

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta
Katedra výtvarné výchovy

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Ilustrované knihy pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami
(Čtenářské pomůcky pro žáky s dyslexií)
Illustrated Books for Students with Special Educational Needs
(Reading aids for students with dyslexia)

Noémi Verbóková

Vedoucí práce: doc. PhDr. Raudenský Martin, Ph.D.

Studijní program: Specializace v pedagogice

Studijní obor: Speciální pedagogika se zaměřením na vzdělávání – Výtvarná výchova se zaměřením na vzdělávání

2022

Odevzdáním této bakalářské práce na téma Ilustrované knihy pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami (Čtenářské pomůcky pro žáky s dyslexií) potvrzuji, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

Praha, 2022

Chtěl bych poděkovat panu doc. PhDr. Martinovi Raudenskému, Ph.D. za odborné vedení práce a cenné rady, které mi pomohly tuto práci zkompletovat. Mé poděkování patří též paní Mgr. Zuzaně Korandové za odborné rady při zpracování této práce.

Abstrakt

Tématem bakalářské práce jsou ilustrované knihy pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami – Čtenářské pomůcky pro žáky s dyslexií. Cílem práce je spojit doposud získané vědomosti speciálně pedagogické s vědomostmi získanými v oblasti výtvarné výchovy.

Teoretické část bakalářské práce je zaměřena na třídění informací získaných z tuzemské i ze zahraniční literatury. V krátkosti představuje problematiku poruch učení. Druhá část teoretické části se věnuje žákům s dyslexií a představuje několik čtenářských pomůcek, které jsou určeny právě pro ně.

Práce dále uvádí příklad knih, které jsou určeny pro rozvoj čtenářských dovedností žáků s dyslexií. Poukáže na jedinečnost a problematiku tohoto žánru, dále se snaží vystihnout charakter a styl, kterým byly vytvářeny jednotlivé publikace.

Práce krátce představuje i práci IBBY a důležitost sekce *“Collection of Books for Young People with Disabilities” (Kolekce knih pro mladé lidi s postižením)*.

Praktická část práce se věnuje návrhu vlastního projektu, který vychází z metodických publikací a doporučení. Cílem praktické části je navrhnout seřazený soubor čtenářských pomůcek, který je určen pro žáky s dyslexií.

Návrh vychází z tradice obrázkových knih pro děti, ale také se inspirovuje soudobým trendem vizuální tvorby.

Projekt je prezentován formou knižní makety a je zdokumentován rovněž formou elektronické prezentace.

Součástí praktické části práce je také návrh na realizování výtvarné hodiny.

klíčová slova: ilustrace pro žáky, čtenářské dovednosti, žák se speciálními vzdělávacími potřebami, specifická porucha učení, dyslexie, čtenářské pomůcky, výtvarná výchova, speciální pedagogika, IBBY

Abstract

The thesis deals with illustrations for students with special educational needs. The intention is to connect the knowledge from the area of special pedagogy with the knowledge of art.

In the theoretical part are the information summarised from the czech and the foreign literature. In this part are also introduced students with learning disability. The thesis puts emphasis on on students with dyslexia and for the reading aids they use. The thesis introduce some books which were created for children with dyslexia. The work also points out the uniqueness of this genre and catches the character and the style of the publications. The thesis also deals with the importance of IBBY as an organization – mainly with the section “Collection of Books for Young People with Disabilities”.

The final goal of this work is to vreate an own project according to methodological publications . In this practical part is introduced a collection of reading aids for students with dyslexia. This reading aids are presented as a book maquette, but the documentation is made in eletronical way, too. The design is made according to the traditional book form and mixed with comterporary trends.

Part of the practical part is also a plan for art lesson.

keywords: illustrations for students, reading skills, student with special educational needs, learning disability, dyslexia, reading aids, art, special pedagogy, IBBY

Obsah

Úvod.....	1
1 Teoretická část.....	2
2 Poruchy učení.....	3
2.1.1 Diagnostika.....	6
2.1.2 Terminologie.....	7
2.2 Dyslexie.....	8
2.2.1 Definice.....	8
2.2.2 Etiologie vzniku dyslexií.....	9
2.3 Biologický přístup ke specifickým poruchám učení.....	10
2.3.1 Hereditární neboli dědičné vlivy.....	10
2.4 Kognitivní přístup ke specifickým poruchám učení.....	11
2.4.1 Oslabené fonemické povědomí.....	11
2.5 Sociální (kontextuální) přístup ke specifickým poruchám učení.....	12
2.5.1 Lehká mozková dysfunkce, LMD (ADHD, ADD).....	13
2.6 Emocionální a sociální aspekty dyslexie.....	15
2.6.1 Dyslexie a vzdělávání.....	17
2.7 Dyslexie jako jiný způsob myšlení.....	19
2.8 Pomůcky pro žáky s dyslexií.....	20
2.8.1 Celostránkové fólie.....	20
2.8.2 Čtecí ukazovátka.....	20
2.8.3 Fólie na monitor.....	21
2.8.4 Čtecí okénko.....	22
2.8.5 Čtecí okénko ve tvaru čtecích proužků.....	22
2.8.6 Speciální záložka – záložka s výřezem.....	23
2.8.7 Zábavné čtecí záložky s výřezem.....	23
2.8.8 Skryté okénko.....	24
2.8.9 V kostce – Abeceda.....	25
2.8.10 Učebnice pro žáky s dyslexií.....	26
2.9 Knihy pro děti a mládež s dyslexií.....	27
2.9.1 Helena Bross a Christel Rönns: My very best friend (Allra bästa kompisen).....	29
2.9.2 Ester Stará a Milan Starý: Šedík a Bubi.....	30
3 Praktická část Návrh projektu V praktické části jsem zabývala tvorbou sešitu s upraveným textem a čtecího okénka.....	31
3.1 Výběr textu.....	31
3.2 Úprava textu.....	32
3.3 Autorské právo.....	33
3.4 Výběr literárního textu pro úpravu.....	34
3.4.1 Menší čtenáři.....	34
3.4.2 Vyspělejší čtenáři.....	34
3.4.3 Úprava délky textu.....	36
3.4.4 Gramatická úprava textů.....	37
3.4.5 Přímá řeč.....	38
3.4.6 Úprava sledu událostí v textu.....	39
3.4.7 Metafory, metonymie, frazémy a přísloví.....	39
3.4.8 Tvorba vysvětlivek.....	39
3.5 Další možnosti práce s upraveným textem.....	41
3.5.1 Písmo.....	41

3.5.2 OpenDyslexic.....	42
3.5.3 Ilustrace v upraveném textu.....	43
3.6 Výtvarná část.....	44
3.6.1 Adriana Torres.....	47
3.6.2 Gimena Romero.....	49
3.6.3 Eva Volfová.....	51
3.6.4 Vlastní tvorba.....	52
3.6.5 Reflexe.....	55
3.7 Návrh výtvarné hodiny v inkluzivní třídě.....	56
Závěr.....	57
Seznam použité literatury.....	58
Seznam použitých internetových zdrojů.....	60
Seznam tabulek.....	64
Tab. 1. Poruchy učení spojené s verbálními operacemi.....	64
Seznam příloh.....	64

Úvod

Oblastí zájmu této bakalářské práce je zkoumání knižní tvorby pro děti a mládež, a hledání inspirace v ní pro tvorbu čtenářských pomůcek pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami.

Při tvorbě jednotlivých pomůcek vycházím z teoretických znalostí, které jsem získala během studia.

Práce se tematicky zaobírá s ilustrovanými knihami, jejichž cílovou skupinou jsou žáky se speciálními vzdělávacími potřebami – a to jak zahraničními taky s tuzemskými publikacemi.

Celková práce je typově pojatá jako závěrečná práce, která se skládá z teoretické a praktické části.

Důvodem výběru tématu je důležitost získání předpokladů pro tvorbu pomůcek pro žáky, které jsou součástí inkluzivní vzdělávání.

Dalším důvodem proč jsem vybrala tému ilustrování je zájem o ilustrované knihy pro děti a mládež.

Předmětem práce je snaha prozkoumat problematiku žánru a poukázat na vhodné paralely a inspirativní příklady doplňkových výukových materiálů.

Záměrem a cílem je vytvoření ze speciálně pedagogického i výtvarně výchovného hlediska kvalitní soubor čtenářských pomůcek pro žáky s dyslexií.

Ve výsledku jednotlivé pomůcky tvoří tematicky sevřený soubor.

Zdrojem informací jsou tuzemské i zahraniční publikace.

Teoretická část je rozebrána na dvě oblasti. První oblast se věnuje žákům se speciálními vzdělávacími potřebami – přesněji žákům s dyslexií. Zatím druhá oblast věnuje knižní ilustraci a porovnáváním vztahu mezi obsahem a vizuální složkou publikací ve vztahu k žákům se speciálními vzdělávacími potřebami.

Praktická část práci představuje proces tvorby jednotlivých pomůcek.

Součástí praktické části je také návrh výtvarného úkolu.

1 Teoretická část

„Chci abyste věděli, že jsem neměl a nemám postižení, jak se běžně říká, ale zažíval jsem postižení v prostředích, která neuměla přijmout moje odlišnosti a přizpůsobit se jim.“

(Jonathan Mooney)

Svůj text začínám citací od amerického spisovatele Jonathana Mooneyho. V knize, ze které cituji (Mooney, 2020), popisuje autor svět očima lidí, kteří nezapadají mezi většinu. Cílem autora je poukázat na to, jak je to ubližující, když lidi rozdělíme na skupiny těch, které považujeme za „normální“, a na ty, kteří jsou mimo tuto skupinu.

Název knihy může být zavádějící. Původním názvem je *NORMAL S*CKS: How to Live, Learn, and Thrive Outside the Lines*. V českém překladu to zní jako *BÝT NORMÁLNÍ JE NA H*VNO*.

Jak ale říká české přísloví: nesud' knihu podle obalu. Zmíněný titul se totiž neopírá pouze o vlastní zkušenosti autora, ale také zde zmiňuje řadu odborných publikací a výzkumů.

Důvodem, proč jsem si dovolila citovat právě toto, je i to, že knihu recenzovaly odbornice Lenka Krejčová, která je autorkou publikací o specifických poruchách učení, a Andrea Scheansová, socioložka a psycholožka specializující se na sebepřijetí u lidí s odlišnostmi.

Domnívám se, že zmíněný citát je dobrým začátkem pro bakalářskou práci, která se zabývá tvorbou čtenářských pomůcek pro žáky s dyslexií. Cílem práce je totiž najít cesty, jak se může studentka výtvarné výchovy a speciální pedagogiky pomocí tvorby přizpůsobit odlišnostem žáků s dyslexií.

2 Poruchy učení

Předtím, než budou psát o dyslexii, bych nejprve ráda zmínila pojem „poruchy učení“. Samotnou dyslexii totiž řadíme mezi poruchy učení.

N. Kollár a Szabó (2017, str. 504) ve své knize poruchy učení definuje jako poruchy, které jsou důsledkem nějaké odchylky ve fungování nervové soustavy. *„To znamená, že nastává porucha v tom částí nervové soustavy, ve kterém se nachází funkce zodpovědná za osvojení nějaké dovednosti/ schopnosti nebo daná (nervová) struktura se vyvíjí atypicky.“*

Podle definice Slowíka (2016, str. 126): *„Pojem poruchy učení je souhrnným označením různorodých skupin poruch, které se projevují nejčastěji obtížemi při nabyvání a užívání zejména tzv. školních dovedností (čtení, psaní, počítání atd.) u jedinců s alespoň průměrnou úrovní intelektu.“*

Slowík (2016, str. 126) dále uvádí, že příčinou vzniku poruchy učení souvisí problematika vývoje řeči, *„která je úzce spojena se všemi verbálními operacemi (především čtením a psaním), a také s vývojem myšlení“*. Ne všechny poruchy učení však souvisí s verbální oblastí. Poruchy učení, které nesouvisí s verbální oblastí, jsou označovány jako tzv. neverbální poruchy učení.

U neverbálních poruch učení obtíže vycházejí například z nedostatečné pravolevé a prostorové orientace, omezených motorických schopností, míry neschopnosti vnímat rytmus nebo z deficitů paměti.

Pro neverbální poruchy učení je charakteristické, že vývoj řeči je dobrý, především slovní zásoba zbývá nedotčena, avšak užití řeči je rigidní a sociálně nepřiměřené. To způsobí, že osoby *„nedovedu „přečíst“ druhé děti a dospělé lidi“*, jejich výraz obličejové a gest. Čtení bývá průměrné, ale porozumění čtenému zbývá slabší. (Matějček, 1995, str. 67)

V níže uvedené tabulce jsou uvedeny jednotlivé poruchy učení.

Poruchy učení spojené s verbálními operacemi	
Dyslexie (Specifická porucha čtení)	<p>Týká se především tzv. techniky čtení. To znamená, že čtenářský projev je pomalejší, neplynulý a obsahuje mnoho chyb. Charakteristická je také záměna a vynechání písmen nebo slabik, nebo také záměna pořadí písmen/slabik ve slovech. Týká se to zejména písmen tvarově podobných. (Krejčová et al., 2019, str. 8–9)</p> <p>Obtíže v technice čtení mohou znesnadňovat porozumění textu, ale žáci často nemají velký problém v pochopení čtenému. (Krejčová, 2019, str. 99)</p> <p>Další charakteristikou pro osoby s dyslexií je, že používají tzv. dvojí čtení, což znamená předčítání slova tiše před vyslovením nahlas. (Slowík, 2016, str. 129)</p>
Dysgrafie (Specifická porucha psaní)	<p>Žák s dysgrafií si nepamatuje tvary písmen, zaměňuje písmena, která jsou tvarově podobná. Psaní mu jde pomalu a obtížně. (Slowík, 2016, str. 129)</p> <p>Písmo žáka s dysgrafií je neuspořádané a obtížně čitelné. I samotný proces psaní je pro žáka velice obtížný, proto často nemá vhodné poznámky, ze kterých by se mohl doma učit. (Krejčová et al., 2019, str. 8–9)</p>
Dysortografie (Specifická porucha pravopisu)	<p>V zahraničí se často používá pojem „dyslexie“ i pro pojmenování dysortografie. (Krejčová et al., 2019, str. 9)</p> <p>Objevuje se často při dysgrafii a dyslexii. (Slowík, 2016, str. 129)</p> <p>Pro dysortografii jsou charakteristické tzv. specifické chyby v pravopisu. Jako příklad Slowík uvádí narušenou schopnost rozlišování měkkých a tvrdých slabik.</p>

Tab. 1. *Poruchy učení spojené s verbálními operacemi*

Neverbální poruchy učení	
Dyspraxie (Specifická porucha obratnosti)	Autorky Krejčová a Bodnárová poznamenávají, že v Česku zatím není věnováno mnoho pozorností dyspraxii. Dyspraxie se objevuje jako „nešikovnost“ při činnostech, které jsou náročné na rychlost a koordinaci, jako je například sport apod. (Slowík, 2016, str. 129)
Dysmúzie (Specifická porucha postihující schopnost vnímání a reprodukce hudby)	Pro člověka s dysmúzií je obtížné rozlišovat tóny, není schopen reprodukovat rytmus, ani si nepamatuje melodii. (Jucovičová a Žáčková 2020, str. 24) Žák s dysmúzií nejenže od sebe nerozpozná jednotlivé žánry, ale ani odlišné melodie. (Slowík, 2016, str. 129)
Dyspinxie (Specifická porucha kreslení)	Pro dyspinxie je charakteristická nízká úroveň kreslení. Žák s dyspinxií má potíže s kombinováním barev apod. (Slowík, 2016, str. 129)
Dyskalkulie (Specifická porucha matematických schopností)	<i>„Není dosud jasné, zda a v jaké míře mohou souviset dyslektické obtíže s obtížemi v matematice. Někteří autoři jsou přesvědčení, že matematické obtíže jsou odlišné od potíží ve čtení, jiní naopak upozorňují na to, že mnohé příčiny mohou být společné.“ (Pokorná, 2010, str. 109)</i> V případě dyskalkulie jsou porušeny matematické dovednosti. To znamená porozumění číslům, číselných řad a množství. Dyskalkulie znesnadňuje operace s čísly, matematické představy, prostorovou představu apod. (Krejčová et al., 2018, str. 6) Pokorná (2010, str. 55) uvádí, že dyskalkulie je více tolerována než dyslexie nebo dysgrafie.

