

Univerzita Hradec Králové  
Pedagogická fakulta  
Ústav primární a preprimární edukace

# **Dyslexie a možnosti její nápravy u žáka na 1. stupni ZŠ**

Diplomová práce

Autor: Monika Švejdová  
Studijní program: M 7503 Učitelství pro základní školy  
Studijní obor: Učitelství pro 1. stupeň ZŠ – Speciální pedagogika  
Vedoucí práce: Mgr. Kateřina Josefová Víšková

Hradec Králové

2017



## Zadání diplomové práce

<b>Autor:</b>	<b>Monika Švejdová</b>
<b>Studium:</b>	P121370
<b>Studijní program:</b>	M7503 Učitelství pro základní školy
<b>Studijní obor:</b>	Učitelství pro 1. stupeň základní školy
<b>Název diplomové práce:</b>	<b>Dyslexie a možnosti její nápravy u žáka na 1. stupni ZŠ</b>
<b>Název diplomové práce AJ:</b>	Dyslexia and possibilities of reeducation for the pupils in the primary school

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

Teoretická část diplomové práce vymezí pojem specifické poruchy učení, dále se bude zaměřovat pouze na problematiku dyslexie. Konkrétně bude v práci definován pojem dyslexie, shrnuty její příčiny, projevy, typologie dyslexie a diagnostika. Bude zde popsán odraz dyslexie ve výuce čtení a v jiných předmětech. Práce se dále bude zabývat pojmem reedukace dyslexie, obecnými zásadami a možnostmi nápravy této poruchy včetně rozvoje oslabených dílčích funkcí. Praktická část bude zaměřena na využití speciálních pomůcek v reedukačních i běžných vyučovacích hodinách. Bude tvořena výzkumem, konkrétně dotazníkovým šetřením, a dále kartotékou speciálních pomůcek a námětů využitelných při práci s dyslektickým žákem.

BALÍŠKOVÁ, Olga a DAN, Jiří. Náprava čtení a psaní. SPN, 1991. ISBN 80-04-25079-3. JUCOVIČOVÁ, Drahomíra. Specifické poruchy učení a chování. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2014. ISBN 978-80-7290-657-4. JUCOVIČOVÁ, Drahomíra a ŽÁČKOVÁ, Hana. Reedukace specifických poruch učení u dětí. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-474-8. MATĚJČEK, Zdeněk. Dyslexie. Praha: H&H, 1995. ISBN 80-85787-27-X. ZELINKOVÁ, Olga. Dyslexie v předškolním věku. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-321-5. ŽÁČKOVÁ, Hana a Drahomíra JUCOVIČOVÁ. Metody hodnocení a tolerance dětí s SPU: (pro 1. stupeň ZŠ). Aktualiz. vyd. Praha: D + H, 2004. Následnou doporučenou literaturu určí vedoucí práce v průběhu psaní.

<b>Garantující pracoviště:</b>	Ústav primární a preprimární edukace, Pedagogická fakulta
<b>Vedoucí práce:</b>	Mgr. Kateřina Josefová Víšková
<b>Oponent:</b>	Mgr. Iva Košek Bartošová, Ph.D.
<b>Datum zadání závěrečné práce:</b>	18.12.2015

## **Prohlášení**

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

V Hradci Králové, dne 14. 6. 2017

Podpis:

## **Poděkování**

Děkuji Mgr. Kateřině Josefové Víškové za odborné vedení, cenné rady, připomínky a adekvátní kritiky, díky kterým jsem mohla efektivněji dokončit svou práci.

Děkuji také speciálnímu pedagogovi Mgr. Soně Švejdové za cenné rady, které mi při zpracování práce poskytla.



## **Anotace**

ŠVEJDOVÁ, Monika. *Dyslexie a možnosti její nápravy u žáka na 1. stupni ZŠ*. [Diplomová práce]. Hradec Králové: Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové, 2017. 89 s.

Diplomová práce s názvem *Dyslexie a možnosti její nápravy u žáka na 1. stupni ZŠ* popisuje dyslexii jako specifickou poruchu učení a je zaměřena zejména na reedukaci této poruchy a využití speciálních pomůcek v jejím průběhu. Práce je rozdělena na část teoretickou a praktickou.

Teoretická část práce definuje pojem specifické poruchy učení, dále se zaměřuje pouze na dyslexii. Vymezuje definici dyslexie, příčiny a projevy této poruchy, věnuje se typologii a diagnostice. V práci jsou zmíněné nejpoužívanější metody výuky čtení, dále se zabývá odrazem dyslexie v jiných předmětech a obecnými zásadami při práci s dyslektickým dítětem. Teoretická část se také zabývá pojmem reedukace, obecnými zásadami a možnostmi nápravy dyslexie.

Praktická část je tvořena výzkumem, který zjišťuje, jakým způsobem jsou na základních školách vedeny reedukační hodiny a jaké speciální pomůcky jsou při těchto nápravách využívány. Dále praktická část dokládá ukázky vyrobených speciálních pomůcek a námětů vhodných pro práci s dyslektickým žákem.

**Klíčová slova:** dyslexie, specifické poruchy učení, reedukace, základní škola, žáci, učitelé, výzkum, speciální pomůcky

## **Annotation**

ŠVEJDOVÁ, Monika. *Dyslexia and possibilities of reeducation for the pupils in the primary school*. [Diploma Dissertation]. Hradec Králové: Faculty of Education, University of Hradec Králové. 2017. 89 pp.

The thesis called *Dyslexia and possibilities of reeducation for the pupils in the primary school* describes dyslexia as a specific learning disorder and focuses mainly on reeducation of this disorder and use of special tools for reeducation. Thesis is divided into theoretical and practical part.

Theoretical part of thesis defines concept of specific learning disorder and focuses only on dyslexia. Thesis defines dyslexia, causes and consequences of the disorder, also its typology and diagnostics. In thesis there are most used methods of learning how to read. There is also mentioned how dyslexia influences other subjects and general principles for working with dyslectic pupil. In theoretical part there are also explained topics like reeducation, general principles and ways of dyslexia treatment.

Practical part consists of research which shows how reeducation classes are taught in primary schools and what tools are used. There are also samples of special tools and tips for working with dyslectic pupil.

**Keywords:** dyslexia, specific learning disorders, reeducation, primary school, pupils, teachers, research, special aid

## Obsah

1	Úvod .....	10
2	Specifické poruchy učení .....	12
2.1	Druhy specifických poruch učení.....	12
3	Dyslexie .....	13
3.1	Příčiny dyslexie .....	16
3.2	Projevy dyslexie .....	17
3.3	Typologie dyslexie .....	18
3.4	Diagnostika dyslexie .....	18
4	Odraz dyslexie ve výuce čtení .....	21
4.1	Nejpoužívanější metody výuky čtení .....	21
4.1.1	Analyticko-syntetická metoda .....	22
4.1.2	Globální metoda.....	22
4.1.3	Genetická metoda .....	22
4.1.4	Sfumato.....	23
5	Odraz dyslexie v jiných předmětech .....	23
5.1	Matematika.....	24
5.2	Cizí jazyk .....	24
5.3	Naukové předměty .....	24
6	Reedukační proces .....	25
6.1	Obecné zásady reedukace .....	25
6.2	Metody reedukace .....	27
6.2.1	Osvojování písmen .....	27
6.2.2	Rozlišování a fixace tvarově podobných písmen .....	28
6.2.3	Spojování hlásek a písmen do slabik .....	28
6.2.4	Spojování slabik do slov .....	28
6.2.5	Čtení textu.....	29
6.2.6	Porozumění textu .....	30
6.2.7	Tempo čtení .....	30
6.3	Obsah reedukační lekce.....	31
6.4	Rozvoj oslabených dílčích funkcí .....	32
6.4.1	Zrakové vnímání .....	32
6.4.2	Sluchové vnímání .....	33

7	Metodologie.....	35
7.1	Charakteristika průzkumu .....	35
7.2	Cíl průzkumu.....	36
7.3	Průzkumné otázky.....	36
7.4	Analýza a vyhodnocení dotazníku .....	36
7.5	Shrnutí, závěr průzkumu .....	47
8	Využívání specifických pomůcek při reedukaci dyslexie .....	49
8.1	Osvojování písmen (vyvozování, fixace).....	50
8.1.1	Abeceda .....	50
8.1.2	Určování hlásky/písmene ve slově .....	51
8.1.3	Pexesa .....	52
8.1.4	Puzzle.....	53
8.1.5	Dokreslování.....	55
8.1.6	Další náměty .....	56
8.2	Záměna tvarově podobných písmen.....	59
8.2.1	Model písmen .....	59
8.2.2	„Obouvání“ botiček .....	60
8.2.3	Spojení písmene s obrázkem.....	61
8.2.4	Spojení písmene s říkankou .....	61
8.2.5	Další náměty .....	62
8.3	Spojování hlásek/písmen do slabik, slabik do slov.....	63
8.3.1	Slabikování .....	64
8.3.2	Postřehování slabik .....	67
8.3.3	Slabikové domino .....	70
8.3.4	Obrázková předloha.....	70
8.3.5	Další náměty .....	71
8.4	Vynechávání, přidávání a přesmykování písmen, slabik.....	72
8.4.1	Tvorba slov .....	72
8.4.2	Křížovky, přesmyčky, rébusy .....	75
8.4.3	Další náměty .....	75
8.5	Nedodržování diakritických znamének.....	75
8.5.1	Využití bzučáku, písňalky.....	76
8.5.2	Vyhledávání slov podle zadaného rytmu.....	76

8.5.3	Slova lišící se hláskou.....	77
8.5.4	Další náměty .....	77
8.6	Intonace, melodie věty, hospodaření s dechem.....	77
8.7	Domýšlení slov.....	78
8.7.1	Čtecí okénko .....	78
8.7.2	Čtení slov beze smyslu .....	79
8.7.3	Další náměty .....	79
8.8	Orientace v textu .....	79
8.8.1	Technika čtení.....	79
8.8.2	Orientace na základě pokynů .....	79
8.8.3	Doplňování do textu.....	79
8.8.4	Vyhledávání .....	80
8.9	Porozumění textu, reprodukce .....	80
8.9.1	Vypravování.....	80
8.9.2	Další náměty .....	82
9	Závěr.....	83
10	Seznam použité literatury .....	84
11	Seznam použitých grafů a obrázků .....	87
12	Seznam příloh .....	89

# 1 Úvod

Jako téma své diplomové práce jsem si zvolila problematiku dyslexie a možnosti její nápravy u žáka na prvním stupni základní školy. Žáků se specifickými poruchami učení neustále přibývá, proto je dle mého názoru důležité, abychom věděli, jak si s těmito poruchami poradit, jaké metody či pomůcky pro jejich nápravu využít. Poněvadž téma specifických poruch učení je velmi obsáhlé, zaměřila jsem se více do hloubky pouze na jednu z nich, a tou je dyslexie.

Hlavním cílem teoretické části mé práce je věnovat se problematice dyslexie a její nápravy co nejpodrobněji. V praktické části je mým cílem pomocí dotazníkového šetření zjistit, jaké specifické pomůcky se využívají na základních školách v reedukačních hodinách dyslexie a v jakých podmínkách tyto hodiny probíhají. Na základě mých poznatků, ale také díky možnosti spolupráce s Pedagogicko-psychologickou poradnou v Havlíčkově Brodě, bych na závěr této práce ráda vytvořila kartotéku pomůcek a dalších námětů pro nápravu dyslexie, které by v budoucnu mohly mít přínos nejenom pro mě, ale i pro mé kolegyně či kolegy.

Svou práci jsem strukturovala do několika oblastí, které se dále dělí do podrobnějších podkapitol.

Na začátku své práce vymezuji pojem specifické poruchy učení. Téma mé diplomové práce s tímto pojmem úzce souvisí, neboť dyslexie je jednou z těchto poruch. V této kapitole také stručně definuji jednotlivé specifické poruchy učení.

V další kapitole své práce vymezuji pojem dyslexie. Zaměřuji se na příčiny a projevy dyslexie, taktéž na typologii, a v neposlední řadě na diagnostiku.

Dále se věnuji odrazu dyslexie ve výuce čtení a nepoužívanějším metodám. Těmi jsou v dnešní době analyticko-syntetická metoda, metoda globální, genetická a také metoda Sfumato. Ač by se někomu na první pohled mohlo zdát, že tato oblast s tématem diplomové práce příliš nesouvisí, je tomu právě naopak. Žákům s dyslektickými obtížemi některé metody čtení vyhovují více a některé naopak méně. Tomu se právě více věnuji v této kapitole.

V následující kapitole zmiňuji, jak se mohou dyslektické obtíže projevovat v jiných předmětech, jako je například matematika, cizí jazyk a jiné.

V další části teoretické práce se věnuji reedukačnímu procesu, konkrétně vymezení pojmu reedukace, obecným zásadám a také metodám reedukace. Jedna

z podkapitol je věnována obsahu reedukační hodiny. Zaměřuji se zde také na oslabené dílčí funkce, které s dyslektickými obtížemi úzce souvisí, a jejich rozvoj.

V praktické části práce se zabývám využitím specifických pomůcek v reedukačních hodinách dyslexie. Úvodní část zahrnuje charakteristiku dotazníkového šetření. Jsou zde popsány výzkumné otázky, analýza výsledků, závěry. Získaná data jsou zpracována ve formě grafů. Druhá část je věnována mé osobní kartotéce speciálních pomůcek a dalších námětů, které budou využitelné nejen při nápravě dyslexie, ale také jako pomůcky v běžných hodinách.

## 2 Specifické poruchy učení

Než se budu podrobněji věnovat dyslexii, je nutno nejprve definovat, co jsou to specifické poruchy učení, poněvadž dyslexie do této kategorie spadá.

Specifické poruchy učení bývají definovány jako neschopnost naučit se určitým dovednostem, jako je například čtení, psaní, počítání, pomocí běžných výukových metod. Specifikem je to, že intelekt dítěte bývá průměrný až nadprůměrný, čili že specifické poruchy učení nejsou způsobeny sníženými intelektovými schopnosti.

U žáků s takovými poruchami je nutné volit jiné výukové metody, speciální pomůcky, jiné způsoby hodnocení a samozřejmě také reedukaci (Jucovičová, Žáčková, 2008).

Tyto poruchy mohou být vrozené, ale také získané v raném dětství. Mohou vzniknout poškozením v období prenatalním, tedy před narozením. Taktéž mohou vzniknout v období perinatálním či postnatálním, tedy během porodu či těsně po porodu nebo po narození. Ve vzniku těchto poruch také hraje určitou roli dědičnost.

U žáků s těmito poruchami bývají oslabeny kognitivní (poznávací) funkce. Tím je myšlena například schopnost koncentrace pozornosti, paměť, myšlení, řeč atd. Dále mohou být narušeny funkce percepční, zejména zrakové a sluchové vnímání. Oslabené mohou být také funkce motorické, kdy není dobře rozvinutá jemná a hrubá motorika, ale také oční pohyby, pohyby mluvidel. V neposlední řadě může být oslabené propojení poznávacích a motorických funkcí, což nazýváme senzomotorické funkce (Jucovičová, Žáčková, 2008).

To vše, a ještě mnohem více, souvisí se specifickými poruchami učení a následně i s jejich nápravami. Těmto oslabeným funkcím se více do hloubky věnuji v podkapitole s názvem Oslabené dílčí funkce a jejich rozvoj.

### 2.1 Druhy specifických poruch učení

Specifických poruch učení máme celou řadu. Osobně bych tyto poruchy rozdělila do dvou skupin – na poruchy častější a méně časté. Do poruch častějších či nejčastějších bych zařadila dyslexii, dysgrafii, dysortografii a dyskalkulii. Mezi méně časté, avšak v populaci se vyskytující, bych zařadila poruchy, jako jsou dyspinxie, dyspraxie, dysmúzie.



Vysvětlení pojmu dyslexie bych ráda pojala více do hloubky, vzhledem k tomu, že má práce se právě touto poruchou zabývá. Nejprve však stručně popíši ostatní specifické poruchy učení, které s dyslexií mnohdy souvisí.

Dysgrafie je specifická porucha grafického projevu. Při této poruše je nejčastěji porušena oblast motoriky, zejména jemné – při psaní je patrné napětí, držení psacích potřeb je křečovitě, atypické.

Dysortografie je specifická porucha pravopisu. Je to narušená schopnost osvojit si a uplatňovat pravopisná pravidla při psaní. Tato porucha bývá úzce spojena s dyslexií.

Dyskalkulie je specifická porucha matematických schopností, počítání. (Jucovičová, Žáčková, 2008).

Dyspinxie je označení pro poruchu výtvarných schopností. Zde se projevuje spojitost poruch – dítě, které není schopné naučit se psát, není ani dobrým kreslířem.

Dyspraxie je porucha schopnosti vykonávat manuální, složité úkony. Dá se říci, že je to porucha motoriky. Žáci mající tuto poruchu označujeme jako neobratné.

Dysmúzie je porucha hudebních schopností. Při této poruše může být narušen smysl pro rytmus, pro tóny, schopnost převést hudební vjemy do emocí, schopnost hudbu reprodukovat (Jucovičová, Žáčková, 2004).

### **3 Dyslexie**

V předešlé kapitole jsem definovala všechny specifické poruchy učení, kromě jedné, a tou je dyslexie. Touto poruchou se nyní budu zabývat co nejpodrobněji, jelikož je má práce zaměřena právě na tuto specifickou poruchu. Nejprve se budu věnovat podrobnému definování pojmu dyslexie, dále se budu zabývat jejími příčinami, projevy, typologií a následně také diagnostikou.

Dyslexie, stejně jako ostatní specifické poruchy učení (dysgrafie, dysortografie, dyskalkulie atd.) mají již na první pohled jedno společné. Tím mám na mysli předponu „dys-“. V těchto uvedených pojmech znamená tato předpona nedostatečný, nesprávný vývoj dovednosti. Druhá část názvu je přejata z řečtiny, označuje dovednost, která je postižena. V případě dyslexie je to tedy řecké slovo „lexis“, které v překladu znamená slovní zásobu, řeč, jazyk (Zelinková, 2003).

Co se týče otázky definice dyslexie, existuje jich celá řada, nebylo ještě zdaleka dosaženo jednoty. V mnoha publikacích je definována jako specifická porucha čtení, která se vyznačuje výraznými potížemi v oblasti čtení, jeho rychlosti, správnosti,

porozumění, a to do takového rozsahu, že to znemožňuje žákovi nejen další prospívání ve škole, ale i každodenní život. Laicky jsem tedy uvedla, jak lze dyslexii popsat. Je nutné uvést i definice, které jsou poněkud obsáhlejší.

Velmi známým autorem, který se zabýval právě touto specifickou poruchou učení, je profesor Matějček. Společně s Langmeierem zavedl v roce 1960 definici, která říká:

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

Z této definice je zřejmé, že autoři nespojují dyslexii s nízkou intelektovou úrovní. Je nutné uvést, že v případě dyslexie nalezneme výrazný nepoměr mezi úrovní čtení a inteligencí.

Autoři se také zmiňují o tom, že dyslexie je podmíněná nedostatkem některých primárních schopností, na což je dle mého názoru velmi důležité poukázat.

Ve svých publikacích Matějček dále uvádí, že o dyslexii nemůžeme mluvit u dítěte, které ještě nedosáhlo školní rozumové úrovně, tedy u dítěte, které se ještě nenaučilo číst (Matějček, 1995).

Světová federace neurologická, konference expertů uvedla v roce 1968 v Dallasu definici týkající se dyslexie. Tato definice zní takto:

*„Specifická vývojová dyslexie je porucha projevující se neschopností naučit se číst, přestože se dítěti dostává běžného výukového vedení, má přiměřenou inteligenci a sociokulturní příležitost. Je podmíněna poruchami v základních poznávacích schopnostech, přičemž tyto poruchy jsou často konstitučního původu“* (Matějček, 1995, s. 19).

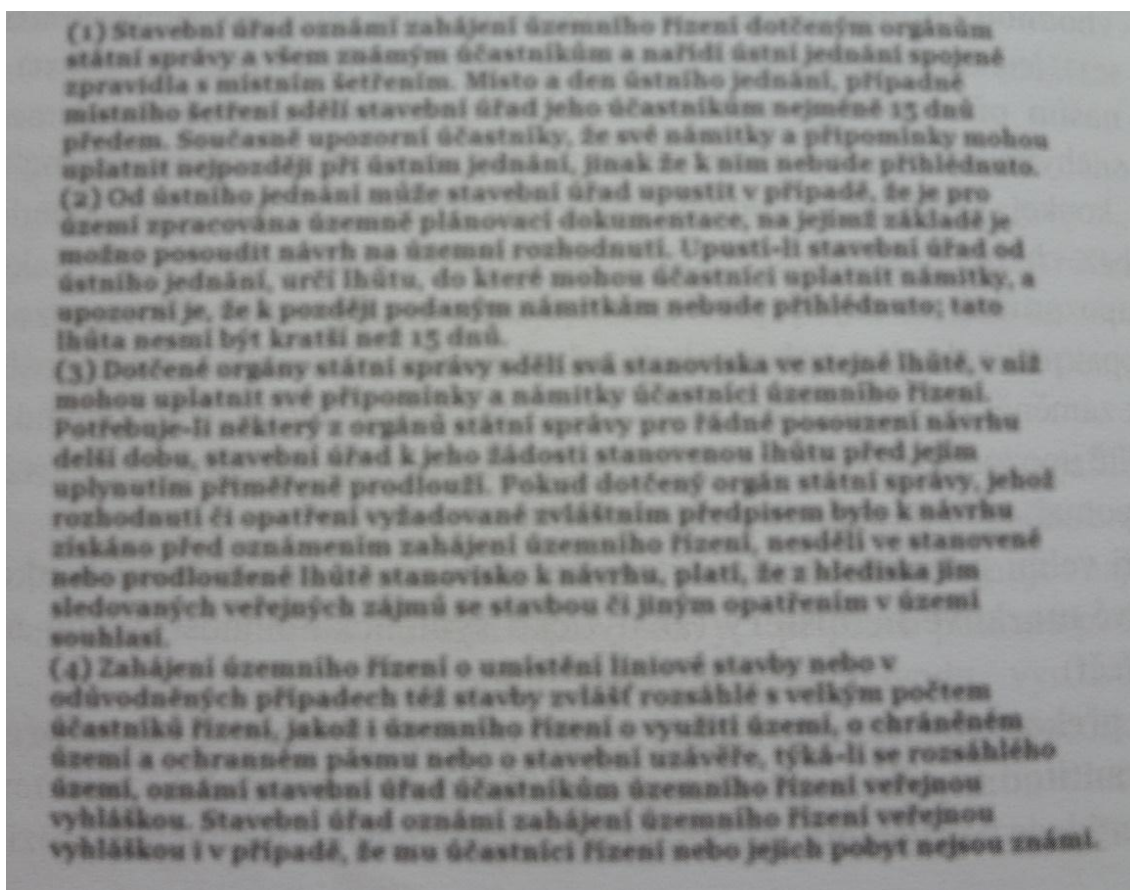
Dle mého úsudku je i tato definice výstižná. Opět je zde zmíněno, že žák mající dyslexii, nemá nízkou intelektovou úroveň. Federace, která tuto definici zveřejnila, se také zmiňuje o tom, že tato specifická porucha je podmíněna dalšími poruchami, a to v oblasti poznávacích schopností, stejně tak jako profesor Matějček.

Tyto dvě definice jsem si vybrala z toho důvodu, že je v nich uvedeno vše důležité a dá se říci, že jsou svým způsobem jednotné. V první řadě obě dvě definice uvádějí, ač rozdílně, že dyslexie se projevuje jako neschopnost naučit se číst. V dalším bodě je v obou definicích uvedeno, že dyslexie nemá nic společného s intelektovou úrovní žáka. A jako třetí bod je zmíněno, že dyslexie je podmíněna dalšími obtížemi

v oblasti kognitivních funkcí. Těchto třech bodů je dle mého názoru důležité držet se, pokud hovoříme o definici dyslexie.

Dyslexie je celosvětovým problémem a na její definici může každý nahlížet z jiného úhlu pohledu. Například britská asociace zabývající se dyslexií ji nazývá jako specifickou obtížnost v učení, která ovlivňuje rozvoj dovedností především v oblasti gramotnosti a jazykových schopností. Dále tato britská asociace uvádí: „*Je pravděpodobné, že bude přítomna již při narození a své účinky bude mít po celý život.*“ (British Dyslexia Association, 2007).

Ráda bych se nyní odpoutala od definic a přešla k prožívání. Můžeme si přečíst veškeré definice o dyslexii na světě, ale jen těžko si můžeme představit, jak se daný žák s dyslexií cítí, co při čtení prožívá. Autorky Jucovičová a Žáčková se ve své publikaci pokusily čtenářům přiblížit, jak text vnímá dyslektický žák. Myslím, že tato ukázka do mé práce nezpochybnitelně patří.



Obr. 1 - Co prožívá žák s dyslexií (Jucovičová, Žáčková, 2004, s. 50)

Tento test jsem si vyzkoušela, snažila jsem se celý text přečíst. Pokud bych měla říci, jaké pocity mě po dobu čtení provázely, byla to nervozita a bezmocnost. Přečíst celý text by mi zabralo velmi mnoho času. To však nebylo v mých silách.

Jsem velmi ráda, že tato drobná ukázka nám dokáže přiblížit tuto specifickou poruchu o něco více.

### 3.1 Příčiny dyslexie

Již víme, že dyslexie je definována jako specifická porucha čtení. Také si již umíme představit, jaké pocity prožívá dyslektický žák při čtení textu. Nyní je zcela na místě klást si otázku, proč dyslexie vlastně vzniká – tedy jaké jsou její příčiny. Autoři popisují mnoho příčin dyslexie. Stejně, jako je tomu u definic, i u příčin dyslexie se autoři ne vždy shodují. Někteří dávají „za vinu“ dědičnosti, jiní zase poškození mozku či poruchám v procesu zrání.

Díky Kučerovi se tato pojetí odpoutala od jednostranného definování, on sám rozlišuje čtyři skupiny dyslektických dětí podle příčiny vzniku poruchy.

První skupinu nazval jako encefalopatická. Jedná se o jedince s drobným poškozením mozku. Ve druhé skupině, hereditární, se jedná o jedince s dědičně získanou poruchou. Skupinu jedinců, kteří mají kombinaci dědičnosti a poškození mozku, nazval hereditárně encefalopatickou. Poslední čtvrtou skupinu nazval neurotickou (nejasnou), do které spadají zbylé dyslektické děti, u nichž příčiny nejsou příliš jasné (Matějček, 1995).

Jucovičová a Žáčková uvádějí jako jednu z příčin vzniku dyslexie poruchu zrakové percepce. V takovém případě je tedy porušeno zrakové vnímání, zrakové rozlišování, kde dyslektik není schopen rozlišit stranově obrácené tvary, drobné detaily, rozlišovat figuru a pozadí, vnímat barvy.

Narušena bývá také schopnost zrakové analýzy a syntézy, nedostatečná zraková paměť a také porucha pravolevé a prostorové orientace. Deficity jsou rovněž v motorické oblasti, například v oblasti mikromotoriky očních pohybů, motoriky mluvidel a také v oblasti senzomotorické (Jucovičová, Žáčková, 2004).

Příčiny dyslexie, na které poukazují ve svých publikacích Jucovičová a Žáčková, je nutné zohledňovat i při nápravách této poruchy.

## 3.2 Projevy dyslexie

V předešlé kapitole jsem se věnovala příčinám dyslexie. V této oblasti se mnoho autorů neshoduje a každý uvádí ve svých publikacích jiné možnosti. Co se týče projevů dyslexie, v těch mají autoři více či méně jasno. Dá se říci, že všichni autoři uvádí stejný výčet projevů dyslexie.

Jak jsem již zmínila, dyslexie se projevuje obtížemi ve čtení, avšak je nutné si tyto projevy více konkretizovat. Čtení u žáků trpících dyslexií může být pomalé, neplynulé, s menším výskytem chyb. V tomto případě hovoříme o tzv. pravohemisférovém čtení, kdy dítě využívá především pravou hemisféru, levá hemisféra naopak není dostatečně aktivována. Tento případ je typický pro předčtenářské a počáteční čtení.

Ve druhém případě hovoříme o tzv. levohemisférovém čtení, ve kterém dítě přednostně využívá levou hemisféru, pravohemisférové funkce jsou nedostatečné. Čtení se projevuje rychlým tempem, je překotné a se zvýšenou chybovostí (Jucovičová, 2014).

Nyní bych ráda přešla ke konkrétnějším specifickým chybám, které se při čtení objevují. Projevy dyslexie bývají u různých autorů obdobné. Z uváděných projevů autorek Jucovičové a Žáčkové (Jucovičová, Žáčková, 2008), a také z osobní konzultace s pracovnící Pedagogicko-psychologické poradny v Havlíčkově Brodě, která se touto problematikou zabývá každodenně, jsem sestavila následující přehled:

- záměny tvarově podobných písmen (např. b-d-p; m-n, l-k-h atp.);
- přesmykování slabik (např. lokomotiva – kolomotiva), vynechávání, přidávání písmen, slabik, slov;
- nedodržování diakritických znamének (s tím souvisí nerozlišování krátkých a dlouhých samohlásek);
- domýšlení slov;
- náhodné rozlišování tvrdých a měkkých slabik;
- problémy s intonací a melodií věty;
- nesprávné hospodaření s dechem;
- nesprávné tempo;
- potíže s orientací v textu;
- nezvládnutá reprodukce textu.

Je nutné upozornit na to, že ne všechny tyto projevy se objeví současně u jednoho žáka s dyslexií. Dyslektik může vykazovat pouze některé z těchto projevů. Je důležité vědět, jaké obtíže by dyslektický žák mohl mít, aby pedagogové uměli lépe rozpoznat, že se u konkrétního jedince může jednat o specifickou poruchu učení – dyslexii, či nikoliv.

### 3.3 Typologie dyslexie

Dyslektiky můžeme klasifikovat do různých skupin či je typologizovat. Typologie autorů, kteří se zabývají dyslexií, se opět různí. Pro svou práci jsem si vybrala typologii dle Zelinkové.

