

Univerzita Karlova v Praze  
Pedagogická fakulta

DIPLOMOVÁ PRÁCE

2017

Mgr. Pavla Plavcová

Univerzita Karlova v Praze  
Pedagogická fakulta  
Katedra Speciální pedagogiky

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Komparace metod nácviku počátečního čtení a psaní ve vztahu k rozvoji  
specifických poruch učení

Comparison of the practicing methods of initial reading and writing in  
relation to the specific learning disorders

Mgr. Pavla Plavcová

Vedoucí práce: PhDr. Lenka Felcmanová, Ph.D.  
Studijní program: Speciální pedagogika  
Studijní obor: Speciální pedagogika

2017

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci na téma „Komparace metod nácviku počátečního čtení a psaní ve vztahu k rozvoji specifických poruch učení“ vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále prohlašuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

Praha . 7. 2017

.....  
podpis

Ráda bych vyjádřila poděkování PhDr. Lence Felcmanové, PhD. za její cenné rady při vedení mé diplomové práce. Rovněž bych chtěla poděkovat za vstřícnost a pomoc při získání potřebných informací paním učitelkám a výchovným poradkyním a speciálním pedagogům základních škol. V neposlední řadě moje poděkování patří rodině a přátelům za trpělivost a velkou podporu.

.....  
podpis

## **OBSAH:**

ÚVOD.....	8
TEORETICKÁ ČÁST.....	10
1 Současná výuka čtení na základních školách.....	10
2 Metody ve výuce čtení.....	12
2.1 Metody syntetické.....	12
2.1.1 Metoda slabikovací.....	12
2.1.2 Metoda hláskovací.....	13
2.1.3 Metoda náslovných hlásek.....	13
2.1.4 Metoda fonomimická.....	13
2.1.5 Metoda skriptologická.....	13
2.1.6 Metoda genetická.....	14
2.2 Metody analytické.....	16
2.2.1 Metoda normálních slov.....	16
2.2.2 Metoda globální.....	17
2.2.3 Metoda analyticko - syntetická.....	18
2.2.4 Sfumato – Splývavé čtení.....	20
2.3 Výuka psaní.....	24
3 Specifické poruchy učení.....	27
3.1 Příčiny specifických poruch učení.....	28
3.2 Diagnostika specifických poruch učení.....	31
3.2.1 Učitelská diagnostika.....	32
3.2.2 Speciálně pedagogická diagnostika v PPP, SPC.....	32
3.3 Prevence specifických poruch učení.....	33
3.4 Dyslexie.....	36
3.4.1 Obtíže ve čtení a dyslexie.....	37
3.4.2 Hodnocení čtení a dyslexie.....	39
3.4.3 Způsob čtení.....	40
3.4.4 Chybovost.....	40
3.4.5 Porozumění čtenému textu.....	41
3.5 Dysgrafie.....	42
3.5.1 Obtíže při psaní a dysgrafie.....	43
3.5.2 Chybovost.....	44
3.6 Dysortografie.....	44

3.6.1 Obtíže v dysortografii.....	45
PRAKTICKÁ ČÁST .....	48
4 Výzkumný problém a cíl diplomové práce.....	48
4.1 Výzkumné otázky a hypotézy .....	48
4.2 Metodika výzkumu .....	49
4.2.1 Pozorování .....	50
4.2.2 Rozhovor .....	50
4.2.3 Dotazník .....	51
5 Charakteristika výzkumného vzorku a harmonogram výzkumu.....	53
5.1 Analýza získaných dat – dotazníkové šetření.....	53
5.2 Analýza získaných dat – pozorování .....	62
5.3 Interpretace dat – rozhovor.....	65
5.4 Diskuze k výsledkům šetření.....	71
ZÁVĚR.....	73
LITERATURA .....	74
Seznam tabulek a grafů.....	77

## ÚVOD

To, že v současnosti má učitel nebo škola volnost při výběru metody pro výuku prvopočátečního čtení a psaní, s sebou samozřejmě přináší otázky, která z metod je nejvhodnější a nejlepší pro výuku elementárního čtení a psaní. Existuje mnoho názorů, mnoho úhlů pohledu na toto téma, a proto jsme se pokusili v rámci této diplomové práce porovnat tři nepoužívanější metody výuky čtení – analyticko-syntetickou, genetickou a metodu Sfumato- Splývavé čtení a jejich vliv na vznik specifických poruch učení. Motivací pro volbu tématu byla autorčina zkušenost s výukou počátečního čtení a psaní metodou analyticko-syntetickou a zájem zjistit, zda některá z dalších metod výuky – genetická, Sfumato – Splývavé čtení, není vhodnější z pohledu vzniku SPU.

Nejpoužívanější metodou je i v současnosti metoda analyticko-syntetická, následuje metoda genetická a v posledních letech se stále více dostává do povědomí pedagogů metoda Sfumato – Splývavé čtení, která je akreditována jak v České republice tak i na Slovensku, a vznikla před sedmnácti lety. První dvě metody výuky mají svá úskalí a málokdy vyhovují všem dětem bez rozdílu. Ohlasy na metodu Sfumato jsou zatím velmi pozitivní, vyzdvihovaná je především propracovaná metodika, která respektuje specifika dětského vývoje.

U specifických poruch učení se velmi často řeší především náprava vzniklých potíží. Lze ale předcházet vzniklým potížím? Je možné pomocí vhodně zvolených metod výuky čtení a psaní předejít tomu, aby se problémy v počátečním čtení a psaní projevíly? Tato diplomová práce si klade za cíl porovnat jednotlivé metody výuky čtení a psaní ve vztahu k rozvoji specifických poruch učení.

V první části diplomové práce budete seznámeni s problematikou výuky prvopočátečního čtení a psaní, přiblížíme jednotlivé metody výuky elementárního čtení a psaní, především metodu analyticko-syntetickou, genetickou a metodu Sfumato. Samozřejmě je zde také objasněn pojem specifická porucha učení, podrobně se pak zabýváme dyslexií, dysgrafií a dysortografií.

Druhá část diplomové práce je zaměřena na praktické ověřování metod výuky čtení

v závislosti na rozvoj specifických poruch učení. Popisuje, jak průběh jednotlivých šetření, tak i výsledky z těchto šetření získaných. Jedná se o dotazníkové šetření, rozhovory s pedagogy a pozorování ve vyučovacích hodinách čtení. Pomocí dotazníku zjišťujeme zastoupení žáků ve druhých a třetích třídách základních škol s diagnostikovanou dyslexií, dysgrafií a dysortografií v závislosti na použité vyučovací metodě počátečního čtení a psaní. Další šetření bylo realizováno pozorováním v hodinách čtení. Pozorování bylo zaměřeno na chybovost při čtení u všech žáků vyučovaných různými metodami elementární čtení. Dále byly realizovány rozhovory s pedagogy, kteří mají osobní zkušenost s alespoň dvěma vyučovacími metodami počátečního čtení a psaní. Všechny rozhovory byly nejprve zaznamenány na diktafon a následně přepisovány a analyzovány.



## TEORETICKÁ ČÁST

### 1 Současná výuka čtení na základních školách

Současná výuka čtení na základních školách spadá do vzdělávací oblasti Jazyk a jazyková komunikace vzdělávací obor Český jazyk a literatura. Tato oblast zaujímá stěžejní postavení ve výchovně vzdělávacím procesu. Jazykové vyučování vybavuje žáka takovými znalostmi a dovednostmi, které mu umožňují správně vnímat různá jazyková sdělení, rozumět jim, vhodně se vyjadřovat a účinně uplatňovat a prosazovat výsledky svého poznávání (RVP, 2005).

Od 1. září 2007 začaly základní školy pracovat podle školních vzdělávacích programů, které si samy vytvořily podle vlastních specifických podmínek. Při vytváření školních vzdělávacích programů se musí školy řídit směrnicemi stanovenými Rámcovým vzdělávacím programem. Školní vzdělávací program se stal závazným dokumentem pro základní školy. Poprvé v historii tak dostaly školy možnost formulovat představy o nejvhodnější podobě vzdělávání. Každý vzdělávací program by měl být originální pro tu danou školu, pro kterou je tvořen (Fasnerová, 2012).

Změny v celkové koncepci mají logicky za následek proměny samotné výuky počátečního čtení a psaní. Časově tato výuka zahrnuje výuku čtení a psaní v 1. a také v 2. ročníku základní školy. *„Tato oblast patřila v minulosti k jedné z nejproblematičtějších a lze konstatovat, že právě tradiční pojetí rozvoje těchto dovedností (do roku 1989) bylo častou příčinou školních neúspěchů žáků, jež se projevovaly mimo jiné vysokým počtem odkladů počátku školní docházky”* (Wildová, 2002, s. 5).

Výuka v 1. ročníku základní školy má komplexní charakter, jednotlivé složky výuky od sebe nelze oddělit. Velmi důležité jsou proto strategie, kterými je výuka realizována, individuální přístup k žákům, využívání moderních forem a metod výuky (Fasnerová, 2012).

Současné pojetí prvopočátečního čtení klade především důraz na individuální rozvoj. *„Již od počátku výuky je zdůrazňován význam funkčnosti, tedy schopnosti využívat čtení a psaní jako prostředek (nástroj) pro komunikaci, vzdělávání, ale i trávení volného času. Při výuce je upřednostňován obsah (to co žák čte, píše) před vnější formou (jak píše,*

čte)” (Wildová, 2002, s. 5). Cílem současného pojetí výuky čtení tedy je, aby žáci četli přiměřeným tempem, správně a s porozuměním. „*Významným cílem je pěstování pozitivního vztahu ke čtení a psaní, pocitu zodpovědnosti za vlastní rozvoj uvedených dovedností, vytváření návyku využívat čtení a psaní jako prostředek komunikace s okolním světem*” (Wildová, 2002, s. 8). Při rozvoji prvopočátečního čtení by měly být respektovány individuální schopnosti a vzdělávací potřeby jednotlivých žáků.

V současné době mají učitelé možnost zvolit si metodu, podle které budou prvopočáteční čtení vyučovat. V minulosti mohli učitelé využívat pouze jednu metodu (analyticko-syntetickou). Dnes si mohou metodu libovolně zvolit podle toho, která jim osobně vyhovuje, případně jednotlivé metody kombinovat, což umožňuje více respektovat individuální zvláštnosti jednotlivých žáků. Kromě výběru metod lze individuálně přizpůsobit také využívání různých forem výuky, způsob hodnocení, použití různých prostředků (např. výběr textů), forem a obsahu mimotřídní práce, koncepci domácí přípravy. „*Součástí individualizace je i umožnění uskutečnit tento výběr dle možností právě žáky samotnými, což výrazně podporuje jejich motivaci a dodává pocit vlastní „spoluzodpovědnosti“*” (Wildová, 2002, s.6).

Wildová (2005, str. 15) uvádí: „*Současné pojetí rozvoje počátečního čtení ovlivňuje i pojetí školní výuky. Odborníci se shodují, že základními didaktickými východisky pro vytváření koncepce školní výuky je přirozenost, smysluplnost a individualizace cílů a vyučovacích prostředků (metod, učebnic atd.), aktivita, motivace, spontánnost a tvořivost žáka. Zdůrazňována je komplexnost rozvoje počátečního čtení ve smyslu gramotnostního pojetí (tak zvaný celojazykový přístup). Důraz je kladen na kontinuitu předškolního a školního vývoje při rozvoji počátků gramotnosti (a tedy i počátečního čtení). V dnešním pojetí již není cílem výuky počátečního čtení pouze dokonalé dekodování písmen a slov, ale podpora rozvoje čtenářských strategií, které žákovi umožní poznat význam čteného. Prioritou je kromě kognitivního rozvoje také rozvoj složky afektivní, tedy utváření pozitivních postojů ke čtení ve smyslu rozvoje čtenářství.*“

## 2 Metody ve výuce čtení

Ve vývoji metod vyučování prvopočátečního čtení se setkáváme se dvěma základními skupinami metod a těmi jsou metody syntetické a analytické. Syntetické metody postupují od písmena přes slabiky až ke slovům. Analytické metody pracují s celky slov, případně vět, které postupně rozkládají na písmena. V obou skupinách metod vyučování prvopočátečního čtení existuje mnoho různých variant, ze kterých jsme vybrali zejména ty, které se přímo váží k vývoji naší metodiky prvopočátečního čtení (Wildová, 2005).

### 2.1 Metody syntetické

Syntetické metody se dále dělí na metody slabikovací a hláskovací. U nás se tyto metody rozvíjejí od druhé poloviny dvacátého století (Wildová, 2005).

#### 2.1.1 Metoda slabikovací

Touto metodou se na našem území vyučovala až do 19.století. V roce 1869 bylo Říšským školním zákonem umožněno volné rozhodování učitele o používaných metodách a právě metoda slabikovací ze škol poměrně rychle mizela. Tato metoda se rozdělovala do tří etap (Křivánek, Wildová, 1998).

a) Abecedáři:

Žáci se učili znát všechna písmena z abecedy jménem z paměti, což mnohdy trvalo i několik měsíců. „Žák měl ukázat např. písmeno „k” na schematu abecedy /seznamu písmen/. Postupně jmenoval písmena, až se dostal ke „k”, které ukázal” (Křivánek, Wildová, 1998, s. 10).

b) Slabikanti:

V této etapě se učili skládat písmena do slabik. Využívali k tomu jednoduchou pomůcku tzv. lístek, což byly jeden nebo dva listy, na kterých byla z jedné strany napsaná abeceda, na dalších pak slabikovací schemata (řádky a sloupce slabik v postupných kombinacích – ab, ac, ad, ...ba, ca, da, ...). „Postupně se nacvičovala slabičná schemata. Žák měl např. přečíst slabiku „am” a řekl „á- em- am” Nebo měl přečíst slabiku „bo”.

Četl „bé-ó-bo” (Křivánek, Wildová, 1998, s. 10).

c) Nominaristé:

V této etapě již žáci přecházeli ke čtení slov. Četli ale stejným algoritmem jako slabiky. Slovo „kolo” by četli „ ká-ó- ko el- ó- lo kolo”. „*Složitost tohoto procesu je zřejmá na první pohled. Zároveň připomeňme, že než žáci vůbec začali číst první slova, museli projít abstraktním materiálem pojmenování písmen a skládání slabik z názvů písmen. Při výuce postupoval většinou učitel od žáka k žákovi*” (Křivánek, Wildová, 1998, s.11).

### **2.1.2 Metoda hláskovací**

Základem hláskovací metody bylo, že se žáci učili číst písmena hláskou. Následně sestavovali z hlásek slabiky. Opět i zde nastával problém, že oddělené vyslovování souhlásky a samohlásky není stejné s vyslovením slabiky. Přípravou pro tuto metodu byl sluchový rozklad slova. Mezi metody hláskovací řadíme metodu náslovných hlásek, fonomimickou a metodu skriptologickou (Fasnerová, 2012).

### **2.1.3 Metoda náslovných hlásek**

Podstatou této metody bylo izolování nově vyvozované hlásky ze slova, ve kterém byla daná hláska na prvním místě. Pro tuto výuku čtení se používaly zároveň také tzv. nápovědné obrázky, které pomáhaly k vyvození prvního písmena. Vyvození náslovných hlásek bylo jednodušší u slov, kdy byla na prvním místě samohláska (o-opice, a-ananas, i-indián). Náročnější bylo vyvození náslovné hlásky u slov začínajících otevřenou slabikou (m-máma, p-pole) (Santlerová, 1995).

### **2.1.4 Metoda fonomimická**

Někdy byla tato metoda označována také jako metoda „normálních hlásek”. K vyvozování byly vybírány takové hlásky, které se vyskytují samostatně, např. jako citoslovce. Často to byly zvuky zvířat (pes vrčí-rr, had syčí- ss, moucha bzučí- zz). Zvukový obraz hlásky byl spojován s gestikulací a mimikou (Santlerová, 1995).

### **2.1.5 Metoda skriptologická**

Tato metoda propojovala učení čtení písmen s jejich současným psaním. Některé slabikáře striktně dodržovaly synchronizaci čtení a psaní, jiné na to rezignovaly a zaváděly

psací písmena podle obtížnosti jejich psaní. Výuka elementárního čtení a psaní je podle této metody rozpracována pro tzv. „díleenské vyučování“, které znamená vyučování skupin dětí, které pracují na úkolu podle vlastního výběru. Tuto činnost mohou provádět společně na stanovišti, s ostatními dětmi, nebo i samostatně. *Učitelé, kteří vyučují podle této metody, dospívají k názoru, že jsou žáci při výuce pilnější, spokojenější a neztrácejí motivaci. I těm slabým se dostává pravidelných pozitivních zážitků z úspěchu. Metoda se osvědčuje rovněž při práci se žáky nadanými, se žáky, kteří už před příchodem do školy uměli číst, nebo s těmi, kteří mluví cizí řečí* (Doležalová, 2001, s. 36).

### 2.1.6 Metoda genetická

Tato metoda bývá také označována jako zapisovací. Jejím autorem byl Josef Kožíšek, který vycházel z předpokladu, že ve vývoji dětí v oblasti čtení a psaní se opakuje vývoj písma ve vývoji lidské společnosti. Zároveň považuje Kožíšek za velmi důležité, aby děti prošly fází obrázkového písma, díky němuž lépe pochopí smysl písemného sdělení. Poprvé se setkávaly děti s písmeny ve formě zkratk jmen nebo příjmení žáků ve třídě. Zkratky byly označovány jako „písmena s uzlíčky“, „A.“ znamená např. Adam, „N.“ - Novák atd. Tímto způsobem se snažil učitel obsáhnout téměř celou abecedu. V dalších týdnech se zaváděla další písmena, postupně docházelo k odstraňování „uzlíčku“ ze zkratk a žáci začali číst jednotlivé hlásky. I nadále se kombinovalo čtení písmen s obrázky, takže děti četly od začátku celé věty. Žáci se postupně dostávali ke čtení delších textů, které byly psány výhradně velkým hůlkovým písmem. S psacím písmem se setkávali až od druhého pololetí (Wildová, 2005).

Genetickou metodu J. Kožíška upravila pro současné používání J. Wagnerová, která ve své učebnici „Učíme se číst“ využívá Kožíškovo průpravné čtení. Autorka ve svém experimentu a publikaci (1998) rozděluje výuku čtení do tří etap:

*První etapa:* Během prvního měsíce se děti seznamují se všemi písmeny velké tiskací abecedy, které čtou i píšou hůlkovým písmem. Vychází z toho, že všechny děti se při vstupu do školy umí podepsat hůlkovým písmem. Pravidelně se zařazují krátká cvičení na sluchovou syntézu. Nejprve se začíná s kratšími, jednoduššími a jednoslabičnými slovy. Cílem této etapy není zvládnutí celé abecedy, ale spíše seznámení s jednotlivými písmeny, hraní se jmény a s písmeny. Do výuky se také zařazují hry na rozvoj jednotlivých smyslů,

např. hledání stejných tvarů, spojování stejných písmen, obrázků podle zraku i sluchu, rozpoznávání písmen hmatem, modelování a skládání písmen.

*Druhá etapa:* zaměřuje se na vytváření čtenářských návyků. I nadále se pracuje pouze s velkými tiskacími písmeny, které děti zároveň zapisují. V tomto období si již většina dětí zvykne na čtení pouze zrakem, u některých ještě přetrvává hláskování. Ke čtení se využívá učebnice *Učíme se číst pohádky*, se kterou se pracuje přibližně dva měsíce. Tato čítanka má děti nejen seznámit se všemi tiskacími písmeny abecedy, ale i naučit je číst krátké pohádky tak, aby si osvojily základy čtení. V této etapě se děti učí číst slova s *di, ti, ni, dy, ty, ny, dě, tě, ně, bě, pě, vě, mě*, důraz se klade na rozlišování tvrdých a měkkých slabik.

