

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta
Katedra psychologie

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Čtení s porozuměním u žáků 3. ročníku vyučovaných metodou čtení Sfumato
Reading comprehension among pupils at third grade of elementary schools

Barbora Jindrová

Vedoucí práce: Mgr. et Mgr. Olga Kučerová, Ph.D.

Studijní program: Psychologie

Studijní obor: Psychologie

2022

Odevzdáním této diplomové práce na téma Čtení s porozuměním u žáků 3. ročníku vyučovaných metodou čtení Sfumato potvrzuji, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne 4.12.2022

V první řadě bych ráda poděkovala vedoucí své diplomové práce Mgr. et Mgr. Olze Kučerové, Ph.D. za podnětné vedení, odborné rady, kolegiální přístup a podporu, kterou mi projevovala v průběhu přípravy diplomové práce i mého studia.

Děkuji PhDr. Kláře Špačkové, Ph.D. za konzultace a supervizi při administraci, vyhodnocování a interpretaci výsledků v diagnostické baterii PorTex.

Dále děkuji všem třem školám, které se do našeho výzkumu zapojily. Poděkování patří také zúčastněným žákům a jejich rodičům, bez nichž by tato práce nemohla vzniknout.

V neposlední řadě děkuji svému příteli, rodině a všem nejbližším za obrovskou dávku podpory, motivace a trpělivosti po celou dobu mého dlouhého studia.

ABSTRAKT

Předkládaná diplomová práce se zabývá problematikou čtení s porozuměním u žáků 3. ročníku základní školy vyučovaných metodou čtení Sfumato.

Diplomová práce je rozdělena na část teoretickou a část praktickou. V teoretické části jsou představeny koncepty čtení, některé dílčí schopnosti a dovednosti pro rozvoj čtení s porozuměním. Dále popisujeme některé metody čtení užívané v českém školství, více se zaměřujeme na metodu čtení Sfumato. Poslední kapitola je věnována zamyšlení nad vlivem distanční výuky na osvojování čtení u začínajících čtenářů.

V praktické části je představen výzkum, jehož primárním cílem byl popis typické vývojové úrovně čtení u žáků 3. ročníku vyučovaných metodou čtení Sfumato. Druhotným cílem bylo porovnání průměrných výkonů žáků této metody s metodami analyticko-syntetickou a genetickou. Výzkumný vzorek tvořilo 45 žáků 3. ročníku metody Sfumato z celkem 3 základních škol v České republice. Žákům byla zadávána diagnostická baterie PorTex.

Empirická část je rozdělena na část deskriptivní a analytickou. Popisná část se zaměřuje na popis vývojového obrazu žáků 3. ročníku metody Sfumato ve čtenářských dovednostech. V analytické části byla použita analýza rozptylů ANOVA pro porovnání výkonů žáků metody Sfumato s výkony žáků metod analyticko-syntetické a genetické. V práci jsme prokázali několik statisticky významných rozdílů. Žáci metody Sfumato dosahují vyšších skóre v některých subtestech fonemického uvědomování a v doslovném porozumění při tichém čtení. Naopak čtou žáci Sfumata méně plynule a pomaleji. Problematika by si zasloužila navazující studii v dalších ročnících základní školy.

KLÍČOVÁ SLOVA

Čtenářské dovednosti, porozumění čtenému, metoda čtení Sfumato, vývoj čtení

ABSTRACT

The present thesis deals with the issue of reading comprehension of pupils in the 3rd grade of elementary school taught by the Sfumato reading method.

The thesis is divided into a theoretical and a practical part. The theoretical part introduces the concepts of reading, some sub-skills for the development of reading comprehension. We also describe some reading methods used in Czech education, focusing more on the Sfumato reading method. The last chapter is devoted to a reflection on the influence of distance learning on the acquisition of reading by beginning readers.

The practical section presents research whose primary aim was to describe the typical developmental level of reading 3rd grade students taught using the Sfumato reading method. The secondary aim was to compare the average performance of pupils of this method with the analytic-synthetic and genetic methods. The research sample consisted of 45 pupils of the 3rd grade of the Sfumato method from a total of 3 primary schools in the Czech Republic. The pupils were administered the PorTex diagnostic battery.

The empirical part is divided into descriptive and analytical parts. The descriptive part focuses on the description of the developmental picture of pupils of the 3rd year of the Sfumato method in reading skills. In the analytical part, ANOVA analysis of variance was used to compare the performance of the pupils of the Sfumato method with the performance of the pupils of the analytical-synthetic and genetic methods. In this work, we demonstrated several statistically significant differences. Pupils of the Sfumato method achieved higher scores in some subtests of phonemic awareness and in literal comprehension in silent reading. In contrast, Sfumato pupils read less fluently and more slowly. The issue would merit a follow-up study in the later grades of primary school.

KEYWORDS

Reading skills, reading comprehension, Sfumato reading method, reading development

Obsah

Úvod	7
Teoretická část	10
1 Čtení a čtenářská gramotnost	10
1.1 Předpoklady porozumění čtenému	11
1.2 Roviny porozumění čtenému	14
1.3 Diagnostika čtení s porozuměním	17
1.3.1 Zkouška čtení	17
1.3.2 Test čtení s porozuměním (Caravolas & Volín, 2005)	18
1.3.3 Diagnostická baterie Jiřiny Bednářové	18
1.3.4 PorTex	19
2 Metody čtení	23
2.1 Analyticko-syntetická metoda	23
2.2 Genetická metoda	24
2.3 Globální metoda	25
2.4 Metoda splývavého čtení Sfumato	25
2.4.1 Etapy výuky čtení Sfumato	28
2.4.2 Psaní v metodě Sfumato	30
2.4.3 Výzkumná šetření metody čtení Sfumato	31
3 Distanční výuka a její vliv na osvojování čtenářských dovedností	35
Praktická část	37
4 Uvedení do problematiky a vymezení výzkumné otázky	37
4.1 Cíl práce	40
4.2 Formulace výzkumných otázek a hypotéz	41
5 Metodologie výzkumu	43

5.1	Design realizovaného výzkumu.....	43
5.1.1	Průběh výzkumu ve třídách.....	44
5.2	Výzkumný vzorek.....	44
5.3	Nástroje pro sběr dat.....	46
5.4	Zpracování dat.....	51
6	Prezentace a interpretace dat.....	53
6.1	Popisná část.....	53
6.1.1	Test jazykových dovedností.....	53
6.1.2	Testy dekodovacích dovedností.....	57
6.1.3	Testy porozumění čtenému.....	61
6.1.4	Dotazník sebehodnocení čtení a čtenářský selfkoncept.....	66
6.1.5	Dotazník školního čtenářského prostředí.....	67
6.2	Analytická část.....	68
6.2.1	Testy jazykových dovedností.....	69
6.2.2	Testy dekodovacích dovedností.....	72
6.2.3	Testy porozumění čtenému.....	77
6.2.4	Dotazník sebehodnocení čtení a čtenářský selfkoncept.....	81
6.3	Testování hypotéz.....	83
7	Diskuze.....	85
	Závěr.....	93
	Seznam použitých informačních zdrojů.....	95
	Seznam příloh.....	100

Úvod

V dnešním světě si lze již jen těžko představit, jak by člověk mohl obstát v každodenním životě bez dovednosti čtení a psaní. S rozvojem technologií, vědeckých metod, médií, neustále přibývá nových poznatků, dochází k reformám těch předchozích; rychlost těchto změn je větší než kdy dříve. Na tyto požadavky reaguje také oblast školství. V posledních letech je stále více vyzdvihována spíše dovednost práce s texty, čtenářská gramotnost nad obsáhnutím všech poznatků, neboť to by při jejich šíři již ani nebylo možné.

Rámcový vzdělávací plán (dále RVP) zavádí pojem klíčové kompetence. Rozumí jimi právě soubor vědomostí, dovedností a postojů, které žákům umožní zvládat úkoly a situace, se kterými se setkají během studia, v budoucím zaměstnání i v osobním životě. Člověk, který určitou kompetenci má, se dokáže v přirozené situaci orientovat a provádět adekvátní činnosti, zaujímat k situaci určitý postoj. Měřítkem kvality výuky již není to, zda učitel „probral veškeré učivo v osnovách“, ale spíše nakolik žáky vede ke zmíněným klíčovým kompetencím (Bělecký, 2007).

V klíčových kompetencích se prolíná dovednost čtení, práce s texty a čtenářská gramotnost. Aby žák mohl s texty nakládat, dále využít a aplikovat obsah, který se v něm nachází, je nezbytné, aby text dokázal přečíst, dekodovat a aby porozuměl jeho obsahu. V posledních letech se tak také mění přístup k výuce čtení. Kromě posuzování rychlosti a přesnosti čteného, které bylo trendem pedagogicko-psychologické diagnostiky a poradenství po dlouhou dobu, se výuka a diagnostika stále více zaměřuje také na fenomén porozumění čtenému.

Školská zákon (č. 561/2004 Sb.) ponechává na učitelích 1. ročníků svobodu, ale zároveň velkou zodpovědnost v oblasti volby metody čtení a psaní. Učitel může volit z několika metod čtení dle vlastního uvážení. Některé metody čtení mají v českém školství dlouholetou tradici, setkáváme se však i s metodami novými. Metody čtení jsou předměty výzkumů, ověřuje se jejich efektivita, jejich přednosti a případná rizika. Mezi ty nejrozšířenější v českém školství patří bezesporu analyticko-syntetická metoda a genetická metoda. O něco méně se již lze setkat s globální metodou čtení.

Již přes 20 let se ve školství rozšiřuje také metoda splývavého čtení Sfumato autorky Márii Navrátilové. Je založena na posloupnosti zrak-hlas-sluch a jejich vzájemné koordinaci. Metoda staví na poznacích neurofyziologických zákonitostí. Ačkoli v České republice není úplnou novinkou, dosud bylo k této metodě realizováno jen několik výzkumů.

Výše zmíněné pojmy, porozumění textu a metoda čtení Sfumatou jsou stěžejními pojmy předkládané diplomové práce. Naše studie si klade za cíl zmapovat čtenářské dovednosti žáků 3. ročníků vyučovaných metodou čtení Sfumato s akcentem právě na dovednost porozumění čtenému. Cílem je popis typické úrovně čtenářských dovedností žáků 3. ročníků vyučovaných touto metodou. Druhotným cílem je pak porovnání výsledků žáků metody Sfumato s výsledky žáků vyučovaných metodou analyticko-syntetickou a metodou genetickou.

Předkládaná práce je tradičně rozdělena na část teoretickou, kde popisujeme zásadní východiska naší studie a část praktickou, která popisuje metodologii výzkumu a představuje výsledky práce.

Teoretická část se skládá ze třech kapitol. V první, nejrozsáhlejší kapitole, nastiňujeme problematiku čtení a čtenářské gramotnosti. Více se zaměřujeme na dovednost porozumění čtenému. Čtení a porozumění čtenému chápeme jako komplexní dovednosti, které může ovlivňovat řada dílčích schopností a dovedností. Jedná se například o jazykové uvědomování, fonemické uvědomování, artikulační obratnost a mnoho dalších. Všechny tyto dílčí schopnosti a dovednosti jsou krátce popsány. Následně uvádíme různé roviny porozumění textu, zamýšlíme se nad rozdíly mezi hlasitým a tichým čtením. V závěru první kapitoly představujeme některé nástroje pro diagnostiku čtení s porozuměním.

Ve druhé kapitole jsou krátce popsány nejužívanější metody čtení v českém školství – metoda analyticko-syntetická, metoda genetická a metoda globální. Následně je podrobněji představena metoda čtení Sfumato. Do naší studie jsou zařazeni žáci, kteří si touto metodou čtení osvojili, proto považujeme za nezbytné popsat principy této metody, jednotlivé etapy osvojování čtení v metodě Sfumato. Nechybí ani popis vztahu mezi čtením ve Sfumatu a osvojováním psaní. Závěrem uvádíme výzkumy, které se metodou Sfumato zabývaly.

Poslední, nejkratší kapitola představuje krátké zamyšlení nad vlivem distanční výuky v souvislosti s pandemií covid-19 na osvojování čtení u začínajících čtenářů. Naše studie pracuje se žáky třetích ročníků, kteří část výuky 1. a 2. ročníku základní školy museli absolvovat distančně. To se mohlo projevit v procesu osvojování čtenářských dovedností. Nabízíme tedy některé pohledy na osvojování čtení v distanční výuce.

Empirická část vymezuje obecnou povahu výzkumu, jeho cíl a výzkumné otázky. Dále je v ní podrobněji popsána metodika výzkumu, popis vzorku a užitých nástrojů pro sběr dat. Nakonec nechybí část, která prezentuje a interpretuje data. Jsou zde reflektovány výsledky naší studie.

Závěrečnou kapitolu tvoří diskuze, v níž jsou výsledky našeho výzkumu konfrontovány s literaturou.

Teoretická část

1 Čtení a čtenářská gramotnost

S měnícími se životními podmínkami, rozvojem vědy, společnosti je již nemožné pojmout všechny informace, které svět nabízí. Právě požadavky současného světa podněcují vyspělé země, aby přehodnocovaly obsahy vzdělávání. V současnosti se vyzdvihuje zejména význam klíčových kompetencí a gramotností. Čtenářská gramotnost je pak chápána jako základní gramotnost, neboť ovlivňuje další vzdělávací oblasti a je předpokladem pro rozvoj a utváření jedince a je podmínkou k plnohodnotnému a smysluplnému životu ve světě (Laufková & Ronková, 2017).

Čtenářskou gramotností je chápána jako „*schopnost číst a psát na takové úrovni, aby lidé rozuměli čtenému textu a používali písemné sdělení v tištěné nebo elektronické podobě, rozšiřovali své vědomosti, chápali sebe a svět a samostatně se vzdělávali*“ (Laufková & Ronková, 2017, s. 88). V současnosti je čtenářská gramotnost chápána jako celoživotní proces, který již není omezen pouze na období dětství a školní docházky (tamtéž).

Evropská asociace pro strategii rozvoje čtenářské gramotnosti ELINET vychází z vícevrstvé definice gramotnosti, odlišuje základní, funkční a vícečetnou gramotnost. Za *základní gramotnost* můžeme označit znalost písmen a slov. *Funkční gramotnost* zahrnuje již schopnost číst a psát, a to na takové úrovni, která již umožňuje fungování ve společnosti. Konečně *vícečetná gramotnost* označuje schopnost čtení a psaní používat za účelem produkce, porozumění a kritického hodnocení informace (Evropská komise, 2014). Ve vícevrstvé definici tak můžeme vidět různé úrovně v přístupu ke čtení a čtenářské gramotnosti: znalost grafémů, fonému a jejich spojování ve slova; úroveň dekodování slov a explicitního porozumění; úroveň implicitního porozumění a interpretace.

V československém prostředí lze vycházet z přístupu ke gramotnosti Petera Gavory (2002). Ten rozlišuje gramotnost *bázovou*, která je pomyslným dělítkem mezi skupinami osob gramotných a negramotných. Zahrnuje schopnost číst plynule po řádcích, tedy dekodovat text. Při nácviu dekodování se klade důraz na automatizaci, vybavení si dekodovaných informací a jejich reprodukci. Řada diagnostický materiálů, které se dodnes v poradenství používají, se při diagnostice čtení zaměřuje právě na rychlost čtení, chybovost a reprodukci

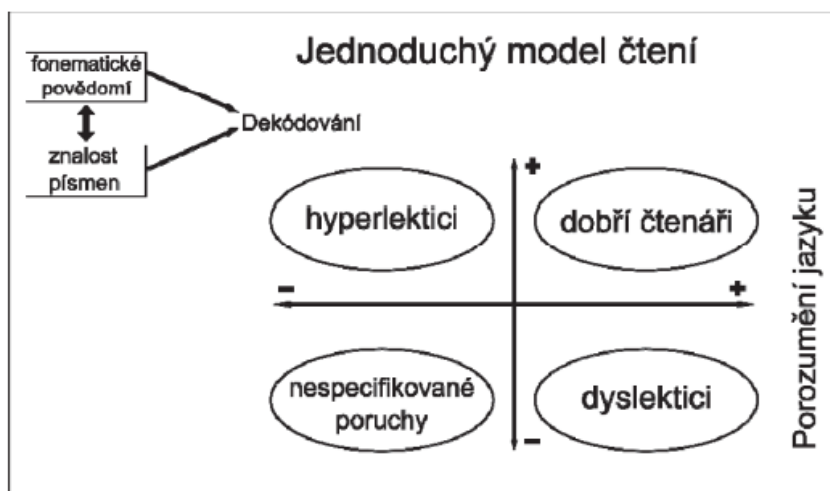
textu. S rozvojem kognitivní psychologie se však stále více klade důraz na následnou práci s textem. Gavora (2002) ji označuje jako *zpracování textových informací*. Tato dovednost vyžaduje aktivní práci při čtení textu, „interakci mezi textem a čtenářem“. Čtenář má text nejen reprodukovat, porozumět mu v doslovné rovině, ale také extrahovat implicitní informace z textu, „číst mezi řádky“, text hodnotit a kriticky reflektovat.

Košťálová (2010) uvádí šest rovin čtenářské gramotnosti. Jedná se o **vztah ke čtení**, který je základní předpokladem pro rozvoj čtenářské gramotnosti, **doslovné porozumění** (dovednost dekódování psaných textů a porozumění na doslovné úrovni), **vysuzování**, tedy vyvozování závěrů a kritické zhodnocování textu, dále **metakognice** (reflexe záměru čtení, volba vhodných textů a způsobů čtení, průběžné hodnocení porozumění textu), **sdílení** svých prožitků s dalšími čtenáři a **aplikace**, využívání čtení k dalšímu rozvoji a počínání.

1.1 Předpoklady porozumění čtenému

Jedním z dosud nejužívanějších modelů čtení je *Jednoduchý model čtení* autorů Gougha a Tunmera (1986). V přístupu k porozumění vymezuje dvě základní komponenty čtení: dovednost dekódování a lingvistického porozumění. Dekódování zahrnuje dovednost rozpoznání jednotlivých grafémů, přiřazení příslušných fonémů, rozpoznání slova a spojení s významem (na úrovni slov). Ve výzkumech je zjišťováno prostřednictvím čtení slov a čtení pseudoslov. Lingvistické porozumění zahrnuje dovednost a schopnost využití tohoto porozumění pro interpretaci na úrovni vět. Lingvistické porozumění se týká přiřazování významu mluvené řeči, nezávisle na čtení. Ve výzkumech je zjišťováno skrze poslech s porozuměním.

Představený model (viz Obrázek 1) popisuje různá oslabení žáků, kteří se souhrnně zařazují do skupiny čtenářů s „obtížemi ve čtení“. Naznačuje, že v počátku osvojování čtení je klíčové zvládnutí dekódování, ale bez lingvistického porozumění nestačí dobrému porozumění čtenému.



Obrázek 1: *Jednoduchý model čtení* (Gough & Tunmer, 1986 In Kucharská et al., 2016a)

Podle jednoduchého modelu čtení lze rozlišit čtyři skupiny čtenářů. *Dobré čtenáře*, tedy děti, které zvládají dekódování textu i porozumění mluvené řeči. *Dyslektiky*, kteří mají obtíže v dekódování, ale porozumění mluvené složce řeči narušeno není. *Hyperlektiky*, kteří zvládají dekódování textu, ale složka porozumění řeči je narušena. A poslední skupinu *nespecifických poruch*, kdy dítě vykazuje obtíže v dekódování i porozumění mluvené řeči.

Model z 80. let 20. století uvádí tedy dvě základní roviny čtení, dekódování a lingvistické porozumění jazyku. Aby se dítě naučilo číst a psát v alfabeticích pravopisných systémech, musí si především osvojit systém spojení mezi zvuky řeči, tedy fonémy, a grafickými značkami označující tyto zvuky, tedy grafémy. Toto spojení nazýváme **alfabetickým principem**. Zvládnutí alfabetického principu umožní dítěti osvojení dovednosti dekódování (Seidlová Málková, 2015).

Při uplatňování alfabetického principu dochází ke spolupráci mezi fonologickým subsystémem (tedy systémem jazyka, který zpracovává zvukové jednotky řeči) a ortografickým subsystémem jazyka (tedy systémem jazyk, který zpracovává symboly používané pro reprezentaci zvuků jazyka, písmena) (tamtéž).

Longitudinální studie dětí předškolního a mladšího školního věku Caravolas et al. (2012) potvrdila vliv tří skupin dovedností, které jsou spolehlivými prediktory následné úspěšnosti při dekódování textu. Jedná se o *fonemické uvědomování*, *znalost písmen* a *rychlost jmenování* (která označuje „funkčnost“ alfabetického principu). Studie prokazuje, že

zejména deficity v oblasti fonemického uvědomování jsou významnými indikátory dyslexie u dětí i dospělých. Fonemickým uvědomováním chápeme „*vědomou schopností objevit v jazyce fonémy a manipulovat s nimi..., a to bez ohledu na význam a reprezentaci fonémů v psaném jazyce*“ (Sodoro et al., 2002, s.223). Dítě s funkčním fonemickým uvědoměním rozumí tomu, že každé slovo, které vysloví, lze znázornit jako sled fonémů (/l/, /e/, /s/). Funkčnost fonemického uvědomování se ve výzkumech se zjišťuje pomocí „operací“ se slovy na úrovni hlásek (izolace – rozpoznáním hlásky, elize – vynecháním hlásky, tranzpozicí hlásek) (Seidlová Málková, 2015).

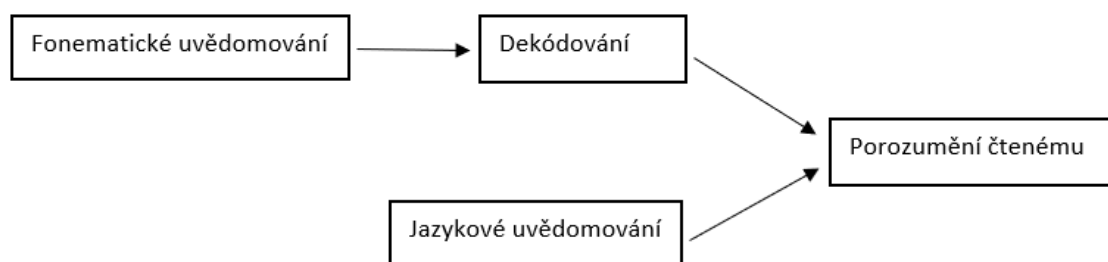
Oblast **dekódování** textu je předmětem mnoha studií již po dlouhou dobu. Tradičně je zachycována v diagnostice jako rychlost a chybovost čtení. Ukazuje se, že předpoklady pro dovednost dekódování se zakládají již mnohem dříve než při formálním osvojování čtení ve škole (Seidlová Málková, 2016). Výsledky studie Caravolas et al. (2012) uvedené výše naznačují, že právě zmíněné tři dovednosti, prediktory úspěšnosti při dekódování textu, se osvojují již v předškolním věku.

Ukázalo se však, že fonemické uvědomování a osvojení dovednosti dekódování nejsou jedinými prediktory úspěšnosti v porozumění čtenému. Vysvětlení, že obtíže žáka pramení z chybného dekódování textu, nedostačuje pro všechny osoby, které mají s porozuměním čtenému obtíže. Existují také skupiny čtenářů, kteří čtou přiměřeně rychle, s minimem chyb, a přesto mají problémy s porozuměním textu.

Autoři Muter, Hulme Snowling & Stevenson (2004) ve své longitudinální studii prokázali, že dovednost dekódování je hlavním prediktorem úspěšnosti ve vývoji porozumění čtenému na počátku rozvoje čtenářských dovedností. Zhruba od 7 let věku dítěte je pro vývoj porozumění textu, kromě dovednosti dekódování, určující zejména slovní zásoba dítěte a jeho schopnosti v gramatice (zejména v morfologii a syntaxu), tedy jazykové uvědomování. Kucharská et al. (2021) potvrzují, že zatímco u začínajících čtenářů je porozumění textu ovlivněno spíše přesností a plynulostí čtení slov i textu, u starších čtenářů při posuzování porozumění vzrůstá vliv porozumění jazyku a jazykových schopností. **Jazykovým uvědomováním** chápeme „*nakládání s jazykovými prostředky, které je založeno na předchozím poznání zásady struktury a fungování jazykového systému a ke kterému dochází v průběhu celého dosavadního procesu socializace dítěte, nezávisle na institucionální edukaci*“

(Kucharská et al., 2021, s. 31). Zatímco fonemické uvědomování ovlivňuje rozvoj dovednosti dekódování a psaní, jazykové uvědomování (spojeno s morfologií, sémantikou a syntaxí) má vliv na porozumění čtenému.

