motivace ke čtení. Nalezneme zde základní informace o škole a jejím přístupu k žákům se specifickou poruchou učení. Po osobní a rodinné anamnéze žáka z druhé třídy s podezřením na dyslexii zjistíme, jaké dělá díky reedukaci pokroky. Paní učitelka Maříková se s námi podělí o pokroky tohoto žáka, ale také o to, jak motivuje děti ke čtení, jaké volí postupy při zjištění možné dyslexie nebo o tom, jaké používá reedukační pomůcky.

1 Základní terminologie

1.1 Gramotnost

Než se dostaneme k pojmu čtenářská gramotnost, je potřeba si vysvětlit, co znamená pojem gramotnost obecně. Gramotnost označujeme jako osvojení si základů čtení, psaní a počítání. Výklad tohoto pojmu není však naprosto jednoznačný. Níže si představíme dvě různé definice tohoto pojmu, přestože jsou odlišné, každá najde v praxi své uplatnění.

Podle Doležalové platí: „*Gramotnost znamená ovládnutí různých druhů komunikace za účelem začlenění jedince v dané společnosti, pro jeho uspokojivé konání a bytí ve prospěch svůj i druhých. Jedná se o schopnost, která mu umožní řešit proměnlivé problémy denního života. S ohledem na společensko-ekonomické podmínky dané společnosti jsou požadovány různé stupně a druhy gramotnosti. V moderních civilizacích zahrnuje gramotnost základní a vyšší stupně gramotnosti.*“¹

Mezi základní gramotnostní dovednosti řadíme činnosti psaní, čtení, počítání a mluvení. Je to tedy soubor dovedností, které jedinec potřebuje v celém svém životě a pro uplatnění ve společnosti.

„*Dovednost jedince číst, psát a počítat získávaná obvykle v počátečních ročnících školní docházky. V tomto smyslu jde o „základní gramotnost“, která je předpokladem jak dalšího vzdělávání, tak vůbec uplatnění jedince ve společnosti. Ve vyspělých zemích je dosažení gramotnosti u všeho obyvatelstva samozřejmostí, avšak v řadě málo rozvinutých zemí Afriky a Asie je gramotnost nízká.*“²

Za základní znak úrovně vzdělanosti žáků na základní škole je považována kvalita osvojení si a používání mateřského jazyka, ve všech jeho podobách, stává se také prostředkem k osvojení si různých oborů lidského poznání. Gramotnost se rozvíjí na 1. stupni základní školy, a to ve všech vyučovaných předmětech. Mezi typy gramotnosti řadíme: Jazykovou gramotnost, informační gramotnost, čtenářskou gramotnost, matematickou gramotnost, vizuální gramotnost a přírodovědou gramotnost. Jednotlivé typy jsou ve vyučovacích předmětech zastoupeny a také se navzájem prolínají.

¹ DOLEŽALOVÁ, Jana. *Funkční gramotnost: proměny a faktory gramotnosti ve vztazích a souvislostech*, s. 14.

² PRŮCHA, Jan; WALTEROVÁ, Eliška; MAREŠ, Jiří. *Pedagogický slovník*, s. 85.

1.2 Čtenářská gramotnost

S předchozím pojmem gramotnost úzce souvisí i pojem čtenářská gramotnost, neboť každý, kdo se chce stát čtenářem, musí ze všeho nejdříve být čtenářsky gramotný.

Definice čtenářské gramotnosti dle mezinárodního výzkumu PISA (2009): „*Schopnost porozumět psanému textu, přemýšlet o něm a používat jej k dosahování určitých cílů, k rozvoji vlastních schopností a vědomostí a k aktivnímu začlenění do života společnosti*“³ Definice dle příručky VÚP: „*Čtenářská gramotnost je celoživotně se rozvíjející vybavenost člověka vědomostmi, dovednostmi, schopnostmi, postoji a hodnotami potřebnými pro užívání všech druhů textů v různých individuálních a sociálních kontextech.*“⁴

To, že je čtenářská gramotnost velmi složitý a komplexní pojem, který se skládá z mnoha dovedností a schopností, je zřejmé. V dnešní době, kdy si bez čtení nejsme schopni ani koupit jízdenku na autobus, je pro člověka velmi důležité dosáhnout co možná nejvyšší míry čtenářské gramotnosti, proto je nezbytné, aby byla rozvíjena a podporována již u dětí raného věku. Již od mala by se měly v dětech pěstovat dobrý vztah ke knize a čtení a především motivace k četbě.

Složky čtenářské gramotnosti

Protože je čtenářská gramotnost komplexní pojem, ve kterém se prolíná několik rovin, není tedy možné některou z nich opomenout. Rovinami jsou:

□ Vztah ke čtení

Hlavní předpoklad rozvoje čtenářské gramotnosti vychází z vnitřní potřeby číst a z potěšení z četby.

□ Doslovné porozumění

Ke čtenářské gramotnosti patří také dovednost porozumět psanému textu na doslovné úrovni a při tom zapojovat dosavadní znalosti a zkušenosti.

□ Posuzování a hodnocení

Posuzovat texty ze všech hledisek, sledovat záměry autora a vyvozovat z přečteného závěry - i to umí čtenářsky gramotný jedinec.

³ PALEČKOVÁ, Jana; TOMÁŠEK, Vladislav; BASL, Josef. *Hlavní zjištění výzkumu PISA 2009: Umíme ještě číst?*, s. 12.

⁴ STREJČEK, Jindřich. Čtenářská gramotnost: Definice podle příručky VÚP: Gramotnosti ve vzdělávání. In: *Metodický portál RVP* [online]. 2010 [cit. 2017-02-22]. Dostupné z: <http://wiki.rvp.cz/Knihovna/1.Pedagogicky_lexikon/G/Gramotnost/Ctenarska_gramotnost>.

□ **Metakognice**

Součástí této gramotnosti je i dovednost seberegulace, tedy umět překonávat obtížnosti obsahu, složité vyjádření, reflektovat záměr čteného textu vlastního výběru a volit strategie pro lepší porozumění.

□ **Sdílení**

Čtenářsky gramotný jedinec se umí podělit o své prožitky s dalšími čtenáři. Své chápání textu dokáže porovnat s ostatními interpretacemi a všimnout si shod i rozdílů.

□ **Aplikace**

Čtenářsky gramotný jedinec dokáže čtení využívat k seberozvoji a umí četbu zúročit v různých životních situacích.⁵

Aby se stala čtenářská gramotnost komplexní, mají všechny výše zmíněné roviny stejnou úroveň důležitosti. Na všechny roviny se tedy musí klást stejný důraz a každou z nich je nutno systematicky a postupně rozvíjet.

1.3 Čtení

Čtení, jakožto součást čtenářské gramotnosti, má v pedagogickém aspektu nejvyšší důležitost. Patří k základním předpokladům vzdělávání. Výuka čtení je zařazena do povinného učiva již od 1. třídy základní školy. V průběhu dalších ročníků se čtení kultivuje v rámci českého jazyka a literární výchovy. Čtení patří mezi jednu z klíčových dovedností, která otevírá vstup ke vzdělání a k následnému společenskému uplatnění. K osvojení čtení je potřeba, aby byl jedinec vybaven řadou předpokladů, schopností a dovedností. Čtení je dovednost, se kterou se jedinec nerodí, ale musí se ji naučit.

Pedagogický slovník definuje čtení následovně: „Druh řečové činnosti spočívající ve vizuální recepci znaků (slov, vět, nejazykových symbolů), jež jsou podnětem pro myšlenkovou činnost (porozumění významu znak). Proces čtení zahrnuje několik fází, jejichž výsledkem má ideálně být porozumění čtenému textu a vnitřní zpracování příslušné informace.“⁶

⁵ STREJČEK, Jindřich. Čtenářská gramotnost: Definice podle příručky VÚP: Gramotnosti ve vzdělávání. In: *Metodický portál RVP* [online]. 2010 [cit. 2017-02-22]. Dostupné z: <http://wiki.rvp.cz/Knihovna/1.Pedagogicky_lexikon/G/Gramotnost/Ctenarska_gramotnost>.

⁶ PRŮCHA, Jan; WALTEROVÁ, Eliška; MAREŠ, Jiří. *Pedagogický slovník*, s. 42.

Hlavním cílem je dle didaktických příruček pro učitele, rozvoj rozumové, estetické, mravní, hodnotové a světonázorové stránky dětí. Z obecného hlediska tedy čtenářské dovednosti rozvíjejí následující:

- oblast znalostí - možnost poznávat a seznámit se s novými oblastmi lidské činnosti,
- oblast hodnotová a mravní - díky různým životním příběhům a událostem si děti mohou utvářet a měnit svůj žebříček hodnot,
- oblast estetická - čtením si děti utvářejí literární vkus,
- oblast sociální a mezilidská - díky životním příběhům postav z knih děti poznávají nejrůznější charakterové vlastnosti, to jim může pomoci při jednání v sociálně náročných situacích v jejich běžném životě.⁷

1.4 Četba

Obsah pojmů četba a čtení se v mnoha publikacích nijak nerozlišuje a považuje se za jedno a totéž. V některých případech je však na rozdílnost těchto pojmů kladen důraz. Zatímco u čtení je kladen důraz na zvládnutí techniky a čtenářské strategie, tu četby jsou brány jako důležité také psychické vlastnosti čtenáře. U četby jsou čtenému textu přiřazeny souvislosti a smysl, které jsou do jisté míry subjektivní. Vnímání textu může být ovlivněno čtenářovými zkušenostmi a jeho přístupem. Četba je chápána jako dlouhodobější proces, který stojí na čtenářském zájmu a psychice jedince. Jedním z interpretů, který rozlišuje pojmy čtení a četba je kritik Jiří Trávníček, který říká, že „*četba je více než základní (mediální) aktivita zaměřená na knihy a jejich duševní přisvojování; Aktivita, která vykazuje vlastní vnitřní zákonitosti a ze které je patrná nějaká intence, plánovitost, hodnotový vztah ke knihám a jejich výběru; jde o vztah, který nevzniká jednorázově, a musí být po určitou dobu rozvíjen a udržován.*“⁸

1.5 Čtenářství

Čtenářství patří mezi jednu ze složek čtenářské gramotnosti. K tomuto pojmu neodmyslitelně patří zájem o četbu a kladný vztah k ní. Zájem se rozvíjí především u dětí raného věku, které potřebují pomoci nalézt tu správnou cestu k lásce ke knihám. K nalezení této cesty pomáhají především rodiče a škola, dále také knihovny a jiné vzdělávací instituce.

⁷ VYKYPĚLOVÁ, Lenka. *Úprava knížky pro sluchově postižené*.s16.

⁸ TRÁVNÍČEK, Jiří. *Čteme?: obyvatelé České republiky a jejich vztah ke knize* (2007), s. 35.

Z výše uvedeného vidíme, jak jsou čtení, čtenářská gramotnost a vše s tím spojené, nezbytné pro kvalitní život člověka ve společnosti. K tomuto tématu však také neodmyslitelně patří i to, že někteří lidé mají problémy se čtením, psaním nebo počítáním, které řadíme do základní gramotnosti. Pomalé čtení, nepochopení čteného textu, vynechávání písmen při psaní a další problémy doprovázejí lidské pokolení již od pradávna.

2 Specifické poruchy učení

2.1 Vývoj specifických poruch učení

Kořeny specifických poruch učení spadají daleko do historie lidstva. Předpokládá se, že se vyskytují od počátku vzdělanosti lidstva, přičemž první popsanou formou specifických poruch učení byly právě potíže se čtením.

Cesta porozumění specifickým poruchám učení započala v roce 1861, kdy francouzský neurolog Paula Pierra Broca objevil určité místo v čelním laloku levé mozkové hemisféry, které řídí naši artikulaci. Dalším významným objevem bylo v roce 1874 zjištění, že v okolí Brocových center se vyskytují centra, která zodpovídají za porozumění mluvené řeči a za obsahovou stránku mluvního projevu. Za tento objev vděčíme neurologovi Carlu Wernickemu (1874).

Z dřívějších výzkumů vyplývá, že mozková kůra je velmi komplikovaně strukturovaná a přestože spolu jednotlivé části kooperují, tak přednostně zodpovídají za své určité aktivity. Například porozumět, co říkají druzí, a schopnost odpovědět jim je zajišťována v různých částech mozku. Německý internista Adolf Kussmaul použil v roce 1877 pojmenování „slovní slepota“ u pacientů, kteří ztratili důsledkem poškození mozku schopnost číst.⁹

Termín dyslexie byl prvně použit v roce 1887 očním lékařem R. Berlinem. Francouzský neurolog Dejerin v roce 1891 tvrdil, že dyslexie má neurobiologický základ a že část levé zadní mozkové oblasti je rozhodující pro čtení. Jako první popisuje dyslexii anglický lékař P. Morgan v roce 1896 u čtrnáctiletého chlapce, a to jako vrozenou slovní slepotu. K hlavním zakladatelům moderního zkoumání podstaty dyslexie můžeme řadit psychiatra Samuela Torrey Ortona, který viděl příčinu dyslexie ve vadné dominanci jedné z mozkových hemisfér nad druhou.

Od začátku 20. století byl v odborném tisku zaznamenán nárůst článků pojednávajících o obtížích s osvojením si čtení, a to na celém světě. V Čechách napsal v roce 1904 Antonín Heveroch do časopisu Česká škola článek O jednostranné neschopnosti naučit se číst při znamenité paměti. K ostatním našim představitelům se dále

⁹ WEINERTOVÁ, Lada. *Dyslexie od historie po současnost* [online]. Brno, 2008.

Bakalářská práce. Masarykova univerzita. Pedagogická fakulta. Katedra speciální pedagogiky. Vedoucí práce D. Přinosilová [cit. 2017-02-22]. Dostupné z: <http://is.muni.cz/th/200039/pedf_b/>.s.20.

řadí Otokar Chlup, který vydal ve spisech filosofické fakulty Masarykovi univerzity publikaci s názvem Výzkum duševních projevů u dětí méně schopných (1925), kde uvádí příčiny, které vedou k obtížím při čtení. Bohuslav Hála a Miloš Sovák píší o poruchách čtení a psaní v knize Hlas, řeč, sluch (1941). Poruchy čtení a psaní se prvně začaly řešit v roce 1952 na dětském oddělení Psychiatrické léčebny v Havlíčkově Brodě pod vedením psychologů Josefa Langmeiera a Otakara Kučery. V průběhu času se otevíraly první třídy pro děti s poruchou čtení a psaní, většinou při dětských nemocnicích. V roce 1966 vyšla edice Na pomoc učitelům - Poruchy čtení a psaní, kterou vydali J. Jirásek, Z. Matějček a Z. Žlab.¹⁰

2.2 Vymezení specifických poruch učení:

Existuje mnoho definic poruch učení, které se s rozvojem vědních disciplín mění, některé však zůstávají stále platné. Ze všech definic byla pro tuto práci vybrána definice, která je jasná, stručná a nejlépe zapadá do konceptu této práce. Specifické poruchy učení je možno definovat jako „*neschopnost nebo sníženou schopnost naučit se číst, psát a počítat pomocí běžných výukových metod za přiměřené inteligence a sociokulturní příležitosti.*“¹¹

Mezi obecnější definici můžeme zařadit tu z Pedagogického slovníku: „*Specifické (vývojové) poruchy učení je souhrnné označení skupin různých poruch, které se projevují obtížemi při nabývání a užívání takových dovedností, jako je mluvení, porozumění mluvené řeči, čtení, psaní, matematické usuzování nebo počítání, dále poruchy soustředění aj.*“¹²

Aby bylo jasné, že jde o poruchu učení, byly všechny poruchy učení označené společnou předponou, kterou jsme převzali ze zahraničí, jako mezinárodně uznávané označení.