Prvním typem je dyslexie fonemická, která vzniká jako následek neovládnutého fonemického systému jazyka. Druhým typem je dyslexie optická, jejíž název vypovídá o tom, že se jedná o poruchu zrakové analýzy, zrakové paměti, prostorového vnímání a prostorové paměti, také nediferencovaností představ o tvaru. Další typ dyslexie se projevuje nedostatečným osvojením gramatických forem, morfologických a syntaktických zobecnění. Tento typ nazýváme agramatický. Poslední typ, který Zelinková popisuje, se projevuje nedostatečným chápáním smyslu čteného textu, tedy nedostatečným porozuměním, což nazývá jako dyslexii sémantickou (Zelinková, 1994).

Celá řada autorů se přiklání k obdobnému popisu, většinou se liší ve zdůraznění některé z příčin.

Příkladem dalšího autora, který se tímto tématem zabývá, je jeden ze zakladatelů péče o dyslektiky u nás – profesor Matějček. Navrhl typologii, která vychází z kognitivního modelu čtení – čtenář musí nejprve slovo vizuálně zpracovat, poté mu přiřadí zvukový ekvivalent, a nakonec pochopí jeho význam. Dyslektiky dělí do čtyř typů (Typ A, B, C a D). Tyto typy pak ještě dělí na další podtypy (Jošt, 2011).

Protože je toto dělení podle profesora Matějčka velmi obsáhlé, rozhodla jsem se, že se jím více v mé práci nebudu zabývat. Myslím, že dělení dle Zelinkové je velmi známé, proto jsem si tuto publikaci dovolila uvést jako hlavní zdroj.

### 3.4 Diagnostika dyslexie

Abychom mohli jakožto učitelé vhodně pracovat s dyslektickými žáky, musíme mít nejprve potvrzeno, že za obtížemi opravdu stojí specifická porucha učení – dyslexie.

Porucha čtení se objevuje hned na začátku školní docházky, i když v první třídě ještě nemusí být tak nápadná. Důležité však je rozvíjet perцепčně kognitivní a motorické funkce již v předčtenářském období, aby se později žákovi ve čtení dařilo. U předškolních dětí se tedy zaměřujeme zejména na rozvoj zrakového a sluchového vnímání, zrakové a sluchové paměti, dále pak na rozvoj pravolevé a prostorové orientace, ale i na rozvoj senzomotorické koordinace.

Co se týče diagnostiky v běžné třídě, není v silách učitele provádět podrobnou diagnostiku, pedagog ani není kompetentní osobou. Bývá většinou osobou, která si jako první všimne obtíží ve čtení. Takové pozorování žáka je dlouhodobý proces, který můžeme nahradit pojmem pedagogická diagnostika. Nejedná se jenom o pozorování výkonů v průběhu vyučování a jeho výsledků, ale také o získávání informací o žákovi od ostatních vyučujících či od rodičů atd. (Jucovičová, 2014).

Podrobná diagnostika se provádí na odborných pracovištích, kterými jsou pedagogicko-psychologické poradny. Zde se provádí diagnostika psychologická a také speciálně pedagogická.

V pedagogicko-psychologických poradnách se snaží získat o žákovi co nejvíce informací – z přímých a nepřímých zdrojů. Mezi nepřímé zdroje diagnostických informací patří například rozhovor s rodiči, během kterého pracovníci zjišťují anamnestické údaje o žákovi, rodinnou situaci atd. Dalším nepřímým zdrojem může být rozhovor se samotným žákem a také rozhovor s učitelem, který pracovníkovi pedagogicko-psychologické poradny může poskytnout cenné informace o tom, jak žák v hodinách pracuje.

Mezi přímé zdroje diagnostických informací patří komplexní vyšetření žáka. Během těchto vyšetření žák podstupuje několik testů, kterými jsou například: zkouška čtení, psaní, vizuální a sluchové diferenciacce, analýzy a syntézy slov, pravolevé orientace, vizuomotorické koordinace, test laterality (Zelinková, 1994). Jedním z diagnostických materiálů může být například Test rizika poruch čtení a psaní pro rané školáky od autorek Švancarové a Kucharské (Švancarová, Kucharská, 2001), který mimo jiné nabízí trénink oslabených oblastí. Tato publikace je veřejně přístupná, ovšem je určena pouze pro speciální pedagogy a psychology, nebo učitele MŠ a 1. stupně ZŠ po absolvování kurzu.

Aby byla žákovi přidělena diagnóza dyslexie, musí splňovat několik kritérií. V první řadě má trvale průměrné či podprůměrné výsledky ve čtení, přičemž v oblasti

zraku a sluchu je negativní nález. To znamená, že žák nemá žádné oční vady, ani žádné vady sluchové.

V dalším bodě musí žák podstoupit standardizované testy čtení, ze kterých pracovníci pedagogicko-psychologické poradny získávají informace o rychlosti čtení, což je označováno jako kvantitativní hodnocení. Je hodnocen počet přečtených slov v průměru za jednu minutu, počet správně a chybně čtených slov. Co se týče kvalitativního hodnocení, v něm je sledován způsob čtení – hláskování, slabikování, reakce na obtížnější slova, technika čtení, správnost očních pohybů, dodržování intonace, schopnost orientace v textu, způsob hospodaření s dechem.

Mimo to se také sleduje frekvence chyb v závislosti na čase. To znamená, že je sledováno, zda žák chybje na začátku čtení, uprostřed, na konci, nebo zda je chybování nahodilé. Také se kontroluje, zda žák čtenému textu porozuměl, zda dokáže text reprodukovat a odpovídat na otázky týkající se textu (Jucovičová, Žáčková, 2004).

Z těchto testů se nyní určí, jaký je čtenářský kvocient žáka a dále se posuzuje rozdíl mezi čtenářským kvocientem (dále již ČQ) a inteligenčním kvocientem (dále již IQ). Jak jsem již ve své práci zmínila, žák mající dyslexii, nemá IQ menší než 90. Zelinková ve své publikaci uvádí, že diagnóza dyslexie bývá žákovi udělena v případě, že rozdíl mezi ČQ a IQ je 20. Někteří autoři ovšem ve svých publikacích uvádějí, že rozdíl mezi ČQ a IQ musí být 15, někteří říkají 10, někteří 25.

Po konzultaci se speciálním pedagogem pedagogicko-psychologické poradny v Havlíčkově Brodě jsem zjistila, že ne vždy se k těmto kritériím při diagnostice musí nutně přihlížet. Uveďme si příklad. Může se stát, že se do tohoto poradenského zařízení dostane žák, jehož jediným problémem je pomalé čtení, ale žádné jiné projevy dyslexie nemá. Ovšem rozdíl mezi IQ a ČQ je více než 20. V takovém případě je nesmysl, aby žák dostal „nálepku“ dyslektika.

Dále je nutné uvědomit si, že žák nutně nemusí být dyslektik, pokud bude mít IQ 130 a vyšší, a ČQ například 110. V tomto případě bude ČQ stále v normě. Jiné by to bylo také v případě, že by žák měl IQ 70 a ČQ ještě nižší, neboť v tomto případě jsou jeho rozumové předpoklady v pásmu podprůměru a nemůže se tedy jednat o dyslexii.

Je velmi důležité, abychom si my pedagogové, všímali možných projevů dyslexie a případně na ně upozornili. Avšak samotnou diagnostiku přenechejme odborníkům. Po každém odborném vyšetření dostanou rodiče daného žáka písemné vyrozumění, jehož součástí je zpráva z vyšetření a také doporučení pro školu. Toto doporučení obdrží také škola. Každý vyučující daného žáka by se měl se závěry a



doporučenými postupy bezodkladně seznámit, aby s žákem mohl pracovat co nejefektivněji.

## **4 Odraz dyslexie ve výuce čtení**

Při nástupu dítěte do základní školy se předpokládá, že je natolik vyvinuté, aby se naučilo číst, psát, počítat bez větších obtíží. Začínající čtenář může mít problémy v některých oblastech (například se zapamatováním písmen, zaměňováním písmen, může mít problémy s vnímáním obsahu čteného textu, s orientací v textu, číst nesprávnou technikou a podobně), nemusí se ale v tomto případě jednat o specifickou poruchu učení – dyslexii. Tyto obtíže u začínajícího čtenáře mohou být přechodné a při vhodném vedení brzy vymizí (Jucovičová, Žáčková, 2008). Pokud tyto obtíže přetrvávají i nadále, je nutné provést diagnostiku, kterou jsem již popisovala v předešlé kapitole Diagnostika dyslexie.

Obtížím ve čtení, které jsem konkrétněji popisovala v kapitole Projevy dyslexie, lze předejít. Existuje řada publikací a programů, jejichž cílem je tyto nedostatky včas odstranit již v předškolním věku. Důležité je také volit řadu vhodných výukových postupů, metod atd., které budou projevy dyslexie zmírňovat.

Podstatné je uvědomit si, že jinak se bude jevit dyslexie v případě, že se dyslektický žák bude vyučovat analyticko-syntetickou metodou, jinak v případě vyučování globální metodou (Matějček, 1995).

### **4.1 Nejpoužívanější metody výuky čtení**

Cílem pedagogického působení je nalézt pro děti neoptimálnější metodu, kterou by dítě dokázalo co nejsnáze číst. Tím spíše pokud se jedná o dyslektického žáka. Snažíme se o to, aby takový žák neměl při čtení potíže, aby nechyboval, porozuměl tomu, co čte. Každá užívaná metoda čtení má svá pro a proti, každé dítě je jiné, má jiné potíže. Podle toho je třeba zvolit takovou metodu výuky čtení, která mu bude co nejvíce vyhovovat (Jucovičová, Žáčková, 2004).

Nyní zde uvedu nejčastěji používané metody čtení. Pokusím se u každé metody vysvětlit, proč je či není vhodná pro dyslektického žáka. Dle toho by pak každý pedagog měl vhodně zvolit metodu pro žáka s určitými dyslektickými obtížemi.

#### 4.1.1 Analyticko-syntetická metoda

U nás je nejpoužívanější metoda analyticko-syntetická. Využívala se již na přelomu 19. a 20. století. Jejím principem je slabikování a hláskování slov. Ze slova vyvozujeme slabiky, ze slabik hlásky a ty pak spojujeme s písmenem (analýza). Opačný proces, tedy spojování písmen ve slabiky, slabiky ve slova, nazýváme syntézou.

Je uváděno, že tato metoda je pro nás nepřirozenější. Ovšem má i svá negativa. S výukou čtení pomocí analyticko-syntetické metody se začíná ve vývojovém období, kdy dítě ještě spolehlivě neovládá analýzu a syntézu, neovládá spolehlivě ani diferenciaci slov, slabik a hlásek. Z toho je tedy patrné, že tato metoda bude činit potíže těm žákům, kteří mají obtíže ve schopnosti analyzovat a syntetizovat, rovněž diferenciovat zrakem (Jucovičová, Žáčková, 2004).

#### 4.1.2 Globální metoda

Další používanou metodou u nás je metoda globální, která je často využívána v alternativním školství. Jejím propagátorem byl zejména Václav Příhoda. Podle této metody čtenář vnímá celky. To znamená, že dítě se učí vnímat celé slovo najednou, nedělené na slabiky a hlásky. Velký důraz je tedy kladen na paměť, protože žák učící se touto metodou, se učí číst pomocí častého opakování celých obrazů slov a posléze i vět. Není zde tedy nutná analýza na jednotlivé hlásky.

Pozitivem této metody je hravý přístup ke čtení. Dítě motivuje a vzbuzuje v něm zájem o čtení. Ovšem i tato metoda má svá negativa. Jak jsem již mírně nastínila, je zde kladen velký důraz právě na paměť. Pokud máme dyslektického žáka, jehož dysfunkcí je právě porušená zrková paměť a zrkové vnímání, bude pro něho tato metoda úskalím (Jucovičová, Žáčková, 2004).

#### 4.1.3 Genetická metoda

V dnešní době je často používanou metodou čtení také metoda genetická, která vychází z metody Josefa Kožíška. Autorkou upravené genetické metody, která je aplikovaná na současné podmínky, je Jarmila Wagnerová.

Podstatou metody genetické je hláskování celých slov, neslabikuje se. Žáci si nejprve osvojují velká tiskací písmena, která čtou i píší. Velmi brzy dokážou číst celá slova i věty. Poté přecházejí k písmenům malým tiskacím. Až následně se seznamují s písmeny psacími.

Velký důraz se u této metody klade na rozvoj fonemického sluchu. Z toho vyplývá, že tato metoda není vhodná pro žáky, kteří mají problémy především

s krátkodobou sluchovou pamětí. Takoví žáci zvládnou slovo vyhláskovat, ale již si nezapamatují začátek slova. V důsledku toho nejsou schopni hláskové syntézy. Často pak žáci mají tendenci odhadovat slova, mohou dlouhodobě ulpívat na dvojím čtení, někdy slova mechanicky hláskují bez porozumění (Jucovičová, Žáčková, 2004).

#### 4.1.4 Sfumato

Metoda Sfumato neboli splývavé čtení, je velmi moderní metodou. Zjednodušeně řečeno žák první očima načtenou slabiku protahuje hlasem tak dlouho, dokud očima nenačte další slabiku. Pokud se žák učí touto technikou, zabrání se dvojitému čtení, žák čte plynule a s porozuměním. Po stránce fyziologické se tvoří „půda“ pro správné dýchání a umístění tónu v dutině ústní. Žák díky této metodě dokonale rozlišuje dlouhé a krátké samohlásky, naučí se pečlivě vyslovovat (Sfumato – Splývavé čtení, 2017).

Při výběru vhodné metody u žáků musíme vycházet z jejich individuality, z jejich dyslektických obtíží. Může se stát, že žák bude ve výuce čtení selhávat, proto je někdy nezbytné metodu, kterou se učil doposud, změnit, případně metody vhodně kombinovat.

Vzhledem k tomu, že nácvik čtení, který začíná v první třídě, probíhá takovou metodou, na kterou se jednotlivá škola specializuje, nelze v prvopočátcích jednoznačně říci, zda bude vyhovovat všem žákům. Teprve za určitý čas se s jistotou pozná, zda je žák schopen danou metodu akceptovat a naučit se bez problémů číst. V tomto období je také první možnost diagnostikovat dyslexii. Speciální pedagog v poradenském zařízení je schopen na základě rozboru specifické chybovosti ve čtení následně doporučit změnu metody čtení nebo kombinaci některých metod. Velmi často doporučuje využití prvků metody Sfumato, kdy při kontrolním vyšetření vnímá pozitivní zpětnou vazbu. Metodou Sfumato vyučuje čtení od první třídy však zatím velmi nízké procento škol, avšak s velkou úspěšností. Dalo by se říci, že z poradenského hlediska je pro dyslektiky tato metoda nejpřínosnější.

## 5 Odraz dyslexie v jiných předmětech

Mohlo by se zdát, že dyslexie postihuje pouze český jazyk, opak je pravdou. Obtíže dyslektického žáka pronikají do celého vzdělávacího procesu. Právě proto, že žáci mají obtíže při čtení, odráží se tyto potíže i v jiných předmětech, jako je například matematika, cizí jazyk, ale i předměty naukové.

## 5.1 Matematika

V matematice žákům mohou činit potíže zejména slovní úlohy či čtení zadání úkolů v pracovních sešitech nebo v písemných pracích. V tomto případě může nastat problém v porozumění čteného textu. Je nutné dát žákům více času pro přečtení slovní úlohy a také zkontrolovat, zda žák porozuměl přečtenému zadání.

Dále mohou žáci chybovat při čtení číslic a v důsledku toho se dopouštět například vynechávání číslic a čísel, záměny číslic, posunu při zápisu čísel pod sebe, záměny znamének, chyb v umístění závorek atd. (Jucovičová, 2014).

Je nutné věnovat žákům trpícím dyslexií zvýšenou pozornost i v předmětu jako je matematika, kde je nutné při hodnocení správně posoudit, zda matematické chyby nejsou důsledkem právě dyslektických obtíží.

## 5.2 Cizí jazyk

Děti s dyslexií mívají obtíže se čtením textu, ale také s celkovým osvojováním si jazyka prostřednictvím čtení. Je pro ně tedy o to více náročné osvojovat si jazyk, který pro ně není mateřský.

Pro osvojování si a fixaci učiva cizího jazyka bývá nejvhodnějším způsobem zaměřit se na využití sluchu. Tím je myšleno zvolit například audiozáznamy, ozvučené počítačové programy zaměřené na výuku cizího jazyka, předřikávání, předčítání atd.

Písemnou formu jazyka je možné někdy využívat spíše jako doplňkovou, aby žáci dokázali propojit vyslovované slovo s psaným (tištěným).

Vzhledem k tomu, jak náročné pro dyslektiky je učivo cizího jazyka, je doporučováno omezit čtení delších a náročných textů. Je vhodné zapojovat co nejvíce názorných ukázek, využívat propojení slov s obrázky, řešit některé situace například dramatizací a tak podobně (Jucovičová, 2014).

## 5.3 Naukové předměty

V předmětech jako je například přírodověda, vlastivěda a jiné, se často setkáváme s velmi rozsáhlými texty. Je nutné v pozici pedagoga zvážit, zda text, který má žák přečíst, je pro něho zvládnutelný. Některé části je pak možné nahradit předčítáním, výtahem toho nejdůležitějšího z celého textu, využitím zvukové stopy.

Při čtení textů je nutné dát žákům dostatek času pro přečtení. Někteří žáci si text musí číst opakovaně, tudíž pedagog musí počítat i s touto možností. Následně je nutné ověřit si, zda žáci přečtenému textu porozuměli.

Učení pedagog může dyslektickým žákům usnadnit například zvukovým záznamem z výkladu učiva nebo může těmto žákům umožnit heslovité zápisy, které jim poskytne již v tištěné formě (Jucovičová, 2014).

Je zřejmé, že dyslexie provází žáka i v jiných předmětech, tudíž je velmi důležité ji zohledňovat v rámci celého jeho vzdělávání. Učitel by měl žákovi poskytovat individuální přístup a snažit se o maximální rozvoj osobnosti žáka. Dále by se měl řídit doporučením poradenského zařízení, v němž je určeno, jaké vhodné metody, postupy s daným žákem volit, zda je nutná úprava obsahu vzdělávání, potřebuje-li ke svému vzdělávání dalšího pedagogického pracovníka, zda je nutné žákovi poskytovat reedukační hodiny a tak podobně.

## **6 Reedukační proces**

Vždy se snažíme se specifickými poruchami učení určitým způsobem pracovat. V případě dyslexie se snažíme co nejvíce rozvíjet, zdokonalovat úroveň porušených nebo nevyvinutých funkcí potřebných pro čtení. Prostřednictvím vhodně zvolených speciálně pedagogických metod můžeme danou poruchu reedukovat.

Reedukaci můžeme nazvat také nápravou, převýchovou. Jde o vhodně zvolené speciálně pedagogické metody, díky kterým se zlepšuje nebo zdokonaluje výkonnost v oblasti postižené funkce. Toto zlepšování působí pozitivně na psychiku jedince (Průcha, Mareš, Walterová, 2003).

### **6.1 Obecné zásady reedukace**

Reedukace má několik obecných zásad, ze kterých by měli pedagogové provádějící nápravu vycházet.

- Musíme zohledňovat, že každý žák je individuální osobnost, bude tedy mít jiný stupeň závažnosti poruchy, jiné projevy atd. Východiskem pro práci s žákem bude tedy podrobné doporučení pedagogicko-psychologického poradny.

- Reedukaci musíme chápat jako soubor metod, prostřednictvím kterých chceme odstranit obtíže při čtení, rozvíjet narušené funkce. Nejde tedy o doučování.
- Začínáme s dítětem na takové úrovni, kterou s jistotou ovládá. Poté postupně zvyšujeme obtížnost.
- Reedukační hodiny začínáme vždy nácvikem percepčně motorických funkcí, poněvadž ty tvoří podklad dané poruchy. Při dyslexii se tedy zaměřujeme zejména na rozvoj zrakové percepce.
- Využíváme multisenzorický přístup, při kterém zapojujeme co nejvíce smyslů v kombinaci s pohybem, se slovem, rytmizací. Díky tomuto přístupu si dítě snadněji vstřípí informace do paměti, důkladněji uchová a snadněji vybaví.
- Nejeфекtivnější je individuální, cílená reedukační činnost. Pokud jsme nuceni praktikovat skupinovou reedukaci, neměl by počet dětí v dané skupině přesáhnout 3-4 děti.
- I na reedukační činnost si vytváříme přípravy, kde si vytyčíme cíle, postupy, metody práce, pomůcky, přibližný časový harmonogram atd.
- Výsledky práce dítěte je dobré si zakládat. Díky tomu pak můžeme zachytit jeho pokroky nebo naopak můžeme zachytit jeho stagnaci a následně změnit přístup v těchto hodinách.
- Důležitá je spolupráce – s rodinou, s ostatními pracovníky školy, s pracovníky poradenského zařízení.
- Základem úspěchu jsou odborné znalosti reedukujícího, také jeho osobní přístup k dítěti (Jucovičová, Žáčková, 2004).

Trpět takovou poruchou není vůbec jednoduché. Mnozí žáci mohou právě kvůli takové poruše jako je dyslexie získat negativní vztah ke čtení, který může přerůst až k negativnímu vztahu ke škole. Mimo to se ale mohou u dítěte objevit i psychosomatické obtíže jako je například bolest hlavy, ranní nevolnost, zadrhávání v řeči, tiky, nespavost, podrážděnost atd. Proto je nutné situaci řešit včas, poskytovat žákům podporu a pomoc.

Jako správní pedagogové musíme žákovi zajistit nejenom reedukace, ale také zařazovat vhodné metody práce i v rámci běžné výuky. Úroveň čtenářských dovedností žáka je nutné zohledňovat například i při hodnocení. Musíme respektovat pomalejší

tempo čtení. Netrestat žáka za to, když po vyvolání neví, kde se čte, často nestačí tempu ostatních. Oceňujeme i drobné úspěchy, oceňujeme snahu žáka, což také může přispět k odbourání negativního vztahu ke čtení.

Měli bychom umožnit žákovi používat potřebné pomůcky jako je například čtecí okénko.

Někdy je nutné nahradit četbu jinými publikacemi (například dyslektickými čítankami). V hodinách bychom mohli umožnit žákovi využívat audio nahrávky (zvukové čítanky).

Trpí-li žák dyslexií, těžko se vyrovnává s negativní reakcí ostatních spolužáků. Je tedy důležité takovým situacím zamezit. S tím souvisí, že hlasité čtení před celou třídou není vhodné. Stejně tak není na místě upozorňovat na chyby žáka s negativním emocionálním nábojem. A už vůbec není vhodné porovnávat čtení dyslektického žáka s ostatními žáky.

Velmi důležitá je spolupráce s rodinou. Rodiče by měli být instruováni, využívat doporučené metody, pomůcky či publikace a celkově se podílet na rozvoji dyslektického žáka (Jucovičová, 2014).

## 6.2 Metody reedukace

Při reedukaci musíme dbát na již zmíněné obecné zásady. Prvním bodem těchto zásad je, že vycházíme ze zjištěné závažnosti dyslexie, z konkrétních individuálních obtíží žáka. Postupně se zaměřujeme na osvojování písmen, rozlišování a fixaci tvarově podobných písmen, spojování hlásek do slabik, dále na spojování slabik do slov, a nakonec na čtení textu a jeho porozumění.

### 6.2.1 Osvojování písmen

Již při osvojování písmen mají někteří dyslektičtí žáci obtíže. Potřebují více času na zapamatování, běžné rychlosti osvojování jednotlivých písmen nestačí. Mnohdy je tedy zapamatování nedostatečné. Běžné výukové metody těmto žákům nestačí, a proto je nutné volit jiné přístupy.

Podstatou je volit multisenzoriální přístup, který spočívá v co nejnázornějším postupu. Při osvojování písmen je velice vhodné, když žák zapojí co nejvíce smyslů, dochází tak k mnohem efektivnější fixaci. Příkladem může být: dokreslování, modelování, kreslení do písku, do mouky, kreslení křídami na asfalt, na smirkový papír, na záda spolužákovi, různé kartičky, obrázkové abecedy, reliéfní písma, textilní

písmena, míče s písmeny, dále pak říkanky, básničky, rytmizace, ztvárnění písmene pohybem atd. (Jucovičová, Žáčková, 2008).

### 6.2.2 Rozlišování a fixace tvarově podobných písmen

Opět v případě rozlišování tvarově podobných písmen volíme multisenzoriální přístup. Například spojení písmene s obrázkem, básničkou, pohybem, znázornění na vlastním těle, využívání různých modelů, využívání omalovánek, vyškrtávání či kroužkování daných písmen atd.

### 6.2.3 Spojování hlásek a písmen do slabik

Obtíže ve spojování hlásek a písmen do slabik budou mít zejména žáci, kteří se ve škole učí čist analyticko-syntetickou metodou, která právě ze slabikování vychází. Tyto obtíže pramení z nedostatečné úrovně schopnosti analyticko-syntetické činnosti.

V případě vyučování čtení genetickou metodou je proces slabikování zcela vynecháván, tudíž by se těchto žáků tyto obtíže netýkaly.

Nezbytným předpokladem pro nácvik slabikování je, že žák bude dobře znát jednotlivá písmenka. Následně můžeme postupovat například tak, že zvolíme samohlásku (z počátku se volí nejčastější samohláska „a“) a dítě se bude snažit spojit ji s různými souhláskami. K tomu opět využíváme multisenzoriální přístup: manipulace s kostkami, s modely písmen, spojení slabik s předmětem či obrázkem, propojení s pohybem, postřehování atd. (Jucovičová, Žáčková, 2008).

### 6.2.4 Spojování slabik do slov

Opět se snažíme při reedukacích využívat co nejvíce názorných pomůcek: pexesa, domina, karty se slabikami, dyslektická okénka, čtenářské tabulky, vyznačování obloučků atd.

Nejprve se zaměřujeme na čtení izolovaných slov se stejným počtem slabik s využitím čtecího okénka. Žák tak ví, kolikrát bude muset posunout okénko, než přečte celé slovo. Když žák perfektně zvládá techniku čtení izolovaných slov, přecházíme ke čtení textu, který je tvořen ze zvládnutých typů slov. Náročnější slova volíme až po důkladném zautomatizování.

Manipulace s okénkem může být pro žáky zpočátku náročná. Na počátku nácviku by tedy měl okénko posouvat dospělý, až později by s ním měl manipulovat sám žák (Jucovičová, Žáčková, 2008).



### 6.2.5 Čtení textu

Při čtení celých textů volíme nejprve krátké texty s jednoduchými větami. Pokud se v textu vyskytují obtížnější slova, měli bychom je předem nacvičit.

Při volbě textu je dobré upřednostňovat přitažlivé obsahy pro žáky, které budou úměrné jejich věku, texty psané velkými písmeny, vhodným typem písma, využívat členitý text s krátkými odstavci. Užití ilustrací dle mého názoru spíše odvádí pozornost od textu, tudíž bych volila jejich menší počet.

Existují dyslektické čítanky, které většinou tyto zásady dodržují. Pro příklad bych mohla uvést publikaci od Stanislavy Emmerlingové – Když dětem nejde čtení, od Zdeňka Martínka – Cvičné texty pro pomalejší čtenáře nebo publikaci od Zdeny Michalové – Čítanka pro dyslektiky nebo Základy čtení.

Někteří žáci jsou při čtení textu velmi nejistí. Můžeme využít speciální metody nácvičku čtení, které napomáhají zmírnění nejistoty. Některé z těchto metod se využívají i k nácvičku správné techniky čtení, žáci se díky nim učí hospodařit s dechem, správné intonaci, dodržování interpunkce, také přiměřeného tempa čtení (Jucovičová, Žáčková, 2008).

Mezi tyto metody řadíme např.:

- Čtení v duetu – čteme zároveň se žákem tišším a klidným hlasem, pomalejším tempem. Tím ho vedeme ke správné technice čtení, bez chyb a se správnou intonací.
- Střídaté čtení – při čtení se střídáme se žákem. Střídání může být po slově, po větách či celých odstavcích.
- Čtení s předčítáním – žákovi předčítáme větu, on ji následně čte až po nás. Díky tomu žák zvládá správně hospodařit s dechem, dodržovat melodii věty. Zde je nutné mít na paměti možné riziko, že si žák po našem přečtení může větu zapamatovat. V tom případě by bylo vhodnější číst například dvě věty nebo delší úseky.
- Vyhledávání obtížných slov – žák si sám přečte text a označí v něm, která slova jsou pro něho obtížná. Tato vybraná slova společně s žákem nacvičíme. Po nácvičku těchto slov čte žák text sám a nahlas. Touto technikou odbouráváme strach ze čtení, žák si tím procvičuje orientaci v textu. Tato metoda ovšem není vhodná pro žáky s většími obtížemi (Jucovičová, Žáčková, 2008).

Musím zde také zmínit nesprávnou techniku čtení – dvojí čtení. Tento nesprávný návyk se projevuje tak, že žák si nejprve slovo čte potichu, po písmenech. Teprve potom slovo vysloví nahlas. Tuto techniku využívá žák zejména proto, že se snaží o plynulé čtení. U řady žáků tento návyk vymizí, u dyslektického žáka přetrvává a obtížně se odstraňuje.

Přesto existují metody, kterými lze odstranit dvojí čtení. Jednou z nich je důsledný dohled učitele nad plynulým slabikováním žáka. Dále může výrazně napomoci čtení s okénkem, díky kterému žák postupně odkrývá slabiky. Párové čtení taktéž zamezuje dvojímu čtení, poněvadž v tomto případě učitel čte společně s žákem (Zelinková, 1994). K odstraňování dvojího čtení je velmi vhodná technika Sfumato.

### 6.2.6 Porozumění textu

Proces čtení je u dyslektického žáka velmi náročný. V mnoha případech se žák plně soustředí na technickou stránku čtení (například na tempo čtení), pak je pro něho velmi obtížné vnímat zároveň i obsah. Neporozumění textu může být způsobeno také například příliš velkou chybovostí, takže žák skrze veškeré chyby nedokáže porozumět čtenému textu. Důležitou roli zde hraje také koncentrace pozornosti a schopnost plně se soustředit na čtený text.