Tab. 2 Tzv. neverbální poruchy učení

Jucovičová a Žáčková (2020, str. 24) ve své knize zmiňují, že v poslední době se mluví o pojmech jako „dyspiktogramie“ (porucha, která zapříčiní nepochopení symbolů, piktogramů) nebo „dyscomputerie“ (porucha, která znemožňuje adekvátně pracovat s výpočetní technikou). Podle nich se v případě dyscomputerie může jednat i o dyspraxii, a v případě dyspiktogramie může jít o poruchy zrakového vnímání, kterými trpí často i dyslektici.

Jednotlivé druhy poruch učení se mohou projevit v kombinaci s jinými druhy poruchy učení. V tom případě mluvíme o tzv. komorbiditě. Například dysortografie se vyskytuje často v kombinaci s dysgrafií a dyslexií. (Slowík, 2016, str. 129)

Syarief (Syrief et al., 2013) ve svém článku zmiňují, že u dětí s dyslexií se v extrémních případech mohou vyskytovat i další potíže (komorbidity), nejvíce nápadná z nich je dyspraxie. Dále tvrdí, že osoby, které mají dyslexii spolu s dyspraxií, mají potíže v rozhodování, v plánování a ve vytváření objektů, písemných dopisů, nebo v samotném pohybu při nějaké činnosti. Ve výsledku pak mají malou slovní zásobu, nejsou schopni naformulovat věty s plným obsahem a také se u nich může objevit koktání. Autorky N. Kollár a Szabó (2017, str. 505) popisují komorbiditu následovně:

„Podstatou toho je, že k základní poruše se přibudou i další jevy jako například úzkost z výkonu, nízký pocit sebe účinnosti, sociální izolace a snížené motivace k učení. Musíme však poznamenat, že poruchy učení nepramení ze zmíněných jevů, ale naopak jsou důsledkem toho.“

Z výše uvedeného vyplývá, že komorbiditu můžeme chápat jednak jako poruchu, která se současně vyskytuje vedle jiné poruchy, nebo také jiné jevy, jako je například úzkost či sociální izolace.

2.1.1 Diagnostika

Poruchy učení mohou být diagnostikovány u jedince, který má průměrný nebo nadprůměrný intelekt. Kdyby byl intelekt podprůměrný, bylo by diagnostikováno mentální postižení, nikoliv poruchy učení (Slowík, 2016, str. 126). Z tohoto důvodu bývají tyto poruchy často označovány jako „mimointelektové.“ (Jucovičová a Žáčková, 2020, str. 23)

Pro poruchy učení je také charakteristické, že osoba má dobré sociokulturní zázemí, a přesto má potíže ve čtení, psaní a počítání a není schopna si osvojit zmíněné dovednosti pomocí běžných výukových metod. (Švarcová, 2012, str. 120)

Poruchy učení se vyvíjí v raném období vývoje a její důsledky jsou pozorovány i v dospělosti. (N. Kollár a Szabó, 2017, str. 504) Zelinková (2007, str. 56) ve svém článku poukazuje na to, že výsledky diagnostiky jsou základem pro volbu optimálních metod. Tím má na mysli výběr vhodných reedukačních metod, jejichž cílem je pomoci „zlepšovat výkonnost v oblasti postižené funkce“. (Švarcová, 2012, str. 16) Zelinková dále uvádí, že výzkumy, které jsou zaměřené na reedukaci dyslexie, ale i výzkumy z jiných oblastí, potvrzují plasticitu mozku (i) v dospělosti. To znamená, že stavba i funkce mozku může změnit cíleným krátkodobým nebo dlouhodobým působením vnějšího prostředí. Pro praxi to znamená, že reedukační činnosti u žáků s poruchami učení mají smysl.

2.1.2 Terminologie

Je důležité si poznamenat, že v odborné literatuře se můžeme setkat i s jiným pojmenováním poruch učení. V literatuře je místo pojmu porucha učení často používáno též pojem „speciální porucha učení“ (American Psychiatric Association, 2021). V publikaci WHO, v 10. revizi Mezinárodní klasifikace nemocí, je též používán pojem „specifická vývojová porucha školních dovedností“.

Poznámka autora – MKN – 10 obsahuje systém označování lidských onemocnění, poruch a zdravotních problémů

2.2 Dyslexie

V předešlé části práci jsem se zabývala všeobecným popisem poruchy učení, následně bych se ráda zaměřila na dyslexii.

2.2.1 Definice

Při hledání odpovědi na to, co je to dyslexie, se můžeme setkat s mnoha definicemi. Já bych teď ale uvedla pouze tři definice. Jednu definici uvedu podle *10. revize Mezinárodní klasifikace nemocí (MKN – 10)* a další dvě definice od renomovaných organizací, kterými jsou *Mezinárodní dyslektická asociace (International Dyslexia Association, IDA)* a *Britská dyslektická asociace (British Dyslexia Association, BDA)*.

Vedle dvou zmíněných organizací svou definici zformulovaly i jiné organizace, například svou definici předložila i *Evropská dyslektická asociace (European Dyslexia Association – EDA)*. Já jsem však rozhodla uvést definice od IDA a BDA podle příkladu Krejčové, která ve své knize také odkazuje právě k nim.

Podle Krejčové (2019, str. 35) nejpoužívanější definici zformulovala Mezinárodní dyslektická asociace (International Dyslexia Association, IDA) v roce 2002. Podle IDA: „*Dyslexie je specifickou poruchou učení, která má neurobiologický původ. Je charakteristická obtížemi v přesnosti a/ nebo plynulosti rozpoznávání jednotlivých slov a nedostatečnou schopností hláskování a dekodování. Tyto obtíže se následně projevují ve fonologickém zpracování jazyka, které nesouvisí s úrovní dalších kognitivních schopností ani se způsobem výuky. Dále se mohou projevit obtíže s porozuměním psanému textu a snížené čtenářské zkušenosti, což omezuje rozvoj slovní zásoby a souvisejících znalostí.*“

Další definice od Britské dyslektické asociace (British Dyslexia Association, BDA) dyslexii popisuje jako „*specifickou poruchu učení, která primárně ovlivňuje rozvoj gramotnosti a jazykových dovedností. S vysokou pravděpodobností provází člověka od narození po celý život. Je charakterizována obtížemi ve fonologickém zpracování informací, v rychlém jmenování, pracovní paměti, pracovním tempu a bezděčném rozvoji některých dovedností, který neodpovídá úrovni jiných kognitivních schopností jedince. Nelze ji odstranit běžnými výukovými metodami, ale její projevy mohou být zmírněny specifickou intervencí, včetně využívání moderních technologií a poradenstvím.*“

Zmíněná asociace také uvádí, že tak, jak je každý člověk jedinečný, tak stejně i zkušenost každého s dyslexií je jedinečná.

10. revize Mezinárodní klasifikace nemocí (MKN – 10) řadí specifickou poruchu čtení mezi Specifické vývojové poruchy školních dovedností. MKN-10 definuje dyslexii takto: „Hlavním rysem je specifická a výrazná porucha ve vývoji schopnosti číst , která není způsobena pouze mentálním věkem ,problémy ostrosti zraku nebo nedostačující výukou. Chápání čteného , pochopení čteného slova , znalost hlasitého čtení a odpovídat na otázky vyžadující čtení , vše může být postiženo. Se specifickými poruchami čtení jsou často spojeny potíže s psaním , které často zůstávají až do dospívání , i když je dosaženo určitého pokroku ve čtení. V anamnéze zjišťujeme ,že specifické vývojové poruchy čtení jsou předcházeny poruchou vývoje řeči nebo jazyka. V období školní docházky jsou často přidruženy poruchy chování a emocí. “

Z uvedených zdrojů vyplývá, že dyslexie není spojena s poruchou intelektu nebo smyslového vnímání, ani není příčinou špatné sociokulturní zázemí.

V případě sociokulturního znevýhodnění mluvíme o tzv. „*pseudodyslexii*“ neboli nepravé dyslexii, kde hlavním příčinou není nedostatek nebo porucha základních schopností ke čtení. (Matějček, 1995, str. 67)

2.2.2 Etiologie vzniku dyslexií

Co může být příčinou vzniku dyslexie? Pokorná (2010, str. 66–109) ve své knize představuje tři teoretické přístupy ke specifickým poruchám učení: přístup, který sleduje biologické příčiny poruchy učení, přístup, který sleduje kognitivní procesy, a přístup sociální, který sleduje kvalitu a stav výuky ve škole.

Při představení příčin poruch učení bych podstupovala podle Pokorné, která sesbírala všechny přístupy a krátce je představila.

2.3 Biologický přístup ke specifickým poruchám učení

Zastánce tohoto přístupu můžeme rozdělit do dvou skupin. Výzkumníci v první skupině se věnují sledování anamnestických rodinných údajů u dvojčat. Druhý směr se věnuje vyšetření pomocí magnetické rezonance a počítačové tomografie.

2.3.1 Hereditární neboli dědičné vlivy

Výzkumy dědičnosti dyslexie byly zahájeny B. Hallgrenem ve Švédsku už v 50. letech. (Zelinková, 2007, str. 56) V článku Zelinkové (2007, str. 56) se můžeme číst, že porucha je mezi příbuznými dědičná ve 40–50 % a neexistuje pouze jeden gen, který způsobuje dyslexii, ale existuje jich několik, které ovlivňují vývoj kognitivních funkcí.

Výzkum (Luniewska et al., 2019), který provedli polští odborníci pomocí magnetické rezonance, také potvrdí, že dyslexie může mít dědičné příčiny. Výzkumníci sledovali po dobu dvou let 90 začínajících čtenářů, kdy sledovali jejich formální edukaci. Z 90 žáků 55 nemělo dědičné riziko dyslexie, zbývajících 35 mělo dědičné riziko. Ve výzkumu byla využívána magnetická rezonance k identifikování neurální souvislosti fonologického povědomí pomocí auditivně-rytmického úkolu. Zmíněný rozlišovací úkol byl zadán dětem, když nastoupily do školy, a následně byl zopakován po dvou letech vzdělávání. Výzkumníci zjistili, že fonologický mozkový systém se změní během prvních dvou let po nástupu do školy. Tento proces pak pokračuje odlišně, přičemž následný vývoj závisí na přítomnosti rodinné historie dyslexii.

Čtenáři bez rizika pro vývoj dyslexie aktivizují dané struktury patřičně pro fonologické zpracování již na začátku gramotnosti.

Děti, u kterých se vyvíjí čtenářské postižení, mají současně zpoždění i ve vývoji fonologické struktury. Vedle nich se u čtenářů s familiárním rizikem dyslexií rovněž objevuje atypický vývoj fonologických struktur. U obou skupin byly viditelné tyto znaky na začátku nástupu do školy i po dvou letech vzdělávání.

Výzkumy, které sledují rodinné anamnézy osob s poruchami učení, také potvrdí dědičnost dyslexie. Pokorná (2010, str. 68–69) o tom píše následovně: „*Olson na základě předkládaných studií považuje za prokázané, že pokud je dítě diagnostikováno jako jedinec s dyslexií, pak je vyšší pravděpodobnost, že se v jeho rodině objeví další člen s poruchami učení. ... Olsan však, i když je přesvědčen o tom, že existují rodinné vzorce přenosu, které působí jako genetické faktory, upozorňuje na opatrnost při vynášení jednoznačných soudů. Tvrdí, že důkaz o rodinném výskytu poruch učení není dostatečný pro vyvozování genetického vlivu, protože v rodině se předá i způsob života.*“

Pokorná zde také zmiňuje, že odborníci, kteří zastupují geneticky orientovaný názor, navrhuji, aby byl proces nápravy doplněn i podáváním léků. Současně je doporučován Ritalin.

Podle Krejčové (2019, str. 38) v případě dědičného rizika dyslexie „*pozorované odlišnosti bychom měli chápat spíše jako rizikové faktory, které podněcují k preventivní práci s dětmi, aniž bychom čekali, že začnou ve škole selhávat.*“ Dědičný výskyt pak může mít i pozitivní stránku: rodiče, kteří sami mají poruchu, jsou schopni lépe porozumět svým dětem a pomoci jim. (Zelinková, 2007, str. 56–57)

2.4 Kognitivní přístup ke specifickým poruchám učení

Krejčová (2019, str. 44) poznamenává, že se odborníci doposud neshodli na tom, co vše může představovat zdroj obtíží souvisejících s dyslexií. Zdá se, že klíčové může být oslabení fonemického povědomí.

2.4.1 Oslabené fonemické povědomí

Evropská dyslektická asociace popisuje oslabenou fonemické povědomí jako primární příčinný faktor dyslexie. „*Fonemické povědomí znamená, že jedinec chápe, že slova lze členit na menší části (slabiky, dílčí hlásky), a jemu nadřazené je fonologické zpracování informací, které kromě práce s fonémy zahrnuje i uchovávání a vybavování různorodých fonologických informací čili údajů řečového charakteru.*“ (Krejčová, 2019, str. 45)

Důsledkem postižení fonemického povědomí jsou obtíže s identifikací hlásek a slov v textu, obtíže s verbální pamětí a s verbálním učením. Tyto deficity mohou existovat ojedinele, nebo i spolu. Již na začátku školní docházky lze diagnostikovat deficit ve fonemickém povědomí. (European Dyslexia Association – EDA, 2022)

Krejčová uvádí, že „přesto je fonemické povědomí pokládáno za klíčový (jádrový) deficit, s přibývajícím věkem jedinců s dyslexií nedokáže vysvětlit všechny jejich obtíže ve čtení...intervence zaměřené na fonemické povědomí byly výzkumně nejvíce prověřovány a opakovaně s ukázalo, že cílený rozvoj této oblasti má dopad na zlepšení čtenářských dovedností jedinců, jimž byla diagnostikována dyslexie.“ (Krejčová, 2019, str. 46)

2.5 Sociální (kontextuální) přístup ke specifickým poruchám učení

Pokorná (2010, str. 93) poznamenává, že stále více odborníků poukazuje na to, že možnou příčinou poruch učení může být prostředí, ve které se děti vyrůstají.

Podle autorky společnost klade stále větší důraz na vzdělávání a na to, aby lidé byli co nejlépe informovaní. Tím se však otevírají nové problémy ve vzdělávání. „Co dříve stačilo, že zvládli někteří žáci, se dnes musí dokonale naučit všichni.“ (Pokorná, 2010, str. 94) Podle ní právě proto není důležitý pouze přístup rodičů, ale také přístup pedagogů a zdravotních pracovníků. Podle výzkumu by jako největší podpora pro děti znamenalo podporující prostředí, totiž „proces čtení a psaní se nerozvíjí až ve školním věku prostřednictvím systematického učení, ale všechny poznávací, kognitivní funkce, které se účastní nácvičku čtení a psaní, se rozvíjejí již od narození.“ (Pokorná, 2010, str. 94)

Pokorná (2010, str. 94–95) ve své knize shrnuje několik podporujících okolností, které zjistil během svého výzkumu Pressley. Mezi nich patří: pozitivní postoj rodičů ke vzdělávání, možnost společného rozhovoru s rodinnými příslušníky, přístup k literárním zdrojům (pohádkové knížky, pracovní sešity, magnetická abeceda apod.), společná tvorba, při které se používá papír a tužka, předčítání rodičů, omezení sledování televize a místo toho rodinná návštěva knihovny, knihkupectví apod.

2.5.1 Lehká mozková dysfunkce, LMD (ADHD, ADD)

Ve starším literatuře se můžeme setkat i tím, že odborníci za jednu z možných příčin poruch učení považují lehkou mozkovou dysfunkci (LMD), avšak dnes je tato teorie považována za zastaralou.