Pomyslný „model předpokladů pro rozvoj dovednosti porozumění čtenému“ bychom tedy mohli načrtnout takto:



Obrázek 2: Model předpokladů pro rozvoj dovednosti porozumění čtenému

Model naznačuje dvě skupiny předpokladů pro dovednosti porozumění čtenému, jak jsme je popsali výše. Již v předškolním věku se zakládá dovednost fonemického uvědomování, která společně se znalostí písmen a rychlostí jmenování z velké části predikuje úspěšnost v dekódování. Dekódování slov je pak nezbytné pro budování dovednosti porozumění čtenému. Čtenář musí nejprve zvládnout slovo a větu dobře přečíst, aby vůbec mohl porozumět významu sdělení. Tato „trasa“ je výzkumně poměrně zmapovaná, je předmětem studií již po několik desítek let. Není však jediným prediktorem úspěšnosti v osvojování čtenářských dovedností. Kromě dovednosti dekódování je pro porozumění čtenému nutné také jazykové uvědomování. Deficit v této oblasti se zpravidla objevuje až ve vyšších ročnících základní školy, ale stejně jako deficit v dekódování působí obtíže v porozumění čtenému. Oblast jazykového uvědomování je ve srovnání s dovedností dekódování méně výzkumně zmapovaná.

1.2 Roviny porozumění čtenému

Dlouhou dobu bylo čtení v poradenství hodnoceno v pojetí dekódování textu, rychlosti a chybovosti čtení. V poslední době stále vzrůstá požadavek od techniky čtení spíše k porozumění čtenému. Kucharská et al. (2016a) uvádí, že dovednost dekódování je

nezbytná na počátku osvojování čtenářských dovedností, avšak sama o sobě nedostačuje. Čtenářské dovednosti se naplňují až rozšířením dekódování o rovinu porozumění. Dekódování tak předchází dovednosti porozumění čtenému, je nutným předpokladem pro rozvoj této dovednosti.

Perfetti, Landi a Oakhill (2005) uvádí čtyři klíčové oblasti, které jsou nezbytné při osvojování dovednosti porozumění čtenému. Jedná se o *znalost významů slov*. Jde o komponentů zásadní pro budování porozumění. Osvojuje se v rámci běžné komunikace, zejména dovedností poslechu s porozuměním, dále také zkušeností v četbě. Nezbytné je také *jazykové uvědomování*, vztahující se k rovině jazyka fonologické, syntaktické a morfologické. Dále jsou podstatné *všeobecné znalosti*, které pomáhají čtenáři s orientací v textu. V neposlední řadě jsou důležité osvojení *ortografického systému*, který propojuje psanou a orální formu jazyka.

Několik používaných materiálů diagnostiky čtení ověřuje porozumění skrze pokyn, aby dítě text, který právě přečetlo, převyprávělo, tedy aby jej reprodukovalo. Kucharská (2021) uvádí, že tento postup nemusí přinášet validní výsledky. Dítě mohlo textu rozumět, ale může mít obtíže obsah převyprávět. Na vlivu mohou být také některé situační či osobnostní charakteristiky (např. nejistota, nesmělost, strach, motivace).

Již výše jsme popsali, že např. Košťálová (2010) uvádí šest rovin čtenářské gramotnosti. V nich zmiňuje i různé druhy, nebo spíše úrovně porozumění. Jedná se o *doslovné porozumění*, *vysuzování* a *aplikaci*, tedy využívání čtení k dalšímu rozvoji a počínání. Podobně člení otázky ověřující porozumění Kucharská et al. (2021) v testové baterii PorTex. Rozlišuje *doslovné porozumění*, tedy prosté vybavení informací v textu, dále *vysuzování*, tzv. „čtení mezi řádky“, kdy již nestačí doslovné porozumění, od žáka je požadován jakýsi logický úsudek na základě informací z textu. Následně zařazuje i *interpretaci*, tedy poselství textu, přenos do života apod. Autorka doplňuje, že se v odlišně zaměřených oblastech porozumění promítají různé kognitivní schopnosti a dovednosti, u interpretace také osobnostní vlastnosti dítěte.

Perfetti, Landi a Oakhill (2005) popisují, že obecná dovednost v porozumění čtenému se zvyšuje právě zkušeností se čtením, ale také různými formami mluveného jazyka. Předpokládají, že dovednost čtení s porozuměním a **poslechu s porozuměním** vývojově

souvisí a zkušenosti z obou těchto oblastí se vzájemně ovlivňují. To potvrzuje Kropáčková, Wildová & Kucharská (2014), kdy ve své studii uvádí dovednost naslouchání jako součást pregramotnostních dovedností. Dovednost naslouchání či poslechu s porozuměním závisí na zkušenosti dítěte se světem kolem něj. Děti se poslechem učí pochopit verbální sdělení a v průběhu školní docházky tak mohou snáze pochopit verbální sdělení zakódované v textu. Ačkoli se s dovedností naslouchání v diagnostice dosud příliš neparovalo, může se narušení této dovednosti negativně promítat do výkonu čtení s porozuměním (Kucharská et al., 2021). Vývojově je také třeba zmínit, že v počátku osvojování čtení je pozornost zaměřená především na **hlasité čtení**. Skrze hlasité čtení máme dobrý přehled o tom, jaká je kvalita dekódování slov, nakolik čte dítě správně a v jakém tempu. V průběhu zvyšování čtenářských dovedností, zrychlování a automatizace čtení, může dítě postupně efektivně číst i tiše. Právě **tiché čtení** využívají dospělí čtenáři ve větší míře ve srovnání s hlasitým čtením (Kucharská et al., 2021). Schimmel & Ness (2017) se ve svém výzkumu zabývali vlivem tichého a hlasitého čtení na porozumění čtenému. Vycházeli z předpokladu, že při hlasitém čtení musí čtenář věnovat pozornosti každému jednotlivému slovu, které zvláště vyslovuje. Při tichém čtení může čtenář některá slova záměrně či nezáměrně přeskočit a více se zaměřit na obsah textu. Výsledky studie však neprokázaly, že by jeden či druhý způsob čtení vedl k vyššímu porozumění.

Hlasité čtení bývá výhodnější pro slabší čtenáře, neboť čtenářům může napomáhat fonologická smyčka, kdy „čtenář slyší sebe sama“. Čtenář lépe kóduje význam slova v jeho akustické podobě. Dále hlasité čtení umožňuje větší míru regulace procesu čtení, např. monitorování pozornosti k textu, čtenář méně často přeskočí řádek (Schimmel & Ness, 2017).

Tiché čtení naopak může umožňovat šetření s kognitivními zdroji pro náročný proces čtení, které umožní větší zaměření na obsah, namísto soustředění se na výslovnost a intonaci sdělení (tamtéž). Podobně popisuje rozdíl mezi tichým a hlasitým čtením i Vygotskij (In Janoušek, 2015). Vokalizace grafémů při hlasitém čtení je náročná, zpomaluje se tím vnímání textu a pozornost k obsahu sdělení. Skrze tiché čtení se navíc aktivuje *vnitřní řeč*, která je nástrojem myšlení dospělých. Oproti běžné, vnější řeči se vyznačuje svou fragmentarností.

Výše jsme popsali, že oblast porozumění čtenému je velmi komplexní a zahrnuje více úrovní. Můžeme rozlišit úroveň doslovného porozumění, vysuzování a interpretace, aplikace. Aby dítě porozumělo významu textu, je důležité, aby rozumělo jakémukoli verbálnímu sdělení, tedy vyžaduje se osvojení dovednosti naslouchání či poslechu s porozuměním. Na kvalitě porozumění čtenému se podílí i fakt, zda čtenář čte hlasitě či tiše. Také preference tohoto způsobu čtení se v průběhu vývoje mění, způsob hlasitého a tichého čtení se liší. Všechny tyto aspekty je třeba brát v potaz, neboť mohou odkazovat na různé obtíže žáka. Při správné identifikaci obtíží lze pak využít vhodné intervence.

1.3 Diagnostika čtení s porozuměním

Čtení je zásadní dovedností pro další vzdělávání. Škola velkou část informací prezentuje ve formě textu, s jejichž pomocí se žáci dále vzdělávají. Dovednost čtení je důležitým předpokladem i pro úspěšnost jedince po celý život, může se od ní odvíjet i profesní kariéra. V případě, že jedinec ve čtení selhává, může být ohrožena jeho školní úspěšnosti i v jiných předmětech. Včasná a přesná diagnostika může zachytit počínající obtíže se čtením a podpořit se tak žáka ještě před selháváním ve škole. V současné době máme k dispozici hned několik diagnostických materiálů pro posouzení úrovně osvojení dovednosti čtení (Svoboda, Krejčířová & Vágnerová, 2015). Nyní si některé z nich blíže představíme.

1.3.1 Zkouška čtení

Autorem diagnostického materiálu Zkouška čtení je Zdeněk Matějček. Test se administruje individuálně. Obsahuje celkem osm standardizovaných textů, které mají trend stoupající obtížnosti.

Autor doporučuje zkoušku začít krátkým rozhovorem o vztahu klienta ke čtení. Rozhovor by měl snížit tenzi a averzi ke čtení, kterou žáci selhávající ve čtení mnohdy mají. Následně žák čte vybraný text po dobu 3. minut. Administrátor během čtení zaznamenává do připraveného archu chyby, které dítě udělalo, a označuje, kam klient dočetl každou minutu.

Výkon čtení je posuzován v šesti oblastech. Jde o *rychlost čtení*, tedy počet správně přečtených slov za 1. minutu. Právě tato hodnota byla standardizována a administrátor tak má možnost porovnat výkon žáka s normativními hodnotami. Množství přečtených slov za

2. a 3. minutu pak slouží k posouzení stability čtení v čase. Dále se posuzuje *počet chyb*, počet chybně přečtených slov. Chybovost se zpravidla porovnává s rychlostí.

Administrátor dále posuzuje *stupeň čtenářských návyků* (plynulost čtení, čtení známých a méně známých slov...), *kvalitu chyb* (z hlediska lokalizace chybně čtené hlásky, podle kvality záměny), *průvodní projevy dítěte při čtení* (pozorování dítěte při výkonu, posouzení intonace). Poslední oblastí, z hlediska které je výkon žáků posuzován, je právě *porozumění čtenému textu*. To se ověřuje reprodukcí textu, tedy převyprávěním, o čem text byl. Úroveň reprodukce je závislá i na úrovni verbální inteligence, mladší žáci mohou mít obtíže se zachycením hlavní myšlenky textu a jejím zakódováním do verbálního projevu. Proto lze dítěti pomoci zaměřenými otázkami.

Zkouška čtení byla restandardizována v 90. letech minulého století. Dosud je hojně užívána zejména v poradenství (Svoboda, Krejčířová & Vágnerová, 2015).

1.3.2 Test čtení s porozuměním (Caravolas & Volín, 2005)

Čtení s porozuměním se posuzuje i v Baterii diagnostických testů gramotnostních dovedností pro žáky 2. až 5. ročníků ZŠ autorů Caravolas a Volína (2005). Test spočívá v doplňování chybějících slov do vět, které netvoří souvislý text, neposuzuje tedy dovednosti dítěte pracovat s kontextem. Test tak dobře posuzuje obecnou čtenářskou úroveň, v porovnání s testy porozumění, využívající kontext příběhu, je způsob doplňování slov do vět více závislý na dovednosti dekodování jedince. Některé výzkumy také potvrzují, že pro úspěšný výkon je důležitá také pracovní paměť (Kucharská et al., 2021).

1.3.3 Diagnostická baterie Jiřiny Bednářové

Jiřina Bednářová se svým týmem pracovníků PPP Brno (2017) vypracovala diagnostickou baterii pro speciální pedagogy a psychology školských poradenských zařízení. Baterie je zaměřena na schopnosti a dovednosti v oblasti čtení a psaní. Nástroj je standardizovaný. Testy v baterii jsou zaměřeny jak na úroveň čtenářských dovedností, tak také úroveň písemného projevu, fonologického uvědomování, zrakovou diferenciaci a prostorovou orientaci.

Soubor testů čtení se skládá ze čtyř subtestů. Jedná se o čtení slabik, čtení souvislého textu, čtení bezobsažného textu, a právě čtení s porozuměním. Autoři volili spektrum testů proto,

aby bylo možné získat co nejvíce informací o čtenářských dovednostech dítěte. Mapují se tak dovednosti techniky čtení, fonologického kódování, rychlosti čtení, porozumění textu jak při hlasitém, tak tichém čtení, práce s textem.

Dovednost porozumění textu je v diagnostickém materiálu Bednářové zjišťována v rámci dvou subtestů. Test čtení souvislého textu spočívá v hlasitém čtení textu různé náročnosti podle ročníku školy (celkem 4 různé texty). Při hlasitém čtení se zjišťují průvodní projevy chování žáka při čtení, čtenářská technika (plynulost čtení), dále rychlost a chybovost čtení. Po přečtení textu následuje zjištění porozumění formou spontánní reprodukce. V případě, že si dítě nedokáže vzpomenout na obsah čteného, je možné mu dopomoci návodnými otázkami. Úroveň reprodukce je pak zjišťována na škále *samostatná, s návodnými otázkami, rámcová, s nepřesnostmi, bez reprodukce*.

Test čtení s porozuměním spočívá v samostatném tichém čtení žáka a práci s textem. Žák si samostatně čte předkládaný text (texty mají opět různou náročnost podle ročníku školy, celkem jsou 2). V každé větě článku je vložena závorka s nabídkou tří slov, z nich pouze jedno slovo kontextově zapadá do textu. Úkolem žáka je nalézt vhodné slovo a podtrhnout jej (Bednářová, 2017).

1.3.4 PorTex

PorTex, tedy *porozumění textu* je z uvedených materiálů nejnovější standardizovanou testovou baterií, která mapuje typickou vývojovou úroveň gramotnostních dovedností žáků 1. stupně základní školy, tedy žáků 1. až 5. ročníků. Baterie byla připravena na Katedře psychologie Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy v Praze. Primárně je určena pro poradenské pracovníky v oblasti školství, pro užití ve školských poradenských zařízeních a školních poradenských pracovištích (Kucharská et al., 2021).

Autoři při sestavování baterie vycházeli z poznatků z dlouhodobého výzkumu v oblasti porozumění čtenému. Tvorbě baterie předcházela výzkumná studie *Porozumění čtenému – typický vývoj a jeho rizika z let 2013-2015* (Kucharská et al., 2016a).

Baterie vychází z principu, že při posuzování výkonu čtení je nutné prověřit jak předpoklady pro čtení, tak i další okolnosti, které mohou být příčinou obtíží dítěte. Baterie proto posuzuje úroveň fonematického povědomí, jazykového uvědomování, úroveň dekodování (čtení slov,

čtení pseudoslov). Kromě toho se zaměřuje na otázku porozumění čtenému. Porozumění je posuzováno nejen pomocí hlasitého čtení, ale také prostřednictvím dovednosti naslouchání a tichého čtení. Kromě toho baterie využívá i dotazník k sebehodnocení čtení žáků a dále dotazník pro učitele a rodinu.

Baterie obsahuje celkem 12 subtestů, které jsou připraveny ve třech verzích. Verze A je určena pro žáky 1. ročníků. Verze B je určena žákům 2. a 3. ročníků a verze C pro žáky 4. a 5. ročníků. Tři subtesty je možné administrovat skupinově, zbylé subtesty jsou určeny pro individuální administraci (Kucharská et al., 2021).

První subtest je zaměřen na *čtení slov*. Test společně se subtestem čtení pseudoslov sleduje vývoj dovednosti dekódování. Porovnání těchto dvou testů může přinést zajímavé informace o způsobu zpracování slov při čtení. Žák může slovo zpracovávat „nelexikálně“, dekódovat pomocí alfabetského principu jakékoli slovo, i bez významné. Někteří žáci zpracovávají slova „lexikálně“, tedy čtou je jako ortografické celky s využitím uložených významů slov v dlouhodobé paměti (mentálním slovníkem). Pokročilejší čtenáři dokáží lexikální cestou zpracovávat i nepravidelná či cizí slova. Pseudoslova ovšem touto cestou zpracovávat nelze, proto je čtení slov snazší v porovnání se čtením pseudoslov. Test obsahuje 46 slov seřazených podle vzrůstající obtížnosti (v závislosti na délce slov či složitosti hláskové stavby).

Druhý subtest mapuje dovednost *poslechu s porozuměním*. Zařazení testu vychází z výzkumů, které poukazují na to, že osvojení dovednosti dekódování nemusí nutně předurčovat úspěšnosti žáků i v porozumění textu. Zejména se vzrůstajícími čtenářskými dovednostmi závisí porozumění textu více na dovednosti naslouchání. Dovednost poslechu s porozuměním tvoří několik kognitivních dovedností (např. paměť, doslovné porozumění a vysuzování, kontextové znalosti, jazykové znalosti). Testování spočívá ve vyslechnutí nahrávky (vyprávění nebo popisný text) a následném zodpovězení ústně zadaných otázek k porozumění. Po jejích zodpovězení následuje kontrolní slovníková zkouška ověřující znalost významu některých slov z nahrávky.

Ve třetím subtestu se zjišťuje dovednost *čtení pseudoslov*. Společně se subtesty opakování pseudoslov a fonemického uvědomování identifikuje test žáky s deficitem v oblasti fonologického zpracování. Ve srovnání s testem čtení slov odhaluje test čtení pseudoslov

deficity fonologického zpracování spolehlivěji. Podobně jako test čtení slov obsahuje 46 položek seřazených podle vzrůstající obtížnosti (dle podobných parametrů jako u zmíněného testu).

Čtvrtý subtest se zabývá *jazykovým uvědomováním*. Zatímco fonemické uvědomování ovlivňuje dovednost dekodování, jazykové uvědomování se podle několika výzkumů (např. Foorman, Petscher & Bishop, 2012) vztahuje právě k dovednosti porozumění čtenému. Test je rozdělen do dvou bloků, mapujících dovednosti v morfologii (gramatickém čísle, pádu, slovesných rodech a slovesných videch) a slovotvorbě (v tvoření substantiv, adjektiv, adverbii a stupňování adjektiv).

Pátý subtest se zaměřuje na dovednost *hlasitého čtení s porozuměním*. Test vychází z diagnostické tradice v oblasti čtení. Ověřování porozumění textu je namísto obvyklé reprodukce nahrazeno přesně mířenými otázkami na doslovné porozumění, vysuzování a interpretace. Výkony žáků v hlasitém čtení je vhodné porovnat s výkony v testech čtení slov a čtení pseudoslov. Pak naznačí, zda žák využívá lépe kontextuálního čtení (při čtení souvislého textu) nebo dekodování textu (při čtení izolovaných slov). Porovnání tak může odhalit čtenáře, kteří čtou rychle a přesně, ale mají obtíže v porozumění přečtenému. Test obsahuje tři verze textů (A, B a C), jež dítě čte nahlas. Následně jsou mu pokládány otázky mapující porozumění, dále je zadána kontrolní slovníková zkouška. Hodnotí se rychlost čtení, přesnost čtení, způsob čtení (např. hláskování, slabikování) a porozumění čtenému.

V šestém subtestu se posuzuje *fonemické uvědomování*. Jak jsme uvedli výše, fonemické uvědomění je klíčovým předpokladem pro dovednost dekodování textu. Jedná se o soubor úkolů rozdělených do čtyř bloků. Jednotlivé bloky zjišťují dovednost žáků izolace koncové hlásky, elize počáteční hlásky a u pokročilých čtenářů také dovednost elize předposlední hlásky a transpozice počátečních hlásek.

Sedmý subtest spočívá v *doplňování slov do textu*. Výsledky testu nám mohou naznačit vývoj obecné čtenářské úrovně. Ve srovnání s testy porozumění jsou testy doplňování slov do textu více závislé na dekodování textu a dále na úrovni pracovní paměti. Test obsahuje dvě verze textů (verzi B a C) s vynechanými slovy. Úkolem žáka je slova doplňovat dle vlastního úsudku (tedy nevybírám z předem připravené nabídky slov). Hodnotí se jak významová vhodnost, tak správné tvary slov.

Osmý subtest spočívá v *opakování pseudoslov*. Test indikuje obtíže žáků na úrovni dekodování. Tvoří jej celkem 10 pseudoslov seřazených podle náročnosti od dvou- až po šestislabičná.

Devátý subtest mapuje dovednost *tichého čtení s porozuměním*. V kapitole 1.2 jsme porovnávali hlasité a tiché čtení. Ačkoli zpočátku osvojování čtenářských dovedností se využívá spíše hlasitého čtení, v běžném životě používáme mnohem častěji čtení tiché. Po přechodu na 2. stupeň základní školy se od žáků stále více vyžaduje samostudium a práce s učebnicí, radě žákům však může tiché čtení dosud dělat obtíže. Proto vnímají autoři testové baterie jako nezbytné zařadit kromě hlasitého čtení a poslechu s porozuměním také test mapující dovednost tichého čtení s porozuměním. Test obsahuje opět tři verze textu. Po přečtení obdrží žáci pracovní list s otázkami mapujícími porozumění textu. List kombinuje otázky s nucenou volbou a otevřené otázky. Následuje opět kontrolní slovníková zkouška.

Desátý až dvanáctý subtest tvoří dotazníky, určené jak pro samotné žáky (sebehodnocení), tak pro jejich rodiče a učitele. Dotazníky doplňují celkový obraz čtenáře. Studie Merisuo-Storm & Soininen (2014) naznačuje, že sebehodnocení žáka koreluje s jeho schopností porozumění textu a s postojem ke čtení a učení. Dotazník má tři verze, mapuje oblast čtenářského sebehodnocení, čtenářského chování, reflexe hodnocení okolím a hodnocení porozumění čtenému. Dotazník určený rodičům a učitelům napomáhá lepšímu porozumění podmínkám dítěte, může sloužit i jako podklad k nastavení vhodných intervenčních opatření. Dotazník pro rodiče má dvě verze (verzi A a B/C), dotazník pro učitele je dostupný v jedné verzi (Kucharská et al., 2021).

2 Metody čtení

V předchozí kapitole jsme nastínili význam čtenářské gramotnosti a funkční gramotnosti pro fungování v každodenních situacích života. Nalézání způsobů vyučování čtení a psaní se stalo nezbytnou potřebou již po vynalezení písma. Skrze čtení a psaní se uchovává moudrost našich předků, výuka čtení a psaní je tak nezbytnou podmínkou trvání lidské civilizace (Křivánek & Wildová, 2011). V 1. ročníku základní školy se žák blíže seznamuje s mateřským jazykem, dochází k formalizované systematické výuce čtení a psaní. Velká zodpovědnost je v tomto věku kladena na učitele 1. ročníků, kteří mají dle školského zákona možnost využívání různých metod čtení dle vlastního uvážení (školský zákon č. 561/2004 Sb.). Učitel tak stojí před těžkou volbou, jakým způsobem své žáky seznamovat se čtením a psaním a rozvíjet tak jejich čtenářské dovednosti.

V dlouhém vývoji nejrůznějších metod výuky čtení lze rozlišit dva základní přístupy. Na jedné straně jsou to metody, které vycházející z celku, celých slov (metody analytické, např. globální metoda). Na druhé straně lze odlišit metody, které naopak navádí k spojování prvků, hlásek, do celků (metody syntetické, např. genetická metoda) (Křivánek & Wildová, 2011; Fasnerová, 2018). V následující kapitole představíme nejužívanější metody výuky čtení v českých školách. Druhá, větší část kapitoly je věnována metodě splývavého čtení *Sfumato*, neboť právě tato metoda bude předmětem naší studie.

2.1 Analyticko-syntetická metoda

Analyticko-syntetická metoda patří dosud k nejužívanějším metodám výuky čtení vůbec. V české primární pedagogice má dlouholetou tradici, je tedy metodou léty prověřenou. Základní jednotkou při výuce touto metodou je slabika. Žák slova rozkládá na jednotlivá písmena a následně skládá do slabik, slov a celých vět. Analyticko-syntetická metoda využívá paralelní výuky čtení i psaní.