Cílem porozumění textu je naučit žáky aktivně vnímat přečtený text – pochopit myšlenku, uvědomovat si souvislosti, dokázat z textu vyjádřit to podstatné, vyhledávat v textu zásadní informace atd.

Při posuzování toho, zda žák porozuměl čtenému textu, lze využívat několik možností. Jednou z nich je ústní forma, díky které žák rozvíjí nejenom slovní zásobu, ale také své vyjadřovací schopnosti. Žák může text nejenom reprodukovat, ale například také domýšlet text, vymýšlet vhodný název pro daný text atd.

Další možností, jak ověřit, zda žák porozuměl textu, je písemnou formou. Žák může například odpovídat na krátké otázky týkající se textu, přiřazovat odpovědi k otázkám, vyhledávat je v textu, řadit věty podle dějové posloupnosti atd.

Kresba je další možností. Jejím prostřednictvím může žák například vyjádřit obsah, může nakreslit obrázek týkající se jenom nějakého odstavce atd.

### 6.2.7 Tempo čtení

Pomalé tempo čtení může být způsobené nedostatečně rozvinutými perцепčně kognitivními funkcemi, špatnou technikou čtení, nezvládnutím čtení některých slov, obtížným rozlišováním písmen, nepřiměřenou náročností textu, nedostatečnou

aktivizací žáka, nebo také vlivem nejistoty, strachu, trémy. Je velmi důležité uvědomit si tyto možné vlivy a následně je eliminovat.

Důležité je tedy rozvíjet percepčně kognitivní funkce za pomoci vhodných cvičení. Dále je důležité podporovat správnou techniku čtení, nevyvíjet tlak na žáka, neporovnávat jeho tempo s ostatními žáky. Volit přiměřeně náročný text k věku žáka a k úrovni jeho čtení. Zvolit vhodnou motivaci, díky které žáka aktivizujeme a eliminujeme jeho strach ze čtení. Na tempo čtení bude mít také vliv procvičení náročnějších slov ještě před textem. Náš přístup je také velmi zásadním faktorem, který má na tempo čtení vliv. Je tedy nutné žáka povzbuzovat, oceňovat, dbát na správnou korekci atd.

### 6.3 Obsah reedukační lekce

Reedukační lekci lze realizovat několika způsoby. Co se týče počtu žáků, jednou z možností je individuální práce s jedním žákem, což je nejefektivnější způsob. Ve většině škol se ale praktikují reedukační hodiny ve skupině žáků.

Náplň reedukační lekce vychází z diagnostiky jednotlivých žáků. Reedukaci by měl provádět speciální pedagog, což je osoba, která má vzdělání a kvalifikaci pro práci s osobami vyžadující zvláštní péči (Průcha, Mareš, Walterová, 2003). Za ty bychom mohli ve školství považovat žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Z mnou provedeného dotazníkového šetření, které jsem prováděla v Královéhradeckém kraji, ovšem vyplývá, že v necelé polovině dotazovaných škol provádí reedukační hodiny běžný pedagog. Tato informace nám potvrzuje, že někdy jsou interní záležitosti školy řešené poněkud jinak, než by to mělo být podle legislativních ustanovení.

Reedukační lekce trvá většinou 45 minut, jako běžná vyučovací hodina. Může ale probíhat v různých časových intervalech, dle doporučení školského poradenského zařízení. Ve většině škol se setkáváme s reedukacemi jedenkrát týdně. Mohou probíhat také například dvakrát týdně, jedenkrát za 14 dní atd., dle potřeb žáků.

Nyní již k samotnému obsahu reedukační lekce. V žádné z nich by v úvodu hodiny neměla chybět motivační část, která žáka zaktivizuje.

Další část reedukační hodiny by měla být zaměřena na rozvoj oslabených dílčích funkcí, jako zrakové a sluchové vnímání.

Dále by měla být rozvíjena řeč. Řečová cvičení by neměla chybět v žádné lekci, poněvadž se prolínají do oblasti čtení a psaní.

Následně se zaměřujeme na rozvoj narušené funkce. V případě dyslektického žáka se tedy zaměřujeme na oblast čtení.

Každá lekce by měla být zakončena hodnocením žáka, především jeho sebehodnocením. V závěrečné části reedukační hodiny by měla být řešena také domácí příprava žáka (Grošová, 2011).

## 6.4 Rozvoj oslabených dílčích funkcí

Specifické poruchy učení vznikají na základě nedostatečně rozvinutého či porušeného smyslového vnímání. Schopnost naučit se číst, psát a počítat ale nesouvisí pouze se smyslovým vnímáním, ale také s kognitivními a motorickými funkcemi.

Z percepčních funkcí může být narušené zrakové či sluchové vnímání. Z oblasti kognitivních funkcí může být narušená paměť, myšlení, řeč, schopnost koncentrace pozornosti atd. V oblasti motorických (pohybových) funkcí může být narušena hrubá a jemná motorika, dále senzomotorické funkce a motorická koordinace.

Pro reedukaci určité specifické poruchy učení je velmi důležité vědět, které funkce jsou poškozené, v jakém rozsahu a v jaké kombinaci (Žáčková, Jucovičová 2003).

### 6.4.1 Zrakové vnímání

Zejména narušené zrakové vnímání tvoří podklad pro dyslexii. Má také souvislost s dalšími specifickými poruchami učení – s dysortografií a s dyskalkulií. Při porušeném či nerozvinutém zrakovém vnímání žák zkresleně vnímá tvary, písmena, špatně rozpoznává podobné tvary písmen a zaměňuje je. Dyslektickému žákovi dělá problémy rozeznat figuru a pozadí, doplňovat chybějící prvky, určovat, čím jsou obrázky podobné či rozdílné.

Problémy se vyskytují i v oblasti pravolevé orientace (například při rozlišování písmen b-d), a v oblasti prostorové orientace (což má vliv na orientaci v textu).

Obtíže mívá dyslektický žák i se správnými očními pohyby, narušen bývá i pohyb očí zleva doprava. To se promítá do schopnosti orientace na řádku, v odstavci, na stránce, celkově v textu.

Do zrakového vnímání zařazujeme také zrakovou paměť, jejíž narušení se projevuje v neschopnosti zapamatovat si a vybavit například jednotlivá písmena, ale také zapamatovat si a reprodukovat text (Žáčková, Jucovičová, 2003).

Při reedukaci zrakového vnímání postupujeme od vnímání konkrétních předmětů, manipulace s nimi až k jejich znázorňování. Až v další fázi se zaměřujeme na abstraktní tvary, symboly a složitější schémata.

V reedukačních hodinách se zaměřujeme na rozvoj zrakové diferenciaci (rozlišování), zrakové analýzy a syntézy, zrakové paměti, orientace v prostoru, rozlišování figury a pozadí, cvičení očních pohybů při čtení, postřehování (Žáčková, Jucovičová, 2003).

K rozvíjení této oblasti můžeme využít publikace typu: Shody a rozdíly od Zdeny Michlové, Zrakové rozlišování od Jiřiny Bednářové, Zrakové vnímání od Jiřiny Bednářové, Prostorovou orientaci od Jiřiny Bednářové, Rozvoj vnímání a poznávání od Věry Pokorné atd.

#### 6.4.2 Sluchové vnímání

Narušené sluchové vnímání tvoří podklad především pro dysortografii, ale také souvisí s dyslexií. Žák má problémy se spojením hlásky – písmene, obtížně spojuje hlásky do slabik a slov, špatně rozlišuje jednotlivé hlásky v případě shluhu souhlásek.

Obtíže ve sluchovém vnímání se negativně promítají také do výslovnosti. Žák chybně vyslovuje měkké a tvrdé slabiky, komolí slova, přesmykuje, přidává, vynechává písmena, slabiky či slova atd.

Zařazujeme sem také narušenou sluchovou orientaci. Ta způsobuje potíže s určením zdroje zvuku, žák nerozpozná, z jakého směru zvuk přichází atd.

Dále je v oblasti sluchového vnímání nutné zmínit narušení sluchové paměti, která značně komplikuje proces učení. Žák si například nepamatuje ústní pokyny, má problémy se zapamatováním ústních výkladů, rovněž při osvojování cizích jazyků (Žáčková, Jucovičová, 2003).

Při reedukaci sluchového vnímání vždy začínáme s využitím nepohybujícího se zdroje zvuku, postupně přecházíme ke zdroji pohybujícímu se. Stejně tak nejprve volíme zvuky neřečové, až později přecházíme na zvuky řečové. Zvuky volíme z počátku výrazné, postupně je nahrazujeme zvuky méně výraznými.

Sluchová cvičení musíme vždy provádět ve vhodných akustických podmínkách.

V reedukačních hodinách se zaměřujeme na rozvoj sluchové diferenciaci (rozlišování), sluchové analýzy a syntézy, sluchové paměti, sluchové orientace, vnímání a reprodukce rytmu.

Závěrem této kapitoly je důležité říci, že smyslové vnímání je jednou z hlavních příčin specifických poruch učení, tudíž je rozvíjení zrakového a sluchového vnímání základním předpokladem kvalitní reedukace.

## 7 Metodologie

V praktické části diplomové práce jsem se zaměřila na průzkum, jehož cílem bylo získat podrobnější informace o tom, jak fungují reedukační hodiny na prvním stupni základních škol.

Jako průzkumnou metodu jsem zvolila dotazníkové šetření, prostřednictvím kterého jsem zjišťovala, zda jsou na základních školách reedukační hodiny prováděny, jakým způsobem, jsou-li vedeny odborným pedagogem, zaměřila jsem se také na využití speciálních pomůcek v reedukačních hodinách a spolupráci s rodinami a poradenským zařízením.

Nadcházející kapitoly se průzkumem zabývají více do hloubky a poskytují podrobnější informace.

### 7.1 Charakteristika průzkumu

Celý průzkum se zabývá reedukačními hodinami na prvním stupni základních škol. Je nedílnou součástí této práce a zjišťuje daný stav v určité oblasti (Skutil, Křováčková a Maněnová, 2014). Jelikož se pohybuji v Hradci Králové a jeho okolí, zvolila jsem právě Královéhradecký kraj jako oblast pro můj průzkum.

Jak jsem již zmiňovala, jako průzkumnou metodu jsem zvolila dotazník. Dotazník je psaný seznam otázek, který je následně doplněn o odpovědi dotazovaných lidí. Umožní nám získat data, která můžeme následně zpracovávat (Průcha, Walterová a Mareš, 2008). Dotazníkové šetření jsem zvolila zejména z důvodu přehlednosti a časové nenáročnosti.

Dotazník jsem vypracovala za pomoci internetových stránek survio.com. Vytvořila jsem celkem třináct otázek, převažovaly uzavřené otázky, abych docílila časové nenáročnosti (viz příloha A). Elektronický dotazník jsem následně rozesílala do základních škol v celém Královéhradeckém kraji, celkem na více než dvě stě padesát škol. Z těchto dotazovaných škol mi odepsalo celkem šedesát dva. Z počátku jsem tedy musela oslovit ředitele daných škol, jejichž emailové adresy jsem získala pomocí webových stránek seznamskol.cz a požádala je o předání dotazníku kompetentním osobám. Dotazník byl směřován pouze na pedagogy, kteří na oslovených školách vykonávají reedukační hodiny.

## 7.2 Cíl průzkumu

Prvotním cílem tohoto dotazníkového šetření, bylo zjistit, zda jsou na prvním stupni základních škol prováděny reedukační hodiny. Pokud na nějakých školách prováděny nejsou, pak tento dotazník není určen těmto školám. Dále se v dotazníkovém šetření zabývám realizací reedukačních hodin, konkrétně kým jsou realizovány a jakým způsobem.

V druhé části dotazníkového šetření jsem se více zaměřila na dyslexii, cílem je zjistit, s jakými nejčastějšími příznaky dyslexie se pedagog vedoucí reedukační hodiny setkává, jaké pomůcky, materiály či pracovní listy při nápravách dyslexie využívá a jakým způsobem spolupracuje s poradenským zařízením a rodinou.

## 7.3 Průzkumné otázky

V souvislosti s cíli průzkumu jsem sestavila i průzkumné otázky:

Otázka č. 1: Jakým způsobem jsou na prvním stupni základních škol realizovány reedukační hodiny?

Otázka č. 2: Provádí reedukační hodiny kompetentní osoba?

Otázka č. 3: Mají pedagogové dostatek materiálů pro reedukaci dyslexie?

Otázka č. 4: Jaké speciální pomůcky pro reedukaci dyslexie pedagogové využívají?

Otázka č. 5: Jak probíhá spolupráce mezi pedagogy vedoucí reedukační hodiny, poradenským zařízením a rodinami?

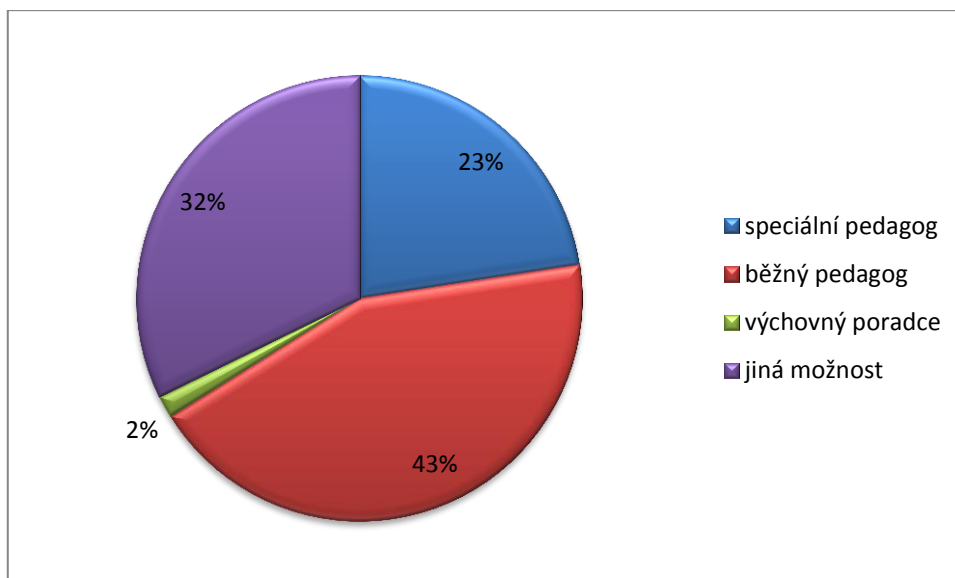
## 7.4 Analýza a vyhodnocení dotazníku

Dotazník, který byl určen pro pedagogy realizující reedukační hodiny na prvním stupni základních škol, obsahoval celkem třináct otázek.

První otázka měla spíše orientační charakter, chtěla jsem zjistit název školy a obec, ve které se škola nachází. Zajímalo mě, které školy na můj dotazník odepíší a které ne. Tím jsem zjistila, že konkrétně z výčtu hradeckých škol mi odpovědělo pouze pět z nich. Zbylé školy jsou situované po celém Královéhradeckém kraji, například z okolí Trutnova, Rychnova nad Kněžnou, ale také z malých vesniček nejen poblíž Hradce Králové, ale také například poblíž Orlických hor.

Dotazník jsem sestavovala nenáročný a snažila jsem se, aby jeho vyplňování nezabralo příliš mnoho času.



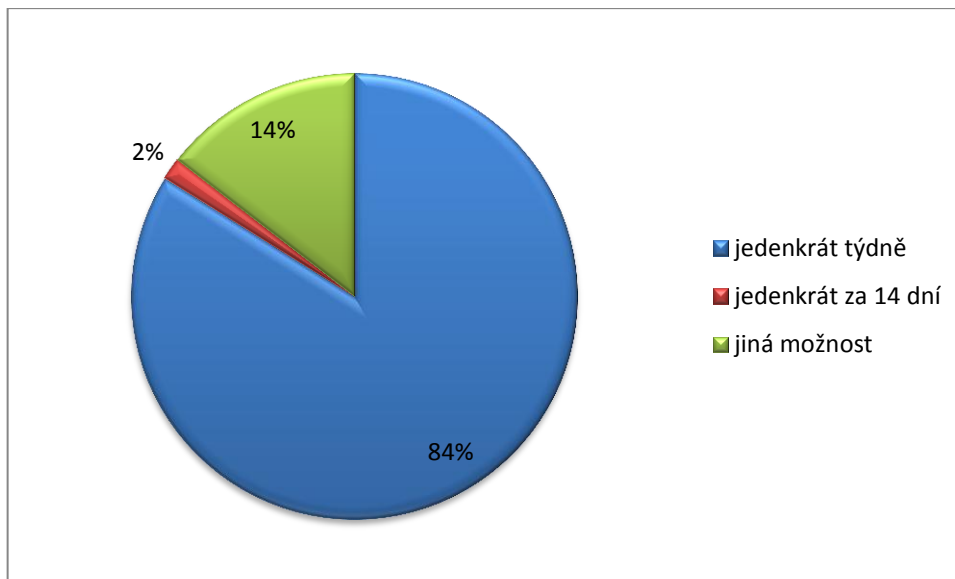


Graf 1- Pedagog vedoucí reedukační hodiny

Reedukační hodiny by dle zákona měl na základních školách provádět pedagog kompetentní k této práci čili speciální pedagog. Z grafu 1 můžeme vyčíst, že téměř polovina dotazovaných škol odpověděla, že reedukační hodiny na jejich školách provádí běžný pedagog. Speciální pedagog vede reedukační hodiny celkem v 23% z dotazovaných škol.

Reedukační hodiny lze na školách realizovat zřejmě i výchovným poradcem, odpovědělo tak 2% škol.

Do této otázky jsem dala i „jinou možnost“, kterou zvolila velká část respondentů, celkem 32%. Těmito odpověďmi byli nejčastěji dyslektické asistentky a asistentky pedagoga. Na některých školách reedukační hodiny provádějí asistentky reedukační péče s akreditovaným kurzem či běžní pedagogové s kurzem pro nápravu poruch učení.



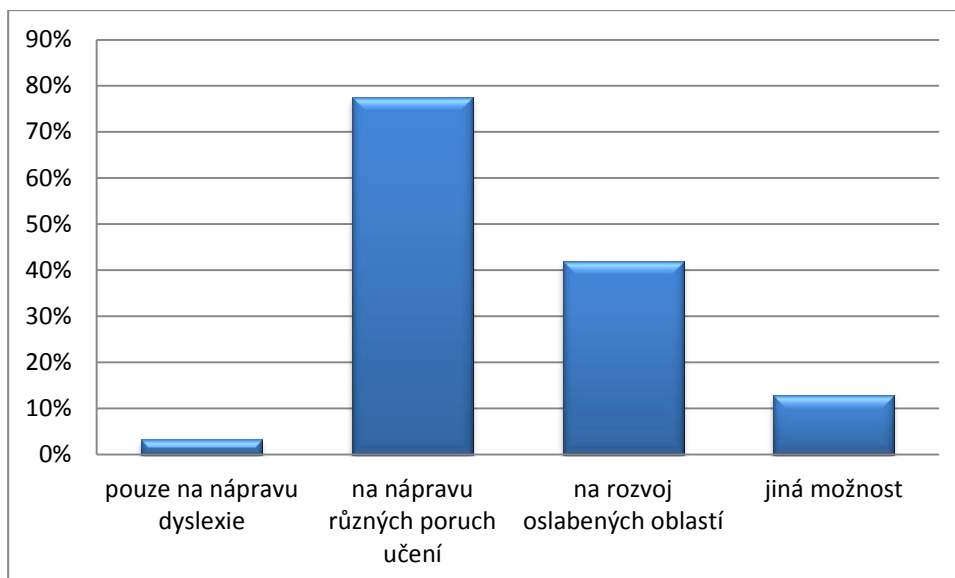
Graf 2 - Průběh reedukačních hodin

Z praxe vím, že reedukační hodiny probíhají tak často, jak je u žáků potřeba. To posuzuje poradenské zařízení a následně dává škole doporučení.

Nejčastější odpovědí na tuto otázku byl průběh reedukačních hodin jedenkrát týdně, odpovědělo tak celkem 84 % dotazovaných škol. Na praxích jsem vždy zažila reedukace jedenkrát týdně, takže tato odpověď pro mě nebyla překvapením.

Druhou nejčastější odpovědí byla „jiná možnost“. 14% škol tedy odpovědělo, že reedukační hodiny probíhají například: dvakrát do týdne, před či po vyučování. Jednou z odpovědí bylo, že reedukace probíhají v rámci výuky. Tato odpověď mě nejvíce zaskočila, poněvadž dle mého názoru by běžná výuka neměla být zaměňována s reedukační činností. Reedukační činnost by měla do jisté míry ovlivňovat běžnou výuku, ne však ji zastiňovat.

Pokud žák nemá příliš velké obtíže, lze realizovat reedukace pouze jedenkrát za 14 dní. Tak odpovědělo minimální počet škol, celkem 2%.



Graf 3 - Záměr jednotlivých reedukačních hodin

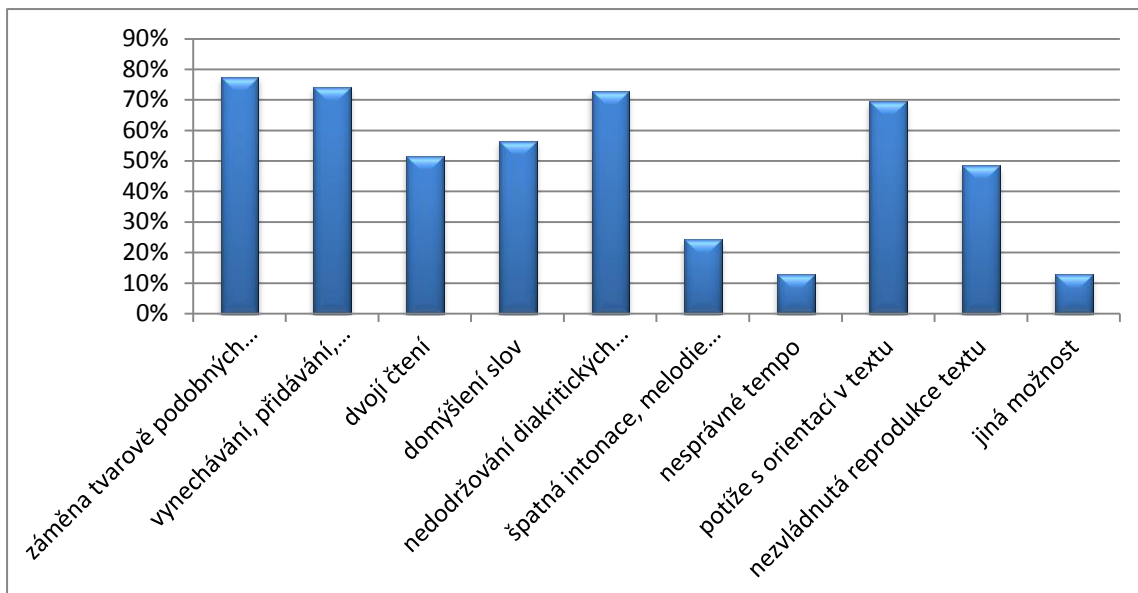
Touto otázkou jsem se snažila zjistit, zda jsou hodiny zaměřené pouze na nápravu dyslexie nebo zda jsou zaměřené na nápravu různých poruch učení. Zajímalo mě také, zda učitelé v reedukačních hodinách rozvíjí oslabené dílčí funkce.

Reedukační hodiny na většině škol probíhají formou náprav různých poruch učení. Z praxe vím, že v jedné reedukační hodině, pokud se jedná o reedukaci skupinovou, se může objevit například jeden žák s dyskalkulií, druhý žák s dysgrafií, třetí žák s dyslexií, a tak podobně.

Téměř polovina dotazovaných škol odpověděla, že během reedukačních hodin taktéž rozvíjí oslabené dílčí funkce. Tento výsledek mě překvapil v negativním slova smyslu, poněvadž dílčí funkce úzce souvisí se specifickými poruchami učení. Tudíž by na všech školách měla být věnována část reedukační hodiny právě rozvoji oslabených dílčích funkcí, jako je zrakové a sluchové vnímání.

Velmi málo škol, celkem 3% odpovědělo, že reedukační hodiny jsou zaměřené pouze na nápravu dyslexie. Tato informace pro mě osobně byla taktéž překvapivá, poněvadž dyslexie je nejrozšířenější specifickou poruchou učení. Řekla bych tedy, že pokud je na školách větší množství dyslektických žáků nežli žáků s ostatními poruchami učení, bude jim věnována individuální reedukační hodina.

Zbýlých 13% škol zvolilo opět „jinou možnost“. Tou bylo například rozvoj poruch řeči. Dvě školy také odpověděly, že reedukační hodiny probíhají zvláště se zaměřením na český jazyk a se zaměřením na matematiku.



Graf 4 - Nejčastější příznaky dyslexie

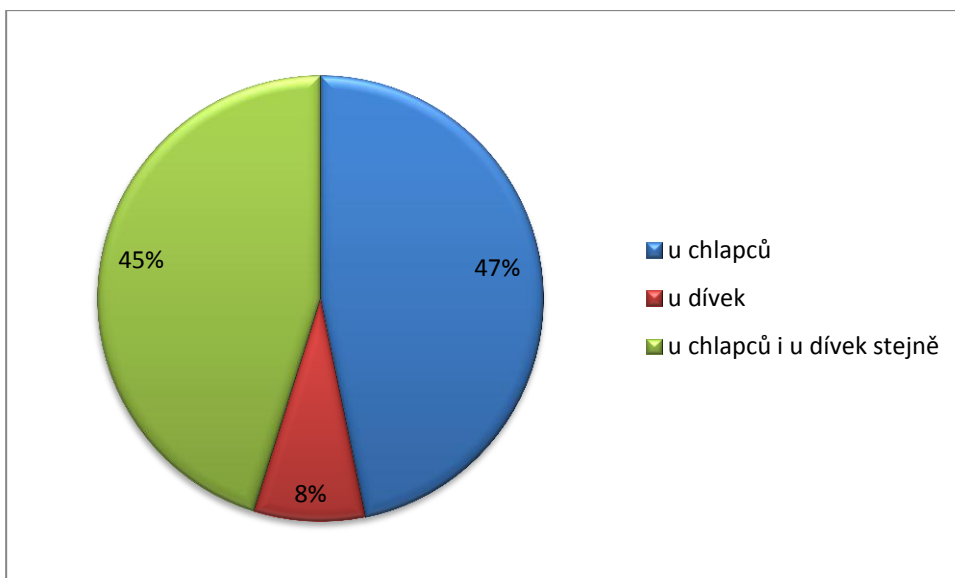
Čtvrtou otázkou mého dotazníku bylo, s jakými nejčastějšími příznaky dyslexie se pedagogové vedoucí reedukační hodiny setkávají. Tato otázka mohla být pro mnoho vyučujících velmi těžko uchopitelná, zvláště pokud mají dyslektických žáků více a příznaky jejich poruchy jim splývají. Přesto mě zajímalo, zda příznaky, které se objevují v různých publikacích od mnoha autorů, vnímají i pedagogové.

Velké procento dotazovaných škol odpovědělo, že žáci nejčastěji zaměňují tvarově podobná písmena, vynechávají, přidávají, přesmykují písmena či slova, a také nedodržují diakritická znaménka.

Více než polovina respondentů také odpověděla, že mají žáci potíže s orientací v textu, domýšlejí si slova a mají potíže s dvojitým čtením. Téměř polovina pedagogů si všimá, že dyslektičtí žáci nezvládnou reprodukci textu.

Menší procento dotazovaných škol zvolilo, že dyslektičtí žáci mají obtíže se špatnou intonací, melodií věty, špatně hospodaří s dechem a mají nesprávné tempo.

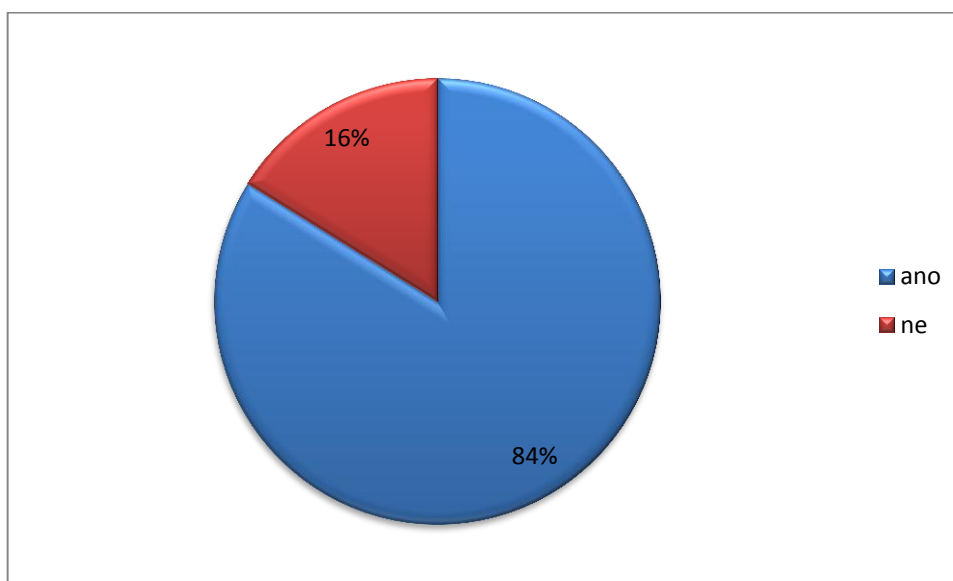
Opět zde byla na výběr „jiná možnost“, kterou zvolilo 13% škol. Většina těchto škol odpověděla tak, jak jsem předpokládala již při tvorbě této otázky – že je to u každého žáka individuální.



Graf 5 - Dyslektické obtíže v souvislosti s pohlavím

Jak uvádí mnoho známých autorů, jako například (Vágnerová, Matějček, 2006), i někteří autoři zahraniční, častěji jsou poruchou dyslexie postiženi chlapci, a to přibližně v poměru 2-3:1. Pokud se zahledíme do tohoto grafu, téměř polovina dotazovaných škol má tuto teorii ověřenou i v praxi. Nicméně téměř celá druhá polovina z praxe tvrdí, že dyslexií jsou postiženi chlapci stejně jako dívky.