2.3 Předpona DYS-

Předpona řeckého původu dys- značí nějaký rozpor či deformaci. Z vývojového hlediska může označovat nedostatečný vývin. Na rozdíl od předpony a-, která značí ztrátu již něčeho vyvinutého. Druhou částí názvu také řeckého původu bývá zpravidla označení činnosti, která je postižena. Mezi poruchy dys- nezařazujeme pomalé získávání

¹⁰ MATĚJČEK, Zdeněk. *Dyslexie: Specifické poruchy učení.* s.14-17.

¹¹ JUCOVIČOVÁ, Drahomíra; ŽÁČKOVÁ, Hana. *Reedukace specifických poruch učení u dětí,* s. 5.

¹² PRŮCHA, Jan; WALTEROVÁ, Eliška; MAREŠ, Jiří. *Pedagogický slovník,* s. 280.

dovedností u vývojově nezralých dětí a u dětí s mentální retardací ve čtení, psaní a počítání. Mezi poruchy dys- také neřadíme výskyt pouze jednoho z mnoha projevů poruch učení, jako může být nerozpoznání dlouhých a krátkých samohlásek.

Mezi základní typy specifických vývojových poruch učení řadíme:

- Dyslexii - porucha čtení. Je nejznámější poruchou ze skupiny specifických poruch učení.
- Dysgrafii - porucha písemného projevu. Často se zahrnuje pod pojem dyslexie. Písemný projev dítěte bývá nečitelný, s obtížemi si pamatuje a napodobuje písmena.
- Dysortografie - porucha pravopisu. Bývá spojována s dyslexií a dysgrafií. Dětem s touto poruchou dělá problémy rozpoznávání krátkých a dlouhých samohlásek, těžce rozlišují slabiky ty-ti, ny-ni, dy-di, vynechávají nebo zaměňují písmena atd.
- Dyskalkulie - porucha matematické představy, operace s čísly. Častým projevem této poruchy je obtížná orientace na číselné ose, záměna číslic, neschopnost provádět matematické operace jako jsou sčítání, odčítání, násobení nebo dělení.
- Dyspinxie - je poruchou kreslení. Projevuje se velice nízkou úrovní kresby. Projevuje se špatným zacházením s tužkou v podobě tvrdého a neobratného držení.
- Dyspraxie - je poruchou obratnosti. Projevuje se neschopností vytvářet složitější úkoly. Děti nemají dobrý vztah k motorickým činnostem a jejich výrobky jsou často nevhledné.
- Dyzmuzie - je poruchou reprodukce a vnímání hudby. Typické pro tuto poruchu je špatné rozlišování tónů, nezapamatování si melodie a neschopnost rozlišovat rytmus.^{13 14}

2.4 Příčiny vzniku SPU z historického hlediska

Podle Zelinkové (2009) došli v 60. letech 20. století O. Kučera a jeho spolupracovníci při zkoumání příčin dyslexie k závěru, který se v mnohém neliší od dnešních teorií.

¹³ SAUEROVÁ, Marie. Specifické (vývojové) poruchy učení. In: *Pedagogicko-psychologická poradna v Novém Jičíně* [online]. 2013 [cit. 2017-02-22]. Dostupné z: <http://www.pppnj.cz/Stranky/Odborne%20clanky/Specificke_poruchy_uceni.aspx>.

¹⁴ WEINERTOVÁ, Lada. *Dyslexie od historie po současnost* [online]. Brno, 2008. Bakalářská práce. Masarykova univerzita. Pedagogická fakulta. Katedra speciální pedagogiky. Vedoucí práce D. Přinosilová [cit. 2017-02-22]. Dostupné z: <http://is.muni.cz/th/200039/pedf_b/>.

Zkoumání bylo provedeno u skupiny dyslektiků v Dětské psychiatrické léčebně v Dolních Počernicích, na jehož základě vyvodil 4 základní skupiny příčin vzniku této poruchy:

1) Encefalopatická skupina E

- Příčinou jsou lehké mozkové dysfunkce, které se objevily u 50 % dětí ze sledované skupiny, jde o drobné poškození mozku získané v době před porodem, při porodu nebo brzy po porodu.

2) Hereditární skupina H

- Dědičnost se potvrdila u přibližně 20 % dyslektiků, poruchy se projevily u blízkých příbuzných dětí.

3) Hereditární - encefalopatická skupina HE

- U této skupiny je příčinou kombinace dědičnosti a lehké mozkové dysfunkce, projevila se asi u 15 % dyslektiků.

4) Neurotická skupina A

- U 15 % zbývajících případů byla určena nejasná etiologie.¹⁵

2.5 Příčiny SPU - současné teorie

Zelinková (2009) uvádí, že podle odborníků z celého světa vykazují děti s dyslexií k potížím se čtením a psaním mnoho dalších abnormalit ve svém chování, a to v těchto oblastech: úroveň motoriky, auditivní a vizuální procesy, rychlé zpracování podnětů, funkce a stavba centrální nervové soustavy, paměť atd.¹⁶

Výše uvedené abnormality se mohou projevovat v různých kombinacích a závažnosti. Z toho vyplývá, že je téměř nemožné najít dva stejné jedince se stejnou poruchou čtení, a i proto není možné vytvořit vhodné metody, které by byly společné pro všechny. Podle výzkumů U. Fritha (1997) orientovaného na odhalení příčin a následnou reedukaci dyslexie můžeme důvody vzniku poruch shrnout do tří rovin:

1) Rovina biologicko-medicínská

- Genetika - existuje řada důkazů, že vývojové poruchy jsou ovlivněny geny.

¹⁵ DVOŘÁKOVÁ, Ivana. *Žák se specifickými vývojovými poruchami učení na středním odborném učilišti a střední odborné škole*, s. 32.

¹⁶ ZELINKOVÁ, Olga. *Poruchy učení: specifické vývojové poruchy čtení, psaní a dalších školních dovedností*, s. 21.

Dyslexii a ostatní poruchy nezpůsobuje pouze jeden gen. Vyskytuje se několik podstatných genů, které posunují čtenářské dovednosti na nižší úroveň.

- Struktura a fungování mozku - struktura a funkce mozku se liší u osob s dyslexií a bez ní. Předpokládá se, že strukturální změny v mozcích u dyslektických osob se formují již v době před porodem.
- Hormonální změny - výzkumy A. M. Galaburdy a dalších autorů říkají, že možnou příčinou dyslexie může být mimo jiné také zvýšená hladina testosteronu. Testosteron může omezovat vývoj jiných znaků, jelikož se zaměřuje na rozvoj znaků pohlavních. Z tohoto důvodu trpí poruchami více chlapci než dívky.
- Cerebelární teorie - tato teorie objasňuje změny v behaviorálních a kognitivních mechanismech na základě deficitu ve struktuře a fungování mozečku. Teorie tak představuje přechod mezi biologicko-medicínskou a kognitivní rovinou. Dle výzkumů je známo, že hlavní příčinou dyslexie je postižení mozečku.

2) Rovina kognitivní - v této rovině poznávacích procesů specialisté prokázali deficit v následujících oblastech:

- deficit fonologický,
- deficit vizuální,
- deficity v oblasti řeči a jazyka,
- deficity v oblasti paměti,
- deficity v procesu automatizace,
- deficity v časovém uspořádání ovlivňujících rychlost kognitivních procesů,
- kombinace deficitů.

3) Rovina behaviorální - sem řadíme:

- rozbor procesu čtení,
- rozbor procesu psaní,
- rozbor chování při čtení, psaní a při běžných denních činnostech.¹⁷

¹⁷ ZELINKOVÁ, Olga. *Poruchy učení: specifické vývojové poruchy čtení, psaní a dalších školních dovedností*, s. 21-32.

3 Dyslexie

Dyslexie, jinak řečeno specifická porucha čtení, je nejznámější a nejstudovanější formou specifických poruch učení. Dyslexie je celkově nejrozšířenější poruchou učení.

Ze všech zmíněných poruch ovlivňovala nejvíce školní výsledky, a proto byla i zkoumána jako jedna z prvních.

Dle Pedagogického slovníku je dyslexie: „...porucha, která se projevuje obtížemi při čtení, přestože se dítěti dostává běžného výukového postupu, má přiměřenou inteligenci a socio-kulturně podnětné prostředí. Je podmíněna poruchami v základních poznávacích schopnostech.“¹⁸

Jucovičová a Žáčková (2001) uvádějí, že většina případů poruch čtení má základ v poruše zrakové percepce, při které je narušeno zrakové vnímání a zrakové rozlišování v podobě: vnímání barev, rozlišování pozadí a figury, stranově obrácených tvarů a drobných detailů. Svůj podíl zde má také zraková paměť, porucha prostorové orientace v mikro a makro prostoru, mikromotorika očních pohybů a motorika mluvidel.¹⁹

Dalším vlivem může být i porucha pozornosti.

Hlavní projevem této poruchy jsou obtíže při čtení, kdy je narušeno čtení jako vlastní akt. Rozlišujeme dva typy čtení podle hemisfér. Čtení tzv. levohemisférové je rychlé, překotné a objevuje se zde zvýšená chybovost. Mohou se objevovat i problémy s intonací věty, špatné použití dechu, špatná orientace v textu, která má za následek přeskokování řádků či opakování již přečtených slov. Naopak u tzv. pravohemisférového čtení je hlavním projevem pomalé, neplynulé a namáhavé čtení s nízkým výskytem chyb.

Dalším projevem je tzv. kinetická inverze, která se projevuje přesmykováním slabik (př. slovo lokomotiva přemění na kolomotiva). Dále tzv. statická inverze, při které se zaměňují tvarově podobná písmena (př. a-e-o, b-d-p). Typické je také přidávání nebo naopak vynechávání písmen, slov nebo celých vět, vynechávání diakritických znamének nebo jejich špatné užívání.²⁰

Úroveň čtení značně ovlivňují vady řeči, jak artikulační neobratnost, při které jsou stírány rozdíly v sykavkách, tak i specifické asimilace, při kterých jsou stírány rozdíly u

¹⁸ PRŮCHA, Jan; WALTEROVÁ, Eliška; MAREŠ, Jiří. *Pedagogický slovník*, s. 62.

¹⁹ JUCOVIČOVÁ, Drahomíra; ŽÁČKOVÁ, Hana. *Reedukace specifických poruch učení u dětí*.

²⁰ DVORÁKOVÁ, Ivana. *Žák se specifickými vývojovými poruchami učení na středním odborném učilišti a střední odborné škole*. [online]. Brno, 2010. Diplomová práce. Masarykova univerzita. Fakulta pedagogická. Katedra psychologie. Vedoucí práce R. Kohoutek [cit. 2017-02-22]. Dostupné také z: <http://is.muni.cz/th/345301/pedf_m?info=1;zpet=%2Fvyhledavani%2F%3Fsearch%3Ddvo%25%99%2C3%A1kov%25%A1%20ivana%20agenda:th%26start%3D1>. s.25.

hlásek artikulačně nebo zvukově podobných v případě, že se ve slově nacházejí blízko sebe. Špatná výslovnost tak zapříčiní i nesprávné čtení.

Špatnou podporou dyslexie se může stát i nesprávná čtecí technika, jakou může být tiché či dvojí čtení, kdy si čtenář první slovo nebo text přečte potichu a poté ho zopakuje nahlas.

Velké obtíže může dítě mít při reprodukci čteného textu, a to důvodu, že si dyslektik nepamatuje to, co přečetl. Dalším důvodem špatné reprodukce čteného textu se stává přílišné soustředění se na samotný výkon čtení, zbytek dítě nedokáže plně vnímat, a tak je jeho reprodukce útržkovitá, chybná a nesamostatná.

Výše zmíněné projevy způsobují pomalé čtení, chybování při čtení nebo také zhoršení mechanické paměti. Pokud je však dyslektik schopen při čtení textu sluchové kontroly, je také schopen alespoň některá chybně přečtená slova sám opravit.

Základní znaky poruchy čtenářského výkonu postihující čtenáře, tedy rychlost, správnost, technika čtení a porozumění čtenému textu, mohou být zasaženy neúměrně z hlediska intenzity a mohou se různě mezi sebou kombinovat.

U dětí se specifickou poruchou učení v podobě dyslexie dochází k velkému nepoměru schopností ve čtení vůči ostatním standardně rozvinutým schopnostem. Nižší úroveň schopnosti číst na sebe navazuje obtíže i v ostatních učebních předmětech, které jsou závislé na výkonu čtení. Tyto obtíže se projevují například u studia cizích jazyků, naukových předmětů, ve kterých se od dětí očekává, že čtení plně využijí při výuce a učení.

Abychom si mohli být jisti, že se opravdu jedná o dyslexii, či jinou poruchu učení, je zapotřebí, aby dítě prošlo speciálním vyšetřením, kde bude tato diagnóza potvrzena.²¹

²¹ Tamtéž.s.26.

4 Diagnostika dyslexie

Abychom mohli u jedince stanovit diagnózu a zjistit tak, zda se jedná o poruchu učení, je nutné, aby prošlo procesem vyšetření nazývané diagnostika. Podle Zelinkové je diagnostika: „...východiskem výchovně-vzdělávacího procesu a především reedukace. Jejím cílem je stanovení úrovně vědomostí a dovedností, poznávacích procesů, sociálních vztahů, osobnostních charakteristik a dalších faktorů, které se podílejí na úspěchu či neúspěchu dítěte.“²²

Diagnostika dítěte se provádí v běžné či specializované třídě a na specializovaném pracovišti. Přestože se obě pracoviště zaměřují na stejné obtíže, jejich diagnostika se od sebe liší. V prostředí třídy je na dítě nahlíženo z dlouhodobého hlediska, musí se zde zohledňovat atmosféra třídy a celé školy, srovnávání s ostatními žáky, úroveň zvládnutí učebních osnov a především osobnost učitele. Naproti tomu v prostředí specializovaného pracoviště je na dítě nahlíženo z individuálního hlediska a pomocí speciálních testů je možno žáka porovnat s populací žáků stejného věku.

Velice cenné jsou samozřejmě výsledky jak diagnostiky ve třídě, tak i na specializovaném pracovišti, a to za předpokladu, že tyto výsledky vyšetření budou vzájemně využity ve prospěch diagnostikovaného dítěte.

Výslednou diagnózu určenou k integraci stanovuje pouze speciálně pedagogické centrum nebo pedagogicko-psychologická poradna. Tato pracoviště jsou garantem diagnóz a na základě jejich doporučení se pro dítě vybere zařazení, kde může dostat tu nejlepší péči. Pokud žákovi přidělí diagnózu, je zařazen mezi handicapované osoby, poté může být integrován zpět do běžné třídy nebo naopak zařazen do speciálního vzdělávacího systému v podobě speciálních tříd či škol, a to v závislosti na závažnosti poruchy.

4.1 Diagnostika žáků v základní škole

Učitel, který provádí diagnostiku, se u žáka zaměřuje na úroveň vědomostí i psychických funkcí, které mohou jeho vědomosti ovlivňovat. Provádí tak pedagogickou diagnostiku. Zaměřuje se na děti, u kterých vnímá, že jejich vývoj se odchyluje od širší normy. V takovém případě si učitel všimá zvláštností v následujících oblastech:

- „úroveň čtení: rychlost - chyby - porozumění - chování při čtení,

²² ZELINKOVÁ, Olga. *Poruchy učení: specifické vývojové poruchy čtení, psaní a dalších školních dovedností*, s. 50.