V této metodě lze vyčlenit tři období nácvičku čtení. Zhruba 6-8 týdnů je výuka věnována **přípravě na čtení**, tzv. předslabikářovému období. Žáci si hravou formou rozšiřují slovní zásobu, rozvíjí svůj fonemický sluch, zrakovou a sluchovou diferenciaci, paměť, pozornost a představivost. Učitel s nimi procvičuje sluchovou i zrakovou percepci, provádí přípravná cvičení k pochopení syntézy slabik, dělení slov na slabiky. Poté následuje **etapa**

slabičně-analytického čtení, tzv. slabikářové období. Žáci pracují se slabikářem, vyvozují samohlásky, souhlásky a následně čtou první otevřené slabiky. Toto období je nejdelší, trvá zhruba 22 týdnů. Žáci se od otevřených slabik postupným tréninkem dostávají ke čtení slov jako celků. Etapa končí plynulým slabikováním. Poté přichází poslední etapa výuky čtení, **etapa plynulého čtení slov a vět**, tzv. poslabikářové období. Žáci již mají techniku čtení více zautomatizovanou, mohou se tak soustředit na obsah a další zdokonalování čtení (Fasnerová, 2018; Křivánek & Wildová, 2011). Výuka jednotlivých písmen a postupné čtení obtížnějších slabik a shluků je rozloženo téměř do celého školního roku. Je tedy do jisté míry rigidní, což bývá kritizováno příznivci jiných metod čtení. V souladu s metodikou se také děti setkávají s obsahově bohatými a pro žáky atraktivními texty spíše až ke konci 1. ročníku. Vytýkáno bývá také to, že je metoda zaměřena na hledisko nácviku techniky čtení na úkor podpory čtení s porozuměním (Maňourová, 2015).

Výuka psaní v analyticko-syntetické metodě probíhá současně s výukou čtení. I zde lze rozlišit tři etapy vývoje psaní. Jde o **období uvolňovacích cviků**, **období nácviku vlastních grafémů**, **slabik**, **slov a vět** a **období procvičování psaní textů**. Uvedená období časově korespondují s etapami výuky čtení (Fasnerová, 2018).

2.2 Genetická metoda

Genetická metoda je druhou nejrozšířenější metodou výuky čtení u nás. Spočívá v analýze slova na jednotlivé hlásky a jejich spojování do slov. Žáci nejprve pracují výhradně s písmeny velké tiskací abecedy, v porovnání s jinými metodami tak postupují zpočátku rychleji. Děti velmi brzy pracují s komplexními texty, hlavní důraz je kladen na čtení s porozuměním a smysl čteného. Metoda vychází z předpokladu, že technika čtení se postupně zkvalitňuje tím, jak dítě získává čtenářské zkušenosti a proniká do čtenářské kultury. Dítě je metodikou ke čtenářským aktivitám maximálně motivováno, velmi brzy se také využívá volného psaní k zaznamenávání vlastních myšlenek (Kucharská et al., 2016b).

I v genetické metodě lze rozlišit tři na sebe navazující etapy výuky čtení. V **průpravném období** jde o vytváření pozitivní motivace a vztahu dětí ke čtení. Podobně jako v analyticko-syntetické metodě se rozšiřuje slovní zásoba dětí, rozvíjí se sluchová percepce, zraková diferenciacce. Žáci se učí rozkládat slova na jednotlivé hlásky hrou na „mimozemšťany“. Postupně identifikují písmena na začátku slov, uprostřed a na konci. V psaní se uvolňuje

ruka a děti se připravují na psaní. Následuje **druhá etapa** čtení, žáci pracují s učebnicemi. Postupně se seznamují se všemi písmeny velké tiskací abecedy. Po seznámení a upevnění všech tvarů velké tiskací abecedy přechází k malým tiskacím písmenům. Ve **třetí etapě** znají žáci všechny tvary tiskací abecedy, dochází k plynulejšímu čtení. Děti čtou postupně rychleji, dochází ke zdokonalování porozumění čtenému i dalších rozvoji čtenářských dovedností. V oblasti psaní se přechází k psaní psacích tvarů abecedy, ať už vázaných nebo nevázaných.

2.3 Globální metoda

Podstatou globální výuky čtení je slovo jako celek. Žáci pracují s celými slovy tak dlouho, dokud sami vlastním vývojem nedojdou k analýze slov. Učitel vede žáky k opakování, díky němuž si žák zapamatuje obrazy tištěného písma, tudíž má možnost porozumět textu, přestože zatím nezná jednotlivá písmena. Metoda tedy přikládá větší váhu znalosti obsahu čteného, porozumění čtenému než dovednosti skládání hlásek, tedy dekodování textu. Metoda je členěna do pěti etap. **Průpravné období** je obdobné jako jiná přípravná období u dalších metod. Následuje **období paměti**, kdy se žáci snaží zapamatovat obrazy slov, ačkoli zatím neznají jednotlivá písmena. Poté přichází **období analýzy**, kdy učitel vede žáky k vnímavosti jednotlivých elementů slova. Žáci hledají shody a rozdíly v jednotlivých slovech, postupně se seznamují s písmeny tiskací abecedy. Následuje **období syntézy**. Žáci již znají elementy slov, skládají z nich první slova. Na konci tohoto období dokáží přečíst jakékoli slovo. Poslední etapou je **období zdokonalování se ve čtení**. Zastánci této metody uvádí, že výuka čtení se může protáhnout od 6 měsíců až k 18 měsícům, tedy může nastat situace, kdy někteří žáci po ukončení 1. ročníku základní školy ještě neumí číst a psát. To se však stává spíše výjimečně, např. při výuce ve speciálních třídách (Fasnerová, 2018).

2.4 Metoda splývavého čtení Sfumato

Autorkou metody splývavého čtení je PaedDr. Mária Navrátilová. Dříve působila jako operetní zpěvačka a učitelka se zaměřením na hudebně-dramatickou výchovu. Již během učitelské praxe se specializovala na nápravy nezpívajících a dětí s obtížemi při čtení. Metodu splývavého čtení začala formulovat v roce 1974, kdy působila v mateřské škole v přípravném ročníku. Metody náprav, které postupně vyvíjela při práci s dětmi s obtížemi se zpěvem či čtením, pak postupně zaváděla do oblasti školství.

Ve spolupráci s profesorem Zdeňkem Matějčkem aplikovala svou metodu v 1. ročnících základní školy, a to po dobu 11 let, aby se prokázalo, zda je metoda účinná a efektivní v podmínkách školství. V roce 1992 se založila soukromá ZŠ ABC Music v Přelouči u Pardubic, od té doby pořádá Dr. Navrátilová odborné semináře, na nichž seznamuje pedagogické pracovníky s touto metodou (ABC Music v.o.s., 2022a).

Autorka vychází z předpokladu, že pokud je vhodně zvolená metoda výuky čtení, u dítěte se formuje vztah k celoživotnímu čtení i vzdělávání. Právě zájem o čtení a úspěšnost v něm vede k zájmu o školu, radost z úspěchu a celkové motivaci pro školní práci. Metoda umožňuje zaměstnání všech žáků, čímž se eliminují i projevy vyrušování v hodině či „zlobení“ dětí. Jsou využívány herní prvky, často s doprovodem o dramatickou výchovu.

Metoda čtení Sfumato je založena na posloupnosti zrak-hlas-sluch a jejich vzájemné koordinaci. Řadí se mezi metody syntetické, neboť zakládá na fonologickém uvědomění. Autoři Metodiky Sfumato (2013) uvádí, že technika čtení Sfumato staví na „*poznacích neurofyziologických zákonitostí, jimiž se řídí orgány zraku, sluchu a hlasu, a respektuje způsob, jak pracuje lidský mozek a jak funguje dětské vnímání*“ (Navrátilová, 2013, s.59). Učitelé vyučující touto metodou pracují zároveň se zrakem i sluchem, a to v přesné posloupnosti, s dostatečným využitím dechového aparátu.

Autoři Metodiky Sfumato (2013) uvádí, že „*na rozdíl od ostatních metod je kladen maximální důraz na zafixování a vědomé zpracování vyslovovaného textu*“ (Navrátilová, 2013, s. 53). Žáci se učí jednotlivá písmena a hlásky sice pomalu, ale zato důsledně. Využívá se vědomé, pomalé výslovnosti, ještě před vyslovením hlásky se vytváří kontrolovaný „pohyb oka dopředu“. Metoda dle autorů umožňuje individuální práci s žáky, pracuje se s individuálním časem, který každé dítě potřebuje. V samém začátku se postupuje velice pomalu, téměř 20krát pomaleji než při jiných metodách výuky čtení. Metoda tak řeší problém nedostatečné stimulace řeči, i některých percepčních a kognitivních dovedností, a právě proto může být úspěšnou i při předcházení riziku vzniku dyslexie u dětí, či při reedukaci čtení.

Žáci při čtení spojují hlásky rovnou ve slova, nikoli ve slabiky. Oko fixuje čtené písmeno, každá hláska se drží, dokud učitel ukazuje. Dech se tak přizpůsobuje přirozené expozici hlásky, žáci se spontánně učí pracovat s dechem při čtení a čtou tak i náležitě hlasitě. Při

čtení si všechny hlásky plně uvědomují. Důraz je kladen na zafixování a vědomé zpracování vyslovovaného textu. Postupuje se sice pomaleji ve srovnání s jinými metodami, ale velmi důsledně, takže se v pozdějším rozvoji čtenářských gramotností už není třeba vracet. Vše je navíc podávání hravou formou, cvičení tak žáka zaujmou, tudíž se eliminuje i neklid a hyperaktivita při výuce. Žáky čtení baví. Metodická příručka navíc nabízí tolik různých cvičení ke každému písmenu, že si pedagog může sám vybrat, jaká cvičení, pomůcky a hry vyhovují právě jemu (Krchová, 2015).

Žák se při čtení učí jazyk vnímat, prožívat a porozumět mu. Právě rozvoji porozumění napomáhá dramatizace prožitků a mezipředmětové vztahy. Důraz se klade na dětskou tvořivost. Se čtením je možné propojit různé jiné předměty, jako například výtvarnou, hudební a tělesnou výchovu, ale také třeba matematiku a prvouku. V rámci metody je systematicky rozvíjena i krátkodobá a dlouhodobá paměť, slovní zásoba a vyjadřovací schopnosti žáků (Stejskalová, 2016).

Autorka metody se poměrně kriticky dívá i na výše představené metody čtení. Techniku čtení posuzuje jako z hlediska psychologického, neuropsychologického, tak také neurofyziologického, tedy z hlediska participace zraku, dechu, hlasu a sluchu při čtenářském výkonu. Z toho hlediska respektuje všechny zmíněné procesy a jejich vzájemnou koordinaci pouze metoda čtení Sfumato (Navrátilová, 2013).

Riziko u **globální metody** vnímá autorka v oblasti zrakového aparátu. Žák nenahlíží na písmena zleva doprava, metoda vůbec neučí oko ovládat. Žáci mohou mít také obtíže v oblasti diferenciací slov na jednotlivé prvky. Vnímají totiž slovo jako celek. Následně tak mají obtíže se zodpovězením otázek, jaké je poslední písmeno ve slově apod. To může způsobovat obtíže v učivu gramatiky, kdy se žák setkává se slovy, která nejsou transparentní. Naopak autorka oceňuje techniku z hlediska dechového aparátu – žáci slova vnímají jako celek, proto je vyslovují přirozeně.

Genetická metoda oproti metodě globální lépe pracuje se zrakovým aparátem. Horší je to však v oblasti dechu. Žák je veden k hláskování, dech je tak přerušovaný. Když si žák na přidechování zvykne, může mít následně obtíže s plynulým čtením. Velké riziko genetické metody vnímá autorka metody Sfumato v přetrvávajícím dvojím čtení, kdy žák nejprve potichu hláskuje slovo a teprve poté jej přečte. Podobné riziko je také u **analyticko-**

syntetické metody. I zde žák nejprve spojuje písmena ve slabiky, poté v celá slova. Spojování do slabik a teprve poté do celých slov vede také ke dvojitým, roztěkaným očním pohybům, což může činit obtíže např. hyperaktivním dětem (tamtéž).

Metoda Sfumato je založena na periferním načítání slov, kdy jsou jednotlivé hlásky spojovány do slov. Metoda respektuje všechny nezbytné atributy, které se na čtení podílejí, snaží se vyvarovat rizik uvedených výše. Učitel má pod kontrolou oční pohyb žáků, kdy postupně ukazuje na písmena ve slově, žáci exponují hlásku tak dlouho, dokud učitel ukazuje. Dech je přizpůsobován jednotlivým hláskám, na základě odlišných kvalit jednotlivých hlásek je vypracované vlastní dělení hlásek (viz níže). Metoda staví i na prožitkové složce při čtení.

Pro kvalitní výuku touto metodou je nezbytné i odpovídající vzdělání. Učitel, který má zájem metodou vyučovat musí absolvovat 250 vyučovacích hodin, splnit závěrečnou zkoušku před odbornou komisí (Navrátilová, 2015). Vzdělávací kurz v metodice čtení Sfumato je možné absolvovat i v rámci kurzu Celoživotního vzdělávání na Pedagogické fakultě Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích.

2.4.1 Etapy výuky čtení Sfumato

Pro potřeby metody dělí Metodika Sfumato (2013) hlásky podle charakteru zvuku na tóny, zvuky a tlačené hlásky. **Tónem** označují všechny zvuky se stálou a pravidelnou frekvencí. Jedná se o všechny samohlásky a některé souhlásky. Jsou to zvuky samy o sobě stojící, hlásky se vyslovují bez přídavných zvuků, jejich expozice je dlouhá (tzv. *volání*). Při nácviku je velmi důležitá samotná výslovnost učitele i odpovídající mimický doprovod výslovnosti hlásky. Mezi **zvuky** řadí Metodika některé souhlásky. Jejich expozice je opět dlouhá, bez přídavných zvuků. **Tlačené** hlásky se tvoří bezhlučně tlačením. Ve slově je uslyšíme až při následující hlásce. Pokud bychom ji vyslovily samostatně, ponese s sebou přídatný zvuk, a to může následně způsobovat obtíže při psaní. Právě proto je při expozici důležité dlouhé tlačení, aby délka přídavného zvuku nebyla stejná jako vyslovovaná hlásky.

Metodika Sfumato doporučuje vyvozovat jednotlivá písmena pomalu (věnovat jednomu písmenku zhruba týden). Při práci s písmenem je důležité nabízet různé aktivity, které žáky podněcují ke kritickému myšlení, zájmu a tvořivosti. Seznamování s novým písmenem je vhodné propojit motivačním příběhem.

Metodika Sfumato má vlastní pořadí pro vyvozování písmen, které vyplývá z jejího principu. Expozice hlásky je vždy založena na jejím dlouhém a hlasitém provedení. I každá syntéza dvou hlásek probíhá dle stanovených pravidel, podle intonačního vývoje. Ten vychází ze zákonitostí intonace lidské řeči a opírá se o genetický vývoj (Navrátilová, 2013).

1.Fáze: Expozice hlásky, období OSBUA

Touto etapou označují autoři předčtenářské období. Etapa obsahuje všechny kroky, které žák potřebuje zvládnout, než začne číst. Rozvíjí se zrakové a sluchové vnímání, dále i hmat, jemná motorika, dochází k propojování předmětů (např. výtvarné, dramatické či hudební činnosti). Již od počátku se učí naráz všechny tvary písmen (velká, malá, tiskací i psací).

Termín OSBUA označuje pořadí písmen, jak se s nimi žáci vyučovaní touto metodou postupně setkávají. Autorka pořadí volila tak, aby byla mezi písmeny co největší kontrast z hlediska zraku, dechu, hlasu a sluchu. Tím se zároveň rozvíjí zrakové a sluchové rozlišování žáků. Žáci drží hlásku vždy tak dlouho, dokud z písmene nedá učitel ukazovátko pryč.

První období trvá obvykle tři až čtyři měsíce. Práce je ze začátku velmi pomalá. Tempo třídy se však velmi zrychlí při čtení ze slabikáře, a proto děti během 1. třídy zvládnou celou abecedu (tamtéž).

2.Fáze: 1. stupeň syntézy (syntéza dvou hlásek)

Po zvládnutí písmen „o“ „s“ „b“ „u“ a „a“ dochází k první syntéze dvou písmen. Při syntéze je kladen velký důraz na oční pohyb – oko „čte dopředu“, takže držíme předchozí hlásku tak dlouho, dokud nedojde k rozpoznání následující, a tedy plynulém vyslovení dvou hlásek. Při nácviku syntézy se využívají plastové destičky, takže žáci zapojují i hmat a písmena „píše bez psaní“. I v této fázi je důležité nespěchat a ponechat dostatek času na zažití nového písmene (tamtéž).

3.Fáze: 2. stupeň syntézy (syntéza tří hlásek – princip jednoslabičnosti)

V této etapě se začíná budovat čtecí návyk. Důraz je kladen na porozumění čtenému, aby nedocházelo pouze k mechanickému čtení. Nadále trvá také důraz na „čtení oka napřed“, první hláska je vyslovována dlouho, aby si „oko periferně načetlo“ písmena následující. Při

hromadném čtení je důležité volit tempo nejpomalejšího, aby se zapojili všichni. Rychlost navíc dle metodiky není ukazatelem kvality (tamtéž).

4.Fáze: 3. stupeň syntézy (syntéza čtyř hlásek)

Při čtení slov ze čtyř písmen je nutné klást důraz na pečlivou výslovnost. Výslovnost při čtení se tak liší od běžné řeči. Je nutné dopřát žákům dostatek času na zpracování písmen ve slově. V této etapě už se zařazují jen smysluplná slova. Slova s výbuchovými hláskami se zařazují až na konci této etapy. Při jejich výslovnosti dětem pomáhá dramatizace – např. bouchnutí (tamtéž).

5.Fáze: Čtení ze slabikáře

V poslední fázi se přechází ke čtení ze slabikáře. Stále je nutné klást důraz na výslovnost, děti někdy mají tendenci zkracovat a začít číst chybně. Žáci jsou vedeni, aby četli zpěvavě, tím se zamezí zadržování. Postupně se začíná kombinovat hromadné a individuální čtení. Zařazuje se také dramatizace textu (přednes, vhodná intonace, „zvednutí očí“ od textu).

Autoři metodiky uvádí, že v 1. třídě by mělo z 80 % převládat hromadné čtení, které vede učitel. Tempo se určuje podle nejpomalejšího žáka, aby se mohli zapojit všichni. Zároveň autoři razí heslo, že rychlost čtení není ukazatelem kvality (tamtéž).

Autorka popisuje, že v 1. třídě se teprve vytváří čtecí návyk, dítě se učí technice čtení. Ve 2. třídě pak dochází k upevňování čtecího návyku a fixaci čtení. Žáci 3. ročníků už mají čtení více zautomatizované, nechybují, dokáží vhodně přiřazovat zvuk k písmenům. Od 4. ročníku pak dokáží zaujímat postoj k textu, dokáží text interpretovat (Navrátilová, 2013).

2.4.2 Psaní v metodě Sfumato

Krchová (2015) uvádí, že autorka metody velmi podporuje propojení čtení a psaní. Před započátkem systematické výuky psaní doporučuje kreslení pastelkou na papír formátu A4, který lze postupně překládáním zmenšovat. Je důležité období uvolňovacích cviků nepodceňovat, neboť na těchto dovednostech se dále staví při nácvičení psaní písmen. Žáci následně píšou do písanek vytvořených přímo pro metodu Sfumato. Písmena v písance jsou řazena dle metodiky, takže se děti učí písmeno číst a zároveň i psát.

Nácvik jednotlivých písmen je vhodné doplňovat pomocnými pokyny, komentáři k pohybům ruky přímo při procesu psaní. Pokud se žákovi psaní ani tak nedaří, učitele mu ruku vede. Postupně se od sešitů s opěrnými linkami přechází k sešitům bez nich. Žák se učí skládat dvě písmena postupně až k čtyřpísmenným a delším slovům (ABC Music v.o.s., 2022b).

Navrátilová (2013) doplňuje, že stejný důraz jako na čtení je třeba klást i na psaní. Žáci jsou vedeni k tomu, aby psali jedním tahem, aby se slova nerozdělovala. Již od počátku píšou žáci velká písmena u vlastních jmen a na začátku věty. Při nácviku písmen děti grafémy dokreslují – to upevňuje zapamatování tvaru grafémů. Platí to u všech tvarů písmene. Zpočátku žáci nepíší, jen obtahují dle předloh.

Navrátilová (2013) je zastánkyní klasického vázaného písma. K okolnostem zavádění nevázaného písma Comenia Script do českých škol se vyjadřuje takto: *„učitelé i rodiče neslyšeli od autorů nového písma, MŠMT ani od PF žádné pádné argumenty, které by měly být důvodné pro zavádění nového písma do škol“* (Navrátilová, 2013, s. 81). Argumenty, které uvádí zastánci písma Comenia Script (např. lepší čitelnost písma, přiřazování diakritických znamének ihned po napsání grafému, snazší písmo pro leváky) vnímá jen jako důvody, jak „pokus“ rychleji zrealizovat. *„Tyto argumenty totiž nejsou ničím podložené a neopírají se o žádné vědecké výzkumy.“* (Navrátilová, 2013, s. 82). Autorka písma argumentuje vlastní dlouholetou zkušeností s nápravou dyslektických dětí, kdy využívala právě vázané čtení a vázané psaní: *„Vážme si „kličkovaného“ písma, neboť jde o vázané psaní, a to podporuje vázané čtení. Jsou v jednotě – jako hudba a pohyb.“* (Navrátilová, 2013, s. 82).

2.4.3 Výzkumná šetření metody čtení Sfumato

Ačkoli se metodika Sfumato vyvíjí již téměř od 80. let minulého století, dosud bylo provedeno jen málo výzkumů ověřující efektivitu metody. Metoda Sfumato byla předmětem vědeckého bádání především na Jihočeské univerzitě v Českých Budějovicích, dále se metodou zabývá několik závěrečných prací studentů vysokých škol.

Tým výzkumníků z Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích se dva roky zabýval výzkumným projektem TA ČR Ověření metodiky čtení Sfumato pro nácvik čtení u žáků s

dyslexií¹. Hlavní řešitelkou projektu byla PhDr. Ivana Šimková, Ph.D. Participanty studie bylo celkem 162 žáků 1. až 4. ročníků základní školy. Tito žáci byli rozděleni na experimentální skupinu (tedy na žáky, kteří jsou vyučováni metodou čtení Sfumato) a skupinu kontrolní (žáky vyučované jinými metodami čtení). Autoři studie se zaměřovali na dovednosti čtení, přepis textu, fonologické dovednosti, rychlost jmenování, krátkodobou paměť, oční pohyby a morfologické dovednosti (za použití diagnostických materiálů Diagnostika specifických poruch učení (Novák, 2002); Baterie diagnostických testů gramotnostních dovedností (Caravolas & Volín, 2005); DEST-2 (Nicolson & Fawcett, 2004); DDF (Sindelarová, 2007) či vlastních materiálů vytvořených za účelem studie).

Výzkumný tým prokázal příznivý účinek metody čtení Sfumato hned v několika testovaných dovednostech. Jednalo se o výkon v nižších úrovních čtenářských dovedností, tedy v dekódování, a to konkrétně v rychlosti a přesnosti čtení pseudoslov. Dále byl prokázán příznivý účinek metody ve fonologických dovednostech (v elizi hlásek). Třetí statisticky významný rozdíl se prokázal v oblasti auditivní paměti. Při posuzování „vyšších úrovní čtení“, tedy v oblasti porozumění textu (při hlasitém i tichém čtení) se neprokázal žádný statisticky významný rozdíl mezi skupinami (Havlisová, Jošt & Šimková, 2022).

Autoři se zamýšleli nad příčinami těchto výsledků. Pozitivní vliv metody Sfumato v oblasti elize hlásek i v oblasti audiální paměti si vysvětlují důrazem metodiky Sfumato na práci s dechem a hlasem, melodií, intonací a rytmem řeči. Tento vliv se však neprokázal v dalších subtestech fonologických dovedností (konkrétně ve sluchové analýze, syntéze a transpozici). Podle výzkumníků je důvodem fakt, že k řešení náročných úkolů transpozice je zapotřebí zejména pracovní paměti a exekutivních funkcí. Tyto schopnosti metoda čtení Sfumato patrně neovlivňuje.

Autoři akcentují také relaxační, sociální a emocionální funkci metody čtení Sfumato. Zejména děti s obtížemi ve čtení mají nesnadnou pozici na počátku vzdělávání. Překonávají překážky jak kognitivní (nezralá sluchová diferenciací, zrakové rozlišování), tak také emocionální a sociální (srovnávání vlastních výkonů s výkony vrstevníků, náročné požadavky ze strany rodičů a učitele), obtíže ve čtení mohou přispívat ke sníženému

¹ Výzkumný projekt TAČR Ověření metodiky čtení Sfumato pro nácvik čtení u žáků s dyslexií, TL03000322, 2020-2022.

sebehodnocení či zhoršené pozici mezi spolužáky. Metoda čtení Sfumato však působí „odlehčeně“, čtení je pro žáky jiné, pro mnohé je dokonce legrační a zábavné. I tento fakt tak může být považován za přednost metody (Havlisová, Jošt & Šimková, 2022).