*Třetí etapa:* nácvik čtení je zaměřen na přechod ke čtení malými tiskacími písmeny. Postupně se zavádí malá písmena, která jsou podobná velkým tiskacím tvarům, např. o, s, š, c, v, i, k, p. Malá tiskací písmena se nezapisují, i nadále se píše pouze velkými tiskacími. I nadále je třeba se věnovat sluchové analýze a syntéze, rozlišování měkkých a tvrdých slabik ve slovech. Během této etapy se již začíná pomalu se psaním prvních písmen do písanky. Většina dětí už čte bez pomocných mechanismů, tzn. nehláskují slova, čtou plynule (Wagnerová, 1998).

Švrčková (2011) vidí charakteristické znaky genetické metody především v důrazu na čtení s porozuměním, podpoře pozitivního vztahu ke čtení, komplexnosti výuky (vyučovací hodiny se nečlení na čtení, psaní a literární výchovu), individuálním přístupem k jednotlivým žákům, celkovém rozvoji čtenářství (čtení je chápáno jako prostředek dalšího vzdělávání v celoživotní perspektivě). Genetická metoda nepoužívá ke čtení slabiky, děti slovo vyhláskují a potom přečtou jako celek, ani slabiky *dě, tě, ně, bě, pě, vě, mě* se nenacvičují samostatně, ale rovnou ve slovech. Od začátku školní docházky se do výuky pravidelně zařazují cvičení na rozvoj sluchového vnímání – cíleně se procvičuje sluchová analýza a syntéza.

Cílem současné genetické metody je přispět k rozšíření nabídky metod prvopočátečního čtení v prvních třídách a zároveň pomoci učitelům při hledání efektivnějších metod výuky. Stejně jako každá metoda výuky čtení, má i metoda genetická svoje kladné a záporné stránky. Mezi klady patří především rychlý nástup čtení s dobrými výsledky při čtení s porozuměním. Díky psaní velkými tiskacími písmeny, které probíhá

zároveň se čtením, mohou děti psát téměř všechna slova velmi brzy, což je výhodou i pro další předměty. K hlavním negativům genetické metody patří fakt, že to není metoda, kterou by se vyučovalo čtení na většině škol, takže může nastat problém při přechodu z jedné školy na druhou, kde se vyučuje analyticko-syntetickou metodou. Nevýhodu může také představovat pro dítě, které má potíže se sluchovou anlyzou a syntézou slov (Genetická metoda čtení, 2008 [online]).

Jucovičová a Žáčková (2004, str. 18) k této metodě mimo jiné uvádějí: „*Problémy mají především děti s porušenou krátkodobou sluchovou pamětí (u pouhé nezralosti se obtíže většinou podaří překonat běžnými postupy) – tyto děti většinou zvládnou při čtení slovo postupně vyhláskovat, ale poté si již nepamatují začátek (přestože vidí napsané slovo) – v důsledku toho nejsou schopny hláskové syntézy. Mají pak tendenci k odhadování slov, někdy slova mechanicky hláskují bez porozumění obsahu, jindy dlouhodobě ulpívají na dvojím čtení. Obtíže mají někdy i děti s výrazněji porušenou hláskovou analýzou a syntézou, s problémy ve zrakovém vnímání (zraková analýza a syntéza, zraková paměť).*“

## **2.2 Metody analytické**

Analytické metody se začaly rozšiřovat na základě kritiky syntetických metod na začátku první poloviny devatenáctého století. Řadíme sem především metodu normálních slov a globální metodu (Wildová, 2005).

### **2.2.1 Metoda normálních slov**

Tato metoda vychází z původní analytické metody J. Jacotota. Ve 40. letech 19. století navrhli metodu normálních hlásek dva němečtí pedagogové Vogel a Seltsam. Pro výuku u nás tuto metodu přizpůsobil G. A. Lindner. Vybral celkem 21 „normálních slov“, která se dále využívala k rozboru na hlásky a písmena. Následně žáci psali jednotlivá písmena, poté celá slova. Potom tvořili ústně slabiky a nová slova. Až potom mohli číst tištěný text. I Lindnerova propracovaná metoda byla nadále přizpůsobována, např. F. Merta využil jako normální slova slova jednoslabičná s uzavřenou slabikou. Oddělil také na rozdíl od Lindnera psaní od čtení (Křivánek, Wildová, 1998).

## 2.2.2 Metoda globální

Globální metoda vznikla v USA, kde se šířila především ve 2. polovině 19. století a v prvních desetiletích 20. století. Globální metodu k nám přivezl z USA Václav Příhoda, který se také koncem 20. let 20. století významně podílel na jejím dalším šíření. Tato metoda staví učení čtení na zrakový základ. K tomu, aby se dítě naučilo číst, mu stačí celkový zrakový obraz slova. Tato metoda zpočátku vůbec nepracuje s písmeny, vychází z vnímání celých slov a jednoduchých vět. Opakováním si mají děti zapamatovat obrazy tištěných slov. Až po zapamatování určité slovní zásoby obrazů se k sobě řadí slova se stejnými počátečními písmeny, slabikami a dochází k analýze písmen. Následně po osvojení určité části písmen se procvičuje syntéza slov. V dalším období se procvičuje čtení obtížnějších slov (Wildová, 2005).

Globální metoda probíhá dle Fasnerové (2012) ve čtyřech hlavních fázích:

1) *Fáze paměti*: děti čtou tak, že si vybavují v paměti obrazy jednotlivých slov. Ze začátku je třeba volit slova, která jsou od sebe vizuálně odlišná, slova krátká a dlouhá, s háčkem a bez háčku, s malým a velkým počátečním písmenem, např. had – maminka, kočka – slovo. Nemělo by se zavádět zbytečně mnoho slov na zapamatování, je třeba dbát na to, aby se děti setkávaly se slovem v mnoha různých větách. Zároveň by se mělo cíleně rozšiřovat zorné pole dětí, aby byly schopny obsáhnout zrakem co největší část věty. V tomto období se klade důraz na čtení s porozuměním, na výrazné a plynulé čtení.

2) *Fáze analýzy*: v tomto období začínají děti poznávat shodné části slov, shodná písmena. Naprosto přirozeně tak přichází ke znalosti písmen. Dítě samo dochází k rozkladu celku na jednotlivé prvky – písmena – a následně je pak opět skládá do původních celků. Děti samy objevují vnitřní složení slov. K rozkládání a skládání slov dojde většina dětí bez vnější dopomoci, jen asi 25 % dětí potřebuje pomoc např. formou her.

3) *Fáze samostatného čtení* (spojování prvků): v této fázi by již měly děti umět všechna písmena, pokud nějaká písmena neuměly, měla být individuálně doučena. Vzhledem k malé frekvenci používání písmen w, q, x, g v češtině se nevyžadovala znalost těchto písmen v tomto období výuky čtení. Učitel měl i nadále psát slova jako celky na tabuli, aby je děti měly před očima. V tomto období dochází ke zdokonalování čtení pomocí křížovek, doplňovaček, osmisměrek, přesmyček a jiných hrových činností.



4) *Fáze upevňování samostatného čtení*: v tomto období je třeba se zaměřit na docvičení čtení složitých slov, zdokonalovat čtení s porozuměním a následné vyprávění přečteného textu. Děti by se měly naučit orientaci v textu, orientaci v knize. Současně je důležité číst kromě čítanky i jiné knihy. V této fázi je třeba vybírat texty individuálně podle možností každého dítěte.

Globální metoda zaznamenala největší rozmach u nás ve 30. letech 20. století, vyučovalo se podle ní až do školního roku 1949/1950. Poté byla do škol hromadně zavedena jako jediná možná metoda výuky čtení metoda analyticko-syntetická (Wildová, 2002).

*„Záporem této metody je právě důraz kladený na paměť (u některých typů dysfunkcí je právě paměť porušena) a rovněž to, že brání přirozenému rozvoji schopnosti analýzy a syntézy. Pozitivem této metody je hravý, nenásilný přístup ke čtení, který dítě motivuje a vzbuzuje jeho zájem o čtení. Z pohledu specifických poruch učení může být úskalím pro dyslektiky tato metoda v případě, že je u dítěte porušeno zrakové vnímání a zejména zraková paměť.“* (Jucovičová, Žáčková, 2004, str. 17).

### **2.2.3 Metoda analyticko - syntetická**

Pouze analyticko – syntetickou metodou se vyučovalo prvopočáteční čtení od roku 1951 až do roku 1990. Tato metoda je založena na pochopení hláskové stavby slova. Jako první rozpracoval tuto metodu v 60. letech 19. Století K. D. Ušinskij. Děti nejprve analyzovaly ze slov samohlásky, až poté souhlásky. Při vyvození hlásky se učily děti současně písmeno psát. Následně spojovaly písmena do slabik a do slov, která nejprve psaly a potom četly, co napsaly (Fasnerová, 2012).

U nás je za tvůrce hláskové metody považován J. V. Svoboda. Vycházel z mluvené řeči, učil děti analyzovat slova. Po vyvození hlásky se učily poznávat písmeno a číst otevřené slabiky. Jako pomůcka se používala skládací abeceda. Pro podporu vyučování touto metodou byla vypracována První čítanka a později r. 1951 Živá abeceda a Slabikář pod vedením O. Chlupa (Wildová, 2002).

*„Při použití analyticko-syntetické metody ve výuce čtení se vychází z jednoty celku a částí v rámci slov. Jak již bylo uvedeno, jde o rozklad slov na slabiky a slabik na hlásky a*

*skládání hlásek ve slabiky a slabik ve slova za opory kinestézie, tj. činnosti mluvidel“* (Santlerová, 1995, s. 21).

V současné době mají učitelé volnost ve výběru metod, je na každém z nich, aby našel optimální poměr mezi procesem analýzy a syntézy při nácviku čtení nových slov. Od roku 1996 přestává být analyticko-syntetická metoda jedinou schválenou metodou výuky počátečního čtení (Wildová, 2005).

Výuka prvopočátečního čtení analyticko-syntetickou metodou se podle Bartoňové (2012) dělí do tří hlavních etap:

*1) Etapa předslabikářová:* je to období přípravné. Délka této etapy závisí především na individuálních schopnostech jednotlivých žáků ve třídě. V tomto období se děti hravou formou seznamují se slovy, s prvními písmeny, trénují zřetelnou a sluchovou analýzu i syntézu, paměť, rozšiřují si slovní zásobu. V tomto je období kladen důraz na rozvoj poznávacích procesů, poznávání prvních hlásek a písmen, procvičování správného dechu, hlasu a výslovnosti, rozpoznávání krátkých a dlouhých samohlásek. Již od 30. let trvá spor o přípravné období, zda je pro děti nutné, zda je nebrzdí při vlastním čtení. Ukazuje se, že právě tato etapa jazykové přípravy by rozhodně při výuce čtení neměla chybět, protože ne všechny děti jsou na čtení stejně připraveny, přestože navštěvovaly předškolní zařízení.

*2) Etapa slabikářová:* v tomto období dochází k nácviku vlastního čtení. Začíná se čtením otevřených slabik, což jsou slabiky typu: souhláska-samohláska. Po osvojení několika samohlásek a souhlásek dochází k jejich syntéze do slabik. V této fázi je třeba stále přistupovat ke čtení slabik s ohledem na to, že slabika je pouze část slova. Je třeba nechat děti hledat slova, ve kterých přečtené slabiky jsou, přiřazovat obrázky. Toto období by nemělo být zbytečně dlouhé, aby nedocházelo k odtržení od významu a k pouze mechanickému čtení. Po procvičení čtení otevřených slabik začínají spojovat slabiky do dvojslabičných slov, později i trojslabičných. V tomto období by už měli žáci přejít k vázanému slabikování. Následuje čtení uzavřených slabik-souhláska-samohláska-souhláska, slov jednoslabičných a víceslabičných zakončených uzavřenou slabikou. Po zvládnutí prvních slov by se měly začít číst krátké věty a cíleně pracovat se smyslem přečteného.

*3) Etapa plynulého čtení:* v této etapě by měla většina dětí přejít k plynulému čtení slov a

větných celků. Základem by mělo být čtení s porozuměním, žáci by měli být ke čtení vhodně motivováni, především správně volenými texty, knihami i dětskými časopisy.

## 2.2.4 Sfumato – Splývavé čtení

Autorkou metodiky metody Sfumato-Splývavé čtení je PaedDr. Mária Navrátilová. Vystudovala gymnázium a střední pedagogickou školu. Následně Pedagogickou fakultu UK v Praze, v doktorské práci se pak zaměřila na využití hudebně-dramatické výchovy na 1. stupni základní školy. Již v roce 1974 začala formulovat splývavé čtení jako učitelka přípravného ročníku v mateřské škole. Následně svou metodiku aplikovala 11 let v prvním ročníku základní školy, aby prokázala efektivitu metody Sfumato při výuce čtení. V současné době je tato metoda akreditována v České republice a na Slovensku (<http://sfumato.cz>, 2017).

Prof. PhDr. Zdeněk Matějček se v roce 2003 k metodě Sfumato vyjádřil následovně: *„Technika Splývavého čtení je ve své podstatě revoluční ... s potěšením mohu sdělit, že v ní nenacházím nic, co by nějak odporovalo dnešním poznatkům z neuropsychologie a vývojové psychologie. Naopak, pokud mohu posoudit, velice sympatický je její princip komplexního přístupu k počáteční výuce čtení... Rozlišuje dokonale zvukovou a grafickou podobu slova, zdokonaluje vyjadřovací schopnosti, přináší čtení s porozuměním, na které svět čeká již 150 let. Podělme se s dětmi o radost ze čtení.“* (Navrátilová, 2013, str. 3).

Metoda Sfumato - Splývavé čtení (dále jen Sfumato) se řadí mezi syntetické metody, je založena na fonologickém uvědomování, na posloupnosti zrak-hlas-sluch. Sfumato se řadí do oblasti inkluzivního myšlení (inkluzivní výchova a inkluzivní vzdělávání), tzn. že preferuje individuální přístup s respektováním věkových zvláštností. Každé dítě si volí své vlastní tempo učení čtení. Děti jsou zároveň pozorné, aktivní a soustředěné. Při učení čtení technikou Splývavého čtení se zabrání dvojitému čtení, dítě čte plynule a především s porozuměním. Děti se naučí pečlivě vyslovovat, dokonale rozlišují dlouhé a krátké samohlásky. (<http://sfumato.cz>, 2017)

Navrátilová (2013, str. 59) v metodice uvádí: *„Technika splývavého čtení staví na poznatcích neurofyziologických zákonitostí, jimiž se řídí orgány zraku, sluchu, hlasu, a respektuje způsob, jak pracuje lidský mozek a jak funguje dětské vnímání. Při vytváření čtecích návyků se pracuje se zrakem a sluchem zároveň, a to v přesné posloupnosti, za dostatečné*

*podpory dechového aparátu a s podmínkou správného tvoření hlásek (například bez zbytečných přídavných zvuků). Rozlišování prvků řeči se spojuje se sluchovou a zrakovou pamětí a následně s představivostí.“*

Na počátku metody Sfumato se pracuje desetkrát pomaleji, než při jiných metodách výuky čtení. Pořadí zavádění hlásek vychází z principu kontrastu a zároveň je postupováno od nejjednoduššího ke složitějšímu. Předpokladem pro přidávání písmen je dokonalé zvládnutí předchozího kroku. Metoda Sfumato dělí hlásky podle charakteru zvuku na tóny, zvuky a tlačené (výbuchové). Mezi tóny řadíme hlásky bez přidaných zvuků, expozice je dlouhá. Patří sem samohlásky *a, e, i, o, u* a souhlásky *l, m, n, v, r, ř, z, ž*. Mezi zvuky patří hlásky *s, š, f, h, ch*. I zde je kladen důraz na expozici bez přidaných zvuků. Tlačnými hláskami označuje autorka metody hlásky *p, b, t, k, d, c, č*. Tyto hlásky jsou tvořeny bezhlučně, tzn. že jsou ve slovech slyšet až s následující hláskou. Pokud jsou vyslovovány samostatně, nesou s sebou přídavný zvuk, což může způsobovat následné potíže při psaní. Dělení hlásek v metodě Sfumato je rozdílné od běžně používaného dělení hlásek. Stejně důležité jako dělení hlásek je pro Sfumato důležitá expozice jednotlivých hlásek, která je založena na dlouhém a hlasitém provedení. Syntéza dvou hlásek probíhá podle stanovených pravidel intonačního vývoje, který se opírá o ontogenetický vývoj vycházející ze zákonitostí intonace lidské řeči (Navrátilová, 2013).

Fáze výuky čtení metody Sfumato dle Navrátilové (2013):

*1) Expozice hlásky: tato fáze je obdobím Živé abecedy, tzv. předslabikářové období, kdy jsou děti připravovány na výuku čtení. V tomto období se využívá multisenzoriální přístup a mezipředmětové vztahy- prvky pohybové, výtvarné, hudební i dramatiké, zapojen je samozřejmě také hmat a jemná motorika. Děti si od prvopočátku osvojují všechny tvary jednotlivých písmen - velké, malé, tiskací i psací. Pro zapamatování jednotlivých tvarů je využíváno modelování, dokreslování, sestavování a vyhledávání písmen.*

Toto období je také označováno podle prvních vyvozovaných písmen „OSBUA“. Tato písmena jsou zvolena na základě co největšího kontrastu z hlediska zraku, sluchu, dechu a hlasu (např. nejsou za sebou zaváděna písmena „A“ a „O“, protože tvary malých psacích písmen jsou si podobné a mohly by se dětem plést). Písmena nejsou zaváděna pojmenováním hlásky („ES“), ale správnou dlouze drženou artikulací bez přídavného

zvuku.

Jako první je voleno písmeno „O“, protože je nejjednodušším vokálem, jeho výslovnost bývá přirozeně správná. Je třeba dbát na správný tvar úst při vyslovování. U metody Sfumato se pracuje s délkou držení hlásky, děti drží hlásku tak dlouho, dokud ji učitel ukazuje na tabuli. Každé písmeno je procvičováno pro důkladné zapamatování alespoň týden. V této fázi je důležité zapojování všech smyslů.

2) *1. stupeň syntézy* (syntéza dvou hlásek): pokud děti dobře zvládnou zapamatování prvních pěti písmen, přistupuje se k syntéze dvou písmen. Při této činnosti je využívána plastová destička, na kterou děti podle diktátu učitele vkládají jednotlivá písmena za sebe. Je přitom kromě zraku zapojen také hmat (trénování prstů pro psaní). Cíleně se procvičují oční pohyby, dochází k perifernímu načítání písmen v předstihu před hlasovou expozicí. Žák analyzuje písmeno zrakem tak dlouho, dokud ho bezpečně nerozpozná a následně ho vysloví. Ze strany učitele je nutné dát pozor na to, aby děti četly ve správné hlasové rovině, aby nečetly tzv. fistulí. Postupuje se od většího zvukového kontrastu k menšímu (zvuk-tón, tón-tón), prozatím jsou zcela cíleně vynechávány tlačené (výbuchové) hlásky, které zkracují výslovnost.

3) *2. stupeň syntézy* (syntéza tří hlásek): ze začátku jsou používány pouze dlouze exponující hlásky, děti drží hlasem první písmeno, zatímco další dvě si oko načítá dopředu. Nyní dochází k přirozenému zkracování délky samohlásek díky tomu, že se zařazují tlačené (výbuchové) souhlásky. I nadále platí, že tento proces je velmi pomalý. Pokud se přistupuje k hromadnému čtení, mělo by být voleno tempo nejpomalejšího žáka. V této fázi se začínají tvořit čtecí návyky, děti jsou cíleně vedeny ke čtení s porozuměním.

4) *Syntéza čtyř hlásek*: četba čtyřpísmenných slov se začíná bez používání dlouhých samohlásek. Časem jsou zařazovány samozřejmě i dlouhé samohlásky, které jsou rozlišované výrazným čtením. Dětem jsou ke čtení předkládána pouze smysluplná slova, u kterých učitel klade důraz na čtení bez přidechování. Ke konci tohoto období jsou zařazována ke čtení také slova s tlačenými (výbuchovými) souhláskami, které je možné při čtení zdůraznit také pohybově, např. bouchnutím do lavice. Při čtení je kladen důraz na správné využívání slovního přízvuku (stejně jako u mluvené řeči).