8,1 % poté zastává názor, že nejčastěji se s dyslektickými obtížemi setkáváme u dívek.

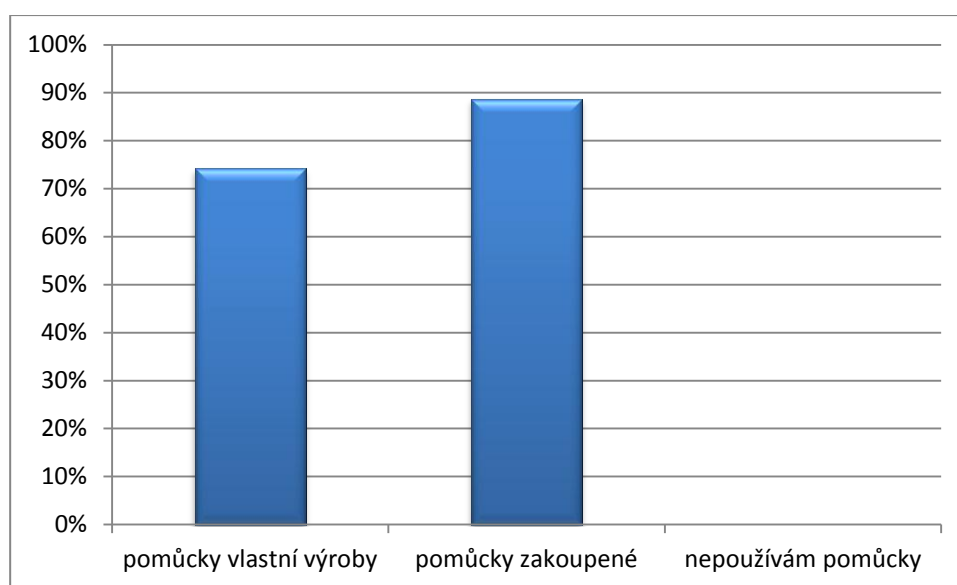


Graf 6 - Materiály pro nápravu dyslexie

Touto otázkou se již dostávám ke zjišťování, jaké možnosti speciálních materiálů mají pedagogové, kteří reedukují dyslexii u žáků na prvním stupni základních škol.

Zeptala jsem se jich, zda mají materiálů dostatek, z toho 16 % vyučujících odpovědělo, že ne. Toto je vcelku k zamyšlení. Dle mého názoru, pokud škola nemá dostatek materiálů na nápravy poruch čtení, pedagog vedoucí tyto nápravy by měl usilovat o změnu.

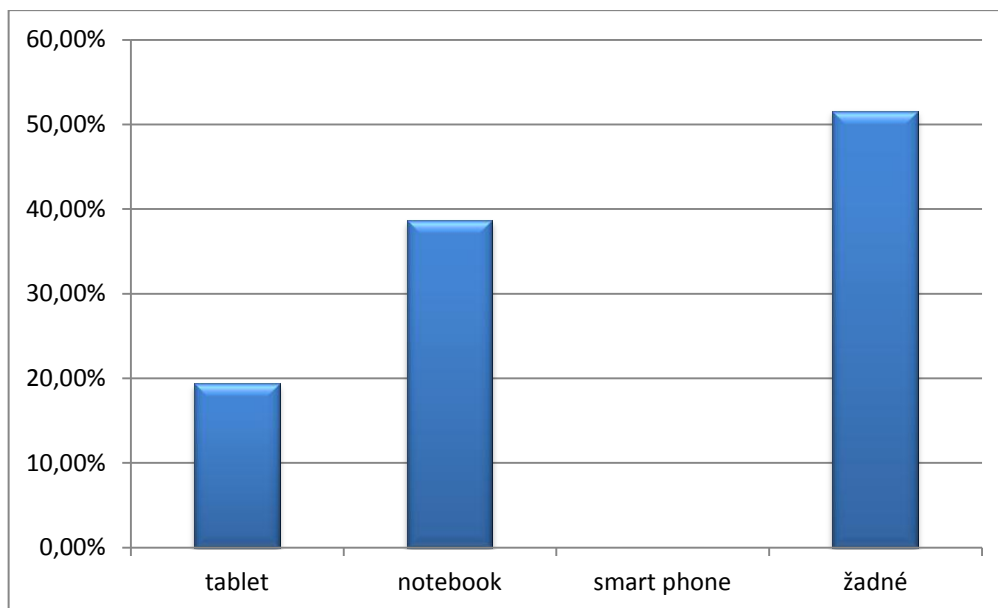
Zbylých 84 % dotazovaných škol odpovědělo, že na nápravu dyslexie mají dostatek materiálů.



Graf 7 - Typy využívaných pomůcek

Jsem velmi ráda, že na tuto odpověď všichni vyučující odpověděli kladně a žádná z dotazovaných škol neodpověděla, že nevyužívá pomůcky při hodinách reedukace.

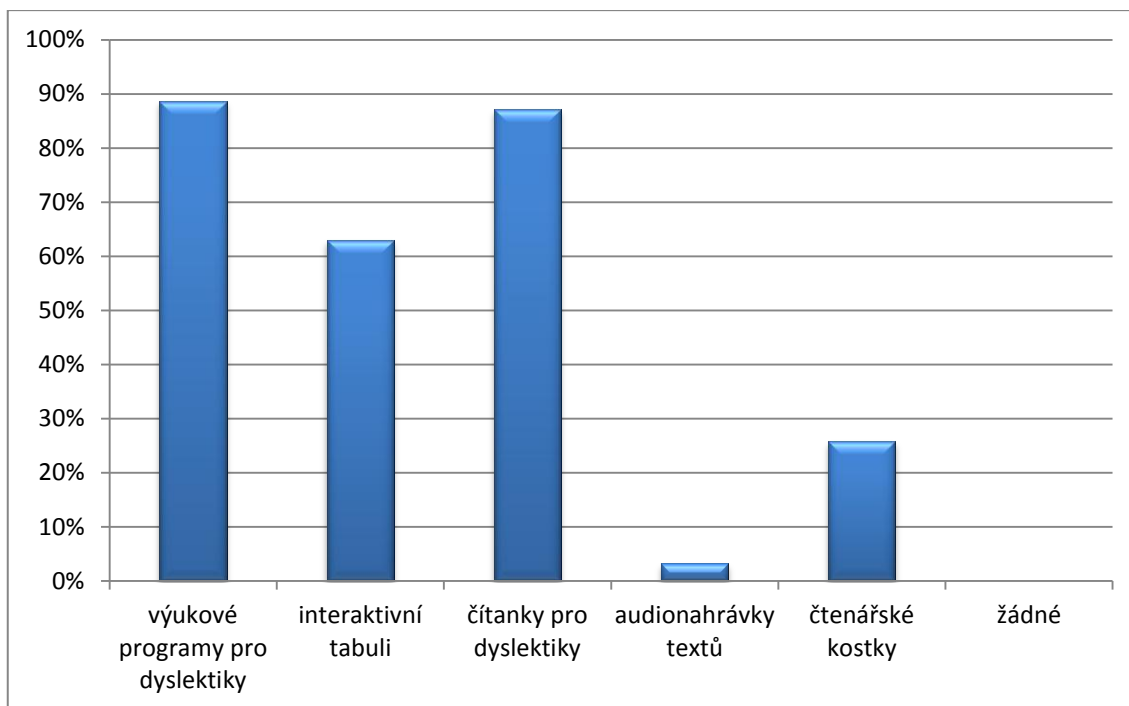
Většina škol, necelých 90% odpověděla, že používá pomůcky zakoupené. Nemalá část pedagogů (přes 70%) také odpověděla, že využívá při hodinách reedukace pomůcky vlastní výroby, což velice oceňuji, poněvadž i já patřím k těm pedagogům, co si pomůcky rádi vyrobí a mají radost z jejich užívání.



Graf 8 - Využití nadstandardních pomůcek

V dnešní době plné technologií jsem se již v několika třídách setkala s využíváním pomůcek, jako jsou tablety, notebooky, a tak podobně. Proto jsem se i v tomto dotazníku chtěla dozvědět, zda tyto inovační pomůcky využívají pedagogové při reedukačních hodinách. Dozvěděla jsem se, že více než polovina škol nepoužívá žádné z těchto moderních technologií. Stejně tak „smartphony“, neboli „chytré telefony“ nevyužívají na žádných z dotazovaných škol.

Ovšem notebooky využívá skoro 40% škol a tablety skoro 20% z dotazovaných škol. Dle mého názoru je využívání těchto technologií velmi prospěšné, zejména v případě různých výukových programů, a tak podobně.



Graf 9 - Speciální pomůcky v reedukačních hodinách dyslexie

I tato otázka byla zaměřená na pomůcky, které využívají vyučující v reedukačních hodinách dyslexie.

Zajímalo mě, zda školy využívají například výukové programy pro dyslektiky. Necelých 90% dotazovaných škol odpovědělo, že má možnost tyto programy využívat.

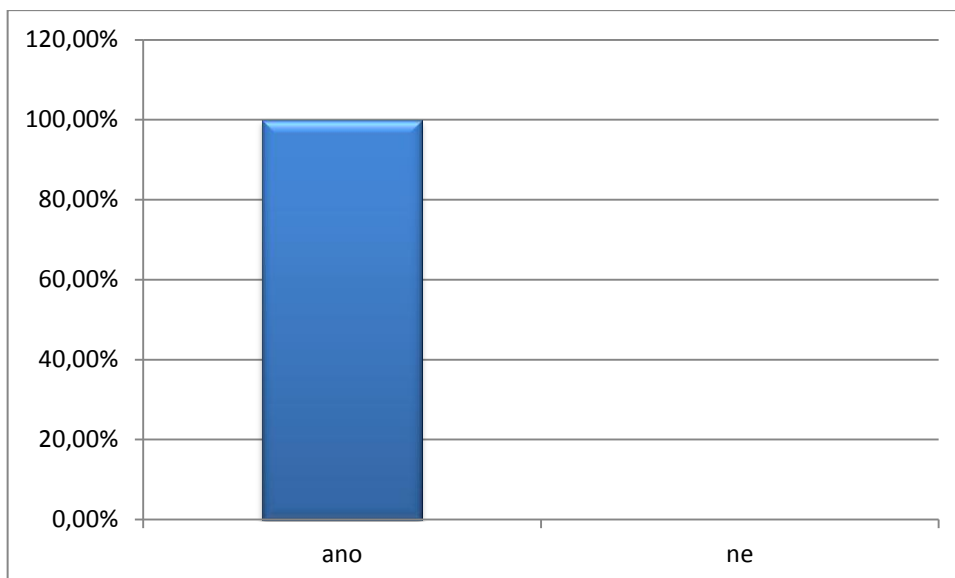
Většina škol také využívají čítanky pro dyslektiky, což je dle mého názoru velmi užitečná pomůcky.

Bez interaktivní tabule se v dnešní době málo kdo obejde, přesto na některých školách tyto možnosti ještě nejsou. Celkem 63% škol odpovědělo, že mají možnost jejího využití.

26% respondentů odpovědělo, že využívají při reedukačních hodinách dyslexie čtenářské kostky a 3% škol využívá audio nahrávky textů.

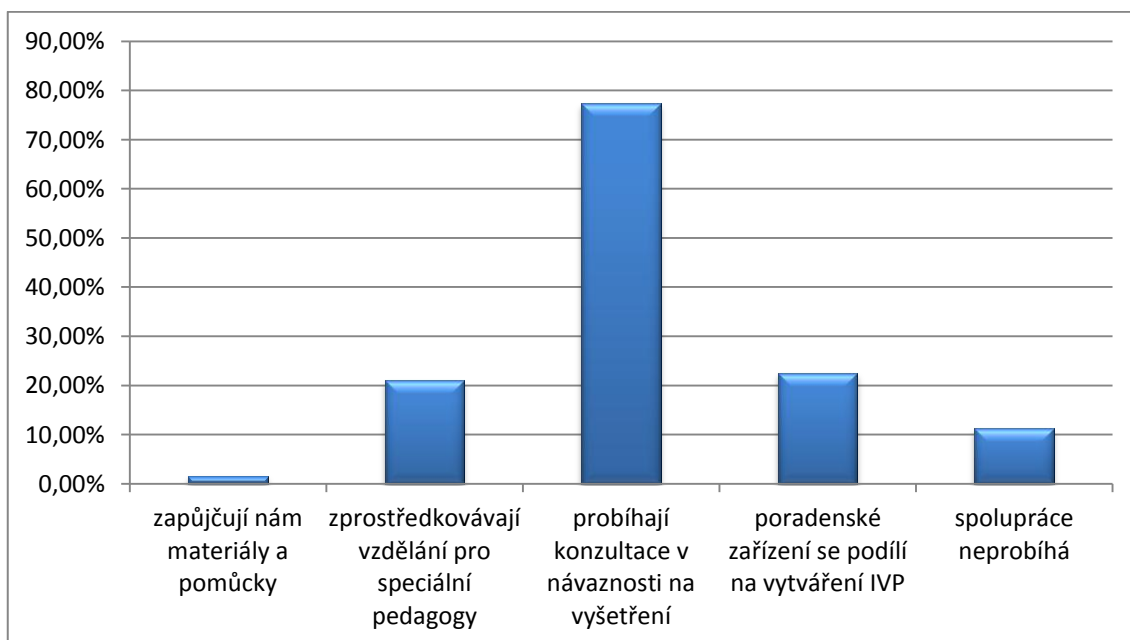
Potěšilo mě, že žádná ze škol neodpověděla tím, že by nevyužívala žádnou z těchto pomůcek.





Graf 10 - Využití pracovních listů

Na této odpovědi je vidět, že pracovní listy využívá v reedukačních hodinách dyslexie 100% dotazovaných škol, tedy 62 respondentů. V dnešní době jsou lehce dostupné na různých webových stránkách nebo v různých možných publikacích, tudíž tento výsledek pro mě nebyl žádným překvapením.



Graf 11 - Spolupráce s poradenským zařízením

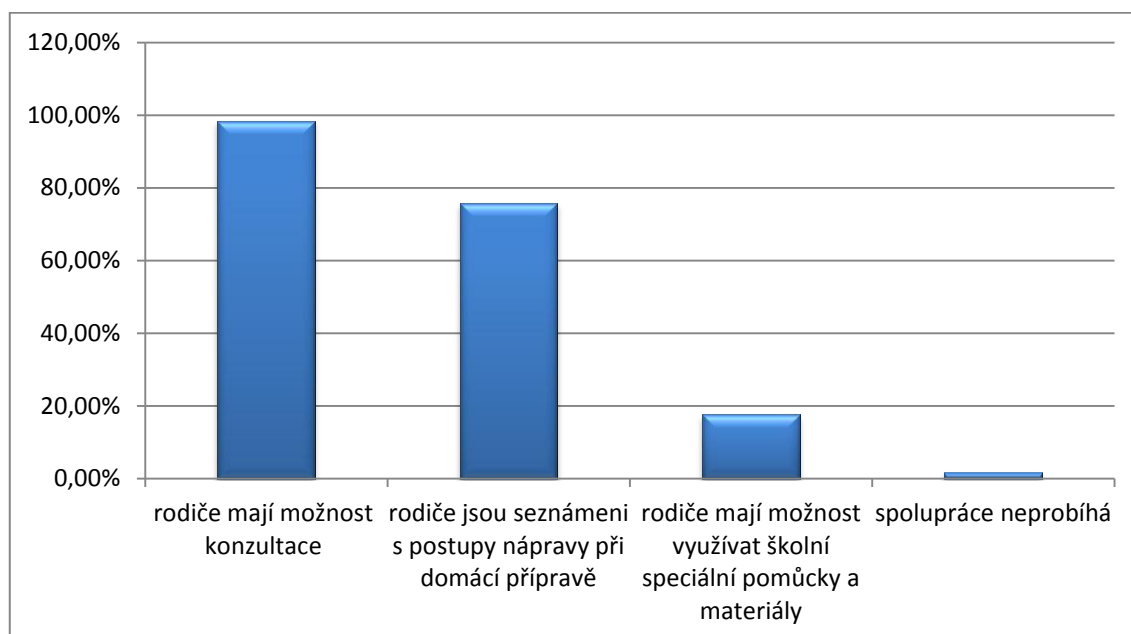
Vzhledem k tomu, že žáci (nejenom s dyslektickými obtížemi) dochází do poradenského zařízení, které dále dává doporučení pro práci s žákem, měla by škola s poradenským zařízením úzce spolupracovat. Stejně tak by tomu mělo být naopak,

poradenské zařízení by se mělo zajímat o to, zda se žákům s SPU dostává potřebné péče. Proto mě velmi nepříjemně překvapilo, že 12% dotazovaných škol odpovědělo, že s poradenským zařízením spolupráce neprobíhá. Dle nové legislativy by v každé základní škole měla být osoba pověřená komunikací s poradenským zařízením.

Většina škol odpověděla, že v návaznosti na vyšetření probíhají mezi školou a poradenským zařízením konzultace, což je dle mého názoru správně.

Některá poradenská zařízení umožňují speciální pedagogům další vzdělávání. Tyto možnosti využívá celkem 21% z dotazovaných škol.

Dále se také mohou poradenská zařízení podílet na vytváření individuálních plánů pro žáky. Že se poradenská zařízení na této tvorbě podílejí, potvrdilo 23% škol, které na tyto dotazník odpověděly.



Graf 12 - Spolupráce s rodinou

Je velmi důležité, aby rodina úzce spolupracovala se školou, s učitelem, který vyučuje jejich žáka, s pedagogem, který vede reedukační hodiny a naopak, aby škola spolupracovala s rodinou. I přesto jedna škola z dotazovaných odpověděla, že s rodinou spolupráce neprobíhá. To mě opravdu velice zarazilo a nedovedu si představit, jaký vliv tohoto „nespolupracování“ na žáka může mít.

Všechny dotazované školy odpověděly, že rodiče mají možnost konzultace, což je dle mého názoru naprosto v pořádku a mělo by to tak být.

Taktéž by měli být rodiče seznámeni s postupy reedukace při domácí přípravě. Zde pozitivně odpovědělo 76% škol. Zde si myslím, že mělo odpovědět sto procent škol, že rodiče jsou seznámeni s reedukací jejich dítěte do detailu. Také si myslím, že se následně rodiče mají podílet na reedukaci při domácích přípravách.

A pouze 18% odpovědělo, že rodiče mají možnost zapůjčení školních pomůcek. Zde se zamýšlím nad tím, z jakých to je důvodů. Jednou z možností je, že škola pomůcky nezapůjčuje do rodin. Dalším důvodem může být, že tato možnost zapůjčených pomůcek rodičům ani nebyla ze strany školy nabídnuta. Někteří rodiče nemají finanční možnosti na to, aby pořizovali speciální pomůcky pro jejich dítě, tudíž si myslím, že škola by mohla umožnit zapůjčení některých pomůcek.

## 7.5 Shrnutí, závěr průzkumu

Cílem tohoto průzkumu bylo nejprve zjistit, jakým způsobem jsou vedeny reedukační hodiny na prvním stupni základních škol v Královéhradeckém kraji. Zjistila jsem tedy, že téměř na polovině dotazovaných škol vedou reedukační hodiny běžní pedagogové. To je informace k zamyšlení, poněvadž běžný pedagog není kompetentní osobou k vedení reedukací, tou je speciální pedagog. To mě přivádí k otázce, zda je speciálních pedagogů nedostatek nebo zda školy nerespektují zákon?

Dále jsem zjistila, že reedukační hodiny na většině škol probíhají jedenkrát týdně a většinou jsou tyto hodiny zaměřené na reedukaci různých poruch učení či oslabených funkcí.

Díky dotazníkovému šetření jsem si ověřila, že příznaky dyslexie se v praxi shodují s příznaky, kterých se můžeme dočíst v mnoha publikacích. Co jsem si ale nepotvrdila, je výskyt dyslexie, který by měl dle teorií být častější u chlapců. Díky dotazníkovému šetření jsem zjistila, že polovina dotazovaných pedagogů ze své praxe tvrdí, že chlapci jsou postiženi dyslexií stejně jako dívky.

Podstatná část dotazníkového šetření je zaměřena na využití speciálních pomůcek při reedukacích dyslexie. První mou otázkou bylo, zda mají pedagogové vedoucí reedukace dostatek materiálů. Překvapilo mě tedy zjištění, že zhruba 16% dotazovaných pedagogů odpověděla, že ne. Následně mi vyvstala na mysl otázka: „Mohu to nějak změnit a svým kolegům s tímto problémem pomoci?“ Proto jsem se rozhodla, že svou praktickou část rozšířím o kartotéku pomůcek a dalších námětů vhodných pro dyslektické žáky. Více ale v následující kapitole Využívání speciálních pomůcek při reedukaci dyslexie.

Dále jsem se v dotazníkovém šetření zaměřila na to, zda pedagogové realizující reedukační hodiny dyslexie, využívají pracovní listy, moderní technologii, výukové programy atd. V dnešní době se s různými technologickými vymoženostmi setkáváme čím dál více, tudíž si myslím, že je vhodné tyto možnosti využívat i během reedukačních hodin.

Na závěr tohoto šetření mě zajímalo, zda škola spolupracuje s poradenským zařízením a s rodinou. V každém případě by tomu tak mělo být, proto mě zarazí, že některé školy na tuto otázku odpověděly negativně. Na druhou stranu je důležité si uvědomit, že ne vždy je chyba pouze na jedné straně.

## 8 Využívání specifických pomůcek při reedukaci dyslexie

Praktickou část své diplomové práce jsem nejprve vystavěla na dotazníkovém šetření, díky kterému jsem zjistila, že v některých školách pedagogové nemají snadný přístup k pomůckám, které by sloužily dyslektickým žákům. Prostřednictvím kladených otázek jsem zjistila, že někteří učitelé se potýkají s nedostatkem pomůcek či materiálů na nápravu dyslexie, ať už je to z jakéhokoliv důvodu. Tato skutečnost mě přiměla zamyslet se nad tím, jak bych s tímto problémem mohla naložit. Následně jsem dospěla k tomu, že by bylo praktické vytvořit jakýsi „manuál“ vhodných pomůcek a námětů k jednotlivým projevům dyslexie. Tento „návod“ by následně mohl být využitelný zejména při reedukacích dyslexie, ale také při běžných hodinách pro dyslektického žáka. Některé z vytvořených pomůcek či doporučených rad by mohly být využitelné i pro žáky v rámci běžné třídy.

V této části diplomové práce tedy dokládám návrhy speciálních pomůcek využitelných při práci s dyslektickým žákem. Speciální pomůcky ve vzdělávání jsou takové pomůcky, které napomáhají při nápravě a kompenzaci specifických potřeb jednotlivých žáků.

Uvádím také další náměty, které můžeme využívat jako didaktické hry v běžných hodinách nebo při reedukacích. Didaktické hry mají výchovně vzdělávací charakter a během nich rozvíjíme seberealizaci žáků, jež je řízena určitými pravidly (Vališová, Kasíková, 2007).

K problematice dyslexie mám blízko vzhledem k tomu, že moje matka pracuje jako speciální pedagog v Pedagogicko-psychologické poradně v Havlíčkově Brodě. Díky její práci jsem měla možnost nahlédnout mimo jiné do oblasti reedukačních pomůcek a využila jsem možnosti vypůjčit si některé z nich nebo se jimi inspirovat. Také jsem díky častým návštěvám tohoto poradenského zařízení získala mnoho důležitých rad, které by usnadňovaly práci s žáky, a to nejenom dyslektickými. Proto jsem se rozhodla své poznatky předat touto formou svým kolegům pedagogům, kteří se touto problematikou zabývají.

## 8.1 Osvojování písmen (vyvozování, fixace)

V první řadě jsem se zaměřila na pomůcky vhodné pro osvojování písmen, poněvadž již v této fázi výuky mají žáci s dyslexií výraznější obtíže.

V dnešní době lze vyučovat různými metodami, jako je například analyticko-syntetická metoda, genetická atd. Každý pedagog tedy vyučuje jiným způsobem, někdo se z počátku zaměřuje pouze na tiskací písmena, někdo se snaží o fixaci všech čtyř tvarů písma (velké tiskací, malé tiskací, velké psací, malé psací písmeno). Snažila jsem se, aby si každý pedagog mezi níže uvedenými pomůckami, které jsem vytvořila, našel „to své“.

### 8.1.1 Abeceda

Při osvojování písmen jsou velmi dobrou pomůckou takzvané **obrázkové abecedy** (viz příloha B). Prostřednictvím obrázkových abeced žák spojuje písmeno s obrázkem určitého předmětu začínající právě na dané písmeno. Uvedu příklad: písmeno „ch“ a obrázek chobotnice. Tyto obrázkové abecedy by měly být zcela jednoznačné, pro žáky dobře zapamatovatelné. Je tedy vhodné využívat jednoduchých předmětů, kterým žáci porozumí (Jucovičová, Žáčková, 2004).

Tato pomůcka je vcelku běžná, zejména v prvních třídách základních škol. Žáci si lépe zařizují písmenko, pokud ho budou mít vizuálně s něčím spojené.



Obr. 2 - Obrázková abeceda

Znalost jednotlivých písmen lze procvičovat různými způsoby. Zde uvádím aktivitu, která je zaměřena na **hledání stejného písmene**, v jiné formě. Konkrétně jsem vyrobila kartičky s velkými tiskacími písmeny (celou abecedou). Žák musí na ve výběru písmen najít malé tiskací písmeno, které odpovídá vzoru (viz příloha C).

Tuto aktivitu jsem spojila s využitím kolíčků – žák tedy umístí kolíček na odpovídající písmeno. Díky využití této pomůcky si žák mimo jiné procvičuje jemnou motoriku.



Obr. 3 - Hledání stejného písmene v jiné formě

### 8.1.2 Určování hlásky/písmene ve slově

Pokud znají žáci veškerá písmena, měli by umět určit ve slově počáteční písmeno, konečné písmeno atd. Aktivita, během které žáci určují první hlásku/písmeno ve slově, je vcelku běžná. Nechala jsem se inspirovat z internetových stránek a vytvořila pomůcku, která je založená na podobném principu (viz příloha D).

Žák dostane kartičku s různými obrázky v řadě a také kartičky, na nichž jsou jednotlivá písmena. Žák musí určit, na jakou hlásku začíná předmět na obrázku a následně přiřadit odpovídající písmeno. Takto dále pokračuje se všemi obrázky na kartičce, až mu ze všech přiřazených písmen vznikne celé slovo (Obrázková škola, 2016).



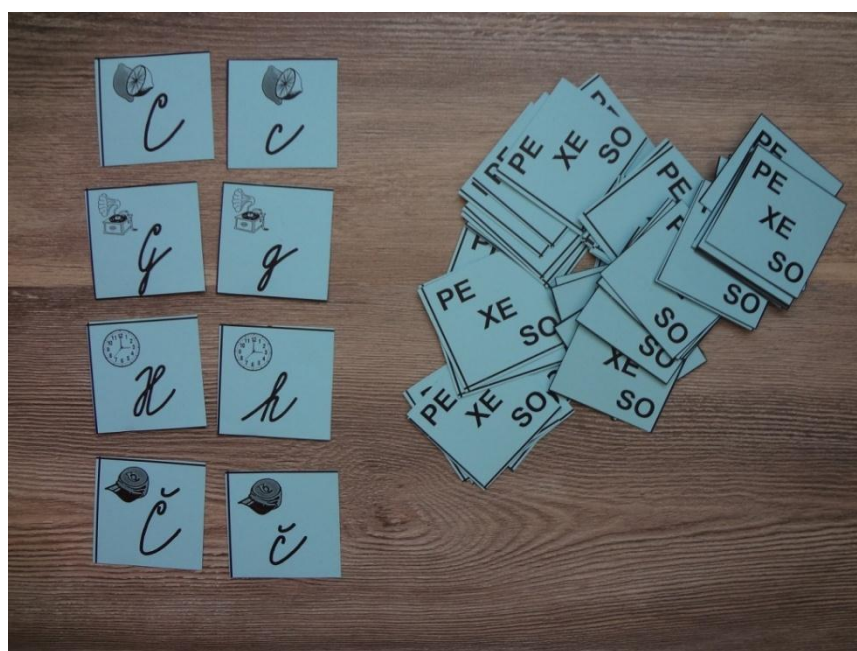


Obr. 4 - Určování první hlásky

### 8.1.3 Pexesa

Velmi dobrou didaktickou hrou jsou **písmenková pexesa** (Siposová, 2015). Žák během této hry pracuje s dvěma formami písma a vytváří tak dvojice.

Z praxe vím, že žáci pexesa znají velmi dobře již z předškolního věku. Tato hra pro ně není příliš obtížná, má jasně daná pravidla. Při fixaci písmen je tedy velmi dobrou doplňkovou, napomáhá fixaci písmen, a to nejen žákům s dyslexií.



Obr. 5 - Písmenkové pexeso



#### 8.1.4 Puzzle

Stejně jako pexeso je velmi dobrou doplňkovou didaktickou hrou **písmenkové puzzle**. Zde můžeme využívat několik druhů – například puzzle, které pracuje se čtyřmi formami písma. S touto aktivitou jsem se poprvé setkala při hodinách českého jazyka v Montessori škole. Právě zde jsem si mohla všimnout, že žák neměl žádnou kontrolu, zda puzzle skládá správně. Protože puzzle v tomto případě nemá odlišné tvary, nastala zde situace, že žák přiřazoval písmenka nesprávně, a tudíž také docházelo ke špatné fixaci. Zpětná kontrola je tedy stěžejní, nejvhodnější je v podobě obrázku na zadní straně těchto kartiček.

Toto puzzle jsem viděla také v reedukační kanceláři v PPP v Havlíčkově Brodě a získala jsem ho do své sbírky.