Formánková (2014) ověřovala, zda se ve třídách vyučovaných metodou Sfumato vyskytuje méně žáků s diagnostikovanou dyslexií ve srovnání se třídami vyučovaných nejrozšířenější metodou čtení, metodou analyticko-syntetickou. Tuto hypotézu nepotvrdila, procentuální zastoupení žáků s diagnostikovanou dyslexií bylo téměř srovnatelné v obou třídách. Dotazované učitelky, které měly zkušenost, jak s analyticko-syntetickou metodou, tak metodou splývavého čtení, se však jednoznačně shodly, že v oblasti motivace je jednoznačně výhodnější metoda Sfumato. Metodika nabízí množství aktivit, nácvik čtení je podáván hravou formou, což významně podněcuje aktivitu žáků v hodinách. Tento fakt potvrdila také Plavcová (2017). Dále se při využívání metody Sfumato vyskytuje při čtení menší chybovost žáků. Učitelky si tento jev vysvětlují právě pomalejším tempem a větší časovou dotací pro nácvik čtení a intonace jednotlivých hlásek. Naopak v hodnocení porozumění čtenému byly názory učitelek rozdílné. Pedagožky se však často odkazovaly spíše na vlivy rodinného a sociokulturního prostředí, než že by obtíže s porozuměním souvisely s metodikou čtení.

Skrbková (2019) uvádí, že z nabízených nejužívanějších metod čtení v českých školách klade na učitele podle oslovených pedagogů největší nároky právě metoda Sfumato. Autorka si tento jev vysvětluje faktem, že při výuce čtení metodou splývavého čtení se od učitele vyžaduje, aby byl „hlavním tahounem“ výuky, aby byl společenský, dobrým hercem a improvizátorem, což nemusí vyhovovat všem pedagogům.

Stejskalová (2016) ověřovala, zda je metoda Sfumato vhodná i pro výuku čtení u žáka s lehkou mentální retardací. Potvrdila, že metoda byla velice vhodná, hodí se i pro reedukaci čtení u žáků s obtížemi při čtení. Učiteli také tato metoda vyhovovala, jevila se mu dokonce jako „zázračná“, žáci se učí číst s nadšením. Žák s LMR sice odmítal některé aktivity, nicméně i tak docházelo k velkým pokrokům ve čtení. U třídy se celkově zlepšila také artikulace a vyjadřovací schopnosti, dále také pravolevá orientace u žáků se specifickými poruchami učení.

Ve druhé kapitole jsme stručně představili principy metody čtení Sfumato. Popsali jsme etapy výuky čtení v 1. ročníku základní školy. Studie zabývající se metodou čtení Sfumato

naznačují, že velkou předností metody je snazší motivace žáků ke čtení. Metodika nabízí řadu aktivit, uplatňuje se princip mezipředmětových vztahů. Na druhou stranu klade metoda čtení Sfumato z nejužívanějších metod čtení v českém školství největší nároky. Studie Stejskalové (2016) pak potvrdila, že metoda může být vhodná i pro některé žáky s lehkou mentální retardací.

3 Distanční výuka a její vliv na osvojování čtenářských dovedností

Výzkum naší práce je soustředěn na žáky 3. ročníku ve školní roce 2022/2023 vyučovaných metodou čtení Sfumato. Vyučování těchto žáků bylo silně ovlivněno pandemií covid-19 a jejím dopadem na české školství. Považujeme tak za důležité krátce zmínit změny v českém školství v letech 2020 a 2021 a uvést některé z výzkumů, které se distančním vzděláváním zabývají.

Ministerstvo zdravotnictví ČR vydalo 10. března 2020 po jednání Bezpečnostní rady státu mimořádné opatření, které nařizovalo zákaz osobní přítomnosti žáků a studentů na vzdělávání a studiu na českých základních, středních, vyšších odborných i vysokých školách a školských zařízeních s účinností od 11. března 2020 do odvolání (MZČR, 2020). České školství tak muselo rychle čelit novým změnám, které v historii v tomto rozsahu neměly obdoby (Rokos & Vančura, 2020). Opatření spojená s distanční výukou se postupně rozvolňovala a znovu nastolovala v reakci na rozvoj pandemie covid-19 v 2. pololetí školního roku 2019/2020 i během školního roku 2020/2021, kdy žáci v naší studii navštěvovali 1. ročník. Právě 1. třída základní školy je zcela zásadní při osvojování čtenářských dovedností.

Studie Broma et al. (2020) naznačila tři kategorie problémů spojených s distanční výukou, se kterými se rodiče nejčastěji potýkají. Jsou jimi absence času, nedostatečné materiální vybavení a z něj vyplývající omezení a nedostatečné odborné pedagogické vědomosti a dovednosti rodičů. Právě absence pedagogických dovedností rodičů mohla mít velký vliv na osvojování čtenářských dovedností jejich dětí. Frombergerová (2020) také poukázala, že rodiče se během distanční výuky potýkali s motivací jejich dětí k učení v domácím prostředí.

Učitelé 1. ročníku ve studii Jindrové (2021) považovali synchronní on-line výuku u jejich žáků za nevhodnou. On-line hodiny pořádali pouze za účelem vzájemného kontaktu, pozdravu a povídání si. Učitelé dané školy tak zadávali žákům úlohy prostřednictvím e-mailu či platformy Google Classroom. Oba učitelé zmíněné studie se navíc snažili rodičům přiblížit didaktický postup při osvojování čtení (např. audio nahrávky, podrobný popis metodiky, praktická cvičení, upozornění na možné chyby), aby osvojování čtenářských dovedností rodičům u jejich dětí co nejvíce usnadnili a vyhnuli se případným negativním projevům při čtení, které by mohly vývoj čtenářství u žáků ohrozit. Přesto se to ne vždy

úplně podařilo. Jedna z učitelek po návratu do školy musela hned u několika žáků přejít k nápravě tzv. dvojího čtení u analyticko-syntetické metody čtení.

Výsledky americké studie naznačují, že v důsledku distanční výuky vlivem pandemie covid-19 zaznamenali učitelé základních škol menší příležitost pro systematické rozvíjení základních gramotnostních dovedností. Všimají si, že dovednost dekodování u jejich žáků je téměř srovnatelná, jako v běžné prezenční výuce. Na druhou stranu pocíťují u svých žáků deficity ve výkonech volného psaní a v rozvoji strategií porozumění čtenému (Crosson, A. C. & Silverman, R. D., 2021).

Studie Tahiroğlu a Özer (2022) se zabývala úrovní čtenářských dovedností žáků 1. ročníku v Turecku, jejichž prvotní výuka osvojování čtení byla ovlivněna právě pandemií covid-19 a nastolenou distanční výukou. Výkony žáků byly posuzovány na třech pásmech úrovně čtenářství. *Pásma samostatného čtení* zahrnuje čtenáře, kteří jsou schopni samostatně text přečíst v přiměřeném tempu a reprodukovat obsah sdělení. Prostřední pásmo bylo označováno jako *instruktážní*, zahrnuje žáky, kteří potřebují mírnou pomoc, s tou zvládnou text přečíst a reprodukovat. Poslední *pásma deficitu ve čtení* zahrnuje žáky, kteří nejsou schopni sdělit, o čem četli, a při dekodování dělají mnoho chyb. Výsledky výzkumu naznačují, že 88 % žáků 1. tříd v době distanční výuky se pohybuje v pásmu deficitu ve čtení. Dále bylo zjištěno, že řada žáků má velké problémy i s pravopisem, intonací, monitorováním čtení (regulaci, opravování chyb) a čtou pomalejší tempem.

Je tedy možné, že podobné obtíže mohou vykazovat i žáci 1. ročníku v českém prostředí a jejich výkony při čtení také mohou být ovlivněny distanční výukou, která je na počátku školní docházky zastihla. Uvedená oblast by byla vhodná pro další výzkumné šetření.

Praktická část

4 Uvedení do problematiky a vymezení výzkumné otázky

Předkládaná diplomová práce se zabývá čtením a čtenářskými dovednostmi žáků vyučovaných metodou čtení Sfumato. Jsou pro ni ústřední dva pojmy: porozumění čtenému a metoda čtení Sfumato.

V teoretické části jsme blíže popsali jednotlivé čtenářské dovednosti, které se podílí na výkonu čtení s porozuměním, porovnali jsme různé roviny porozumění. Na dovednost porozumění čtenému nahlížíme v souladu s Kucharskou (Kucharská et al., 2016a). Dovednost porozumění čtenému je komplexní, při jejím posuzování je třeba brát v potaz jak předpoklady pro čtení (fonologické dovednosti, oblast jazykových předpokladů), tak kvalitu dekodování textu a v neposlední řadě environmentální vliv okolí na rozvoj čtenářských dovedností. V teoretické části uvádíme také rozdíly mezi čtením hlasitým, užívanějším v diagnostické praxi, a tichým čtením, které může některým čtenářům umožňovat větší zaměření na obsah textu (Schimmel & Ness, 2017).

V diplomové práci pracujeme s nově vzniklou diagnostickou baterií PorTex – Klíčové gramotnostní dovednosti u žáků základních škol (Kucharská et al., 2021). Testová baterie vznikla na Katedře psychologie Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy v Praze v reakci na dlouhodobý výzkum autorů v oblasti čtenářské gramotnosti a porozumění čtenému. Autoři se spolupodíleli na projektu GA ČR Porozumění čtenému – typický vývoj a jeho rizika², v rámci něhož došlo k vytvoření prvních verzí diagnostických nástrojů gramotnostních dovedností. Po následném ověřování byla v roce 2021 vydána komplexní diagnostická testová baterie PorTex.

Naše práce se také zabývá metodou čtení Sfumato. Ve druhé kapitole teoretické části jsme představili ústřední myšlenky nejrozšířenějších metod čtení, podrobněji jsme pak rozebrali metodu čtení Sfumato. Ačkoli zmíněná metoda není zcela novou, v českém školství se s ní můžeme setkat již přes více než 20 let, dosud bylo realizováno jen málo výzkumů, které by se metodou zabývaly. Práce si tak klade za cíl tyto studie rozšířit. Konkrétně se práce pokusí přiblížit odpověď na otázku, jaká je typická úroveň gramotnostních dovedností u žáků 3.

² Výzkumný projekt GAČR Porozumění čtenému – typický vývoj a jeho rizika, P407/13-20678S, 2013-2015.

ročníků vyučovaných metodou čtení Sfumato. Naše výsledky poté porovnáme s výsledky výzkumného projektu TAČR Ověření metodiky čtení Sfumato pro nácvik čtení u žáků s dyslexií³, který byl dokončen v roce 2022. Autoři poukazují na příznivý vliv metody v oblasti fonologických dovedností (konkrétně elize hlásek), dále v oblasti rychlosti a přesnosti čtení pseudoslov a v auditivní paměti.

Autoři výše uvedeného projektu GA ČR Porozumění čtenému – typický vývoj a jeho rizika⁴ se kladli za cíl vytvoření nového diagnostického materiálu gramotnostních dovedností, který by bylo možné použít u široké škály začínajících čtenářů. K tomu bylo zapotřebí prozkoumání nejužívanějších metod čtení v českém školství, metodu analyticko-syntetickou a metodu genetickou. Autoři porovnávali výsledky žáků v jednotlivých čtenářských dovednostech mezi uvedenými metodami čtení. Prokázali hned několik drobných rozdílů. Například v *Testech rychlého čtení slov* vykazovali žáci analyticko-syntetické metody čtení statisticky významně lepších výsledků v 1. ročníku v první etapě testování. Autoři si tento jev vysvětlují poměrně jednoduše – užitý test nezohledňoval jeden z principů metody, kdy žáci první měsíce čtou pouze velká tiskací písmena (v užitém testu byla použita i malá tiskací písmena). Zvýhodnění tak byli žáci právě analyticko-syntetické metody. Další rozdíl byl prokázán v *Testu hlasitého čtení s porozuměním*, konkrétně v textu *Krmení králíků* určeného pro 2. a 3. ročník ZŠ. V počtu přečtených slov za 1. minutu četli rychleji žáci analyticko-syntetické metody čtení. Možným vysvětlením mohou být obtíže při čtení delších slov s náročnými souhláskovými shluky, která jsou pro žáky genetické metody čtení obtížná (dá jim větší práci spojit hlásky ve slovo; oproti tomu žáci analyticko-syntetické metody slabikují a postupují rychleji). Za zmínku stojí také *Test poslechu s porozuměním*. Ve zkoušce naslouchání (*O neposedné hvězdičce*) byl nalezen statisticky významný rozdíl v implicitním skóru, tentokrát ve prospěch žáků genetické metody čtení. Rozdíl může vyplývat z principů metodiky čtení, kdy se již od počátku pracuje s komplexními texty, dříve se zapojuje strategie pro rozvoj porozumění, tedy i vysuzování obsahů. Podobně také v *Testu tichého čtení s porozuměním* se objevuje u textu *Velcí kamarádi* lepší porozumění žáků

³ Výzkumný projekt TAČR Ověření metodiky čtení Sfumato pro nácvik čtení u žáků s dyslexií, TL03000322, 2020-2022.

⁴ Výzkumný projekt GAČR Porozumění čtenému – typický vývoj a jeho rizika, P407/13-20678S, 2013-2015.

genetické metody, a to jak v celkovém skóru, tak ve skóru implicitním. Vysvětlení může být obdobné jako v testu poslechu s porozuměním (Kucharská et al., 2016b).

Obě skupiny byly porovnávány také při pilotním ověřování diagnostického nástroje PorTex. Autoři prokázali statisticky významné rozdíly v jazykových testech (fonologie, jazykové uvědomování), a to ve prospěch žáků vyučovaných genetickou metodou čtení. Na vlivu může být samotná metoda, ale také fakt, že do škol, kde se vyučuje genetickou metodou, mohou být zařazováni žáci s výhodnějšími jazykovými předpoklady (Kucharská et al., 2021). Statisticky významný rozdíl byl zjištěn také v *Testu čtení slov*, kdy opět lepších výkonů dosahovali žáci genetické metody. Možným vysvětlením je zmiňovaná práce s významem slov. Tomu by nahrávala i skutečnost, že v *Testu čtení pseudoslov* nebyl nalezen statisticky významný rozdíl.

Je tedy patrné, že mezi metodami čtení panují v průběhu osvojování čtenářských dovedností rozdíly, a je třeba tento jev brát v potaz při porovnávání výkonů žáků s normami. Testová baterie gramotnostních dovedností PorTex při standardizaci zpracovávala normy pro analyticko-syntetickou a genetickou metodu čtení. Cílem naší práce je screening typické úrovně čtenářských dovedností u žáků metody Sfumato. Práce popíše výkony žáků 3. ročníku vyučovaných metodou Sfumato, následně je porovná s výkony žáků analyticko-syntetické metody a genetické metody čtení.

V naší práci pracujeme výhradně se žáky 3. ročníků základních škol. Třetí ročník byl zvolen záměrně, neboť završuje průběh osvojování čtení a čtenářských dovedností od 1. ročníku základní školy. Kucharská et al. (2016) poukázala na řadu rozdílů ve vývoji čtení od 1. do 3. ročníku základní školy v závislosti na individuální míře osvojení čtenářských dovedností mezi žáky či v závislosti na užitých metodách čtení. Právě od 3. ročníku už se tyto rozdíly stírají, lze tedy předpokládat, že třetíáci mají již čtení jako dovednost osvojenou. S tvrzením se ztotožňuje také autorka metodiky Sfumato. Popisuje, že žáci 3. ročníku už mají čtení více zautomatizované, nechybují a již umí bezpečně přiřazovat zvuk k písmenům (Navrátilová, 2013). Třetí ročník se tedy jevil jako velmi vhodný pro screening čtenářských dovedností žáků vyučovaných metodou čtení Sfumato. V porovnání s ostatními ročníky 1. stupně základní školy se zdá jako nejpravděpodobnější pro odkrytí případných rozdílů mezi metodami čtení.

4.1 Cíl práce

Následující kapitola podrobněji popisuje cíle naší práce. Ty lze rozdělit do dvou rovin, na primární a sekundární cíle.

Primárním cílem naší práce je popis typické úrovně gramotnostních dovedností u žáků 3. ročníku základní školy, kteří si osvojili čtení metodou Sfumato. Již výše jsme popsali, že ačkoli metoda má v českém školství již více než dvacetiletou tradici, dosud existuje jen velmi málo studií, které by popisovali vývoj čtenářských dovedností, přednosti a případná rizika této metody. Naše práce by tak mohla toto „slepé místo“ doplnit.

Popis typické úrovně gramotnostních dovedností metody Sfumato může být velmi cenný zejména v oblasti pedagogické, speciálně-pedagogické a psychologické diagnostiky. Kucharská et al. (2016b) prokázala hned několik rozdílů mezi typickými výkony žáků analyticko-syntetické a genetické metody. V 1. ročnících četli žáci analyticko-syntetické metody rychleji v porovnání s druhou metodou. Naopak ve vyšších ročnících se ukazoval rozdíl v dovednosti porozumění čtenému (konkrétně v implicitním skóru), tentokrát ve prospěch žáků genetické metody. Je tedy možné, že jisté rozdíly bude možné vysledovat i mezi uvedenými metodami a metodou splývavého čtení.

Smysl popisu typické úrovně gramotnostních dovedností pro poradenství tkví i v zohledňování některých specifíků metody při rozvaze o obtížích žáka. Kucharská et al. (2016b) například poukázala na zvýhodnění žáků analyticko-syntetické metody v testové baterii užívané v poradenské diagnostice (Caravolas & Volín, 2005). Žákům 1. ročníku jsou předkládána slova psaná malou tiskací abecedou. Genetická metoda přitom v prvních měsících pracuje pouze s velkou tiskací abecedou, žáci tak řadu tvarů písmen nemusí zatím znát. Pro metodu čtení Sfumato dosud neexistují žádné studie, které by se k vývoji čtení žáků vyučovaných touto metodou vztahovaly.

Shrňme tedy cíle naší práce. Primárním cílem práce je popis typické úrovně čtení a čtenářských dovedností u žáků 3. ročníků vyučovaných metodou čtení Sfumato. Následně pak porovnáme typické výkony našich žáků s výkony žáků analyticko-syntetické metody a genetické metody, popíšeme případné signifikantní rozdíly.

4.2 Formulace výzkumných otázek a hypotéz

S ohledem na cíle práce si klademe následující výzkumné otázky:

- Jaká je typická úroveň gramotnostních dovedností u žáků 3. ročníků vyučovaných metodou čtení Sfumato?
- Liší se výkony žáků v testech čtenářských dovedností mezi metodou čtení Sfumato a metodami analyticko-syntetickou a genetickou?
 - Liší se výkony žáků v testech jazykového dovedností mezi metodou čtení Sfumato a metodami analyticko-syntetickou a genetickou?
 - Liší se výkony žáků v testech dekódovacích dovedností mezi metodou čtení Sfumato a metodami analyticko-syntetickou a genetickou?
 - Liší se výkony žáků v testech porozumění čtenému mezi metodou čtení Sfumato a metodami analyticko-syntetickou a genetickou?
 - Liší se skóry žáků v dotazníku sebehodnocení čtení mezi metodou čtení Sfumato a metodami analyticko-syntetickou a genetickou?

Na základě výzkumných otázek jsme si stanovili následující hypotézy:

H1: Předpokládáme, že průměrné výkony žáků ve čtenářských dovednostech se neliší mezi metodou čtení Sfumato a metodami analyticko-syntetickou a genetickou.

H1.0 Předpokládáme, že nebude existovat statisticky významný rozdíl ve výkonech v testech čtenářských dovedností mezi žáky 3. ročníků vyučovaných metodou čtení Sfumato a metodami analyticko-syntetickou a genetickou.

H1.1 Předpokládáme, že se objeví statisticky významný rozdíl ve výkonech v testech čtenářských dovedností mezi žáky 3. ročníků vyučovaných metodou čtení Sfumato a metodami analyticko-syntetickou a genetickou.

H2: Předpokládáme, že průměrné výkony žáků v testech jazykových dovedností se neliší mezi metodou čtení Sfumato a metodami analyticko-syntetickou a genetickou.

H2.0 Předpokládáme, že nebude existovat statisticky významný rozdíl ve výkonech v testech jazykových dovedností mezi žáky 3. ročníků vyučovaných metodou čtení Sfumato a metodami analyticko-syntetickou a genetickou.

H2.1 Předpokládáme, že se objeví statisticky významný rozdíl ve výkonech v testech jazykových dovedností mezi žáky 3. ročníků vyučovaných metodou čtení Sfumato a metodami analyticko-syntetickou a genetickou.

H3: Předpokládáme, že průměrné výkony žáků v testech dekódovacích dovedností se neliší mezi metodou čtení Sfumato a metodami analyticko-syntetickou a genetickou.

H3.0 Předpokládáme, že nebude existovat statisticky významný rozdíl ve výkonech v testech dekódovacích dovedností mezi žáky 3. ročníků vyučovaných metodou čtení Sfumato a metodami analyticko-syntetickou a genetickou.

H3.1 Předpokládáme, že se objeví statisticky významný rozdíl ve výkonech v testech dekódovacích dovedností mezi žáky 3. ročníků vyučovaných metodou čtení Sfumato a metodami analyticko-syntetickou a genetickou.

H4: Předpokládáme, že průměrné výkony žáků v testech porozumění čtenému se neliší mezi metodou čtení Sfumato a metodami analyticko-syntetickou a genetickou.

H4.0 Předpokládáme, že nebude existovat statisticky významný rozdíl ve výkonech v testech porozumění čtenému mezi žáky 3. ročníků vyučovaných metodou čtení Sfumato a metodami analyticko-syntetickou a genetickou.

H4.1 Předpokládáme, že se objeví statisticky významný rozdíl ve výkonech v testech porozumění čtenému mezi žáky 3. ročníků vyučovaných metodou čtení Sfumato a metodami analyticko-syntetickou a genetickou.

H5: Předpokládáme, že průměrné skóre žáků v dotazníku sebehodnocení čtení se neliší mezi metodou čtení Sfumato a metodami analyticko-syntetickou a genetickou.

H5.0 Předpokládáme, že nebude existovat statisticky významný rozdíl v průměrných skórech žáků v dotazníku sebehodnocení čtení mezi žáky 3. ročníků vyučovaných metodou čtení Sfumato a metodami analyticko-syntetickou a genetickou.

H5.1 Předpokládáme, že se objeví statisticky významný rozdíl v průměrných skórech žáků v dotazníku sebehodnocení mezi žáky 3. ročníků vyučovaných metodou čtení Sfumato a metodami analyticko-syntetickou a genetickou.

5 Metodologie výzkumu

Následující kapitola podrobně popisuje metodologii našeho výzkumu.

5.1 Design realizovaného výzkumu

Pro účely naplnění cílů diplomové práce byl zvolen kvantitativní design výzkumu. Hendl (2016) uvádí, že kvantitativní výzkum je někdy spojován s hypoteticko-deduktivním modelem vědy, v mnohém napodobuje metodologii přírodních věd. Mezi základní komponenty kvantitativního výzkumu patří formulace teorie, tedy obecného tvrzení, které může vysvětlit vztahy v realitě, následné vyslovení hypotéz za pomoci dedukce. Následuje měření, poté testování hypotéz a vztahení výsledku zpět k teorii, verifikace. Kvantitativní výzkum je užitečný při zkoumání velkých skupin. Mezi jeho přednosti patří validita a spolehlivost. Výsledky lze často zobecnit na populaci. Kvantitativně orientovaný výzkum má zpravidla podobu experimentálního či neexperimentálního výzkumu. Ve srovnání s kvalitativním výzkumem probíhá více strukturovaně a využívá spíše deduktivní postup (Hendl, 2016). Tento design byl zvolen, neboť cílem naší studie je popis typické úrovně čtení určité části populace. Kvantitativní zpracování dat navíc umožňuje porovnání výsledků s výsledky žáků jiných metod čtení. Proto se právě kvantitativní přístup jevil jako velmi vhodný.