5) *Čtení ze slabikáře*: na začátku tohoto období je využíváno především hromadné čtení s učitelem, který určuje tempo a také správnou intonaci. Učitel by měl dbát na dodržování správné intonace především u první a třetí hlásky ve slovech. Hromadné čtení je postupem času kombinováno se čtením individuálním, kdy je dostatečný prostor pro respektování tempa, zpracování informace nervovou soustavou. Čtení se samozřejmě zrychluje, zlepšuje se dramatický přednes, děti cíleně nepřidechují během čtení věty.

#### Procvičování čtení

Na začátku vyučovacích hodin jsou zařazovány aktivity, kdy učitel píše na tabuli slova a děti je čtou hned, jak poznají napsaná písmena. Vždy exponují tak dlouho, dokud nerozpoznají další písmeno ve slově. Poté se pokračuje čtením ze slabikáře. V metodě Sfumato se pracuje jak s hromadným, tak i s individuálním čtením. Při hromadné čtení se musí děti vzájemně přizpůsobit jeden druhému. Děti zároveň musí sledovat text ukazováním, což podporuje správný fixační pohyb očí. Hromadné čtení by mělo v prvním ročníku tvořit zhruba 80 % celkového čtecího času. Oproti tomu individuální čtení by mělo tvořit asi 20 %. Individuální čtení odhaluje čtecí tempo jednotlivých žáků a individuální čtecí projev (Navátílová, 2013).

Jak již bylo zmíněno, velmi důležitou pomůckou pro metodu Sfumato je destička s písmeny. Ta má velmi důležitou roli jak při výuce čtení, tak i psaní, děti si procvičují jemnou motoriku ruky, prostorovou orientaci, zdokonalují analýzu a syntézu. Kromě destičky s písmeny jsou využívány tzv. pohádkové karty, což jsou kartičky, kdy na jedné straně je pohádková bytost a na druhé straně písmenko. Dále jsou využívána pexesa s abecedou, která pomáhají dětem k zapamatování tiskacích tvarů písmen. Metoda Sfumato není založena pouze na odlišných pomůckách, ale především na kreativitě pedagoga, jeho schopnosti zaujmout děti novými nápady směřujícími k zapamatování písmen. Všechny aktivity metody Sfumato cíleně vedou k dokonalému osvojení zrakové i sluchové podoby písmen (Navrátilová, 2013).

## 2.3 Výuka psaní

*„Psaní je grafickou formou mezilidské komunikace. Jeho výuka tvoří pevnou součást obsahu vzdělávání na primární škole“ (Křivánek, Wildová, 1998, s.63).*

*„Výuku psaní výrazně ovlivňovaly abecedy a školské předlohy. Jejich odlišnost byla historicky podmíněna a úzce souvisí s vývojem písma. Projevovala se především ve tvarech písma, sklonu, tlaku na podložku a byla ovlivněna i psacími látkami a psacími potřebami“ (Santlerová, 1995, s. 24).*

V současnosti je cílem výuky psaní v 1. ročníku základní školy naučit dítě psát psací latinkou čitelně, přiměřeně rychle za předpokladu dodržování správných písmařských dovedností a návyků. Současně by měl být aktivně pěstován pozitivní vztah k písemnému vyjadřování a písemné komunikaci (Křivánek, Wildová, 1998).

*„Analyticko-syntetická metoda je považována za nejvhodnější a nejpřijatelnější způsob vyučování psaní pro jazyky, v nichž převládá fonetický zápis mluvené řeči (fonému odpovídá grafém). Díky fonetickému zápisu českého jazyka mohou žáci k hláskám, které analyzují z přirozeného verbálního projevu, připojovat jednotlivá písmena a ta syntetizovat do slabik, slov i vět hned od počátku vyučování čtení a psaní“ (Fabiánková, Havel, Novotná, 1999).*

Nácvik psaní v první ročníku lze rozdělit podle Křivánka a Wildové (1998) do tří základních období.

1) *Přípravné období*: výuka počátečního psaní by měla na počátku 1. ročníku začínat tzv. přípravným obdobím, kdy by se měly děti připravit na vlastní psaní písmen, slov a vět. V tomto období jsou úkoly zaměřeny na uvolňovací cviky, které mají za cíl uvolnit a dostatečně procvičit ruku, záměrně rozvíjet grafomotoriku tak, aby dětem následné psaní prvních slov nedělalo výraznější potíže. Uvolňovací cviky by měly uvolňovat celou paži od ramenního kloubu, přes loket až k uvolňování zápěstí a prstů, a zároveň cíleně rozvíjet grafomotoriku (kresebné cviky, procvičení grafických elementů písmen). Tyto cviky by měly být nejprve prováděny s co nejměkčím psacím náčiním, aby byly pohyby co nejvíce uvolněné bez zbytečného přitlaku. Uvolňovací cviky bývají nejprve prováděny prstem ve

vzduchu, houbou na tabuli, na balicí papír, až potom do písanky, nejprve pastelkou, voskovkou, až potom tužkou. Délka přípravného období je individuální s ohledem na složení třídy, většinou by měla trvat v rozmezí 6-8 týdnů.

2) *Nácvik psaní písmen, slov a vět:* uspořádání písmen pro počáteční psaní respektuje hledisko obtížnosti zapamatovat si tvar písmene a graficky ho napodobit. Nesmí být opomenuto, že děti musí mít každé písmeno dostatečně upevněno ve čtení. Při nácviku nového tvaru písmen se vychází ze sluchové analýzy slova. Velmi důležitá je také ukázka psaní na tabuli, žáci opakují pohyb ve vzduchu. Pro lepší zamatování jednotlivých tvarů je dobré využívat modelování tvarů písmen z provázků, psaní do pískového stolu, na tabulky, na velký arch papíru. Opět je třeba postupovat od velké psací plochy k menší a od nejměkčího psacího náčiní k tužce a peru. Před vlastním psáním do písanky je třeba také dbát na procvičení svalstva ruky a na důslednou kontrolu hygienických návyků (správný sed, natočení sešitu, držení psacího náčiní, atd.). Ihned po osvojení několika tvarů písmen je třeba začít psát slabiky a krátká slova. Nácvik probíhá úplně stejným postupem jako u nácviku psaní jednotlivých písmen (psaní na tabuli, na předepsané papíry, fólie). Nezbytné pro psaní slabik a slov je správné přečtení slabiky/slova, analýza jednotlivých písmen. Důležitá je samozřejmě opět konkrétní ukázka především napojení písmen. Dobrá je nacvičit plynulé posouvání ruky pomocí rytmických uvolňovacích cviků psaných zleva doprava (např. vlnovka). Po napsání každé slabiky je třeba dbát na zpětnou kontrolu napsaného – nejen porovnat tvar a napojení, ale také diakritická znaménka, počet a uspořádání písmen. Psaní vět lze zařadit až po zvládnutí prvních velkých písmen. Opět je ztřežejní správné přečtení vět, porozumění a následná sebekontrola napsaného.

3) *Období zdokonalování rukopisu: opis, přepis, diktát, autidiktát:*

Opis: žáci napodobují tentýž druh písma, z hlediska obtížnosti nejjednodušší činnost pro psaní. Proto se zpočátku výuky psaní využívá nejčastěji, je to činnost, prostřednictvím které je vedena výuka psaní.

Přepis: obtížnější činnost, kdy dochází k přepisu vzoru, který je psaný tiskacím písmem, do psací podoby. Tato činnost už vyžaduje dokonalou fixaci jednotlivých tvarů písmen jak v tiskací tak i psací podobě. Před vlastním psáním přepisu je dobré provést důkladnou hláskovou analýzu jednotlivých slov, všimnout si také diakritických znamének, na



které je dobré upozornit.

Diktát: činnost, která vyžaduje schopnost dopředu analyzovat slyšené slovo a zároveň si vybavit tvary jednotlivých písmen. Při psaní diktátu si žáci upevňují znalosti tvarů psacích písmen a rozvíjí dovednost spojování písmen do slabik a slov. Diktát klade na žáka velmi vysoké nároky, proto je třeba při počáteční výuce psaní s ním zacházet opatrně.

Autodiktát: nejobtížnější činnost, která kromě psaní diktátu vyžaduje také schopnost formulovat smysluplně vlastní myšlenky. Autodiktátu by měla vždy předcházet důkladná jazyková příprava psaných slov a vět.

### 3 Specifické poruchy učení

*„Poruchy učení je termín označující heterogenní skupinu obtíží, které se projevují při osvojování a užívání řeči, čtení, psaní, naslouchání a matematiky. Tyto obtíže mají individuální charakter a vznikají na podkladě dysfunkcí centrální nervové soustavy.“* (Zelinková, 2009, s. 10).

V současnosti se setkáváme s problémem definice specifických poruch učení, a to nejen u nás, ale i v zahraničí. V české literatuře se používají názvy vývojové poruchy učení, specifické poruchy učení nebo také specifické vývojové poruchy učení. Všechny tyto pojmy jsou nadřazené termínům dyslexie (porucha osvojování čtenářských dovedností), dysgrafie (porucha osvojování psaní), dysortografie (porucha osvojování pravopisu), dyspraxie (porucha v oblasti osvojování, plánování a provádění volných pohybů), dyskalkulie (porucha osvojování matematických dovedností), dysmúzie (porucha osvojování hudebních dovedností), dyspinxie (specifická porucha kreslení). (Bartoňová, 2012).

*„V uvedených pojmech znamená předpona dys- nedostatečný, nesprávný vývoj dovednosti. Druhá část názvu je přejata z řeckého označení té dovednosti, která je postižen“* (Zelinková, 2009, s. 9).

Jucovičová a Žáčková (2004) také uvádějí, že specifické poruchy učení se relativně málo vyskytují izolovaně, ale velmi často se setkáváme s kombinací dvou, tří nebo i více poruch. Snad jen dysgrafie bývá často diagnostikována samostatně. Každá porucha má svůj individuální vývoj a velmi často i projevy.

Problémem specifických poruch učení se nezabývá pouze pedagogika a psychologie, ale také různá lékařská odvětví. 10. revize Mezinárodních klasifikací nemocí z roku 1992 zařazuje specifické poruchy školních dovedností do skupiny poruch psychického vývoje a zahrnují tyto základní diagnózy:

#### **F 81** Specifické vývojové poruchy školních dovedností

**F 81.0** Specifická porucha čtení

**F 81.1** Specifická porucha psaní

**F 81.2** Specifická porucha počítání

**F 81.3** Smíšená porucha školních dovedností

**F 81.8** Jiné vývojové poruch školních dovedností 25

**F 81.9** Vývojová porucha školních dovedností nespecifikovaná.

*„Poruchy učení jsou souhrným označením různorodé skupiny poruch, které se projevují zřetelnými obtížemi při nabyvání a užívání takových dovedností, jako je mluvení, porozumění mluvené řeči, čtení, psaní, matematické usuzování nebo počítání. Tyto poruchy jsou vlastní postiženému jedinci a předpokládají dysfunkci centrálního nervového systému. I když se porucha učení může vyskytnout souběžně s jinými formami postižení (jako např. smyslové vady, mentální retardace, sociální a emocionální poruchy) nebo souběžně s jinými vlivy prostředí (např. kulturní zvláštnosti, nedostatečná nebo nevhodná výuka, psychogenní činitelé), není přímým následkem takových postižení nebo nepříznivých vlivů.“* (Matějček in Bartoňová, 2007, s. 24)

Čtení a psaní patří u nás mezi základní dovednosti vzdělaného člověka. Specifické poruchy učení jsou provázeny řadou různých potíží, které se projevují nejen při učení čtení, psaní a počítání. Typickým znakem je školní výkon a úspěšnost, která neodpovídá rozumové úrovni a věku dítěte. Při čtení mají děti velký problém s porozuměním čteného textu. Kromě toho mají specifické poruchy učení také vliv na sociální oblast, především sebepojetí, vztahy k druhým lidem a také ke škole (Bartoňová, 2012). U školních dětí často způsobují specifické poruchy učení pocity marnosti, zahanbení, opakovaně zažívají neúspěch, častěji musí řešit stresové situace, což zvyšuje dlouhodobou zátěž na dětský organismus (Zelinková, 2013).

### **3.1 Příčiny specifických poruch učení**

*„Z hlediska pedagogiky a psychologie je třeba ke zvládnutí základních školských dovedností dosažení určité úrovně funkcí, které se na čtení, psaní a počítání podílejí. Je-li porucha ve vývoji některé z funkcí či v jejich spolupráci, může se projevit jako porucha učení“* (Zelinková, 20, s. 16).

V historii se objevila celá řada teorií, pojednávajících o etiologii specifických poruch učení. Některé teorie vycházely z předpokladu, že specifické poruchy učení vznikají na základě poruch vnímání, v nedostatečné funkci analyzátorů (především zrak),

poruchy ve stavbě a funkci určitých oblastí mozku. Podle litevské autorky A. Lalajevy (in Zelinková, 2009) se dyslexie rozděluje na fonemickou (následek nezvládnutého fonemického systému jazyka), optickou (projevuje se poruchami zrakové a zrakoprostorové analýzy, poruchami zrakové paměti, prostorového vnímání), agramatická (projevuje se nedostatečným osvojením gramatických forem) a dyslexie sémantická (projevuje se nedostatečným porozuměním čtenému textu).

K podobnému popisu se přiklání i další autoři, kteří se liší většinou jen ve zdůraznění některé z výše uvedených příčin. A. Tomatis (in Zelinková, 2009) předpokládá, že poruchy čtení a psaní vznikají nedostatečným rozvojem sluchového vnímání. J. M. Noel (in Zelinková, 2009) uvádí, že poruchy čtení vznikají kromě již zmíněných příčin také na základě nepochopení systému písmen abecedy (jejich kódování a dekodování). Za další obtíže označuje také potíže s rychlým vybavováním reality symbolizované zvuky, poruchy prostorové orientace, orientace v tělesném schématu, čase, v organizaci časoprostorových struktur a v neposlední řadě překříženou lateralitu. K. Wedel (in Zelinková, 2009) uvádí jako jednu z příčin specifických poruch učení také percepčně motorické poruchy. Albert M. Galaburda prokázal souvislost mezi dyslexií a užíváním levé ruky, nemocemi autoimunitního systému a úlohou pohlavního hormonu (Zelinková, 2009).

Za zmínku určitě také stojí studie O. Kučery, který rozděluje příčiny specifických poruch učení do čtyř skupin. U 50 % dětí se objevily lehké mozkové dysfunkce, u 20% dětí byla prokázána dědičnost. Třetí skupinu tvoří příčiny hereditálně encefalopatické, které tvoří asi 15%. Poslední skupinu tvoří příčiny neurotické a také nejasné příčiny.

Ani v současnosti spory o příčinách specifických poruch učení neustávají, přestože už je mnoho objasněno. Bartoňová (2012, s.38) uvádí: „S vývojem vědeckého bádání se vytvářela i terminologická východiska k této oblasti. Odborníci se různí v odhalení teorií, přístupů a příčin specifických poruch učení. Nový pohled na danou problematiku vychází z nutnosti opustit chápání specifických poruch učení z hlediska jednotlivých příznaků a zdůrazňují při hledání příčin, přičemž mezi nejčastější se uvádí fonologický deficit.“

*„Etiologie specifických poruch učení, podmíněná jednotlivými přístupy je velmi pestrá. V počátcích se omezovala pouze na deskriptivní výčet specifických chyb, kterých se děti s dyslexií dopouštějí. Jiná práce se snaží postihnout funkční etiologii na rovině*

*kognitivní a mimokognitivní. Další přístup hledá kauzální vlivy specifických poruch učení v drobném organickém poškození mozku. Nejnovější výzkum se však zaměřuje na specifickou funkci mozkových hemisfér a jejich vzájemné propojení“ (Pokorná, 2001, s.71).*

Nejnovější výzkumy rozdělují příčiny specifických poruch učení do několika kategorií (Pokorná, 2001):

### **Dispoziční příčiny**

- 1) Genetické vlivy s odchylkami ve funkci centrálního nervového systému:

Některé genetické dispozice se mohou podílet na vzniku specifických poruch učení, ale doposud nebylo přesně určeno, které to jsou. U dětí, kde se v rodině vyskytují specifické poruchy učení, je prokázáno vyšší riziko vzniku těchto poruch. Pro výzkum poruch učení je velmi významné objevení genu dyslexie označovaného jako DYXC1 (Bartoňová in Pipeková, 2006). Zároveň již bylo prokázáno, že dyslexie se vyskytuje v souvislosti s chromozómy 6 a 15. Chromozóm 6 ovlivňuje vývoj nervových buněk, které následně ovlivňují akustické, vizuální, motorické a paměťové procesy, které jsou využívány při učení čtení (Bartoňová, 2012)

- 2) Lehká mozková postižení s netypickou dominancí mozkových hemisfér a odchýlnou organizací cerebrálních aktivit:

V současných výzkumech se odborníci zabývají zpracováním řečových informací v mozku a na základě zjištěných výsledků předpokládají, že děti s dyslexií obtížněji zpracovávají verbálně-sluchové podněty. Zároveň je u nich zpracování údajů ze čtení a psaní v mozku uspořádáno jiným způsobem, než u intaktních dětí, což je způsobeno abnormálním spojením neuronů v mozkové kůře. Specifické poruchy učení jsou velmi často také spojovány s levorukostí, ambidextrií nebo zkřížením laterality (Pokorná, 2001). Můžeme se setkat také s takzvanou mozečkovou (cerebrální) teorií. Mozeček má přímý vliv na kognitivní a motorické funkce a ovlivňuje tak čelní kůru mozkovou, včetně Brockova řečového centra, z čehož plyne souvislost mezi funkcemi mozečku a schopností číst a psát (Bartoňová, 2012).

- 3) Nepříznivé vlivy rodinného prostředí a podmínky školního prostředí:

Vlivy rodinného a školního prostředí nejsou přímou příčinou vzniku specifických

poruch učení, ale ovlivňují školní výkon dítěte. V rodinném prostředí záleží především na stylu výchovy, prožívání úspěchu a neúspěchu, emocionálním klimatu rodiny a v neposlední řadě také na vztahu rodiny ke škole a školní práci. Podmínky školního prostředí závisí na vztazích žáka k učitelům a ke spolužákům, klimatu třídy a školy a samozřejmě také na úrovni učitelů a jejich práce (Pokorná, 2001). „V rámci celkového životního působení může být deficit v sociální oblasti daleko více narušující než běžná specifická porucha učení. Ovlivňuje jedince v každé chvíli jeho života ve škole, doma. Pokud je to porucha schopnosti učit se, která způsobuje emocionální a sociální problémy, může rovněž indikovat druhotný problém“ (Bartoňová, 2012, s. 44).

### **3.2 Diagnostika specifických poruch učení**

Cílem diagnostiky specifických poruch učení je stanovení úrovně vědomostí a dovedností, charakteristika poznávacích procesů, sociálních vztahů, osobnostních charakteristik, které se podílejí na úspěchu či neúspěchu dítěte. Rozlišujeme diagnostiku prováděnou na specializovaném pracovišti (PPP, SPC) a diagnostiku v běžné či specializované třídě školy. V podmínkách třídy je žák většinou sledován dlouhodobě, zahrnuje srovnání s ostatními žáky ve třídě, míru zvládnutí požadavků daných ŠVP. Specializované pracoviště využívá speciální testy umožňující porovnání s populací daného věku. Závěry obou pracovišť by měly být využívány ve prospěch dítěte. „*Diagnostická kritéria vycházejí z definice poruch, z teoretických poznatků, které objasňují jejich příčiny, projevy i průvodní znaky. Respektují školský systém, pro který jsou utvářena. Stanovit přesná kritéria není možné, protože aktuální stav dítěte je výslednicí mnoha proměnných. Jestliže je např. dítě v určitých oblastech nedostatečně zralé pro nácvik čtení, učitel tuto skutečnost nerespektuje, prohlubují se obtíže dítěte a výsledný obraz se může jevit jako porucha čtení. Odklad ve stanovení diagnózy po provedení cílených cvičení není projevem neznalosti, ale zodpovědného přístupu*“ (Zelinková, 2009, s. 51).