- *psaní - rukopis: držení psacího náčiní - vybavování tvarů písmen - tvary písmen - čitelnost - úprava,*
- *psaní - pravopis: jakých chyb se dopouští nejvíce a kdy,*
- *počítání: neorientuje se na číselné ose - nechápe pojem číslo - zaměňuje matematické operace,*
- *soustředění: soustředí se dobře - výkyvy v soustředění (kdy) - soustředí se velmi obtížně,*
- *sluchové vnímání: dělí slova na slabiky - poznává první hlásky ve slově - rozkládá slova na hlásky - rozlišuje slabiky,*
- *zrakové vnímání: bez obtíží - projevují se obtíže (rozlišování figur, reverzní figury...),*
- *řeč: malá slovní zásoba - obtížně hledá vhodné výrazy, specifické poruchy řeči,*
- *reprodukce rytmu: zvládá - menší obtíže - nezvládá,*
- *orientace v prostoru: bez nápadnosti, zvládá - menší obtíže - zvládá s obtížemi,*
- *určování pravé a levé strany: zvládá - zvládá s obtížemi - nezvládá,*
- *nápadnosti v chování a jaké,*
- *postavení dítěte v kolektivu: oblíbený - celkem oblíbený - neoblíbený,*
- *rodinné prostředí, způsob výchovy, péče o dítě, hodnotová orientace v rodině.*²³

Kromě výše zmíněných oblastí je potřeba zohlednit to, jaké má dítě rozumové schopnosti a jakých výkonů dosahuje v ostatních předmětech. Důležité je vyloučit příčiny, které mohou poruchu ovlivňovat (např.: dlouhodobá nemoc, střídání učitelů, celková nezralost dítěte).

Metody a pomůcky určené pro jedince s poruchou učení může učitel využívat jako pomůcku při vyučování i u dětí, které ještě nebyly diagnostikovány specialistou na odborném pracovišti. Naopak se může stát, že dítěti dokáže pomoci ke zlepšení pouze dočasné snížení nároků v kombinaci s vhodným používáním reedukačních pomůcek.

4.2 Diagnostika na odborném pracovišti

Odborným pracovištěm může být pedagogicko-psychologická poradna nebo speciálně pedagogické centrum, jelikož tato pracoviště jsou garantem diagnostiky specifických poruch učení. Aby mohla vzniknout komplexní diagnostika, je potřeba spolupráce speciálního pedagoga, psychologa, sociálního pracovníka a občas také dalších specialistů,

²³ ZELINKOVÁ, Olga. *Poruchy učení: specifické vývojové poruchy čtení, psaní a dalších školních dovedností*, s. 57.

jako jsou lékaři. Pro stanovení diagnózy je důležitá také zpráva ze školy, kterou jedinec navštěvuje.

Úkolem psychologa je zjistit úroveň neverbální a verbální inteligence, která je zaměřena na rozbor žákových nerovnoměrných výkonů. Ze zjištěné úrovně inteligence je možné vyvodit vhodná doporučení pro reedukaci, vhodný přístup k dítěti či chápání jeho obtíží. Součástí diagnostiky je anamnéza, která se zaměřuje, jak na diagnostikované dítě, tak i na jeho rodiče a sourozence. Zjišťují se údaje v podobě podobných obtíží v rodině, údaje o nemocech dítěte, o průběhu těhotenství a porodu, také o vývoji řeči, zájmech jedince apod. Tuto anamnézu provádí většinou sociální pracovnice.

Diagnostiky specifických poruch učení se provádějí v následujících kategoriích:

- vyšetření čtení,
- vyšetření psaní,
- vyšetření matematických schopností,
- zjišťování úrovně sluchového vnímání,
- zjišťování úrovně zrakového vnímání,
- vyšetření řeči,
- zjišťování úrovně pravolevé a prostorové orientace,
- další speciálně zaměřené zkoušky.²⁴

Vyšetření čtení

Výčet všech vyšetření poruch učení uvádíme z důvodu, že se dyslexie i jiné poruchy rády přidružují, a tak většinou dítě podstupuje vyšetření z více kategorií.

Při vyšetření čtení se specialista soustředí především na základní rysy čtenářského výkonu, kterými jsou správnost, rychlost, porozumění a technika čtení. Jako první přichází zkouška čtení, kdy dítě čte tři minuty standardizovaný text, používaný v různých úrovních obtíží. Během čtení si specialista zaznamenává do záznamového archu počet správně přečtených slov v jednotlivých minutách a od nich odečítá špatně přečtená slova. Podle počtu správně přečtených slov z první minuty se pak určuje rychlost čtení v podobě čtenářského kvocientu (ČQ). Ve zbylých minutách dále sleduje, zda je čtenářský výkon stále stejný, klesá nebo se naopak zlepšuje. Čtenářské výkony se následně porovnávají s intelektovými možnostmi dítěte, které se získávají pomocí inteligenčního kvocientu. Pro stanovení diagnózy se jedním z kritérií stává tzv. diskrepanční kritérium, které ukazuje

²⁴ ZELINKOVÁ, Olga. *Poruchy učení: specifické vývojové poruchy čtení, psaní a dalších školních dovedností*, s. 62-70.

na rozdíl mezi úrovní rozumových schopností (IQ) a úrovní čtení (ČQ). V českých pedagogicko-psychologických poradnách se diskrepanční kritérium stále užívá. Podle Pokorné: „Úroveň mentálních schopností dyslektiků musí být podle této autorky vyšší nebo odpovídat hodnotě 90 IQ. Čtecí kvocient, který vyjadřuje rychlost čtení, musí být pak nižší než 90 bodů a rozdíl mezi IQ a ČQ minimálně 20 bodů.“²⁵ Hranice rychlosti čtení slov za minutu v rozsahu 60-70 slov se označuje jako sociálně únosné čtení. Touto rychlostí může jedinec stále získávat nové poznatky ze čtení a číst pro zábavu, aniž by se musel nadměrně soustředit na techniku čtení a luštění písmen. Této rychlosti by bez větších problémů měly děti dosahovat v na konci 2. ročníku základní školy. Specialista se soustředí kromě počtu chyb také na kvalitu chyb a způsob čtení, ze kterého je poté schopen určit postup reedukace. Za defektní čtení považujeme, pokud dítě přečte více jak 6-10 % slov chybně.

„*Technika čtení je způsob, jakým dítě zvládá text.*“²⁶ Kvalita techniky čtení se zhoršuje v závislosti na náročnosti textu. Při diagnostice sledujeme, čte-li jedinec po písmenech, slabikách, zda čte plynule všechna slova nebo jenom ta snadná a jestli je schopen číst plynule smysluplný text. Technika čtení odhaluje také špatnou metodu, kterou je dvojí čtení. Dítě si slovo přečte nejdříve potichu pro sebe a pak ho zopakuje nahlas. „*Tento způsob čtení je v rozporu s plynulým čtením, správně vedenými očními pohyby a brzdí proces osvojování plynulého čtení. Je však běžným způsobem čtení slov při postupu metodou genetickou.*“²⁷ Další metodou určenou ke zjišťování techniky čtení je čtení nesmyslných slov a vět. Tato metoda odhaluje, jak je dítě schopné zvládat spojení hláska-písmeno a techniku čtení vět a slov.

Za další velice důležitý ukazatel kvality čtení považujeme porozumění čtenému textu. U porozumění čtenému textu se hodnotí, zda je jedinec schopný sám příběh převyprávět s detaily, nebo příběh převypráví, ale velmi stručně, nebo převypráví s občasnou pomocí. Také se hodnotí správné odpovědi na otázky směřující k textu, a to jestli dítě odpovídá jednoslovně nebo celou větou, jestli si odpovědi nevymýšlí. Důraz se klade také na to, jestli čtenému vůbec porozuměl. Pokud dítě čte rychle a poté není schopno převyprávět daný text, může to být tím, že nerozumí obsahu slov nebo tím, že

²⁵ POKORNÁ, Věra. *Teorie a náprava vývojových poruch učení a chování*, s. 66.

²⁶ ZELINKOVÁ, Olga. *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program*, s. 137.

²⁷ ZELINKOVÁ, Olga. *Poruchy učení: specifické vývojové poruchy čtení, psaní a dalších školních dovedností*, s. 42

technika čtení mu odebírá příliš mnoho pozornosti, a tím pádem není schopno vnímat obsah textu. Při takovém problému se u nápravy zaměřujeme v první řadě na techniku čtení, ve druhé řadě na rozvoj řeči.

Při pozorování dítěte při čtení si všímáme, zda je jedinec při čtení klidný nebo naopak neklidně hýbe končetinami, má křečovité držení těla, vzdychá, poposedá si nebo se jinak snaží odvést pozornost od výkonu čtení. Všechny tyto projevy uvolnění, ale i nepokoje nebo napětí vypovídají o tom, jak je čtení pro dítě náročné.

5 Reedukace dyslexie

Pojem reedukace znamená převýchovu či obnovenou výchovu. Jde o postupný rozvoj a zlepšování úrovně špatně vyvinutých nebo porušených funkcí, které jsou důležité ke čtení. Termín reedukace označuje speciálně pedagogické postupy, které slouží k rozvoji těchto funkcí. Výsledkem rozvoje funkcí je částečná nebo plná kompenzace problematiky dyslexie. Cílem reedukace je dosažení co nejvyšší úrovně čtení.

Po diagnostice jedince a zjištění závažnosti dyslexie je potřebné zvolit postup reedukace. Reedukace se zaměřuje zprvu na osvojování písmen, rozlišování a fixaci tvarově podobných písmen, spojování hlásek a písmen do slabik, spojování písmen do slov a nakonec na samostatné čtení textu.²⁸ Tento postup pochází z metody analytickosyntetické, ve které se nejdříve soustředíme na techniku čtení a až poté na porozumění samotnému textu.

Osvojování písmen

Už v tomto stádiu mohou mít dyslektické děti obtíže. Při osvojování písmen je dítě pomalé a nestíhá běžné tempo výuky. V této fázi reedukace je vhodné použít multisenzorický přístup, tedy přístup, kdy dítěti pomáháme s osvojováním písmen prostřednictvím smyslů. Vnímání tvarů písmen zrakem můžeme podpořit také hmatem.

Existuje celá řada námětů na podporu osvojování si písmen, v práci tedy uvádím pouze některé z nich:

- dětské karty s písmeny, písmenková pexesa, kostky s písmeny,
- obkreslování a kreslení tvarů písmen (kreslení do různých materiálů jako je písek, mouka, čím je povrch materiálu drsnější, tím větší je intenzita vnímání kresleného písmene),
- práce s textilními písmeny,
- ukrytá písmena (hledání písmene ukrytého v obrázku),
- dokreslování neúplných tvarů písmen,
- modelování písmen (pomocí modelíny, drátků..),
- psaní písmen na záda jiného dítěte,
- básničky, říkadla, písničky k písmenům (spojování zvuku s písmeny).²⁹

²⁸ JANKOVÁ, Adéla. *Specifické poruchy učení se zaměřením na dyslexii a dysgrafii, jejich nápravu a metody reedukace*, s. 27-28.

²⁹ Tamtéž.

Rozlišování a fixace tvarově podobných písmen

Rozlišování písmen b-d-p je náročné i pro děti, které nemají poruchu učení. Proto se těmto písmenům při reedukaci věnuje zvýšená pozornost. Písmena spojujeme pro lepší zapamatování si s obrázky či slovy. Při reedukaci můžeme volit z mnoha variant. Jako je vyhledávání a zaškrťování písmen v textu, podtrhávání slov, která obsahují tato písmena. Účinná je také varianta doplňování písmen do slov dle obsahu (bubeník bubnuje na -u -en).³⁰

Žák kromě vzhledově podobných písmen může také zaměňovat písmena, která jsou si zvukově podobná. V takovém případě musí být prvním krokem zjištění, zda je sluchem správně rozlišuje a vyslovuje. K takové záměně dochází běžně z důvodu neautomatizování spojení hlásky a písmene.³¹

Spojování hlásek a písmen do slabik

Při použití analyticko-syntetické metody je slabika důležitým bodem výuky čtení. Cílem je zautomatizování čtení slabik, aby bylo plynulé a pomalu přecházelo do čtení celých slov. Problémy se spojováním písmen a hlásek mohou mít děti, které používají nesprávnou techniku čtení jako je tzv. dvojí čtení. Tomuto se dá předcházet pomocí hlasitého slabikování. V této fázi reedukace je nezbytná znalost všech písmen. Při reedukaci nám opět pomáhá multisenzorický přístup. Jedním z postupů reedukace může být zvolení si běžně používané samohlásky a její spojování s různými souhláskami. Spojování slabik spojíme se smyslovým poznáním použitím názorných pomůcek, jako jsou korálky s písmeny, modely písmen či písmenková razítka.

Spojování slabik do slov, čtení slov

Při spojování slabik do slov dítěti opět pomůže názornost. Může skládat pexeso karty nebo kostky se slabikami, spojovat domino. Používat čtenářské tabulky, u kterých stoupá obtížnost. Ke čtení je vhodné používat záložku, ať už s výřezem pro celou slabiku, nebo s šipkou, která ukazuje směr čtení. Dítěti pomáhá také ukazování prstem, dělení obloučků pod každou slabikou či zvýrazňování slabik barevnými pastelkami. Při čtení celých slov dodržujeme pravidlo, že vždy začínáme od jednodušších typů slov k těm složitějším. Následovně:

³⁰ ZELINKOVÁ, Olga. *Poruchy učení: specifické vývojové poruchy čtení, psaní a dalších školních dovedností*, s. 81.

³¹ Tamtéž.

- otevřené slabiky (sa, la, ma...),
- uzavřené slabiky (pes, kos, nos..),
- dvojslabičná slova, která se skládají z otevřených slabik (máma, táta, seno,...),
- trojslabičná slova, která se skládají z otevřených slabik (palice,...),
- slova, která jsou složena z otevřených a uzavřených slabik (potok, jazyk,...),
- slova se shluky souhlásek na začátku, uprostřed a na konci slova (straka,..),
- slova tvořená shluky souhlásek (mrkl,..),
- slova neobvyklá a mnohoznačná (lokomotiva,...).³²

Čtení textu

Dítěti zprvu vybíráme texty, které obsahují jednoduché a krátké věty členěné do kratších odstavců. Text by měl být psán výrazným typem písma a většími písmeny. Pokud nalezneme obtížnější slovo, procvičíme ho předem. Dále volíme texty, ve kterých se opakují stejná slova, čímž jedinci usnadníme čtení. Obrázky k textu by měly být konkrétní a jednoduché. Nácvik čtení by měl být krátký s častějším opakováním. Např. číst 3 minuty souvislého textu, po něm následuje pauza. Takto by se mělo čtení opakovat 2x - 3x. Pro tento typ reedukace jsou vhodné tzv. dyslektické čítanky, které dodržují všechny výše uvedené parametry. Čtení je vhodné doplnit vyhledáváním slov v textu, plněním různých úkolů v návaznosti na příběh, čímž zlepšujeme orientaci v textu a jeho porozumění.

Jestliže dítě ve čtení příběhu chybí, je naším cílem postupně chyby odbourávat. Chyba by se dítěti neměla číst ani opravovat. Dítě by chybu mělo najít samo a slovo znovu správně přečíst. Pokud dítě není schopno chybu samo nalézt, stačí na chybně přečtené slovo ukázat, dítě by mělo přečíst slovo samo a správně.