Obr. 6 - Puzzle se čtyřmi formami písma

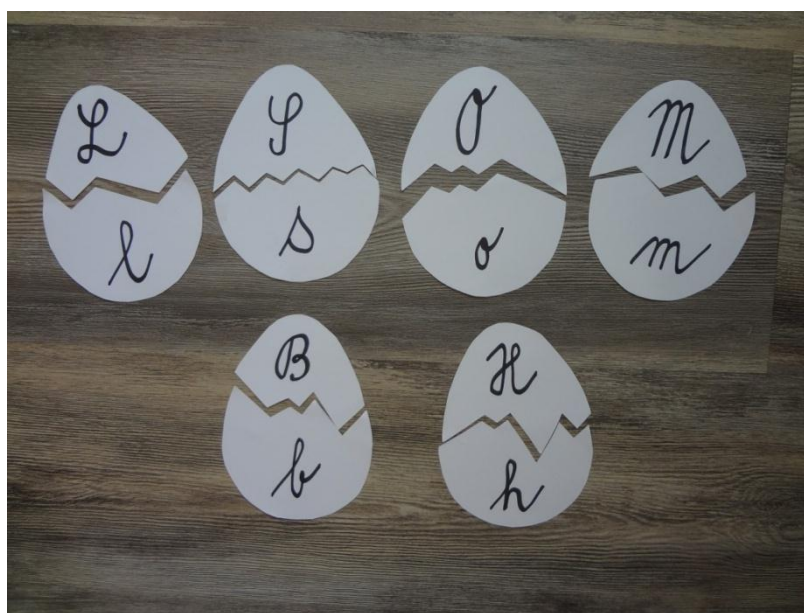
Lze také vytvořit písmenkové puzzle, které pracuje pouze se dvěma formami písma, já jsem zvolila velké a malé tiskací písmo. Na tyto kartičky jsem vytvořila zpětnou vazbu v podobě obrázků (viz příloha E).



Obr. 7 - Puzzle s dvěma formami písma

Obměnou puzzle s dvěma formami písma bychom mohli zvolit didaktickou hru „**vajíčka**“. Jako existují v matematice matematická vajíčka, lze tyto modely využít i na osvojování písmen. Při této aktivitě se mi líbí, že žák má okamžitou kontrolu. Buď k sobě skořápky nepasují, nebo naopak do sebe správně zapadnou. Musíme ale dávat pozor na to, aby žák přiřazoval písma, a ne tvary skořápek.

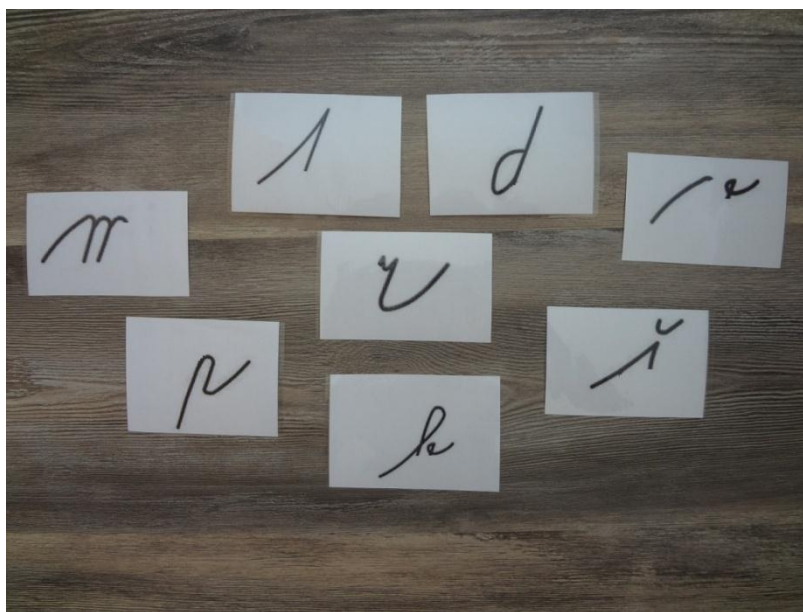
Aby tato aktivita byla o něco jiná, využila jsem velké a malé psací písmo, samozřejmě je na každém pedagogovi, jaké formy si zvolí.



Obr. 8 - Vajíčka

### 8.1.5 Dokreslování

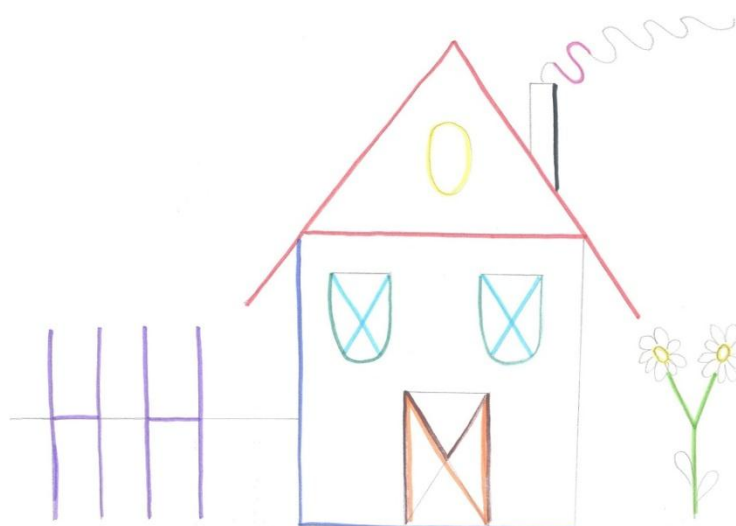
Velmi oblíbenou aktivitou u žáků bývá dokreslování nedokončených obrázků. S touto aktivitou jsem se setkala v mnoha vyučovacích hodinách, sama jsem ji také využila se žáky v rámci školy v přírodě. Jako obměnu dokreslování nedokončených obrázků v tomto případě lze využívat **dokreslování nedokončených tvarů písmen** (viz příloha F).



Obr. 9 - Dokreslování nedokončených tvarů písma

Jednodušší obměnou by mohlo být **obtahování již napsaných písmen**. Toto cvičení bych volila pro žáky, kteří nemají ještě plně zafixované tvary písmen. (Jucovičová, Žáčková, 2004).

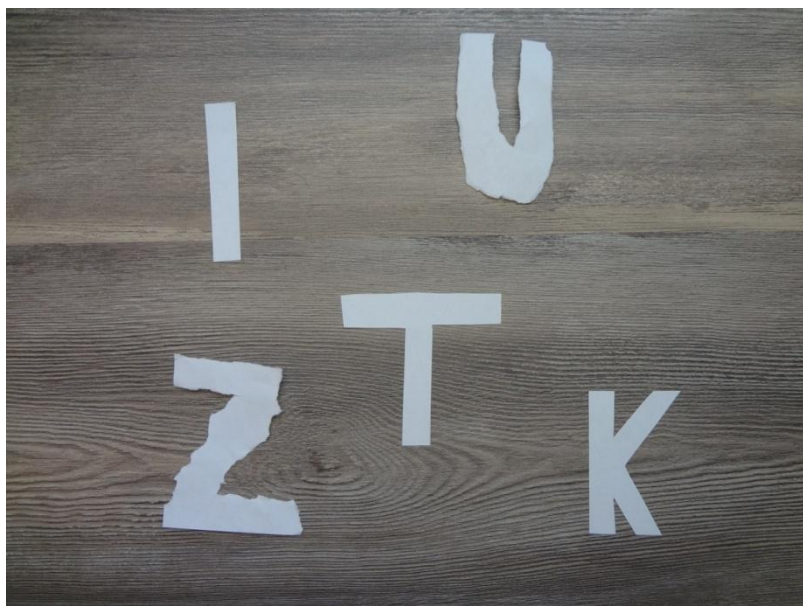
Těžší obměnou této aktivity by mohlo být **vyhledávání písmen v obrázku** (viz příloha G). V této aktivitě se dle mého názoru předpokládá, že daný žák bude již písmenka dobře znát, aby je v obrázku mohl vyhledat.



Obr. 10 - Vyhledávání písmen v obrázku

#### 8.1.6 Další náměty

Při osvojování písmen je velmi důležité, aby žáci zapojovali co nejvíce smyslů. Nejefektivnějším způsobem je nechat žáky písmeno nějakým způsobem „**vytvořit**“. Žáci mohou například vytvarovat písmeno z chlupatého drátku nebo z obyčejného provázku. Mohou si jej vystříhnout či vytrhat z papíru. (Jucovičová, Žáčková, 2004). Další možností je modelování z plastelíny.



Obr. 11 - Vystřihávání, vytrhávání





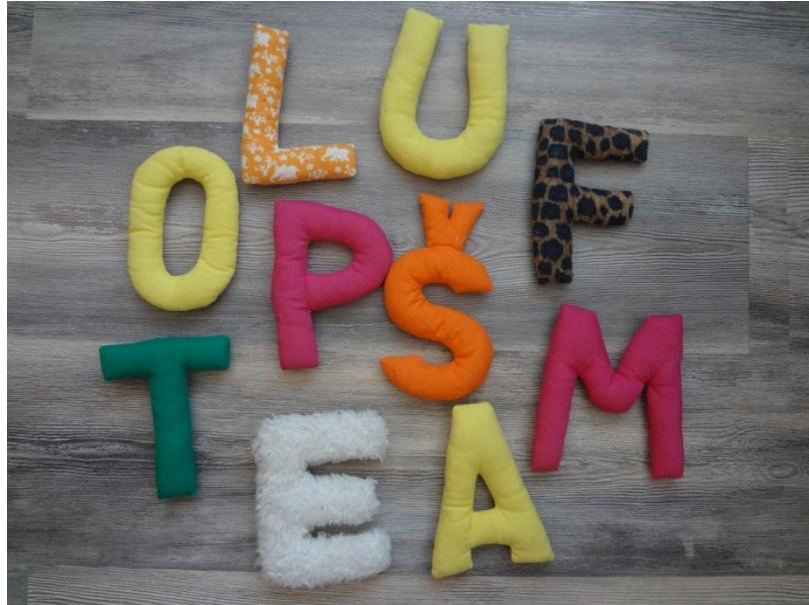
Obr. 12 - Modelování z plastelíny (Nováková, 2011)

Dá se říci, že ve všech třídách, které jsem kdy navštívila, se žáci učí písmenka z abecedy za pomoci nějaké **řikanky** či **básničky**. Písmena můžeme spojovat i s **přírodními zvuky**.

Velmi zábavnou aktivitou pro žáky je **kreslení tvarů písmen například do mouky**, do písku atd. (Jucovičová, Žáčková, 2004). S tímto nápadem jsem se v praxi také setkala, konkrétně v Montessori škole. Žáci měli k dispozici ták s moukou a dále **reliéfní písmo** (obrys písmene vyhloubeného v podložce). Žák provádějící tuto aktivitu si vzal do ruky reliéfní písmo, které si nejprve obtáhnul prstem. Dle této předlohy poté písmenko kreslil taktéž prstem, tentokrát do mouky. Toto cvičení je velmi dobré na rozvoj vizuomotoriky, tato aktivita může také sloužit jako grafomotorické procvičení.

Dalšími pomůckami, které lze využívat při osvojování a fixaci písmen, jsou například **textilní písmena**, **kostky s písmeny**, **míče s písmeny** atd. Tyto pomůcky jsem mohla vidět v reedukační kanceláři v Pedagogicko-psychologické poradně v Havlíčkově Brodě. Textilní písmena jsem díky této poradně získala do své sbírky a využívala jsem se v hodinách českého jazyka v 1. třídě při učivu nových písmen. Žáci s těmito hadrovými písmenky mohli manipulovat a díky tomu si lépe uvědomovali jejich tvar.

Kostky s písmeny či míč s písmeny jsou taktéž velmi dobrými pomůckami, které lze využít například při postřehování písmen. Dále se pak mohou využívat například i na postřehování slabik.



Obr. 13 - Textilní písmena



Obr. 14 - Kostky s písmeny

Záživnou chvilkou pro žáky by bylo **spojení písmene s reálnou surovinou** (např. b – banán, m – meloun, o – oříšek atd.). Tímto způsobem by zajisté došlo k mnohem efektivnější fixaci.

Při fixaci písma můžeme využít také **pohybu**. Oblíbenou aktivitou, kterou jsem si sama vyzkoušela, bylo vytváření písmene vhodným uspořádáním těl několika osob. Mimo jiné žáci touto aktivitou také rozvíjí spolupráci mezi sebou (Jucovičová, Žáčková, 2004).

Známou aktivitou pro dvojici žáků je **psaní písmen na záda** svého spolužáka. Ten, jemuž je psáno na záda, hádá, o jaké písmenko se jedná (Jucovičová, Žáčková, 2004).

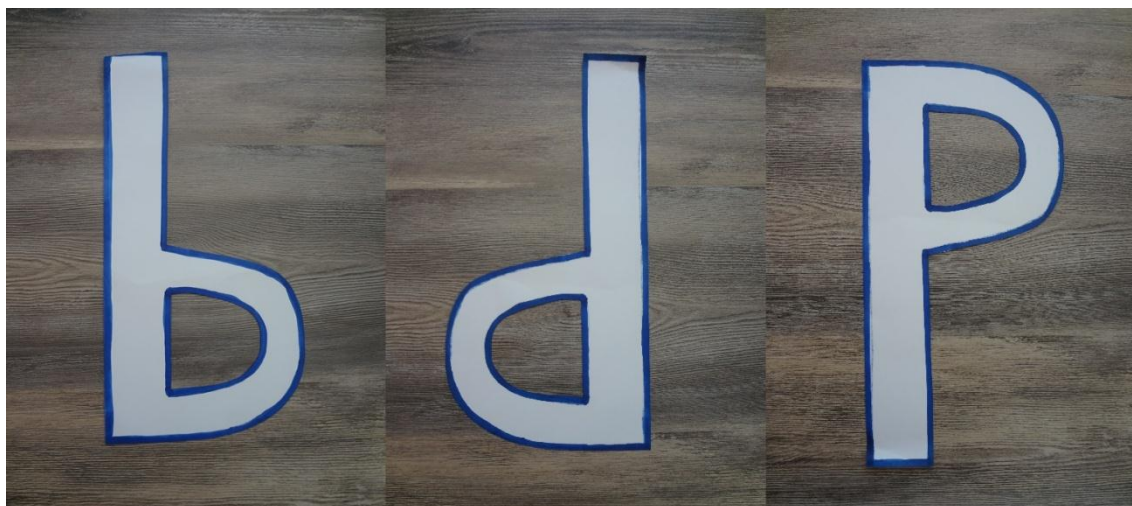
Často při osvojování písmen využívám pracovních listů, ve kterých žáci například vybarvují obrázky začínající na danou hlásku, vyškrtávají slova, která na danou hlásku nezačínají a podobně (Zelinková, 2012).

## 8.2 Záměna tvarově podobných písmen

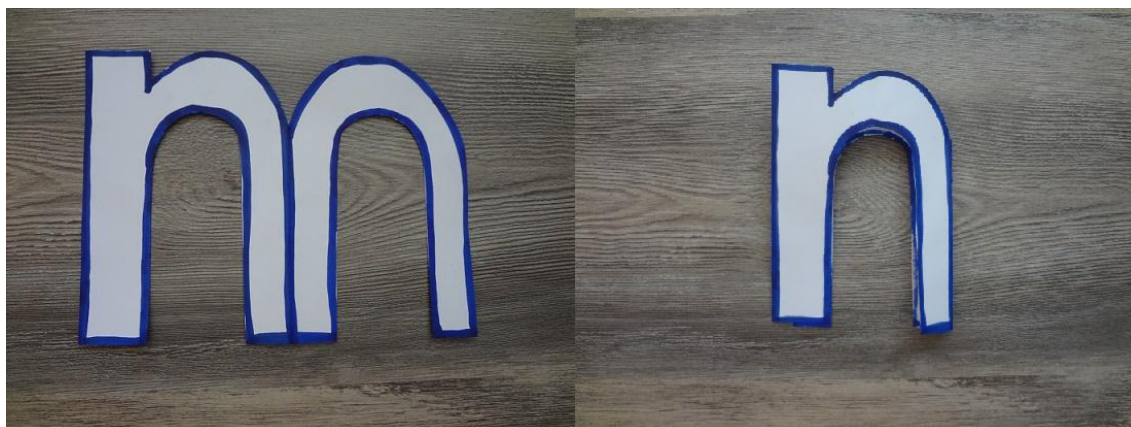
V návaznosti na osvojování písmen bývá jedním ze specifických projevů dyslexie záměna tvarově podobných písmen. Nejčastěji zaměňovanými písmeny jsou b – d – p. Dyslektický žák může také chybovat v záměně písmen m – n, můžeme se také setkat se záměnami písmen a – e – o, někteří žáci mohou zaměňovat l – h – k, někteří č – š – ž nebo z – r.

### 8.2.1 Model písmen

Při záměně písmen lze využít **papírového modelu**, jehož obracením, převrácením, či jinou manipulací vznikají právě zaměňovaná písmena (Jucovičová, Žáčková, 2004). Díky manipulaci s tímto modelem dochází k efektivnějšímu zapamatování jednotlivých tvarů.



Obr. 15 - Papírový model písmen b – d – p

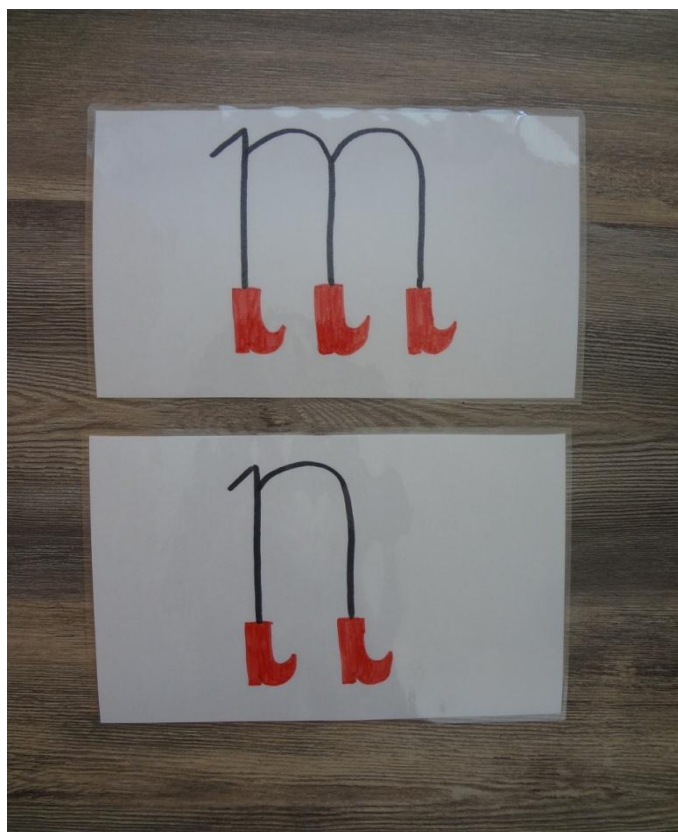


Obr. 16 - Papírový model písmen m – n

### 8.2.2 „Obouvání“ botiček

Při záměně písmen m – n je dle Jucovičové a Žáčkové velmi osvědčenou metodou „**obouvání**“ těchto písmen. Modelu písmene „m“ tedy obujeme vždy tři botičky, kdežto písmeno „n“ má obuté pouze dvě botičky. (Jucovičová, Žáčková, 2004).

S touto metodou jsem se setkala poprvé až při čtení publikace od těchto autorek a myslím si, že je to velmi dobrý nápad, který bude mít zajisté efektivní výsledky.



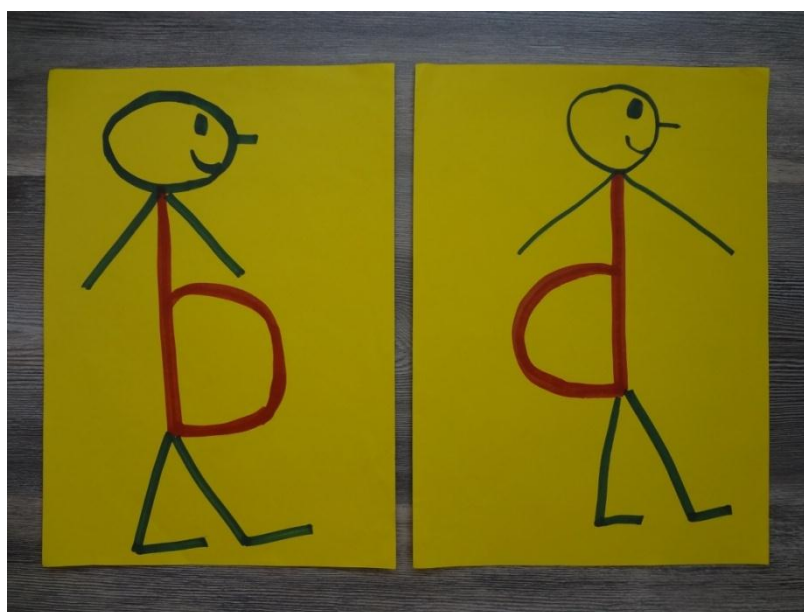
Obr. 17 - Obouvání botiček



### 8.2.3 Spojení písmene s obrázkem

Velmi vhodnou činností na rozpoznání zaměňovaných písmen, je **spojení těchto písmen s určitým obrázkem či slovem**. Tato aktivita opět napomáhá k snadnějšímu zapamatování.

Uvedu zde příklad: „b“ – břicho, „d“ – dozadu, zadeček a podobně. Tento příklad možná není příliš estetický, ovšem z praxe vím, že je nejučinnější. Jelikož se žáci tomuto příkladu zasmějí, snáz si ho zapamatují.



Obr. 18 - Spojení písmene s obrázkem, se slovem

### 8.2.4 Spojení písmene s říkankou

Žákům bychom měli nabídnout různé možnosti, díky kterým by si zaměňovaná písmenka snadněji zafixovali. Stejně jako se žáci učí při vyvozování písmen odpovídající říkanku či básničku, můžeme i v tomto případě využít **spojení písmene s říkankou** (viz příloha H).



Obr. 19 - Spojení písmene s říkankou

### 8.2.5 Další náměty

Při reedukaci tohoto projevu, tedy záměně tvarově podobných písmen, je důležité zapojovat multisenzoriální přístup. Lze využívat obdobné pomůcky či aktivity jako při osvojování písmen. Opět lze využít **předlohy**, různé **obrázky**, **hadrová písmenka** atd. Důležité je dát žákům možnost písmenka si vyvěsit, nalepit na lavici, aby je měli neustále na očích.

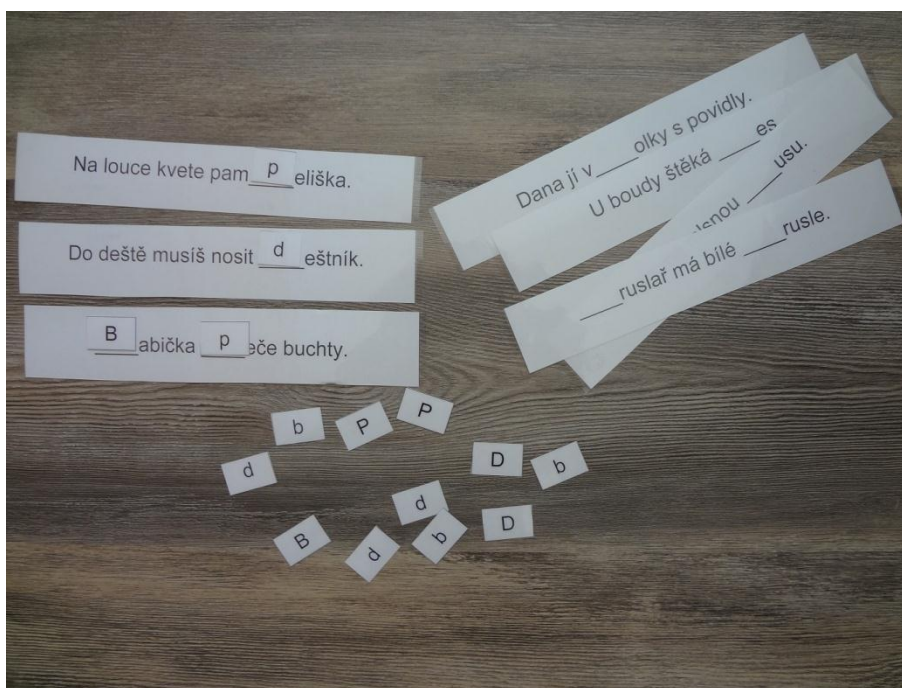
Dále je vhodné umožnit žákům manipulaci, vlastní tvorbu. Opět zde můžeme využít například **modelování** písmene z hmoty, z chlupatých drátků, **vystřihování**, **vytrhávání** atd.

Písmenka si žáci lépe zafixují s určitým **pohybem**. Žákům můžeme zadat, že musí vyjádřit určité písmenko pohybem (například „b“ jako břicho). Další osvědčenou pohybovou aktivitou je tvorba písmenek ze svých těl. Tím u žáků rozvíjíme také schopnost spolupráce se svými spolužáky (Šimánková, 2016).

Pro ještě lepší fixaci lze **využít opravdové suroviny**, kterou budou moci žáci vnímat také chutí. Například „b“ – banán, „p“ – paprika, „d“ – datle, „m“ – meloun, „n“ – nektarinka atd. Žáci mají velice rádi pestré aktivity během hodin a ochutnávka není každodenní záležitostí. Tudíž si myslím, že poskytnout žákům něco takto zajímavého zároveň přinese výsledky.

Dále mohou žáci **vymýšlet slova**, která začínají daným písmenkem, končí daným písmenkem. Mohou **dokreslovat** neúplné tvary zaměňovaných písmen, obtahovat tvary úplné.

Často užívanou aktivitou je také **barevné kroužkování či vyškrtávání** těchto písmen v textu. Na zaměňování tvarů písmen lze využít aktivity na procvičování, jako je například **doplňování** písmen do slov či do vět (viz příloha I). Tuto aktivitu v hodinách taktéž využívám, nejenom na záměnu písmen.



Obr. 20 - Doplnění písmen do vět (Zelinková, 2012)

### 8.3 Spojování hlásek/písmen do slabik, slabik do slov

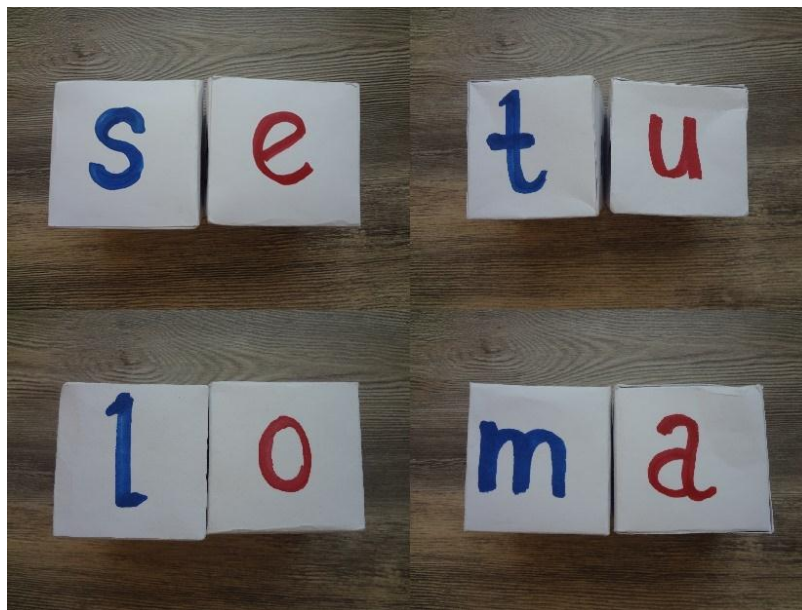
Se spojováním hlásek a písmen do slabik, následně slabik do slov, mají potíže žáci, kteří se učí analyticko-syntetickou metodou. Nemají tedy na dostatečné úrovni rozvinutou schopnost analýzy a syntézy. Oproti tomu genetická metoda slabiku jakožto základní stavební jednotku a následné slabikování zcela vynechává, tudíž žáci učící se genetickou metodou nevykazují tyto obtíže (Jucovičová, Žáčková, 2004).

Velká část pedagogů využívá právě analyticko-syntetickou metodu, tudíž následující možnosti nápravy a speciální pomůcky jsou určeny právě pro ně.

### 8.3.1 Slabikování

Na mnoha školách jsem se při nácviu slabikování setkala zejména s **manipulací s kostkami**, ať už z tvrdšího materiálu či z papíru. Tuto kostku lze jednoduše vytvořit z krychlové sítě.

Následná práce s těmito kostkami může být různá. Například: žák si hodí dvěma kostkami, padnou mu dvě písmena, která následně čte danou slabiku. Je tedy logické, že na jedné kostce musí být pouze samohláska, na druhé kostce souhláska. Při manipulaci s kostkami je nutná kontrola nad žákem.



Obr. 21 – Kostky s písmeny – slabiky

Známou pomůckou na tvorbu slabik je také **model květiny**, v jejíchž lístečcích jsou umístěné samohlásky. Doprostřed se upevní vybrané písmenko – souhláska. Žák prostřednictvím této aktivity utváří veškeré slabiky, které mu tento model květiny nabízí (viz příloha J).

Opět jde o přímou manipulaci, což je pro žáka poutavé. Může si samostatně vybírat souhlásky, které umísťuje doprostřed květiny.



Obr. 22 - Model květiny

Zajímavostí pro mě byla pomůcka, kterou jsem viděla v PPP v Havlíčkově Brodě. Tuto pomůcku jsem si mohla vypůjčit, abych ji mohla uvést ve své práci.

Na **prádelní gumě** jsou připevněná písmenka. Když je guma natažená, písmenka jsou oddělená. Pokud se guma smrští, vzniká slabika.



Obr. 23 - Prádelní guma

Každý žák je již od předškolního věku veden k tomu, aby poznal **počet slabik ve slově**. Další pomůcka je tedy právě na toto rozpoznávání určená. Žákovi poskytneme kartičky s obrázky, vedle obrázku je vždy sloupeček čísel. Žák by měl určit počet



slabik, které obsahuje slovo na obrázku. Následně zakroužkovat mazacím fixem odpovídající číslici (viz příloha K).

Tuto pomůcku jsem si opět zalaminovala, aby byla využitelná i pro další žáky, tudíž doporučuji. Zároveň žák, který tyto kartičky bude používat, se učí tomu, aby si po sobě vždy uklidil, smazal, co napíše apod.