Diagnostika může probíhat na různých úrovních, vždy by ale měla směřovat ke stanovení diagnózy, prognózy a optimálního podpůrného postupu. Vlastní diagnostika může být rozdělena do následujících úrovní:

- 1) zjištění pomocných diagnostických údajů (zdravotní, sociální, školní anamnéza

- dítě) - nejčastěji se zjišťuje pomocí dotazníku nebo rozhovory s rodiči dítěte a s učiteli
- 2) zjištění úrovně intelektu (základní diagnostické kritérium) - porovnává intelektový výkon s výkonem ve školních aktivitách
  - 3) zjištění úrovně výkonu ve čtení, psaní, pravopisu, počítání - zaměřeno na sledování kvalitativní a kvantitativní složky
  - 4) zjišťování úrovně funkcí, které podmiňují výkony (vnímání, pozornost, motorika,...) (Kocurová, 2002).

### **3.2.1 Učitelská diagnostika**

Učitelská diagnostika je velmi důležitým východiskem pro vyšetření v PPP nebo SPC. Učitel se při pozorování zaměřuje zejména na výukové obtíže - čtení (znalost písmen, úroveň čtení, chybovost při čtení – popis konkrétních chyb), psaní (lateralita, úchop psacího náčiní, jak zvládá tvary písmen, sklon a úhlednost písma, tempo, dodržování velikostí, atd.), počítání (potřeba názoru, zvládání matematických operací, slovních úloh, geometrie). Dalším ukazatelem by pro pedagoga měla být úroveň řečového projevu, je třeba si všimnout, zda je řeč bez zjevných artikulačních vad nebo zda je přítomna určitá artikulační neobratnost, jak bohatá je slovní zásoba, jak komunikuje dítě se svými vrstevníky. Bezesporu je třeba se také zaměřit na chování daného dítěte, jak prožívá školní úspěch i neúspěch, zda trpí úzkostmi nebo trémou při školní práci. Určitě je třeba si všimnout, jak se dítě soustředí na vypracovávání úkolů, jestli má problémy s udržením pozornosti. Dalším cenným ukazatelem je vztah k vrstevníkům, potíže s navazováním vztahů, konfliktnost, agresivita, schopnost či neschopnost ovládat emoce. Pedagog by neměl opomenout ani zájmy dítěte jak ve škole, tak i mimo školu, v čem dítě vyniká, jaký má vztah ke školní práci, pečlivost při vypracovávání úkolů, časté zapomínání a v neposlední řadě také zájem ze strany rodiny (Šafrová in Pipeková, 1998).

### **3.2.2 Speciálně pedagogická diagnostika v PPP, SPC**

Při diagnostice v pedagogicko-psychologické poradně se využívají k stanovení diagnózy přímé a nepřímé zdroje diagnostiky. Mezi nepřímé zdroje patří rozhovor s rodiči, rozhovor s učitelem, který může být realizován také formou dotazníku, a samozřejmě také

rozhovor se samotným dítětem. Z těchto rozhovorů lze získat spoustu cenných informací o psychomotorickém vývoji dítěte, výchovném stylu v rodině, školní práci, slovní zásobě, způsobu zvládnání zátěže, vyjadřovacích schopnostech. Přímé zdroje tvoří speciální testy, jejichž výsledky vypovídají o výkonech dítěte v jednotlivých percepčních oblastech a také o intelektové úrovni dítěte. Tyto jednotlivé zkoušky umožňují porovnat výsledky konkrétního dítěte s populací daného věku. Pro stanovení konkrétní diagnózy byla stanovena určitá diagnostická kritéria odpovídající legislativnímu ustanovení.

*Jednotlivé diagnostické zkoušky:*

- vyšetření výkonu čtení
- úroveň písemného projevu
- úroveň matematických schopností
- úroveň sluchového vnímání
- úroveň zrakového vnímání a rozlišování
- vyšetření laterality
- vyšetření vnímání prostorové orientace
- vnímání časové posloupnosti
- vyšetření představy o prostoru

(srov. Zelinková 1999, Matějček 1998, Pokorná 2003).

### **3.3 Prevence specifických poruch učení**

V rámci prevence specifických poruch učení je především zdůrazňováno včasné vyhledávání a monitorování dětí s obtížemi, které mohou ovlivňovat schopnosti a dovednosti v oblastech osvojování čtení, psaní a počítání, přesná a samozřejmě také včasná diagnostika těchto obtíží, adekvátní intervence a jejich následná terapie (Kucharská in Hadj Moussová, 2004).

Bartoňová (2012) rozlišuje prevenci primární, sekundární a terciální:

Primární prevence podporuje psychické zdraví. Uplatňuje se již v předškolním věku, kdy



se zaměřuje na oblasti ovlivňující budoucí školní výkon. Součástí primární prevence je především osvěta, informovanost a odbornost.

Sekundární prevence ovlivňuje již konkrétní odchylku nebo poruchu takovými následnými opatřeními, které by měly zamezit případnému prohlubování vady a následné narušení socializace jedince. Jde o konkrétní preventivní programy, které jsou zaměřené především na podporu narušených oblastí. Tuto prevenci provádí pedagogicko-psychologické poradny. „*Tyto programy na úrovni primární a sekundární prevence jsou cíleně zaměřené na zvládnání základních psychických, motorických funkcí a pomáhají tak dětem dostát nárokům školní docházky*“ (Bartoňová, 2004, s. 69).

Terciální prevence využívá metody a postupy, které jsou zaměřeny na ochranu jedince před zhoršením jeho stavu a které zabraňují případným komplikacím nebo prohlubování problémů. Zahrnuje i oblast sociální a emocionální, protože v některých případech se k poruchám učení přidružují i poruchy chování. V rámci této prevence je pak na místě i změna sociálního prostředí.

Specifické poruchy učení se začínají většinou projevovat až po začátku školní docházky, kdy se děti začínají učit číst, psát a počítat. Proto se diagnostika těchto poruch provádí až v prvním nebo druhém ročníku základní školy. Některé projevy specifických poruch učení je ale možné zachytit již u dětí před nástupem povinné školní docházky. Proto se i u předškolních dětí a školních začátečníků provádí screening poruch učení, který velmi dobře umožňuje podchytit případné deficity jednotlivých funkcí a následně zvolit vhodný program pro jejich stimulaci. Ke screeningu rizikových faktorů lze využívat např. tyto testy:

- *Prediktivní baterie testů* pro předvídání obtíží ve čtení podle A. Inizana upravila a českou verzi ověřila B. Lazarová (2000). „*Tyto zkoušky však predikují nejen obtíže ve čtení, ale úspěšnost dítěte ve škole vůbec*“ (Zelinková, 2008, s. 79).
- *Sheffieldský screeningový test diagnostiky dyslexie* pro předškolní věk, který upravila Olga Zelinková, sleduje oblast vývoje sluchového vnímání a rýmování, jemné motoriky a tělesné stability, paměť a schopnost kopírování tvarů.
- *Škála rizika dyslexie* pro předškolní věk Marty Bogdanowicz (2002). Tuto škálu lze

také využít pro posouzení školní zralosti. Sleduje oblast motoriky, senzomotoriky, laterality, prostorové orientace a orientace v tělovém schématu, zrakovou pozornost, paměť a vývoj řeči. Chybí však oblast sluchového vnímání, jenž bývá u dětí s dyslexií a dysortografií nejvíce postižena (Zelinková, 2008).

- *Test rizika poruch čtení a psaní pro rané školáky* Anny Kucharské a Daniely Švancarové (2001). Sleduje oblast zrakového a sluchového vnímání, motoriku, artikulační neobratnost, smysl pro rým a rytmus (Bartoňová, 2004).
- *Předcházíme poruchám učení* - publikace Brigitte Sindelarové (2003), která vychází z teorie o deficitech v dílčích funkcích. Zahrnuje oblast zrakového, sluchového a prostorového vnímání, paměti, intermodality, seriality, řeči, jemné motoriky, tělesného schématu.
- *Diagnostika dítěte předškolního věku* Jiřiny Bednářové a Vlasty Šmardové (2007). Sleduje oblast motoriky, zrakového a sluchového vnímání, paměti, vnímání prostoru a času, řeči, základních matematických představ, sociálních dovedností, sebeobsluhy a hry

(srov. Zelinková, 2008, 2003; Kucharská In Hadj Moussová a kol., 2004; Bartoňová, 2004; Bednářová, Švancarová, 2007).

Pro děti, které jsou potenciaálně ohroženy problémy na začátku školní docházky bylo vytvořeno několik programů, které by měly pomoci těmto dětem s adaptací, prostorovou orientací, jemnou motorikou, rozvojem řeči a početních představ.

Velmi rozšířenou a efektivní metodou je *Metoda dobrého startu* Marty Bogdanowicz, kterou upravila Jana Swierkozsová (1998). Cílem této metodiky je „*integrace psychomotorických funkcí, zdokonalení souhry analyzátoru zrakového, sluchového a kinesteticko-pohybového, zdokonalení a vyhranění lateralizace ruky, zlepšení orientace v tělesném schématu a prostorové orientaci. Posilují se též jazykové kompetence, komunikace a nezapomíná se ani na emocionalitu dítěte*“ (Kucharská In Hadj Moussová, 2004, s. 126). Bartoňová (2004) zároveň upozorňuje, že tato metodika má kromě stimulace vývoje, prevence specifických poruch a jejich následné reedukace, také diagnostický aspekt. Je proto využívána nejen v mateřských školách, ale také na základních a

speciálních školách pro děti ve věku 5-11 let. Lze ji využít jak u dětí intaktních, tak i u dětí s narušeným psychomotorickým vývojem, s odkladem školní docházky, u dětí rizikových. Lze ji využít také jako vstupní etapu výuky čtení a psaní. Tato metoda je tvořena 25 strukturovanými lekcemi, náročnost úkolů se v každé lekci zvyšuje. Každému cvičení předchází průpravná část zaměřená na disciplínu a koncentraci pozornosti. V každé lekci jsou pohybová cvičení spojená se zpěvem písně a jejím grafickým zápisem (srov. Bogdanowicz, Swierkoszová, 1998; Bartoňová, 2004; Zelinková, 2008).

U dětí s rizikem vzniku specifických poruch učení lze také využívat programy posilující především pozornost a soustředěnost. Jedná se o program Pavly Kuncové, který je určen pro děti předškolního a mladšího školního věku. Brobíhá pod vedením proškoleného psychologa nebo speciálního pedagoga. Preventivní program KUPREV je zaměřen na orientaci v čase a prostoru, upevnění vlastní identity a sociální orientaci. Program KUMOT se orientuje na procvičování motoriky, komunikaci ve skupině, problematické chování, např. odbourávání agresivního chování. Program HYPO je vhodný pro děti s odkladem školní docházky, zaměřuje se na stimulaci perцепčně kognitivních a motorických funkcí, komunikačních dovedností, posílení pozornosti (Zelinková, 2008).

### **3.4 Dyslexie**

*„Dyslexie je specifická porucha učení, která je neurobiologického původu. Je charakterizována obtížemi se správným a/nebo plynulým rozpoznáním slova a špatným pravopisem a dekódovacími schopnostmi. Tyto obtíže jsou typickým následkem deficitu ve fonologické složce jazyka, který je často neočekávaný ve vztahu k ostatním poznávacím schopnostem a k podmínkám efektivní výuky ve třídě. Mezi sekundární následky mohou patřit problémy s porozuměním čteného a omezené čtenářské zkušenosti, které brání růstu slovní zásoby a základních znalostí“* (definice Mezinárodní dyslektické společnosti in Bartoňová, 2012, s. 25).

Matějček (1988, s. 21) definuje dyslexii takto: *„Vývojová dyslexie je specifický defekt čtení, podmíněný nedostatkem některých primárních schopností, jež skládají komplexní schopnost pro učení za dané výukové metody. Objevuje se u dětí obvykle od samých počátků výuky a působí, že úroveň čtení je trvale v nápadném rozporu se zjištěnou úrovní intelektových schopností dítěte.“*

Zelinková (2008, str. 65) uvádí: „*Dyslexie je specifická porucha čtení, při které se dítě nemůže naučit číst, ačkoliv má dobrého učitele, vhodné rodinné zázemí a přiměřené nadání. Ve čtení je postižena rychlost, správnost, technika čtení a porozumění čtenému textu. Čte pomalu, písmena pouze hádá, vrací se na počátek slov. Když přečte text, nepamatuje si, co četl. Mechanické dlouhodobé čtení nevede ke zlepšení, vytváří u dítěte negativní vztah k této činnosti a ke škole vůbec a stává se příčinou pocitů méněcennosti. V některých případech je ale možné poruchu intenzivním cvičením alespoň zmírnit.*“

Podle Jucovičové a Žáčkové (2008) patří mezi typické chyby u dětí s dyslexií zejména záměna tvarově podobných písmen (statické inverze), přesmykování slabik (kinetické inverze), vynechávání nebo přidávání písmen, slabik, slov a vět, vynechávání diakritických znamének nebo jejich nesprávné používání, domýšlení koncovek slov. Mezi časté problémy patří také chybná intonace a melodie věty (tzv. monotónní čtení), nesprávné hospodaření s dechem při čtení, přeskakování řádků v textu a celkově zhoršená orientace ve čteném textu. Často dětem činí problém také reprodukce přečteného textu. Dítě si nevybavuje, co četlo, protože se příliš soustředí na techniku čtení. Někdy si děti pamatují pouze začátek nebo konec čteného textu, střed jim uniká. Často jsou děti schopny reprodukovat text pouze za použití návodných otázek. Obtíže při čtení samozřejmě vznikají také při využívání špatné techniky čtení, tzv. dvojí čtení, kdy si dítě čte nejprve pro sebe potichu, až potom vyslovuje nahlas. Čím déle tato nesprávná technika u dítěte přetrvává, čtení se s rostoucí obtížností stále více zpomaluje, nerozvíjí se a velmi často dětem uniká i obsah čteného. U dětí s dyslexií se objevuje disproporce mezi úrovní jejich obecných schopností, která je výrazně vyšší než úroveň jejich čtení. Zároveň je jejich čtení výrazně horší v porovnání se čtením dětské populace. Děti s dyslexií mají potíže nejen v samotném čtení, ale i v oblastech, které se bez čtení neobejdou (jazyky, naukové předměty, matematika).

### **3.4.1 Obtíže ve čtení a dyslexie**

„*Na průběh osvojování čtení má vliv řada faktorů – kromě nedostatečně zažitého učiva i nezralé percepčně-motorické funkce, nevhodné výukové postupy, předčasné nároky vyučujícího nebo rodičů na plynulé čtení či zrychlení tempa, nedostatečná motivace dítěte, rezignace kvůli dosavadním neúspěchům apod.*“ (Jucovičová, Žáčková, 2008,s.73).

U dyslexie přetrvávají obtíže dlouhodobě, podstatou je narušení percepčně-kognitivních funkcí, narušená mikromotorika očí (bývá narušen levo-pravý pohyb očí), potíže při přechodu na levohemisférové funkce. Nelze opomenout ani obtíže ve zrakovém a sluchovém vnímání. Pokud je zrakové vnímání porušené nebo nerozvinuté, dochází ke zkreslenému vnímání – dítě špatně rozlišuje tvary, nevnímá jemné rozdíly mezi obrázky, neumí doplnit chybějící část obrázku, obtížně vyhledává prvky na členitém pozadí. Součástí těchto problémů jsou také obtíže s pravolevou orientací, orientací v prostoru. Tyto děti špatně odhadují vzdálenost, hůře určují směr. Současně bývá narušena také zraková paměť, což se projevuje nejen při zapamatování a následném vybavování jednotlivých písmen, ale i při reprodukci potichu čteného textu (Jucovičová, Žáčková, 2004). Nedostatečně rozvinuté zrakové vnímání postihuje v souvislosti s dyslexií především zrakovou analýzu, syntézu, diferenciaci. Dětem s dyslexií činí problém rozlišovat písmena, arabské a římské číslice, orientovat se na stránce v knize. Často se při čtení vrací na začátky slov, čtou je několikrát, přeskakují řádky nebo je čtou dvakrát (Zelinková, 2008).

Podle Jucovičové a Žáčkové (2008) tvoří narušené sluchové vnímání větší měrou podklad pro dysortografii, avšak zasahuje i do dyslexie. Dítě má problémy se spojením hláska-písmeno (foném-grafém), špatně zvládá spojování do slabik a slov, hůře rozlišuje jednotlivé hlásky ve slovech. Špatně určuje směr a zdroje zvuku. Velmi těžko se orientují ve zvukově náročném prostředí (hluk, šum, hudba). Pokud je narušená sluchová paměť, mají děti velký problém s osvojováním učiva pouze formou ústního výkladu bez názorných pomůcek. Negativní vliv může mít narušené sluchové vnímání také na výslovnost a řeč, která se velmi výrazně promítá do obtíží ve čtení.

Nesrozumitelná výslovnost a opožděný vývoj řeči znamená z hlediska dyslexie velmi významný rizikový faktor. Slovní zásoba, artikulace, rychlost vybavování slov, ovládání gramatických kategorií, to vše se odráží v rychlosti i kvalitě čtení, porozumění čtenému textu (Zelinková, 2008). Jucovičová a Žáčková (2004) uvádějí, že čtecí výkon negativně ovlivňují zejména specifické asymilace (sykavek, hlásek d, t, n-d', t', ň) a artikulační neobratnost (problém s výslovností slov se souhláskovými shluky, dlouhých slov). Děti špatně čtou z důvodu chybné výslovnosti, čtení je neplynulé s velkou chybovostí, čtecí tempo je výrazně pomalé především při čtení náročnějších slov.

### 3.4.2 Hodnocení čtení a dyslexie

Křivánek a Wildová (1998) uvádějí, že při efektivní výuce čtení je třeba také průběžně provádět hodnocení čtenářských výkonů, které se opírá o zjišťování kvalitativních (rychlost) a kvantitativních (správnost čtení, porozumění čtenému textu, způsob čtení) znaků čtenářského výkonu.

Správnost čtení – je považováno za základní předpoklad pro plynulé, uvědomělé a výrazné čtení. Správné čtení je ovlivňováno také správnou artikulací. Záleží kromě znalosti písmen a automatizaci čtení slov také na porozumění obsahu čteného.

Uvědomělé čtení – čtení s porozuměním je jednak samostatnou složkou čtení, ale také cílem čtenářského procesu. Porozumění čtenému textu závisí na stupni rozvoje čtenářské techniky, na jazykové a kulturní vyspělosti čtenáře a v neposlední řadě také na úrovni slovní zásoby. Porozumění textu je ovlivněno i stavbou vět a obtížností čteného textu. K uvědomělému čtení by měli být děti vedeny od počátku výuky čtení. Porozumění čtenému je možno zjišťovat pomocí návodných otázek, doplňováním slov do vět, vlastním vyprávěním apod (Křivánek, Wildová, 1998).

Plynulost čtení – čtení slov, vět, souvětí, větných celků jako souvislých významových celků bez hláskování, slabikování a opakování slov nebo jejich částí. Plynulé čtení závisí na správnosti a porozumění čtenému textu, je přímo ovlivněno tempem čtení, správným dýcháním a potřebným rozsahem zorného pole (Křivánek, Wildová, 1998).

Výrazné čtení – nejvyšší kvalita hlasitého čtení. Je přímo ovlivněno správností, plynulostí a porozuměním čtení. Je charakterizováno správnou intonací, frázováním, slovním přízvukem, funkční modulací síly, výšky, tempa hlasu. Výrazné čtení je výsledkem pochopení čteného textu (Křivánek, Wildová, 1998).

Ve speciální pedagogice se k diagnostice čtení využívají standardizované testy čtení, z nichž se získávají informace o rychlosti čtení srovnatelné s běžnou populací (kvantitativní hodnocení – počet správně a chybně přečtených slov). Kvalitativním hodnocením se zjišťuje **způsob čtení, chybovost, porozumění čtenému a tempo čtení** (Jucovičová, Žáčková, 2008).