Porozumění čtenému

Pokud má dítě problémy s porozuměním čtenému textu, může to mít dva důvody. Prvním z nich je, že čtenář není schopen soustředit se zároveň na čtení a i na obsah textu. Druhý důvod může mít původ v ovlivnění jinými činiteli, jako je narušená krátkodobá paměť, špatné soustředění, horší vyjadřovací schopnosti nebo strach. Ústní vyjádření čteného textu dítěti napomáhá rozvíjet slovní zásobu a vyjadřovací schopnosti. Při reedukaci postupujeme nejprve od porozumění jednotlivým slovům a následně větám a celému kontextu. (přiřazování obrázků k daným slovům, vlastnoručně nakreslený obrázek,

³² JANKOVÁ, Adéla. *Specifické poruchy učení se zaměřením na dyslexii a dysgrafii, jejich nápravu a metody reedukace*, s. 30.

vyjádření obsahu věty svými slovy, doplňování vynechaných slov do vět, skládání vět do celků ve správném pořadí, vymýšlení nadpisů k příběhu).

Cílem porozumění textu je kromě porozumění také pochopení hlavní myšlenky, uvědomění si souvislostí, oddělení podstatného od nepodstatného a utvoření si vlastního názoru na daný text. Ke zlepšení rychlosti čtení je nutné vést děti ke správné čtecí technice a rozvíjet percepčně-kognitivní funkce pomocí zvládnutí náročných slov.

Tempo čtení

Pomalé tempo při čtení může způsobit více faktorů, jako je pomalé psychomotorické tempo, nízká úroveň percepčně-kognitivních funkcí, nebo také špatná technika čtení. Důvodem pomalého čtení může být také nejistota, strach či tréma, nepřiměřená náročnost textu nebo rychlá unavitelnost jedince. Pro zlepšení rychlosti čtení je nutné děti vést ke správné čtecí technice, rozvíjet percepčně-kognitivní funkce pomocí zvládnutí náročných slov a mít velkou trpělivost. Zlepšit tempo čtení můžeme pomocí např. čtení s okénkem, rozvržením textu na kratší části, ukazováním si čteného, vhodnou volbou textu z hlediska náročnosti.³³

5.1 Techniky nápravy čtení

Čtení s okénkem

Tato technika je nazývána podle pomůcky, která se při nápravě používá. Jedná se o kartičku zelené barvy, ve které je vystřížen otvor, který umožňuje vidět pouze čtené slovo, ale zabraňuje vidět předchozí a následující řádky. Čtení s okénkem patří mezi velmi rozšířené metody nácviku čtení. Tato metoda se většinou užívá u dětí, které mají zásadní problém se čtením. Přestože většina dětí tuto metodu nemá příliš v oblibě, pedagog a psycholog Věra Pokorná ve své knize *Teorie a náprava vývojových poruch učení a chování* (2010) uvádí, že pokud se dodržují všechny podmínky, je tato metoda velice účinná.

Metoda dublovaného čtení

Metoda se užívá u dětí, které mají oproti čtení s okénkem rozvinutější čtecí schopnosti, ale přesto čtou nepřesně, domýšlejí si slova či je čtou chybně. U metody dublovaného čtení se používá společné čtení rodiče s dítětem. Dítě má mít přístup ke čtenému textu a aktivně ho sledovat, proto je zapotřebí, aby rodič přizpůsobil styl a rychlost čtení dítěti.

³³ JANKOVÁ, Adéla. *Specifické poruchy učení se zaměřením na dyslexii a dysgrafii, jejich nápravu a metody reedukace*, s. 28.

Aby dítě lépe udrželo pozornost a čtení mu připadalo zábavné, dělá rodič, při čtení chyby a pozoruje, zda si jich dítě všimne. Používají se chyby jako záměna slov podobného znění či významu, úplné vynechávání slov nebo používání zdvojnásobení. Za nevhodné se považuje používat humorné chyby, které dítě odvádí od koncentrace, která je při této metodě zásadní. Společné čtení by mělo trvat přibližně tři minuty a mělo by se třikrát opakovat po kratších pauzách. Tato metoda by se měla opakovat každý den po dobu tří až čtyř měsíců. Oproti čtení s okénkem je technika přirozená, nenáročná a dítě má možnost získat správný vzor ve čtení. Měla by zapříčinit zlepšení v rychlosti i přesnosti čtení.

Metoda globálního čtení

Globální čtení je vhodné pro děti, které setrvávají na sledování jednotlivých písmen a nejsou schopny si uvědomit celá slova. Metoda spočívá v tom, že si dítě přečte několikrát krátký text a poté se mu předloží stejný text s vynechanými písmeny ve slovech a dítě má tato slova správně doplňovat. Pokud je schopno správně doplnit písmena do slov, předkládá se mu opět stejný text, tentokrát s vynechanými celými slovy. Trénovat by dítě mělo pravidelně po dobu minimálně dvou měsíců

Metoda Fernaldové

Technika Fernaldové se používá u dětí, které již mají správnou čtecí strategii, ale čtou pomalu. Dítě dostane za úkol očima přelést přibližně 10 řádek textu, přitom má tužkou podtrhat slova, o kterých se domnívá, že mu budou dělat při čtení potíže. Stejný postup opakuje znovu a opět podtrhává nesnadná slova. Po druhém opakování si žák přečte podtrhaná slova. Po této přípravě už čte dítě celý text, který přibližně zná a nemusí tak mít obavy z těžších slov. Díky letnému čtení se již s textem seznámilo, a proto by mělo být jeho čtení mnohem sebejistější. Aby tato metoda byla účinná, měla by se opakovat každý den po dobu dvou až tří měsíců. Přináší zlepšení v plynulosti a rychlosti čtení. Metoda je vhodná nejen pro děti, ale také pro dospělé dyslektiky.³⁴

5.2 Základní pravidla správného postupu

- Čtení se pokládá za důležitější než psaní - čtení tvoří důležitý základ pro veškeré učební předměty.
- Dítě má číst pravidelně každý den, po dobu nejdéle 10 minut.

³⁴ BARTOŇOVÁ, Miroslava. *Kapitoly ze specifických poruch učení II: Reeducace specifických poruch učení*, s. 32-35.

- U dítěte je třeba vzbudit zájem o čtení, číst s ním obsahově zajímavé knihy psané velkým písmem.
- Neopravovat dítěti každé špatně přečtené slovo, ale zaměřit se na obsah čteného textu.
- Zhotovit barevné kartičky s obtížnými slovy.
- Motivovat děti ke čtení pomocí komiksů, vtipů a různých hádanek.
- Pochvala, radost, uznání, úsměv - to vše může dítěti udělat radost ze čtení. Čtení musí být zábavné a zajímavé.
- Zjišťovat, zda dítě porozumělo textu pomocí doplňujících otázek či vyprávění textu vlastními slovy.
- Při čtení dítěti tajně měřit čas, pro zjištění zda dělá pokroky v rychlosti čtení. Při čtení dohlížet na používání pomůcek v podobě čtecích okének záložek apod.³⁵

Faktory pomoci rodičů

- Akceptování problému: Základním faktorem pomoci je, že si rodič uvědomí, že jeho dítě má dyslexii. Dokáže to akceptovat a je odhodlaný dítěti pomoci.
- Vysvětlení dyslexie: Rodič dítěti vysvětlí, co je dyslexie. Vysvětlí mu také, že dyslexie není známka hlouposti a že se na ní dá společně pracovat.
- Vytvoření atmosféry: Dítě by se při nápravě mělo cítit dobře. Nemělo by se cítit pod zbytečným tlakem, pod kterým může dělat ještě více chyb.
- Dítě nepřetěžovat: Úkoly by se dítěti měly rozdělit na menší části. Dělat častější pauzy, aby si dítě mohlo odpočinout. Vysvětlovat mu probíranou látku v klidu a přehledně pomocí znázornění.
- Zvyšovat motivaci: Dítě musí mít pocit úspěchu, že něco dělá správně. Pomocí pochval zvyšovat jeho sebedůvěru. Po správném splnění úkolu zvyšovat náročnost. Všimnout si i malých krůčků, které vedou ke zlepšení.
- Krátkodobé cíle: Dítěti stanovovat krátkodobé cíle. Dlouhodobé cíle mohou u dětí způsobit strach.
- Kontakt se školou: Mít pravidelný kontakt s učiteli, od kterých zjistíme, co je třeba procvičovat a v čem se dítě zlepšilo.
- Multisenzoriální přístup: Během procvičování se snažit zapojit všechny smysly. Zjistit, který smysl při učení má dítě nejrozvinutější.

³⁵ Tamtéž, s. 36.

- PC programy - Využívat počítačových programů. Vedou nejen k motivaci dítěte, ale také rozvíjejí samostatnou práci.
- Hry: Scrabble, slovo, tic-tac bum, slovní fotbal. Zábavná forma procvičování.³⁶

5.3 Vzdělávací pomůcky a hry na podporu čtení

V této podkapitole nalezneme nejčastěji užívané pomůcky a hry, které mohou pomoci dětem, které mají oslabenou schopnost a dovednost číst. Veškeré uvedené pomůcky jsou běžně dostupné a jsou vhodné, jak pro podporu školního vyučování, tak k domácímu procvičování. Kompenzační pomůcky jsou navrženy z různých materiálů, které napomáhají nápravě.

Čítanky a pracovní sešity

Texty čítanek jsou psány tak, aby svou pestrostí přilákaly čtenáře ke čtení. Na začátku jsou texty jednodušší a kratší, aby dyslektického čtenáře neodradily tím, že vše nezvládne přečíst. Postupně se však náročnost zvyšuje. Před příběhy jsou uvedena obtížná slova ve sloupcích, tak aby dítě těžká slova zprvu nacvičilo. V některých částech čítanek se objevují pasáže se slovy, která úplně nesouvisí s články, ale vhodně slouží k doplňování čtecí techniky. Čítanky by se měly vhodně doplňovat dalšími pomůckami v podobě bzučáku, přehledů pravidel, dyslektických tabulek atd. Články mohou být doplněny různými úkoly a otázkami, které slouží k nácviku písemného vyjadřování a rozvoji slovní zásoby.

Dnes existuje nespočet pracovních sešitů, které slouží jako doplňující materiál pro rodiče a učitele, kteří mají zájem a snahu pomoci dětem překonat potíže spojené s poruchou čtení. Pracovní sešity jsou rozděleny do kapitol a obsahují různé úkoly a hry. Každá kapitola má svůj tematický okruh. Úkoly tedy souvisejí s tématem a jsou vždy zaměřeny na oblasti, které ovlivňují čtení. Patří sem: zrakové vnímání, rytmizace, sluchová analýza a syntéza, orientace v prostoru a paměť. Prvotní činností bývá práce s obrázky, která rozvíjí slovní zásobu dítěte. Poté následují krátké příběhy doplněné o navazující úkoly, které vedou k rozvoji čtenářských dovedností a ke zkvalitnění techniky čtení. Úkoly se vždy vztahují ke čtenému textu, např. aby dítě přiřadilo správný obrázek, který patří k textu, aby podtrhlo barevně procvičované písmeno, vyjmenovalo např. zvířátka, o kterých se v příběhu mluvilo apod.

³⁶ BARTOŇOVÁ, Miroslava. *Kapitoly ze specifických poruch učení II: Reeducace specifických poruch učení*, s. 37-38.

Mezi další patří:

- MICHALOVÁ, Zdena. Čítanka pro dyslektiky II., 1997 (viz příloha č. I.),
- MICHALOVÁ, Zdena-Dyslektická čítanka pro 2. - 3. ročník, 2002,
- NASTOUILOVÁ, Dita - Deník malého čtenáře, 2016,
- BALHARMOVÁ, Kamila - Fíovo čtení, 2015.

Mezi nejznámější pracovní sešity patří:

- NASTOUILOVÁ, Dita - Dyslexie – Aktivity pro děti se specifickou poruchou učení, 2017(viz příloha č. II.),
- EMMERLINGOVÁ, Stanislava - Když dětem nejde čtení 1, 2016,
SVOBODA, Pavel - Zábavná cvičení pro rozvoj čtení, 2016,
- ČERNÁ, Marie, STRNADOVÁ, Eva - Dyslexie - Detektivní úkoly pro malé čtenáře, 2011,
- MARTÍNEK, Zdeněk - Cvičné texty pro nácvik plynulého čtení, 2008.

Bzučák

Elektronický bzučák slouží jako pomůcka dyslektickým dětem, které těžko rozeznávají dlouhé a krátké samohlásky. Tato opticko-akustická pomůcka poskytuje jedinci správný nácvik rytmu slov jak v mluveném, tak v písemném projevu, a to formou hry. Úspěšná je zejména u řady pedagogů. (Viz příloha č. III.)³⁷

Textilní číslice a písmena

Celá sada se skládá ze všech písmen české abecedy, číslic, interpunkčních znamének a karet s puntíky. Z jedné strany je vždy našit suchý zip, který umožňuje písmena připevnit na nástěnku. Tato pomůcka má široké využití ve výuce, a to jak čtení, tak počítání. Můžeme volit ze sad písmen a číslic i z jiných materiálů, jako jsou magnety, dřevěné kostky, papírové karty, či smirkové karty. (Viz příloha č. IV.)³⁸

Včelka.cz

Včelka je online aplikace, která byla vytvořena tak, aby zlepšovala úroveň čtení a napomáhala při potížích se čtením. Tento program umožňuje zábavné a odborné procvičování, aniž by člověk musel být speciální pedagog. Program sám provede

³⁷ UDRŽALOVÁ, Miroslava. Logopedie: Bzučák pro dyslektiky. In: *Amosek.cz* [online]. 2017 [cit. 2017-03-16]. Dostupné z: <<https://www.amosek.cz/Bzucak-pro-dyslektiky-d635.htm>>.

³⁸ EDUCAPLAY. Počítání a abeceda pro začátečníky: Textilní písmena. In: *Amosek.cz* [online]. 2017 [cit. 2017-03-16]. Dostupné z: <http://www.educaplay.cz/textilne-pismena/>

diagnostiku, která objeví problémové oblasti a poté sám navrhne vhodná cvičení, která by dítěti měla pomoci. Aby bylo cvičení efektivní je potřeba provádět cvičení pravidelně. Tuto aplikaci je možné používat po registraci, která je prvních sedm dní zdarma a potom je program zpoplatněn 120,-Kč za měsíc. Poplatek je použit na další vývoj programu. Po úvodní diagnostice, která, jak už jsme zjistili, vytvoří čtenáři cvičení na míru, můžeme začít s procvičováním. Včelka nám dá na výběr z přibližně 15 různých cvičení, mezi kterými najdeme doplňování háčků a čárek do slov, doplňování chybějících písmen do slov a vět, čtení slov bez prvních samohlásek, sluchovou syntézu slov a další. To vše v doprovodu obrázků a příjemného hlasu, který zadává úkoly a předčítá jednotlivá písmena či slova (viz příloha č. V.). Za každým cvičením necháme dítě pomoci „smajlíků“ zhodnotit, zda byl úkol náročný (viz příloha č. VI.). Pokud má dítě úkoly dostatečně procvičené, můžeme přejít v aplikaci do knihovny a vybrat některý z příběhů, který čtenář může číst. Vybírat si můžeme i podle délky textu tak, aby jedinec čtení zvládl. Po několika dnech procvičování můžeme zjistit pomocí grafu, jak si dítě vede. Zda se zlepšuje a v čem a co mu naopak stále činí potíže. Stránka nabízí také recenze od rodičů a učitelů, které mohou pomoci při rozhodování, zda si program pořídit.³⁹

Hra

Vzdělávací hry patří mezi oblíbenou kompenzační pomůcku při nápravě dyslexie.

„Hra je specifickou formou poznávání světa, což znamená, že právě v ní se ve značné míře uplatňují a rozvíjejí poznávací procesy a jejich vlastnosti. Hra tedy dává příležitost k rozvoji poznání v oblasti sociální, rozvíjí schopnosti socializace a komunikace (jazykové dovednosti, volní jednání, mezilidské vztahy, charakterové vlastnosti apod.).“⁴⁰

Procvičování čtení pomocí hry je jednou z vhodných metod. Dítě nehraje s úmyslem, aby se naučilo nebo procvičilo nějakou rozvíjející se schopnost. Dítě si hraje, protože ho to baví a to, že se ze hry může něco naučit, je pro něj nepodstatné.