Za účelem splnění cíle naší studie jsme výzkum realizovali v základních školách, v nichž alespoň část učitelů vyučuje čtení metodou splývavého čtení Sfumato. Testování se uskutečnilo celkem ve třech základních školách. Jednotlivé školy byly osloveny prostřednictvím e-mailové komunikace. Ředitelům/ředitelkám škol byly popsány cíle výzkumu, informace o průběhu testování a požadavky z naší strany (získání informovaných souhlasů od rodičů, podmínky pro testování v prostředí školy). Vedení škol i jednotlivým učitelům byla nabídnuta možnost kontaktování autorky práce formou telefonické či e-mailové komunikace v případě dalších dotazů k podrobnostem výzkumu. Při kladné odpovědi jsme školám zaslali informační dopis a informovaný souhlas pro ředitele školy a pro rodiče žáků 3. ročníků (viz Přílohy). Rodičům byl také předán kontakt na autorku práce v případě dalších dotazů.

Samotný sběr dat jsme realizovali ve školním roce 2022/2023, konkrétně v měsících říjnu a listopadu 2022. Administrátorem testové baterie byla autorka práce. Autorka absolvovala oficiální školení k testové baterii PorTex, pracovala pod supervizí vedoucí práce Mgr. et Mgr. Olgy Kučerové, Ph.D. a PhDr. Kláry Špačkové, Ph.D.

5.1.1 Průběh výzkumu ve třídách

Na konkrétních termínech testování se autorka práce domlouvala vždy předem s konkrétním pedagogem. Testová baterie byla administrována vždy v dopoledních hodinách, aby měli žáci co nejvíce shodné podmínky pro čtení. Sběr dat byl realizován jak skupinovou, tak individuální formou. Před administrací testů byli i samotní žáci přiměřenou formou informováni o účelu testování. Byl kladen důraz na anonymizování dat, možnost chybovat.

Skupinová část probíhala ve třídách či v jiných prostorách školy (v družinové místnosti). Testování skupinové části se účastnilo naráz vždy maximálně 12 žáků. Skupinově byly zadávány subtesty *tiché čtení s porozuměním, doplňování slov do textu a dotazník sebehodnocení*. Zadávání subtestů skupinové části testování nepřesáhlo 60 minut.

Individuální část probíhala v menších místnostech v budově školy. Místnosti byly různé podle možností školy (družinová místnost, specializované výukové místnosti). Autorka práce pracovala individuálně s dětmi. Administrovány byly tyto subtesty: *čtení slov, čtení pseudoslov, poslech s porozuměním, jazykové uvědomování, hlasité čtení s porozuměním, fonematické uvědomování, opakování pseudoslov*. Administrace individuální části trvala 60-90 minut podle individuálních možností žáků. Autorka se při administraci testů vždy držela doporučených instrukcí v manuálu diagnostické baterie Portex (Kucharská et al., 2021).

Administrace skupinové a individuální části probíhala vždy v jiný den, aby žáci nebyli přetěžováni. Pořadí zadání těchto částí bylo voleno po domluvě s danými vyučujícími. V základních školách 1 a 3 byla nejdříve administrována část individuální, poté skupinová, v základní škole 2 tomu byla naopak.

5.2 Výzkumný vzorek

Pro vyhledání vhodných respondentů našeho výzkumu byly osloveny základní školy, na nichž alespoň část učitelů vyučuje právě metodou čtení Sfumato.

Výzkum byl realizován ve třech základních školách v České republice. Dvě z nich sídlí ve Středočeském kraji, jedna v kraji Hlavní město Praha.

Tabulka 1: *Rozdělení respondentů z hlediska navštěvované školy*

Škola	Počet žáků
Základní škola 1	20
Základní škola 2	17
Základní škola 3	8
Celkem	45

Základní škola 1 sídlí v městysu ve Středočeském kraji. Jedná se o velkou státní školu, aktuálně ji navštěvuje necelých 1000 žáků. Třetí ročníky čítají celkem 4 třídy, třídní učitelky těchto tříd všechny vedou třídu od 1. ročníku a čtení vyučují metodou Sfumato. Z této školy bylo do studie zařazeno celkem 20 žáků ze všech 4 tříd (tedy od čtyř různých pedagožek).

Základní škola 2 sídlí v kraji Hlavní město Praha. Taktéž se jedná o velkou státní školu, kterou navštěvuje více než 800 žáků. Do studie bylo zařazeno 17 žáků z jedné 3. třídy, všichni byli vedeni stejnou vyučující.

Základní škola 3 sídlí ve Středočeském kraji. Jedná se o menší soukromou školu, aktuálně je ve škole otevřen 1.-6. ročník. Počet žáků ve třídách je snížen na maximálně 16. Do naší studie bylo zařazeno 8 žáků 3. ročníku školy, všichni vedeni stejnou vyučující.

Výzkumný vzorek naší studie tak celkově tvoří 45 žáků 3. ročníků, kteří si osvojili čtení metodou Sfumato. Z celkového počtu žáků jsme vyloučili 2 žáky, kteří se zúčastnili pouze jedné z administrovaných částí (individuální či skupinové). Výzkumný vzorek je víceméně genderově vyvážený, nepatrně v něm převažují chlapci (23) na dívkami (22). Průměrný věk žáků v den individuálního vyšetření byl 8,8 let.

Ve výzkumném vzorku se nachází 4 žáci s indikovanými speciálními vzdělávacími potřebami. Konkrétně se jedná o poruchy pozornosti, vývojovou dysfázii, žáky s odlišným mateřským jazykem (kteří však danou školu v České republice navštěvují od 1. ročníku), v jednom případě vysokofunkční autismus. Výzkumu se zúčastnili všichni žáci, kteří měli

vyplněný informovaný souhlas zákonnými zástupci. Z výzkumného vzorku jsme nevyřadili žáky, kteří mají nějakou formu specifické poruchy učení, a to z důvodu zachování normálního rozložení populace.

V následujících tabulce uvádíme zastoupení respondentů z hlediska vyučujících.

Tabulka 2: *Rozdělení respondentů z hlediska vyučujících*

Učitel	Počet žáků
A (ZŠ 1)	5
B (ZŠ 1)	10
C (ZŠ 1)	3
D (ZŠ 1)	2
E (ZŠ 2)	17
F (ZŠ 3)	8
Celkem	45

5.3 Nástroje pro sběr dat

Metody sběru dat byly zvažovány vzhledem ke stanovenému cíli a výzkumným otázkám diplomové práce. Žákům byla administrována kompletní baterie PorTex – porozumění textu, celkem se jednalo o 11 subtestů. Z důvodu nízké návratnosti nakonec nebyl zpracováván poslední ze subtestů, *dotazník pro rodiče*.

Jednotlivé subtesty pro potřeby práce dělíme do pěti skupin podle oblasti zaměření jednotlivých testů. Toto rozdělení je však orientační, některé testy by bylo možné zařadit i do jiných skupin (např. *poslech s porozuměním* by mohl být vřazen také k testům jazykových dovedností).

5.3.1 Testy jazykových dovedností

Již výše jsme popsali, že oblast jazykového uvědomování ovlivňuje zejména dovednosti porozumění čtenému. Byl však prozkoumán také vztah mezi jazykovým uvědomováním a rizikem obtíží v rozvoji gramotnosti (Bird, Bishop & Freeman, 1995). Pro účely práce

řadíme do testů jazykových dovedností test jazykového uvědomování, test fonemického uvědomování a opakování pseudoslov.

Test *jazykového uvědomování* v baterii PorTex je určen pro žáky 1.-5. ročníku, administrace je ústní formou. Test je rozdělen do dvou částí – část morfologie a část slovtvorby. Každá část obsahuje čtyři úkoly se čtyřmi položkami. V morfologické části je sledována oblast gramatického čísla, pádu, slovesného rodu a slovesného vidu; ve slovtvorné části pak oblast tvoření substantiv, tvoření adjektiv a tvoření adverbii. Žák během administrace plní zadávané úkoly, které mapují jeho jazykové dovednosti, jednotlivé úkoly jsou žákům předkládány jako „hra se slovíčky“. Za každou správně zodpovězenou položku může žák získat 1 bod. Při vyhodnocení pracujeme se skóry za část morfologie, část slovtvorby a celkový hrubý skór. Celkem tak žák může získat 16 bodů za každou ze dvou částí a 32 bodů za celkový výkon v celém subtestu (Kucharská et al., 2021).

Test *fonemického uvědomování* má jednu verzi pro všechny ročníky. Je rozdělen do čtyř testových bloků se stupňující obtížností, postup do dalšího bloku je podmíněn úspěšností v předchozím bloku. Test pracuje pouze s pseudoslovy. Jednotlivé bloky mapují dovednosti v oblastech izolace koncové hlásky, elize počáteční hlásky, elize předposlední hlásky a transpozice počátečních hlásek. Každý z bloků obsahuje pět položek, úlohy jsou žákům předkládány jako hra s legračními slovy. Odpovědi jsou hodnoceny na škále 0-1-2 body. Získáme tak skór za každý z bloků i *celkový hrubý skór*. Kromě odpovědí žáků sledujeme také potřebný čas k vyřešení položek.

Test *opakování pseudoslov* obsahuje celkem 10 položek seřazených podle vzrůstající obtížnosti od dvou- po šestislabičná pseudoslova. Test má opět jednu verzi pro všechny ročníky. Úkolem žáka je opakovat pseudoslova po administrátorovi. Odpovědi dětí jsou posuzovány na škále 0-1 bodů, maximální počet bodů, které mohou žáci získat, je tak 10 bodů.

5.3.2 Testy dekodovacích dovedností

Oblast dekodování textu je nezbytným předpokladem pro dovednost porozumění čtenému. V našem výzkumu jsou dekodovací dovednosti posuzovány skrze tři subtesty.

Test *čtení slov* má jednu verzi pro všechny ročníky. Skládá se ze souboru 46 slov, která jsou opět řazena podle vzrůstající obtížnosti (v závislosti na délce či obtížných souhláskových shlucích). Úkolem dítěte je číst slova nahlas. Hodnotí se jak správnost přečteného slova (s přihlédnutím i k plynulosti přečtení slova), tak čas potřebný k přečtení celého souboru. Výkony žáků jsou hodnoceny na škále 0-1 bod, maximální počet bodů je tak 46.

Test *čtení pseudoslov* je svým principem velmi podobný testu čtení slov. I zde je jedna varianta pro všechny ročníky, jedná se taktéž o soubor 46 položek, tentokrát však pseudoslov. Dítě čte slova nahlas, hodnocena je opět přesnost čtení i potřebný čas. Maximální počet bodů, které žáci mohou získat, je opět 46.

K testům dekódovacích dovedností řadíme také část testu *hlasité čtení s porozuměním*. V rámci tohoto testu byl žákům zadáván příběh ve verzi B *Krmení králíků*. Text je určen žákům 2. a 3. ročníků. Jedná se o krátký příběh o tom, jak se děti při pobytu u babičky starají o sousedčiny králíky. Celkem má 196 slov. Žák čte příběh nahlas, během čtení měříme čas, zaznamenáváme, kam žák dočetl během 1., 2. a 3. minuty. Posuzuje se také přesnost čtení a kvalitativní projevy při čtení (způsob čtení, zhoršení/zlepšení v čase, snaha o intonaci apod). Následně jsou po přečtení žákům ústní formou pokládány otázky mapující porozumění textu. Jedná se o soubor 17 otázek. K testům dekódovacích dovedností řadíme pouze část hlasitého čtení (při posuzování rychlosti a plynulosti). Část porozumění řadíme k testům porozumění čtenému (Kucharská et al., 2021).

5.3.3 Testy porozumění čtenému

V 1. kapitole jsme se zabývali možnými prediktory dovednosti porozumění čtenému. Jedním z významných vlivů na vývoj této dovednosti je dovednost naslouchání s porozuměním, ta se rozvíjí již od časného věku dítěte. Abychom mohli dovednost porozumění posoudit co nejpřesněji, je třeba také přičíst vliv, zda čtenář text čte tiše nebo nahlas. Výše jsme nastínili, že hlasité čtení může být výhodnější pro slabší čtenáře, neboť jim může napomáhat fonologická smyčka, „slyšení sebe sama“. Čtenáři také mohou lépe monitorovat vlastní proces čtení. Tiché čtení naopak může napomoci šetření s kognitivními zdroji pro náročný proces čtení, a tím může umožňovat větší zaměření na obsah, namísto soustředění se na výslovnost a intonaci (Schimmel & Ness, 2017). Proto jsme se při posuzování porozumění čtenému zaměřili jak na hlasité, tak tiché čtení.

Při posuzování porozumění byly zvoleny testy poslechu s porozuměním a testy tichého a hlasitého čtení s porozuměním. Test poslechu s porozuměním spočívá v poslechu nahrávky s krátkým příběhem, oba testy čtení pak spočívají ve čtení souvislého textu. Po vyslechnutí nahrávky či po přečtení textu jsou žákům pokládány otázky k porozumění (v případě poslechu s porozuměním a hlasitého čtení jsou otázky pokládány ústně, v případě tichého čtení písemně). Porozumění textu je hodnoceno ve třech úrovních. Úroveň *doslovného porozumění* sleduje nakolik žák porozuměl informacím v textu. Jedná se zpravidla o otázky na vybavení hlavních a vedlejších postav, postižení dějové linie. Úroveň *vysuzování* vyžaduje, aby žák dokázal vysoudit z informací jisté závěry, aby uměl „číst mezi řádky“. Jedná se například o vysuzování neznámých slov podle kontextu, vcítění se do osoby z příběhu, pochopení motivace hrdiny. Do poslední úrovně *interpretace* se promítají i jiné dovednosti a vlastnosti dítěte a jeho zkušenosti se světem. Žáci mají zhodnotit poselství textu, přínos do života, zamyslet se nad alternativním postupem hrdiny a podobně.

Jelikož testy porozumění staví na jazykových předpokladech, je každý z testů doplněn kontrolní slovníkovou zkouškou. Jedná se vždy o soubor 10 slov z textu. Kontrolní slovníková zkouška má naznačit, zda případný nízký výkon v testu nepramení z důvodu neporozumění slovům v textu.

Test *poslech s porozuměním* obsahuje celkem 3 nahrávky podle věku dětí. V našem výzkumu byla dle věku dětí zvolena nahrávka B *O neposedné hvězdičce*. Jedná se o pohádkový příběh o hvězdičce, která spadne kvůli neposednosti z nebe. Nahrávka je určena pro žáky 2. a 3. ročníků, obsahuje 163 slov. Úkolem žáků bylo vyslechnout si příběh na nahrávce. Po poslechu byly žákům ústní formou pokládány otázky mapující porozumění obsahu příběhu. Celkem se jednalo o 17 otázek. Odpovědi jsou hodnoceny na škále 0-1-2, čtyři otázky pouze na škále 0-1. Při hodnocení se posuzují výše zmíněné úrovně porozumění. Získáme tedy *skór porozumění*, *skór vysuzování*, *skór interpretace* a *celkový hrubý skór*. Žák může maximálně získat 10 bodů za každý z dílčích skóru, dohromady tedy 30 bodů.

K testům porozumění čtenému řadíme také druhou část testu *hlasité čtení s porozuměním*. Podrobnosti testu jsme uvedli v kapitole testy dekódovacích dovedností, kam řadíme první část testu (rychlost a plynulost čtení). Druhá část tohoto testu spočívá v pokládání otázek mapujících porozumění textu ústní formou. Jedná se o soubor 17 otázek. Odpovědi jsou

hodnoceny na škále 0-1-2, čtyři otázky pouze na škále 0-1. Při hodnocení se posuzují výše zmíněné úrovně porozumění. Získáme tedy *skór porozumění, skór vysuzování, skór interpretace a celkový hrubý skór*. Žák může maximálně získat 10 bodů za každý z dílčích skóru, dohromady tedy 30 bodů.

V testu *tichého čtení s porozuměním* byla žákům opět zadávána verze B *Velcí kamarádi*, určena pro žáky 2. a 3. ročníků. Jedná se o příběh o chlapci, kterému se při procházce ztratí pes. Chlapec jej všude hledá, nakonec jej najde před domem. Text obsahuje 121 slov. Žáci si tiše přečtou text, následně obdrží vytištěný list s otázkami mapujícími porozumění textu. Žáci na ně písemně odpovídají. List obsahuje 17 otázek. Odpovědi jsou hodnoceny na škále 0-1-2, u čtyř otázek pouze na škále 0-1. Získáváme *skór porozumění, skór vysuzování, skór interpretace a celkový hrubý skór*. Žák může maximálně získat 10 bodů za každý z dílčích skóru, dohromady tedy 30 bodů.

Posledním testem zařazeným do testů porozumění je test *doplňování slov*. Tento test má dvě varianty. V našem výzkumu byla zadávána varianta B (*Na dvorek!*) určená pro 2. a 3. ročník ZŠ. Žákům je předložen krátký příběh o tom, jak se třída připravuje během přestávky ven na dvorek. Text obsahuje 77 slov, z toho 10 slov je určeno k doplnění. Úkolem žáka je přečíst si neúplné věty a doplnit vhodné slovo, které do textu zapadá jak kontextově, tak gramaticky. Na úvod je připravena věta sloužící jako zácvek, poté žáci pokračují samostatně. Odpovědi jsou hodnoceny na škále 0-1-2, maximální počet bodů, které mohou žáci získat, je tak 20 (Kucharská et al., 2021).

5.3.4 Dotazík sebehodnocení čtení a čtenářský selfkoncept

Již v 1. kapitole jsme popsali, že výsledky studie Merisuo-Storm & Soininen (2014) naznačují, že sebehodnocení žáka koreluje s jeho schopností porozumění textu a s postojem ke čtení a učení. Proto je do naší baterie zařazen také dotazník mapující sebehodnocení čtení.

Dotazník sebehodnocení čtení obsahuje tři verze. Pro náš výzkum byl zvolen dotazník varianty B pro žáky 2. a 3. ročníků ZŠ. Dotazník obsahuje 16 výroků, týkající se oblasti čtenářského sebehodnocení, čtenářského chování, reflexe hodnocení okolím a hodnocení porozumění čtenému. Žák jednotlivé výroky čte a vyjadřuje míru souhlasu s výrokem na čtyřstupňové škále. Odpovědi žáků jsou posuzovány na škále 0-1-2-3 body. Po vyhodnocení

získáme jako skóry pro jednotlivé oblasti čtenářského sebehodnocení, tak *celkový skór*. Žák může získat maximálně 48 bodů (Kucharská et al., 2021).

5.3.5 Dotazník školního čtenářského prostředí

Dotazník pro učitele doplňuje obraz jednotlivých dovedností při posuzování porozumění čtenému dítěti a jeho vlastní selfkoncept. Dotazník může vhodně reflektovat odlišné přístupy a aktivity ve výuce různých učitelů.

Dotazník pro učitele obsahuje celkem 20 výroků. Učitelé posuzují míru souhlasu s výroky na čtyřbodové Lickertově škále. Výroky mapují přístupy učitelů v oblastech podpory čtenářských aktivit ve škole i v domácím prostředí, rozvoje porozumění čtenému, přístupu učitele v případě obtíží žáka ve čtení, řešení obtíží ve čtení. Odpovědi učitelů jsou hodnoceny na škále 0-1-2-3 body, maximum bodů, které lze získat, je tak 60 bodů (Kucharská et al., 2021).

5.4 Zpracování dat

Účast žáků byla podmíněna informovaným souhlasem ze strany ředitele školy a následně jejich zákonných zástupců. Každému z žáků byl přiřazen identifikační kód, který se skládal z prvních třech písmen křestního jména, prvních třech písmen příjmení a číslice 1 nebo 2 podle pohlaví dítěte (1=chlapec, 2=dívka). Identifikační kód byl přiřazován z důvodu zachování anonymity výzkumu a zároveň snadné identifikaci účastníků při párování dotazníků a získaných dat.

Autorka práce veškerá data sama sesbírala a následně i vyhodnotila. Při vyhodnocování se řídila manuálem diagnostické baterie PorTex, pracovala pod supervizí vedoucí práce Mgr. et Mgr. Olgy Kučerové, Ph.D. a PhDr. Kláry Špačkové, Ph.D., s nimiž konzultovala případné nejasnosti.

Výsledky žáků byly pod identifikačním kódem zaznamenávány do elektronické datové matice, která byla vytvořena v programu Microsoft Excel. Následně byla data převedena do statistického programu Jamovi, kde byla dále statisticky zpracovávána.

Pro potřeby zodpovězení otázky o možných rozdílech v osvojování čtenářských dovedností v závislosti na zvolené metodě čtení, byla data našich respondentů porovnána s daty žáků 3. ročníků metod analyticko-syntetické a genetické sesbíráními v rámci standardizace

diagnostické baterie PorTex. Jelikož naše testování proběhlo pouze v 1. pololetí výuky (v měsících říjnu a listopadu), pro účely porovnání dat byla použita taktéž pouze data za 1. pololetí.

6 Prezentace a interpretace dat

Následující kapitola je dělena do dvou částí. V první části představíme výsledná data z hlediska deskriptivní statistiky. Právě ta nám může přinést informace o vývojovém obrazu osvojování čtenářských dovedností u žáků 3. ročníků vyučovaných metodou čtení Sfumato. V druhé části pak provedeme hlubší statistickou analýzu, porovnáme data žáků metody Sfumato s daty žáků stejného ročníku vyučovaných metodou analyticko-syntetickou a metodou genetickou.

6.1 Popisná část

Tato kapitola popisuje výkony žáků v subtestech diagnostické baterie PorTex. Jednotlivé subtesty členíme pro potřeby práce do pěti výše popsanych skupin. Popisná část zároveň poskytuje odpověď na první výzkumnou otázku. Ta zněla: *Jaká je typická úroveň gramotnostních dovedností u žáků 3. ročníků vyučovaných metodou čtení Sfumato?* Deskriptivní statistika nám napomůže přiblížit typickou úroveň gramotnostních dovedností u žáků 3. ročníku metody Sfumato.

6.1.1 Test jazykových dovedností

V rámci testů jazykových dovedností byl žákům zadáván test *jazykového uvědomování*, test *fonemického uvědomování* a test *opakování pseudoslov* z diagnostické baterie PorTex.

Test jazykové uvědomování

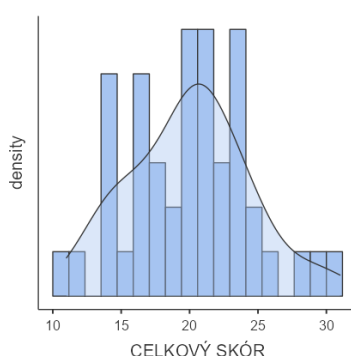
Tabulka 3 prezentuje výsledky žáků v testu **jazykového uvědomování** z hlediska dosažených skóru v části morfologie, části slovtvorby i celkového skóru.

Tabulka 3: Deskriptivní statistika výkonů v testu jazykového uvědomování

	CELKOVÝ SKÓR	SKÓR MORFOLOGIE	SKÓR SLOVOTVORBA
N	45	45	45
Průměr	20.0	11.0	8.98
Medián	20	11	9
Modus	20.0	13.0	9.00
Směrodatná odchylka	4.44	2.62	2.33
Minimum	11	5	4
Maximum	31	16	16

Jak vidíme z tabulky 3, žáci 3. ročníku vyučovaní metodou čtení Sfumato průměrně dosahovali v testu jazykového uvědomování celkem 20 bodů. Průměr, modus i medián jsou si rovny. V části morfologie pak žáci získali průměrně 11 bodů, v části slovtvorby 8,98 bodů. Směrodatná odchylka je poměrně nízká, většina žáků tak skórovala právě kolem průměrných hodnot.

Graf 1: Histogram rozložení výkonů v testu jazykového uvědomování



Graf 1 poté naznačuje rozložení jednotlivých získaných skóre v celém testu. Jak vidíme, histogram se blíží tvaru normálního rozložení. Hodnoty šikmosti a špičatosti jsou v tolerovatelném rozsahu (0,179; -0,038). Méně než 14 bodů získali pouze dva žáci (4,4 %) z našeho souboru, jeden skóroval 11 body, druhý 12 body. Naopak více než 26 bodů získali tři žáci (6,6 %) našeho souboru, kdy získali skóre 28, 29 a 31 bodů z maximálních možných 32 bodů.

Test fonemického uvědomování

Nyní představíme výsledky testu **fonemického uvědomování**.