### 3.4.3 Způsob čtení

Při hodnocení způsobu čtení je třeba zjistit, zda dítě hláskuje, má problémy se spojováním hlásek do slabik, špatně rozpoznává některé hůře zafixované hlásky a písmena. Některé děti ulpívají na slabikách, slabikují plynule nebo i neplynule, čtou pomalu a těžkopádně. Velmi často se také vyskytuje zarážení před čtením složitějších slov nebo po předčtení části slova, čtení je celkově trhané, neplynulé, pomalé s patrnými pauzami. Neméně důležité je sledovat i další projevy čtení – pohyby očí (plynulost, chaotické pohyby), dodržování správné intonace a větné melodie, orientace v textu (přeskakování řádků), hospodaření s dechem, průvodní jevy při čtení (napětí, nejistota, zvýšený neklid, opakování začátků slov, neurotické projevy) (Jucovičová, Žáčková, 2008).

Poměrně často se u dětí vyskytuje špatná technika čtení, tzv. dvojí čtení, kdy si dítě nejprve přečte slovo potichu pro sebe a teprve potom ho vysloví nahlas. Dvojí čtení vzniká u dětí, které v počátečních fázích nácvičky čtení nepřešly z hláskování písmen na plynulé slabikování. Hláskování u těchto dětí přetrvává, následně se naučí slova odhadovat, ale i nadále jsou závislé na hláskování. Některé děti si slova hláskují nahlas, jiné se časem naučí hláskovat potichu a následně vysloví slovo nahlas. Některá obtížnější slova si musí děti vyhláskovat i třikrát nebo čtyřikrát. Celkově je pak čtení pomalé, je narušena plynulost, dítě má problémy i s porozuměním čtenému textu (Pokorná, 2001).

### 3.4.4 Chybovost

Jucovičová, Žáčková (2008) uvádí, že je třeba při zjišťování chybovosti při čtení sledovat frekvenci chyb v závislosti na čase (zpočátku bezchybné čtení s nárůstem chyb s přibývajícím časem nebo ze začátku čtení více chyb s postupným zlepšováním čtení a ubýváním chyb a nebo kolísání ve výkonnosti). Důležitým údajem je také celkový počet chyb, za normu se považuje chybovost do 5% z celkového počtu přečtených slov. Velmi důležité je také sledovat lokalizaci chyb, zda jsou chyby na začátku slov, uprostřed, na konci slova či zda je výskyt chyb zcela nahodilý. Stejně tak je třeba sledovat v jakých typech slov dítě chybí (v otevřených nebo uzavřených slabikách, ve slovech, kde je kombinace otevřených a uzavřených slabik, ve slovech se souhláskovými shluky na začátku, uprostřed i na konci slov, ve slovech tvořených pouze souhláskami, ve vícelsabičných, dlouhých a neobvyklých slovech)

Žáčková a Jucovičová (2008, s. 78) ve své publikaci shrnují:

*„Nejčastější druhy chyb:*

- *vynechávání hlásek, slabik i slov (strom-srom)*
- *vkládání, přidávání hlásek, slabik, slov (zejména je časté vkládání samohlásek do slov se shluky souhlásek: krk-krok)*
- *statické inverze – záměny tvarově podobných písmen (b-d-p, m-n, a-o-e, k-h-l apod.) nebo zvukově podobných hlásek (např. d-t, n-ň, sykavky);*
- *kinetické inverze – přesmykování písmen, slabik (kal-lak, nese-sene);*
- *vynechávky nebo nesprávné umístění diakritických znamének;*
- *odhadování, domýšlení konců slov (přečíst-přečtou);*
- *domýšlení nebo komolení celých slov (klece-klacek).“*

### **3.4.5 Porozumění čtenému textu**

Na čtení s porozuměním je třeba dávat dostatečný důraz již od počátku výuky čtení. Obtíže mohou mít nejen děti, které čtou těžkopádně nebo nesprávnou technikou, ale i ty, které čtou překotně, příliš rychlým tempem. Čtenář s dyslexií věnuje příliš velké úsilí zvládnutí čtecí techniky a trvá mu pak déle, než si vybaví obsah přečteného (Čedík, Zelinková, 2013).

Jucovičová a Žáčková (2008) uvádějí, že reprodukce čteného textu může být:

- samostatná, podrobná, správná (děti sice čtou s chybami, ale i tak reprodukují text správně)
- správná, ale na některé podrobnosti si děti vzpomínají až díky návodným otázkám
- správná pouze v některých hrubých rysech, detaily bývají často zkreslené nebo úplně unikají
- reprodukce je zcela chybná, unikají i důležité části obsahu, velmi výrazné zkreslení
- dítě není schopno vůbec žádné reprodukce, neví, co četlo

Čtecí tempo je až poslední ukazatel, na který se zaměřujeme. Vždy je upřednostňována



kvalita čtení nad kvantitou. Přiměřená rychlost je samozřejmě nezbytným předpokladem pro to, aby mohlo být čtení využíváno k získávání informací, zábavu apod. Za normu je považováno tzv. sociální únosnost čtení, kdy dítě zvládá přečíst s porozuměním zhruba šedesát slov za minutu. Běžně této úrovně dosahují většinou ve druhém nebo třetím ročníku. Tempo čtení rozlišujeme - velmi pomalé, zpočátku přiměřené, postupně se zhoršující, nevyrovnané, kolísající, zpočátku pomalé, postupně se zlepšující, překotné, příliš rychlé s velkým počtem chyb (Jucovičová, Žáčková, 2008).

### **3.5 Dysgrafie**

*„Dysgrafie je specifická porucha grafického projevu, postihuje zejména celkovou úpravu písemného projevu, osvojování jednotlivých písmen, napodobení tvaru, spojení hlásky s písmenem a řazení písmen“* (Pipeková, 2006, s. 146).

*„Dysgrafie je způsobena deficitem především v následujících oblastech: hrubá a jemná motorika, pohybová koordinace, celková organizace organismu, zraková a pohybová paměť, pozornost, prostorová orientace, porucha koordinace systémů, které zajišťují převod sluchového nebo zrakového vjemu do grafické podoby, tj. spojení foném – grafém“* (Zelinková, 2009, s.92).

Matějček (1978, s.60) uvádí: *„Dysgrafik nedovede napodobit tvary písmen, nepamatuje si je, zaměňuje je, zrcedlově obrací. Zpravidla píše toporně a křečovitě, takže písmo má někdy zcela zvláštní ráz. A to nikoli proto, že by dítě trpělo nějakou poruchou hybnosti, ale že si s tvary písmen prostě neví rady“*.

Podle Jucovičové a Žáčkové (2008) je dysgrafie specifická porucha grafického projevu, především psaní, která nejčastěji vzniká na podkladě poruchy motoriky, převážně jemné, někdy i v kombinaci s hrubou motorikou. Zároveň se na vzniku této poruchy podílí také porucha automatizace pohybů, motorické a senzo – motorické koordinace. Velkou roli při vzniku dysgrafie hrají nedostatky ve zrakovém vnímání, prostorové orientaci, paměti, představivosti, pozornosti, smyslu pro rytmus. Obtíže vznikají mimo jiné tak při problémech v lateralizaci. Nejproblematictější bývá zkřížená lateralita, kdy je dominantní levá ruka a pravé oko. Děti se zkříženou lateralitou mívají často pomalejší pracovní tempo, písmo i úprava písma bývají zhoršené. Obdobné potíže mívají tak děti při přecvičování

leváctví nebo praváctví.

U dětí s dysgrafií bývá ochablé drobné svalstvo rukou, nezpevněné, svalové napětí bývá zvýšené. Tyto děti mívají neuvolněnou někdy celou paži, předloktí, zápěstí i prsty pro psaní. Pohyby jsou křečovité, nepřesné, rozsah pohybu bývá menší, s rostoucí zátěží se zvyšuje unavitelnost a zároveň se zhoršuje kvalita pohybů (Bartoňová, 2012).

Dle Jucovičové a Žáčkové (2008) mají děti s dysgrafií potíže ve všech oblastech, kde je zapotřebí psaní, kde jsou kladeny požadavky na rychlost a úpravu psaní, takže vlastně téměř ve všech vyučovacích předmětech. Proto by měly tyto děti dostávat šanci projevit své znalosti i ústně, potom by dosahovaly podstatně lepších výsledků. Vzhledem k častým neúspěchům přestává mít často dítě zájem o psaní, kreslení, ztrácí pak motivaci k jakékoli školní práci.

### **3.5.1 Obtíže při psaní a dysgrafie**

Při dysgrafii bývá narušeno psaní jako proces. Děti mívají často potíže se zapamatováním a pohotovým vybavováním tvarů jednotlivých písmen, s převodem tiskacích písmen do psací podoby, zachováním správného tvaru písmen (písmena často nedotahují, nedodržují správné proporce písmen). Děti mívají obtíže s udržení písmen na řádku, se zachováním směru psaní a správného sklonu písma, s navazováním písmen. Často dělají chyby ve stanovení hranice slov – píší slova dohromady nebo je rozdělují nelogicky (Bartoňová, 2012).

Zvýšené svalové napětí má za následek špatný úchop psacího náčiní – držení bývá neuvolněné, křečovité, bývá i špatná poloha prstů, ztuhlé zápěstí. Nejčastější špatný úchop je bez podloženého prostředníčku pod perem nebo tužkou. Díky špatnému úchopu se snižuje kvalita písma, tempo psaní je výrazně pomalejší, ruka se rychle unaví. Někdy bývá držení pera příliš nízké nebo naopak vysoké a i tehdy je úchop křečovitý a snižuje rozsah pohybu. Úchop psacího náčiní bývá již velmi často zafixovaný z mateřské školy, a pokud je držení chybné, je velmi obtížné ho změnit. Specifické bývá v tomto ohledu také psaní levou rukou, kdy je velmi častý právě chybný úchop. Řada leváků má tzv. drápopitý úchop, který je vedený shora. U leváků je třeba kromě úchopu dbát na sklon sešitu, na polohu ruky, která by měla zůstat pod linkou. Měl by se tolerovat sklon písma, který

mají leváci tendenci mít spíše doleva nebo vertikální. (Jucovičová, Žáčková, 2008)

### 3.5.2 Chybovost

Příčinou chybovosti u dysgrafie dle Bartoňové (2012) je nejčastěji porucha jemné i hrubé motoriky, poruchy motorické koordinace a v neposlední řadě také senzomotorické potíže. Často také nedostatečně uvolněná paže, což se projevuje křečovitým držením psacího náčiní. Písmo pak bývá nečitelné, pomalé, pro dítě je to velmi náročná činnost.

*Nejčastější chyby dle Pokorné (2001):*

- záměny tvarově podobných číslic (7- 4, 3- 8, 3-5,6-9)
- záměny tvarově podobných písmen (m-n, a-o, r-z, S-L-Z, l-k)
- vynechávky písmen (přestože hlásková analýza a syntza nebývá porušena)
- dodržování správných hranic slov - komolení slov, psaní slov dohromady (Maminkašlana koupitja blížka a jiné o voce.)
- nesprávné umístění nebo vynechávání diakritických znamének
- nedodržování proporcí písmen
- nedotahování, neuzavírání písmen (a, o)
- narušená rytmicita (písmo je trhané, neplynulé)
- problémy v geometrii (nepřesné rýsování, nedotahují nebo přetahují linku, mají tzv. těžkou ruku – příliš tlačí na tužku, čára je často až vyrytá do papíru, potíže při práci s kružítkem.

### 3.6 Dysortografie

*„Dysortografie je specifická porucha pravopisu. V minulých letech se předpokládalo, že hlavními projevy jsou tzv. specifické dysortografické chyby, že porucha nepostihuje osvojování gramatických pravidel. Za specifické dysortografické jevy byly považovány následující obtíže: rozlišování krátkých a dlouhých samohlásek, rozlišování měkkých a tvrdých slabik, rozlišování sykavek, přidávání a vynechávání písmen“* (Zelinková, 2009, s. 100).

*„Dysortografie vzniká na podkladě poruchy fonemického sluchu, narušena je sluchová percepce, zejména schopnost sluchového rozlišování, schopnost sluchové analýzy a syntézy, sluchová orientace i sluchová paměť“ (Jucovičová, Žáčková, 2008, s. 23).*

Zelinková (2009) uvádí, že jako příčina dysortografie nejsou v současnosti považovány pouze specifické dysortografické chyby, ale také osvojování a aplikace gramatických a syntaktických pravidel, které jsou ovlivněny především nedostatečným rozvojem řeči, především jazykového citu a nedostatečným osvojením systému mateřského jazyka. Již zmíněné specifické dysortografické chyby jsou ovlivněny především nedostatečně rozvinutým sluchovým vnímáním, vnímáním a reprodukcí rytmu, špatným chápáním obsahu psaného textu. Dalšími příčinami bývají také uváděny poruchy soustředění, oslabení paměti, poruchy automatizace.

Děti s dysortografií mívají problémy zejména při psaní diktátu, kdy je nutné sluchem zachytit, analyzovat a reagovat na mluvené slovo a to následně převést do písemné podoby. Vzhledem k poruše sluchového vnímání probíhá tento proces nedokonale a dochází k typické chybovosti při psaní podle diktátu. Dítě většinou píše slova přesně tak, jak je slyší, často dochází k tzv. sluchovým klamům, záměnám, a díky tomu psaní zkomolených slov a nesprávnému používání pravopisu. Tyto děti mívají snížený jazykový cit, takže se gramatická pravidla dokáží velmi dobře naučit, ale nedokáží je správně aplikovat. Často mívají v pravopisných pravidlech chaos. Děti s dysortografií nemají problémy pouze v českém jazyce, ale často také při osvojování cizích jazyků, v naukových předmětech a v neposlední řadě i v matematice, pokud si musí zapisovat ústně vykládané učivo. (Jucovičová, Žáčková, 2008)

### **3.6.1 Obtíže v dysortografii**

K typickým specifickým dysortografickým chybám podle Bartoňové (2012) patří:

- vynechávání písmen, slabik, slov a vět
- přidávání písmen, slabik, slov – především vkládání samohlásek do slov se souhláskovými shluky
- vynechávání, přidávání nebo nesprávné používání diakritických znamének – háčků, čárek

- přesmykování slabik (tzv. kinetická inverze) – např. kolo – loko
- záměny zvukově podobných hlásek, především znělých a neznělých (spodoba hlásek) – např. sníh (h/ch), dub (b/p), led (d/t)
- záměny sykavkových hlásek při rozlišování ostrých a tupých sykavek (š-č-ž/s-c-z) – často souvisí s vadou řeči (švestky-švešky, syčí-šičí)
- záměny zvukově podobných slabik: - měkčené slabiky bě, pě, vě, mě
- měkké a tvrdé slabiky di, ti, ni/dy, ty ny (nesprávné rozlišování těchto slabik ovlivňuje i určování vzorů postatných a přídavných jmen a shodu podmětu s přísudkem – příčinou bývá nedostatečné sluchové rozlišování a obtíže ve vyslovování)
- nedodržování hranic slov v písmu – psaní slov dohromady s předložkami (podstolem, nastěně) nebo se zvrtnými zájmeny (povídámesi, veselímese), nebo naopak nesmyslné rozdělování slov (ruč ník)
- komolení slov jako důsledek logopedické vady – specifická artikulační neobratnost (např. u slov lokomotiva, nejnebezpečnější)
- gramatické chyby – v případě, že dítě gramatické jevy ústně zvládá, umí je správně zdůvodnit a aplikovat.

Dle Zelinkové (2009) jsou specifické dysortografické chyby ovlivněny zejména nedostatečně rozvinutým sluchovým vnímáním, chápáním obsahu psaného textu nebo i nedostatečným rozvojem grafomotoriky. Chyby postihující používání gramatických pravidel, jsou ovlivněny především nedostatečným rozvojem řeči, hlavně pak jazykového citu, a zároveň nedostatečným osvojením systému mateřského jazyka. Společnými příčinami mohou být také poruchy soustředění, oslabení paměti (především pracovní), poruchy procesu automatizace. Také zde může mít negativní roli grafomotorika a pomalé pracovní tempo.

Některé problémy u dětí s dysortografií vychází také z pomalého pracovního tempa, kdy se dítě musí kvůli narušeným percepčním funkcím více soustředit na správné zaznamenávání. Pokud se dysortografie vyskytuje v kombinaci s dysgrafií, je psaní také

výrazně pomalé. Při psaní si pak tyto děti nezvládají zdůvodňovat pravopisné jevy a velmi často si pak chyby nenajdou ani při následné kontrole. Často se také stává, že specifické dysortografické chyby se vyskytují nejen v diktátech, ale také v opisech a přepisech. Tato chybovost je způsobena tím, že dítě si sice správně přečte, co má napsat, ale následně si přečtené špatně nadiktuje – dítě neumí správně použít tzv. autodiktát (Jucovičová, Žáčková, 2008).

## PRAKTICKÁ ČÁST

### 4 Výzkumný problém a cíl diplomové práce

Od roku 1989 je možno v České republice využívat k výuce počátečního čtení a psaní několik metod. Nejvyužívanější metodou zůstává i nadále metoda analyticko-syntetická, která má velmi dlouhou tradici a právě do roku 1989 byla jedinou možnou metodou výuky počátečního čtení a psaní. V posledních letech se stále více prosazuje i metoda genetická a Sfumato – Splývavé čtení. Každé z uvedených metod je různě náročná na míru rozvoje dílčích funkcí podmiňujících úspěšné osvojení dovedností číst a psát.

První data o četnosti vykazovaných žáků s SPU (dyslexií) v návaznosti na využívanou metodu nácviku počátečního čtení přinesla diplomová práce Formánkové z roku 2014 „*Zhodnocení efektivity metody Sfumato – Splývavé čtení v prevenci rozvoje dyslexie*“. Ve svém výzkumu Formánková dospěla k závěru, že četnost výskytu diagnózy SPU se u žáků vyučovaných různými metodami liší, přičemž nejvyšší četnost zjištěných SPU byla u metody genetické. V jejím výzkumném vzorku byl však počet dětí vyučovaných touto metodou násobně nižší než počet dětí vyučovaných zbývajícími dvěma metodami. Považujeme tedy za žádoucí, aby výzkumné šetření bylo zopakováno s obdobně zastoupenými počty žáků vyučovaných uvedenými metodami a zároveň aby bylo provedeno kvalitativní šetření zaměřené na zhodnocení čtenářského projevu u dětí vyučovaných uvedenými třemi metodami.

Cílem diplomové práce je komparace vybraných metod výuky prvopočátečního čtení a psaní ve vztahu k rozvoji specifických poruch učení – dyslexie, dysgrafie, dysortografie. Šetření by mělo ukázat, zda existuje vztah mezi využíváním konkrétní metody výuky elementárního čtení a psaní a četností výskytu dyslexie, dysgrafie a dysortografie u žáků.

#### 4.1 Výzkumné otázky a hypotézy

V návaznosti na cíl práce byly stanoveny následující výzkumné otázky:

**Existují rozdíly v četnosti výskytu specifických poruch učení (dyslexie, dysgrafie a dysortografie) u žáků vyučovaných rozdílnými metodami nácviku počátečního čtení a psaní?**

V návaznosti na tuto výzkumnou otázku byla stanovena výzkumná hypotéza,

neboť se jednalo o kvantitativní část výzkumného šetření. Výzkumná hypotéza může být vyvozena z vědecké teorie, která byla o daném tématu zpracována, nebo může vzniknout na základě zkušenosti výzkumníka, jeho pozorování a predikce. Hypotéza je stanovena na začátku výzkumu a určuje jeho směr (Gavora, 2010)..