Pokorná (2010, str. 100) píše, že: „*Od této praxe se koncem sedmdesátých let 20. století ustoupilo, protože LMD byla velmi široce vymezena a nebylo zcela jasné, jak ji objektivně diagnostikovat. V mnoha případech žádný objektivně zjištěný nález nebyl a na LMD se usuzovalo jen z projevů chování. Hovořilo se o jednotlivých neuropsychologických nedostatcích, což byl jednoznačně neprofesionální přístup. V poslední době, kdy se k výzkumu využívá zobrazování pomocí magnetické rezonance, se zájem vědců o možné defekty v neurologické struktuře ve vztahu k poruchám učení opět zvyšuje.*“

LMD (ADD/ADHD) je následek drobného organického poškození mozku, která vzniká nejčastěji v prenatálním nebo předprimárním období. Příčinou vzniku mohou být prenatální teratogenní faktory nebo komplikace při porodu. (Slowík, 2016, str. 134)

LMD v posledních letech bývá nejčastěji označen jako syndrom poruchy pozornosti spojený s hyperaktivitou (ADHD), anebo syndrom poruchy pozornosti bez hyperaktivity (ADD). (Jucovičová a Žáčková, 2007, str. 3–4)

Z tohoto důvodu budu i já nadále budu používat pojem ADD/ADHD, avšak považovala jsem za důležité zmínit pojem „lehká mozková dysfunkce“, protože i starší literatura používá tenhle pojem ve souvislosti s poruchami učení.

Jak to už bylo výše uvedeno, rozlišujeme různé typy poruchy pozornosti. DSM-IV rozlišuje následující tři typy: ADD (porucha pozornosti bez hyperaktivity). Pro tento typ je charakteristická roztěkanost a obtíže v udržení mentálního úsilí a pozornosti. Pro ADHD (porucha pozornosti s hyperaktivitou) je charakteristické vrtání rukama a nohama, kroutit se na židli a přerušování druhých lidí během rozhovoru apod. Třetí typ je typ kombinovaný. Kombinovaný typ v sobě obsahuje hyperaktivitu i nepozornost. (International Dyslexie Association, 2020)

Mezinárodní dyslektická asociace uvádí, že ADD/ADHD a dyslexie jsou odlišné potíže, které se často překryjí. Tím způsobí zmatek v rozlišení povahy zmíněných dvou potíží. ADD/ADHD je jedna z mnoha vývojových potíží, která postihuje 3–5 % školní populace. Podle odhadu 30 % lidí s dyslexií má také i poruchu pozornosti. Žáci s dyslexií i žáci s AD/HD mají některé společné charakteristiky. Obě potíže mohou být dědičné. Pro obě skupiny může být obtížné zaměřit pozornost při čtení, protože čtení je pro ně vyčerpávající činnost. Žák s ADD/ADHD čte také neplynule, ale jeho čtení oproti žákovi s dyslexií není charakteristické s nesprávností čteného. Neplynulé čtení pak znesnadňuje porozumění textu.

Čtenář s poruchami pozornosti přeskakuje tečky, nedokončí konce slov a ztrácí se v textu (nezorientuje se dobře v textu). Oba případy – žák s ADD/ADHD i žák s dyslexií – mají pak potíže i se psáním, a špatná zkušenost pak působí, že neradi čtou a vyhýbají se mu.

2.6 Emocionální a sociální aspekty dyslexie

Jak jsem už výše zmínila, komorbiditou nemusí být pouze postižení, ale také jiné jevy, jako je například sociální izolace nebo úzkost. Výzkum prováděný v Číně v roce 2020 zjistil, že žáci mezi 7.–12. rokem, kteří trpí dyslexií, mají obvykle negativní problémy osobnosti, a to ovlivní kvalitu jejich života.

Výzkumu se zúčastnilo 60 žáků s dyslexií a 180 intaktních žáků. Všichni žáci mluvili čínsky a přicházeli z některých ze čtyř škol ze Shantou City. Ve výzkumu byl používán dotazník, který byl vytvořen pro konkrétní osoby, dětská verze Eysenck osobnostního dotazníku (Eysenck Personality Questionnaire – EPQ), Conerova hodnotící škála rodičů (Conners' Parent Rating Scale – CPRS) a škála měření životní kvality pro děti a mládež (Quality of Life scale for children and adolescents – QLSCA). Výzkumníci zjistili, že kvalitu života žáků významně ovlivňuje jejich dyslexie. Žáci s dyslexií mají negativní emoce v oblasti sebepřijetí, jejich vztahy s vrstevníky a rodinou jsou poškozeny. Výskyt deprese a úzkosti je také větší, včetně negativního až antisociálního chování a sebevražedných sklonů. Žáci s dyslexií mají větší tendenci k psychoticismu, neurotičnosti, introverzi a k tomu, aby se stali emocionálně nestabilní. Někteří psychologové poznamenali, že rodiče jsou nejdůležitějším kamarádem svých dětí. Právě proto mají důležitý vliv na vývoj osobnosti svých dětí. Podle výzkumníků může významně ovlivnit vývoj žáků kvalita komunikace mezi dětmi a rodiči, a to, když děti cítí, když jsou v bezpečí a jsou přijati.

Zmíněný výzkum není jediný, který se pokusil mapovat psychickou pohodu a odolnost žáků. První, kdo se začal tímto tématem zabývat, byl Samuel T. Orton. Jeho výzkumy, které dělal ve spolupráci s předškoláky s dyslexií, odhalil, že většina z nich bylo šťastných a cítili se dobře. Emocionální problémy se začaly vyvíjet až tehdy, když se po nástupu do školy nevyvíjely jejich čtenářské schopnosti tak, jak to bylo u ostatních dětí. (IDA, 2022)

„Důvodem té frustraci může být, že žáci nemohou pocítit úspěch i když se opravdu snaží. Rodiče a pedagogové často mylně si myslí, že zmíněné žáci jsou "chytré, jenom nesnaží dost". Pro žáci to může být velice frustrující, že nedokážu uspokojit očekávání svých učitelů, rodičů a spolužáků...Pocit selhání a méněcennosti pak může vést k izolaci ve třídě, v budoucnu i k (sociální) izolaci ve dospělosti.“ (IDA, 2022)

IDA poznamenává, že pocit úzkosti je nejčastější emocionální symptom, který osoby s dyslexií zažívají. Je to pocit, který zažíváme, když se chceme vyhnout situaci, které se pro nás zdá nepříjemná nebo nebezpečná. Žáci, který vnímají čtení jako nepříjemný zážitek, často ve škole pocítují úzkost a snaží se vyhnout čtení a psaní, což pak vypadá, že jsou lenivé a lhostejné. Často sami žáci vnímají sami sebe podobně, cítí se nekompetentně a neschopně.

Výzkumníci zaznamenali, že Questionnaire – EPQ žáci s dobrou sebeúctou (jakým jsou i žáci intaktní), když dosáhnou úspěch, tak to považují za své úsilí. Naopak když se jim něco nepovede, tak to vnímají jako nedostatek snahy a sami sebe přesvědčují, aby to příště zkusili udělat lépe.

Častou manifestací úzkosti a deprese je vztek. IDA uvádí, že děti a adolescenti, kteří mají depresi, mají často jiné symptomy než dospělí s depresí. Obě skupiny, děti i dospělý, kteří mají depresi, mají tři společné charakteristiky: mají negativní sebeobraz, nejsou schopni užít pozitivní věci a považují za obtížné užít si život a volný čas, a také nejsou schopny přemýšlet o nadějném budoucnu. Vše vidí jako pokračování svých neúspěchů. V extrémních případech mohou tyto myšlenky vést k sebevražedným myšlenkám. (IDA, 2022)

Terčem vzteku se může stát škola a pedagogové nebo rodiče. Je časté, že žáci s dyslexií svoji frustraci ventilují doma, což vede ke zhoršení vztahů mezi dětmi a rodiči. V pubescenci se tento proces může dále zhoršovat. V tom případě je lepší se obrátit na někoho, kdo by poskytl pomoc nebo radu jako externí pracovník. Sourozenci dětí s dyslexií mohou mít pocit, že jejich rodiče tráví víc času s jejich sourozenci kvůli nápravě dyslexie. To může vést k narušení vztahu mezi sourozenci i bez toho, že by si rodiče něčeho všimli, což se může zdát žákům s dyslexií nepochopitelné, jelikož oni sami často nechtějí být středem pozornosti. (IDA, 2022) Ráda bych taky zmínila výzkum, který byl proveden v Česku mezi lety 2012–2013. Odborníci sledovali „výskyt projevů dyslexie u jedinců ve výkonu

trestu...Ukázalo se, že ve sledované populaci odsouzených lze identifikovat 34 % jedinců se symptomy dyslexie. Mnozí měli diagnostikovanou dyslexii již v minulosti, ale neplatilo to zdaleka pro všechny. Při anamnestickém rozhovoru popisovalo obtíže dyslektického charakteru dokonce 84 % respondentů. Jejich výsledky však posléze neodpovídaly poměrně přísně stanoveným požadavkům. Uvedené výsledky rozhodně nenaznačují, že dyslexie otevírá cestu ke kriminální kariéře, ale v kontextu individuálních příběhů sledovaných odsouzených poukazují na důležitost podpory žáků s dyslexií a jejich adekvátní výchovné i pedagogické vedení.“ (Krejčová, 2019, str. 117)

Aby výše poznamenané informace nezůstaly jenom informace, které jsou těžce představitelné, bych ještě ráda citovala příběh mladého chlapce, který popisovala Pokorná (19997, str. 17) „*Ve svých aktech mám zaznamenáno i vyprávění jedné maminky: Dcera vystudovala velmi náročný obor na vysoké škole, ale u syna, který zjevně nebyl méně inteligentní se ve školním věku objevily výrazné dyslektické obtíže. I když se s ním maminka učila po celou dobu povinné školní docházky, dosahoval jen dostatečných výsledků v češtině a ruštině, později i v matematice a dalších předmětech. Mohl si proto vybírat jen z velmi omezené nabídky učebních oborů. Stal se prodavačem v železářství. Se svými vrstevníky během učebních let i později v zaměstnání si příliš nerozuměl. Zajímal se o hudbu a výtvarné umění. V zaměstnání se dodnes necítí uspokojený a plně využitý, nemá přátele, ani nenavázal žádný vztah k dívce, protože se cítí málo vzdělaný. Ze zaměstnání přichází rovnou domů, zavře se ve svém pokoji a poslouchá vážnou hudbu. To je dnes jeho svět. Tam se cítí nikým a ničím neohrožený. A přece je to svět s nádechem smutku.“*

2.6.1 Dyslexie a vzdělávání

Jak to vyplývá z výše uvedených informací, dyslexie může mít velký vliv na vývoj osobnosti žáků i na jejich vzdělávání. Ve školství žáky s dyslexií radíme mezi žáky se speciálními vzdělávacími potřebami.

Slowík (2016, str. 125) uvádí, že „*poruchy učení jsou totiž nejčastějším druhem znevýhodnění, které zařadí dítě do kategorie integrovaných žáků, respektive žáků se speciálními vzdělávacími potřebami...*

Podle Matějčka (1995) se diagnostikované poruchy učení objevují přibližně u 2 % dětí, reálně však lze určité symptomy těchto poruch nalézt u podstatně většího množství jedinců, až u 15 % naší populace.“

To také znamená, že žáci s dyslexií nebo jinou poruchou učení mají nárok na podpůrné opatření podle školského zákona, totiž patří mezi osoby, „*kteří k uplatnění svých vzdělávacích možností nebo k uplatnění nebo užívání svých práv na rovnoprávném základě s ostatními potřebuje poskytnutí podpůrných opatření. Podpůrnými opatřeními se rozumí nezbytné úpravy ve vzdělávání a školských službách odpovídající zdravotnímu stavu, kulturnímu prostředí nebo jiným životním podmínkám dítěte, žáka nebo studenta. Děti, žáci a studenti se speciálními vzdělávacími potřebami mají právo na bezplatné poskytování podpůrných opatření školou a školským zařízením.*“ (Zákon č. 561/2004 Sb.)

Podle zmíněného zákona podpůrná opatření spočívají v poradenské pomoci, úpravě organizaci, obsahu, hodnocení, forem a metod vzdělávání a školských služeb, a to včetně zajištění speciálně-pedagogické péče, dále použití kompenzačních pomůcek, úpravě očekávaných výstupů vzdělávání a úpravě podmínek přijímání ke vzdělávání a ukončování vzdělávání, také na vzdělávání podle individuálního vzdělávacího plánu a využití asistenta pedagoga nebo dalšího pedagogického pracovníka. (Zákon č. 561/2004 Sb.)

O tom, na jaké konkrétní podpůrné opatření má žák nárok, rozhoduje speciálně-pedagogické a psychologické vyšetření. Po vyšetření je sestaven individuální vzdělávací plán, podle kterého pak učitelé a speciální pedagog s žákem pracují.

Ráda bych tady ještě zaznamenala slova Matějčka, který říká, že stanovením diagnózy není naším cílem dát nálepku danému žákovi, ale právě naopak: „*přinášet mu osvobození od jejich výchovných důsledků, tj. velkou většinou od zcela nespravedlivých trestů a nesmyslného nátlaku.*“ (Matějček, 1995, str. 31)

2.7 Dyslexie jako jiný způsob myšlení

Je důležité myslet na to, že dyslexie nezpůsobuje pouze obtíže pro dotyčného, ale existuje i kladná stránka toho, že myšlení člověka s dyslexií funguje jinak.

Mooney (2020, str. 205) ve své knize zmiňuje studie MIND Institutu o odlišnostech mozku. *„Studie odhalily, že především u osob s poruchami učení na verbální úrovni existují deficity v levé hemisféře mozku, která je používána ke čtení a vytváření řeči. Také zjistili ... že lidé s odlišnostmi učení mají větší pravou mozkovou hemisféru, což je část mozku zodpovědná za velké množství různých vizuálních a prostorových činností.“*

To by mohlo být vysvětlení toho, proč patří mezi silné stránky některých lidí s dyslexií kreativní dovednosti, design a řešení problémů. (BDA, 2022) Samozřejmě to neznamená, že každý, kdo je kreativní, musí mít dyslexii, a naopak. Krejčová (2019, str. 33) uvádí, že někteří lidé vnímají dyslexii jako dar, což je samozřejmě zkreslená představa, protože stále mluvíme o tzv. pervazivní poruše, což znamená, že porucha je všepromikající a významně zasahuje do každodennosti člověka.

2.8 Pomůcky pro žáky s dyslexií

Evropská dyslektická asociace uvádí, že pro lidi s dyslexií je poměrně obtížné fungovat ve světě, který je tzv. „dys-friendly“.

Tím pravděpodobně mají na mysli, že žijeme ve společnosti, která je charakterizována jako informační. „*Vyměňujeme si informace všemi způsoby, soukromě i pracovně, dennodenně. Těžko si vzpomeneme na den, kdy bychom nic nečetli – alespoň textové zprávy, nápisy v obchodech, reklamní nápisy v dopravních prostředcích i na ulicích, nebo třeba jen nápisy v mapě a na ukazatelích... Všichni spoléháme na to, že když potřebujeme něco sdělit druhým, napíšeme to a oni si to přečtou.*“ (Krejčová, 2019, str. 10)

Na to, aby svoji orientaci mezi informacemi žákům usnadnili, mohou využívat různé pomůcky. Například pro usnadnění čtení mohou sloužit barevné fólie a čtecí ukazovátka. (Jucovičová a Žáčková, 2020, str. 64)

Barevné fólie jsou určeny pro osoby s dyslexií nebo pro ty, kteří trpí vizuálním stresem. Jednotlivé listy jsou vyrobeny z průsvitného nebo průhledného barevného plastu. Zatímco jedna strana fólie je matná, druhá je lesklá, což uživateli poskytuje možnost výběru.

Podle firmy Bránakeknihám zvyšují barevné fólie rychlost čtení až o 25 %, ale také zvyšují úroveň porozumění čteného textu, zlepšují přesnost čtení a zvyšují úroveň pozornosti. Barevné fólie existují v různých barvách, a to z toho důvodu, že každému čtenáři vyhovuje jiná barva k užití. Aby čtenář zjistil, která barva je pro něj nejvhodnější, to musí zkoušet několik týdnů.

2.8.1 Celostránkové fólie

Fólie je možné stříhat a přizpůsobit se tak požadované velikosti.

2.8.2 Čtecí ukazovátka

Čtecí ukazovátka jsou barevné pruhy fólie o rozměrech 206x80 mm s vodící linkou nebo silným pruhem. Slouží k zabránění poskakování písmen a celých slov.