Obr. 24 - Určování počtu slabik ve slově

Při práci se slabikami lze využívat i **spojení slabiky a obrázku** (viz příloha L). Například: slabika „če“ a k tomu obrázek čepice (Jucovičová, Žáčková, 2004). Dalo by se říci, že je toto obrázková metoda, žák si díky obrázku lépe zafixuje, jak vypadá daná slabika.

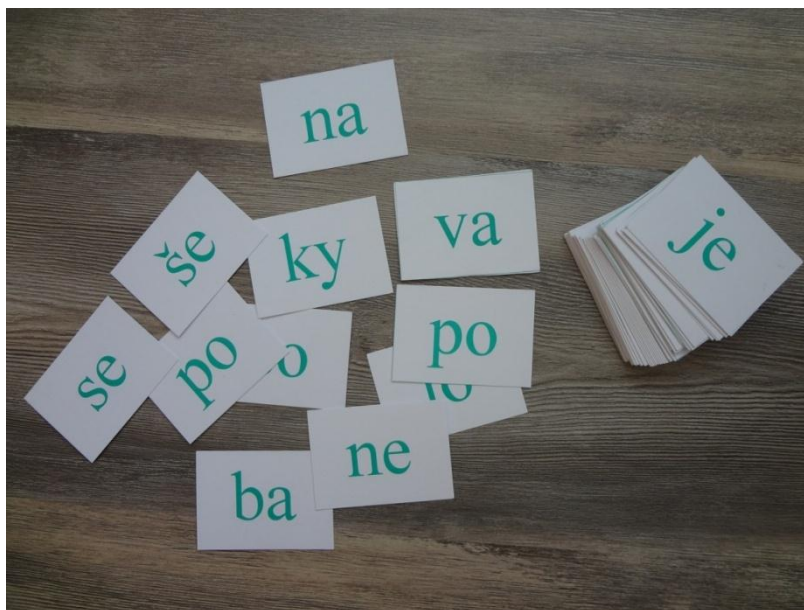


Obr. 25 - Spojení slabiky s obrázkem

V případě, že žák bude mít slabiky osvojené, mohli bychom tuto aktivitu využívat také jiným způsobem. Kartičky by byly rozstříhané a žák by slabiky přiřazoval k odpovídajícím obrázkům.

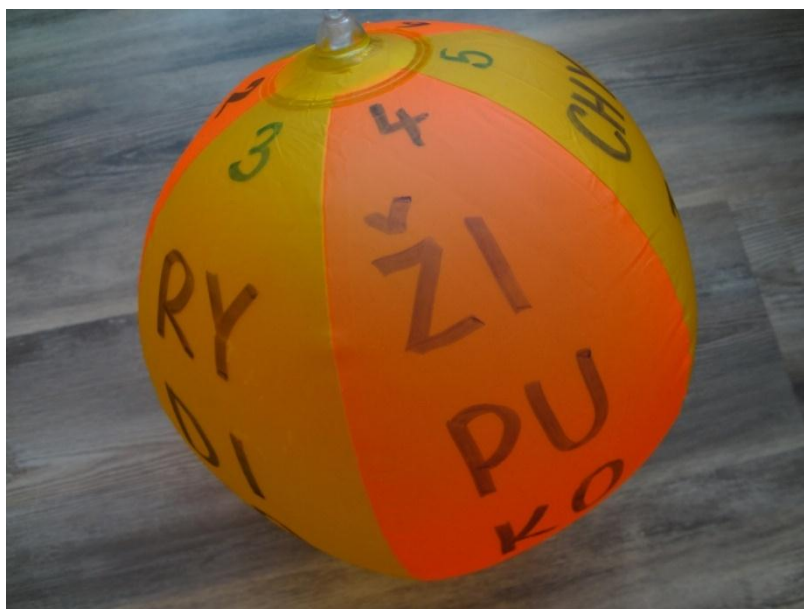
### 8.3.2 Postřehování slabik

Pokud slabikování žák více či méně ovládá, můžeme přejít k **postřehování slabik**. Já osobně využívám slabiky napsané na kartičkách, což je nejjednodušší způsob. Slabiky mohou žáci postřehovat i prostřednictvím již zmíněných kostek s písmeny nebo také pomocí hadrových písmenek.



Obr. 26 - Kartičky s písmeny

Abychom během hodin pracovali i s jinými pomůckami, můžeme využít **míč**. Tuto aktivitu jsem také viděla v reedukační kanceláři Pedagogicko-psychologické poradny v Havlíčkově Brodě. Na míči jsou ve sloupečkách napsané slabiky, sloupečky jsou očíslované. Vyučující hodí žákovi míč a řekne číslo sloupečku, který bude žák číst.



Obr. 27 - Míč se slabikami



Existují různé způsoby, jak slabiky postřehovat. Já osobně jsem ve svých hodinách využívala speciální **počítačový program** na interaktivní tabuli. Vyvolaný žák si „hodil“ kostkou, která mu určila nějakou slabiku. Tu pak žák co nejrychleji přečetl.

Další úroveň postřehování slabik se dá provádět formou rozlišování **figury a pozadí**. Žák poznává tvar, písmeno, slovo, obrázek, který je součástí komplexního obrazu. Rozlišování figury a pozadí zvyšuje přesnost zrakového vnímání, umožňuje žákovi například lepší orientaci v textu (Pokorná, 2000).

Rozlišování figury a pozadí se ve svých publikacích (např. Rozvoj vnímání a poznávání, Cvičení pro děti se specifickými poruchami učení) věnuje Věra Pokorná. Některá cvičení jsou založená na šrafovaném pozadí, ve kterém je ukryt obrázek, slovo, písmeno. Některé úlohy jsou založené na překrývání několika písmen, číslic, slov najednou, na bílém podkladě.

Tyto publikace mi byli inspirací pro vytvoření pomůcky na rozlišování figury a pozadí, přičemž „figurou“ jsou v tomto případě slabiky (viz příloha M).



Obr. 28 - Rozlišování figury a pozadí

### 8.3.3 Slabikové domino

Slabikové domino je didaktická hra, která je založená na principu připojování kartiček, které k sobě pasují. Tyto kartičky mohou obsahovat slabiky, které se následně spojují do slov. Další možností, jak může vypadat slabikové domino, je, že bude obsahovat nejenom slabiky, ale i obrázky, které k sobě budou navzájem pasovat (viz příloha N). Podle mého názoru je to lehčí varianta. Díky této hře si žáci musí uvědomovat stavbu slova, které vidí pouze na obrázku.



Obr. 29 - Slabikové domino

### 8.3.4 Obrázková předloha

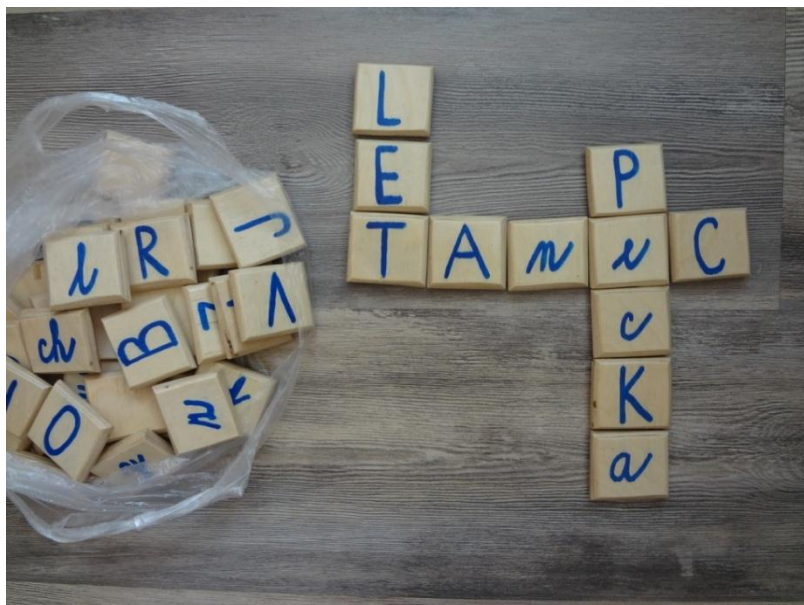
Slabiky lze spojovat do slov také například prostřednictvím **obrázkové předlohy** (viz příloha O). Tuto aktivitu jsem vytvořil na praxi do první třídy. Na koberec jsem rozprostřela obrázky a slabiky. Žáci museli prostřednictvím slabik sestavit slovo, které by odpovídalo dané obrázkové předloze.



Obr. 30 - Obrázkové předlohy

### 8.3.5 Další náměty

Další možností, jak zábavně procvičovat utváření slov, je zjednodušená obměna hry scrabble. Já osobně jsem si vytvořila v rámci semináře na vysoké škole dřevěné placičky s písmeny. Pro manipulaci jsou lepší, zjednodušeně si kdokoliv může vytvořit písmenka na papírové kartičky, i ty poslouží. Dle mého názoru má hra scrabble pro žáky prvního stupně příliš složitá pravidla, proto je důležité pro ně pravidla zjednodušit nebo si vytvořit vlastní.



Obr. 31 - Dřevěné kostičky



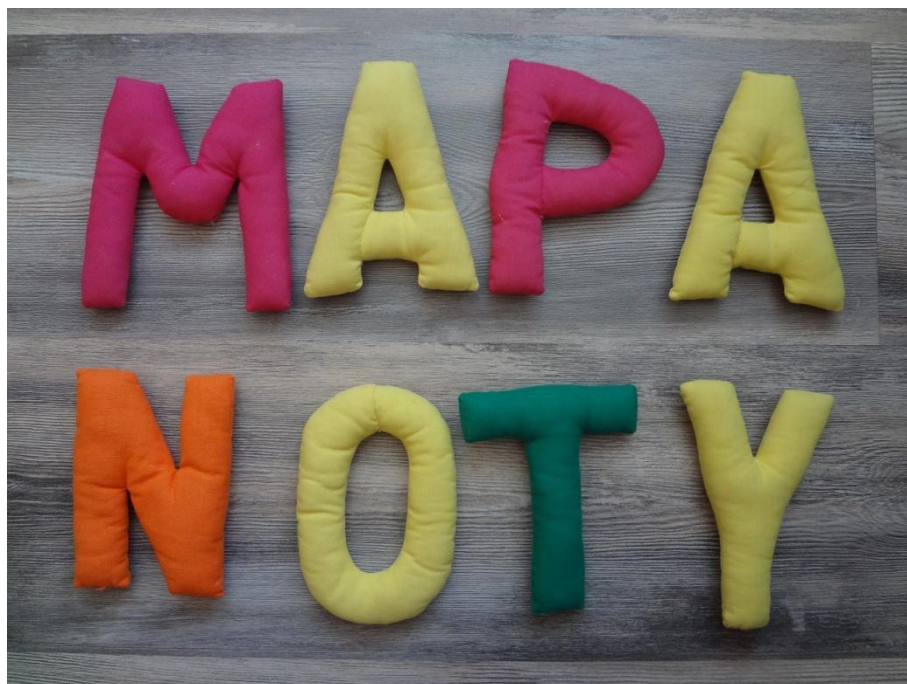
## 8.4 Vynechávání, přidávání a přesmykování písmen, slabik

Pro správný rozvoj čtení je důležité, aby se žák orientoval ve stavbě slova, vnímal jednotlivá písmena a slabiky, ze kterých se slovo skládá. Někteří žáci s dyslexií mívají potíže s vynecháváním písmen či slabik nebo naopak přidáváním, či přesmykováním. Je nutné tedy rozvíjet žáky i v této oblasti.

### 8.4.1 Tvorba slov

Jedním ze cvičení podporující vnímání písmen a slabik ve slově, a také jejich pořadí, je tvorba slov. Během tohoto cvičení žák utváří slova z výčtu písmen či slabik, které má předem stanovené (viz příloha P).

Toto cvičení lze uplatňovat v hodinách prostřednictvím pracovního listu, ale také například na mazacích tabulkách, na vytvořených kartičkách nebo **manipulací s reálnými písmeny** – například s dřevěnými písmeny, s písmeny z textilu, papírovými atd. Opět zde musím zmínit, že pokud žákovi umožníme nějakým způsobem manipulovat s předměty, jeho učení bude efektivnější.



Obr. 32 - Tvorba slov z textilních písmen



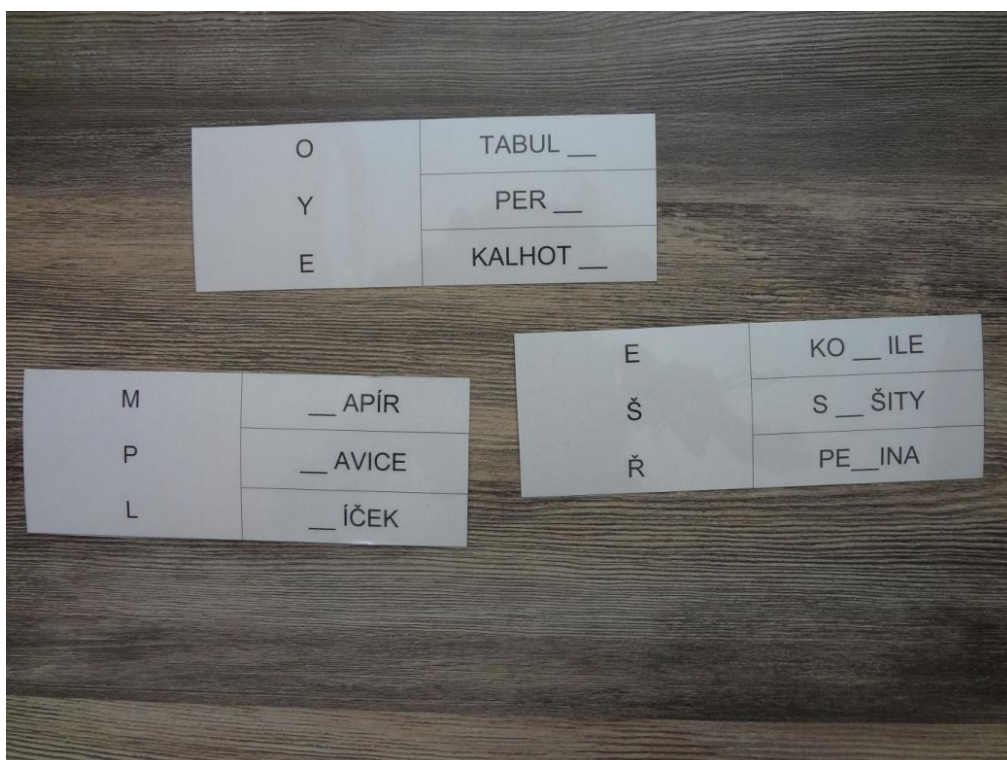
Obr. 33 - Tvorba slov z dřevěných písmen

Další vhodnou didaktickou hrou mohou být takzvaná **neúplná slova** (viz příloha Q). Inspirací na tuto aktivitu mi byly internetové stránky [Zodpovednavyuka.cz](http://Zodpovednavyuka.cz), kde si každý může zakoupit pomůcky využitelné v hodinách.

Opět jsem zvolila formu mazacích kartiček, aby byly využitelné pro více žáků. V tomto případě tedy žák dostane kartičky s neúplnými slovy – s chybějícím písmenem či slabikou. Na téže kartičce bude mít na výběr z písmen a slabik. Do daného slova dosadí správné řešení.



Obr. 34 - Neúplná slova – chybějící slabika



Obr. 35 - Neúplná slova – chybějící písmeno

### 8.4.2 Křížovky, přesmyčky, rébusy

Doplňkovými aktivitami, které jsou pro žáky zároveň poutavé a zábavné, jsou křížovky, přesmyčky (viz příloha R), různé rébusy, osmisměrky atd. Prostřednictvím těchto her si žák procvičuje vnímání stavby slova.



Obr. 36 - Přesmyčky

### 8.4.3 Další náměty

Mezi další aktivitu, kterou zajisté využívá mnoho učitelů při vyučování, můžeme zařadit **rozklad slov** na hlásky či slabiky a naopak.

Důležité je zařazovat multisenzoriální přístup, dát žákům možnost manipulace s předměty, kartičkami, obrázky a podobně.

## 8.5 Nedodržování diakritických znamének

Žákům s dyslexií dělá obtíže dodržovat diakritická znaménka při čtení. Pod tyto obtíže spadá například nedodržování krátkých a dlouhých slabik, s čímž souvisí narušené sluchové vnímání. Případné reedukační hodiny by se tedy měly zaměřovat i na tyto obtíže, pokud je žák vykazuje.







### 8.5.3 Slova lišící se hláskou

Na slova lišící se krátkou a dlouhou slabikou lze využít několik dalších aktivit. Například by žák mohl pracovat s **dvojicí podobných slov**, co se týče zápisu, významově však rozlišnými. Jedno ze slov by obsahovalo dlouhou slabiku, druhé krátkou - př. pára – párá. S těmito podobnými slovy by pak žák pracoval tak, že by je přiřazoval obrázkům dle významu – ať už hovoříme o kartičkách či pracovním listě. Další možností je využití těchto podobných slov ve větách, žák by je tedy musel zařazovat do vět dle významu.

Tyto aktivity se také dají využít při procvičování měkkých a tvrdých slabik - př. kořeny – koření. Mohlo by se pracovat i se slovy lišící se hláskami - př. rýče – rýže atd. (Zelinková, 2013).

### 8.5.4 Další náměty

V případě rozlišování dlouhých a krátkých hlásek lze **využívat pohybu**. Například na dlouhou slabiku by žáci stáli a vzpažili ruce. Na slabiku krátkou by si žáci dřepi a předpažili. Tuto hru jsem hrála již několikrát ve svých hodinách, ale s celou třídou nebyla tolik efektivní. Žáci napodobovali jeden druhého, o zadání příliš nepřemýšleli. Tuto hru je tedy vhodné realizovat s menším počtem žáků, nejlépe s dyslektickým žákem samotným, aby nad zadáním musel samostatně přemýšlet a nenechal se strhnout davem.

Důležité je být pro žáky dobrým vzorem, **přehnaně využívat modulaci hlasu**, přehnaně žákům zdůrazňovat.

Žákům může také napomoci **barevné vyznačování** diakritických znamének v textu.

## 8.6 Intonace, melodie věty, hospodaření s dechem

Obtíže s intonací, melodií věty, hospodaření s dechem leckdy souvisí s předchozí podkapitolou Nedodržování diakritických znamének. Někteří žáci například nerespektují znaménka na konci věty, takže potom neklesají hlasem apod.

Tyto obtíže můžeme výrazně ovlivnit vhodnou **technikou čtení**. V tomto případě bychom také mohli zvolit párové čtení, ještě lepší techniku já osobně vidím v čtení s předcítáním. Žák musí v tomto případě napodobovat intonaci toho, kdo mu text předcítá. S tím souvisí, že učitel by měl přehnaně intonovat hlasem, aby tomu žák sluchově porozuměl.

Dalším námětem, jak pracovat s těmito obtížemi, je **barevné vyznačení** začátků vět a jejich konců. Tím je tedy myšleno barevně zvýraznit začínající velká písmena, jinou barvou označit znaménka ukončující věty. Dále se domluvit na tom, jak zvýraznění hlasem bude vypadat.

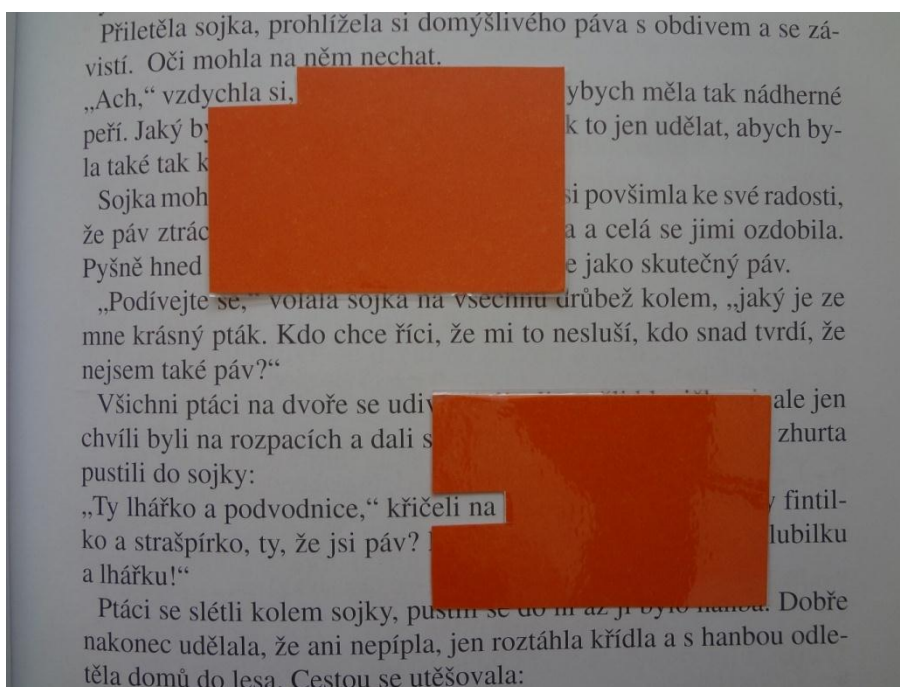
Žáci také leckdy nedokážou správně hospodařit s dechem, je tedy nutné i této oblasti věnovat pozornost. Měli bychom dbát na pomalejší čtení žáka a například mu barevně zvýraznit, ve které části textu se má nadechnout.

## 8.7 Domýšlení slov

Domýšlení slov je další z projevů, které se mohou vyskytnout u žáka s dyslexií. Někteří žáci mohou předjímat, jak bude slovo či věta končit. I v tomto případě se s takovými žáky dá pracovat a využívat různé pomůcky.

### 8.7.1 Čtecí okénko

V případě domýšlení slov je vhodné, aby si žák pomocí čtecího okénka zakrýval text zprava, tudíž nebude předpokládat konce slov, tedy domýšlet si.



Obr. 38 - Čtecí okénko

### 8.7.2 Čtení slov beze smyslu

Pokud bude žák číst **slova, která nebudou mít žádný smysl**, nebude si je moci domýšlet. Můžeme si vymyslet jakákoliv slova, pro příklad uvádím: trapekles, hýpelima, katoura, žičevaty atd.

V souvislosti se slovy beze smyslu existuje text „Latyš“, který slouží jako jeden z diagnostických textů poruchy čtení. I ten lze využívat při práci s dyslektickým žákem, ovšem je poněkud obtížný.

### 8.7.3 Další náměty

Domýšlení slov se dá zamezit vhodnou technikou čtení. Tou by v tomto případě bylo párové čtení. Text by tedy učitel četl současně s žákem, tišším hlasem a pomalejším tempem. Touto technikou je žák veden ke správnému čtení.

## 8.8 Orientace v textu

Mnoho žáků má potíže s orientací v textu. Je tedy důležité věnovat ji dostatek pozornosti a snažit se ji co nejvíce rozvíjet různými možnými způsoby.

### 8.8.1 Technika čtení

Žák musí udržovat pozornost a orientovat se v textu, pokud využíváme **techniku střídavého či hromadného čtení**. V tomto případě je dobré, když učitel vyvolává žáky náhodně. Z vlastní zkušenosti vím, že pokud předem zadáme, kdo bude číst první a kdo poslední a po kolika větách budou žáci číst, mohou si věty odpočítat a dávat pozor pouze na to, až na ně přijde řada.

### 8.8.2 Orientace na základě pokynů

S následující aktivitou jsem se setkala na vysoké škole v rámci jednoho semináře. Dovolila bych si tedy tuto aktivitu využít i ve své „sbírce“. Podstatou jsou pod sebe vypsane jednoduché věty. Žák čte jednotlivé **věty dle pokynů** – například: přečíst třetí větu, přečíst předposlední větu, spočítat slova v páté větě, vyhledat daná slova, číst pouze první slabiky slov atd.

### 8.8.3 Doplnování do textu

Doplnování slov do textu je další aktivitou, se kterou jsem se setkala v rámci semináře českého jazyka na vysoké škole. Lze ji využít k rozvíjení orientace v textu.

Žákovi dáme na přečtení krátký text. Následně dostane tentýž text s vymazanými některými slovy. Podle původního textu tato vymazaná slova doplňuje.

Musíme volit text, který je úměrný věku žáka a jeho schopnostem.

#### 8.8.4 Vyhledávání

Dle pokynů může žák **vyhledávat** v zadaném **textu** například všechna jména, názvy rostlin, slova dvojslabičná, slova začínající na dané písmeno atd. Tato slova může barevně označovat, kroužkovat, podtrhávat, vypisovat a tak podobně.

Pro rozvoj orientace v textu si s žákem můžeme zahrát také hru, během níž bude **hledat konkrétní slovo** v textu. Učitel ukáže na nějaké slovo, žák ho nahlas přečte. Poté učitel text zakryje. Po odkrytí textu se žák musí rychle v textu zorientovat a slovo najít.

### 8.9 Porozumění textu, reprodukce

Porozumění textu a reprodukce textu jsou dalšími obtížemi, které mohou provázet žáky s dyslexií. Při posuzování, zda je žák schopen porozumět textu a reprodukovat jej, se musíme zaměřit na to, zda není tato schopnost ovlivněna nějakými činiteli, jako je například logopedická vada, tréma, strach, snížené vyjadřovací schopnosti, momentální indispozice apod. (Jucovičová, Žáčková, 2004).

Hlavním cílem čtení s porozuměním je, aby žáci pochopili hlavní myšlenku textu, uvědomovali si souvislosti, uměli vyčlenit podstatné informace od méně podstatných, vyhledávali informace, byli schopni vlastního úsudku a hodnocení, dokázali posoudit pravdivost.

#### 8.9.1 Vypravování

Pro posuzování porozumění čtenému textu volíme nejčastěji ústní formu, kdy necháváme dítě vypravovat, o čem četlo.

Vypravování můžeme podložit ilustrací textu, návodnými otázkami, obrázky. Žák může vypravovat text pomocí obrázkové osnovy (viz příloha T), osnovy ze slov či krátkých vět.



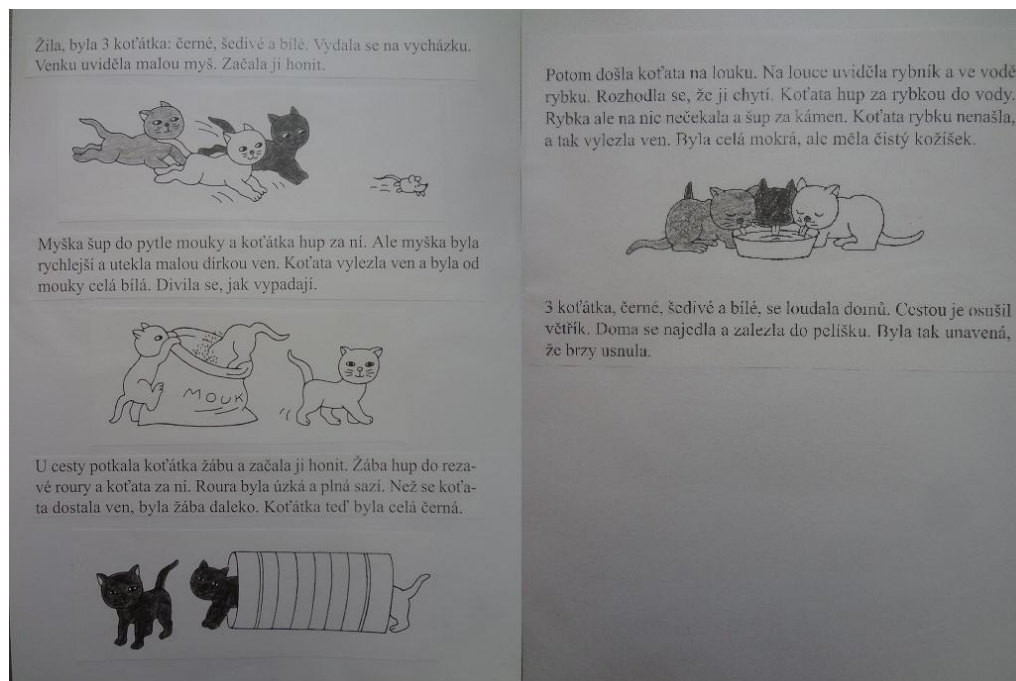
Obr. 39 - Obrázková osnova(Hrajeme si na pohádky, 2011, s. 17)

Zde bych ráda využila aktivitu, kterou jsem taktéž vytvářela v rámci jednoho z předmětů na vysoké škole a tím je lepoprelo. V případě vypravování podle obrázkové osnovy by mohlo dobře posloužit.



Obr. 40 - Leporelo

Zda žák porozumí čtenému textu, si můžeme ověřit také aktivitou, ve které bude přiřazovat obrázky k textu či k větám. Obrázky může žák řadit dle dějové posloupnosti, může dle něho řadit i věty.



Obr. 41 - Čtení s porozuměním (Emmerlingová, 2000, s. 51, 52)

### 8.9.2 Další náměty

Další často volenou aktivitou je **kresba obrázku** k přečtenému textu.

Na vysoké škole jsme se také učili, že máme dávat žákům prostor pro vlastní fantazii a nechat je, aby sami **dokončovali započaté příběhy**.

K textu můžeme mít předem **připravené otázky**, na které žáci budou odpovídat. Ty můžeme klást ústně nebo písemně.

Žákům můžeme připravit věty týkající se textu, ve kterých budou **doplňovat** slova či slovní spojení, **vyškrtávat** slova, která do textu nepatří apod.

V textu mohou **vyhledávat odpovědi** dle pokynů, barevně je vyznačovat a tak dále.

## 9 Závěr

Závěrem bych ráda připomenula, že problematika specifických poruch učení je v dnešní době velmi aktuální. Proto jsem se také rozhodla ke svému oboru Učitelství pro 1. stupeň ZŠ připojit modul speciální pedagogiky, abych mohla být nápomocná i pro žáky s těmito obtížemi.