**H1 Předpokládáme, že ve třídách vyučovaných metodou Sfumato – splývavé čtení je dpovidtřídách vyučovaných metodou genetickou a analyticko-syntetickou.**

V kvalitativní části výzkumu byly zodpovídány následující výzkumné otázky:

**Existují rozdíly v chybovosti při čtení u žáků vyučovaných třemi různými metodami nácviku počátečního čtení a psaní – metodou analyticko-syntetickou, genetickou a Sfumato – Splývavé čtení?**

**Existují rozdíly ve čtení s porozuměním u žáků vyučovaných třemi různými metodami nácviku počátečního čtení a psaní – metodou analyticko-syntetickou, genetickou a Sfumato – Splývavé čtení?**

## **4.2 Metodika výzkumu**

V pedagogickém výzkumu se rozlišují metody kvantitativního a kvalitativního výzkumu. Gavora (2010) je definuje následovně:

*Kvantitativní výzkum* – výzkum, který pracuje s číselnými daty. Při realizaci tohoto typu výzkumu je třeba zajistit odstup od zkoumaných jevů, nestrannost pohledu. Zjišťuje se rozsah, frekvence, množství výskytu jednotlivých dějů, které se následně mohou sčítat, vyjadřují se v procentech, počítají se průměry, případně lze použít i jiné statistické metody.

*Kvalitativní výzkum* – podstatou je navázání osobního vztahu výzkumníka a zkoumaných osob, nutností je porozumění popisovaným situacím. Všechna zjištění jsou uváděna ve slovní podobě, vždy se jedná o podrobný a výstižný popis. Podle tohoto typu výzkumu nelze získaná data nikterak zobecňovat, shrnovat a sčítat závěry (Gavora, 2010).

Kromě těchto dvou typů výzkumu lze v odborné literatuře najít také tzv. výzkum smíšený. Hendl (2005) uvádí, že stále častěji dochází k propojování jednotlivých kvantitativních a kvalitativních výzkumných metod, technik a paradigmat v rámci jedné konkrétní studie. Pro výzkumnou část této diplomové práce byla zvolena kombinace



kvantitativních a kvalitativních výzkumných metod. Jednalo se konkrétně o metodu pozorování, polostrukturovaného rozhovoru a dotazníku.

### **4.2.1 Pozorování**

Tato výzkumná metoda je dle Hendla (2005) součástí mnoha výzkumů kvalitativního charakteru. Pozorování je snaha zjistit, co se v daných situacích skutečně děje. Velkým problémem pozorování je fakt, že většinu toho, co se právě odehrává, výzkumník vůbec nepostřehne. Jedná se nejen o vizuální, ale i sluchové, čichové a pocitové vnímání. Pozorování může být skryté nebo otevřené, zúčastněné a nezúčastněné, strukturované nebo nestrukturované.

Mezi nejdůležitější metody kvalitativního výzkumu patří zúčastněné pozorování, kdy je možné celkem přesně popsat, co se děje, kdo se účastní dění, kdy a kde se děj odehrává. Pozorovatel je v tomto případě přímo účasten dění v dané sociální situaci. Při zúčastněném pozorování je velmi důležité vytvoření kontaktu s účastníky situace. Velký problém při zúčastněném pozorování činí výběr jednotlivých situací, ve kterých se pozorování uskuteční.

Dalším druhem pozorování je strukturované pozorování, které znamená strukturované zachycení chování nebo dění v dané situaci a následnou kvantifikaci sledovaných jevů. K tomu se využívá určitý typ kódovacího schématu, který je předem určen pro zaznamenávání pozorovaných jevů. Konkrétní záznam často vychází z jednoduchého čárkování četností a relativních četností určitých jevů. Někdy se využívá zaznamenávání sekvencí jevů, což rozšiřuje konečnou informaci o pořadí jednotlivých dějů.

Při zaznamenávání pozorování je třeba používat nějaký systém, který pomůže jednoznačně a úplně zachytit informace. Vždy pokud je to možné, je třeba co nejvíce informací z pozorování zachytit přímo na místě. Hlavním prostředkem při pozorování jsou tzv. terénní poznámky, které lze rozdělit na popisné a reflektující.

### **4.2.2 Rozhovor**

Při sestavování rozhovoru je třeba si dopředu řádně promyslet obsah otázek, jejich formu a pořadí, rozmyslet situovanost otázek v čase, zvážit i délku rozhovoru. Je vhodné

začínat otázkami týkajícími se přítomnosti, které lze následně využít jako oporu k otázkám z minulosti. Pro úspěšné naplánování rozhovoru je třeba pečlivě si ujasnit typy otázek a přesně naplánovat jejich pořadí. Mezi nejdůležitější prvky, které určují, jak bude respondent odpovídat, je způsob kladení otázek a jejich formulace. Otázky v kvalitativním rozhovoru by měly být otevřené, neutrální, jasné a citlivé. Zásadní při vymýšlení jednotlivých otázek je snaha minimalizovat vnučování určitých odpovědí formulací otázky. V žádném případě se při rozhovoru nesmí pokládat několik otázek najednou. Pro úspěšné vedení rozhovoru je kromě určitých vědeckých poznatků důležitá také citlivost, interpersonální porozumění, disciplína.

Pokud má tazatel méně času a nemá možnost rozhovor opakovat, je vhodné zvolit strukturovaný rozhovor s otevřenými otázkami. Tento typ rozhovoru je tvořen řadou pečlivě formulovaných otázek, čímž se minimalizuje efekt tazatele na kvalitu rozhovoru. Takto získaná data se snadněji analyzují, v přepisu se lehce lokalizují jednotlivá témata. Tento typ rozhovoru omezuje možnost individuálního přizpůsobení podmínkám i respondentovi.

Dalším typem rozhovoru je rozhovor pomocí návodu, který umožňuje tazateli co nejlépe využít čas k rozhovoru, pomáhá udržet zaměření rozhovoru a zároveň uplatnit vlastní zkušenosti a perspektivy. Návod k rozhovoru představuje seznam konkrétních otázek, které je nutné probrat, zároveň má ale tazatel možnost během rozhovoru přizpůsobit formulace otázek podle situace. Tento typ umožňuje také výzkumníkovi provést rozhovory s několika lidmi strukturovaněji a následně ulehčuje jejich srovnání. Nejprve je třeba stanovit hlavní témata, ke kterým se postupně dopisují vedlejší okruhy. Poté se uspořádají oblasti zájmu ve vhodném pořadí, citlivá a důležitá témata se doporučují řadit na závěr rozhovoru. Je třeba také promyslet formulaci a pořadí jednotlivých otázek a zamyslet se nad vhodnými prohlubujícími otázkami (Hendl, 2005).

### **4.2.3 Dotazník**

Dotazník je dle Gavory (2010) nejfrekventovanější kvantitativní metodou pro získávání dat. Tato metoda je primárně určena k hromadnému získávání údajů. Dotazník by měl mít jasně stanovený cíl, který koresponduje s cílem výzkumu. Samozřejmostí je promyšlená a propracovaná struktura. V dotazníku mohou být použity otázky uzavřené,

polouzavřené, otevřené nebo škálované. Jednotlivé typy otázek je možné v jednom dotazníku kombinovat, což zároveň pomáhá udržet respondentovu pozornost a vyvádí je ze stereotypu.

Gavora (2010) uvádí tři části dotazníku:

- Vstupní část zahrnuje základní důležité informace (název a adresa instituce zadávající dotazník, případně jména autorů dotazníku). Dále jsou zde vysvětleny cíle a význam odpovědí při řešení konkrétní problematiky, čímž je zároveň zajištěna motivace respondentů k důslednému vyplnění všech položek dotazníku a jeho navrácení. V této části nesmí chybět také pokyny, jak dotazník vyplnit, popřípadě může být součástí také konkrétní ukázka.
- Druhá část obsahuje samotné otázky. Ze začátku by měly být otázky jednodušší, zajímavější. Doprostřed dotazníku se řadí otázky složitější, náročnější na čas, méně přitažlivé. Na závěr je možné umístit otázky důvěrnější, faktografické.
- Třetí část by měla obsahovat poděkování za vyplnění a spolupráci.

Návratnost dotazníků je v ideálním případě požadována 75%. Bohužel často bývá tento podíl velmi obtížný k dosažení, a proto jsou připouštěny i nižší hodnoty. Při zasílání dotazníků poštou je dobré přiložit také průvodní dopis, který vysvětluje důvod šetření, žádost o vyplnění a v neposlední řadě také navrácení dotazníku. Zároveň je třeba také uvést, do kdy je třeba vyplněný dotazník vrátit.

## **5 Charakteristika výzkumného vzorku a harmonogram výzkumu**

Výzkum pro diplomovou práci je rozdělen na tři části – dotazníkové šetření, rozhovor a pozorování.

Výzkum probíhal v období od září 2016 do dubna 2017. V září 2016 jsme prostřednictvím elektronické pošty nebo osobně oslovili 46 základních škol ve Středočeském kraji spadajících pod sloučenou Pedagogicko-psychologickou poradnu Středočeského kraje. Z celkového počtu rozeslaných dotazníků byly vyplněny a navraceny dotazníky z 26 škol. V březnu 2017 byly provedeny rozhovory se třemi pedagogy a pozorování ve třech třídách při vyučovací hodině čtení/psaní.

V první části výzkumu (dotazníkové šetření) bylo do výzkumného vzorku zahrnuto celkem 26 škol, z toho 10 vyučuje pouze analyticko-syntetickou metodou, 7 pouze genetickou metodou, 6 pouze metodou Sfumato – Splývavé čtení (dále jen Sfumato), 2 školy kombinují analyticko-syntetickou s metodou Sfumato a 1 škola učí všemi třemi metodami. Zaměřili jsme se na žáky navštěvující druhé a třetí ročníky ve školním roce 2016/2017. Výzkumný vzorek zahrnuje celkem 111 tříd (2 672 žáků) vyučovaných elementárnímu čtení a psaní metodou analyticko-syntetickou, genetickou nebo Sfumatem.

Ve druhé části výzkumu proběhlo pozorování ve třech druhých třídách a třech třetích třídách, kdy se v každé vyučovalo jednou metodou nácviku prvopočátečního čtení.

Ve třetí části výzkumu byly provedeny rozhovory s pedagogy, kteří mají ze své praxe zkušenost s výukou alespoň dvěma metodami, analyticko-syntetickou – Sfumato, analyticko-syntetickou – genetickou.

### **5.1 Analýza získaných dat – dotazníkové šetření**

První část výzkumu – dotazníkového šetření bylo provedeno v období od září 2016 do dubna 2017. Jednotlivé školy byly osloveny elektronickou poštou. Současně s dotazníkem byl zasílán i průvodní dopis s konkrétními instrukcemi k vyplnění dotazníku. Vzor dotazníku je uveden v příloze č.1.

Níže jsou uvedeny tabulky č. 1, 2 a 3, ve kterých jsou prezentovány údaje získané z dotazníkového šetření. Tabulky jsou rozděleny podle metody prvopočátečního čtení – analyticko-syntetická, genetická, Sfumato. Jsou v nich uvedeny celkové počty dětí v

jednotlivých třídách a zastoupení dětí s diagnostikovanou - dyslexií, dysgrafií či dysortografií v jednotlivých třídách zapojených v šetření (třídy druhého a třetího ročníku).

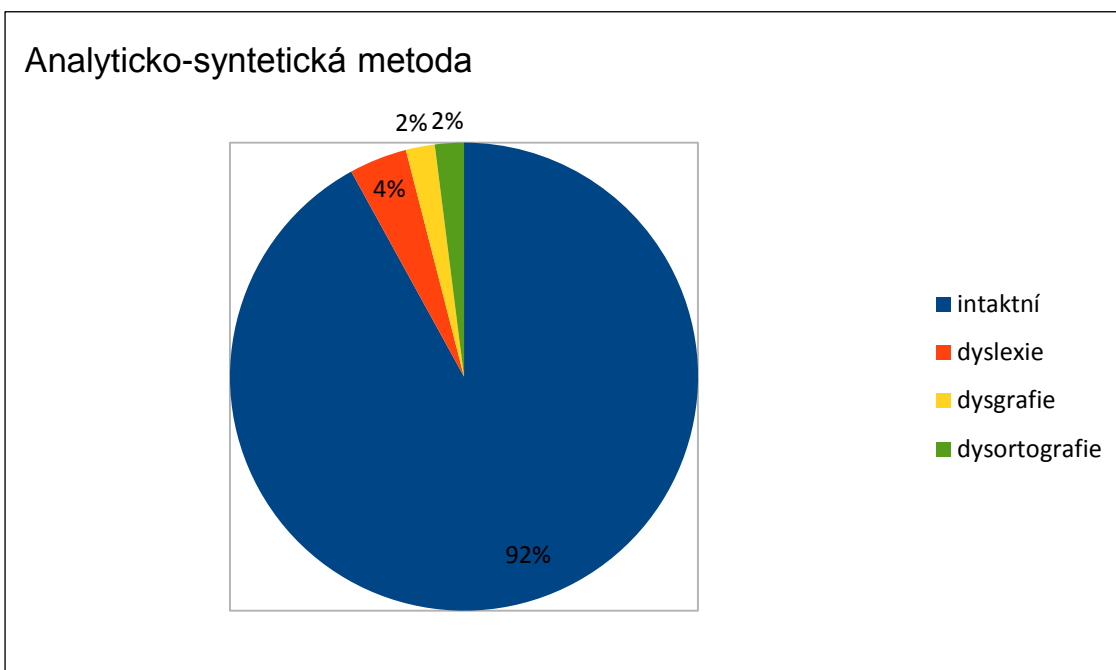
**Tabulka č. 1 - Analyticko-syntetická metoda**

Třída	Počet dětí	Dyslexie	Dysgrafie	Dysortografie
2.	23	2	0	0
2.	25	0	0	0
2.	24	0	1	0
2.	27	1	0	0
2.	26	0	0	0
2.	27	2	1	2
2.	28	1	0	0
2.	22	0	1	0
2.	30	2	0	0
2.	26	1	0	0
2.	18	0	0	0
2.	24	0	1	1
2.	29	2	2	2
2.	23	0	0	0
2.	26	1	1	0
2.	22	0	0	0
2.	24	0	0	0
2.	28	0	1	1
2.	25	3	0	1
3.	24	0	1	0
3.	26	1	1	2
3.	29	2	2	1
3.	30	2	3	2
3.	27	0	0	0
3.	26	1	0	0

3.	19	3	0	1
3.	17	0	0	0
3.	26	1	0	0
3.	28	1	2	1
3.	30	3	2	2
3.	27	1	0	0
3.	23	0	0	0
3.	26	2	1	1
3.	21	1	0	0
3.	28	3	2	1
3.	26	0	1	0
celkem	982	36	24	19

Tabulka č. 1 popisuje zastoupení specifických poruch učení, konkrétně dyslexie, dysgrafie a dysortografie v jednotlivých třídách škol zapojených v dotazníkovém šetření, kde jsou žáci vyučováni analyticko-syntetickou metodou. V případě této metody činil výzkumný vzorek 36 tříd (982 žáků), z toho byl celkový počet žáků s diagnostikovanou dyslexií 36, s dysgrafií 24 a s dysortografií 19.

Pro větší přehlednost a porovnání poslouží vyjádření získaných hodnot pomocí grafu.



Graf č. 1 Analyticko-syntetická metoda

V grafu č. 1 je zobrazen podíl žáků s jednotlivými specifickými poruchami učení- dyslexií, dysgrafií a dysortografií na celkovém počtu žáků vyučovaných analyticko-syntetickou metodou ve třídách škol zapojených v dotazníkovém šetření. Podíl žáků s diagnostikovanou dyslexií ve výzkumném vzorku činil 4 %, dysgrafií měla diagnostikovanou 2 % žáků a dysortografii také 2 % žáků.

**Tabulka č. 2 - Genetická metoda**

Třída	Počet dětí	Dyslexie	Dysgrafie	Dysortografie
2.	18	0	1	0
2.	20	1	0	0
2.	26	0	2	1
2.	21	2	0	0
2.	17	0	1	1
2.	15	0	0	0
2.	25	1	0	0
2.	22	0	0	0
2.	24	2	2	2

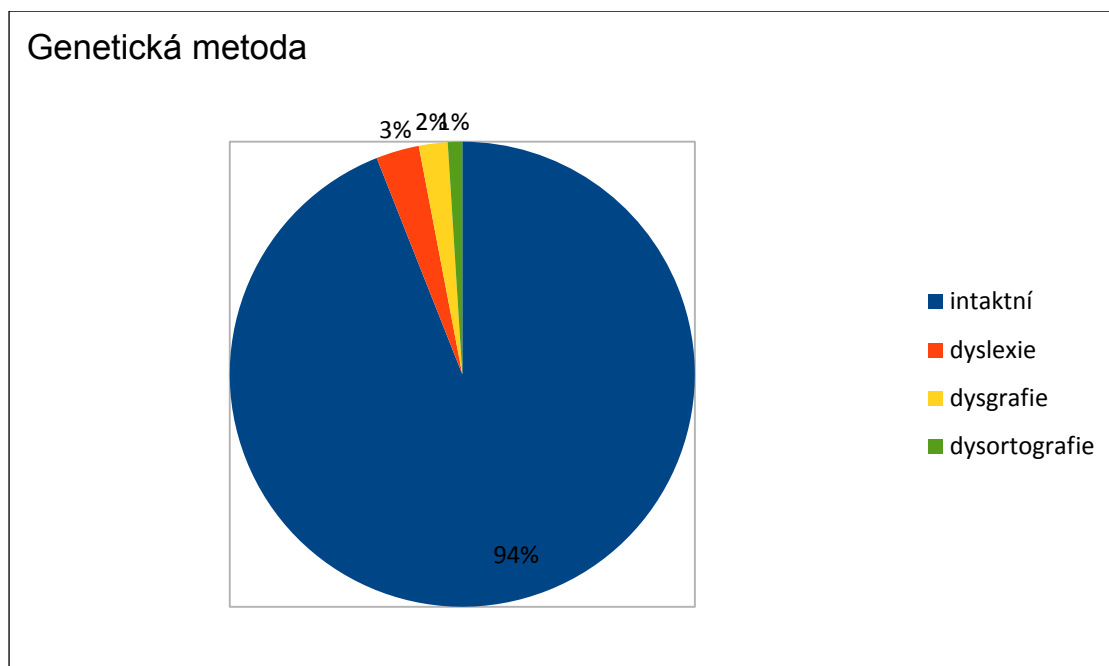
2.	27	0	0	0
2.	19	1	1	0
2.	26	0	0	0
2.	23	0	1	0
2.	23	2	0	0
2.	20	0	1	0
2.	21	1	0	0
2.	24	1	0	0
3.	28	0	1	0
3.	23	0	1	2
3.	26	0	0	0
3.	23	1	0	0
3.	24	2	1	1
3.	19	0	0	0
3.	19	0	0	0
3.	25	1	0	0
3.	20	2	1	0
3.	21	1	0	0
3.	26	3	1	0
3.	23	0	0	0
3.	25	0	1	1
3.	19	0	0	0
3.	21	1	1	0
3.	24	1	0	2
3.	26	2	0	0
3.	23	0	0	0
3.	22	2	0	0
celkem	808	27	16	10

Tabulka č. 2 představuje početní zastoupení žáků s dyslexií, dysgrafií a dysortografií vyučovaných genetickou metodou ve druhých a třetích třídách zapojených v



dotazníkovém šetření. V případě genetické metody byl výzkumný vzorek tvořen 36 třídami (celkem 808 žáků). Počet žáků s diagnostikovanou dyslexií v tomto výzkumném souboru činil 27 žáků, dysgrafii mělo diagnostikováno 16 žáků a dysortografii 10 žáků.

Pro větší představení procentuálního vyjádření podílu žáků s jednotlivými SPU je uveden graf č. 2.



Graf č. 2 Genetická metoda

V grafu č. 2 je zobrazeno procentuální zastoupení s jednotlivými SPU (dyslexií, dysgrafií a dysortografii) ve zkoumaném vzorku žáků vyučovaných genetickou metodou. Podíl žáků s diagnostikovanou dyslexií činil 3 %, s diagnostikovanou dysgrafií 2 % žáků a diagnostikovanou dysortografií 1 % žáků.