Vzdělávací hry jsou tedy vhodnou metodou nápravy dyslexie, dítě je při hře uvolněné a učení si tak nepřipouští.

³⁹ Levebee s.r.o. Rozečti se. Včelka: Procvičujte s dětmi čtení každý den. In: *Včelka.cz* [online]. 2017 [cit. 2017-03-07]. Dostupné z: <<https://www.vcelka.cz/cs/>>.

⁴⁰ SOCHOROVÁ, Libuše. Didaktická hra a její význam ve vyučování. In: *Metodický portál RVP* [online]. [cit. 2017-02-22]. Dostupné z: <<http://clanky.rvp.cz/clanek/s/Z/13271/DIDAKTICKA-HRA-A->

Didaktické hry

Pedagogický slovník vysvětluje didaktickou hru následovně: „Analogie spontánní činnosti dětí, která sleduje (pro žáky ne vždy zjevným způsobem) didaktické cíle. Může se odehrávat v učebně, tělocvičně, na hřišti, v přírodě. Má svá pravidla, vyžaduje průběžné řízení, závěrečné hodnocení. Je určena jednotlivcům i skupinám žáků, přičemž role pedagogického vedoucího mívá široké rozpětí od hlavního organizátora až po pozorovatele. Její předností je stimulační náboj, neboť probouzí zájem, zvyšuje angažovanost žáků na prováděných činnostech, podněcuje jejich tvořivost, spontaneitu, spolupráci a soutěživost, nutí je využívat různých poznatků a dovedností, zapojovat životní zkušenosti.“⁴¹

Přečtu ti, mami

Jedná se o vzdělávací hru pro děti ve věku 6-7 let, která zábavným způsobem pomáhá usnadnit výuku čtení.

Postup hry: Děti skládají z barevných dílků dohromady obrázky, pod kterými je napsané slovo, které mají následně přečíst nahlas. Obrázky jsou rozděleny do tří skupin a to podle počtu dílků, ze kterých se slova a obrázky skládají. Určují se tak stupně obtížnosti. Ve hře nalezneme obrázky po třech, čtyřech a pěti dílcích. Náповědou pro děti může být seznam slov a obrázků na konci návodu. (Obrázek viz příloha č. VII.)⁴²

Slovní expres

Tato vzdělávací hra je určena dětem od 8 let a mohou ji hrát 2-4 hráči.

Hra obsahuje zvoneček a balíček karet. Na každé kartě je napsané nějaké písmeno. Hra má dva způsoby - buď se karty rozdají hráčům do ruky, nebo se hraje otevřená hra na stole. Rozdávání - každý hráč dostane tři karty s písmeny. Zbytek balíčku se položí doprostřed stolu a každý hráč z něj postupně odkrývá jednu kartičku, kterou položí na stůl, aby ji všichni viděli. Dále se každý snaží vytvořit slovo z karet, které má v ruce a z karty vyložené na stole. Takto hra pokračuje dále do doby, než někdo z hráčů vytvoří slovo. Ten, kdo první zazvoní na zvoneček, vymyšlené slovo ukáže svým protihráčům. Pokud je slovo správně, hráč pro sebe získává všechny karty z daného slova, které se na konci hry sčítají, a vítězem se stává hráč s největším počtem karet. Pokud je však slovo špatně hráč, musí jednu kartu odevzdat do balíčku.

⁴¹ PRŮCHA, Jan; WALTEROVÁ, Eliška; MAREŠ, Jiří. *Pedagogický slovník*.s.43

⁴² WEB REVOLUTION. Přečtu ti, mami. In: *Hračkyvzdělávací.cz* [online]. 2013 [cit. 2017-03-16]. Dostupné z: <<https://www.hrackyvzdelavacky.cz/prectu-ti-mami.html>>.

Při otevřeném hraní se na stůl vyloží karty a společně s dítětem se hledají slova. Všichni skládají slova ze stejných písmen. Tento způsob hry je u dětí oblíbenější, jelikož mají všichni stejnou šanci na výhru (nejde zde o štěstí, ale o rychlost). (Obrázek viz příloha č. VIII.)⁴³

⁴³ WEB REVOLUTION. Slovní expres. In: *Hračkyvzdělávačky.cz* [online]. 2013 [cit. 2017-03-16]. Dostupné z: <<https://www.hrackyvzdelavacky.cz/prectu-ti-mami.html>>.

II. PRAKTICKÁ ČÁST

6 Úvod a cíle praktické části

Praktická část bakalářské práce se skládá ze dvou podčástí. První podkapitolou je kazuistika dítěte s podezřením na specifickou poruchu učení, dyslexii, a druhou tvoří rozhovor s třídní učitelkou. Kazuistika i rozhovor byly prováděny na Základní škole Pohůrecká ve 2. třídě.

Hlavním cílem praktické části je zjistit, jakým způsobem probíhá rozvoj čtenářských dovedností (čtenářské gramotnosti) na této škole u dětí s podezřením na poruchu čtení a zda je zvolený způsob práce účinný. Dílčí cíle jsou následující:

1. Vypracovat kazuistiku jedince s podezřením na dyslexii a zaměřit se na dosažený pokrok ve zlepšení čtenářské gramotnosti.
2. Při rozhovoru zjistit, jakým způsobem třídní učitelka celkově motivuje děti ke čtení knih.
3. Při rozhovoru zjistit, jak dětem třídní učitelka pomáhá k nápravě chyb a kvalitnějšímu čtení.

6.1 Informace o škole

Základní školu Pohůrecká v současnosti navštěvuje 823 žáků a jsou rozděleni do 36 tříd po přibližně 25 žácích. Škola je rozdělena do tří pavilonů. Druhá třída, ve které praktická část proběhla, se nachází ve třetím pavilonu školy. V tomto pavilonu jsou také další první a druhé třídy, šatny, malá tělocvična, učebna hudební výchovy a školní družina.⁴⁴

Škola zabezpečuje výuku u žáků se specifickými poruchami učení s pomocí výchovného poradce a speciálního pedagoga, kteří koordinují speciálně pedagogickou péči, případně sestavují individuální vzdělávací plány a spolupracují s rodiči i učiteli. Poradce dále zprostředkovává další odbornou péči a diagnostiku, a to ve spolupráci s poradenskými pracovišti. Rozsah dané péče doporučuje odborné pracoviště. Pokud by žák měl potřebu individuální asistence ve výuce, škola bude usilovat o její zajištění. V takovém případě by pedagogický asistent spolupracoval s výchovným poradce, třídním učitelem a dalšími vyučujícími.⁴⁵

⁴⁴ WALTEROVÁ, Dana. Charakteristika školy. In: *Základní škola Pohůrecká České Budějovice* [online]. 2016 [cit. 2017-03-16]. Dostupné z: <<http://www.zspohurecka.cz/skola-dokumenty-skoly/>>.

⁴⁵ WALTEROVÁ, Dana. Charakteristika ŠVP. In: *Základní škola Pohůrecká České Budějovice* [online]. 2016 [cit. 2017-03-16]. Dostupné z: <<http://www.zspohurecka.cz/skola-dokumenty-skoly/>>.

6.2 Kazuistika jedince s podezřením na dyslexii

Uvedení případu

Pro kazuistiku jsem si vybrala dítě z 2. třídy paní učitelky Maříkové, se kterou proběhl i rozhovor. Matka dítěte si přála kvůli uvedení osobních dat v anamnéze, aby šetření proběhlo anonymně. Proto jsem dítě pojmenovala Jiří. Jirku jsme vybrali, protože v hodinách jeví klasické známky dyslexie, jeho čtení je pomalé a neplynulé. Jirka vynechává písmena a má problémy s vyprávěním a sníženou pozornost. Zatím nemá diagnostikovanou poruchu čtení. Během 1. roku a 1. pololetí 2. třídy pracovala paní učitelka s Jirkou intenzivněji, aby zjistila, zda chlapec poruchou trpí či nikoliv. Nyní má Jirka podanou žádost na vyšetření do pedagogicko-psychologické poradny.

Získání anamnézy dítěte bylo snadnější, protože jsem osobně znala matku dítěte. Při snaze získat anamnézu i od jiných rodičů dětí ze stejné třídy jsem se setkala vzhledem k důvěrnosti podávaných informací se zamítavou odpovědí, a to i při podmínkách anonymity. Domnívám se, že jen díky dobrému vztahu s matkou Jirky vše proběhlo velmi otevřeně, klidně a důvěrně.

Problémy dítěte

Jirka se již od mateřské školy těžko začleňuje do většího kolektivu dětí. Nízké sebevědomí mu nedovoluje najít si bez potíží kamaráda, proto na sebe upoutává pozornost tím, že je hlučný, skáče do řeči a pokud ani toto nepomáhá, volí agresivní způsob chování: pere se, bere hračky, vzteká se a pláče. Tento postup je stejný i v případě, že není středem pozornosti u dospělých.

V hodinách se ve srovnání s ostatními žáky projevuje jeho zvýšená únava, a to především při vysvětlování látky. S tím souvisí také to, že potřebuje delší čas na zadávání úkolů a jejich pochopení. Při samostatné práci neudrží pozornost, otáčí se, ošívá se a baví.

Jirka nedokázal smysluplně vyprávět ani příběh z knihy, kterou čte a nedokázal popsat své vlastní zážitky. Vyprávět začíná buď od prostředku, nebo od konce celého příběhu. Snaží se vše říct velmi rychle, a to má za následek, že zadržává a opakuje slova, která už vyslovil.

Anamnéza

Rodinná anamnéza

Jirka pochází z neúplné rodiny, žije pouze s matkou. Otec o Jirku od jeho narození nejeví zájem. Matce je 35 let a pracuje jako administrativní pracovnice. Na Jirkově výchově se ve velké míře podílí také babička a strýc (oba jsou ze strany matky). V rodině je Jirka jediné dítě. Vyrůstá tedy mezi samými dospělými. Vztahy mezi členy rodiny jsou velmi dobré. Celá rodina je hodně aktivní, hlasitá, přímá a energická. Dyslexií trpí Jirkův strýc a nevlastní bratr.

Osobní anamnéza dítěte

V průběhu těhotenství lékaři zjistili špatné vyživování plodu placentou, po kterém následovala hospitalizace ve 24. týdnu těhotenství. Do 32. týdne dostávala matka kortikoidy a infúze na podporu vývoje plodu. V tomto týdnu byl uměle vyvolán porod a následně dítě porozeno císařským řezem. Další 3 týdny byl Jirka uložen v inkubátoru a poté 14 dní na vzduchové ventilaci, kde byl vyživován pomocí sondy. Během prvního roku cvičila matka s Jirkou cviky podle Vojtovy metody.

S nástupem do mateřské školy se objevily i problémy s chováním, Jirka začal být vůči ostatním dětem agresivní. Zjistily se také potíže s adaptováním se mezi děti ve větší skupině. V tomto období matka navštívila klinickou psycholožku, která upozornila na možný výskyt ADHD a skryté agrese. Dále měl ve školce logopedické problémy, špatně vyslovoval, zaměňoval písmena ve slovech, nebyl schopný vyprávět. Tyto problémy již naznačovaly možný výskyt poruchy učení.

Na základní školu nastoupil v 6 letech. Kromě problémů začlenit se do kolektivu se začala projevat i snížená pozornost a roztěkanost při hodinách. V první třídě Jirku nejvíce trápilo učení se písmen. Dále při psaní slov vynechával neznělá písmena, protože je neslyšel. Celkově bylo čtení velmi pomalé, vymýšlel si slova, zapomínal písmena. V hodinách angličtiny nedokázal pochopit, proč se slova jinak čtou a jinak píší.

Z těchto důvodů navrhla paní učitelka matce Jirky, aby navštívila školního speciálního pedagoga, který Jirkovi může pomoci. Matka pedagožku navštívila, ta Jirkovi provedla testy, na jejichž základě mu doporučila domácí procvičování v podobě práce s dyslektickými čítankami, pracovními listy na procvičování písmen, uvolňovacími cviky a hry s analýzou a syntézou slov. Dále Jiří pedagožku navštěvoval každý týden, kde s ním sama pracovala. Po zhruba 6 absolvovaných lekcích začala paní učitelka pozorovat

zlepšení v Jirkově pozornosti. Dokázal se lépe a déle soustředit na vykládanou látku i na společné čtení. Díky intenzivnímu domácímu procvičování se naučil poznávat všechna písmena. Na začátku druhé třídy byly také znát pokroky v souvislejších vyprávěních, které dávalo smysl. Po prvních měsících druhé třídy však třídní učitelka zaznamenala zhoršení, Jiří přestal navštěvovat pedagožku a i domácí procvičování nebylo pravidelné, a to z důvodu problémů v rodině. Jirka byl schopen se soustředit a pracovat, jen pokud za ním stála paní učitelka a neustále ho kontrolovala. Začátkem března se osobní problémy začaly uklidňovat a nyní na Jirku čeká diagnostika na odborném pracovišti. Odborný pedagog i třídní učitelka se domnívají, že vzhledem k jeho situaci by mohl mít nárok na přidělení osobního asistenta, který by Jirku vedl k pozornosti a celkově mu pomáhal. Asistent by byl i vhodný pomocník pro paní učitelku, která by se mohla více soustředit na ostatní žáky v její třídě.

Rozhovor s Jirkou

Po krátkém osobním rozhovoru s Jirkou během přestávky bylo zjištěno, že i když se doma nerad učí a procvičuje úlohy zadané paní učitelkou, tak sám vidí pokrok. Dokáže si sám přečíst sms zprávu, obsluhovat počítač a ve škole se už tolik neobává vyvolání k hlasitému čtení. Po dotazu, zda rád čte knihy, odpověděl, že si knihy rád prohlíží v obchodě. Líbí se mu ty s velkými obrázky a klučíčími motivy (Spiderman, Spongebob, lego). Vybrané knihy si rád čte s mamkou, kdy se ve čtení střídají, líbí se mu také čtení pohádek před spaním od babičky. Sám si potom rád pročítá komiksové knihy, kde je málo textu a hodně obrázků.

6.3 Rozhovor s vyučující

Rozhovor jsem provedla s Mgr. Janou Maříkovou, učitelkou žáků 2. třídy Základní školy Pohůrecká. Paní učitelka má 12-ti letou praxi, z toho většinu let učila žáky prvních a druhých tříd. S paní učitelkou se dobře znám, i proto rozhovor neprobíhal na půdě školy, ale v prostředí domova, kde jsme se obě cítily dobře a uvolněně. Rozhovor probíhal bez zábran s názornými ukázkami pomůcek, se kterými v hodinách s dětmi pracuje nebo které doporučuje rodičům k domácímu procvičování.

Rozhovor se skládal z 21 otázek, které byly voleny tak, aby odpověďmi na ně, byly zjištěny hlavní a dílčí cíle práce. Celý rozhovor je zařazen do přílohy IX.