2.8.3 Fólie na monitor

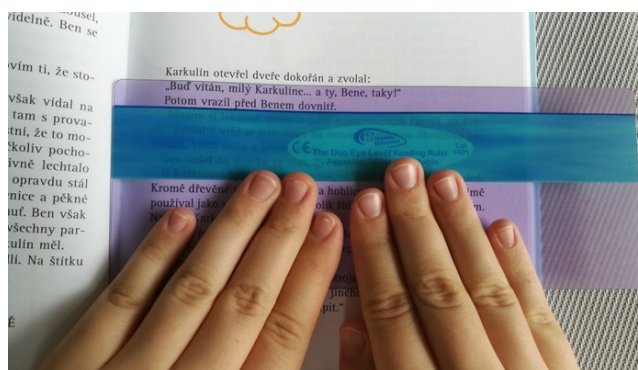
Vedle čtení psaného textu je také možné využít barevné fólie na monitor. Pomocí fólie může uživatel zmírnit odlesk z obrazovky monitoru a změnit barvu webových stránek a vyhledávače Google. Použití této fólie by mohlo prodloužit čas trávení u počítačů.



Obr. 1 Celostránkové barevné fólie



Obr. 2 Fólie na monitor



Obr. 3 Čtecí ukazovátka

2.8.4 Čtecí okénko

Vedle barevné fólie je třeba zmínit čtecí okénko, které připomíná už zmíněné čtecí ukazovátko. Čtecí okénko slouží pro nácvik správné techniky čtení.

(Jucovičová a Žáčková, 2020, str. 60–61)

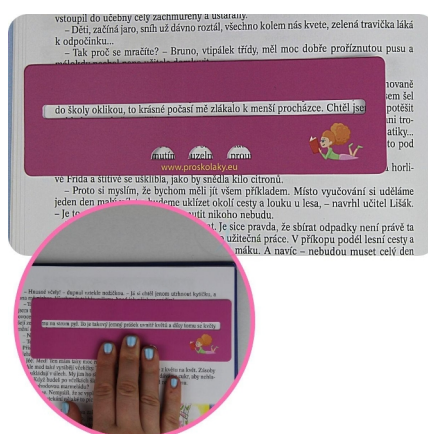
Čtecí okénko je kartička, která má vystřižený otvor. Text se pak čte skrze vystřižený otvor tak, že jsou okolní řádky zakryty. Je to pomůcka, která se dá koupit v obchodě, který prodává logopedické pomůcky, nebo si takovou pomůcku lze jednoduše vyrábět doma.

Podle Pokorné (2002, str. 24) jde o účinnou metodu, když jsou dodržena následující doporučení:

- Velikost vystřiženého okénka by měla odpovídat velikosti písma. Velký otvor by nedovolil dostatečně zakrýt řádky, příliš úzké okénko by zas nedovolilo rozlišování tvarů písmen.
- Čtenáři nejvíce vyhovuje, když je pod i nad písmeny asi milimetrový okraj bílého papíru.
- Pokorná dále doporučuje, aby s okénkem pohyboval ten, kdo pracuje s žákem, aby si malý čtenář zvykl na správnou rychlost tempa.

2.8.5 Čtecí okénko ve tvaru čtecích proužků

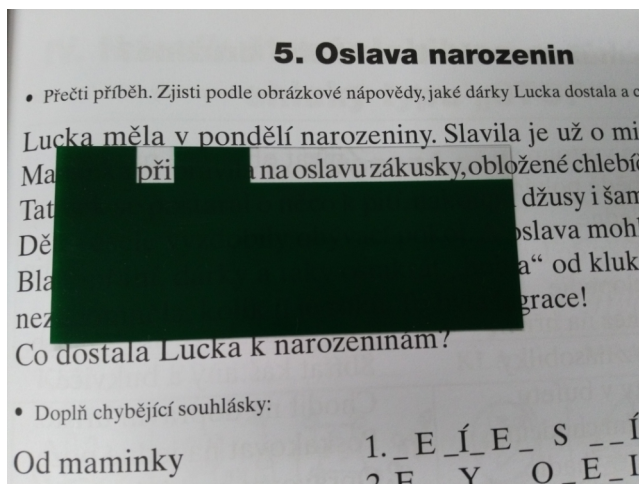
Pomůcka je určena na právě čtený úsek, okolní text je zakrytý. To čtenáři umožňuje soustředění na samotné čtení.



Obr. 4 Čtecí okénko ve tvaru čtecích proužků

2.8.6 Speciální záložka – záložka s výřezem

Pomocí nich si může čtenář rozdělit čtená slova na obsahově i zřakově zvládnutelnější části, například na slabiky. Ve výřezu se zobrazí právě čtená slabika.



Obr. 5 Záložka s výřezem

2.8.7 Zábavné čtecí záložky s výřezem

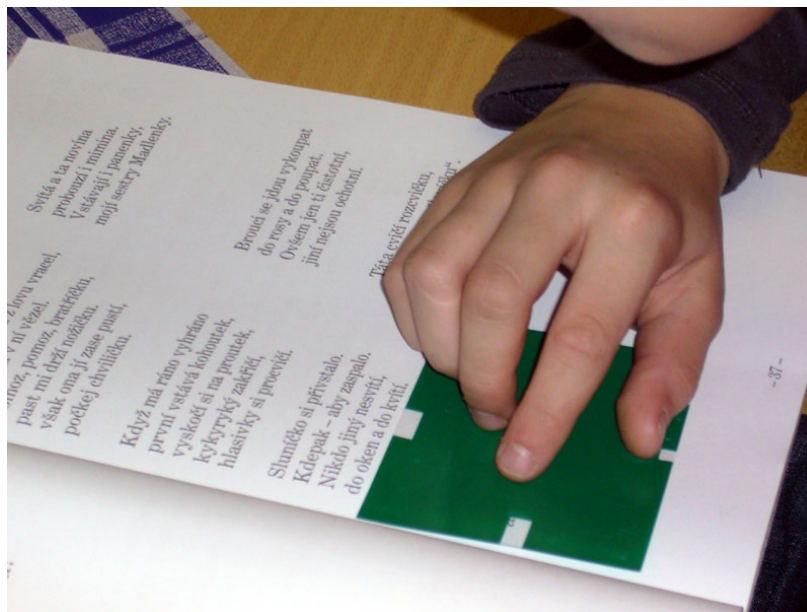
Pro menší žáky může být zajímavé použít záložku, která má tvar například auta nebo lodi. Při používání tohoto okénka se dítě stává „řidičem, který převáží písmenka“.



Obr. 6 Zábavné čtecí záložky s výřezem

2.8.8 Skryté okénko

Je vhodné pro starší žáky, kteří se stydí za použití čtecího okénka. Skryté okénko se dá ukrýt v dlani, díky čemuž není až tak nápadné, že žák používá pomůcku.



Obr. 7 Skryté okénko

2.8.9 V kostce – Abeceda

Vedle kompenzačních pomůcek však také mohou využít různé didaktické hry a upravené učebnice, které usnadňují osvojení čtenářských dovedností. Z didaktických her bych zmínila hru V kostce – Abeceda.

Hra pomáhá žákům osvojit písmena abecedy pomocí obrázků k jednotlivým písmenkům. Žáci si mají nejprve zapamatovat obrázky na kartě k danému písmenu, a až teprve poté odpovídat na otázky na další kartě k tomuto písmenu. (Jucovičová a Žáčková, 2020, str. 69)

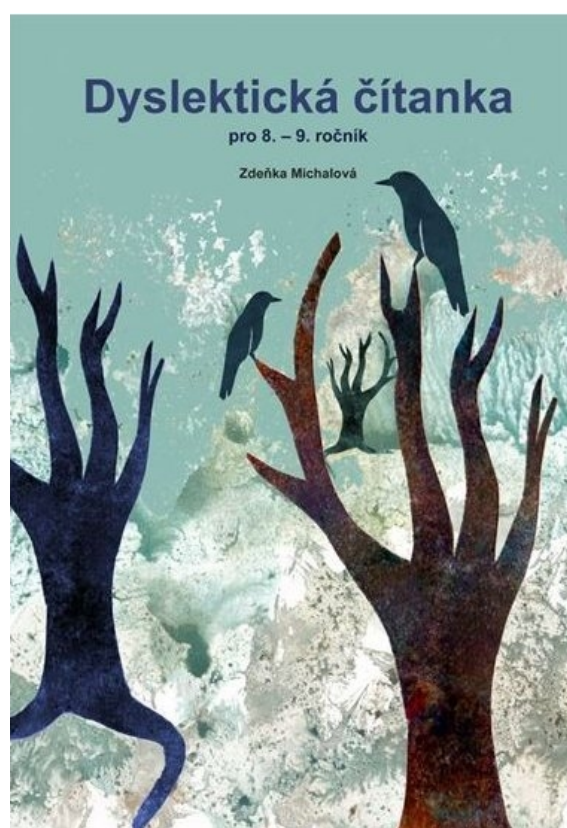
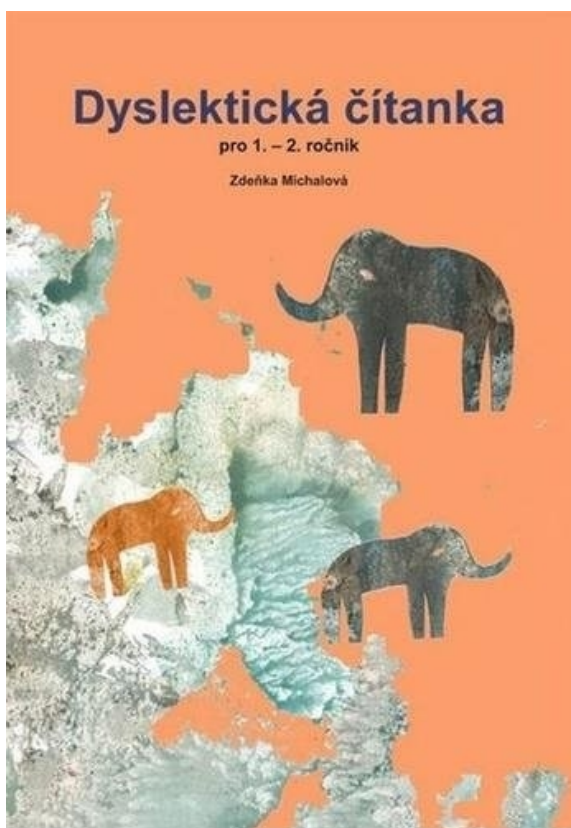


Obr. 8 V kostce – abeceda

2.8.10 Učebnice pro žáky s dyslexií

Z oblasti didaktických pomůcek bych ráda uvedla jako dobrý příklad učebnici *Dyslektická čítanka* od speciální pedagožky Zdeňky Michalové. Autorka vytvořila ucelenou řadu učebnic pro žáky od 1. až do 9. ročníku základní školy. Učebnice slouží pro nácvik techniky čtení a nácvik čtení s porozuměním především pro žáky s dyslexií. Úkoly v ní jsou vytvořeny tak, aby posilovaly práci obou mozkových hemisfér a aby procvičily práci s písmenem a slabikou.

Učebnice také může být využita ve speciálních školách, a to od 2. třídy. Pro žáky intaktní může sloužit jako doplněk slabikáře. (Logopedie Vendy, 2022)



Obr. 9 Dyslektická čítanka pro 1.–2. ročník, Z. Michalová

Obr. 10 Dyslektická čítanka pro 8.–9. ročník, Z. Michalová

2.9 Knihy pro děti a mládež s dyslexií

Vedle učebnic jsou rovněž dostupné knihy pro děti a mládež, které jsou upravené pro čtenáře s dyslexií.

Když jsem si položila otázku, kde najít vhodnou publikaci, která byla určena pro děti s dyslexií, jsem si zjistila, že je to docela obtížný úkol, neboť v knihkupectví mezi regály nenajdete polici knih, které jsou určeny výhradně pro ně. Proto jsem musela změnit taktiku. Nehledala jsem mezi knihami v knihkupectví, ale používala jsem webové stránky IBBY (International Board on Books for Young People).

IBBY je mezinárodní organizace, která zastupuje mezinárodní síť lidí z každého koutku světa. Organizace byla založena v roce 1953 v Curychu. Mezinárodní organizaci dnes tvoří 80 národních sekcí kolem světa.

Národní sekce (National Sections) jsou zorganizovány rozlišeně a provozovány zvlášť, a to na úrovni regionální, národní a mezinárodní. Sídlo organizace je v Baselu. Členy tvoří autoři, ilustrátoři, překladatelé, kritici, novináři, pedagogové, studenti, knihovníci, vydavatelé, obchodníci a rodiče. (IBBY, 2022)

Jedna z národních sekcí je také Česká sekce IBBY, o které Reissner (2015, str. 18) píše, že vykonává záslužnou práci a tím propaguje dětskou literaturu mezinárodně. Vedle České sekce IBBY hrají v propagování důležitou roli kluby ilustrátorů, avšak zde je důležité, aby jejich příklad následovali i jiní odborníci (nakladatelství, knihovníci, teoretici apod.).

Cílem IBBY:

- *„je podporovat mezinárodní porozumění skrz dětských knih,*
- *dát dětem šanci mít v ruce knihy, které mají vysoké literární a uměleckou kvalitu,*
- *podporovat publikaci a distribuci kvalitních knih, zejména v rozvíjejících se státech,*
- *poskytnout podporu pro odborníky*
- *motivovat výzkumné a vědecké práce v oblasti dětské literatury*
- *chránit a dodržovat právo dětí podle Úmluvy o právech dítěte“ (IBBY, 2022)*

Vedle zmíněných úkolů IBBY se věnuje i ocenění autorů. Nejprestižnější ze všech ocenění je cena Hanse Christiana Andersene, což je považováno za „Nobelovu cenu ilustrátorů“.

IBBY založilo mnoho kolekcí dětských knih. Mezi největší patří Kolekce knih pro mladé s postižením (Collection of Books for Young People with Disabilities). Centrum je v Torontské veřejné knihovně (Toronto Public Library). (IBBY, 2022)

Nápad propagování knih pro děti a mládež s postižením pochází od Tordis Ørjasaeter z roku 1979. Tordis jako profesorka literatury a matka postiženého dítěte přála si, aby svět literatury byl dostupný i pro děti s postižením.

První knihy byly vystavené na veletrhu dětských knih v Bologni (Bologna Children's Book Fair) v roce 1981. Od té doby knihy pro děti s postižením jsou součástí pozornosti IBBY. (Bookbird, 2013, str. 74-78)

Mezi knihy, které jsou určeny pro děti a mládež s postižením, řadíme knihy psané Braillovým bodovým písmem, taktilní knihy, knihy s velkými tiskacími písmeny, knihy ve znakovém jazyce, obrázkové knihy pro děti s opožděným vývojem řeči a knihy s jednoduchým textem (easy reading books). (Tordis, 1981)

Knihy s jednoduchým textem

Knihy s jednoduchým textem jsou určeny pro děti, mládež a dospělé, kteří mají intelektuální nebo výchovné poruchy. Knihy s jednoduchým textem mohou být vhodné i pro ty, kteří učí druhý jazyk, jako jsou například žáci s odlišným mateřským jazykem.

Knihy obsahují jednoduchý text, i když nebyly primárně napsány pro předškoláky. Úprava textu je také specifická. Pro text se většinou používá bezpatkové písmo, písmena by měla být větší než v běžném tisku. Text je vhodné doplnit ilustracemi pro snadnější pochopení a následně vytisknout na nelesklý papír v smetanovo-žluté barvě. Dívání se na bílý papír může být nepříjemné pro oči.

Ukázkovým příkladem takové knihy může být níže uvedený titul od autorky Bross.

2.9.1 Helena Bross a Christel Rönns: My very best friend (Allra bästa kompisen)

Autorkou knihy je učitelka základní školy, která sama má dyslexii. Kniha byla určena pro čtenáře s dyslexií, kteří mají rádi krátké humorné příběhy.

My very best friend je jeden ze seriálu knih od Bross. Tak jako i u ostatních knih mezi hlavní hrdiny patří žáci z třídy 1.B. My very best friend představí přátelství Melkera a Boba.

Bobo je nový mazlíček, po kterém Melker už tak dlouho toužil.