**Tabulka č. 3 - Metoda Sfumato**

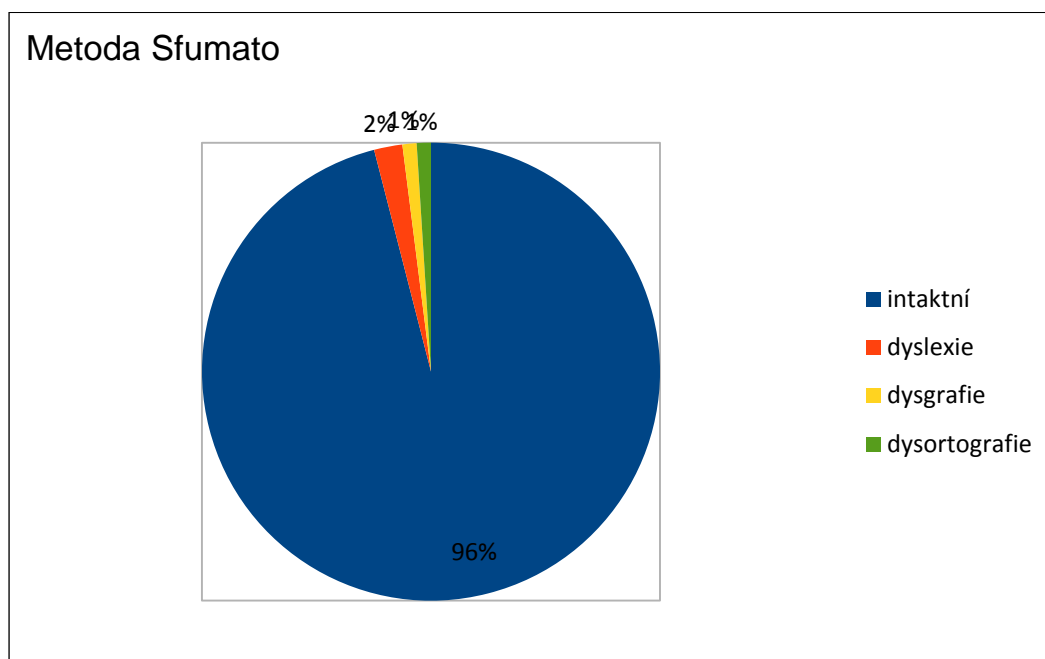
Třída	Počet dětí	Dyslexie	Dysgrafie	Dysortografie
2.	21	0	0	0
2.	20	1	0	0
2.	25	1	0	1

2.	27	0	0	0
2.	18	0	0	0
2.	24	0	0	0
2.	24	2	1	1
2.	16	0	0	0
2.	23	0	1	1
2.	20	1	1	0
2.	28	1	0	0
2.	27	1	0	1
2.	26	0	0	0
2.	24	1	0	0
2.	23	2	1	0
2.	25	0	1	2
2.	18	0	0	0
2.	20	0	0	0
2.	23	0	0	1
3.	27	1	2	0
3.	26	1	0	0
3.	23	0	0	0
3.	24	0	0	0
3.	20	2	1	0
3.	17	0	0	0
3.	18	1	0	1
3.	21	0	1	0
3.	24	0	1	0
3.	28	0	0	0
3.	25	0	0	0
3.	23	1	0	1
3.	18	0	0	0
3.	24	2	1	0
3.	20	1	0	1
3.	17	0	0	0

3.	21	0	0	0
3.	28	3	1	1
3.	26	0	1	0
3.	20	0	0	0
celkem	882	22	13	11

Tabulka č. 3 prezentuje početní zastoupení žáků s diagnostikovanou specifickou poruchou učení vyučovaných metodou Sfumato z druhých a třetích tříd škol zapojených ve výzkumném šetření. U metody Sfumato tvořilo výzkumný vzorek celkem 39 tříd (celkem 882 žáků). Z tohoto počtu byla dyslexie diagnostikována 22 žákům, 13 žáků mělo diagnostikovanou dysgrafii a 11 žáků dysortografii.

V grafu č. 3 jsou prezentovány podíly žáků s jednotlivými SPU na celkovém počtu žáků vyučovaných metodou Sfumato zapojených ve výzkumném šetření.



Graf č. 3 Metoda Sfumato

Ve vzorku žáků vyučovaných metodou Sfumato byla 2 % žáků s diagnostikovanou dyslexií, 1 % žáků a dignostikovanou dysgrafii a 1 % žáků s dysortogrsfií.

## **Interpretace výsledků dotazníkového šetření**

Na začátku výzkumného šetření byla stanovena následující hypotéza, jejíž pravdivost byla následně ověřována dotazníkovým šetřením.

**H1 Předpokládáme, že ve třídách vyučovaných metodou Sfumato a genetickou metodou je celkově nižší výskyt specifických poruch učení – dyslexie, dysgrafie a dysortografie než ve třídách vyučovaných metodou analyticko-syntetickou.**

K ověření hypotézy H1 jsou důležité údaje o podílech žáků s diagnostikovanými SPU uvedenými v tabulkách číslo 1, 2 a 3, které uvádějí počty žáků s diagnostikovanou dyslexií, dysgrafií a dysortografií vyučovaných pomocí tří metod prvopočátečního čtení a psaní. Pro větší přehlednost jsou získaná data prezentována také prostřednictvím grafů č. 1, 2 a 3, kde je zobrazeno procentuální zastoupení žáků s diagnostikovanou dyslexií, dysgrafií a dysortografií vzhledem k celkovému počtu dětí vyučovaných dle zkoumaných metod elementárního čtení a psaní – metody analyticko-syntetické, genetické a metody Sfumato.

Ve výzkumném vzorku zahrnujícím žáky vyučované prostřednictvím analyticko-syntetické metody se vyskytla celkem 4% žáků s diagnostikovanou dyslexií, u genetické metody to byla 3% žáků s dyslexií a v případě metody Sfumato byla zaznamenána 2% žáků s dyslexií. V případě dysgrafie byla ve zkoumané skupině u analyticko-syntetické metody zaznamenána 2 % žáků s touto diagnózou, u genetické metody také 2 % a u metody Sfumato 1 % žáků. Diagnostikovanou dysortografií měly ve zkoumaných druhých a třetích ročnících vyučovaných metodou analyticko-syntetickou 2 % žáků, u metod genetické a Sfumato to pak bylo shodně 1 % žáků.

Z výše uvedeného je patrné, že ve zkoumaných druhých a třetích třídách vyučovaných metodou genetickou byl zaznamenán o 1 % a u metody Sfumato dokonce o 2 % nižší výskyt dyslexie než ve třídách vyučovaných analyticko-syntetickou metodou. Co se týká diagnostikované dysgrafie a dysortografie rozdíl ve zkoumaných třídách je stejný jako u dyslexie – 1 – 2 %. Ze zkoumaného vzorku v oblasti specifických poruch učení měla nejlepší výsledky metoda Sfumato s nejmenším podílem žáků s identifikovanými obtížemi. Druhý nejnižší podíl žáků s SPU byl zaznamenán ve třídách vyučovaných

metodou genetickou. Nejvyšší podíl specifických obtíží při nácviu základních školních dovedností byl ve třídách, kde je počáteční čtení a psaní vyučováno metodou analyticko-syntetickou. Rozdíly mezi jednotlivými metodami ale nebyly nikterak výrazné i celkový podíl žáků s diagnostikovanými obtížemi se pohyboval v řádu jednotek procent (nejvýše 4 % u metody analyticko-syntetické). Zjištěný průměrný procentní podíl žáků s SPU (dyslexií, dysgrafií a dysortografií) byl nižší než uvádí odborná literatura (srov. např. Zelinková, 2009; uvádí 5 % výskyt diagnostikovaných dětí s SPU). Z výše uvedených údajů vyplývá, že hypotéza H 1 byla potvrzena. Statistická významnost rozdílů nebyla zkoumána, vycházeli jsme z porovnání procentního zastoupení jednotlivých poruch ve skupinách žáků vyučovaných jednotlivými metodami.

## **5.2 Analýza získaných dat – pozorování**

V následujícím textu uvádíme popis získaných dat z pozorování vyučovací hodiny čtení ve třech základních školách vyučujících počáteční čtení a psaní sledovanými metodami.

Tato část výzkumu byla realizována v březnu 2017. Na základě poznatků z pozorování jsme se pokusili o komparaci sledovaných tří metod výuky elementárního čtení - analyticko-syntetické, genetické a metody Sfumato z pohledu chybovosti při čtení. Pro účely diplomové práce jsme vybrali tři školy se srovnatelným počtem žáků ve třídách, pozorování proběhlo v rozmezí dvou týdnů ve druhých třídách, při dlouhém časovém odstupu by mohlo dojít k posunu čtenářské úrovně žáků. Ve všech třídách četly děti stejný text, který pro ně byl nový (viz. příloha č. 2). Celkový počet žáků, kteří byli pozorováni při čtení činil 72 žáků.

Při pozorování jsme se zaměřili na četnost chyb při čtení, typ chyb (záměna tvarově podobných písmen, vynechávání nebo přidávání hlásek, domýšlení nebo komolení slov) a na způsob čtení. Pozorování bylo zapisováno do záznamových archů.

### **Třída A:**

Třída A je v městské základní škole, kde se prvopočáteční čtení a psaní vyučuje výhradně analyticko-syntetickou metodou. Celkem chodí do této školy 460 žáků, v každém ročníku jsou dvě paralelní třídy. Škola je organizována jako devítiletá, nemá žádnou

specializaci. Ve třídě, kde bylo realizováno pozorování, je celkem 24 žáků. Paní učitelka v této třídě učí již patnáctým rokem, tuto třídu vede od prvního ročníku. Celou pedagogickou praxi vyučuje elementární čtení metodou analyticko-syntetickou, která jí vyhovuje.

#### *Chybovost při čtení*

Většina žáků ve třídě čte plynule s velmi malým počtem chyb, které nepřekračují hranici 5% z celkového počtu přečtených slov. U 1/3 dětí se ale zvýšená chybovost vyskytla.

Nejčastější jevy, které činily problém, a chyby, které byly v rámci pozorování zaznamenány:

- čtení slov se zavřenými slabikami – *jednou, krásný, zjistily, hříbky, každé*
- shluky souhlásek – *stranu, návštěvě, strach, splnit, trhat*
- zaměňování tvarově podobných písmen – *b-d, a-o*
- vynechávání diakritických znamének – *klacicky, růze, hříbku, susení, každé*
- záměna di, ti, ni-dy, ty, ny – *smaženýci, není, vrátily, dývky, krásní*
- komolení víceslabičných slov – *kamarádky-kamrarádky, všelijaké-všelicjaké, legrace-legerace*

#### *Způsob čtení*

Většina dětí ve třídě čte plynule nebo vázáním slabikováním. U jednoho žáka se vyskytuje dvojí čtení u víceslabičných slov, často používaná a jednoduchá slova čte správně. Dva žáci čtou ještě po slabikách, potíže jim činí složitější víceslabičná slova se shluky souhlásek (např. *rostlinky, zjistily, nejprve, nechutnaly*). Jeden žák čte trhaně a některá slova zároveň i dvojím čtením (čte např. *Z-de-ně za-chu-t-na-ly ma-li-ny ta-k mo-c*)-není schopen přečíst zavřenou slabiku, poslední souhlásku ze slabiky výrazně odděluje.

#### **Třída B**

Třída B je v základní škole na malém městě, která je devítistupňová. Celkem navštěvuje školu 290 žáků, ve většině ročníků je po jedné třídě. Na této škole je výuka

čtení realizována metodou genetickou, ke které přešli před osmi lety. Třídní učitelka druhé třídy má sedmiletou pedagogickou praxi, elementární čtení vyučovala pouze metodou genetickou, praktickou zkušenost s jinou metodou nemá. Ve třídě, ve které proběhlo pozorování, je celkem 26 žáků.

#### *Chybovost při čtení*

V této třídě docházelo při čtení k poměrně malé chybovosti, celkový počet chyb nepřekračuje hranici 3,5 % z celkového počtu přečtených slov. Děti četly se zájmem, snažily se. Žáci, kteří nepoužívali záložku při čtení, se ztráceli v textu a stávalo se, že nevědí, kde se čte.

Nejčastější chyby, které byly v rámci pozorování zaznamenány:

- domýšlení koncovek slov – *kamarádky-kamrarádka, klacíčky-klacíček, domů-domy, kočíček-košíčky*
- záměna tvarově podobných písmen – *brzy-drzy, hříbky-hřídky, budou-pudou*
- nedodržování správných délek samohlásek – *šišky-šíšky, křik-křík, šuměl-šuměl*

#### *Způsob čtení*

Děti čtou většinou plynule, některá složitější slova si ještě hláskují. U 4 žáků schází intonace na konci věty, pouze z poslechu se špatně určuje začátek a konec věty. Prozatím jsou mezi dětmi rozdíly v rychlosti čtení, některé ještě čtou poměrně pomalu. Na druhou stranu nedochází k překotnému čtení s narůstajícím počtem chyb.

#### **Třída C**

Třída C je na sídlištní základní škole, kterou navštěvuje 500 žáků. Škola je organizována jako devítistupňová, v každém ročníku jsou dvě paralelní třídy, na prvním stupni jsou ve druhém a třetím ročníku dokonce tři třídy. Na této škole jsou celkem tři učitelky, které vyučují prvopočáteční čtení metodou Sfumato, ostatní vyučují analyticko-syntetickou metodou. Ve škole je tato situace využívána tak, že v ročníku je vždy jedna třída vyučována Sfumatem a jedna analyticko-syntetickou metodou. Paní učitelka ze třídy, ve které probíhalo šetření, učí již devatenáctým rokem, metodou Sfumato vyučuje čtvrtým rokem. Třída C má celkem 22 žáků.

### *Chybovost při čtení*

Chyby při čtení se téměř neobjevovaly. Pokud ano, jednalo se o ojedinělé chyby, které se u dalších slov neobjevovaly. Ve třídě nebyly zjištěny žádné specifické chyby, které by ukazovaly na možnou specifickou poruchu učení – dyslexii. Dvě děti ze třídy čtou oproti ostatním výrazně pomaleji, ale i ony čtou bez chyb.

### *Způsob čtení*

Žáci čtou přiměřeným tempem, plynule, nemají problémy s vybavováním jednotlivých písmen. Ve třídě nebyl nikdo, kdo by četl dvojím čtením. Děti dodržují hranice slov, mají dobrou větnou intonaci.

Z výsledků pozorování, které proběhlo ve třech druhých třídách, ve kterých se vyučovalo metodou analyticko-syntetickou, genetickou a metodou Sfumato, jednoznačně vyplynulo, že metoda analyticko-syntetická je co se týče chyb nejproblematictější. Ve třídě vyučované prvopočátečnímu čtení touto metodou byla chybovost nejvyšší, nejčastěji se vyskytovaly chyby – záměna tvarově podobných písmen, především b-d, komolení slov, problémy při čtení slov se souhláskovými shluky, špatné čtení zavřených slabik a v neposlední řadě také dvojí čtení. Ve třídě vyučované genetickou metodou se nevyskytlo tolik chyb, ale 4 žáci často domýšleli koncovky slov, 2krát se vyskytlo zaměňování tvarově podobných písmen – b-d. Děti, které četly genetickou metodou, měly také horší větnou intonaci, hůře oddělovaly slova od sebe. Třída, kde se vyučovalo čtení metodou Sfumato, četla bez výraznějších obtíží, u dětí se nevyskytovaly chyby, které by stály za podrobnější popis. Pouze dvě děti četly oproti ostatním výrazně pomaleji, což ale ještě nemusí být ukazatel pro specifickou poruchu učení.

Z výše uvedeného vyplývá, že nejmenší chybovost ve čtení byla zaznamenána u dětí vyučovaných metodou Sfumato. Ve zkoumaném vzorku žáků vyučovaných metodami genetickou a analyticko-syntetickou byla zaznamenána chybovost vyšší.

### **5.3 Interpretace dat – rozhovor**

Následující část výzkumného šetření probíhala v březnu a dubnu 2017. Je zaměřena na komparaci jednotlivých metod výuky čtení s ohledem na čtení s porozuměním a



motivovanost ke čtení. Potřebná data jsme získávali pomocí rozhovorů s pedagogy prvního stupně základní školy. Pro účely diplomové práce jsme oslovili celkem 4 pedagogy, kteří během své pedagogické praxe vyučovali elementární čtení alespoň dvěma různými metodami. Ze všech rozhovorů byly pořízeny hlasové záznamy a následně jejich přepisy. Struktura pro rozhovor je uvedena v příloze č. 3.

### **Respondentka 1**

Respondentka 1 učí na základní škole pro 350 žáků, na které se v současné době vyučuje prvopočáteční čtení metodou genetickou, kterou zde využívají šestým rokem. Respondentka má dvanáctiletou pedagogickou praxi, šest let vyučovala metodou analyticko-syntetickou, poté začala využívat metodu genetickou. Níže jsou uvedeny její zkušenosti a postřehy ve vybraných oblastech.

#### *Čtení s porozuměním*

Z hlediska čtení s porozuměním označuje respondentka jednoznačně jako lepší metodu genetickou. Tím, že děti čtou od začátku celá slova a věty, jsou zvyklé vnímat a soustředit se na to, co čtou. U analyticko-syntetické metody se dlouho pracuje se slabikou, děti nepotřebují vnímat smysl čteného, soustředí se pouze na holou techniku čtení. Genetická metoda více pracuje s příběhem, od začátku výuky čtení je kladen důraz na porozumění čtenému – přiřazování slov a obrázků.

#### *Motivace ke čtení*

I z hlediska motivace tato respondentka označuje jako výrazně lepší metodu genetickou. Jako velký klad popisuje respondentka vyvozování písmen pomocí jmen dětí ve třídě i zavedení tzv. fiktivní třídy pro jména dětí, která ve třídě nejsou. Další pozitivum je okamžité čtení slov a vět, v prvních textech se kombinují jednoduchá slova s obrázky, takže děti hned čtou něco, co má smysl. Motivace dle jejího názoru velmi úzce souvisí se čtením s porozuměním. „*U genetické metody mi velmi vyhovuje, že od začátku mohu s dětmi pracovat s příběhem, je naprosto eliminováno nezáživné období, kdy se musíme s dětmi prokousat přes slabiky. Díky využívání obrázkového čtení si v podstatě už v září mohou děti bez pomoci dospělého přečíst pohádku.*“

## Respondentka 2

Respondentka 2 učí na sídlištní základní škole pro 500 žáků. Pedagogickou praxi má devatenáct let, patnáct let vyučovala metodou analyticko-syntetickou, poslední čtyři roky vyučuje prvopočáteční čtení metodou Sfumato. Podle jejích slov potřebovala ve své práci nějakou změnu po patnácti letech na jedné základní škole, a tak absolvovala několik seminářů k metodě Sfumato. Protože vedení školy jí podpořilo, zkusila poprvé před čtyřmi lety začít v první třídě s metodou Sfumato. Níže jsou uvedeny osobní zkušenosti a postřehy ve vybraných oblastech.

### *Čtení s porozuměním*

Respondentka 2 prozatím nemá dojem, že by jedna z metod, se kterými má zkušenost, byla výrazně lepší pro čtení s porozuměním. Zároveň si je vědoma, že metodu Sfumato vyučuje relativně krátkou dobu. Vždy prý hodně závisí na složení třídy, na tom, jakou mají děti slovní zásobu, jaký mají vztah ke čtení, jak jsou vedeny z rodiny. Jako velký klad metody Sfumato označuje dostatek času na dokonalé zafixování jednotlivých písmen. Děti pak nemusí příliš přemýšlet nad pojmenováním písmen a mohou více vnímat obsah čteného. Jako důležité pro čtení s porozuměním udává také atraktivitu čteného textu. Děti musí být vtaženy do příběhu, aby se soustředily na obsah, aby nečetly pouze mechanicky.