Tabulka 4: Deskriptivní statistika výkonů v testu fonemického uvědomování

	CELKOVÝ SKÓR	BLOK 1	BLOK 2	BLOK 3	BLOK 4	CELKOVÝ ČAS
N	45	45	45	45	45	45
Průměr	31.1	9.62	9.16	8.42	3.93	203
Medián	32	10	10	10	4	197
Směrodatná odchylka	5.79	0.716	1.48	2.63	3.08	53.5
Minimum	13	8	4	0	0	84

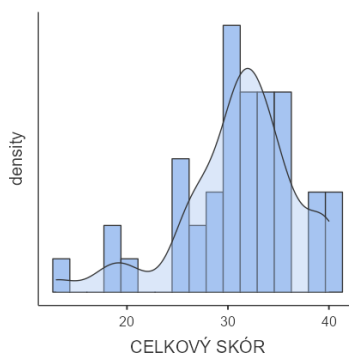
Tabulka 4: Deskriptivní statistika výkonů v testu fonemického uvědomování

	CELKOVÝ SKÓR	BLOK 1	BLOK 2	BLOK 3	BLOK 4	CELKOVÝ ČAS
Maximum	40	10	10	10	10	330

Průměrný získaný skóre v testu fonemického uvědomování byl celkem 31,1 bodů. Konkrétně v bloku 1 to bylo 9,62 bodů při směrodatné odchylce 0,716. V bloku 2 žáci průměrně získali 9,16 bodů, směrodatná odchylka je tentokrát rovna 1,48. V bloku 3 byl průměrný zisk bodů 8,42 při směrodatné odchylce 2,63 bodů. Jak vidíme, průměrné hodnoty bloků 1, 2 a 3 se blíží maximálním hodnotám. Také směrodatné odchylky jsou poměrně nízké, proto můžeme konstatovat, že první tři bloky žáci 3. ročníku již většinou dobře zvládají. Situace se však mění u bloku 4 (transpozice hlásek). Průměrný zisk bodů jsou 3,93 při směrodatné odchylce 3,08. U čtvrtého bloku tak dochází ke snížení průměrných skóre, úloha je pro žáky náročnější a jejich výkony se více různí.

Žáci potřebovali k dokončení testu fonemického uvědomování průměrně 203 vteřin. Nejrychlejšímu žákovi trvalo splnění celého bloku 84 vteřin, naopak nejdelší čas potřebný k dokončení subtestu byl 330 vteřin.

Graf 2: Histogram rozložení výkonů v testu fonemického uvědomování



To ostatně potvrzuje i Graf 2, který zobrazuje rozložení výkonů v testu fonemického uvědomování. Histogram nemá ideální tvar normálního rozložení, to je způsobeno právě rozdílem ve výkonech žáků v blocích 1, 2, 3 a v bloku 4. Hodnota šikmosti a špičatosti je však ještě v tolerovatelném rozmezí (-0,942; 1,54). Pouze čtyři žáci (8,8 %) získali skóre nižší než 26. Skórovali jednotlivě 13., 18., 19. a 21. body. Následně jsou skóre rozloženy mezi 26 a 36 body. Šesti žákům (13,3 %) našeho souboru se podařilo získat skóre vyšší než 36 bodů

(konkrétně tři žáci dosáhli skóre 39 bodů, tři žáci skóre 40 bodů, tedy maximálního počtu bodů). V blocích 1 a 2 všichni žáci dokázali správně vyřešit alespoň část položek. V blocích 3 a 4 byl minimální počet získaných bodů 0, tedy někteří žáci nedokázali správně vyřešit žádnou z položek těchto bloků.

Test opakování pseudoslov

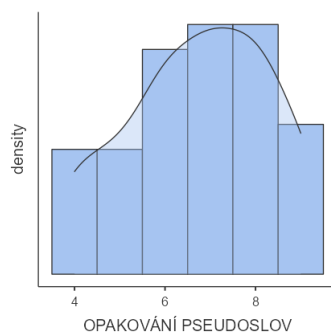
Nyní popíšeme výsledky testu **opakování pseudoslov** z diagnostické baterie PorTex.

Tabulka 5: *Deskriptivní statistika výkonů v testu opakování pseudoslov*

OPAKOVÁNÍ PSEUDOSLOV	
N	45
Průměr	6.73
Medián	7
Směrodatná odchylka	1.54
Minimum	4
Maximum	9

Tabulka 5 prezentuje data našich respondentů. Průměrný zisk bodů v testu opakování pseudoslov byl 6,73 bodů při směrodatné odchylce 1,54.

Graf 3: *Histogram rozložení výkonů v testu opakování pseudoslov*



Jednotlivé výkony žáků našeho souboru jsou rozprostřeny mezi 4 a 9 body. Nikdo z žáků tak nedosáhl na maximální možný počet bodů 10. Histogram rozložení výkonů v tomto subtestu na grafu 3 naznačuje normální rozložení jednotlivých výkonů. Hodnoty šikmosti a špičatosti jsou v tolerovatelném rozmezí (-0,267; -0,87).

6.1.2 Testy dekodovacích dovedností

Pro potřeby práce řadíme k testům dekodovacích dovedností celkem 3 subtesty. Jedná se o test *čtení slov*, test *čtení pseudoslov* a první část testu *hlasité čtení s porozuměním* (rychlost a přesnost čtení) z diagnostické baterie PorTex.

Test čtení slov

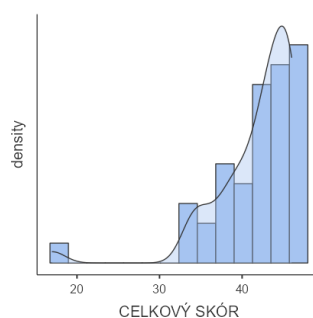
Nyní prezentujeme data testu **čtení slov**.

Tabulka 6: Deskriptivní statistika výkonů v testu čtení slov

	CELKOVÝ SKÓR	CELKOVÝ ČAS
N	45	45
Průměr	41.7	94.0
Medián	43	84
Směrodatná odchylka	5.29	43.2
Minimum	17	32
Maximum	46	251

Tabulka 6 naznačuje, že průměrný získaný skóre v testu čtení slov byl 41,7 při vyšší směrodatné odchylce 5,29. Výkony žáků v tomto testu tak byly poměrně různé. Žáci průměrně k přečtení celého seznamu slov potřebovali 94 vteřin. Nejrychlejší žák přečetl seznam za 32 vteřin, nejpomalejší za 251 vteřin.

Graf 4: Histogram rozložení výkonů v testu čtení slov



Graf 4 naznačuje nerovnoměrné rozložení výkonů žáků v tomto subtestu. Křivka nemá tvar normálního rozložení. Nejnižší výkon nacházíme u jednoho z žáků, který získal 17 bodů. Druhý nejslabší výsledek je poté až 34 bodů. Vidíme zde tedy velký propad mezi dvěma

nejnižšími výkony v našem souboru. Jedenácti žákům našeho souboru (24,4 %) se podařilo získat maximální počet bodů 46 (jedná se také o modus pro danou proměnou).

Test čtení pseudoslov

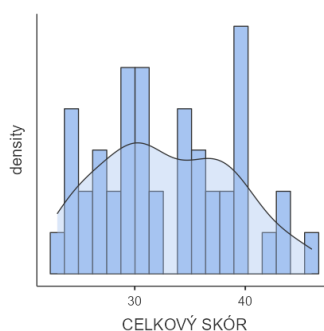
Nyní si představíme výsledky druhého subtestu ze skupiny testů dekodovacích dovedností. Jedná se o test **čtení pseudoslov**.

Tabulka 7: Deskriptivní statistika výkonů v testu čtení pseudoslov

	CELKOVÝ SKÓR	CELKOVÝ ČAS
N	45	45
Průměr	33.0	136
Medián	32	120
Směrodatná odchylka	6.07	46.0
Minimum	23	63
Maximum	46	298

Průměrný získaný skóre v testu čtení pseudoslov byl 33 bodů při vyšší směrodatné odchylce 6,07. Průměrný čas potřebný k přečtení seznamu slov byl 136 vteřin. Nejrychlejší žák seznam přečetl za 63 vteřin, nejpomalejší za 298 vteřin.

Graf 5: Histogram rozložení výkonů v testu čtení pseudoslov



Jak naznačuje graf 5, tvar histogramu rozložení výkonů v testu čtení pseudoslov se více blíží normálnímu rozdělení ve srovnání s testem čtení slov. Hodnoty šikmosti a špičatosti jsou v tolerovatelném rozmezí (0,207; -0,814). Výkony žáků jsou tentokrát rozloženy mezi 23 a 44 body. Jeden žák (2,2 %) našeho souboru dosáhl na maximální možný skóre 46 bodů.

Hlasité čtení s porozuměním (rychlost a přesnost čtení)

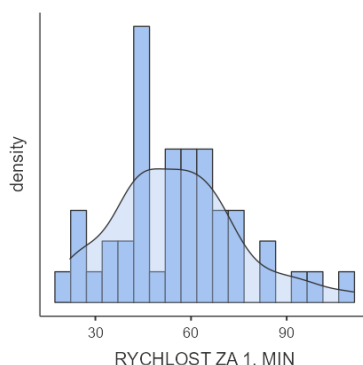
Jako poslední uvádíme výsledky žáků v testu **hlasitého čtení s porozuměním**, části rychlosti a přesnosti čtení. Část porozumění textu při hlasitého čtení uvádíme v následující kapitole, u testů porozumění čtenému.

Tabulka 8: Deskriptivní statistika výkonů v hlasitém čtení (rychlosti a přesnosti)

	RYCHLOST ZA 1. MIN	SPRÁVNOST ZA 1. MINUTU	PŘESNOST 1. MINUTA	CHYBOVOST	CELKOVÝ ČAS
N	45	45	45	45	45
Průměr	55.5	53.7	96.3	1.82	239
Medián	55	52	98	2	198
Směrodatná odchylka	19.9	20.3	4.31	1.48	116
Minimum	22	19	79	0	102
Maximum	111	110	100	6	655

Žáci průměrně za 1. minutu přečetli 55,5 slov. Průměrná chybovost (počet chyb) během 1. minuty byla 1,82 slova. Žáci 3. ročníku vyučovaní metodou čtení Sfumato tak čtou s průměrnou přesností 96,3 %. Směrodatná odchylka je v případě počtu přečtených slov za 1. minutu poměrně široká (19,9), mezi jednotlivými výkony žáků tak jsou velké rozdíly. Žáci průměrně potřebovali k přečtení celého textu 239 vteřin, směrodatná odchylka je rovna 116 vteřinám, rozdíly jsou tak poměrně masivní i v případě potřebného času k přečtení celého textu. Nejrychlejší žák přečetl text za 102 vteřin, nejpomalejší za 655 vteřin, tedy text četl téměř 11 minut.

Graf 6: Histogram rozložení výkonů v rychlosti přečtených slov za 1. minutu



Podívejme se na histogram rozložení výkonů (graf 8) ve faktoru rychlosti čtení za 1. minutu, tedy počtu přečtených slov za 1. minutu. Tvar křivky se blíží normálnímu rozložení, hodnoty šikmosti a špičatosti jsou v tolerovatelném rozmezí (0,573; 0,463). Výkony žáků jsou rozloženy mezi skóry 22 slov/minutu a 111 slov/minutu. Modus dané proměnné je roven 43 slovům za minutu. Sedm žáků našeho souboru (15,5 %) přečetlo více než 69 slov za 1. minutu. Nejvyššího výkon 111 přečtených slov za minutu dosáhl jeden žák z našeho souboru (2,2 %).

Tabulka 9: *Způsob čtení v hlasitém čtení s porozuměním*

	N	% zastoupení
Obtížná výbavnost písmen	3	6,67 %
Hláskování	0	0 %
Nejisté slabikování	0	0 %
Plynulé slabikování	9	20 %
Slova nejistě	6	13,3 %
Slova plynule	26	57,77 %
Obtíže ve víceslabičných slovech	5	11,1 %
Obtíže v souhláskových shlucích	5	11,1 %
Dvojitě čtení	1	2,2 %
Zlepšení v čase	1	2,2 %
Zhoršení v čase	1	2,2 %
Snaha o intonaci	35	77,78 %

V testu hlasitého čtení byl sledován také způsob čtení žáků vyučovaných metodou Sfumato. Tabulka 9 uvádí procentuální zastoupení pozorovaných způsobů čtení během čtení textu Krmení králíků. Více než polovina žáků (57,77 %) slova četla plynule, pětina žáků (20 %) dosud plynule slabikuje. U pěti žáků našeho souboru (11,1 %) se objevily obtíže se čtením víceslabičných slov a čtením slov se souhláskovými shluky. U více než tří čtvrtin žáků

(77,78 %) se objevila snaha o intonaci. Tento jev může souviset právě s metodou Sfumato, kdy žáci od počátku čtení pracují s dechem, hlasem, rytmem, melodií a intonací řeči.

6.1.3 Testy porozumění čtenému

K testům porozumění čtenému řadíme celkem 4 subtesty. Jde o *poslech s porozuměním*, *hlasité čtení s porozuměním (část porozumění)*, *tiché čtení s porozuměním* a *doplňování slov do textu* z diagnostické baterie PorTex.

Poslech s porozuměním

Podívejme se na první z testů ze skupiny testů porozuměním čtenému, **poslech s porozuměním**.

Tabulka 10: Deskriptivní statistika výkonů v poslechu s porozuměním

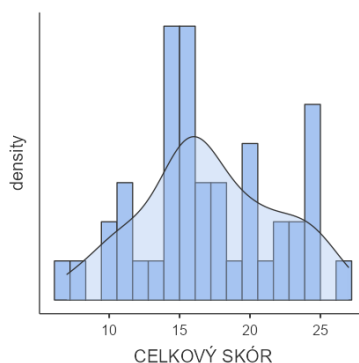
	CELKOVÝ SKÓR	SKÓR POROZUMĚNÍ	SKÓR VYSUZOVÁNÍ	SKÓR INTERPRETACE	KONTROLNÍ SLOVNÍKOVÁ ZKOUŠKA
N	45	45	45	45	45
Průměr	17.2	5.56	6.71	4.89	12.7
Medián	16	6	7	5	13
Směrodatná odchylka	4.88	1.93	2.32	1.79	3.36
Minimum	7	3	2	1	5
Maximum	27	9	10	9	17

Průměrný bodový zisk byl 17,2 bodů, směrodatná odchylka se rovná 4,88 bodů. Výkony žáků tak byly poměrně různé. Ve skóru porozumění byl průměrný zisk bodů 5,56, žáci skórovali mezi 3 a 9 body. U skóru vysuzování byl průměrný zisk bodů o něco vyšší, 6,71 bodů, při nejnižším bodovém zisku 2 body a nejvyšším 10 body. Průměrný zisk bodů ve skóru interpretace byl 4,98 bodů, žáci skórovali mezi 1 a 9 body. Výkony žáků u skóru porozumění a interpretace byli více vyrovnané, o tom svědčí velká podobnost průměrů a mediánů spolu s nízkou hodnotou směrodatné odchylky.

S testem byla žákům administrována také kontrolní slovníková zkouška. Průměrný zisk bodů byl 12,7 bodů při směrodatné odchylce 3,36 bodů. Nejnižší zisk bodů bylo 5, nejvyšší 17 bodů.

Podívejme se ještě podrobněji na výkony žáků v celkovém skóru.

Graf 7: Histogram rozložení výkonů v celkovém skóru poslechu s porozuměním



Rozložení výkonů se blíží tvaru normálního rozdělení. Hodnoty šikmosti a špičatosti jsou v tolerovatelném rozmezí (0,0462; -0,567). V souboru máme několik odlehlých hodnot. Nejnižší zisk bodů byl 7 bodů, takto skóroval jediný žák (2,2 %), dále 8 bodů, takto skóroval také pouze jeden žák (2,2 %). Následně jsou získané skóry rozloženy mezi 10 a 25 body, nejzastoupenější zisk bodů bylo 16 bodů. Nejvyšší skóre získané v tomto testu bylo 27 bodů, dosáhl ho jediný žák (2,2 %).

Hlasité čtení s porozuměním

Nyní uvedeme výsledky žáků v testu **hlasitého čtení s porozuměním** pro část porozumění textu během hlasitého čtení. Část rychlosti a přesnosti čtení prezentujeme u dekodovacích dovedností.

Tabulka 11: Deskriptivní statistika výkonů v hlasitém čtení s porozuměním

	CELKOVÝ SKÓR	SKÓR POROZUMĚNÍ	SKÓR VYSUZOVÁNÍ	SKÓR INTERPRETACE	KONTROLNÍ JAZYKOVÁ ZKOUŠKA
N	45	45	45	45	45
Průměr	19.0	6.76	6.67	5.62	11.9
Medián	20	7	7	5	12

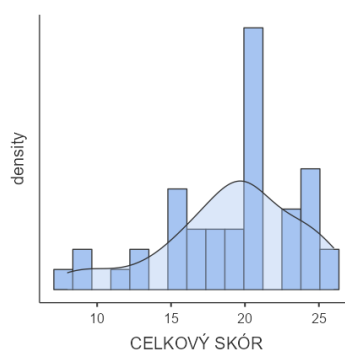
	CELKOVÝ SKÓR	SKÓR POROZUMĚNÍ	SKÓR VYSUZOVÁNÍ	SKÓR INTERPRETACE	KONTROLNÍ JAZYKOVÁ ZKOUŠKA
Směrodatná odchylka	4.52	1.77	2.31	2.10	2.66
Minimum	8	2	0	2	6
Maximum	26	10	10	10	18

Průměrný celkový skóre v porozumění textu během hlasitého čtení byl 19 bodů při směrodatné odchylce 4,52 bodů. Průměrný výkon ve složce doslovného porozumění je 6,76 bodů, směrodatná odchylka je rovna 1,77 bodům. Bodové zisky se pohybují mezi 2 a 10 body. U skóre vysuzování byl průměrný dosažený skóre 6,67 bodů při směrodatné odchylce 2,31 bodů. Žáci získali skóre v rozmezí 0 a 10 bodů. Průměrný výsledek ve skóre interpretace byl 5,62 bodů při směrodatné odchylce 2,1 bodů. Nejnížší skóre bylo 2 body, nejvyšší 10 bodů.

Žákům byla opět administrována i kontrolní slovníková zkouška. Průměrný zisk bodů byl 11,9 bodů při směrodatné odchylce 2,66 bodů. Nejnížší zisk bodů byl 6, nejvyšší 18 bodů.

Podívejme se nyní blíže na rozložení výkonů v celkovém skóre porozumění.

Graf 8: Histogram rozložení výkonů v celkovém skóre hlasitého čtení s porozuměním



Jak vidíme z grafu 8, výkony v celkovém skóre porozumění textu při hlasitém čtení se blíží normálnímu rozdělení. Hodnota šikmosti a špičatosti je v tolerovatelném rozsahu (-0,679; 0,177). Při spodní hranici výkonů máme několik mírně odlehklých hodnot. Jeden žák (2,2 %) podal nejnížší výsledek v souboru, 8 bodů. Dva žáci (4,4 %) poté skórovali 9 body, jeden

(2,2 %) 11 body a jeden (2,2 %) 13 body. Poté jsou body postupně rozloženy mezi 15 až 26 body. Nejvyššího skóre (26 bodů) dosáhli v našem vzorku 2 žáci (4,4 %). Nejzastoupenější hodnota dané proměnné bylo 20 bodů.

Tiché čtení s porozuměním

Nyní si představíme výsledky z dalšího z testů porozumění textu, testu **tichého čtení s porozuměním**.

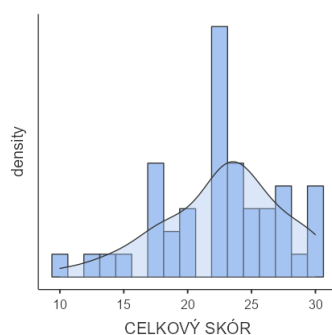
Tabulka 12: Deskriptivní statistika výkonů v tichém čtení s porozuměním

	CELKOVÝ SKÓR	SKÓR POROZUMĚNÍ	SKÓR VYSUZOVÁNÍ	SKÓR INTERPRETACE	KONTROLNÍ SLOVNÍKOVÁ ZKOUŠKA
N	45	45	45	45	45
Průměr	22.6	8.24	7.60	6.78	9.29
Medián	23	8	8	7	10
Směrodatná odchylka	4.74	1.73	2.15	2.08	1.27
Minimum	10	4	2	1	4
Maximum	30	10	10	10	10

Žáci v testu tichého čtení s porozuměním průměrně v celkovém skóru porozumění získali 22,6 bodů při směrodatné odchylce 4,74 bodů. U skóru doslovného porozumění to bylo průměrně 8,24 bodů, směrodatná odchylka byla rovna 1,73 bodů, výkony žáků tak byly poměrně vyrovnané. Průměrný výsledek u skóru vysuzování byl 7,60 bodů se směrodatnou odchylkou 2,15, u skóru interpretace poté 6,78 bodů se směrodatnou odchylkou 2,08 bodů.

I u tohoto testu byla žákům administrována kontrolní slovníková zkouška. Průměrný zisk bodů byl 9,29 bodů při směrodatné odchylce 1,27 bodů. Nejnižší zisk bodů byl 4, nejvyšší 10 bodů. Třicet žáků našeho souboru (66,6 %) dosáhlo maximálního počtu bodů 10.

Graf 9: Histogram rozložení výkonů v celkovém skóru tichého čtení s porozuměním



Graf 9 prezentuje rozložení výkonů žáků našeho souboru v tomto testu. Křivka se blíží normálnímu rozložení, hodnoty šikmosti a špičatosti jsou v tolerovatelném rozsahu (-0,527; 0,0831). Hned 4 žáci (8,8 %) našeho souboru dokázali test vyplnit celý správně, získali maximální počet bodů 30. V souboru máme jednu odlehlou hodnotu, jeden žák (2,2 %) podal nejslabší výkon 10 bodů. Slabší výkony podali ještě tři žáci, kteří skórovali 13, 14 a 15 body. Následně se získané skóry pohybují mezi 17 a 30 body.

Doplňování slov do textu

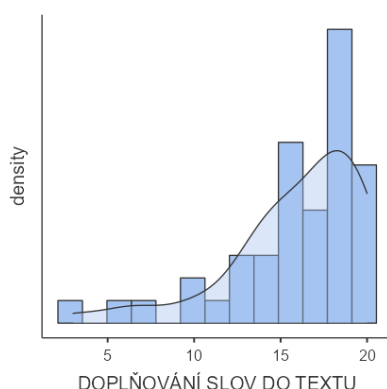
Nyní si představíme poslední ze skupiny testů porozumění čtenému, test **doplňování slov do textu**.

Tabulka 13: Deskriptivní statistika výkonů v testu doplňování slov do textu

	DOPLŇOVÁNÍ SLOV DO TEXTU
N	45
Průměr	15,9
Medián	17
Směrodatná odchylka	3,94
Minimum	3
Maximum	20

Průměrný zisk bodů v testu doplňování slov do textu byl 15,9 bodů. Směrodatná odchylka se rovná 3,94 bodů.

Graf 10: Histogram rozložení výkonů v testu doplňování slov do textu



Rozložení výkonů v tomto testu nemá tvar normálního rozložení. V souboru máme tři odlehle hodnoty. Nejnižší zisk bodů byly 3 body, toho dosáhl jediný žák. Další odlehle hodnoty tvoří zisky bodů 6 a 7, takto skórovali taktéž pokaždé jen jedni žáci ze vzorku. Následně jsou bodové zisky rozloženy mezi 10 a 20 body. Sedmi žákům (15,5 %) našeho souboru se podařilo získat maximální možné skóre 20 bodů. Nejčastější bodové zastoupení bylo 18 bodů.

6.1.4 Dotazník sebehodnocení čtení a čtenářský selfkoncept

Pro doplnění vývojového obrazu žáků 3. ročníků vyučovaných metodou čtení Sfumato jsme administrovali také *dotazník sebehodnocení čtení* z diagnostické baterie PorTex. Nyní uvedeme výsledky žáků našeho souboru.