Díky poznatkům, které jsem shromažďovala do teoretické části své diplomové práce, jsem se blíže seznámila s problematikou dyslexie. Uvědomila jsem si, že tato porucha se prolíná celým vzdělávacím procesem daného žáka a je tedy důležité zohledňovat ji v mnoha předmětech. Také díky mé práci budu mít vždy na paměti, jakými způsoby se dyslexie může projevovat a jak mohu s těmito projevy pracovat, abych je odstranila nebo co nejvíce kompenzovala.

Mnoho zajímavých poznatků se mi dostalo také díky dotazníkovému šetření, které mi nastínilo, jak reedukační hodiny na základních školách ve skutečnosti probíhají. Musím zde ještě jednou připomenout, že dotazníkové šetření bylo původně mým hlavním cílem v praktické části. Protože jsem zjistila, že někteří pedagogové mají potíže se získáním vhodných reedukačních pomůcek, rozhodla jsem se vytvořit jakýsi „manuál“ pomůcek a námětů využitelných zejména při reedukaci dyslexie, ale také v běžných vyučovacích hodinách. Můj cíl získat informace ze škol se tedy náhle změnil v cíl smysluplnější – dát pedagogům možnost stáhnout si tento „manuál“ a zejména pomůcky v přílohách, a využívat je ve své praxi.

Výroba vlastních pomůcek je velmi časově náročná. Přesto jsem ráda, že jsem tento čas výrobě vlastních pomůcek a realizaci různých nápadů věnovala. Těším se, až se jejich vymyšlení a tvoření budu věnovat ve své pedagogické praxi. A nyní už pouze doufám, že nebudu jediná, komu mé pomůcky v budoucnu ušetří práci a pomohou při práci s žáky.



## 10 Seznam použité literatury

### Monografická publikace

1. BALŠÍKOVÁ, Olga a Jiří DAN. *Náprava čtení a psaní*. Praha: SPN, 1991. ISBN 80-04-25079-3.
2. EMMERLINGOVÁ, Stanislava. *Když dětem nejde čtení*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-471-0.
3. JOŠT, Jiří. *Čtení a dyslexie*. Praha: GradaPublishing, a.s., 2011. ISBN 978-80-247-3030-1.
4. JUCOVIČOVÁ, Drahomíra a Hana ŽÁČKOVÁ. *Metody reedukace specifických poruch učení: Dyslexie*. Praha: D + H, 2004.
5. JUCOVIČOVÁ, Drahomíra. *Specifické poruchy učení a chování*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2014. ISBN 978-80-7290-657-4.
6. JUCOVIČOVÁ, Drahomíra a Hana ŽÁČKOVÁ. *Reedukace specifických poruch učení u dětí*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-474-8.
7. MATĚJČEK, Zdeněk. *Dyslexie*. Praha: H&H, 1995. ISBN: 80-85787-27-X
8. MATĚJČEK, Zdeněk a Marie VÁGNEROVÁ. *Sociální aspekty dyslexie*. Praha: Karolinum, 2006. ISBN 80-246-1173-2.
9. POKORNÁ, Věra. *Rozvoj vnímání a poznávání*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-400-1.
10. PRŮCHA, Jan, Jiří MAREŠ a Eliška WALTEROVÁ. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-772-8.)
11. SKUTIL, Martin, Blanka KŘOVÁČKOVÁ a Martina MANĚNOVÁ. *Psaní odborných textů a tvorba elektronických prezentací ve společenských vědách*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2014. ISBN 978-80-7435-503-5.
12. ŠMIKMÁTOROVÁ, Pavla. *Hrajeme si na pohádky*. Brno: ComputerPress, 2011. ISBN 978-80-251-3559-4.
13. ŠVANCAROVÁ, Daniela a Anna KUCHARSKÁ. *Test rizika poruch čtení a psaní pro rané školáky*. Praha: Scientia, 2001. ISBN 80-7183-221-9.
14. VALIŠOVÁ, Alena a Hana KASÍKOVÁ. *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1734-0.
15. ZELINKOVÁ, Olga. *Poruchy učení*. Praha: Portál, 1994. ISBN 80-7178-038-3.
16. ZELINKOVÁ, Olga. *Poruchy učení*. Praha: Portál, s. r. o., 2003. ISBN 80-7178-800-7



17. ZELINKOVÁ, Olga. *Hrajeme si s písmeny – Rozlišování hlásek*. Nakladatelství DYS. 2012. ISBN 08-902065-8-1
18. ZELINKOVÁ, Olga. *Cvičení pro dyslektiky I. – Rozlišování krátkých a dlouhých samohlásek*. Nakladatelství DYS. 2013. ISBN 80-902065-1-4
19. ZELINKOVÁ, Olga. *Cvičení pro dyslektiky II. - Rozlišování slabik dy-di, ty-ti, ny-ni, Rozlišování sykavek*. Nakladatelství DYS. 2013. ISBN 80-902065-5-7
20. ZELINKOVÁ, Olga. *Cvičení pro dyslektiky IV. – Rozlišování b – d – p*. Nakladatelství DYS. 2012. ISBN 80-902065-7-3
21. ŽÁČKOVÁ, Hana a Drahomíra JUCOVIČOVÁ. *Metody hodnocení a tolerance dětí s SPU: (pro 1. stupeň ZŠ)*. Praha: D + H, 2004.
22. ŽÁČKOVÁ, Hana a Drahomíra JUCOVIČOVÁ. *Metody reedukace specifických poruch učení: Smyslové vnímání*. Praha: D + H, 2003.

### Internetové zdroje

1. British Dyslexia Association. (2007). *Dyslexia research information*. [online. 2014]. [cit. 2017-05-30]. Dostupný z:  
<http://www.bdadyslexia.org.uk/dyslexic/definitions>
2. GROŠOVÁ, Věra. *Reedukace SPU – specifických poruch učení*. In: RVP Metodický portál, inspirace a zkušenosti učitelů. [online. 2011]. [cit. 2016-05-20]. Dostupné z:  
[http://wiki.rvp.cz/Knihovna/1.Pedagogick%C3%BD\\_lexikon/R/Reedukace\\_SPU\\_\\_specifick%C3%BDch\\_poruch\\_u%C4%8Den%C3%AD#Obsah\\_reeduka.c4.8dn.c3.ad\\_lekce](http://wiki.rvp.cz/Knihovna/1.Pedagogick%C3%BD_lexikon/R/Reedukace_SPU__specifick%C3%BDch_poruch_u%C4%8Den%C3%AD#Obsah_reeduka.c4.8dn.c3.ad_lekce)
3. NOVÁKOVÁ, Hana. Ten dělá to a ten zas tohle. In: RVP Metodický portál, inspirace a zkušenosti učitelů. [online. 2011]. [cit. 2016-05-29]. Dostupné z:  
<http://clanky.rvp.cz/clanek/r/P/12663/TEN-DELA-TO-A-TEN-ZAS-TOHLE.html/>
4. Obrázková škola. *Specifické poruchy učení – dyslexie*. In: Blog firmy Oskola. [online. 2016-01-26]. [cit. 2017-05-29]. Dostupné z:  
[http://oskola.blogspot.cz/2016\\_01\\_01\\_archive.html](http://oskola.blogspot.cz/2016_01_01_archive.html)
5. Sfumato. In: ABC Music, Sfumato (Splývavé čtení). [online]. [cit. 2016-03-10]. Dostupné z:  
<http://www.sfumato.cz/metodika-sfumato.html>

6. SIPOSOVÁ, EVA. *Písmenkové pexeso*. Virtuálna knižnica. [online. 2015–06-10]. [cit. 2017-03-29]. Dostupné z:  
[https://www.zborovna.sk/kniznica.php?action=show\\_version&id=243014](https://www.zborovna.sk/kniznica.php?action=show_version&id=243014)
7. Slabikové domino. In: Logopedie – Vendy. [online]. [cit. 2017-05-30]. Dostupné z:  
<http://www.logopedie-vendy.cz/domino-slabiky>
8. ŠIMÁNKOVÁ, Michaela. *Jak se učíme v prvních třídách*. In: Základní škola Řeporyje. [online. 2016-10-11]. [cit. 2017-05-29]. Dostupné z:  
<http://www.zs-reporyje.cz/jak-se-ucime-v-prvnich-tridach/>
9. Zodpovědná výuka. *Kategorie produktů*. [online]. [cit. 2017-05-29]. Dostupné z:  
<http://zodpovednavyuka.cz/obchod/>

## 11 Seznam použitých grafů a obrázků

### Seznam použitých grafů:

Graf 1 - Pedagog vedoucí reedukační hodiny.....	37
Graf 2 - Průběh reedukačních hodin.....	38
Graf 3 - Záměr jednotlivých reedukačních hodin.....	39
Graf 4 - Nejčastější příznaky dyslexie.....	40
Graf 5 - Dyslektické obtíže v souvislosti s pohlavím.....	41
Graf 6 - Materiály pro nápravu dyslexie.....	41
Graf 7 - Typy využívaných pomůcek.....	42
Graf 8 - Využití nadstandardních pomůcek.....	43
Graf 9 - Speciální pomůcky v reedukačních hodinách dyslexie.....	44
Graf 10 - Využití pracovních listů.....	45
Graf 11 - Spolupráce s poradenským zařízením.....	45
Graf 12 - Spolupráce s rodinou.....	46

### Seznam použitých obrázků:

Obr. 1 - Co prožívá žák s dyslexií.....	15
Obr. 2 - Obrázková abeceda.....	50
Obr. 3 - Hledání stejného písmene v jiné formě.....	51
Obr. 4 - Určování první hlásky.....	52
Obr. 5 - Písmenkové pexeso.....	52
Obr. 6 - Puzzle se čtyřmi formami písma.....	53
Obr. 7 - Puzzle s dvěma formami písma.....	54
Obr. 8 - Vajíčka.....	54
Obr. 9 - Dokreslování nedokončených tvarů písma.....	55
Obr. 10 - Vyhledávání písmen v obrázku.....	56
Obr. 11 - Vystřihávání, vytrhávání.....	56
Obr. 12 - Modelování z plastelíny.....	57
Obr. 13 - Textilní písmena.....	58
Obr. 14 - Kostky s písmeny.....	58
Obr. 15 - Papírový model písmen b - d - p.....	59
Obr. 16 - Papírový model písmen m - n.....	60
Obr. 17 - Obouvání botiček.....	60
Obr. 18 - Spojení písmene s obrázkem, se slovem.....	61
Obr. 19 - Spojení písmene s říkankou.....	62
Obr. 20 - Doplnění písmen do vět.....	63
Obr. 21 - Kostky s písmeny - slabiky.....	64
Obr. 22 - Model květiny.....	65
Obr. 23 - Prádelní guma.....	65
Obr. 24 - Určování počtu slabik ve slově.....	66
Obr. 25 - Spojení slabiky s obrázkem.....	67
Obr. 26 - Kartičky s písmeny.....	68

Obr. 27 - Míč se slabikami.....	68
Obr. 28 - Rozlišování figury a pozadí.....	69
Obr. 29 - Slabikové domino.....	70
Obr. 30 - Obrázkové předlohy .....	71
Obr. 31 - Dřevěné kostičky .....	71
Obr. 32 - Tvorba slov z textilních písmen .....	72
Obr. 33 - Tvorba slov z dřevěných písmen.....	73
Obr. 34 - Neúplná slova - chybějící slabika.....	74
Obr. 35 - Neúplná slova - chybějící písmeno .....	74
Obr. 36 - Přesmyčky .....	75
Obr. 37 - Zadaný rytmus.....	76
Obr. 38 - Čtecí okénko.....	78
Obr. 39 - Obrázková osnova .....	81
Obr. 40 - Leporelo .....	81
Obr. 41 - Čtení s porozuměním .....	82

## 12 Seznam příloh

Příloha A - Dotazník pro učitele	I
Příloha B - Obrázková abeceda	IV
Příloha C - Hledání stejného písmene v jiné formě	VIII
Příloha D - Určování první hlásky	XVII
Příloha E - Puzzle s dvěma formami písma	XIX
Příloha F - Dokreslování nedokončených tvarů písmen	XXVIII
Příloha G - Vyhledávání písmen v obrázku	XXIX
Příloha H - Spojení písmene s říkankou	XXX
Příloha I - Doplnění písmen do vět	XXXV
Příloha J - Model květiny	XXXVI
Příloha K - Určování počtu slabik ve slově	XXXVIII
Příloha L - Spojení slabiky s obrázkem	XL
Příloha M - Rozlišování figury a pozadí	XLIII
Příloha N - Slabikové domino	XLV
Příloha O - Obrázkové předlohy	XLVII
Příloha P - Tvorba slov	XLIX
Příloha Q - Neúplná slova	L
Příloha R - Přesmyčky	LII
Příloha S - Zadaný rytmus	LIV
Příloha T - Obrázková osnova	LVIII

## **Příloha A – Dotazník pro učitele**

Dobrý den,

jsem studentkou Pedagogické fakulty Hradec Králové, oboru Učitelství pro 1. stupeň základních škol. Chtěla bych Vás požádat o vyplnění tohoto dotazníku k mé diplomové práci na téma Dyslexie a možnosti její nápravy u žáků na 1. stupni ZŠ.

Vhodné odpovědi zaškrtněte.

Děkuji za Vaši ochotu a Váš čas, který věnujete vyplnění dotazníku. Monika Švejdová

### **1. Název Vaší školy a obce, ve které se škola nachází.**

### **2. Kdo vede na Vaší škole reedukační hodiny?**

speciální pedagog

běžný pedagog

výchovný poradce

jiná možnost – doplňte:

### **3. Jak často probíhá reedukační hodina?**

jedenkrát týdně

jedenkrát za 14 dní

jiná možnost – doplňte:

### **4. Na co jsou zaměřené jednotlivé reedukační hodiny?**

pouze na nápravu dyslexie

na nápravu různých poruch učení (dyslexie, dysgrafie, dysortografie, dyskalkulie, ...) najednou

na rozvoj oslabených oblastí potřebných ke zvládnutí školních výkonů

jiná možnost – doplňte:

### **5. Jaké příznaky dyslexie nejčastěji v reedukačních hodinách napravujete?**

záměna tvarově podobných písmen

vynechávání, přidávání, přesmykování písmen, slabik

dvojití čtení

domýšlení slov

nedodržování diakritických znamének

špatná intonace, melodie věty, hospodaření s dechem

nesprávné tempo

potíže s orientací v textu

nezvládnutá reprodukce textu

jiná možnost – doplňte:

**6. U žáků, jakého pohlaví se častěji setkáváte s dyslektickými obtížemi?**

u chlapců

u dívek

u chlapců i u dívek stejně

**7. Máte na Vaší škole dostatek materiálů pro nápravu dyslexie?**

ano

ne

**8. Pomůcky, jakého typu využíváte při reedukačních hodinách dyslexie?**

pomůcky vlastní výroby

pomůcky zakoupené

nepoužívám pomůcky

**9. Mají žáci v reedukačních hodinách k dispozici nějaké z těchto pomůcek?**

tablet

notebook

smartphone

takové pomůcky k dispozici nemají

**10. Zaškrtněte, které z nabízených možností využíváte v reedukačních hodinách dyslexie.**

výukové programy pro dyslektiky

interaktivní tabuli

čítanky pro dyslektiky

audio nahrávky textů (poslech)

žádnou z nabízených možností ve svých reedukačních hodinách nepoužívám

**11. Využíváte při reedukačních hodinách dyslexie pracovní listy?**

ne

ano

**12. Jakým způsobem probíhá spolupráce s poradenským zařízením?**

zapůjčují nám materiály a pomůcky

zprostředkovávají vzdělávání pro speciální pedagogy

probíhají konzultace v návaznosti na vyšetření v PPP

poradenské zařízení se podílí na vytváření IVP



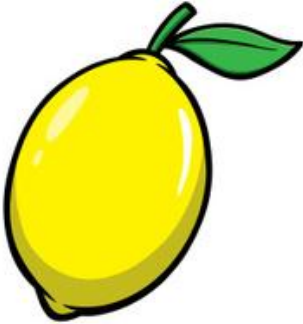
spolupráce neprobíhá

### **13. Jakým způsobem probíhá spolupráce s rodinou?**

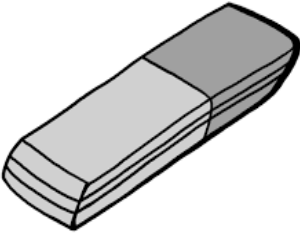
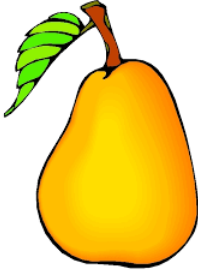

rodiče mají možnost konzultace s pedagogem, který reedukace vede  
rodiče jsou seznámeni s postupy nápravy při domácí přípravě  
rodiče mají možnost využívat školní speciální pomůcky a materiály  
spolupráce s rodiči neprobíhá.



Příloha B – Obrázková abeceda

		
<b>A</b>	<b>B</b>	<b>C</b>

		
<b>D</b>	<b>E</b>	<b>F</b>

		
<b>G</b>	<b>H</b>	<b>CH</b>



I



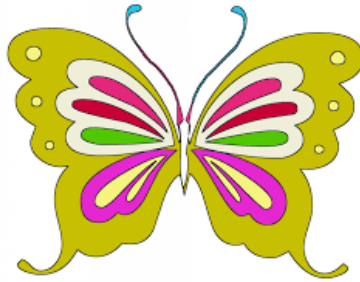
J



K



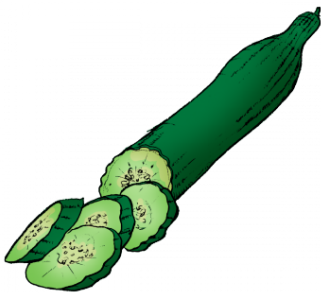
L



M



N



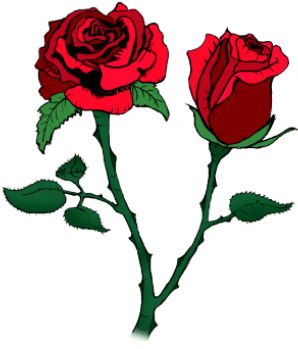


O

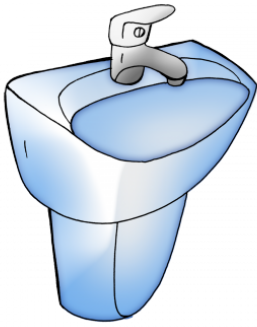




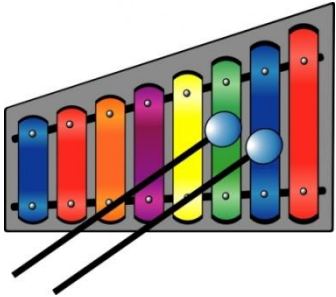

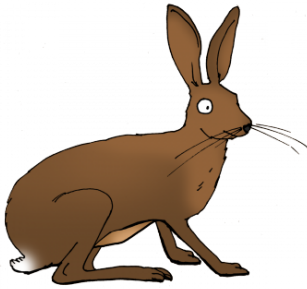
P






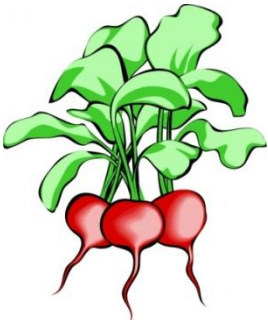
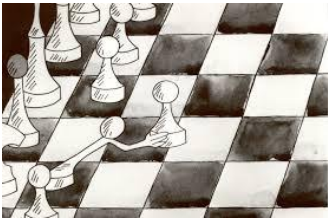

Q


		
<p>R</p>	<p>S</p>	<p>T</p>

		
<p>U</p>	<p>V</p>	<p>W</p>




		
<p>X</p>	<p>Y</p>	<p>Z</p>

		
Č	Ď	Ň

		
Ř	Š	Ť

		
Ž		

**Příloha C – Hledání stejného písmene v jiné formě**

		
<b>g</b>	<b>b</b>	<b>d</b>
<b>w</b>	<b>d</b>	<b>j</b>
<b>a</b>	<b>k</b>	<b>š</b>
<b>u</b>	<b>n</b>	<b>c</b>

D	E	F
p	m	f
d	s	x
k	e	t
u	c	j

G	H	I
p	m	i
z	h	c
g	e	j
f	n	a

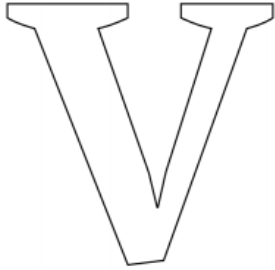

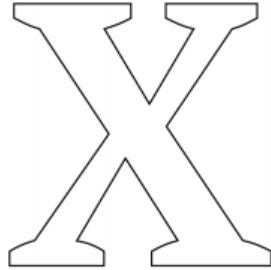
J	K	L
r	h	w
b	t	l
y	k	f
j	s	t





M	N	O
g	w	o
m	d	a
h	n	g
s	j	p





P	Q	R
p	q	r
c	s	u
t	v	w
z	y	x


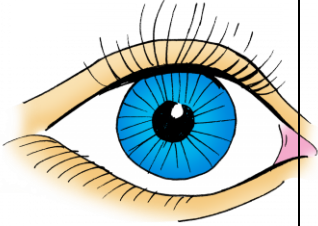


S	T	U
z	t	p
s	e	v
h	i	w
u	f	u


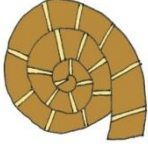


		
<b>i</b>	<b>m</b>	<b>x</b>
<b>v</b>	<b>h</b>	<b>s</b>
<b>r</b>	<b>w</b>	<b>u</b>
<b>j</b>	<b>g</b>	<b>c</b>


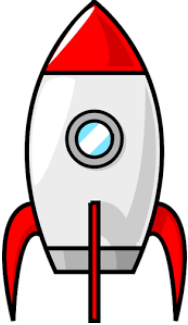


	
<b>p</b>	<b>s</b>
<b>y</b>	<b>r</b>
<b>j</b>	<b>u</b>
<b>g</b>	<b>z</b>

**Příloha D – Určování první hlásky**

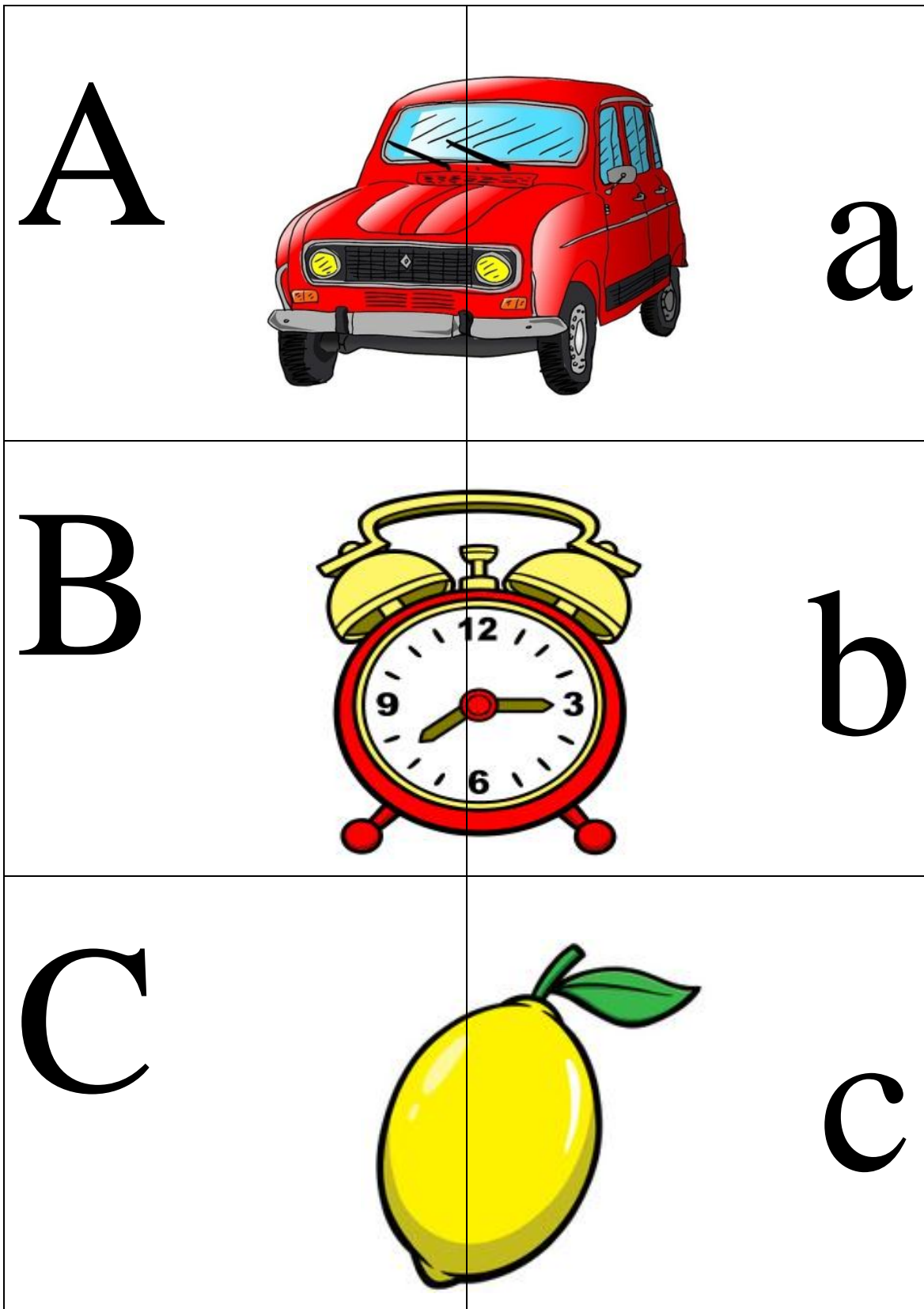
			
<b>N</b>	<b>O</b>	<b>T</b>	<b>A</b>

			
<b>B</b>	<b>O</b>	<b>T</b>	<b>A</b>

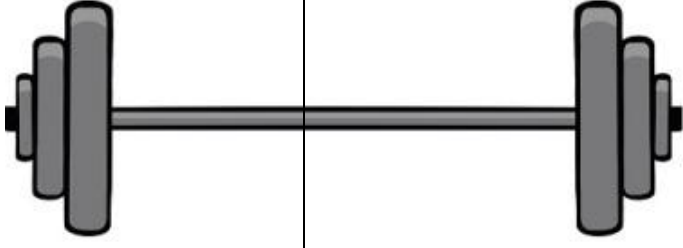
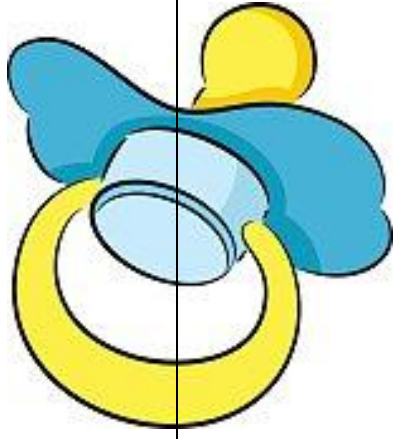

			
L	U	P	A

			
M	R	A	K

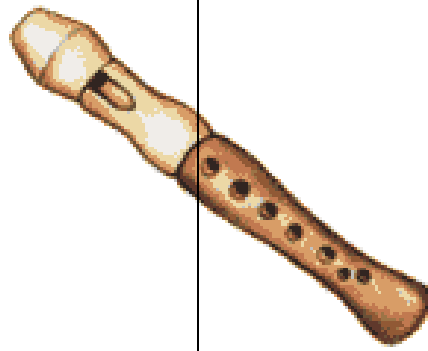
Příloha E – Puzzle s dvěma formami písma