### *Motivace ke čtení*

Jako více motivující označuje respondentka spíše metodu Sfumato. A to především díky množství dalších činností, se kterými tato metoda pracuje. Jsou to především výtvarně-tvořivé a dramatické činnosti, které děti velmi zajímají. Jako velmi pozitivní pro motivovanost ke čtení označuje také dobře propracované pracovní sešity k metodě Sfumato. Zároveň ale dodává, že během své praxe se setkala jen s málo dětmi, které by v prvních dvou, třech ročnících základní školy četly s výraznou nechtí. *„Během téměř dvaceti let ve školství jsem učila vždy děti, které četly rády, některým trvalo déle, než si ke čtení našly cestu, ale jakmile zvládly dobře čtecí techniku, četly s chutí. Některé z nich neměly v domácím prostředí příliš příležitostí k samostatné četbě, ale ve škole četly sse zaujetím.“*

### Respondentka 3

Respondentka 3 učí na základní škole na malém městě, kterou v současnosti navštěvuje 230 žáků v devíti ročnících. Na této základní škole se vyučuje prvopočáteční čtení všemi třemi metodami- analyticko-syntetickou, genetickou i metodou Sfumato. Vždy záleží na tom, který pedagog zrovna vyučuje první třídy, protože vedení školy nechává výběr metody na individuálním rozhodnutí pedagogů. Velmi často tedy dochází k tomu, že v jedné třídě se vyučuje analyticko-syntetickou metodou a ve druhé paralelní pak genetickou nebo metodou Sfumato. Respondentka 3 má sedmnáctiletou pedagogickou praxi, původně vyučovala analyticko-syntetickou metodou, v současnosti již osmým rokem vyučuje metodou genetickou. Níže jsou uvedeny osobní zkušenosti a postřehy ve vybraných oblastech.

#### *Čtení s porozuměním*

Ohledně čtení s porozuměním se respondentka přiklání spíše k metodě genetické, u které nastupuje porozumění čtenému textu rychleji a jaksí samozřejměji, čemuž přispívají i učební materiály, které na čtení s porozuměním kladou velký důraz. Zároveň ale dodává, že čtení s porozuměním je velmi ovlivněno vedením dětí z rodiny, zda jsou zvyklé poslouchat čtení, jakou mají slovní zásobu, jaký mají vztah ke knihám a čtení. U problémovějších dětí je bezpochyby lepší pro porozumění čtenému textu metoda genetická. Současně ale dodává, že pokud se analyticko-syntetická metoda vyučuje s důrazem na čtení s porozuměním, děti jsou důsledně vedeny k přemýšlení nad přečteným textem, i tato metoda může být v této oblasti bezproblémová. „*Sama jsem spoustu let učila metodou analyticko-syntetickou a vždy jsem se snažila cíleně si s dětmi povídat o tom, co jsme právě přečetli, ať už četly děti, nebo jsem jim četla já. Především v prvních třech ročnících je to podle mě velmi důležité. Neučí se jen poslouchat sami sebe, ale naučí se i srozumitelně a vlastními slovy popsat děj příběhu.*“

#### *Motivace ke čtení*

I u motivace ke čtení označuje respondentka jako lepší metodu genetickou a to ještě výrazněji než u porozumění čtení. To, že děti od začátku výuky čtení čtou smysluplná

slova, věty, texty jsou v kombinaci psaných slov a obrázků, takže si velice brzy mohou přečíst např. krátkou pohádku, podněcuje děti ke čtení. Děti čtou rády a to nejen ve škole, ale i doma. Opět ale přidává dovětek, že každá metoda, pokud je vyučována dobře, pedagog podněcuje děti ke čtení, využívá různé formy výuky, povzbuzuje děti ke čtení, je motivující. Že pouze vyučovací metoda sama o sobě děti ke čtení nepřitáhne, že záleží na mnoha doprovodných okolnostech, zda dítě bude číst rádo či nikoli.

#### **Respondentka 4**

Respondentka 4 vyučuje na městské základní škole, která je organizována jako devítistupňová. V současnosti navštěvuje školu kolem 500 žáků, každý ročník má dvě paralelní třídy. Respondentka učí na této škole třetím rokem, celkem má ale dvacetiletou pedagogickou praxi. V současnosti vyučuje metodou Sfumato, předtím pracovala s metodou analyticko-syntetickou. Právě kvůli změně metody výuky čtení změnila respondentka základní školu. Níže jsou uvedeny osobní zkušenosti a postřehy ve vybraných oblastech.

##### *Porozumění čtení*

Oblast porozumění hodnotí respondentka za lepší při výuce prostřednictvím metody Sfumato. Velmi pozitivně hodnotí všechny výukové materiály k této metodě, které pracují s bohatou slovní zásobou, nabízí spoustu činností, které může pedagog využívat, a podněcují žáky ke čtení s porozuměním. Takto bohatý pracovní materiál u analyticko-syntetické metody dle respondenty chybí. *„Slabikáře, které jsou k dispozici pro analyticko-syntetickou metodu se podle mě za poslední roky příliš nezměnily. Děti pořád dokola spojují, dokreslují, vybarvují. Příliš se nerozvíjí komunikace ani slovní zásoba.“* Metoda Sfumato klade také patřičný důraz na rozvoj slovní zásoby. Kladně vnímá také využívání dramatické výchovy a divadla, kdy děti interpretují přečtený text, čímž jsou nenásilnou formou podněcovány ke čtení s porozuměním.

##### *Motivace ke čtení*

Jako více motivující označuje respondentka metodu Sfumato, která je pro děti atraktivnější, využívá celou řadu netradičních her a činností, kde se mohou děti volně projevit a nejsou vázané jen na sezení v lavici, jsou v hodinách aktivnější. Činnosti

využívané při metodě Sfumato děti více baví, nezažívají při hodinách stereotyp. Zároveň se děti snáze učí techniku čtení, nemají potíže se zapamatováním písmen. Současně tato metoda dává dostatek prostoru ke vzájemné komunikaci, vzájemné spolupráci mezi dětmi.

### **Shrnutí rozhovorů**

Z výsledků jednotlivých rozhovorů vyplývá, že v oblasti čtení s porozuměním vnímali všichni dotazovaní lépe v porovnání s metodou analyticko-syntetickou metodu genetickou a Sfumato. U genetické metody vyzdvihovali, že děti čtou od začátku plnovýznamová slova a na čtení s porozuměním je kladen od počátku čtení důraz. U metody Sfumato byl pozitivně vnímán především rozvoj slovní zásoby a využívání dramatické výchovy. Velkým pozitivem obou metod – genetické i Sfumato jsou dle oslovených respondentů propracované učební materiály, které využívají pro děti zajímavé příběhy, díky nimž lze čtení s porozuměním dobře rozvíjet. Několikrát byl také zmíněn vliv rodinného prostředí na rozvoj čtenářství u dětí a také osobnost učitele, který s danou metodou pracuje. Co se týče analyticko-syntetické metody, byla dotazovanými, kteří mají zkušenost se dvěma různými metodami výuky elementárního čtení, hodnocena z pohledu čtení s porozuměním jako nejméně podnětná.

V oblasti motivace ke čtení se dotazovaní jednoznačně shodli na tom, že výhodnější pro děti je metoda genetická a Sfumato. Obě tyto metody pracují s atraktivními příběhy a formami výuky, které podněcují aktivitu a zvyšují zájem dětí o čtení. Jako velké pozitivum je u metody Sfumato zmiňováno pomalejší tempo při zavádění písmen, dostatek času na jejich zažití a následné bezproblémové čtení, kdy děti nezažívají neúspěch. U genetické metody byl kladně hodnocen okamžitý nástup čtení slov a vět, takže děti od prvních dnů samy čtou, což je samo o sobě nedostižná motivace.

Na základě osobních zkušeností dotazovaných, kteří mají zkušenost se dvěma metodami prvopočátečního čtení, vyplývá, že ve třídách, kde se vyučuje genetickou metodou nebo metodou Sfumato, jsou žáci více motivováni ke čtení a podle výpovědí dotazovaných je i výrazně lepší čtení s porozuměním než u metody analyticko-syntetické.

## 5.4 Diskuze k výsledkům šetření

Cílem výzkumného šetření v rámci diplomové práce bylo zjistit, zda zvolená metoda výuky počátečního čtení a psaní ovlivňuje vznik specifických poruch učení- dyslexie, dysgrafie a dysortografie. Získané výsledky mohou sloužit začínajícím pedagogům, kteří se rozhodují, jakou metodu výuky čtení a psaní budou využívat, tak i zkušeným pedagogům, kteří se mohou nechat inspirovat získanými výsledky.

K celkovému průběhu výzkumného šetření lze říci, že všechny části proběhly bez větších komplikací. Ve školách, do kterých byly zasílány dotazníky, se osvědčilo oslovit přímo speciálního pedagoga nebo výchovného poradce. Výzkum probíhal v období od září 2016 do dubna 2017. Celkem jsme prostřednictvím elektronické pošty nebo osobní návštěvou ve škole oslovili 46 základních škol ve Středočeském kraji spadajících pod sloučenou Pedagogicko-psychologickou poradnu Středočeského kraje. Z celkového počtu rozeslaných dotazníků byly vyplněny a navráceny dotazníky z 26 škol, což je více jak 50 % návratnost. Ideální návratnost dotazníků je dle Gavory (2010) 75 %. Abychom splnili takto vysoký podíl návratnosti dotazníků, bylo by nutné zahrnout do šetření přibližně o 1/3 více základních škol.

Z dotazníkového šetření jsme získali data týkající se 111 tříd druhých a třetích ročníků, které navštěvuje celkem 2 672 žáků ( 982 žáků je vyučováno metodou analyticko-syntetickou, 808 žáků metodou genetickou a 882 žáků metodou Sfumato). Ve výzkumném vzorku zahrnujícím žáky vyučované analyticko-syntetickou metodou se vyskytla celkem 4% žáků s diagnostikovanou dyslexií, u genetické metody to byla 3% žáků s dyslexií a v případě metody Sfumato byla zaznamenána 2% žáků s dyslexií. V případě dysgrafie byla ve zkoumané skupině u analyticko-syntetické metody 2 % žáků s touto diagnózou, u genetické metody také 2 % a u metody Sfumato 1 % žáků. Diagnostikovanou dysortografií měly ve zkoumaných druhých a třetích ročnících vyučovaných metodou analyticko-syntetickou 2 % žáků, u metod genetické a Sfumato to pak bylo shodně 1 % žáků.

Formánková ve svém výzkumu v rámci diplomové práce (2014) uvádí srovnatelné údaje o výskytu SPU u metody analyticko-syntetické (4 % ), u metody Sfumato uvádí 3 % žáků. Nejvyšší četnost výskytu SPU zaznamenala u metody genetické (5 %), což ale může

být způsobeno násobně nižším počtem dětí v jejím výzkumném vzorku. Bartoňová (2012) uvádí 3 - 4 % dětí školního věku, které mají diagnostikované SPU. Zelinková (2009) ve své publikaci uvádí, že ve školním roce 2001/2002 bylo v ČR diagnostikováno 5 % žáků s dyslexií, dysgrafií a dysortografií. Současně také dodává, že údaje z jednotlivých regionů ČR se výrazně liší, kolísají v rozmezí 3 – 18 %, což může být způsobeno nejednotností v přístupu k diagnostice SPU, odlišnými kritérii.

Z výše uvedených údajů vyplývá, že zjištěný průměrný procentní podíl žáků s SPU (dyslexií, dysgrafií a dysortografií) byl ve zkoumaném vzorku nižší než uvádí odborná literatura, ale rozdíl je v jednotkách procent.. V případě tohoto kvantitativního výzkumu mohl být určitý rozdíl v podílu dětí s SPU dán odlišným přístupem k diagnostice v PPP. Vzhledem k tomu, že byly zvoleny školy z jednoho kraje, kde působí sjednocená krajská PPP, však nepředpokládáme velký vliv odlišností v posuzování SPU, neboť všechna odloučená pracoviště by měla mít jednotné metodické vedení a stanovené diagnostické postupy.

V případě rozhovorů a pozorování nelze stanovit obecné závěry, protože výzkumný vzorek byl příliš malý a konečné výsledky mohla ovlivnit řada proměnných (např. skladba dětí ve třídě, míra jejich podpory ve čtení v domácím prostředí, počet příležitostí k nácvičku samostatného hlasitého čtení v hodinách apod.). Pro získání relevantnějších dat by bylo třeba rozšířit skupinu dotazovaných i množství dětí, u kterých bylo provedeno pozorování při hlasitém čtení.

## ZÁVĚR

Otázka specifických poruch učení je v poslední době velmi diskutovaným tématem. Přestože v současnosti je již většina pedagogů velmi dobře informována o této problematice, řeší se většinou pouze důsledky jednotlivých poruch. Snažíme se zajistit co nejlepší a nejvhodnější podporu v oblastech, ve kterých mají žáci problémy, ale málokdy se zamýšlíme nad tím, jak těmto problémům předejít, zda by nešlo nějak eliminovat vznik specifických poruch učení. Ať už by se jednalo o zvolení jiné metody pro výuku čtení a psaní, či o změnu přístupu k jednotlivým dětem.

V diplomové práci jsme se snažili zjistit, zda má výběr metody výuky prvopočátečního čtení a psaní vliv na vznik specifických poruch učení. Výzkumné otázky a hypotézy byly výsledky jednotlivých šetření potvrzeny, ale jsme si vědomi toho, že tyto závěry nelze považovat za dostatečně objektivní a všeobecně platné, protože výzkumný vzorek nebyl dostatečně velký, u rozhovorů jsme vycházeli z osobních zkušeností pouze čtyř respondentů. Co se týče pozorování, bylo by určitě zajímavé provést je ve více různých třídách, aby se mohlo zaznamenat a následně vyhodnotit co nejvíce chyb, které se při čtení stejného neznámého textu objevují. Domníváme se, že by tato problematika stála za hlubší výzkumné šetření poskytující širší data, což by umožnilo učinit nové závěry související s výukou prvopočátečního čtení a psaní.



## LITERATURA

BARTOŇOVÁ, Miroslava. *Specifické poruchy učení: text k distančnímu vzdělávání*. Brno: Paido, 2012. ISBN 978-80-7315-232-1.

BARTOŇOVÁ, Miroslava. *Kapitoly ze specifických poruch učení I: vymezení současné problematiky*. 2. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2010. ISBN 9788021052994.

BARTOŇOVÁ, Miroslava. *Kapitoly ze specifických poruch učení I: vymezení současné problematiky*. Brno: Masarykova univerzita, 2004. ISBN 8021036133.

DOLEŽALOVÁ, J. *Současné pohledy na výuku elementárního čtení a psaní*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2001. 76 s. ISBN 80-7041-100-7.

FABIÁNKOVÁ, Bohumíra a Miroslava NOVOTNÁ. *Výuka čtení a psaní na 1. stupni základní školy*. Brno: Paido, 1999. Edice pedagogické literatury. ISBN 80-85931-64-8.

FASNEROVÁ, Martina. *Výbrané kapitoly z elementárního čtení a psaní*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012. ISBN 978-80-244-3143-7.

GAVORA, Peter. *Úvod do pedagogického výzkumu*. 2., rozš. české vyd. Přeložil Vladimír JŮVA, přeložil Vendula HLAVATÁ. Brno: Paido, 2010. ISBN 978-80-7315-185-0.

HADJ MOUSSOVÁ, Z.a kol. *Intervence. Pedagogicko-psychologické poradenství III*. Praha: UK, 2004, 249 s. ISBN 80-7290-146-X. HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7367-040-2.

JOŠT, Jiří. *Čtení a dyslexie*. Praha: Grada, 2011. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3030-1.

JUCOVIČOVÁ, Drahomíra a Hana ŽÁČKOVÁ. *Dyslexie: metody reedukace specifických poruch učení*. Praha: D + H, 2004.

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

KOCUROVÁ, Marie. *Specifické poruchy učení a chování*. Plzeň: Západočeská univerzita, 2002. ISBN 80-7082-705-X.

- KŘIVÁNEK, Zdeněk a Radka WILDOVÁ. *Didaktika prvopočátečního čtení a psaní*. Praha: Univerzita Karlova, 1998. ISBN 80-86039-55-2.
- MATĚJČEK, Z. *Dyslexie – specifické poruchy čtení*. 2. vyd. Praha: H+H, 1993, 270 s. ISBN 80-85467-56-9.
- MATĚJČEK, Zdeněk. *Dyslexie*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1988. Knižnice speciální pedagogiky.
- MATĚJČEK, Zdeněk. *Vývojové poruchy čtení*. 4. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1978.
- MEZINÁRODNÍ KLASIFIKACE NEMOCÍ. 10. revize. *Duševní poruchy a poruchy chování – popisy klinických příznaků a diagnostická vodítka*. 1. vyd. Praha: Psychiatrické centrum, 1992, 282 s. ISBN 80-85121-37-9.
- NAVRÁTILOVÁ, M. a kol. *Metodika Sfumato - Teoretická východiska*. 1. vyd. ABC Music v.o.s., 2013, 89 s. Bez ISBN.
- PIPEKOVÁ, Jarmila. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. 3., přeprac. a rozš. vyd. Brno: Paido, 2010. ISBN 978-80-7315-198-0.
- POKORNÁ, V. *Teorie, diagnostika a náprava vývojových poruch učení a chování*. 3. vyd. Praha: Portál, 2000, 303 s. ISBN 80-7178-151-7.
- POKORNÁ, Věra. *Vývojové poruchy učení v dětství a v dospělosti*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-773-2.
- PRŮCHA, Jan, Jiří MAREŠ a Eliška WALTEROVÁ. *Pedagogický slovník*. 2. rozš. a přeprac. vyd. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-252-1.
- SANTLEROVÁ, Květoslava. *Metody ve výuce čtení a psaní*. Brno: Paido, 1995. Edice pedagogické literatury. ISBN 80-85931-05-2.
- SELIKOWITZ, Mark. *Dyslexie a jiné poruchy učení*. Vyd. 1., české. Praha: Grada, 2000. Pro rodiče. ISBN 80-7169-773-7.

ŠVRČKOVÁ, Marie. *Kvalita počáteční čtenářské gramotnosti: výzkumná analýza a popis soudobého stavu*. Ostrava: Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta, 2011. ISBN 978-80-7464-020-9.

WAGNEROVÁ, Jarmila. *Metodická příručka k učebnici Učíme se číst pro 1. ročník základní školy*. Praha: SPN - pedagogické nakladatelství, 1998. ISBN 80-7235-001-3.

WAGNEROVÁ, Jarmila. *Učíme se číst: učebnice čtení pro 1. ročník základní školy zpracovaná podle osnov vzdělávacího programu Základní škola s využitím genetické metody*. Ilustroval Miloš NOLL. Praha: SPN - pedagogické nakladatelství, 1998. ISBN 80-7235-000-5.

WILDOVÁ, Radka. *Rozvíjení počáteční čtenářské gramotnosti*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2005. ISBN 80-7290-228-8.

ZELINKOVÁ, Olga. *Poruchy učení: dyslexie, dysgrafie, dysortografie, dyskalkulie, dyspraxie, ADHD*. 11. vyd. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-514-1.

ZELINKOVÁ, Olga a Miloslav ČEDÍK. *Mám dyslexii: průvodce pro dospívající a dospělé se specifickými poruchami učení*. Praha: Portál, 2013. Rádci pro zdraví. ISBN 978-80-262-0349-0.

### **Internetové zdroje:**

ABC MUSIC. Sfumato (Splývavé čtení) [online]. © 2014 [cit. 2017-03-25]. Dostupné na WWW: <<http://www.sfumato.cz/>>.

FORMÁNKOVÁ, Iveta. *Zhodnocení efektivity metody Sfumato-Splývavé čtení v prevenci rozvoje dyslexie* [online]. Praha, 2014 [cit. 2017-06-28]. Diplomová práce. Pedagogická fakulta UK.

Genetická metoda čtení [online]. 2008 [2017-03-03]. Dostupné z [http://www.detskestranky.cz/clanek/1256-geneticka\\_metoda\\_cteni.htm](http://www.detskestranky.cz/clanek/1256-geneticka_metoda_cteni.htm))

*Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2007, s. 14-24. [cit. 2017-04-29]. Dostupné z WWW:<[http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPZV\\_2007-07.pdf](http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPZV_2007-07.pdf)>.

## **Seznam tabulek a grafů**

Tabulka 1: analyticko-syntetická metoda

Tabulka 2: genetická metoda

Tabulka 3: metoda Sfumato

Graf 1: analyticko-syntetická metoda

Graf 2: genetická metoda

Graf 3: metoda Sfumato