Kniha je doplněna barevnými ilustracemi Christel Rönns.



Obr. 11 Knihy ze série autorky H. Bross a Ch. Rönns

Obr. 12 Kniha My very best friend (Allra bästa kompisen), H. Bross a Ch. Rönns

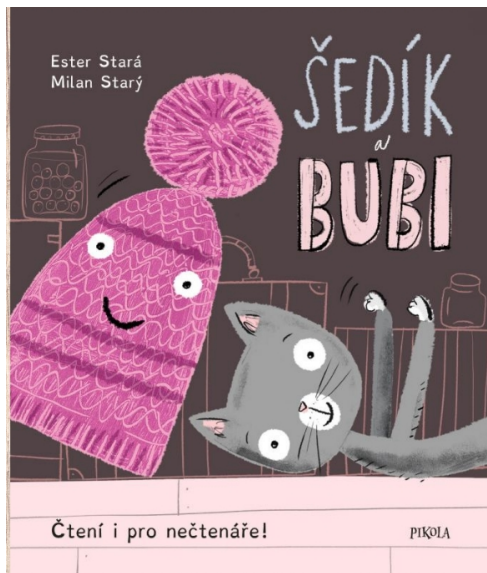


2.9.2 Ester Stará a Milan Starý: Šedík a Bubi

Z české knižní tvorby bych uvedla jako příklad titul **Šedík a Bubi**. Autorkou knihu je speciální pedagožka-logopedka, **Ester Stará**, ilustrátorem je pedagog výtvarné výchovy a češtiny, **Milan Starý**.

Kniha v roce 2019 získala ocenění Zlatá stuha v kategorii Knihy pro mladší děti (výtvarná část). Titul patří mezi málo těch, které byly vydány pro čtenáře s dyslexií. Čtení textu usnadňuje typografie a celková úprava textu. (Zlatá stuha, 2019)

Kniha představí kamarádství Šedíka a Bubiho. „Šedík je nejmladší ze tří koťat, a všichni ho odstrkují. Když navíc máma Míla jednoho dne nečekaně odejde, musí si Šedík hledat vlastní pelíšek. Najde ho na půdě a spolu s ním i novou kamarádku – rok ztracenou čepici Bubi, kterou nikdo nehledá. Zažije s ní spoustu krásných dobrodružství. A nakonec se musí rozhodnout – seznámí Bubi s holčičkou, která potřebuje čepici, a vzdá se kamarádky, ale za cenu, že Bubi zase bude šťastná? Jak všechno s Šedíkem a Bubi dopadne? Samozřejmě, že dobře!“ (Agátin svět, 2022)



Obr. 13 Šedík a Bubi, E. Starý, M. Starý

3 Praktická část

Návrh projektu

V praktické části jsem zabývala tvorbou sešitu s upraveným textem a čtecího okénka.

3.1 Výběr textu

Pro úpravu textu jsem vybrala pohádku *Květiny malé Idy*. Vybrala jsem toto dílo proto, protože jsem chtěla pracovat se známým textem. Věděla jsem, že když vybírám dílo, které bylo poměrně mnohokrát zpracováno, můžu tím usnadnit vlastní tvorbu „ilustrací“.

Během své práce jsem se mohla inspirovat pracemi ilustrátorů, kteří rovněž zpracovali tuto Andersenovu pohádku.

Podle mého názoru jsou *Květiny malé Idy* zajímavý text pro diskusi s žáky o tak nesnadném tématu, jako je smrt. Při dobrém pedagogickém věděni by mohla být realizována vyučovací hodina na právě zmíněné téma. Text by mohl žákům přiblížit pochopení ztrátu blízkého člověka.

Autor

Jak jsem už výše zmiňovala, pohádku *Květiny malé Idy* napsal Hans Christian Andersen. Odborníci Andersena považují za „otce autorské pohádky“. (Čeňková et al, 2006)

Jeho pohádky jsou plné různých emocí a těžkých chvil jako je neopětovaná láska (Malá mořská víla) nebo často představí příběh outsiderů (například Ošklivé kačátko). Jeho pohádky často mají i společensko-kritický podtext (např. Císařovy nové šaty).

„Psychologické studie lidských povah otevírají možnosti interpretace daleko za horizontem tradičních pohádkových textů určených výhradně dětem.“ (Šubrtová a Chocholatý, 2012, str. 166)

„Pohádky vydával Andersen postupně celý život, první svazek vyšel v roce 1835...“ (Mandys a kol, 2013, str. 17)

Jako zajímavost uvádím, že sám Andersen měl dyslexii. (Krejčová et al., 2018) Podle mého názoru to může být zajímavým i motivujícím faktem i pro žáky s dyslexií.

3.2 Úprava textu

Při úpravě textu jsem postupovala podle doporučení tří publikací. Základním východiskem byla kniha *Metodika úpravy textů pro znevýhodněné čtenáře* od Martiny Daňové. Zmíněná publikace není určena specificky pro čtenáře s dyslexií. Daňová v ní popisuje základní zásady, které je potřeba dodržet při úpravě textů všeobecně. Při uvádění příkladu většinou zmiňuje specifické potřeby čtenáře se sluchovým postižením, jenom párkrát zmiňuje čtenáře s dyslexií.

Z tohoto důvodu byla potřeba najít odborné prameny, které se věnují výhradně čtenářům s dyslexií.

Na webové stránce organizace *British Dyslexia Association* je zdarma ke stažení doporučení, jak upravit vzhled tiskovin pro čtenáře s dyslexií. Vedle zmíněné organizace je také možné pracovat se Směrnicí IFLA.

IFLA (International Federation of Library Associations and Institutions) je zkratka pro Mezinárodní federaci knihovnických sdružení a institucí. Na své webové stránce zveřejnili zmíněnou Směrnici IFLA o knihovnických službách osobám s dyslexií. Cílem publikace je nabídnout doporučení, jak vytvářet kvalitní knihovnické služby pro osoby s dyslexií. Česká verze směrnice je dostupná od roku 2019.

3.3 Autorské právo

Při úpravě textu je vhodné se věnovat i otázce autorského práva. Autor, který zveřejňuje svoje dílo, a tím se stává dostupným pro veřejnost, má nezvratné právo.

V případě, že někdo rozmnožuje literární nebo výtvarné dílo bez souhlasu autora, činí proti zákonu.

V zákoně č. 50/ 2019 Sb., o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským (autorský zákon), však najdeme výjimky o tom, v jakých případech je možné použít dílo bez souhlasu autora. *„Do práva autorského nezasahuje ten, kdo výhradně pro potřeby osob se zdravotním postižením, v rozsahu odpovídajícím jejich zdravotnímu postižení, a nikoliv za účelem přímého nebo nepřímého hospodářského nebo obchodního prospěchu zhotoví nebo dá zhotovit rozmnoženinu díla; takto zhotovená rozmnoženina díla jím může být také rozšiřována a sdělována, pokud se tak neděje za účelem přímého nebo nepřímého hospodářského nebo obchodního prospěchu...“*

Zákon dále specifikuje i to, kdo je oprávněný příjemce takto rozmnožovaného díla. Mezi oprávněného příjemce patří i osoba, která *„má poruchu vnímání nebo čtení, která jí znemožňuje číst v podstatě stejným způsobem jako osoba bez takové poruchy.“* Pro školní praxi to znamená, že i žák s dyslexií má právo přijmout upravené literární texty od druhé osoby.

Ze zmíněného zákona také vyplývá, že pedagog má právo na to, aby upravil literární text, když to činí ve prospěch žáka nebo skupiny žáků, a to bez souhlasu autora.

3.4 Výběr literárního textu pro úpravu

Při výběru literárního textu Daňová (2008, str. 27–28) zmiňuje několik základních východisek. Podle ní se však všeobecně dá říct, že neexistuje univerzální seznam doporučené četby.

Při výběru je důležité mít před očima potřeby vybrané věkové skupině nebo žáka, pro které tvoříme.

Je však dobré vzít do potaz:

- duševní úroveň dítěte nebo žáka,
- stav rozvoje jeho řeči,
- čtenářskou vyspělost,
- náročnost textu – tedy jazyk, jakým je kniha napsaná
- když známe dítěte nebo žáka, tak jeho zájmy a záliby,
- výběr textu může ulehčit, když známe aktuální situaci, ve které se budoucí čtenář nachází, případně jeho problémy, které řeší .

Možná, že uvedená kritéria jako „zájem, vyladění na psychickou připravenost dítěte“ zní jednoduše, avšak v případě, že s nimi nepočítáme, může dojít k tomu, že vybraný text nezaujme čtenáře, a to ani v případě, když mluvíme o prověřeném titulu.

3.4.1 Menší čtenáři

U této cílové skupiny je doporučeno použít hodně obrazů. Daňová (2008, str. 29) zmiňuje také možnost „*upravit literární text do obrazové formy*“, čím by vlastně vznikl komiks.

3.4.2 Vyspělejší čtenáři

U této cílové skupiny můžeme využít obtížnější literární texty, samozřejmě s ohledem na jejich specifické čtenářské potřeby a možnosti.

Když vybereme obtížnější text pro čtení a následně ho upravujeme, je důležité zachovat literární hodnotu díla. To znamená, že při úpravě nemusíme zjednodušit text až k nepoznání.

Není chyba, když čtenář nechápe naprosto vše. Právě v těch momentech rozvíjíme slovní zásobu čtenáře a zprostředkováváme čtenářský zážitek z originálu.

V obtížnějších literárních textech je možné vytvářet vysvětlivku. Vysvětlivka pak slouží k ujasnění neznámých slov a frází. (Daňová, 2008, str. 27–28)

Můžeme však říci, že stejně jako neexistuje univerzální seznam doporučených děl pro úpravu, tak neexistuje ani univerzální způsob či míra úpravy textů. Existuje však několik osvědčených zásad, podle kterých se zdá vypracovat vhodný návrh upraveného textu. Text se následně dá opravit v praxi při práci s vybranou skupinou znevýhodněných čtenářů. (Daňová, 2008, str. 27) Text dále se bude věnovat jenom těm základním doporučením, která jsou vyjmenována v knize Daňové.

I. Doporučení: přečíst celé literární dílo

Jako první krok jsem přečetla celou pohádku. Možná, že tenhle výrok zní zbytečně, avšak Daňová zmiňuje, že přečtením celého díla zjistíme, jestli jde o text, který bude vhodný k úpravě textu nebo nikoliv.

II. Doporučení: stanovit si základní dějovou osnovu na základě znalosti celého textu

Po přečtení jsem zkusila rekapitulovat děj sama pro sebe. Přemýšlela jsem o tom, jaký záměr mohl mít autor při psaní pohádky, jestli to napsal s výchovným cílem nebo nikoliv.

Pak jsem si položila otázku, jak by to mohlo být využíváno ve škole, jestli je to text, který může využít kantor při výuce, aby rozšiřoval obzory svých žáků či nikoliv.

Jak může tento text použít konkrétně učitel výtvarné výchovy? Znam podobné dílo, které mi také mohlo inspirovat při tvorbě? Tím myslím ilustrovanou knihu, která se zabývá tématem smrti.

III. Doporučení: při čtení zaznamenat informace, věty nebo celé pasáže, které považuji za důležité

Při znovučtení textu jsem podle doporučení vyznačovala barevným zvýrazňovačem věty a pasáže, které považuji za klíčové.

Během další práce s textem a při kontrole porozumění upraveného textu jsem změnila můj původní výběr textu.

Například původně jsem chtěla radikálně zkrátit a vynechat část textu, ve kterém Sofinka, Idina loutka, truceje, že s ní nikdo nechce tancovat. Avšak po znovučtení textu jsem zjistila, že s vynecháním úryvku by se stal upravený text

nesrozumitelným. Čtenář by mohl ztrácet v textu, který by se navíc stal kostrbatý a ztrácel by na literární hodnotě.

Po zmíněných třech doporučení jsem začala upravit samotný text.

3.4.3 Úprava délky textu

Při úpravě textu se zpravidla mění množství informací, které jsou provedeny z originálu. Týká se to obtížnosti textu i jeho délky. Při práci je však důležité myslet na to, že se čtenáři snažíme předat informace, které jsou rovnocenné s originálem.

Při úpravě textu můžeme:

- upravit nebo celkově vypustit pasáže, u nichž předpokládáme, že by čtenáři mohly činit největší potíže;
- informace, o kterých si myslíme, že jsou v originálu „nadbytečné“, jsou to informace, u kterých se nám zdá, že „*můžeme vypustit, aniž bychom narušili soudržnost textu*“. (Daňová, 2008, str. 32)

Jedná se především o rozsáhlejší dialogy, které přímo s hlavním dějem nesouvisí. Dále se to týká dějových odboček nebo vedlejších postav, které k pochopení děje nejsou podstatné, spíše splňují funkci ilustrační.

Příklad z neupraveného textu Květiny Malé Idy:

„Ale jak to může květina květin vyprávěti? Květiny přece mluvíti nemohou!“

„Ne, dopodrobna nemohou!“ odpověděl student, „ale rozumějí si znameními! Což jsi neviděla ještě, že se květiny, sotva zavane jemný větérek, uklánějí a všemi zelenými lupínky pohybují? To je zrovna tak zřetelné, jako by mluvily.“

„A rozumí professor této řeči v znameních?“ ptala se Ida.

„Ó zajisté! Jednoho dne sešel professor dolů do své zahrady a zpozoroval, jak velká kopřiva nádhernému červenému karafiátu listím znamení dávala; pravila:, Jsi velmi krásný a mám tě od srdce ráda!' Ale takové věci professor netrpí. Proto klepl kopřivu přes listy, což jsou její prsty, ale spálil se a od té doby se nedotkne již žádné kopřivy.“ (Andersen, Vrchlický, 1903, str.112)

Při úpravě textu jsem považovala za dobré vynechat celý úryvek. Když pracujeme s rozsáhlejšími texty, je potřeba upravit délku textu zásadněji. Nejde vždy však o zkrácení textu, někdy je potřeba doplnit text o „dokreslující informace“, nebo pro lepší pochopení

čtenáře zopakovat již zmíněné informace. Při rekapitulaci informací však je dobré dbát na to, aby nedocházelo k nadbytečnému „vysvětlování“ a opakování. (Daňová, 2008, str. 33)

Když postupujeme podle těchto doporučení, můžeme mít pocit, že text se stal velmi jednoduchý, avšak z pohledu čtenářů to nemusí platit. (Daňová, 2008, str. 33)

3.4.4 Gramatická úprava textů

Daňová (2008, str. 34) uvádí, že v češtině pro děti s nedostatečnou znalostí jazyka je obtížné identifikovat zákonitosti jednotlivých gramatických kategorií, jako je rod, číslo, pád a osoby. Další obtíže mohou vzniknout v rozlišování významu vizuálně podobných slov, rozpoznání známých slov v různých tvarech a kontextech. Je to fakt, na který je potřeba dbát při úpravě textu či u vybírání pojmů a jejich tvarů. Týká se to i tvorby vysvětlivek.

Pro znevýhodněného čtenáře jsou obtížné nejčastěji věty nedokončené a složité větné konstrukce. Jejich situaci můžeme usnadnit, když zkracujeme délky souvětí a omezuje počet a různorodost vedlejších vět.

Je potřeba snažit se omezit užití dlouhých vsuvek a vícestupňových rozvití větných členů.

Příklad z neupraveného textu Květiny Malé Idy:

„Po celý večer nemohla se zdržeti, aby na to nemyslila, co jí student vypravoval. Když měla teď sama jít do postele, vklouzla dřív za záclony okenní, kde stály nádherné květiny její matky, hyacinty a tulipány, a zašeptala jim potichoučku: "Vím to, půjdete dnes na ples!" Ale květiny dělaly, jakoby nerozuměly, a nehnuly ani lístkem, ale malá Ida věděla, co věděla.“

Příklad z upraveného textu Květiny Malé Idy:

„Po celý večer nemohla se zdržet, aby nemyslela na to, co jí student vypravoval. Když měla jít sama do postele, tak nejdřív šla za květiny a zašeptala jim:

"Vím to, vy půjdete dnes na ples!" Ale květiny dělaly, jakoby nerozuměly. Nehnuly ani lístkem. Malá Ida však věděla, co věděla. Květy dnes půjdu na ples.“ (Andersen, Vrchlický, 1903, str. 115)

Při úpravě textu je důležité rozlišit slova klíčová a slova ilustrační. Klíčová slova jsou nezbytná pro porozumění textu, zatímco ilustrační slova doplňují základní sdělení děje. Ilustrační slova zároveň vytvářejí text, který obsahuje slova charakteristická pro tvorbu daného autora. V případě, že tato slova vynecháme, nebo je vyměníme za jiná slova, která nejsou charakteristická pro autora, narušujeme originalitu textu.