Č	 č
D	 d
E	 e

F



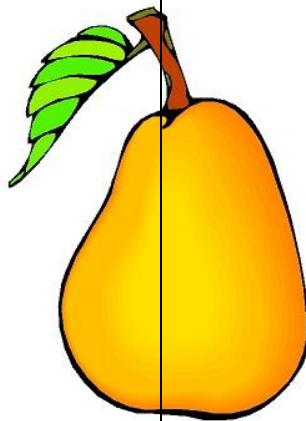
f

G



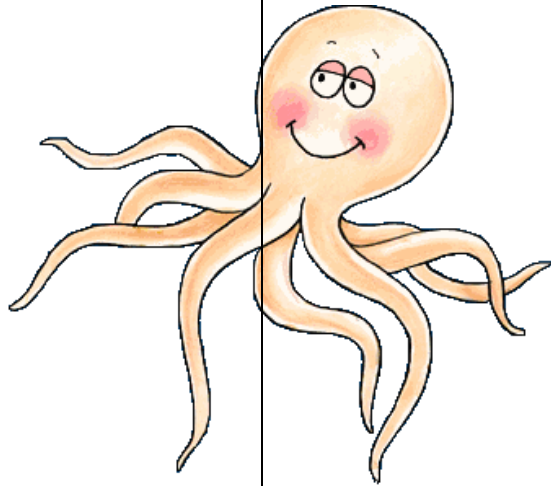
g

H



h

Ch



ch

I



i

J



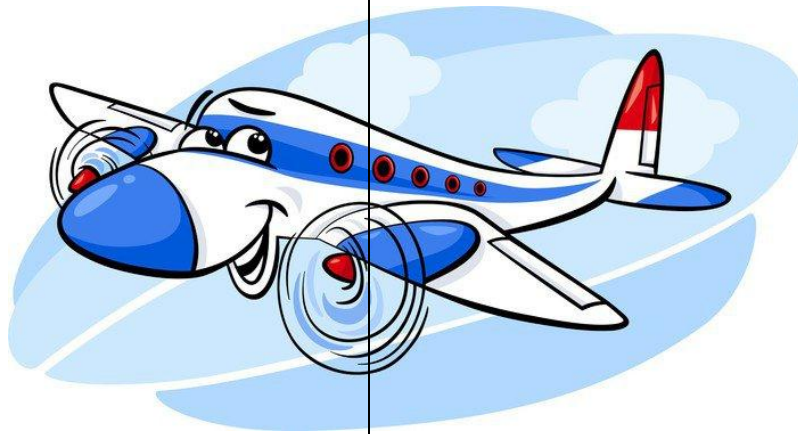
j

K



k

L



l

M



m

N



n

O



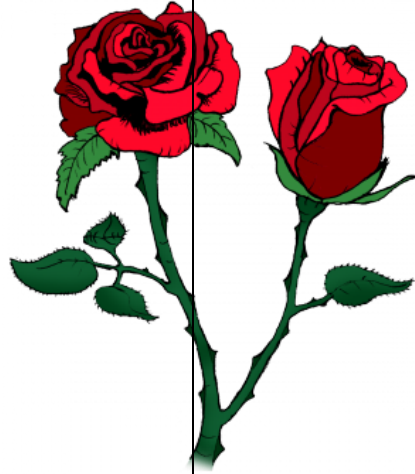
o

P



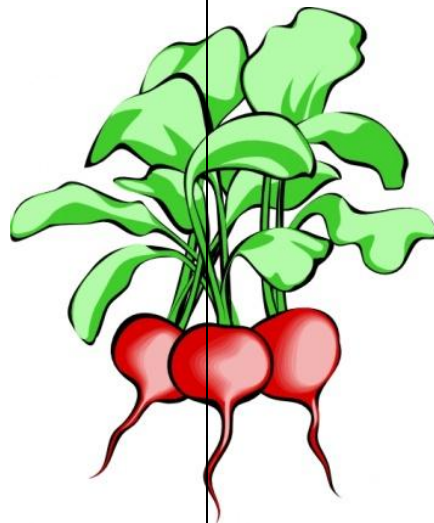
p

R



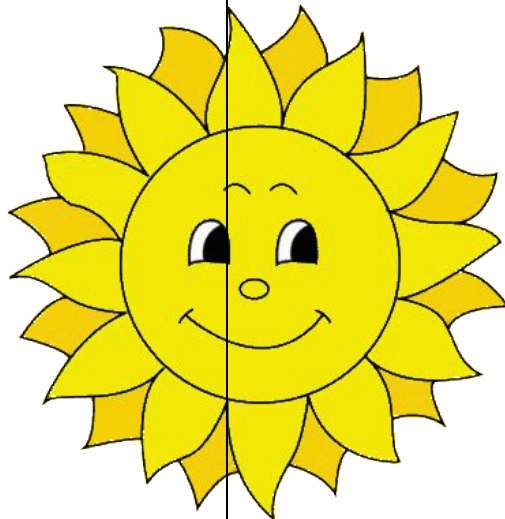
r

Ř



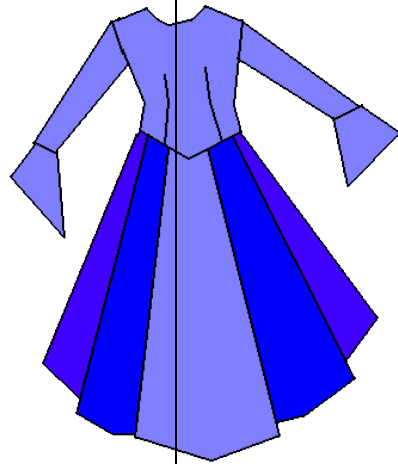
ř

S



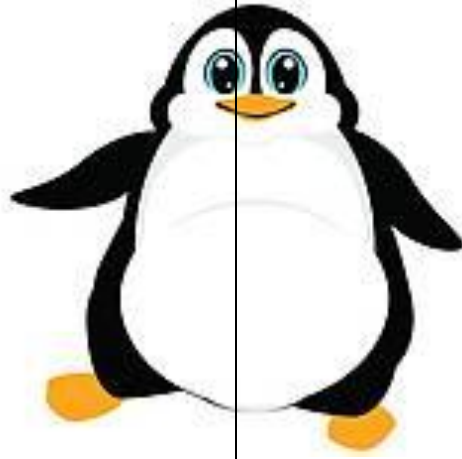
s

S



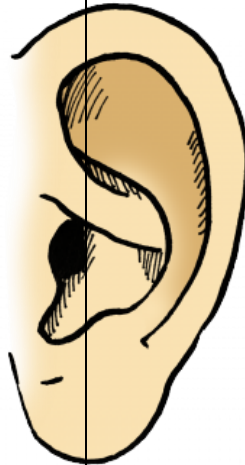
s

T



t

U



u

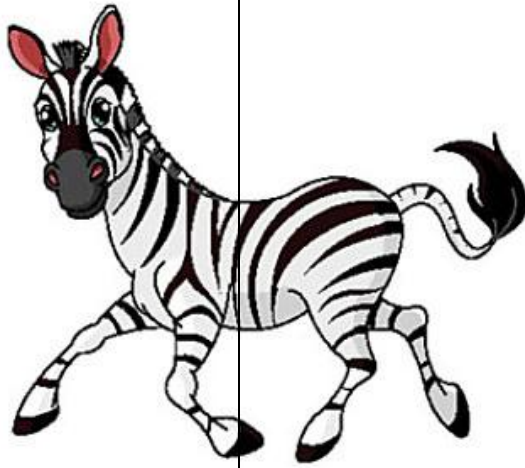


V



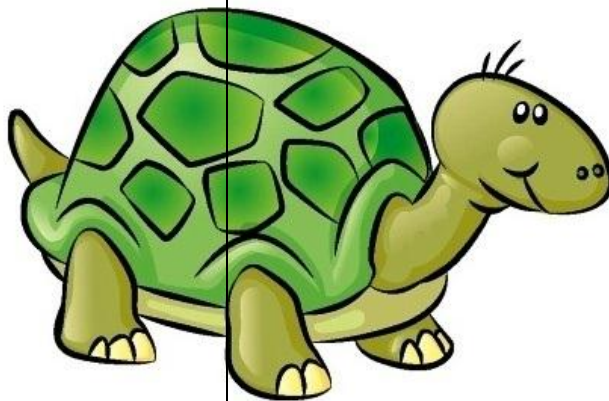
v

Z



z

Ž



ž



Příloha F – Dokreslování nedokončených tvarů písmen

h

ř

č

š

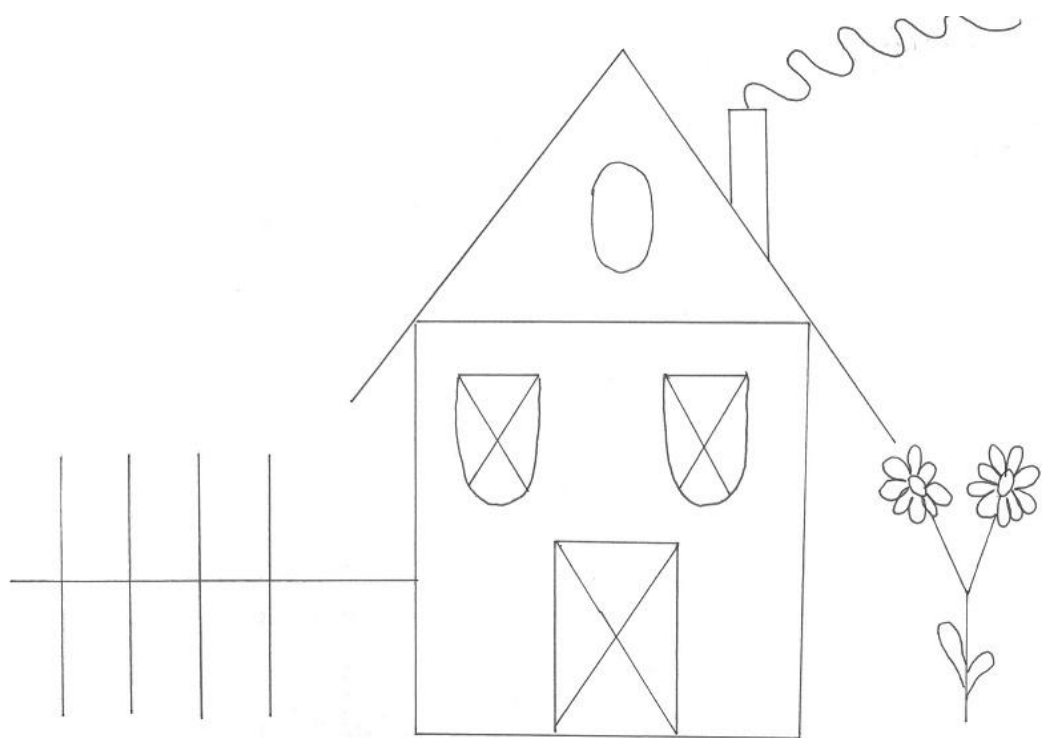
m

n

l

d

**Příloha G – Vyhledávání písmen v obrázku**



**Datel dlabe díru v  
doubku,  
v dutině má svou  
chaloupku.**



**Beránek se pásat  
učí,  
býček na beránka  
bučí.**



Potkal pštros  
pyšného páva,  
na pírka si pozor  
dává.



**Medvěd by chtěl  
mlsně hned,  
slízat včelkám  
všechn med.**



**Nikola se dneska  
vdává,  
nevěstou se náhle  
stává.**



Příloha I – Doplnování písmen do vět

\_\_\_\_\_abička\_\_\_\_\_eče buchty.

Dana jí v\_\_\_\_\_olky s povidly.

Do deště musíš nosit  
\_\_\_\_\_eštník.

U boudy štěká \_\_\_\_\_es.

Na louce kvete pam\_\_\_\_\_eliška.

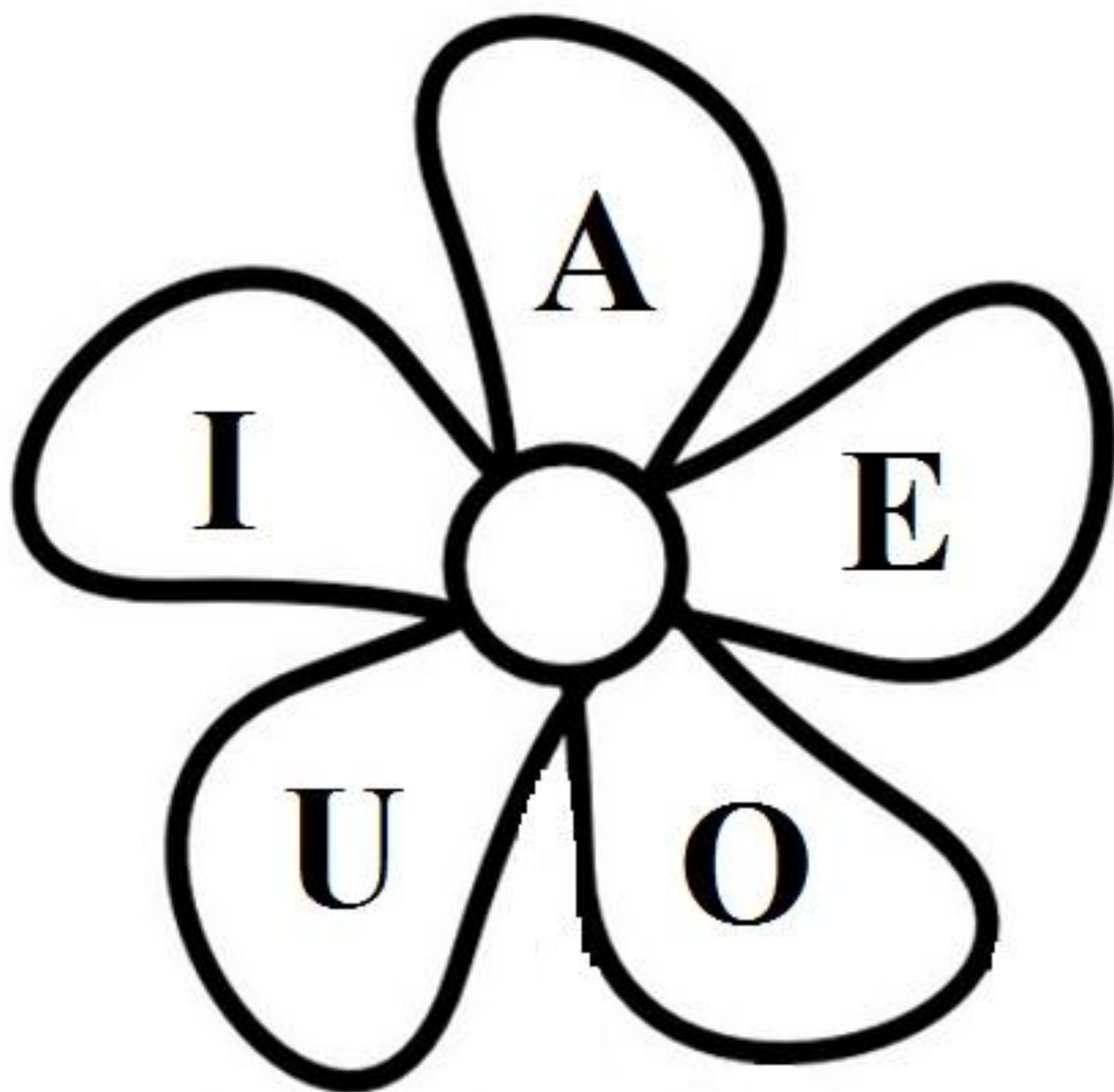
\_\_\_\_\_ruslař má bílé \_\_\_\_\_rusle.

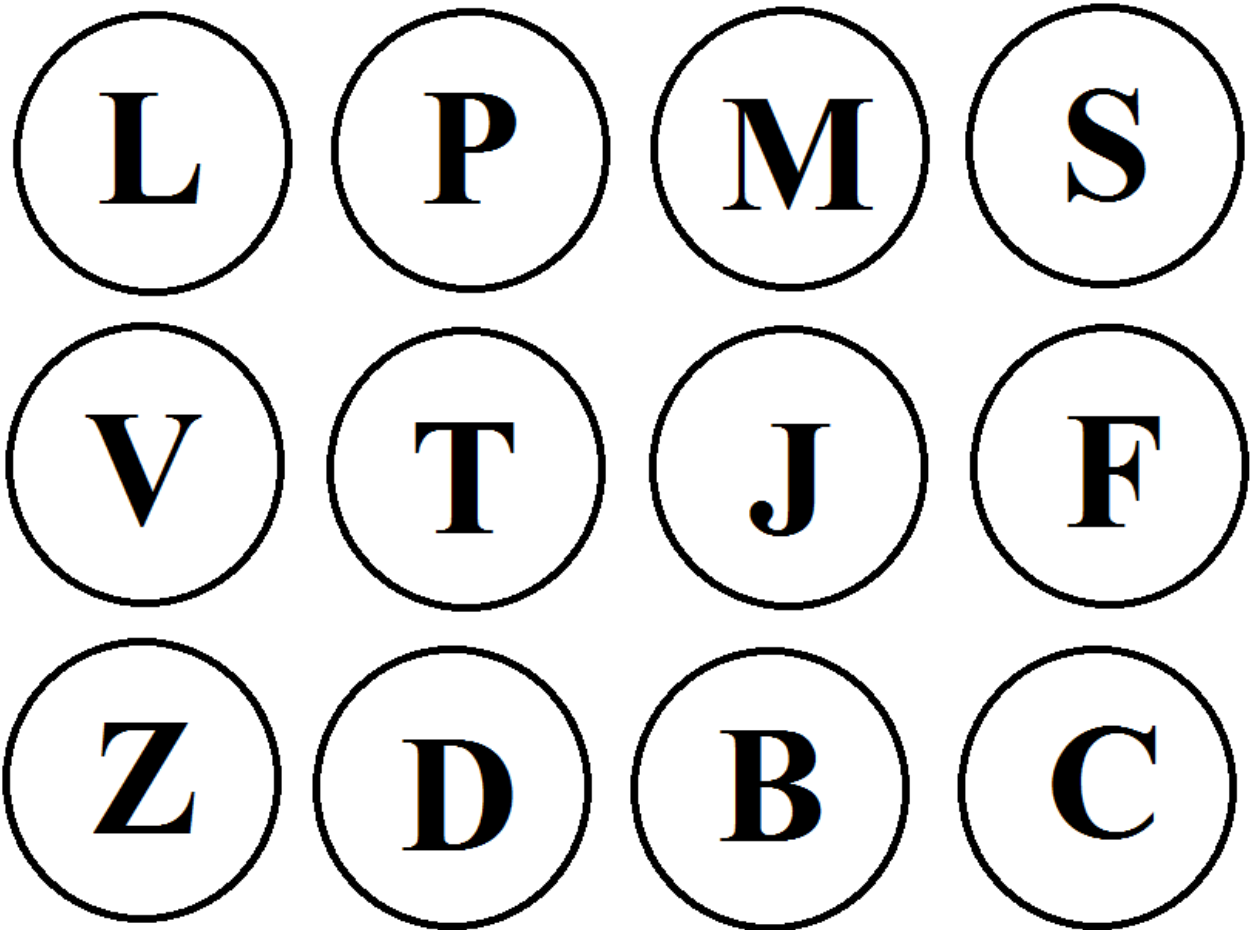
Pepa má mlsnou \_\_\_\_\_usu.

p	p	p	P	P
d	d	d	D	D
b	b	b	B	B



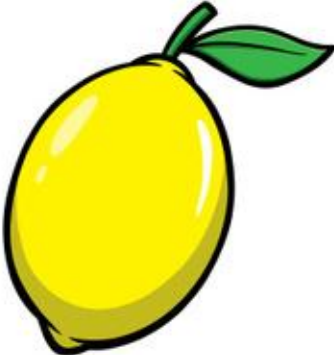

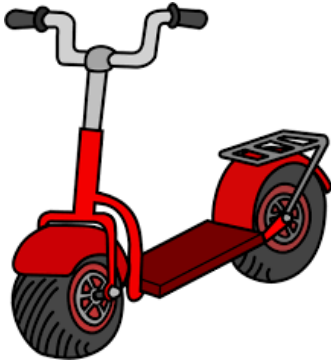


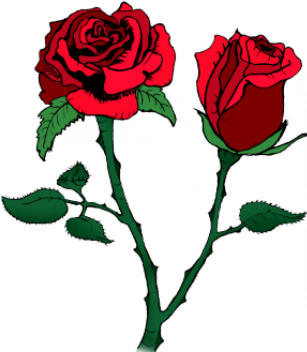





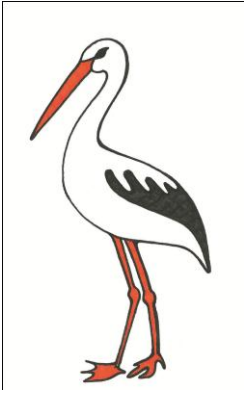

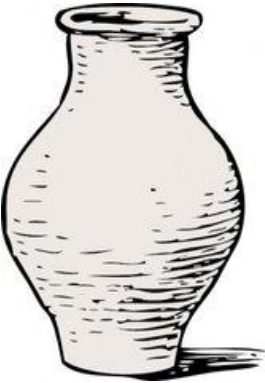

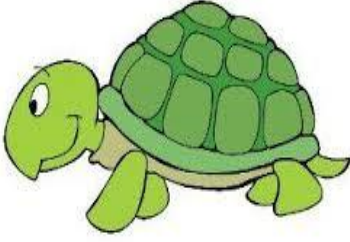
**Příloha J – Model květiny**





Příloha K – Určování počtu slabik ve slově

	2		2
	3		3
	4		4
	1		2
	2		3
	3		4
	2		2
	3		3
	4		4
	1		1
	2		2
	3		3

	1		1
	2		2
	3		3
	3		1
	4		2
	5		3
	2		1
	3		2
	4		3
	1		1
	2		2
	3		3

Příloha L – Spojení slabiky s obrázkem



če



dá



ja



ka



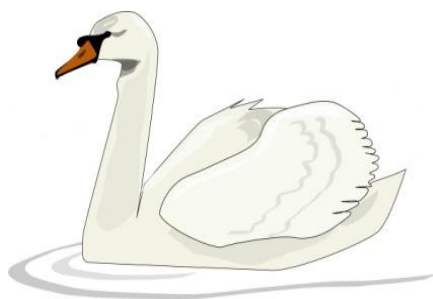
ba



bo



ko



la



li



mo



se



vo



pe



ži



rů



tu



Příloha M – Rozlišování figury a pozadí







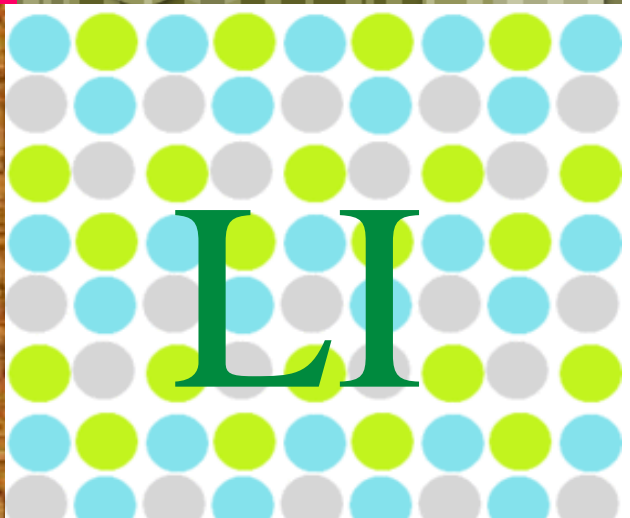
za



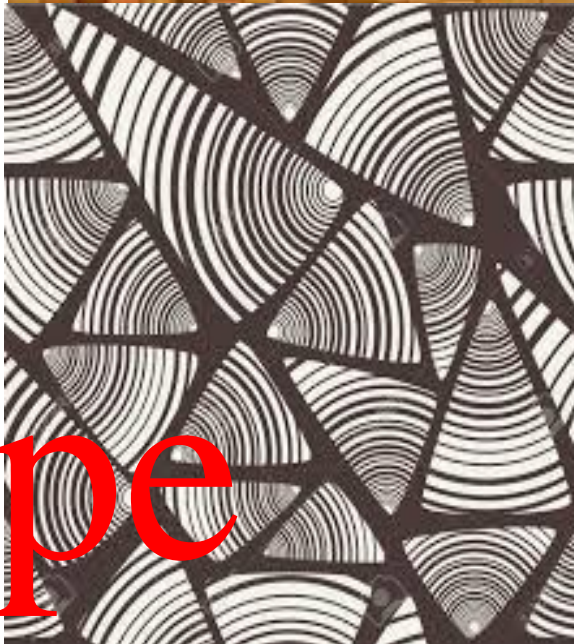
su



to



LI


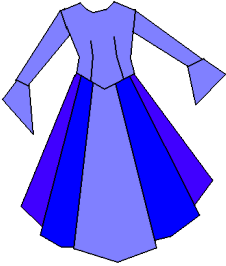















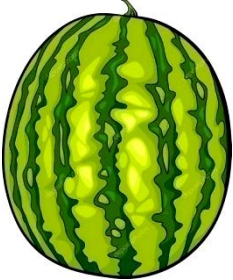
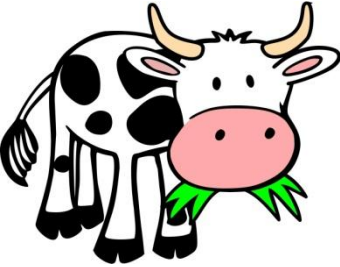
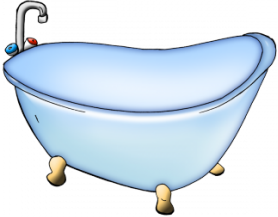


pe



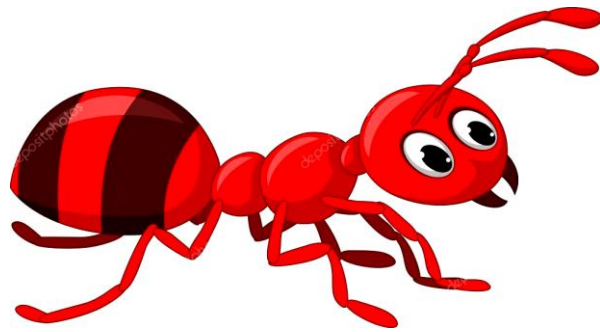
na

Příloha N – Slabikové domino

	ŠA		BU
	JE		BA
	MO		JO
	PÁ		LA
	RŮ		SÁ

	PO		KU
	HR		KO
	ME		TE
	VA		PA
	DÝ		MA

Příloha O – Obrázkové předlohy



MRA

VE

NEC



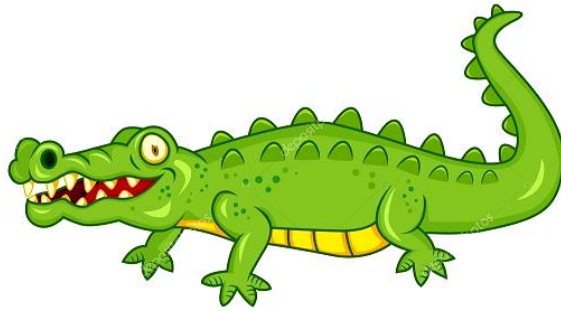
JE

ŽEK



BE

RAN



KRO

KO

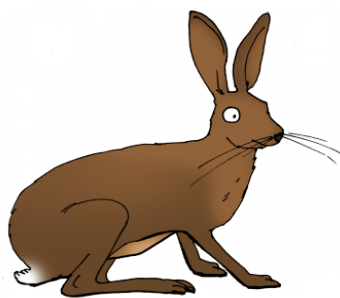
DÝL



ŽÍ

ŽA

LA



ZA

JÍC








**Příloha P – Tvorba slov**

<b>b</b> <b>r</b> <b>l</b> <b>y</b> <b>a</b> <b>t</b>	
--	--

<b>ko</b> <b>le</b> <b>lo</b> <b>ši</b> <b>tě</b> <b>tí</b>	
--	--



Příloha Q – Neúplná slova

 HO _ B	LA	 PAL _	MI
	LO		MA
	LU		ME
 ČE _ CE	PI	 MO _ L	TY
	PE		TÝ
	PA		TE
 OPI _	CU	 TE _ FON	LI
	ČE		LE
	CE		LA
 MOTOR _	KE	 SY _ L	SO
	KI		SU
	KA		SE

M	__ APÍR
P	__ AVICE
L	__ ÍČEK
E	KO __ ILE
Š	S __ ŠITY
Ř	PE __ INA
O	TABUL __
Y	PER __
E	KALHOT __



## Příloha R – Přesmyčky



ČOKKA



ĚMDEDV



ESP

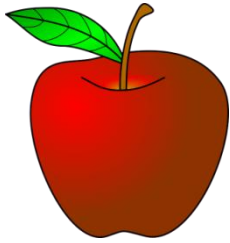


EVRAKEV

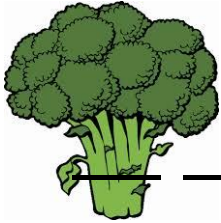


ÝDLKORKO

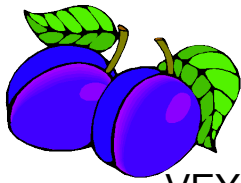




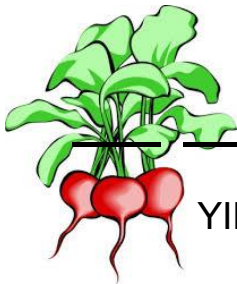
KBJLAO



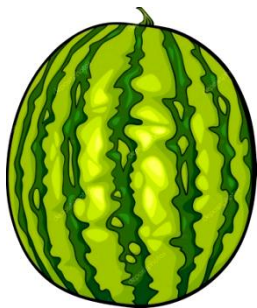
RKEBOOCIL



VEYSŠKT





YIKKVDŘEČ



OUEMLN



Příloha S – Zadaný rytmus

<p>• • —</p>	
	<p>tu li pán</p> <p>• • —</p>
	<p>ne to pýr</p> <p>• • —</p>



ka len dář

• • -





tr pas lík

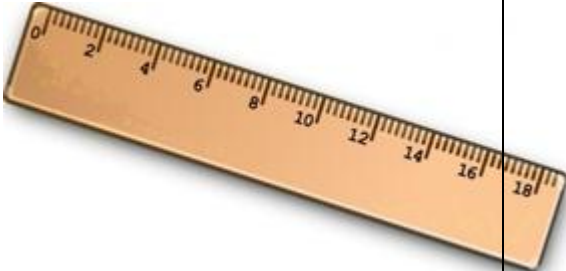

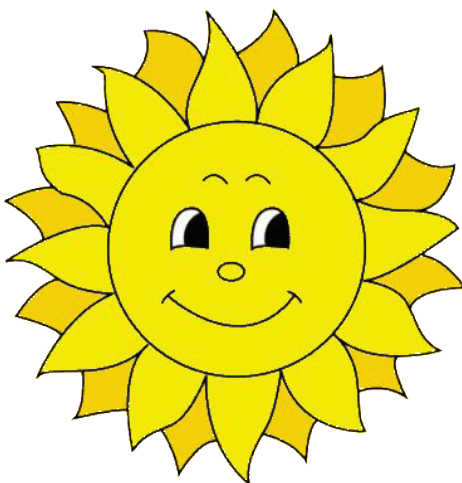
• • -



kouzel ník

• • -

	<p style="text-align: center;">●      —      ●</p>
	<p style="text-align: center;">ramínko</p> <p style="text-align: center;">●      —      ●</p>
	<p style="text-align: center;">pe ní ze</p> <p style="text-align: center;">●      —      ●</p>

	<p>pra vít ko</p> <p>• - •</p>
	<p>med ví dek</p> <p>• - •</p>
	<p>sluníčko</p> <p>• - •</p>





Na poli vyrostla velikánská řepa. Dědek se snažil jí vytáhnout, ale ani se nepohnula.



Dědek chytil řepu, bába dědka, ale řepu nevytáhli.



Dědek chytil řepu, bába dědka, vnuček bábu, ale řepu nevytáhli.



Dědek chytil řepu, bába dědka, vnuček bábu, vnučka vnučka, ale řepu nevytáhli.



Dědek chytil řepu, bába dědka, vnuček bábu, vnučka vnučka, pejsek vnučku, ale řepu nevytáhli.



Dědek chytil řepu, bába dědka, vnuček bábu, vnučka vnučka, pejsek vnučku, kočka pejška, ale řepu nevytáhli.



Viděla je myška a přidala tlapy k dílu. Pak řepu konečně vytáhli.



Všichni se radovali z tak velké úrody.