První otázky z rozhovoru se zabývaly motivací dětí ke čtení knih ve vyučování i mimo ně. Ke čtení knih ve vyučování motivuje paní učitelka děti tím, že jim volí knihy se zajímavým obsahem, který upoutá jejich pozornost. Další důležitou vlastností zvolené

knihy jsou veselé obrázky a odpovídající velikost písma. Mimo vyučování dětem nedává žádnou povinnou četbu. Dle jejích slov děti od čtení odrazuje, pokud musejí číst něco povinně a ani je to nezaujme. Naopak děti motivuje tím, že si každý smí vybrat knihu dle vlastního vkusu. Tu přečte doma s rodiči a po přečtení ji představí svým spolužákům. Je vyzkoušené, že si poté knihu přečtou i další žáci, protože je vyprávění o knize zaujme. Děti pravidelně docházejí se svojí třídní učitelkou do Jihočeské vědecké knihovny, kde na ně čeká kromě výběru knih také zábavný program spojený s četbou. Podporovat v dětech lásku ke čtení je důležité i vzhledem k tomu, že dnes děti mají mnoho možností k trávení volného času a po sportu, kroužcích a počítačových hrách by kniha mohla být vhodnou variantou ke zklidnění, uvolnění se a relaxaci.

Po otázkách ohledně motivace jsme se přesunuly k otázkám dyslexie či podezření na ni. První otázka směřovala ke zjištění, v jakém období se dá zjistit, zda žák trpí dyslexií. Dozvěděla jsem se, že první náznaky se dají rozpoznat již během prvních měsíců, není to však vždy s úplnou jistotou. V první fázi paní učitelka Maříková s dětmi procvičuje zrakové vnímání pomocí pracovních listů, a to hledáním obrázků, které nepatří mezi ostatní nebo spojováním stejných obrázků (ukázku nalezneme v příloze X). Už při tomto procvičování dokáže rozpoznat dítě, které by poruchou trpět mohlo. Při nástupu do první třídy jsou mezi dětmi rozdíly v tom, co umějí, proto není možné, aby je učitelka mohla mezi sebou porovnat. Ke konci první třídy se rozdíly mezi dětmi snížily, a tak je větší možnost určit, jestli dítě poruchou opravdu trpí.

Pokud si paní učitelka všimne možné poruchy, je pro ni základem procvičování, ke kterému vede celou třídu. K procvičování čtení užívá dyslektické čítanky, pracovní listy a jiné pomůcky. Při čtení učí děti, aby si ukazovaly prstem či záložkou, u dětí s podezřením na dyslexii používá čtecí okénko. Děti se na této škole učí číst genetickou metodou, kdy slova čtou po písmenkách a poté přečtou celé slovo znovu. I tato metoda může ukázat, zda je žák dyslektik. Pokud je dítě silný dyslektik má s genetickou metodou potíže a neumí si spojit písmena k sobě. V takovém případě se přechází na slabikování, které je pro dyslektiky pochopitelnější. K procvičování třídní učitelka volí také hry se slovy a písmeny, pracovní listy k pravolevé orientaci, která vede k rozpoznávání rozdílů mezi písmeny b-d-p, analýzu a syntézu slov pomocí vystřihaných písmen a mnoho dalších aktivit.

Ve třídě paní Maříkové zatím žádné dítě nemá diagnostikovanou dyslexii ani jinou poruchu učení. Nachází se zde dvě děti, které mají určitě poruchu čtení, z toho jednoho žáka čeká v dubnu tohoto roku pedagogicko-psychologické vyšetření. U druhého žáka se

však učitelka setkala s odmítnutím ze strany rodičů. Ti se domnívají, že jejich dítě žádnou poruchou netrpí a nepřejí si, aby bylo „zaškatulkováno“ jako dyslektik. Další dvě děti zatím učitelka pozoruje a pracuje s nimi. S rodiči těchto dětí je paní učitelka v pravidelném kontaktu nejen na třídních schůzkách, ale také na e-mailu, nebo při osobních konzultacích. Rodičům dává rady a materiály k domácímu procvičování. Rodiče jsou důležitou součástí nápravy, mají pomoci dítěti nejen jako dozor při procvičování, ale také ho podporovat a motivovat k lepším výkonům.

Další z otázek byla, jestli je na škole pro tyto děti přístupná odborná pomoc. Bylo mi odpovězeno, že ano. Těmto dětem se věnuje speciální pedagožka, která má možnost děti otestovat a navrhnout cvičení na procvičování toho, co jim činí problémy. Pedagožka spolupracuje jak s učiteli, tak i s rodiči, kterým dává rady, jak s dítětem dále pracovat. Sama pedagožka se také soustředí na žáky, kteří za ní docházejí jednou až dvakrát týdně a pracuje s nimi. Asistenta na škole zatím nemají, protože nebyl zapotřebí. Pokud by některé z dětí asistenta potřebovalo, neprodleně by o něho škola zažádala. Z rozhovoru vyplynulo, že u učitelů je asistent vítán z důvodů pomoci. Je to pomoc nejen pro žáka, kterému je asistent přidělen, ale také pro vyučujícího, který tak má možnost se více soustředit na ostatní žáky.

U třinácté otázky, jestli má možnost využívat reedukační pomůcky, mě překvapilo nejen jejich množství, ale i rozdílnost oproti reedukačním pomůckám uvedených v této práci. V práci jsem uváděla pomůcky podporované odbornou literaturou,⁴⁶ jako jsou pracovní listy, dyslektické čítanky, bzučák nebo aplikace včelka.cz, z praxe však vyplynulo, že každému učiteli vyhovují jiné pomůcky a také, že preferují jiné autory. Paní Maříková upřednostňuje především knihy a cvičení O. Zelinkové⁴⁷ a J. Bednářové,⁴⁸ které ve svých cvičeních volí pozvolné zvyšování náročnosti na žáka a také mají široký výběr publikací k procvičování dyslexie. Oblíbené jsou také klasické hry jako slovní fotbal, nebo hra město, jméno, zvíře, věc. I vzhledem k omezenému rozpočtu školy si pomůcky v podobě látkových nebo papírových písmen vyrábějí sami. Výčet všech pomůcek používaných ve druhé třídě nalezneme v příloze IX.

⁴⁶ JUCOVIČOVÁ, Drahomíra; ŽÁČKOVÁ, Hana. *Reedukace specifických poruch učení u dětí*. 1. vyd. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-474-8.

⁴⁷ ZELINKOVÁ, Olga. *Cvičení pravo-levé orientace: Cvičení pro dyslektiky VI*. Praha: DYS Olga Zelinková, 2011. ISBN 80-902065-22.

⁴⁸ BEDNÁŘOVÁ, Jiřina. *Čtení s porozuměním a hry s jazykem: Čteme se skřítkem Alfrédem*. Brno: Edika, 2012. ISBN 978-80-266-0004-6.

Dle učitelky Maříkové má reedukace dyslexie smysl. Díky nápravě se dají zmírnit projevy této poruchy. Upozorňuje však na to, že reedukace je dlouhodobý a náročný proces, který na každého jedince působí jinak. Tedy u někoho je náprava dyslexie více znatelná u jiného méně. Dyslexie však nikdy úplně nevymizí.

Poslední série otázek byla na téma rozdílnosti v přístupu k poruchám učení dříve a dnes, a zda dětí s dyslexií přibývá. Na to paní učitelka řekla, že dříve se o dyslexii více mluvilo. Řešení se hledalo v zakládání dyslektických tříd a doučováním. Více dětí také prošlo diagnostikou v pedagogicko-psychologických poradnách. Dnes se vše snaží řešit domluvou s třídním učitelem či speciálním pedagogem ve škole a návštěva pedagogicko-psychologické poradny je až na posledním místě. Novinkou oproti dřívějším létům je osobní asistent. Myslí si, že dětí s dyslexií nepřibylo, ani neubylo, pouze se změnil způsob řešení.

Poslední otázkou bylo, zda by ráda podstoupila školení na toto téma. Odpověděla mi, že ano, ale pouze za předpokladu, že školení je podloženo praxí a školící metody jsou tedy vyzkoušené.

Závěr

Ve své práci jsem se zabývala rozvojem čtenářské gramotnosti u dětí mladšího školního věku s dyslexií nebo s podezřením na ni.

Cílem práce bylo blíže představit termíny spojené s danou problematikou, jako jsou čtenářská gramotnost, čtení nebo dyslexie, zjistit jaké jsou metody, pomůcky a principy reedukace čtení a jak se celkově rozvíjí čtenářská gramotnost u dětí s tímto problémem. Tyto cíle se mi podařilo v práci splnit. Domnívám se, že reedukace a rozvoj čtení má smysl a pomáhá dětem nejen projít základní školou, ale celým jejich životem.

Teoretická část popisuje základní pojmy čtenářské gramotnosti, jako jsou čtení, četba nebo čtenářství. Nalézáme zde základní popis specifických poruch učení, jejich vývoj a původ. Poté se zaměřujeme už pouze na dyslexii a její diagnostiku, která začíná v běžné třídě a postupuje na odborné pracoviště. Po upřesnění všech důležitých termínů, přechází práce na reedukaci dyslexie, což je podstatou celé práce. Zjistila jsem, že existuje mnoho metod, principů, rad a her na podporu a rozvoj čtenářské gramotnosti. Všechny by se do této práce nevměstnaly, a proto jsem vybrala pouze z každé kategorie vhodného zástupce, podporovaného i autory odborné literatury. Čtenářskou gramotnost reedukací rozvíjíme při používání každé z metod uvedených v práci.

Praktická část se zabývá rozvojem čtenářské gramotnosti u dětí s podezřením na dyslexii na Základní škole Pohůrecká. Zprvu jsme si představili tuto školu a její možnosti práce s dětmi se specifickou poruchou učení. Následovala kazuistika chlapce v podobě osobní a rodinné anamnézy, výčtu problémů a pokroků a shrnutí pocitů chlapce v osobním rozhovoru. V poslední řadě obsahuje bakalářská práce rozhovor s třídní učitelkou chlapce, u kterého byla prováděna kazuistika. Zde bylo mimo jiné zjištěno mnoho dalších užitečných metod k nápravě čtení, které jsem v odborné literatuře nenalezla. Dozvídám se také, že na správném rozvoji čtenářských schopností a dovedností (čtenářské gramotnosti) závisí dobrá práce rodičů i učitele. Rodiče a rodina jsou důležité a neopomenutelné součásti procesu, bez jejichž podpory se dítě při nápravě dyslexie neobejde.

Seznam použité literatury

- BALHAROVÁ, Kamila. *Fíovo čtení*. Praha: Wolters Kluwer, 2015. ISBN 978-807478-584-9.
- BARTOŇOVÁ, Miroslava. *Kapitoly ze specifických poruch učení II: Reeducace specifických poruch učení*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-210-3822-5.
- BEDNÁŘOVÁ, Jiřina. *Čtení s porozuměním a hry s jazykem: Čteme se skřítkem Alfrédem*. Brno: Edika, 2012. ISBN 978-80-266-0004-6.
- BEDNÁŘOVÁ, Jiřina. *Zrakové vnímání: Optická diference I*. 4. vyd. Praha: DYScentrum, 2011. ISBN 978-80-904494-2-8.
- ČERNÁ, Marie; STRNADOVÁ, Iva. *Dyslexie: Detektivní úkoly pro malé čtenáře*. Praha: Fragment, 2011. ISBN 978-80-7367-905-7.
- DOLEŽALOVÁ, Jana. *Funkční gramotnost: proměny a faktory gramotnosti ve vztazích a souvislostech*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2005. ISBN 80-704-115-5.
- DVOŘÁKOVÁ, Ivana. *Žák se specifickými vývojovými poruchami učení na středním odborném učilišti a střední odborné škole*. [online]. Brno, 2010. Diplomová práce. Masarykova univerzita. Fakulta pedagogická. Katedra psychologie. Vedoucí práce R. Kohoutek [cit. 2017-02-22]. Dostupné také z: <http://is.muni.cz/th/345301/pedf_m?info=1;zpet=%2Fvyhledavani%2F%3Fsearch%3Ddvo%C5%99%C3%A1kov%C3%A1%20ivana%20agenda:th%26start%3D1>.
- EDUCAPLAY. Počítání a abeceda pro začátečníky: Textilní písmena. In: *Amorek.cz* [online]. 2017 [cit. 2017-03-16]. Dostupné z: <<http://www.educaplay.cz/textilne-pismena/>>.
- EMMERLINGOVÁ, Stanislava. *Když dětem nejde čtení 1: Čtení slov s otevřenou slabikou*. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-1162-4.
- EMMERLINGOVÁ, Stanislava. *Když dětem nejde čtení 2: Čtení slov s uzavřenou slabikou*. 3. vyd. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-933-0.
- EMMERLINGOVÁ, Stanislava. *Když dětem nejde čtení 3: Čtení slov se shluky souhlásek*. 2. vyd. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-934-7.
- JANKOVÁ, Adéla. *Specifické poruchy učení se zaměřením na dyslexii a dysgrafii, jejich nápravu a metody reeducace*. [online]. Brno, 2011. Diplomová práce. Masarykova univerzita. Pedagogická fakulta. Katedra pedagogiky. Vedoucí práce O. Šimoník [cit. 2017-03-07]. Dostupné také z: <https://is.muni.cz/th/209467/pedf_m/Diplomova_prace.pdf>.

JUCOVIČOVÁ, Drahomíra; ŽÁČKOVÁ, Hana. *Reedukace specifických poruch učení u dětí*. 1. vyd. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-474-8.

KREJČOVÁ, Lenka; BODNÁROVÁ, Zuzana a kol. *Specifické poruchy učení: Dyslexie, dysgrafie a dysortografie*. Brno: Edika, 2014. ISBN 978-80-266-0600-0.

Levebee s.r.o. Rozečti se. Včelka: Procvičujte s dětmi čtení každý den. In: *Včelka.cz* [online]. 2017 [cit. 2017-03-07]. Dostupné z: <<https://www.vcelka.cz/cs/>>.

MARTÍNEK, Zdeněk. *Cvičné texty pro nácvik plynulého čtení*. 2. vyd. Benešov: Blug, 2008. ISBN 978-80-7274-982-9.

MATĚJČEK, Zdeněk. *Dyslexie: Specifické poruchy učení*. 3., uprav. a rozš. vyd. Jinočany: H & H, 1995. ISBN 80-85787-27-X.

MATULOVÁ, Jana. *Čtenářská gramotnost v České republice* [online]. Brno, 2011. Bakalářská práce. Masarykova univerzita. Filozofická fakulta. Ústav české literatury a knihovnictví. Vedoucí práce P. Škyřík. [cit. 2017-02-23]. Dostupné z: <http://is.muni.cz/th/262815/ff_b/Bakalarska_prace_-_Jana_Matulova.pdf>.

MICHALOVÁ, Zdena. *Čítanka pro dyslektiky II*. Havlíčkův Brod: Tobiáš, 1997. ISBN 80-85808-51-X.

MICHALOVÁ, Zdena. *Dyslektická čítanka pro 2. - 3. ročník*. Havlíčkův Brod: Tobiáš, 2002. ISBN 80-85808-99-4.

NASTOUPILOVÁ, Dita. *Deník malého čtenáře*. Brno: Fragment, 2016. ISBN 978-80253-2873-6. NASTOUPILOVÁ, Dita. *Dyslexie: aktivity pro děti se specifickou poruchou učení*. Praha: Fragment, 2017. ISBN 978-80-253-3076-0.

PALEČKOVÁ, Jana; TOMÁŠEK, Vladislav; BASL, Josef. *Hlavní zjištění výzkumu PISA 2009: Umíme ještě číst?*. 1. vyd. Praha: Ústav pro informace ve vzdělání, 2010. ISBN 978-80-211-0608-6.

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

POKORNÁ, Věra. *Vývojové poruchy učení v dětství a dospělosti*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-773-2.

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

SAUEROVÁ, Marie. *Specifické (vývojové) poruchy učení*. In: *Pedagogickopsychologická poradna v Novém Jičíně* [online]. 2013 [cit. 2017-02-22]. Dostupné z: <http://www.pppnj.cz/Stranky/Odborne%20clanky/Specificke_poruchy_uceni.aspx>.