Dotazník sebehodnocení čtení

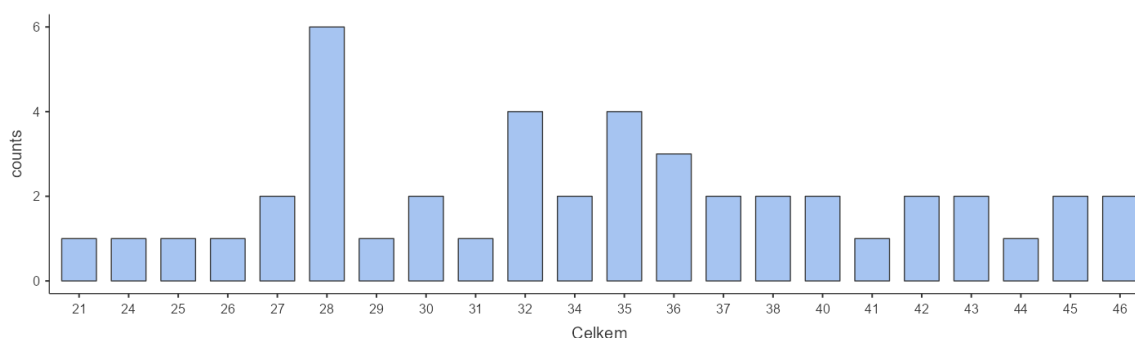
Tabulka 14: Deskriptivní statistika dotazníku sebehodnocení čtení

	Celkem	S1	S2	S3	S4
N	45	45	45	45	45
Průměr	34.4	9.47	7.36	8.80	8.80
Medián	35	9	8	9	9
Směrodatná odchylka	6.59	2.19	2.76	2.46	2.19
Minimum	21	6	0	4	4
Maximum	46	13	12	12	12

Tabulka 14 prezentuje výsledky žáků 3. ročníku vyučovaných metodou Sfumato v dotazníku sebehodnocení čtení. Žáci v dotazníku průměrně získali 34,4 bodů. Směrodatná odchylka je

rovna 6,59 bodů. Dotazník sebehodnocení sledoval celkem 4 faktory. V prvním faktoru (S1) je sledováno čtenářské sebehodnocení. Žáci průměrně získali 9,47 bodů z maximálních 12. Nejnižší skóre je pak 6 bodů. Žáci se tedy hodnotí spíše pozitivně. Další faktor (S2) sleduje čtenářské chování. Žáci skórovali průměrně 7,36 body při směrodatné odchylce 2,76. Třetím faktorem (S3) je reflexe hodnocení okolím. Žáci průměrně získali 8,80 bodů z maximálních 12. Lze tedy konstatovat, že vnímají podporu okolí. Posledním faktorem (S4) je oblast hodnocení porozumění čtenému. Žáci skórovali v průměru 8,80 body. Popisují tak, že většinou dobře rozumí, o čem čtou.

Graf 11: Rozložení celkového skóru v dotazníku sebehodnocení čtení



Graf 11 naznačuje rozložení celkových skóre v dotazníku sebehodnocení čtení. Jednotlivé skóre se pohybují mezi 21 a 46 body. Nejčastěji zastoupeným skóre v našem vzorku bylo 28 bodů.

6.1.5 Dotazník školního čtenářského prostředí

V rámci úplného doplnění vývojového obrazu žáků 3. ročníku vyučovaných metodou čtení Sfumato jsme závěrem administrovali také *dotazník pro učitele* z diagnostické baterie PorTex. Nyní uvedeme výsledky učitelů žáků z našeho souboru.

Dotazník pro učitele

Tabulka 15: Deskriptivní statistika dotazníku pro učitele

	skór
N	5
Průměr	48.4
Medián	49
Směrodatná odchylka	4.28

Tabulka 15: *Deskriptivní statistika dotazníku pro učitele*

	skór
Minimum	42
Maximum	54

Průměrný skór v dotazníku pro učitele byl 48,4 body při směrodatné odchylce 4,28. Minimální bodový zisk byl 42 bodů, maximální pak 54 bodů. Bodové rozpětí se tak mezi učiteli tolik neliší. Je však třeba přihlídnout k nízkému počtu respondentů. Proto je třeba k datům přistupovat spíše kvalitativně.

6.2 Analytická část

Předchozí kapitola byla věnována popisné statistice pro představu o vývojovém obrazu osvojování čtenářských dovedností u žáků 3. ročníků vyučovaných metodou čtení Sfumato. Následující kapitola sesbírání data dále zpracovává. Pro zodpovězení výzkumných otázek o statisticky významných rozdílech v testech čtenářských dovedností mezi různými metodami čtení budou výsledky žáků naší studie porovnány s výsledky žáků analyticko-syntetické metody a metody genetické. Data zmíněných metod čtení pochází z testování v rámci standardizace diagnostické baterie PorTex.

V programu Jamovi provedeme analýzu rozptylu (ANOVA) pro porovnání výkonů mezi třemi skupinami (žáky vyučované metodou čtení Sfumato, metodou analyticko-syntetickou a metodou genetickou). Analýza rozptylu porovnává průměrné hodnoty souborů. Umožňuje porovnání více než dvou souborů. Navíc koriguje p hodnotu následných post-hoc testů, proto se jeví vhodnější, než násobné t-testy, kde vzniká větší pravděpodobnost chyb při měření. V naší práci používáme Welchovu adaptaci ANOVY. Ta je robustnější a umožňuje korigování chybovosti typu I. i v případech nerovnoměrných velikostí vzorku a odlišných směrodatných odchylek (Chráška, 2016).

Výsledky analýzy rozptylu jsou vždy doplněné popisnou tabulkou pro zmíněné tři skupiny. V případě statisticky významného rozdílu mezi skupinami je analýza rozptylu doplněna post-hoc testem.

Analýzy rozptylu uvádíme pro všechny užití test diagnostické baterie PorTex s výjimkou *dotazníku pro učitele*. Z důvodu nízkého počtu respondentů (N=5) se jeví jako vhodnější kvalitativní interpretace výsledků dotazníku.

6.2.1 Testy jazykových dovedností

V následující kapitole prezentujeme výsledky analýzy rozptylu (ANOVA) pro testy jazykových dovedností, v našem případě *test jazykového uvědomování*, *test fonemického uvědomování* a *test opakování pseudoslov*.

Jazykové uvědomování

Nejprve prezentujeme výsledky analýzy rozptylu pro test **jazykového uvědomování**. V tabulkách uvádíme průměrné skóry žáků jednotlivých metod čtení, následně i výpočty analýzy rozptylů.

Tabulka 16: *Analýza rozptylu pro test jazykového uvědomování*

	AS (N=152)	GE (N=61)	SF (N=45)	F	df1	df2	p
Celkový skór	18.17 (5.49)	19.21 (5.52)	20.00 (4.44)	2.78	2	108	0.066
Skór morfologie	10.18 (3.08)	10.74 (3.27)	11.02 (2.62)	1.87	2	106	0.159
Skór slovtvorba	7.99 (3.26)	8.48 (3.09)	8.98 (2.33)	2.56	2	114	0.081

V tabulce 16 můžeme vidět průměrné skóry získané v testu jazykového uvědomování mezi žáky tří metod čtení. Žáci metody Sfumato sice dosahují ve všech skórech nepatrně vyšších průměrů, nicméně tyto rozdíly nejsou markantní.

Druhá část tabulky popisuje výpočty analýzy rozptylu v tomto testu. Testová hodnota F je rovna $F(2; 108) = 2,78$ pro celkový skór, $F(2; 106) = 1,87$ pro skór morfologie a $F(2; 114) = 2,56$ pro skór slovtvorby. Hodnota p v testu jazykového uvědomování nenaznačuje statisticky významné rozdíly v žádném z uváděných skórů.

Fonemické uvědomování

Podívejme se na druhý test z části testů jazykových dovedností, test **fonemického uvědomování**.

Tabulka 17: *Analýza rozptylu pro test fonemického uvědomování*

	AS (N=149)	GE (N=60)	SF (N=45)	F	df1	df2	p
Celkový skór	28.61 (5.857)	29.57 (5.788)	31.13 (5.794)	3.326	2	101.4	0.040
Blok 1	9.49 (0.920)	9.48 (1.017)	9.62 (0.716)	0.570	2	107.5	0.567
Blok 2	8.57 (2.172)	8.73 (2.146)	9.16 (1.476)	2.148	2	114.6	0.121
Blok 3	7.30 (2.953)	7.88 (2.422)	8.42 (2.633)	3.242	2	107.8	0.043
Blok 4	3.26 (2.610)	3.47 (2.534)	3.93 (3.078)	0.920	2	97.2	0.402
Celkový čas	212.69 (59.094)	230.52 (69.777)	202.51 (53.450)	2.611	2	98.1	0.079

Tabulka 17 prezentuje průměrné výkony žáků tří metod čtení v testu fonemického uvědomování. Průměrné výkony v tomto testu se v případě celkového skóru a bloku 3 více liší, vyšších průměrných skóru dosahovali žáci vyučovaní metodou čtení Sfumato.

To ostatně potvrzují i výpočty analýzy rozptylu pro prezentovaný test. Hodnota p naznačuje hned dva statisticky významné rozdíly při 5% statistické významnosti. Jedná se o celkový skór a blok 3.

Provedeme tedy ještě následné post-hoc testy.

Tabulka 18: *Post-hoc test pro celkový skór a blok 3 fonemického uvědomování*

	SF x AS	SF x GE
Celkový skór	0.034	-
Blok 3	0.044	-

Tabulka 18 naznačuje statisticky významný rozdíl v celkovém skóru fonemického uvědomování mezi skupinou žáků metody čtení Sfumato a metody analyticko-syntetické. Při 5% statistické významnosti dosahují žáci metody čtení Sfumato statisticky významně vyšších průměrných výsledků v porovnání se žáky metody analyticko-syntetické. Dopočítané Cohenovo *d* má hodnotu 0,43 a naznačuje tak střední efekt účinku.

Statisticky významný rozdíl byl nalezen i v případě bloku 3 (elize předposlední hlásky). Při 5% hladině statistické významnosti dosáhli žáci metody Sfumato statisticky významně vyššího průměrného skóru ve srovnání s žáky metody analyticko-syntetické. Dopočítané Cohenovo *d* má hodnotu 0,40, efekt účinku je tak střední.

Opakování pseudoslov

Posledním z testů jazykových dovedností je test **opakování pseudoslov**.

Tabulka 19: *Analýza rozptylu pro test opakování pseudoslov*

	AS (N=148)	GE (N=60)	SF (N=45)	F	df1	df2	p
Celkový skór	6.54 (1.88)	6.67 (1.58)	6.73 (1.54)	0.278	2	110	0.758

Tabulka 19 popisuje průměrné výkony žáků tří metod čtení. Již na první pohled vidíme, že průměrné výkony žáků v testu opakování pseudoslov jsou tentokrát velmi vyrovnané.

To potvrzuje i následná analýza rozptylu v druhé části tabulky. Testová hodnota *F* je rovna $F(2; 110) = 0,278$. Hodnota *p* nenaznačuje statisticky významný rozdíl žáků tří metod čtení v testu opakování pseudoslov.

Nyní s pomocí získaných výsledků zodpovíme první část naší výzkumné otázky. Ta zní: *Liší se výkony žáků v testech jazykového dovedností mezi metodou čtení Sfumato a metodami analyticko-syntetickou a genetickou?*

Jednosměrná analýza rozptylu prokázala statisticky významné rozdíly mezi žáky v některých testech. Rozdíly byly prokázány v testu fonemického uvědomování. V celkovém skóru dosahoval žáci metody Sfumato při 5% hladině významnosti statisticky významně vyšších skóre ve srovnání s žáky analyticko-syntetické metody. Také v bloku 3 (elize předposlední hlásky) dosáhli při 5% hladině významnosti žáci metody Sfumato statisticky významně vyššího průměrného skóre ve srovnání s žáky analyticko-syntetické metody. Dupočítané Cohenovo *d* naznačuje pro oba rozdíly střední efekt účinku. Může se tak pozitivně odrážet důraz metodiky Sfumato na práci s dechem, hlasem, melodií, intonací a rytmus řeči.

Jednosměrná analýza rozptylu neprokázala statisticky významné rozdíly v průměrných výkonech žáků v testu jazykového uvědomování ani v testu opakování pseudoslov. Mezi průměrnými výkony žáků tří metod čtení nebyly nalezeny markantní rozdíly.

6.2.2 Testy dekódovacích dovedností

Následující kapitola uvádí výsledky analýzy rozptylu pro testy dekódovacích dovedností, tedy pro testy *čtení slov*, *čtení pseudoslov* a *hlasité čtení s porozuměním* (část rychlost a plynulost čtení).

Test čtení slov

První uvedeme výsledky žáků v testu **čtení slov**.

Tabulka 20: *Analýza rozptylu pro test čtení slov*

	AS (N=153)	GE (N=60)	SF (N=45)	F	df1	df2	p
Celkový skór	44.5 (2.22)	43.2 (3.00)	41.7 (5.29)	9.16	2	81.1	<.001
Celkový čas	69.2 (32.50)	72.1 (38.45)	94.0 (43.19)	6.30	2	90.6	0.003

Tabulka 20 naznačuje průměrné výkony žáků tří metod čtení v testu čtení slov (v celkovém skóru i celkovém čase potřebném k přečtení seznamu slov). Průměrné výkony v celkových skórech jsou mírně nevyrovnané, nejvyšší průměrný skór získali žáci analyticko-syntetické metody. Žáci této metody také zvládli průměrně seznam slov přečíst nejrychleji. Všimněme si velké hodnoty směrodatné odchylky u žáků metody Sfumato ve srovnání s jinými metodami. Výkony žáků této metody jsou velmi různé, mezi dětmi panují větší rozdíly.

Analýza rozptylu naznačuje u obou subtestů statisticky významné rozdíly. V případě celkového skóru naznačuje při $F(2; 81,1) = 9,16$ statisticky významný rozdíl při 0,1% statistické významnosti. V případě faktoru celkového času při $F(2; 90,6) = 6,30$ statisticky významný rozdíl při 1% statistické významnosti. Provedeme proto ještě následné post-hoc testy.

Tabulka 21: *Post-hoc test pro celkový skór a celkový čas v testu čtení slov*

	SF x AS	SF x GE
Celkový skór	0.004	-
Celkový čas	0.002	0.023

Následný post-hoc test naznačuje hned tři statisticky významné rozdíly v celkovém skóru a celkovém čase testu čtení slov. První rozdíl nacházíme v celkovém skóru mezi žáky analyticko-syntetické metody a žáky metody Sfumato (při 1% statistické významnosti). Žáci analyticko-syntetické metody dosahují statisticky významně vyšších průměrných skórů. Cohenovo d je rovno 0.69, naznačuje tak vysoký efekt účinku. Při interpretaci výsledků je třeba brát v potaz velkou směrodatnou odchylku u žáků metody Sfumato ve srovnání se zbývajícími metodami.

Další statisticky významné rozdíly nacházíme v celkovém čase testu čtení slov. První mezi žáky analyticko-syntetické metody a žáky metody Sfumato při 1% hladině významnosti (Cohenovo d je rovno 0,64) a druhý mezi žáky metody Sfumato a žáky genetické metody při 5% hladině statistické významnosti (Cohenovo d je rovno 0,53). V obou případech se tedy jedná o vysoký efekt účinku, žáci metody Sfumato čtou pomaleji.

Test čtení pseudoslov

Nyní porovnáme výkony žáků tří skupin metod čtení v testu **čtení pseudoslov**.

Tabulka 22: *Analýza rozptylu pro test čtení pseudoslov*

	AS (N=153)	GE (N=60)	SF (N=45)	F	df1	df2	p
Celkový skór	38.4 (6.14)	31.8 (7.38)	33.0 (6.07)	22.589	2	78.0	<.001
Celkový čas	126.0 (48.39)	130.3 (68.79)	135.9 (46.00)	0.769	2	76.3	0.467

Tabulka 22 naznačuje průměrné výkony žáků tří metod čtení v testu čtení pseudoslov. Jak vidíme, průměrné výkony se v obou proměnných více liší, a to ve prospěch analyticko-syntetické metody.

Analýzy rozptylu naznačuje jeden statisticky významný rozdíl při 0,1% hladině významnosti. Testová hodnota F je rovna $F(2; 78)=22,589$. Provedeme tedy následný post-hoc test.

Tabulka 23: *Post-hoc test pro celkový skór v testu čtení pseudoslov*

	SF x AS	SF x GE
Celkový skór	<.001	-

Výsledky post-hoc testu uvedené v tabulce 23 naznačují statisticky významný rozdíl mezi žáky metody Sfumato a žáky metody analyticko-syntetické při hladině významnosti 0.01%. Žáci analyticko-syntetické metody dosahují statisticky významně vyšších průměrných skóre v celkovém skóru testu čtení pseudoslov. Dupočítané Cohenoho d (0.88) naznačuje vysoký efekt účinku.

Hlasité čtení s porozuměním (část rychlosti a plynulosti čtení).

Nyní uvedeme výsledky žáků tří metod čtení v **hlasitém čtení s porozuměním**, části rychlosti a plynulosti čtení. Část věnovanou porozumění textu během hlasitého čtení uvádíme v kapitole věnované dovednostem porozumění čtenému.

Tabulka 24: *Analýza rozptylu pro hlasité čtení s porozuměním (rychlost a přesnost)*

	AS (N=147)	GE (N=59)	SF (N=45)	F	df1	df2	p
Rychlost	68.63 (19.39)	69.75 (22.87)	55.49 (19.86)	8.34	2	96.8	<.001
Správnost	67.22 (19.46)	68.05 (22.94)	53.67 (20.31)	8.43	2	96.3	<.001
Přesnost	97.72 (2.82)	97.17 (2.84)	96.27 (4.31)	2.62	2	91.0	0.079
Chybovost	1.40 (1.52)	1.69 (1.41)	1.82 (1.48)	1.77	2	102.4	0.176
Celkový čas čtení	180.10 (68.03)	183.92 (76.98)	239.24 (116.16)	5.25	2	87.3	0.007

Tabulka 24 uvádí porovnání výkonů žáků tří metod čtení v testu hlasitého čtení s porozuměním, pro faktor rychlosti a přesnosti čtení. Průměrné výkony žáků naznačují podobné rozdíly v metodách, které jsme komentovali již výše v testu čtení slov. Žáci metody Sfumato čtou průměrně pomaleji ve srovnání s oběma metodami čtení. S tím souvisí také výsledek v rychlosti, kdy za 1. minutu čtení přečtou méně slov.

Analýza rozptylu odkrývá tři statisticky významné rozdíly. Statisticky významné rozdíly nalzáme v proměnné rychlost (počet přečtených slov za 1. minutu) a správnost (počet správně přečtených slov za 1. minutu), v obou případech při 0,01% hladině významnosti. Statisticky významný rozdíl v proměnné správnost však vzhledem k výsledku v chybovosti poukazuje na obdobný jev jako u proměnné rychlost. Tedy statisticky významný rozdíl v proměnné správnost nepoukazuje na fakt, že by žáci metody Sfumato četli méně správně, ale na fakt, že za 1. minutu přečtou méně slov. Proto následný post-hoc test provedeme pouze pro proměnnou rychlost.

Další statisticky významný rozdíl při hladině významnosti 5% nalzáme u proměnné celkový čas čtení. Žáci metody Sfumato čtou ve srovnání s metodami analyticko-syntetickou

a genetickou pomaleji. Tento výsledek koresponduje s výsledky v testu čtení slov. Provedme proto ještě následný post-hoc test.

Tabulka 25: *Post-hoc test pro rychlost a celkový čas čtení v testu hlasitého čtení s porozuměním*

	SF x AS	SF x GE
Rychlost	<.001	0.003
Celkový čas čtení	0.006	0.020

Výsledky post-hoc testu uvedené v tabulce 25 naznačují statisticky významné rozdíly mezi žáky vyučovanými metodou Sfumato a oběma dalšími metodami. Při hladině statistické významnosti 0,01% přečtou žáci metody Sfumato statisticky významně méně slov než žáci analyticko-syntetické metody (Cohenovo d je rovno 0,66); při hladině významnosti 5% méně slov než žáci genetické metody (Cohenovo d je rovno 0,66). V obou případech tak nacházíme vysoký efekt účinku.

Statisticky významné rozdíly nacházíme i u proměnné celkový čas čtení. Žáci metody čtení Sfumatou čtou při 5% hladině významnosti pomaleji ve srovnání s oběma metodami čtení. Cohenovo d je v případě porovnání metody Sfumato a metody analyticko-syntetické rovno 0,62; v případě porovnání s genetickou metodou rovno 0,56. Efekt účinku je tak vysoký.

Nyní s pomocí získaných výsledků zodpovíme druhou část naší výzkumné otázky. Ta zní: *Liší se výkony žáků v testech dekódovacích dovedností mezi metodou čtení Sfumato a metodami analyticko-syntetickou a genetickou?*

Jednosměrná analýza rozptylu prokázala statisticky významné rozdíly v testech čtení slov, čtení pseudoslov a hlasitém čtení.

U testu čtení slov nacházíme statisticky významný rozdíl u celkového skóru. První rozdíl nacházíme v celkovém skóru mezi žáky analyticko-syntetické metody a žáky metody Sfumato (při 1% statistické významnosti). Žáci analyticko-syntetické metody dosahovali průměrně vyšších skóru ve srovnání s žáky metody Sfumato. Hodnota Cohenova d

naznačuje vysoký efekt účinku. Při interpretaci výsledků je třeba brát v potaz velkou směrodatnou odchylku u žáků metody Sfumato ve srovnání se zbývajícími metodami. Mezi žáky jsou velké rozdíly. Chybovost žáků navíc většinou nespočívala v chybném dekódování textu, ale spíše v neplynulosti čtení (slabikování, držení hlásek). To bylo důvodem nižších skóre v těchto testech. Vzhledem k výše uvedeným okolnostem se přikláníme vysvětlení, že vývoj čtení u žáků metody Sfumato ve 3. ročníku stále probíhá a jedná se proto o specifikum dané metody čtení. Vyšší průměrný skóre žáků analyticko-syntetické metody může taktéž vycházet z principu čtení pomocí slabik, díky němuž čtou plynuleji a s menší chybovostí.

Podobné výsledky přinesl i test čtení pseudoslov, zde byl odhalen statisticky významný rozdíl (při hladině významnosti 0,01%) pouze v celkovém skóre čtení. Žáci analyticko-syntetické metody čtou ve srovnání s výkony žáků metody Sfumato přesněji. Hodnota Cohenova d naznačuje vysoký efekt účinku.

Statisticky významné rozdíly byly nalezeny i v celkovém čase testu čtení slov. Žáci metody Sfumato čtou v porovnání s metodou analyticko-syntetickou (při hladině významnosti 1%) i metodou genetickou (při hladině významnosti 5%) pomaleji. Podobný jev jsme našli i v testu hlasitého čtení, kdy žáci metody Sfumato čtou statisticky významně pomaleji (při hladině významnosti 5%), za 1. minutu přečtou méně slov ve srovnání s metodou analyticko-syntetickou a metodou genetickou. Tento jev může odrážet jeden z principů metody, kdy se s žáky v porovnání s ostatními metodami od 1. ročníku postupuje výrazně pomaleji, rychlost čtení není pro učitele metody Sfumato ukazatelem kvality.

6.2.3 Testy porozumění čtenému

K testům porozumění čtenému řadíme *poslech s porozuměním*, *hlasité čtení s porozuměním*, *tiché čtení s porozuměním* a *doplňování slov do textu*.

Poslech s porozuměním

První uvedeme výsledky analýzy rozptylů pro test **poslech s porozuměním**.

Tabulka 26: *Analýza rozptylu pro poslech s porozuměním*

	AS (N=152)	GE (N=61)	SF (N=45)	F	df1	df2	p
Celkový skór	16.49 (5.09)	17.13 (4.91)	17.16 (4.88)	0.527	2	103.2	0.592
Skór porozumění	5.53 (2.11)	5.85 (1.94)	5.56 (1.93)	0.589	2	105.6	0.557
Skór vysuzování	5.91 (2.28)	6.16 (2.44)	6.71 (2.32)	2.103	2	99.6	0.127
Skór interpretace	5.05 (1.87)	5.11 (1.80)	4.89 (1.79)	0.216	2	103.2	0.806
Kontrolní slovníková zkouška	12.30 (3.08)	12.56 (3.20)	12.67 (3.36)	0.286	2	98.2	0.752

Tabulka 26 prezentuje průměrné výsledky žáků tří metod čtení v testu poslechu s porozuměním. Průměrné výkony žáků jsou velmi podobné, stejně jako směrodatné odchylky.

Analýza rozptylu v druhé části tabulky nenaznačuje žádné statisticky významné rozdíly mezi žáky. V testu poslechu s porozuměním tak dosahovali žáci všech tří metod obdobných průměrných skóre.

Hlasité čtení s porozuměním

Nyní se podíváme na výsledky testu **hlasitého čtení s porozuměním**. V této části prezentujeme pouze data pro porozumění textu během hlasitého čtení. Část rychlost a plynulost čtení uvádíme v kapitole věnované dekodovacím dovednostem.