Když v textu ponecháme určitý počet ilustračních pojmů, tak tím nejenom podporujeme kvalitu upraveného textu, ale také nutíme malé čtenáře, aby se sami naučili v textu nacházet klíčová slova, která posunují děj kupředu. Když před ně předložíme text se známými slovy, bude to pro ně snadno čitelné. Na jednu straně je možné, že text bude snadno čitelný, na druhou stranu však může hrozit, že text nebude obsahově srozumitelný ani zajímavý.

Text, který je nudný, může odrazit znevýhodněné čtenáře ještě víc od knih. Proto je doporučeno v textu nechat několik ilustrační slov. Navíc tím můžeme rozvíjet jejich slovní zásobu. (Daňová, 2008, str. 35)

3.4.5 Přímá řeč

V literárních dílech se setkáme s velkým množstvím dialogů jednajících postav. Tyto dialogy jsou nejčastěji označovány jako přímá řeč. Přímá řeč je pak zpravidla uvedena v literárních dílech jako tzv. „uvozovací věta“. Vedle přímé řeči v uvozovací větě bývá upřesněna i osoba, která mluví.

Když upravuje literární text, můžeme pracovat s přehledností textu, že mluvčí osobu uvádíme vždy před nebo za přímou řeč.

Dále je možné použít k odlišení přímé řeči od zbytku textu interpunkce, tedy kombinaci uvozovek. Můžeme také napsat větu jiným typem písma, nebo ji uvádět s velkými písmeny. K jednodušší orientaci může sloužit umístění každé části dialogu na samostatný řádek. Daňová poznamenává, že dialog může být uveden také pomocí řeči polopřímé nebo nevlastní řeči.

Nevlastní přímá řeč je zpravidla uvedena bez interpunkčních znamének, ale stále má všechny vlastnosti přímé řeči. V případě polopřímé řeči jsou vynechány uvozovky a dvojtečky.

„Nejběžnější typem přímé řeči je rozhovor založený na otázkách a odpovědích, jenž přispívá k dynamičnosti příběhu a umožňuje pokračovat v ději jednoduchými větami.“
(Daňová, 2008, str. 39)

Mnoho uměleckých děl je napsáno tak, že v nich najednou komunikuje několik postav, nebo do příběhu vstupuje vypravěč, což pro čtenáře znesnadňuje pochopení příběhu. Z tohoto důvodu je dobré zvážit, jestli v převyprávění uvedeme tyto části textu, nebo je vynecháme, případně je radikálně zjednodušíme.

V literárních dílech se často můžeme setkat i s vnitřním monologem. Monolog představí myšlenky postavy, které nejsou vyřčené, avšak v textu jsou uvedeny jako přímá řeč. K přímé řeči je také dodán tvar slova „myslet“. U nezkušeného čtenáře to může způsobit nepochopení textu. Pro usnadnění porozumění textu proto Daňová (2008, str. 39) doporučuje použít raději slova jako „řekl si“, „povídal si“ apod.

Při úpravě textu nemůžeme přímou řeč z příběhu vynechat, její uvedení však by mělo odpovídat předpokládané jazykové vyspělosti čtenáře. (Daňová, 2008, str. 31)

3.4.6 Úprava sledu událostí v textu

Když pracujeme s delším literárním dílem, jako je například román, je možné upravit sled událostí v případě, že by to usnadňovalo porozumění ději. (Daňová, 2008, str. 33)

3.4.7 Metafory, metonymie, frazémy a přísloví

V případě, že během úpravy textu narážíme na frazémy nebo přísloví, které je méně používané nebo zastaralé, je možné ho úplně vynechat z textu, nebo uvést ve vysvětlivce, aby čtenáři usnadnil porozumění textu. (Daňová, 2008, str. 46)

3.4.8 Tvorba vysvětlivek

Vysvětlivky slouží ke snadnějšímu pochopení textu, zejména pro pochopení zastaralých nebo knižních výrazů. Pro začínající čtenáře může sloužit také jako pomůcka pro objasnění některých gramatických zákonitostí. (Daňová, 2008, str. 40)

„Předpokládáme, že s upraveným textem bude pracovat více dětí...každé z nich má odlišnou slovní zásobu, úroveň jazykových dovedností i osobních zkušeností. K vybraným slovům je třeba hledat takovou formu vysvětlení, která vychází z předpokládané úrovně jazykových dovedností čtenářů daného věku a handicapu.“ (Daňová, 2008, str. 41)

Při tvorbě vysvětlivek je také důležité dbát na věk čtenářů a postupovat podle toho. Pro malé čtenáře je možné objasnit slovo pomocí obrázku, zatímco pro starší čtenáře stačí verbálně formulované vysvětlení, popř. kombinace obrázku a slova. (Daňová, 2008, str. 41)

„Je důležité rovněž rozhodnout, zda budeme významy slov uvádět ve tvaru, ve kterém se s nimi čtenáři setkají v textu, nebo zda se rozhodneme převést je ve vysvětlivkách vždy do tvaru základního.“ (Daňová, 2008, str. 43)

Daňová (2008, str. 40–45) uvádí, že při tvorbě vysvětlivek můžeme vybrat z různých variant:

- Vysvětlivky na konci knihy za poslední kapitolu abecedně, nebo abecedně podle kapitol. V tom případě může být čtenář odrazen zdlouhavým listováním a složitým vyhledáváním vysvětlivek.
- Vysvětlivky na konci každé kapitoly. Je to pro čtenáře jednodušší, protože se nemusí složitě orientovat v dlouhém seznamu sloves, která se vztahují k dané kapitole. Zde stále platí určité riziko, že čtenář ztratí o četbu zájem, pokud bude muset stále listovat.
- Vysvětlivky na téže straně jako marginálie. Daňová zde doporučuje užití kratších vysvětlivek.
- Vysvětlivky na spodní části aktuální strany. Daňová to doporučuje v případě, že se jedná o delší vysvětlení nebo obrázek.
- Vysvětlivky na prázdné levé straně. *„Lze použít pouze v případě, že text bude umístěn pouze na straně vpravo.“* (Daňová, 2008, str. 42)

3.5 Další možnosti práce s upraveným textem

3.5.1 Písmo

Bezpatkové neboli bezserifové písmo se při tisku knih používá mnohem řidčeji než patková písma (Pistorius, 2003, str. 78), avšak v případě čtenářů s dyslexií se doporučuje užití bezpatkového písma, například písmo Arial (také Helvetica), Verdana, nebo použití písma, které bylo vytvořeno speciálně pro osoby s dyslexií, OpenDyslexic.

IDA dále doporučuje:

- velikost písma by mělo být 12 nebo 14,
- řádkování 1,5 nebo dvojitě,
- text je vhodné členit do krátkých odstavců, případně využití nadpisů a podnadpisů,
- pro zdůraznění důležité části textu je vhodné využívat tučné písmo, spíše než kurzívu nebo podtržené písmo,
- vkládání důležitých částí textu do rámečku,
- zarovnání textu doleva – rovný okraj vlevo, nerovný okraj vpravo,
- rozdělení textu na sloupce, nenechávat dlouhé řádky.

Je třeba se vyhnout:

- příliš dlouhým větám,
- dlouhým odstavcům,
- začínání nové věty na samém konci řádku,
- lesklému papíru, který může oslňovat,
- zbytečnému používání hůlkového písma,
- slabému papíru, kdy prosvítá text z druhé strany,
- zbytečnému používání spojovacích čárek.

Barva pozadí a textu

Z některých výzkumů vyplývá, že pro čtenáře s dyslexií je pohodlnější číst, když má text hnědou barvu a pozadí zelenou barvu. (R. U. Khan et al., 2018) Další možností je užití barvy modré a žluté nebo černé a krémové (například černý text na krémovém pozadí) (R. U. Khan et al., 2018)

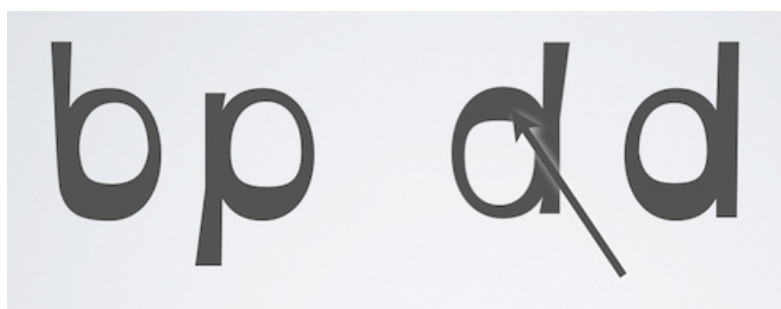
3.5.2 OpenDyslexic

OpenDyslexic je font vytvořený pro uživatele s dyslexií. Tvůrcem je Abelardo Gonzalez, designer mobilních aplikací.

Font obsahuje následující styly: bold (tuční), italic (kurzíva) a bold-italic. Font je stále znovu a znovu vylepšen díky uživatelům s dyslexií. Je zdarma dostupný pro každého. Charakteristikou písmen je, že mají hmotné úpatí. To čtenářům umožňuje, aby rychle rozeznali písmena. Cílem unikátních tvarů písmen je, aby předcházely nepochopení. Rozestupy mezi jednotlivých hlásek jsou také větší než u běžných fontů.

Gill Sans	rn m	MW	dpqb	llijj
Verdana	rn m	MW	dpqb	l1IijJ
OpenDyslexic	rn m	MW	dpqb	l1lijJ
Times	rn m	MW	dpqb	11IijJ
Helvetica	rn m	MW	dpqb	l1lijJ

14. Obr. Fonty OpenDyslexic



15 Obr. Fonty OpenDyslexic

3.5.3 Ilustrace v upraveném textu

Užitečnost upraveného textu významným způsobem ovlivňuje grafická úprava a ilustrace kolem textu. Daňová (2008, str. 48) uvádí, že „*obrázky se k literárnímu textu bud' volně vztahují, nebo jej mohou tematicky doplňovat.*“

Ilustrace v knihách plní především funkci uměleckou, kdy pomáhají čtenáři lépe pochopit děj. Ilustrace však mohou být využity i k vysvětlení neznámých slov. „*Upravené texty rovněž můžeme doplnit portréty hlavních postav. Pokud si děti mohou spojit osobu z příběhu s konkrétní postavou, budou více motivovány ke čtení...*“ (Daňová, 2008, str. 48)

Daňová doporučuje použít černo-bílé ilustrace, což by mohlo být následně využíváno jako omalovánka pro čtenáře. (Daňová, 2008, str. 48)

Jako další typ uvádí tvorbu komiksu pro menší čtenáře. V tom případě je původní děj radikálně zjednodušený a je transformován do obrazové formy. Pro znevýhodněné čtenáře se to může zdát jako lákavé čtení. Daňová (2008, str. 49) nevnímá čtení komiksu jako nevhodné, právě naopak doporučuje rodičům a pedagogům, aby žákům čtení komiksů nezakazovali.

Ilustrace pro čtenáře s dyslexií podle doporučení

- při tvorbě ilustrací je důležité použít jasné ohraničení – výrazné kontury,
- ilustrace by měly být jednoduché, názorné a konkrétní,
- není vhodné použít velké množství ilustrací v textu, to by mohlo znesnadnit orientaci v textu a také by to odvádělo pozornost čtenáře. (Jucovičová a Žáčková, 2020, str. 64)

V jednom z odborných článků (parisi et al., 2019) odborníci popisují, že děti s dyslexií preferují obrazy, které zobrazují přírodní krajinu oproti obrazům s městskou tematikou. Výzkumníci také ukazovali dětem obrazy fotografa Edwarda Burtinskyho. Jeho obrazy v sobě obsahují přírodní elementy spolu s elementy, které vytvořil člověk (například hromada pneumatik na louce).

3.6 Výtvarná část

Ve výtvarné části jsem hodně čerpala z publikace *Vizuální myšlení – umění ilustrace* od ilustrátora Marka Wigana.

Kniha mi usnadňovala tvorbu ilustrací, jelikož jsem nikdy předtím ilustrace sama nenavrhlá. Byla to moje první zkušenost, což možná zkušené oko na mém návrhu pozná, avšak to mě motivovalo k tomu, abych se jí v další studii věnovala ještě více.

Vedle zmíněného titulu jsem rovněž čerpala ze dvou online kurzů. Oba video kurzy zprostředkovává americká firma Doměstika. Cílem Doměstice je zprostředkovat pro zájemce – samouky – relevantní materiály. Kurzy vedou uznání a zkušení umělci v oboru.

Zájemci si mohou vybírat ze široké nabídky. Já jsem vybrala kurz Adriana Torres, která učí vyšívát a kurz "Introduction to Children's Illustration" (Úvod do ilustrace pro děti), který vedl ilustrátor Adolfo Serra.

Cílem kurzu bylo seznámit studenta s postupy, které může uplatnit při tvorbě ilustrací pro klasiky, jako je například Carrollův *Alenka v říši divů*. Serra během celého kurzu pracuje s právě zmíněným příběhem.

Seznámí studenta s tím, jak může vytvořit myšlenkovou mapu příběhu, což mu může usnadnit práci s textem. Je to podobná metoda, jakou uvádí Wigan. Podle Wigana úspěšný koncept začíná s "důkladným" brainstormingem. To znamená sepsání všech pojmů, které podle autora souvisí s jejím projektem. Následně by autor měl přiřadit k jednotlivým pojmům i obrázky. To podporuje a rozvíjí i vizuální myšlení, což je pro tvorbu v podstatě nezbytné.

K brainstormingu je možné využít slovníky, internet, diskuze, skicáky, výstavy apod. Základním pravidlem v brainstormingu je to, že neexistuje "špatný nápad", a proto bychom měli zaznamenat všechny myšlenky, které nás napadají.

Tím, že zaznamenáme všechny naše nápady, i ty nejzvláštnější, budeme mít větší šanci, že nás napadne něco originálního. Wigan říká, že cílem brainstormingu by mělo být obrátit naruby klišé a předvídatelné řešení.

Rešerše

Další možnost, kterou můžeme využít při tvorbě ilustrací je rešerše.

U rešerše jsem uplatnila myšlenku Serra, který doporučuje, abychom se před vytvářením vlastního návrhu podívali na to, jaké ilustrace byly už vytvořeny. Z různých pohledů ilustrátorů můžeme čerpat také.

Vyhledala jsem tři publikace, které obsahují pohádku Květiny malé Idy.

Jedna z nich je Hans Christian Andersen: Povídky a pohádky s ilustracemi Cyrila Bouda.

Druhou publikací je Andersenovy Pohádky, Světové vydání, kterou ilustroval Hans Tegner.

Práce třetího ilustrátora jsem našla na online portfolio. Ilustrátorkou je Amy Su. Vybrala jsem její obrázky, protože jsou jiné než práce Tegnera nebo Boudy. Oproti zmíněných ilustrátorů její obrázky jsou modernější a odráží styl současnosti.

U jednotlivých autorů mě zaujala, že během ilustrování kladly důraz na zobrazování květin a ne na portrétování Idy. Ve svém tvorbě jsem se taky rozhodla věnovat pozornost květin.



Obr. 16. Povídky a pohádky, Cyril Bouda



Obr. 17. Andersenovy pohádky, Hans Tegner



Obr. 18. Little Ida's Flowers, Amy Su

3.6.1 Adriana Torres

Jak doporučuje Wigan (2010, str. 18), během tvorby je vhodné navštěvovat různé výstavy, abychom se zde setkali s inspirativními příklady. Z tohoto důvodu jsem navštívila Bienále ilustrací v Bratislavě, výstavu Jiřího Šalamouna a Radka Pilaře. Svůj inspirativní „zdroj“ jsem nakonec našla v osobě Adriana Torresa na online video kurzu – Domestika. Tím nemám na mysli, že zmíněné výstavy by na mě neměly dopad, pouze si myslím, že styl designérky je mi ze všech nejbližší.