SELIKOWITZ, Mark. *Dyslexie a jiné poruchy učení*. Praha: Grada Publishing, a.s., 2000. ISBN 80-7169-773-7.

SOCHOROVÁ, Libuše. Didaktická hra a její význam ve vyučování. In: *Metodický portál RVP* [online]. 2011 [cit. 2017-02-22]. Dostupné z: <<http://clanky.rvp.cz/clanek/s/Z/13271/DIDAKTICKA-HRA-A-JEJ../>>.

STREJČEK, Jindřich. Čtenářská gramotnost: Definice podle příručky VÚP: Gramotnosti ve vzdělávání. In: *Metodický portál RVP* [online]. 2010 [cit. 2017-02-22]. Dostupné z: <http://wiki.rvp.cz/Knihovna/1.Pedagogicky_lexikon/G/Gramotnost/Ctenarska_gramotnost>.

SVOBODA, Pavel. *Když dětem nejde čtení 1: Zábavná cvičení pro rozvoj čtení*. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-7367-905-7.

TRÁVNÍČEK, Jiří. *Čteme?: obyvatelé České republiky a jejich vztah ke knize (2007)*. 1. vyd. Brno: Host, 2008. ISBN 978-807-0505-540.

UDRŽALOVÁ, Miroslava. Logopedie: Bzučák pro dyslektiky. In: *Amosek.cz* [online]. 2017 [cit. 2017-03-16]. Dostupné z: <<https://www.amosek.cz/Bzucak-pro-dyslektiky635.htm>>.

VYKYPĚLOVÁ, Lenka. *Úprava knížky pro sluchově postižené* [online]. Brno, 2006. Bakalářská práce. Masarykova univerzita. Pedagogická fakulta. Katedra speciální pedagogiky. Vedoucí práce R. Horáková [cit. 2017-02-22]. Dostupné z: <http://is.muni.cz/th/80672/pedf_b_b1/Bakalarska_prace.pdf>.

WALTEROVÁ, Dana. Charakteristika školy. In: *Základní škola Pohůrecká České Budějovice* [online]. 2016 [cit. 2017-03-16]. Dostupné z: <<http://www.zspohurecka.cz/skola-dokumenty-skoly/>>.

WALTEROVÁ, Dana. Charakteristika ŠVP. In: *Základní škola Pohůrecká České Budějovice* [online]. 2016 [cit. 2017-03-16]. Dostupné z: <<http://www.zspohurecka.cz/skola-dokumenty-skoly/>>.

WEB REVOLUTION. Přečtu ti, mami. In: *Hračkyvzdělávačky.cz* [online]. 2013 [cit. 2017-03-16]. Dostupné z: <<https://www.hrackyvzdelavacky.cz/prectu-ti-mami.html>>.

WEB REVOLUTION. Slovní expres. In: *Hračkyvzdělávačky.cz* [online]. 2013 [cit. 2017-03-16]. Dostupné z: <<https://www.hrackyvzdelavacky.cz/prectu-ti-mami.html>>.

WEINERTOVÁ, Lada. *Dyslexie od historie po současnost* [online]. Brno, 2008. Bakalářská práce. Masarykova univerzita. Pedagogická fakulta. Katedra speciální pedagogiky. Vedoucí práce D. Přinosilová [cit. 2017-02-22]. Dostupné z: <http://is.muni.cz/th/200039/pedf_b/>.

ZELINKOVÁ, Olga. *Cvičení pravo-levé orientace: Cvičení pro dyslektiky VI.* Praha: DYS Olga Zelinková, 2011. ISBN 80-902065-22.

ZELINKOVÁ, Olga. *Cvičení sluchové analýzy a syntézy: Cvičení pro dyslektiky III.* Praha: DYS Olga Zelinková, 2010. ISBN 80-902065-4-9.

ZELINKOVÁ, Olga. *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program.* 3. vyd. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-262-0044-4.

ZELINKOVÁ, Olga. *Poruchy učení: specifické vývojové poruchy čtení, psaní a dalších školních dovedností.* 10., zcela přeprac. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2003. ISBN 8-7278800-7.

ZELINKOVÁ, Olga. *Rozlišování krátkých a dlouhých samohlásek: Cvičení pro dyslektiky I.* Praha: DYS Olga Zelinková, 2011. ISBN 80-902065-1-4.

ZELINKOVÁ, Olga. *Rozlišování slabik dy-di, ty-ti, ny-ni Rozlišování sykavek: Cvičení pro dyslektiky II.* Praha: DYS Olga Zelinková, 2010. ISBN 80-902065-3-0.

Seznam příloh

Příloha I.	Čítanka pro dyslektiky II.	I
Příloha II.	Dyslexie – Aktivity pro děti se specifickou poruchou učení	II
Příloha III.	Kompenzační pomůcka – bzučák	IV
Příloha IV.	Kompenzační pomůcka - sada látkových písmena	IV
Příloha V.	Aplikace Včelka.cz - ukázka cvičení	V
Příloha VI.	Aplikace Včelka.cz - ukázka hodnocení	V
Příloha VII.	Vzdělávací hra - Přečtu ti, mami	VI
Příloha VIII.	Vzdělávací hra - Slovní expres	VI
Příloha IX.	Rozhovor s Mgr. Janou Maříkovou	VII
Příloha X.	Zrakové vnímání: optická diferenciacie	XI

Přílohy

Příloha I.: Čítanka pro dyslektiky II., MICHALOVÁ, Zdena, 1997

Procvič čtení slov:

pokolení
odvrátit
rozprostřela
pastviny
nepoznal
zalidnila

Sinear
rozptýlil
dosahoval
vrcholek
nazváno
vypálili

sestoupil
zmatení
usmyslili
popatřil
užívali
nerozuměli



STAVĚNÍ VĚŽE A ZMATENÍ JAZYKŮ

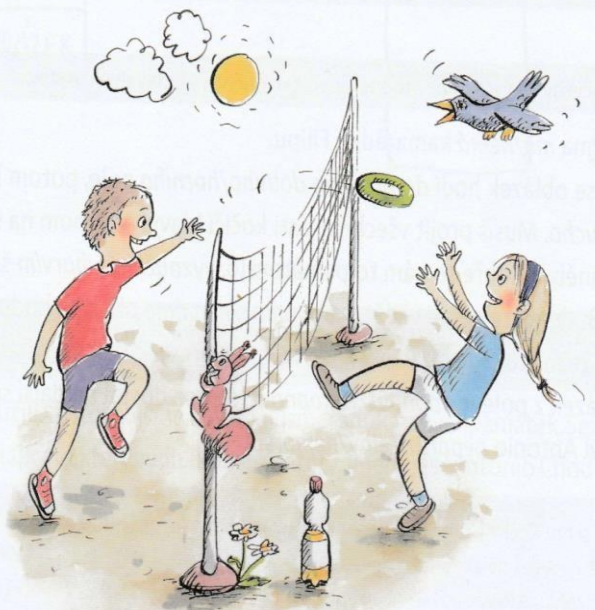
Tři byli synové Noemovi: Sem, Cham a Jáfet. Sem měl pět synů, Cham čtyři a Jáfet sedm synů. A jejich pokolení se rozprostřela po zemi a zalidnila ji. Byl pak tehdy jen jeden jazyk a jedna řeč.

Stalo se, když se brali se svými stády k východu, že našli dobré pastviny v zemi Sinear, a bydlili tam ve stanech.

Za čas si řekli: „Vystavme si město a věž, jejíž vrcholek by dosahoval k nebi. Tak se staneme slavnými.“

KAPITOLA 2

1. Pozorně si prohlédni obrázky a popiš je. Zamysli se nad tím, o čem by mohl následující příběh být, a zdůvodni svá tvrzení. Vyhledej na obrázku 5 míst, ve kterých se obrázky shodují. Barevně je označ.



2. Přečti si krátký příběh a označ v textu slova, kterým nerozumíš.

RINGO

Účelem hry je umístit kroužek do hřiště soupeře. Hraje se nejlépe s dutým gumovým kroužkem. Pokud hraje jeden hráč proti jednomu, používají při hře jen jeden kroužek. Jestliže se jedná o dvojice nebo trojice, hraje se vždy se dvěma kroužky současně. Postavení hráčů na hřišti je libovolné. Hra začíná podáním jednoho z hráčů. Podává se opět z libovolného místa zadní čáry vlastní poloviny hřiště. U dvojic a trojic podávají obě strany současně na určitý signál k zahájení hry. Může se jednat o tlesknutí, písknutí nebo slovní povel „hra“ a podobně. Hráči se na podání střídají, každý z hráčů podává třikrát. Jestliže některý z kroužků tečuje při podání sít, podání se opakuje.

Kroužek je možné chytit libovolnou rukou, odhodit ho však musíme tou rukou, kterou byl kroužek chycen. Přihrávání kroužku mezi spoluhráči možné není. Vypadne-li hráči kroužek z ruky, může jej znovu chytit rukou sám nebo jej může chytit spoluhráč.

Hráč, který kroužek chytil, smí s kroužkem udělat jeden krok a vykročit, ale před došlápnutím na zem musí kroužek odhodit do hřiště protihráče. Kroužek se nesmí odhazovat ve výskoku. Chytnout i odhodit kroužek je možné i mimo hřiště, ale hozený kroužek musí letět nad sítí mezi stojany.

3. Pokus se objasnit význam slov, která sis v textu vyznačil/a. Pokud si nejsi jistý/á, zeptej se spolužáků, učitele nebo rodičů.

4. Odpověz na otázky.

- Jakou hru ti Ringo připomíná? Proč? V čem se hry liší?
- Co ke hře potřebujeme?
- Na co nesmí hráči při hře zapomínat?

5. Označ správnou odpověď.

Hra je určena jen pro dvojice.	ANO	NE
Můžeme při hře použít i gumový míček.	ANO	NE
Kroužek je možné odhazovat libovolnou rukou.	ANO	NE
Kroužek nemohu přihrát spoluhráči.	ANO	NE
Všichni hráči po celou dobu hry musí být v hřišti.	ANO	NE



6. Spoj správný obrázek s textem.

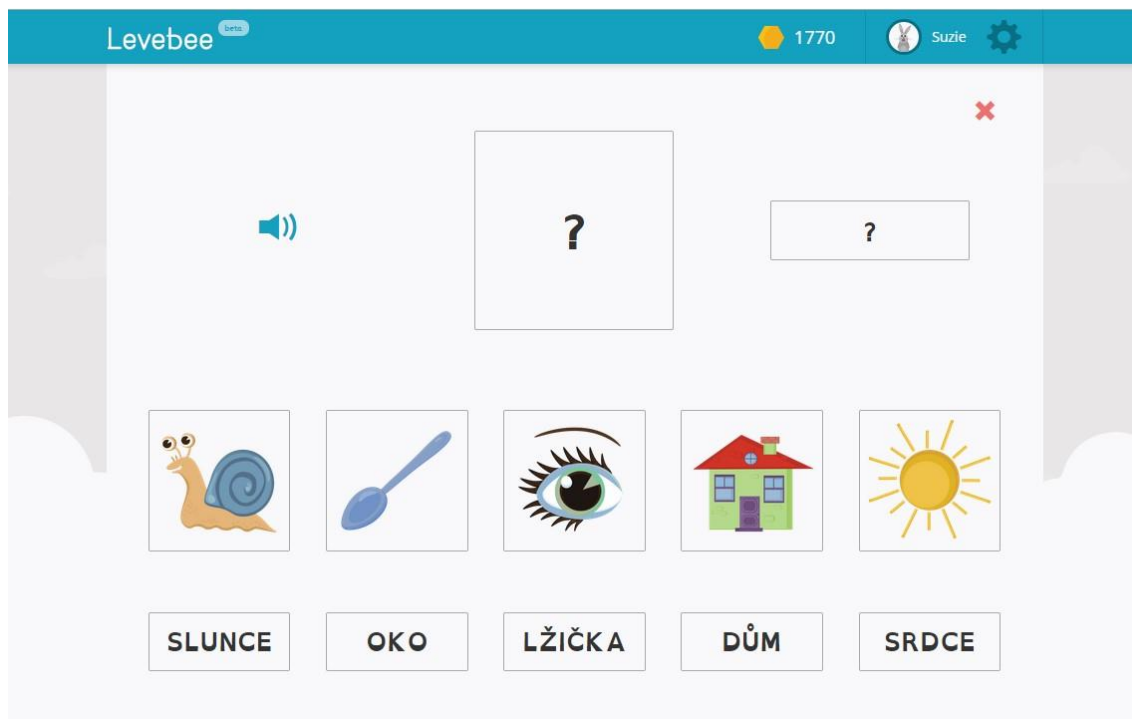
Příloha III.: Kompenzační pomůcka - bzučák



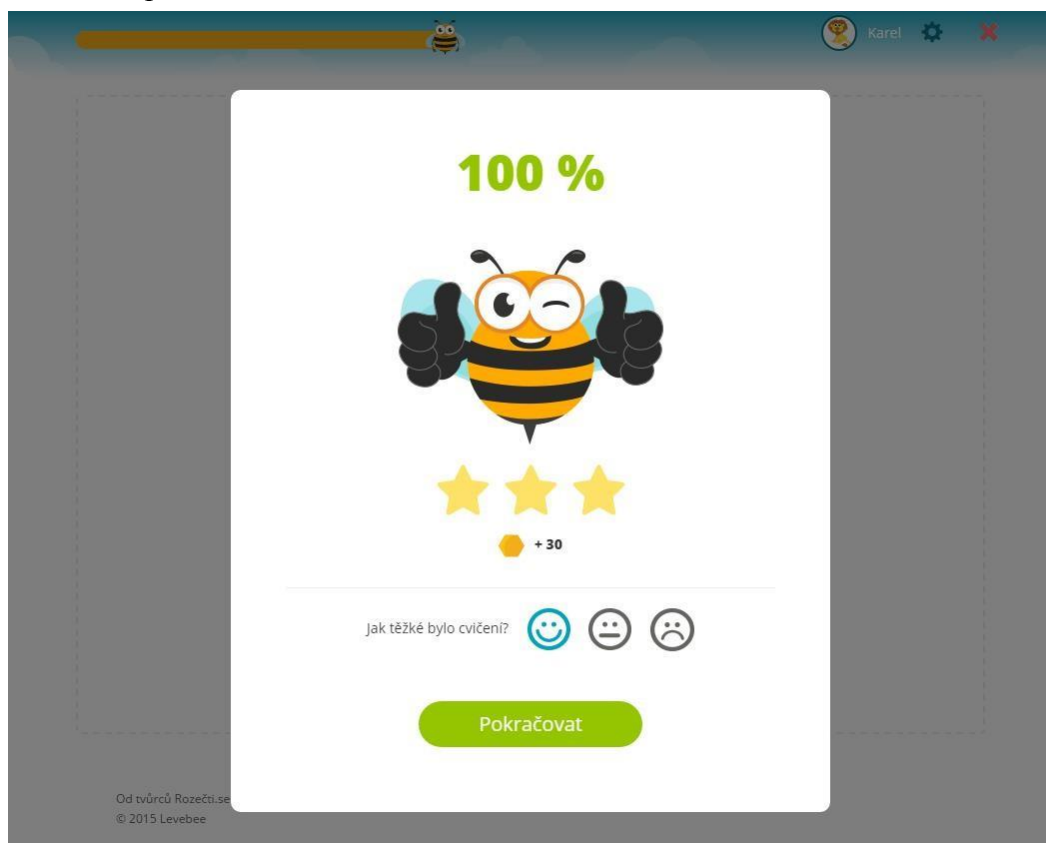
Příloha IV.: Kompenzační pomůcka - sada látkových písmena



Příloha V.: Aplikace Včelka.cz – ukázka cvičení



Příloha VI.: Aplikace Včelka.cz- ukázka hodnocení



Příloha VII.: Vzdělávací hra – Přečtu ti, mami



Příloha VIII.: Vzdělávací hra – Slovní expres



Rozhovor

1. Máte pocit, že dnes čtou děti méně?

Čtou určitě méně než dříve. Je to dáno i tím, že mají více možností trávení volného času, v podobě tabletů, mobilních telefonů či počítačů. Je pravda, že i zde je třeba číst, ale ne v takovém množství. Když se přihlédne k volnočasovým aktivitám, jako je sport a různé kroužky, tak kniha je až na posledním místě.