Adriana Torres vystudovala architekturu a grafický design na FADU (Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo – Universidad de Buenos Aires) v Buenos Aires. Po ukončení studia zakládala značku Miga de Pan. Velký vliv na její tvorbu měla skupina Pictoplasma a výstava Aquí Uzumaki, kterou uspořádali ilustrátoři. Zmíněná výstava ji inspirovala k tvorbě textilních figur.

Po zhlédnutí výstavy se rozhodla, že se chce seznámit s technikou ilustrování. V tom jí pomohla ilustrátorka Silvia Mato. Ve své tvorbě se však Torres nevěnuje ilustrování, ale spíš návrhem užitých předmětů (plyšové figury, koberce apod.). Velký vliv na její tvorbu měli umělci Cézanne, Picasso, škola Bauhaus a ilustrátor Charley Harper. Její práce se objevily v renomovaných publikacích a byly reprezentovány firmami, jako je Merci, Samsung nebo Couverture & The Garbstore. (Torres, in: Domestika, 2022) Její práce ocenilo i ministerstvo průmyslu, dostala uznání „dobrého designu“ (Seal of Good Design).

U tvorby Adriana Torres mě zajímal způsob, jak zachycuje svoje figury. Podle mě by se její postavy dobře hodily do pohádkových knížek. Jsou jednoduché, vkusné a originální.

Sketch and transfer to the canvas – 8 minutes, 44 seconds



Report issues with subtitles

Before I begin, I am going to teach you from how to transfer the design to the fabric to how to thread the needle. Let's see some tips to make it easier for you to do it.

Obr. 19. Snímek z video kurzu „Introduction to Raised Emroidery“



Obr. 20. Časopis embroidery a návrh A. Torres

3.6.2 Gimena Romero

Další autorkou jejíž práce mě zaujali, je umělkyně Gimena Romero. Narodila se v Mexico City. Vystudovala vizuální umění a sochařství na Národní univerzitě výtvarných umění (National School of Painting, Sculpture, and Engraving, 'La Esmeralda' of the National Institute of Fine Arts – INBA) a na Akademii výtvarných umění v Lyonu (École Nationale des Beaux Arts in Lyon).

Svoji kariéru začala jako umělkyně luxusních výšivek ve firmě Lesage v Paříži, později se stala učedníkem vyšívání zlatými nitěmi v Seville. Její práce byly vystaveny na mnoha místech na světě. Její práce vyšly v různých publikacích jako ilustrace poezie, beletrie a odborných prací v oblasti vyšívání.

Její knížka *Hebra de Agua* byla vybrána jako kniha roku 2016 na festivalu *Teixim la Ciutat* ve Španělsku. Knižka obsahuje básně umělkyně matky a textilní ilustrace. (Romero, in: Domestika, 2022)



Obr. 21. Kniha *hebra de agua*, G. Romero

Ohledně její tvorby bych také ráda zmínila její ilustrace, které vytvořila ke knize *Bambi* od Saltena.

U umělkyně Gimeny Romero mě zaujalo to, jak dokáže spojit řemeslné dovednosti z ilustrování. Podle mého názoru jsou její práce promyšlené a vkusné.



Obr. 22. Ilustrace z knihy Bambi, Gimena Romero

Obr. 23. Ilustrace z knihy Bambi, Gimena Romero

3.6.3 Eva Volfová

Z českého prostředí bych vystihla tvorbu **Evy Volfové**. Narodila se Teplicích. Vystudovala na VŠUP v ateliéru textilu, kromě toho se zúčastnila několika stáží: AVU-ateliér grafiky u Jiřího Lindovského, VŠUP – ateliér ilustrace a grafiky u Juraje Horvátha a Univerza v Ljubljani, oddelek za textilstvo.

Věnuje se tištěné grafice, kresbě, koláži, textilní koláži, vyšívání a kombinovaným technikám. Vedle vlastní tvorby se věnuje i výtvarným dílnám pro děti a dospělé. Věnuje se také rozvíjení textilních dovedností u dětí, pro děti navrhla sadu šitíček. Pomocí své sady se snaží malým vyšivačům pomoci, aby je první pokusy s nití neodradily, ale aby objevili tvůrčí prostor pro jejich vlastní příběhy a hru s materiálem.

Mezi její nejznámější knihy patří *Z domu a zahrady*. Příběh knihy napsala Olga Černá, a kniha *Kočička z kávové pěny*. Tuto knížku nejprve Volfová ilustrovala a Tereza Horváthová k ní napsala text. (Baobab, 2022) Kniha se stala nejkrásnější českou knihou v roce 2006 v kategorii Literatura pro děti a mládež. (Kopač et al., 2012, str.173)

Pro měMně se zdá zajímavé především to, jak Volfová zachycuje struktury různých přírodnin. Její obrazy vypadají, jako by opravdu byly nakreslené a ne vyšíváné. V porovnání s pracemi Gimena Romera ilustrace Volfové nevychází z tradiční techniky vyšívání, ale spíše z grafiky a kresby. Zatímco u Romani vidíme tendenci zachytit figury plasticky, Volfová se snaží zachytit svoje motivy pomocí struktur.



Obr. 24. Ilustrace z knihy *Z domu a zahrady*



Obr. 25. Obálka knihy *Kočička z kávové pěny*

3.6.4 Vlastní tvorba

Ve výtvarné části jsem vyšivala podle příkladu výše uvedených umělkyně. K vyšívání jsem použila modrou niť a vyšívací mouline v modrém barvě.

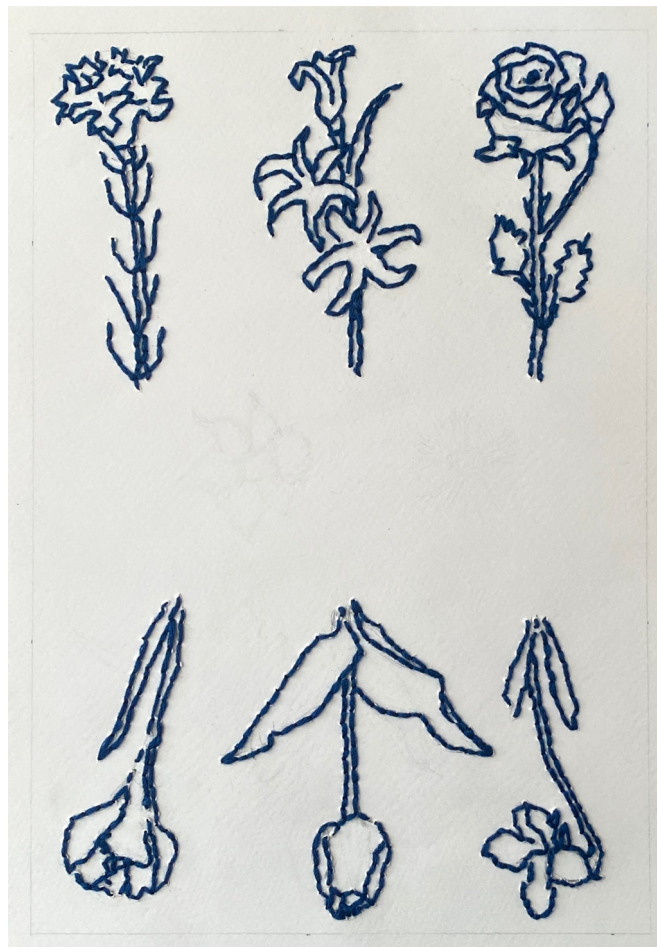
Svoje první obrázky jsem vyšivala na akvarelový papír, neboť mou první myšlenkou byla použít kombinovanou techniku. Chtěla jsem kombinovat techniku akvarelu a vyšívání, nakonec jsem však zůstala u vyšívání.



Obr. 26. Vlastní archiv – původní verze obalu



Obr. 27. Vlastní archiv – proces vyšívání



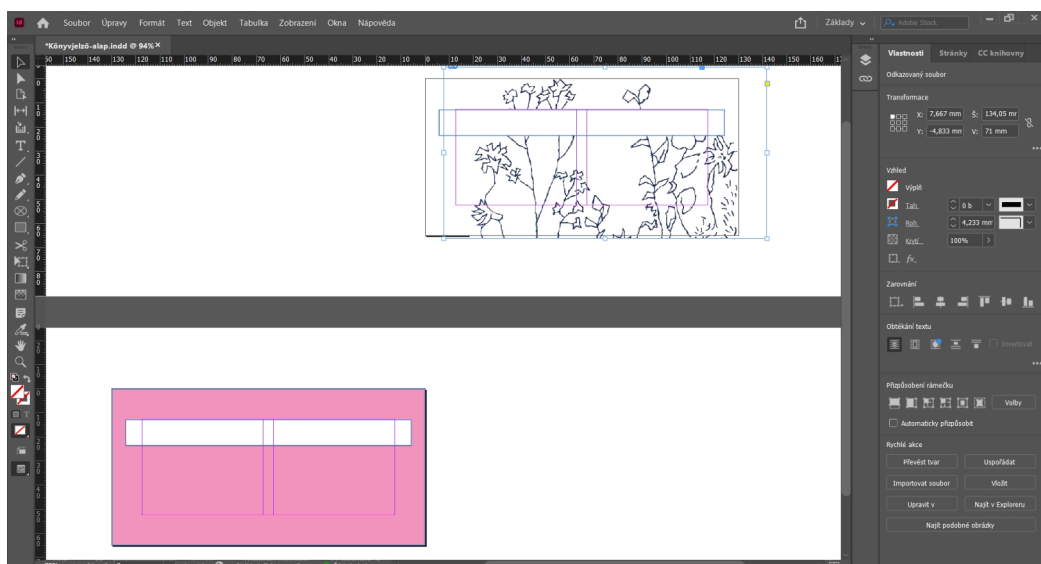
Obr. 28. Vlastní archiv – proces vyšívání

Poté jak jsem rozhodla pro techniku vyšívání, už jsem dále nepracovala na akvarelový papír, ale na látku. K tvorbě jsem užívala bílou lněnou látku, avšak to není vidět, protože fotky jsem upravila ve Photoshopu.

To, že jsem začala vyšívat na látku místo papíru měl jediný důvod, šlo to mnohem rychleji a snadněji.



Obr.29. Vlastní archiv – proces vyšívání



Obr.30. Vlastní archiv – proces tvorby čtecího okénka

3.6.5 Reflexe

Ve výsledku vznikl sešit s upraveným textem a obrazovou přílohou.

Funkce obrazové přílohy je seznámit čtenáři s jednotlivými druhy květin, které jsou zmíněné v textu. V mém příloze se nenachází všechny květiny, které jsou uvedené v pohádce. Připravila jsem pouze ukázkou, které by bylo možné dále rozšířit o všechny květiny zmíněné v příběhu.

Součástí sešitu jsou i malé obrázky – ilustrace, kterými jsem chtěla ozdobit stránky sešitu.

K sešitu patří i čtecí okénko. Při tvorbě čtecího okénka jsem postupovala podle zmíněných doporučení. Rozměr okénka (130 x 65 mm) byl vytvořen tak, aby žák mohl pohodlně číst text sešitu. Jedna strana čtecího okénka je jednobarevná (vhodné použít při čtení), druhá strana obsahuje obrázek (v tom případě čtecí okénko může sloužit jako záložka).

Ve výsledku tak sešit a čtecí okénko tvoří sevřený soubor čtenářských pomůcek pro žáky s dyslexií.

V praxi jsem nevyzkoušela svůj návrh, avšak to nepovažuji za chybu. Svůj projekt vnímám spíše jako návrh, který byl vytvořen pro neurčitou čtenářskou skupinu než pro konkrétní skupinu.

Při návrhu projektu byly uplatněny zásady, které jsou všeobecné. Potřeby každého znevýhodněného čtenáře jsou však individuální. Proto počítám tím, že můj návrh by měl být dále upraven pro osoby každého čtenáře zvlášť.

Navrhnout projekt, který by byl univerzálně pro každého čtenáře vhodný, je v podstatě nemožné.

3.7 Návrh výtvarné hodiny v inkluzivní třídě

Výtvarný úkol by se spočíval ve zkoumání textu a následné interpretaci slyšeného. K tvorbě by bylo využíváno upravený text pohádky *Květiny malé Idy*. Práce upraveným textem by dal možnost zapojit do skupinové práci i žáky s dyslexií. Žáci s dyslexií by dostaly upravený text, který je napsán s OpenDyslexic, zatím žáci intaktní by dostaly stejně upravený text, jenom by měly vytisknuté běžným fontem, například s Times New Roman. Po přečtení textu žáci by dostaly možnost na diskusi o příběhu. Byla by to skvělá příležitost k ujasnění některým pojmům, které žáci nerozuměly během čtení nebo k ujasnění ději.

Aby samotná výtvarná tvorba byla snazší k žáci by měly k dispozici různé obrázky od různých ilustrátoru. Samozřejmě jednotlivé ilustrace by popisovali stejný děj.

V tom případě výtvarný úkol by pracoval s výstupem z RVP *„porovnává různé interpretace vizuálně obrazného vyjádření a přistupuje k nim jako ke zdroji inspirace.“* (RVP, 2021) Žáci by byly motivováni k tomu, aby používali a vybírali mezi předložené ilustrace daného textu

Dále by výtvarný úkol pracoval s výstupem: *„nalézá vhodné prostředky pro vizuálně obrazná vyjádření vzniklá na základě vztahu zrakového vnímání k vnímání dalšími smysly; uplatňuje je v plošné, objemové i prostorové tvorbě“*. (RVP, 2021)

Jak jsem to popisovala výše žáci by dostaly možnost, aby využili zkušenosti získané z čteného a ze slyšeného textu k tvorbě obrázků. Úkol by podporoval žáci k tomu, aby hledali spojitost mezi výtvarným umění a literaturou, aby objevili krásu ilustrování.

Mohl by přinést podnět k tomu, aby i v budoucnu sami věnovali ilustrování svých oblíbených příběhů nebo k tomu aby pozitivně vnímali kvalitní ilustrace. Důležitý element výtvarné hodiny by tvořil také komunikace. Žáci by měli možnost, aby sdíleli vlastní myšlenky a obhájili vlastní postoj co se týče interpretaci díla.

Cílovou skupinou výtvarného úkolu jsou žáci 1. stupeň ZŠ, 2. období (4-5. ročník) Předpokládaný výstupem je ilustrovaný sešit, který obsahuje ilustrace jednotlivých žáků. Sešit by také obsahoval upravený text, který by žáci dostaly jako hotový. K realizaci výtvarného úkol je potřeba: skicáky, barevné tužky, skener, a počítač.

Závěr

Oblastí zájmu této bakalářské práce bylo ilustrované knihy a čtenářské pomůcky pro žáky s dyslexií. V ní jsem vycházela především ze svého zájmu o ilustrované knihy. Dalším důvodem byl to, že jsem chtěla najít oblast ve které mohou spojit obor speciální pedagogiky a výtvarné výchovy. Jak to vidět společná oblast dvou oborů existuje i když je to na první pohled neviditelná. Předmětem práce je pak poukázat na význam a důležitost této oblasti a najít vhodné metodické zdroje a inspirativní příklady pro vlastní tvorbu. Zdrojem informací sloužily odborné publikace, výzkumy a online dostupné video kurzy, které vedou uznané umělci.

Záměrem a cílem práci je vytvářet čtenářské pomůcky podle nového pojetí učební pomůcky.

Práce započala zjištěním dosavadního stavu poznání. Následovalo návrh vlastních pomůcek. Celá práce pak zakončilo reflexem vlastní tvorby a návrhem výtvarného úkolu.

Napsání práce bylo spojeno s úpravami původně naplánovaného výstupu.

Nejprve odehrálo sbírání informací, pak postupně psaní textu a návrh jednotlivých obrazů. Text byl následně doplněn obrázky a odpovídajícími přílohami.

V praktické části práci vznikl návrh čtenářských pomůcek podle metodické publikace. Během práci jsem se snažila dbát na to, abych postupovala podle doporučení odborníků a nespolehála na vlastní intuici. Při práci jsem zjistila, že můj návrh by mohl být rozšířen o jiné pomůcky. Při tvorbě jsem se snažila co nejvíce dosáhnout kvalitní pomůcky, avšak mě v tom bránil nekvalifikovanost. Největší výzva v celém práci pro mě byla najít vhodné zdroje a inspirativní příklady, které by pro mě sloužily jako příklad. Nakonec jsem však zjistila, že pokud člověk chce vytvářet opravdu kvalitní práce, tak k tomu potřebuje dlouholeté bádání a experimentování jak jsem to mohla vidět u odborníků, které jsem citovala nebo u umělcích, které jsem představila. V budoucnu bych taky ráda věnovala i nadál tématem ilustrované knihy pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami pro svou radost a rozšíření obzoru.

Využití této práce vidím především jako motivaci k probádání oblasti pro zájemce. Tato práce však především sloužila pro mě, abych prohloubila svoje znalosti.

Seznam použité literatury

- BARTOŇOVÁ, Miroslava, ed. Specifické poruchy učení v kontextu vzdělávacích oblastí RVP ZV: Specific learning difficulties in context of educational fields of RVP ZV. Brno: Paido, 2007. ISBN 978-80-7315-162-1.
- ČEŇKOVÁ, J. Vývoj literatury pro mládež a její žánrové struktury: adaptace mýtů, pohádek a pověstí, autorská pohádka, poezie, próza a komiks pro děti a mládež. Vyd. 1. Praha: Portál, 2006. ISBN 807367095X.
- DAŇOVÁ, M. Metodika úpravy textů. Praha: Grada, 2008. – Vydání 1. ISBN 978-80-247-2389-1.
- JUCOVIČOVÁ, Drahomíra a Hana ŽÁČKOVÁ. Máte neklidné, nesoustředěné dítě?: metody práce s dětmi s LMD (ADHD, ADD) především pro učitele a vychovatele. 2. vyd. Praha: D + H, 2007. ISBN 978-80-903869-1-4.
- JUCOVIČOVÁ, Drahomíra a Hana ŽÁČKOVÁ. Dyslexie, Metody reedukace, výuky a hodnocení, 2. roz. vyd. Praha: D + H, 2020. ISBN 978-80-87295-30-4
- KOPÁČ, R. Česká literatura pro děti a mládež (2000-2011): Czech literature for children and young people (2000-2011) = Tschechische Kinder- und Jugendliteratur (2000-2011). Praha: Ministerstvo kultury České republiky, 2012.
- KREJČOVÁ, L. Dyslexie. Psychologické souvislosti. Praha: Grada, 2019. ISBN 978-80-247-3950-2.
- KREJČOVÁ, Lenka, Zuzana HLADÍKOVÁ, Kamila ŠEMBEROVÁ a Kamila BALHAROVÁ. Specifické poruchy učení: dyslexie, dysgrafie, dysortografie. 2., aktualizované vydání. Brno: Edika, 2018. Rádce pro rodiče a učitele. ISBN 978-80-266-1219-3.
- KREJČOVÁ, Lenka a Zuzana HLADÍKOVÁ. Zvládáme specifické poruchy učení: dyslexie, dysortografie, dysgrafie. Brno: Edika, 2019. ISBN 978-80-266-1400-5.
- MANDYS, P. 2 x 101 knih pro děti a mládež: nejlepší a nejvlivnější knihy. Praha: Albatros, 2013. ISBN 978-80-00-03336-5.
- MATEJČEK, Z. Dyslexie. Specifické poruchy čtení. Jinočany: H & H, 1995. ISBN 80-85787-27-X.
- MOONEY, Jonathan. Být normální je na hovno: jak žít, učit se a být úspěšný mimo běžné mantinely. Přeložil Dagmar KLEINOVÁ. Praha: Audiolibrix, 2020. ISBN 978-80-907884-2-8.

N. KOLLÁR K., SZABÓ É., Pedagógusok pszichológiai kézikönyve, II. kötet. Budapest: Osiris, 2017. ISBN 978-963-276-281-4

PISTORIUS, V. Jak se dělá kniha: příručka pro nakladatele. Praha: Paseka, 2003. ISBN 80-718-5516-2.

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

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

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání – 2021, 2021 [online]. Praha: Národní pedagogický institut České republiky. [Cit. 10.7.2022] Dostupné z: <http://www.nuv.cz/file/4982/>.

REISSNER, Martin. Ilustrace: pohledy na výtvarný doprovod české dětské knihy = Illustration : insights into illustrations to accompany Czech children's books. Brno: Moravské zemské muzeum, 2015. ISBN 978-80-7028-439-1.

SLOWÍK, J. Speciální pedagogika. Praha: Grada, 2016. – 2., aktualizované a doplněné vydání ISBN 978-80-271-0095-8.

Směrnice IFLA o knihovnických službách osobám s dyslexií, Přepřacované a rozšířené vydání, 2019 [online].– 1. vydání. – Praha : Národní knihovna ČR – Knihovnický institut [Cit. 10.7.2022] Dostupné z: <https://ipk.nkp.cz/docs/IFLA/dyslexie>

ŠUBRTOVÁ, M.; CHOCHOLATÝ, M. Slovník autorů literatury pro děti a mládež 1. Praha: Libri, 2012. ISBN 978-80-7277-314-5.

ŠVARCOVÁ-SLABINOVÁ, Iva. Základy speciální pedagogiky. Praha: Parta, 2012. ISBN 978-80-7320-176-0.

WIGAN, M. Umění ilustrace: vizuální myšlení. Brno: Computer Press, 2010. ISBN 978-80-251-2970-8.

Zákony

Zákon č. 50/2019 Sb., o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon)

Zákon č. 561/ 2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon)

Seznam použitých internetových zdrojů

Výzkumy a články

Bookbird: A Journal of International Children's Literature, Volume 51, Number 4, October 2013, pp. 74-78 (Article) [10.7.2022]. Dostupnost z: : For additional information about this article Access provided at 4 Jan 2020 23:56 GMT from University of Nebraska - Lincoln <https://doi.org/10.1353/bkb.2014.0004>

Dill, Lauren & Parisi, Alyssa & Goodmon, Leilani & Miller, Amanda & Dodson, Trissa & Struble, Kali. Aesthetic Preference, Attention, and Memory in Children with Dyslexia. In: researchgate.net [online]. Researchgate, 2015 [10.7.2022]. Dostupnost z: https://www.researchgate.net/publication/334694733_Aesthetic_Preference_Attention_and_Memory_in_Children_with_Dyslexia

Yanhong Huang, Meirong He, Anna Li , Yuhang Lin, Xuanzhi Zhang and Kusheng Wu. Personality, Behavior Characteristics, and Life Quality Impact of Children with Dyslexia In: researchgate.net [online]. Researchgate, 2020 [10.7.2022]. Dostupnost z: https://www.researchgate.net/publication/339450639_Personality_Behavior_Characteristics_and_Life_Quality_Impact_of_Children_with_Dyslexia

Khan, Rehman & Oon, Yin Bee & Inam, Muhammad & Inam Ul Haq, Muhammad & Hajarrah, Siti. Proposed user interface design criteria for children with dyslexia. In: researchgate.net [online]. Researchgate, 2018 [10.7.2022]. Dostupnost z: https://www.researchgate.net/publication/333044728_Proposed_user_interface_design_criteria_for_children_with_dyslexia

Magdalena Łuniewska , Katarzyna Chyl , Agnieszka Debska, Anna Banaszkiwicz , Agata Zelechowska, Artur Marchewka, Anna Grabowska and Katarzyna Jednoróg. Children With Dyslexia and Familial Risk for Dyslexia Present Atypical Development of the Neuronal Phonological Network In: researchgate.net [online]. Researchgate, 2019 [10.7.2022]. Dostupnost z: <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fnins.2019.01287/full>

Webové stránky

American Psychiatric Association [online]. Dostupné z: <https://www.psychiatry.org/>

British Dyslexia Association. *British Dyslexia Association* [online]. Copyright © The British Dyslexia Association [cit. 10.07.2022]. Dostupné z: <https://www.bdadyslexia.org.uk/>

Contents of "Introduction to Children's Illustration" (Adolfo Serra) | Domestika. *Domestika* [online]. Copyright © Domestika 2022 [cit. 11.07.2022]. Dostupné z: <https://www.domestika.org/en/courses/175-introduction-to-children-s-illustration/course>

European Dyslexia Association – Umbrella organisation for Dyslexia organisations in Europe. *European Dyslexia Association – Umbrella organisation for Dyslexia organisations in Europe* [online]. Dostupné z: <https://eda-info.eu/>

International Board on Books for Young People (IBBY) [online]. Dostupné z: <https://www.ibby.org/>

International Dyslexia Association - ...until everyone can read!. *International Dyslexia Association - ...until everyone can read!* [online]. Copyright © 2022 [cit. 10.07.2022]. Dostupné z: <https://dyslexiaida.org/>

LOGOPEDIE - Logopedie VENDY. *Logopedie VENDY* [online]. Dostupné z: https://www.logopedie-vendy.cz/logopedie/?gclid=Cj0KCQjwIK-WBhDjARIsAO2sErQnKhiyvfvzUvvyrwHHgah5lvIYyZp70YcV6RQYQROR6_sSkfmaElfUaAsNSEALw_wcB

Online Course - Introduction to Raised Embroidery (Adriana Torres) | Domestika. *Domestika* [online]. Copyright © Domestika 2022 [cit. 11.07.2022]. Dostupné z: <https://www.domestika.org/en/courses/711-introduction-to-raised-embroidery>

Pomůcky pro zvládnání vizuálního stresu. *Brána ke knihám* [online]. Copyright © [cit. 10.07.2022]. Dostupné z: <https://www.branakekniham.cz/crossboweducation/>

Prohlížeč | MKN-10 klasifikace. *Prohlížeč | MKN-10 klasifikace* [online]. Dostupné z: <https://mkn10.uzis.cz/?term=specifick%C3%A9%20poruchy%20u%C4%8Den%C3%AD&limit=10&page=1&sort=2>

THE ROLE OF CHILDREN'S BOOKS IN INTEGRATING HANDICAPPED CHILDREN INTO EVERYDAY LIFE. 障害保健福祉研究情報システム (DINF) 障害者の保健と福祉に関わる研究を支援するための情報サイト [online]. Dostupné z: <https://www.dinf.ne.jp/doc/english/access/tordis/index.html>

Seznam obrázků

1. Celostránkové barevné fólie, branakekniham.cz [online]. [cit. 10.07.2022]. Dostupné z: <https://www.branakekniham.cz/crossboweducation/>
2. Fólie na monitor, branakekniham.cz [online]. [cit. 10.07.2022]. Dostupné z: <https://www.branakekniham.cz/crossboweducation/>
3. Čtecí ukazovátko, branakekniham.cz [online]. [cit. 10.07.2022]. Dostupné z: <https://www.branakekniham.cz/crossboweducation/>
4. Čtecí okénko ve tvaru čtecích proužků, branakekniham.cz [online]. [cit. 10.07.2022]. Dostupné z: <https://www.proskolaky.eu/p/pomucka-na-cteni/4>
5. Záložka s výřezem, dyscentrum.org [online]. Dostupné z: <https://eshop.dyscentrum.org/dyscentrum/eshop/2-1-POMUCKY/0/5/800-Cteci-zalozka-s-vyrezem>
6. Zábavné čtecí záložky s výřezem, logopedie-vendy.cz [online]. Dostupné z: https://www.logopedie-vendy.cz/skolni-pomucky/cteci-zalozka-s-vyrezem-lodicka/gclid=Cj0KCQjwzqSWBhDPArisAK38LY99c5qCSjUVFPpGnk7eqMcYn1HtUpWFZRik2mwMNto_bUTZujo__5kaAtyQEALw_wcB
7. Skryté okénko, didaktikamj.upol.cz [online]. [cit.10.07.2022]. Dostupné z: <https://didaktikamj.upol.cz/index.php/specialni-vzdelavaci-potreby/reedukace-dyslexie>
8. V kostce–abeceda, Albi.cz. [online]. [cit.10.07.2022]. Dostupné z: https://eshop.albi.cz/v-kostce-plus-abeceda/cjevent=92bb32d1fff911ec80b900a70a18050d&utm_medium=8280252&utm_source=Affiliate%20CJ&cjdata=MXxZfDB8WXww
9. Dyslektická čítanka pro 1.-2. ročník, Z. Michálková, logopedie-vendy.cz [online]. Praha:Tobiáš, 2015. Dostupné z: <https://www.logopedie-vendy.cz/spu/dyslekticka-citanka-pro-1-2--rocnik/>
10. Dyslektická čítanka pro 8.-9. ročník, Z. Michálková, logopedie-vendy.cz [online].Praha: Tobiáš, 2016 Dostupné z: <https://www.logopedie-vendy.cz/cesky-jazyk/dyslekticka-citanka-pro-8-9--rocnik/>
11. Knihy ze série autorky Heleny Rönns, H. Rönns, bonniercarlsen.se [online]. Stockholm: Bonnier Carlsen, 2013.Dostupné z:

<https://www.bonniercarlsen.se/bocker/182438/allra-basta-kompisen/>

12. Kniha *My very best friend (Allra bästa kompisen)*, H. Rönns, bonniercarlsen.se [online]. Stockholm: Bonnier Carlsen, 2013. Dostupné z:

<https://www.bonniercarlsen.se/bocker/182438/allra-basta-kompisen/>

13. Šedík a Bubi, E. Starý, M. Starý, zlatastuha.cz [online]. Praha: Pikola, 2019 [cit. 10.07.2022]. Dostupné z: <http://www.zlatastuha.cz/sedik-a-bubi>

14. Fonty OpenDyslexic, OpenDyslexic [online]. Dostupné z: <https://opendyslexic.org/>

15. Fonty OpenDyslexic, OpenDyslexic [online]. Dostupné z: <https://opendyslexic.org/>

16. Povídky a pohádky, ilustrace Cyrila Boud, DocPlayer.cz [online]. Praha: Státní nakladatelství Krásné Literatury, hudby a umění, 1953 [cit. 10.07.2022].

Dostupné z: <https://docplayer.cz/2746553-H-ch-andersen-pohadky-a-povidky-i.html>

17. Andersenovy pohádky, Hans Tegner, pdfknihy.maxzone.eu. Praha: Nákladem F. Šimačka, 1901, Dostupné z: <https://pdfknihy.maxzone.eu/andersen.html>

18. *Little Ida's Flowers*, Amy Su, Behance, 2015, behance.net [online]. Dostupné z: <https://www.behance.net/search/projects/?search=Little%27s%20Ida%27s%20flowers>

19. Snímka z video kurzu „Introduction to Raised Embroidery“, domestika.org [online]. Dostupné z: <https://www.domestika.org/en/courses/711-introduction-to-raised-embroidery>

20. Časopis embroidery a návrh A. Torresa, migadepan.com.ar [online]. Dostupné z: <https://www.migadepan.com.ar/about-miga-de-pan>

21. Kniha *hebra de agua*, G. Romera thuleediciones.com [online]. Dostupné z: <https://thuleediciones.com/catalogo/hebra-de-agua/>

22. Ilustrace z knihy *Bambi*, Gimena Romero thuleediciones.com [online]. Barcelona: Thule, 2018 Barcelona: Thule, 2018 Dostupné z: <https://thuleediciones.com/catalogo/bambi/>

23. Ilustrace z knihy *Bambi*, Gimena Romero thuleediciones.com [online]. Barcelona: Thule, 2018 Dostupné z: <https://thuleediciones.com/catalogo/bambi/>

24. Ilustrace z knihy *Z domu a zahrady*, 2011 baobab-books.net [online]. Praha: Baobab, 2011. Dostupné z: <https://www.baobab-books.net/product/z-domu-zahrady?v=15501>

25. Obálka knihy *Kočička z kávové pěny*, 2006 baobab-books.net [online]. Praha: Baobab, Dostupné z: <https://www.baobab-books.net/product/kocicka-z-kavove-peny?v=15402>

26.-30. Vlastní archiv, 2022

Seznam tabulek

Tab. 1. Poruchy učení spojené s verbálními operacemi

Tab. 2. Tzv. neverbální poruchy učení

Seznam příloh

Příloha 1 – Upravený text pohádky Květiny malé Idy v překladu Jana Vrchlického a čtecí okénko