2. Motivujete děti ke čtení knih i mimo vyučování? A jak?

Ano, snažím se je motivovat. Dětem prvních a druhých tříd nenutím ani nedávám povinnou četbu, připadá mi pro ně demotivující, když musejí číst knihu, která je nezaujme. Vzhledem k tomu, že je nutné, aby děti zlepšovaly své čtenářské dovednosti, domlouvám se s nimi i s rodiči na knize, kterou budou doma číst. Mohou tak číst knihu, která je zaujme a kterou mají rodiče k dispozici. Když knihu přečtou, přinesou ji do školy a představi ji ostatním dětem. Mým cílem je, aby děti uměly o knize samy vyprávět. Tímto stylem navnadí ke čtení dané knihy i ostatní spolužáky. S dětmi také chodím pravidelně do knihovny, kde jim vysvětlí jak běžný chod knihovny, tak je motivují ke čtení ukázkou zajímavých knih a hrami s nimi spojenými. Děti si zde samy hledají knihy, které by se jim líbily.

3. Podle jakého kritéria vybíráte knihy, které čtete s dětmi?

Důležité je, aby kniha odpovídala věku dětí, musí mít velká písmena. Text musí být členěn do kratších kapitol, aby děti čtení zvládly, a samozřejmě musí být obsahově zajímavý, aby se líbil, jak dětem, tak i mně. Knihu vybírám i podle obrázků, měly by být veselé a hezké. Výběr také ovlivňují možnosti školní knihovny, které jsou omezené. Snažím se, aby každé dítě mělo vlastní knihu, což mě dost omezuje ve výběru.

4. V jakém období (věku dítěte) můžete pozorovat první známky specifické poruchy učení?

Prakticky hned během prvních měsíců školní docházky v první třídě. Než děti začnu učit písmena, procvičuji s nimi zrakové vnímání v podobě pracovních listů, na kterých mají děti poznávat různé tvary, spojovat stejné obrázky, hledat obrázky, které jsou odlišné od ostatních (Ukázka viz příloha X). S postupným zvyšováním náročnosti si otypují děti,

které by mohly trpět některou z poruch učení. Na tyto děti se poté více zaměřuji a pozoruji, zda dělají pokroky. Tyto typy však nejsou vždy stoprocentní, což se ukazuje až s postupem času.

Teprve na konci školního roku jsem schopna zjistit, zda dítě poruchou opravdu trpí. Když děti nastupují do první třídy, jsou mezi nimi značné rozdíly, některé už umějí číst nebo alespoň znají písmena a některé neumějí ani správně držet tužku, není tedy možné je mezi sebou porovnávat, nejsou na stejné úrovni. Až na konci první třídy se schopnosti mezi dětmi vyrovnávají a já jsem tedy schopna určit, jestli jde opravdu o poruchu učení.

5. Máte ve třídě diagnostikované dítě?

Diagnostikované dítě ve třídě zatím nemám. Některé děti diagnostika teprve čeká, mám zde i rodiče, kteří dítě na diagnostiku odmítají poslat. Zdá se jim, že jejich dítě podceňují a škatulkují, přitom by mu potvrzení diagnózy značně ulevilo.

6. Máte podezření u některého z dětí na možnou poruchu čtení? A u kolika?

Ano, u dvou dětí jsem si téměř jistá poruchou čtení. Další dvě děti zatím pozoruji, jak se budou vyvíjet.

7. Jak postupujete v práci při podezření, že má žák dyslexii?

Základem je procvičování. Při čtení učím děti, aby si ukazovaly prstem, záložkou nebo okénkem. Někteří učitelé používají pro zautomatizování slabikování, kdy se naučí číst jednotlivé slabiky a snadněji čtou. U nás na škole se používá metoda genetická, založená na tom, že děti neslabikují, ale čtou slova po písmenech a pak přečtou celé slovo. K lepšímu zapamatování si písmen používám zábavné formy v podobě hledání ukrytých slov, hraní si s písmenky, skládání vystřihaných písmen do slov atd. Také s dětmi trénuji pravolevou orientaci, která jim pomáhá od sebe rozeznat b-d-p. Dále používám sluchovou analýzu a syntézu slov, hraji slovní fotbal, či hru město, jméno, zvíře, věc (vždy na vybrané písmeno z abecedy, každý řekne například zvíře) čímž si děti procvičují i slovní zásobu. Do těchto her a cvičení zapojuji všechny děti.

8. Funguje na škole pro žáky s dyslexií (nebo podezřením na ni) odborná pomoc? (speciální pedagog...)

Ano funguje, máme k dispozici speciální pedagožku, která si námi vytypované dítě vezme během vyučování a formou testů zjistí, v čem má jedinec mezery a následně navrhne na co se u něho zaměřit. Vše se konzultuje s třídní učitelkou i s rodiči. Pokud se

jeví porucha vážnější, navrhne návštěvu pedagogické poradny. Pedagožka s dětmi pracuje na nápravě každý týden, pokud je třeba.

Asistenta na škole zatím nemáme. V tuto chvíli máme na celé škole pouze jedno diagnostikované dítě. Pokud by však bylo asistenta třeba, není problém, aby o něho škola zažádala.

9. Je pro Vás výuka náročnější, je-li ve třídě žák s dyslexií (nebo podezřením na ni)?

Asi ano, minimálně při společném čtení je náročné, aby s ostatními dyslektik držel tempo. Je to náročné jak pro něho, tak i pro ostatní. Pokud je ve třídě více dětí, které čtou plynule, a jedno mezi nimi koktá a čte velmi pomalu, tak ostatní neudrží pozornost a začínají v lavicích zlobit.

10. Mají tito žáci při výuce nějaké výhody? (více času, ústní zkoušení)

Při matematice dětem pomáhám se čtením slovních úloh, dávám jim delší čas na přípravu, při samostatném čtení jim zkrátím množství čteného textu.

11. Jste při hodnocení těchto žáků objektivní?

Snažím se být objektivní, ale samozřejmě s přihlédnutím k jejich poruše. Nediagnostikované dítě hodnotím stejně jako ostatní děti, pouze na něj dávám větší pozor, aby podalo co nejlepší výkon.

12. Připravujete pro žáky individuální plán?

Zatím nebylo potřeba, protože nemám diagnostikovaného jedince. Pokud by se u dětí diagnóza potvrdila, tak to potřeba bude.

13. Máte možnost využívat reedukační pomůcky?

Ano, různé pomůcky využívám i u dětí bez znaků poruchy. Nejčastěji používám čtecí okénka, pracovní listy pro zlepšení zrakového vnímání, dyslektické čítanky od Stanislavy Emmerlingové, karty pro nácvik slabik a cvičení pro dyslektiky (rozlišování slabik, cvičení sluchové analýzy a syntézy, rozlišování sykavek, cvičení pravo-levé orientace) od Olgy Zelinkové. Inspirují mne také hry s jazykem od Jiřiny Bednářové.

14. Domníváte se, že má reedukace smysl?

Ano, určitě má. Díky reedukaci se zlepšují nejen školní výsledky dětí, ale také se snižují typické projevy této poruchy.

15. Po jak dlouhé době spatřujete pokrok při reedukaci?

Pokud je dítě silný dyslektik, tak je náprava během na dlouhou trať. Může trvat i několik let. U některých dětí je zlepšení větší u některých menší. Dyslexie však nikdy úplně nezmizí.

16. Mají děti s dyslexií problémy i v jiných předmětech?

Ano, ve všech, kde je zapotřebí číst. V matematice u slovních úloh, v cizích jazycích a prakticky ve všech předmětech, kde je nutné něco přečíst a následně pochopit.

17. Jste v pravidelném kontaktu s rodiči dětí s dyslexií (či podezření na ni)?

Ano jsem. Mimo rodičovské schůzky řešíme věci e-mailem nebo po telefonu. Když je potřeba řešit něco důležitého dávám přednost osobnímu kontaktu v rámci konzultací.

18. Spolupracují s Vámi rodiče při reedukaci?

Jak kteří. S rodiči dětí se setkávám, dávám jim rady, tipy i materiál vhodný k procvičování, poté už záleží na rodičích, jak jsou důslední. Pro některé rodiče je neúnosné, že dítě „škatulkují“ a domnívám se, že trpí některou z poruch učení. Tuto možnost nejsou schopni akceptovat a odmítají tedy i mou pomoc.

19. Zdá se Vám, že dětí s dyslexií přibývá?

Připadá mi, že dříve bylo diagnostikovaných dyslektických dětí mnohem více, než je tomu dnes.

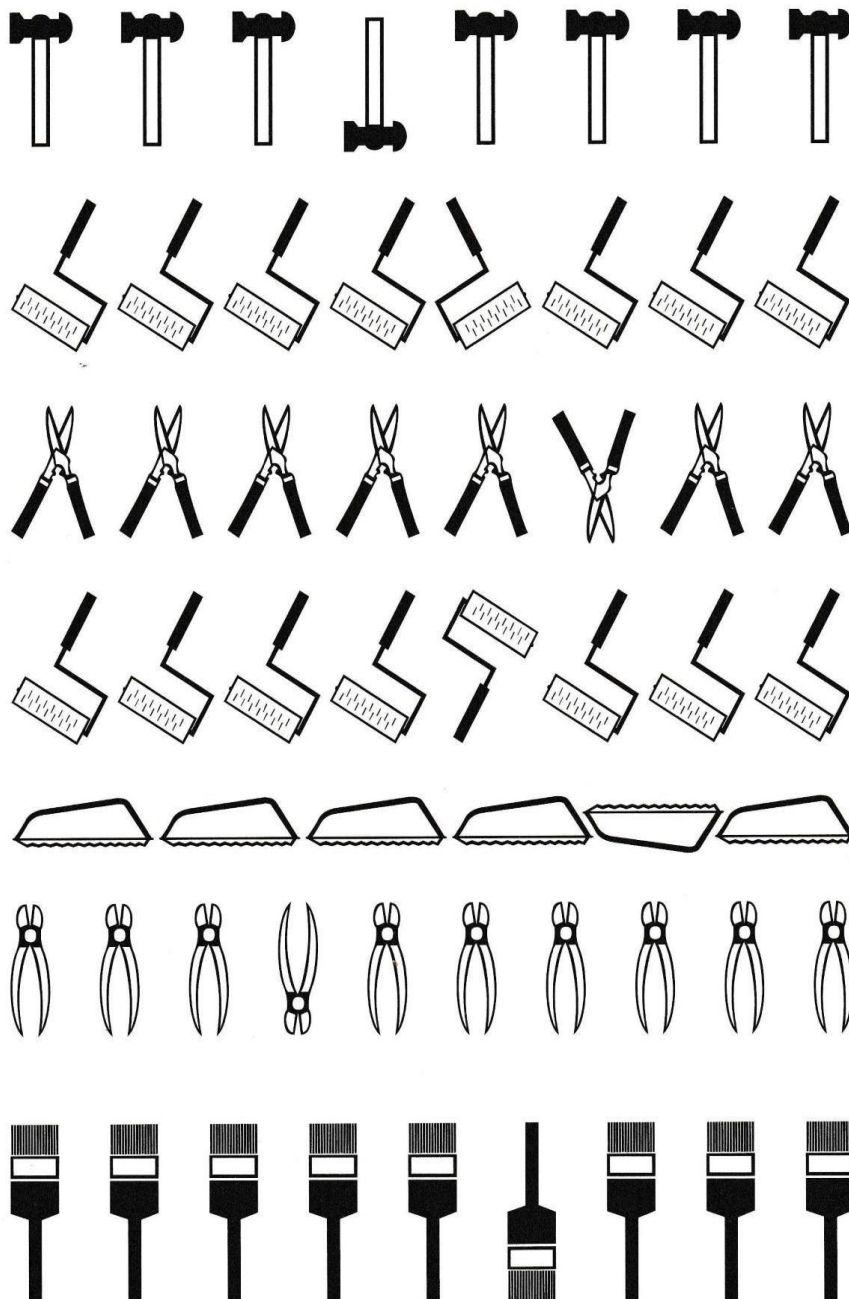
20. Změnil se za dobu, co učíte přístup k dyslektickým dětem?

Ano, dříve se dyslektické děti vyhledávaly, vytvářely se pro ně dyslektické třídy, kroužky a celkově se o dyslexii hodně mluvilo. Dnes se o dyslexii moc nemluví. Šest let jsem neučila a po mé pauze, když jsem se vrátila do školy a chtěla prokonzultovat děti, které mohou dyslexii mít a poslat je tak do pedagogické poradny, bylo mi řečeno, že dnes už se děti do poradny prvoplánově neposílají. Byl to pro mě docela šok, ale i tak se s dětmi dá pracovat, jen je to náročnější při hodnocení, které u nedagnostikovaných dětí musí být samozřejmě stejné jako u dětí bez poruchy.

21. Uvítala byste školení na toto téma?

Určitě uvítala, pokud by bylo školení podložené praktickými zkušenostmi, mohlo by pro mě být přínosné.

Označ v řadě jiný obrázek.



ABSTRAKT

TŮMOVÁ, K. *Rozvoj čtenářské gramotnosti u dětí mladšího školního věku s dyslexií či podezřením na dyslexii (ZŠ Pohůrecká)*. České Budějovice 2017. Bakalářská práce. Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích. Teologická fakulta. Katedra pedagogiky. Vedoucí práce H. Zbudilová.

Klíčová slova: specifické poruchy učení, dyslexie, čtenářská gramotnost, reedukace, náprava, čtení, kompenzační pomůcky

Práce se zabývá rozvojem čtenářských dovedností u dětí mladšího školního věku. Teoretická část popisuje základní pojmy čtenářské gramotnosti, jako jsou čtení, četba nebo čtenářství. Nalézá se zde základní popis specifických poruch učení, jejich vývoj a původ. Poté se zaměřuje na dyslexii a její diagnostiku, která začíná v běžné třídě a postupuje na odborné pracoviště. Práce obsahuje také metody, postupy, aplikace a hry vhodné k nápravě a zlepšení čtenářských dovedností. Praktická část se zabývá rozvojem čtenářských dovedností a motivací ke čtení na Základní škole Pohůrecká v Českých Budějovicích. Součástí praktické části je kazuistika žáka druhé třídy s podezřením na dyslexii a rozhovor s jeho třídní učitelkou.

ABSTRACT

Evolution of Reading Literacy among Early Age School Children with Dyslexia or Suspected Dyslexia (Elementary school Pohůrecká)

Key words: specific disorders of learning, dyslexia, reading literacy, re-education, improvement, reading, compensatory tools

The thesis deals with evolution of reading skills among the early age school children. The theoretical part describes basic conceptions of reading literacy such as reading, reading material, reading as a hobby. It contains a basic description of specific learning disorders, their evolution and origin. Then it focuses on dyslexia and its diagnostics which begins in a common class and continues to a vocational training. The thesis also contains methods, techniques, applications and games suitable for reading skills compensation and improvement. The practical part deals with reading skills evolution and with motivation for reading at Pohůrecký Primary School in České Budějovice. The practical part contains a casuistry of a second form pupil diagnosed with suspected dyslexia, and an interview with his class teacher.