Tabulka 27: *Analýza rozptylu pro hlasité čtení s porozuměním (porozumění)*

	AS (N=147)	GE (N=59)	SF (N=45)	F	df1	df2	p
Celkový skór	17.82 (4.69)	18.00 (5.12)	19.04 (4.52)	1.2431	2	99.9	0.293
Skór porozumění	6.86 (1.82)	6.86 (1.96)	6.76 (1.77)	0.0617	2	99.9	0.940
Skór vysuzování	5.95 (2.08)	6.02 (2.10)	6.67 (2.31)	1.7473	2	97.3	0.180
Skór interpretace	5.01 (2.24)	5.12 (2.31)	5.62 (2.10)	1.4023	2	101.6	0.251
Kontrolní slovníková zkouška	10.81 (2.92)	11.53 (2.56)	11.89 (2.66)	3.2744	2	105.5	0.042

Jak naznačuje tabulka 27 průměrné skóry v porozumění textu byly poměrně vyrovnané mezi všemi třemi metodami čtení. Následná analýza rozptylu nenaznačuje statisticky významné rozdíly mezi skupinami.

Tiché čtení s porozuměním

Nyní se podíváme na výsledky testu **tiché čtení s porozuměním**.

Tabulka 28: *Analýza rozptylu pro tiché čtení s porozuměním*

	AS (N=149)	GE (N=64)	SF (N=45)	F	df1	df2	p
Celkový skór	22.38 (3.924)	23.28 (4.169)	22.62 (4.735)	1.086	2	97.7	0.342
Skór porozumění	7.53 (1.833)	7.91 (1.640)	8.24 (1.734)	3.160	2	107.4	0.046
Skór vysuzování	7.78 (1.800)	8.34 (1.766)	7.60 (2.147)	2.778	2	99.4	0.067

Skór interpretace	7.07 (1.851)	7.03 (2.000)	6.78 (2.077)	0.352	2	99.3	0.704
Kontrolní slovníková zkouška	9.34 (1.255)	9.52 (0.976)	9.29 (1.272)	0.807	2	107.3	0.449

Tabulka 28 prezentuje průměrné výkony žáků tří metod čtení v tichém čtení s porozuměním. Můžeme si všimnout, že průměrné výkony žáků se příliš neliší, pouze s výjimkou skóru doslovného porozumění, kde žáci metody Sfumato dosahují vyššího průměrného skóru ve srovnání s žáky metody analyticko-syntetické o 0,71 bodu.

Výpočty analýzy rozptylu naznačují jediný statisticky významný rozdíl, a to právě ve skóru doslovného porozumění (při 5% hladině významnosti). Provedeme proto následný post-hoc test.

Tabulka 29: *Post-hoc test pro doslovné porozumění v tichém čtení s porozuměním*

	SF x AS	SF x GE
Skór porozumění	0.050	-

Post-hoc test potvrzuje statisticky významný rozdíl (při hladině významnosti 5%) ve skóru doslovného porozumění mezi žáky metody čtení Sfumato a metody analyticko-syntetické. Cohenovo d je rovno 0,39, naznačuje tak střední efekt účinku.

Doplňování slov do textu

Jako poslední uvedeme výsledky testu **doplňování slov do textu**.

Tabulka 30: *Analýza rozptylu pro test doplňování slov do textu*

	AS (N=150)	GE (N=60)	SF (N=45)	F	df1	df2	p
Celkový skór	14.6 (3.28)	15.3 (3.68)	15.9 (3.94)	2.38	2	94.0	0.099

V tabulce 30 vidíme průměrné skóry žáků tří metod čtení v testu doplňování slov do textu. Žáci metody čtení Sfumato sice dosahují nejvyššího průměrného skóre, výkony žáků mezi

metodami se však markantně neliší. Také směrodatné odchylky mají u všech metod podobnou hodnotu.

Výsledky analýzy rozptylu pro test doplňování slov do textu. Hodnota F je rovna $F(2; 94) = 2,38$. Hodnota p nenaznačuje statisticky významný rozdíl mezi skupinami. Žáci všech tří metod tak dosáhli obdobných průměrných skóre v testu doplňování slov do textu.

Nyní s pomocí získaných výsledků zodpovíme třetí část naší výzkumné otázky. Ta zní: *Liší se výkony žáků v testech porozumění čtenému mezi metodou čtení Sfumato a metodami analyticko-syntetickou a genetickou?*

V testech porozumění čtenému byl nalezen jediný statisticky významný rozdíl mezi žáky metody Sfumato a metody analyticko-syntetické. Rozdíl při 5% hladině významnosti byl nalezen ve skóre doslovného porozumění v tichém čtení s porozuměním. Žáci metody Sfumato dosahují vyšších průměrných skóre ve srovnání s metodou analyticko-syntetickou.

V jiných skórech tichého čtení, v hlasitém čtení s porozuměním, poslechu s porozuměním a v testu doplňování slov do textu nebyly nalezeny statisticky významné rozdíly mezi třemi zmíněnými metodami čtení.

6.2.4 Dotazník sebehodnocení čtení a čtenářský selfkoncept

Jako poslední budeme porovnávat výkony žáků tří metod čtení v **dotazníku sebehodnocení čtení**.

Tabulka 31: *Analýza rozptylu pro dotazník sebehodnocení čtení*

	AS (N=143)	GE (N=66)	SF (N=45)	F	df1	df2	p
Celkový skór	34.56 (6.46)	33.94 (6.20)	34.42 (6.59)	0.2205	2	106.0	0.802
S1	9.05 (1.86)	8.76 (2.15)	9.47 (2.19)	1.4147	2	99.0	0.248

S2	8.56 (2.59)	8.09 (2.47)	7.36 (2.76)	3.5039	2	104.8	0.034
S3	8.31 (2.54)	8.41 (2.37)	8.80 (2.46)	0.6744	2	108.2	0.512
S4	8.64 (2.28)	8.68 (2.24)	8.80 (2.19)	0.0852	2	107.6	0.918

Tabulka 31 prezentuje průměrné skóry žáků metod čtení analyticko-syntetické, genetické a Sfumato v dotazníku sebehodnocení čtení. Průměrné skóry jsou opět poměrně vyrovnané, mírný rozdíl nacházíme v proměnné S1 (čtenářské sebehodnocení), kde o 0,71 bodu dosahují vyššího průměrného skóru žáci metody Sfumato ve srovnání s metodou genetickou. Ještě výraznější rozdíl nacházíme poté u proměnné S2 (čtenářské chování), kde vyššího průměrného skóre dosahují žáci analyticko-syntetické ve srovnání s žáky metody Sfumato, tentokrát o 1,2 bodu.

Analýza rozptylu naznačuje statisticky významný rozdíl při hladině významnosti 5% právě u faktoru S2. Provedeme proto následný post-hoc test.

Tabulka 32: *Post-hoc test pro čtenářské chování v dotazníku sebehodnocení čtení*

	SF x AS	SF x GE
S2	0.031	-

Post-hoc test potvrzuje statisticky významný rozdíl mezi žáky metody Sfumato a žáky metody analyticko syntetické. Při 5% hladině významnosti dosahují průměrně vyšších skóru u proměnné S2 (čtenářské chování) žáci analyticko-syntetické metody. Cohenovo d má hodnotu 0,44, naznačuje tak střední efekt účinku.

Nyní s pomocí získaných výsledků zodpovíme poslední část naší výzkumné otázky. Ta zní:

Liší se skóry žáků v dotazníku sebehodnocení čtení mezi metodou čtení Sfumato a metodami analyticko-syntetickou a genetickou?

Výsledky analýzy rozptylu naznačily při 5% hladině významnosti statisticky významný rozdíl v proměnné S2 (čtenářské chování). Žáci analyticko-syntetické metody dosahují vyššího průměrného skóru ve srovnání s metodou čtení Sfumato. V ostatních proměnných nebyly nalezeny statisticky významné rozdíly.

6.3 Testování hypotéz

Nyní přejdeme k testování hypotéz, které jsme stanovili na počátku našeho výzkumu.

H1: Předpokládáme, že průměrné výkony žáků ve čtenářských dovednostech se neliší mezi metodou čtení Sfumato a metodami analyticko-syntetickou a genetickou.

H1.0 Předpokládáme, že nebude existovat statisticky významný rozdíl ve výkonech v testech čtenářských dovedností mezi žáky 3. ročníků vyučovaných metodou čtení Sfumato a metodami analyticko-syntetickou a genetickou.

- Mezi žáky metodou Sfumato a metodami analyticko-syntetickou a genetickou bylo nalezeno několik statisticky významných rozdílů. Tyto rozdíly se objevují v testech fonemického uvědomování, čtení slov, čtení pseudoslov, hlasitém čtení s porozuměním, tichém čtení s porozuměním a dotazníku sebehodnocení čtení. Hypotéza H1.0 byla zamítnuta.

H2: Předpokládáme, že průměrné výkony žáků v testech jazykových dovedností se neliší mezi metodou čtení Sfumato a metodami analyticko-syntetickou a genetickou.

H2.0 Předpokládáme, že nebude existovat statisticky významný rozdíl ve výkonech v testech jazykových dovedností mezi žáky 3. ročníků vyučovaných metodou čtení Sfumato a metodami analyticko-syntetickou a genetickou.

- Mezi žáky vyučovanými metodou Sfumato a metodou analyticko-syntetickou byl prokázán statisticky významný rozdíl v testu fonemického uvědomování. V celkovém skóru a bloku 3 (elize předposlední hlásky) dosahovali žáci metody Sfumato při 5% hladině významnosti vyšších průměrných skóru ve srovnání s druhou metodou. Hypotéza H2.0 byla zamítnuta.

H3: Předpokládáme, že průměrné výkony žáků v testech dekodovacích dovedností se neliší mezi metodou čtení Sfumato a metodami analyticko-syntetickou a genetickou.

H3.0 Předpokládáme, že nebude existovat statisticky významný rozdíl ve výkonech v testech dekódovacích dovedností mezi žáky 3. ročníků vyučovaných metodou čtení Sfumato a metodami analyticko-syntetickou a genetickou.

- Analýza rozptylu prokázala statisticky významné rozdíly v testu čtení slov v testu čtení pseudoslov a v testu hlasitého čtení. Žáci analyticko-syntetické metody četli při přesněji a plynuleji ve srovnání s žáky metody Sfumato. Děti, které si osvojily čtení metodou Sfumato, čtou také ve srovnání s oběma metodami čtení statisticky významně pomaleji. Hypotéza H3.0 byla zamítnuta.

H4: Předpokládáme, že průměrné výkony žáků v testech porozumění čtenému se neliší mezi metodou čtení Sfumato a metodami analyticko-syntetickou a genetickou.

H4.0 Předpokládáme, že nebude existovat statisticky významný rozdíl ve výkonech v testech porozumění čtenému mezi žáky 3. ročníků vyučovaných metodou čtení Sfumato a metodami analyticko-syntetickou a genetickou.

- Jednosměrná analýza rozptylu odhalila jeden statisticky významný rozdíl mezi žáky metody Sfumato a metoda analyticko-syntetické v testu tichého čtení s porozuměním. Ve skóru doslovného porozumění dosahují žáci metody Sfumato při 5% hladině významnosti statisticky významně vyšší průměrných skóre ve srovnání s metodou analyticko-syntetickou. Hypotéza H4.0 byla zamítnuta.

H5: Předpokládáme, že průměrné skóre žáků v dotazníku sebehodnocení čtení se neliší mezi metodou čtení Sfumato a metodami analyticko-syntetickou a genetickou.

H5.0 Předpokládáme, že nebude existovat statisticky významný rozdíl v průměrných skórech žáků v dotazníku sebehodnocení čtení mezi žáky 3. ročníků vyučovaných metodou čtení Sfumato a metodami analyticko-syntetickou a genetickou.

- Mezi žáky analyticko-syntetické metody a žáky metody Sfumato byl prokázán statisticky významný rozdíl při 5% hladině významnosti v proměnné S2 (čtenářské chování). Žáci analyticko-syntetické metody dosahují vyšších průměrných skóre ve srovnání s druhou metodou čtení. Hypotéza H5.0 byla zamítnuta.

7 Diskuze

V následující kapitole se budeme věnovat sumarizaci výsledků a diskuzi s odbornou literaturou. Kapitulu vnitřně strukturujeme do tematických celků.

Téma diplomové práce v kontextu odborné literatury

Předkládaná diplomová práce si kladla za cíl popis typické úrovně gramotnostních dovedností u žáků 3. ročníku vyučovaných metodou čtení Sfumato. Práce reagovala na nedostatek výzkumných šetření spojených touto metody čtení. Ačkoli metoda není úplným „nováčkem“, můžeme se s ní v českém školství setkat již přes 20 let, dosud nebylo zmapováno, jak v případě dané metody probíhá vývoj osvojování čtenářských dovedností. Přitom popis typické úrovně osvojení gramotnostních dovedností v daném ročníku může být velmi cenný jak pro oblast primární pedagogiky, tak pro psychologické a speciálně-pedagogické poradenství a diagnostiky.

Druhotným cílem naší práce bylo porovnání výkonů žáků v testech čtenářských dovedností mezi třemi nejužívanějšími metodami čtení v českém školství. Šlo o metody analyticko-syntetickou, genetickou a Sfumato. Kucharská et al. (2016b) prokázala ve svém výzkumu hned několik statisticky významných rozdílů mezi žáky metody analyticko-syntetické a metody genetické. Rozdílly se týkaly rychlosti čtení i dovednosti porozumění čtenému. Naše práce tak rozšiřuje dosavadní zjištění o podobnostech a rozdílech v osvojování čtenářských dovedností mezi různými metodami čtení.

Na čtení nahlížíme v souladu s Kucharskou (2016a). Čtení je komplexní dovedností, která se systematicky rozvíjí již od předškolního věku. Při jeho hodnocení je proto třeba zvažovat několik dílčích dovedností. Pro účely práce tyto čtenářské dovednosti dělíme do několika skupin. K jazykovým dovednostem řadíme některé předpoklady pro rozvoj dekódování textu i porozumění textu. Jedná se například o dovednosti ve fonologii, jazykové uvědomování, artikulační obratnost a další. K samotnému čtení pak přistupujeme z úrovně dekódování textu (rychlosti, správnosti a plynulosti čtení), následně také z úrovně porozumění čtenému. V případě porozumění čtenému jsme se soustředili jak na hlasité, tak tiché čtení, neboť výkon v každé z variant může být různý. Do výzkumu jsme zařadili také

testy mapující některé osobnostní a environmentální vlivy pro rozvoj čtenářství. Tyto testy mohou dokreslit vývojový obraz čtenářských dovedností u našich žáků.

Sumarizace výsledků statistické analýzy v kontextu odborné literatury

Nyní se zaměříme na sumarizaci výsledků jednotlivých analýz. V rámci statistických analýz jsme porovnávali výkony žáků ve čtenářských dovednostech mezi metodou čtení Sfumato a metodami analyticko-syntetickou a metodou genetickou. V naší práci jsme našli hned několik statisticky významných rozdílů.

Analýza rozptylů naznačila, že žáci metody čtení Sfumato ve srovnání s metodou analyticko-syntetickou dosahovali průměrného vyššího skóru v testu fonemického uvědomování (konkrétně v celkovém skóru a v bloku 3: elizi předposlední hlásky). Toto zjištění je v souladu se závěry výzkumného projektu TA ČR: Ověření metodiky čtení Sfumato pro nácvik čtení u žáků s dyslexií (Havlisová, Jošt & Šimková, 2022). Autoři také prokázali příznivý vliv metody Sfumato na výkon v testu fonemických dovedností, zaměřovali se přitom výhradně na žáky s diagnostikovanou dyslexií. V našem i jihočeském výzkumu jsme shodně nenalezli žádné statisticky významné rozdíly v transpozici hlásek.

Přikláníme se podobnému vysvětlení jako autoři uvedeného výzkumného projektu. Vzhledem k vyšším průměrným výkonům žáků metody Sfumato, jak u žáků s dyslexií, tak u žáků intaktních, si jev vysvětlujeme pozitivním přínosem a specifikem dané metodiky. Metoda čtení Sfumato klade velký důraz na práci s intonací, rytmem a melodií řeči. Žáci se od prvního seznamování s písmeny a hláskami učí dlouhé a hlasité expozici, jednotlivé hlásky spojují podle pravidel, intonačního vývoje, který vychází z genetického vývoje řeči (Navrátilová, 2013). Intonaci jednotlivých hlásek je věnována větší časová dotace (Skrbková, 2019). Žáci tak mohou lépe „monitorovat“ jednotlivé hlásky ve slovech a díky tomu dosahovat vyšších výsledků v testu fonemického uvědomování.

Hned několik statisticky významných rozdílů bylo nalezeno také v dekodovacích dovednostech. Jednalo se o faktory rychlosti a plynulosti čtení. Začněme nejprve faktorem rychlosti čtení.

Statistická analýza naznačila, že žáci metody Sfumato četli ve srovnání s oběma posuzovanými metodami pomaleji. Uvedené zjištění není v souladu s výsledky výzkumného

projektu zaměřeného na žáky s dyslexií uvedeného výše (Havlisová, Jošt & Šimková, 2022). Autoři studie prokázali opačný efekt. Žáci metody Sfumato s dyslexií v jejich výzkumu četli rychleji. Ve výzkumu však porovnávali výhradně žáky s dyslexií. Ukazuje se tedy, že metoda může velmi pomoci žákům s obtížemi ve čtení, může napomoci rychlejšímu dekódování textu. Při porovnání průměrných výsledků žáků intaktní společnosti však vidíme pomalejší tempo čtení ve srovnání s jinými metodami čtení.

Jev si vysvětlujeme jednou ze zásad metodiky: pomalým postupem od počátku 1. ročníku. Autorka doporučuje nespěchat, při hromadném čtení volit tempo nejpomalejšího. Všechny vyučující našeho výzkumu se v *dotazníku pro učitele* shodují, že v hodinách vůbec nevyužívají metodu čtení na rychlost. Podle metodiky Sfumata není rychlost ukazatelem kvality čtení (Navrátilová, 2013). Je tedy možné, že pomalejší tempo postupu Sfumata ve srovnání s jinými metodami se zachovává ještě ve 3. ročníku. Může to být tím, že vývoj čtenářských dovedností dosud není uzavřený, nebo jde o specifikum dané metody. Bylo by proto velmi zajímavé zmapovat průběh osvojování čtení u žáků vyučovaných metodou Sfumato od 1. až do 5. ročníku základní školy.

Druhý statisticky významný rozdíl v dekódovacích dovednostech se prokázal v plynulosti čtení. Žáci metody Sfumato dosahovali ve srovnání s žáky metody analyticko-syntetické nižšího průměrného skóru v testu *čtení slov a čtení pseudoslov*. Zde si dovolíme udělat malý vstup ohledně vyhodnocování testu. V naší studii jsme testy vyhodnocovali v souladu s Manuálem diagnostické baterie Portex (Kucharská et al., 2022). Ve zmíněných testech udělujeme 0 bodů jak v případech, kdy dítě slovo špatně dekóvalo, tak v případech, kdy „*zřetelně pouze hláskuje nebo slabikuje a nespojuje fonologické jednotky do celého slova*“ (Kucharská et al., 2022, s. 41). V případě, kdy dítě slovo nejprve vyslabikuje a následně spojí do slova, hodnotíme výkon 1 bodem.

Když se podíváme na povahu chyb žáků naší studie v těchto testech, chybovost nespočívala v chybném dekódování, ale spíše právě v neplynulosti čtení (zejména u delších slov). Žáci většinou slabikovali, u některých z nich byly dosud patrné dlouhé expozice jednotlivých hlásek, tedy způsob, jakým si čtení skrze metodu čtení Sfumato osvojovali. Uvedené výsledky tak lze jen obtížně porovnávat se zjištěním výzkumného projektu zaměřeného na přínos metodiky čtení Sfumato u žáků s dyslexií (Havlisová, Jošt & Šimková, 2022). Autoři

prokázali příznivý vliv metody čtení společně pro rychlost a přesnost čtení. Danou proměnnou však posuzovali skrze počet správně přečtených slov. Menší chybovost u žáků metody Sfumato potvrzují také výsledky výzkumu Plavcové (2017). Žáci v naší studii slova většinou dekodovali dobře (s tolerovatelnou chybovostí), avšak četli neplynule. V práci jsme se zaměřovali na 3. ročník, neboť podle řady výzkumů završuje průběh osvojování čtení a čtenářských dovedností (např. Kucharská et al., 2016). Také autorka metody Mária Navrátilová uvádí, že ve 3. ročníku už mají žáci čtení více zautomatizované, již tolik nechybují (Navrátilová, 2013). Statistická analýza však naznačuje, že v porovnání s jinými metodami čtení žáci metody Sfumato čtou méně plynuleji. Jev si vysvětlujeme tím, že průběh osvojování čtení u dané metody ještě nemusí být zcela uzavřený a stále probíhá. I proto by bylo zajímavé zmapovat další průběh čtení žáků metody Sfumato ve vyšších ročních základní školy.

Další statisticky významný rozdíl byl nalezen v doslovném porozumění během tichého čtení s porozuměním. Žáci metody Sfumato dosahovali vyšších skóre ve srovnání s metodou analyticko-syntetickou. Žáci této metody si tak lépe vybavovali přítomné detaily určité kategorie, vhodně rozlišovali hlavní a vedlejší postavy, dokázali postihnout dějovou linii a podobně. Uvedená zjištění se liší od nálezů výzkumného projektu vedeného PhDr. Ivanou Šimkovou, Ph.D. Autoři zmíněné studie neprokázali žádné statisticky významné rozdíly mezi skupinami v oblasti porozumění textu (Havlisová, Jošt & Šimková, 2022). Autorka metody čtení Sfumato popisuje, že zhruba od 4. ročníku dokáží žáci metody zaujímat k textu postoj a text vhodně interpretovat (Navrátilová, 2013). Možná se tato dovednost objevuje již dříve, ve 3. ročníku.

Díky zkušenosti s testováním v různých třídách různých vyučujících jsme si také povšimli nadšení pedagožek (v našem případě výhradně žen) v oblasti didaktiky čtení a rozvoje čtenářství. Všechny pedagožky musely projít školením v metodě Sfumato, čtenářství přikládají velký význam. Skrbková (2019) uvádí, že z nabízených nejužívanějších metod čtení v českých školách klade na učitele podle oslovených pedagogů největší nároky právě metoda Sfumato. Lze tedy předpokládat, že když se už vyučující pro danou metodu čtení rozhodne, přistupuje k výuce čtení s větším odhodláním, nadšením a čtení přikládají ve výuce velkou váhu. Vyučující v našem výzkumu se skutečně v *dotazníku pro učitele* shodují,

že se ve výuce zaměřují na porozumění textu, snaží se podporovat „čtení mezi řádky“, vést diskuze, vymýšlí s žáky alternativní zakončení příběhu. Pozitivní vliv se tedy také může odvíjet i od nasazení vyučujících žáků naší studie, které do své výuky zařazují také čtenářské dílny, pořádají exkurze do knihoven a mnohými dalšími způsoby podporují čtenářství svých žáků.

Poslední statisticky významný rozdíl byl nalezen v *dotazníku sebehodnocení čtení*. V proměnné S2 (čtenářské chování) dosahovali žáci metody čtení Sfumato statisticky významně nižších skóreů ve srovnání s žáky metody analyticko-syntetické. Tato proměnná se na rozdíl od jiných v uváděném dotazníku více vztahuje k domácímu prostředí, které mohou vyučující méně ovlivňovat. V proměnných S1 (čtenářské sebehodnocení), S3 (reflexe hodnocení okolím) a S4 (hodnocení porozumění čtenému) byly naměřené skóre průměrně naopak mírně vyšší ve srovnání s jinými metodami, avšak rozdíly nebyly statisticky významné. Vyučující v našem výzkumu shodně v *dotazníku pro učitele* označují, že čtenářství podporují, využívají čtenářského deníky, čtou společnou knihu v rámci výuky a podporují čtení i v domácím prostředí.

Havlisová, Jošt & Šimková (2022) se domnívají, že metoda čtení Sfumato může mít příznivý účinek také na úzkostnost a sebehodnocení žáků s obtížemi ve čtení. V případě naší studie byly skóre žáků v proměnné S1 (čtenářské sebehodnocení) srovnatelné se skóre žáků jiných metod čtení. Sebehodnocení v oblasti čtení u žáků 3. ročníku metody Sfumato je tak velmi podobné sebehodnocení žáků jiných metod čtení.

Když se znovu vrátíme ke všem statisticky významným rozdílům, které jsme v rámci našeho výzkumu naznačili, můžeme si všimnout, že většina z nich je mezi metodou Sfumato a metodou analyticko-syntetickou (s výjimkou rychlosti čtení v testech *čtení slov* a *hlasité čtení s porozuměním*). Výsledky proto mohou naznačovat, že metoda Sfumato se více odlišuje od metody analyticko-syntetické.

Metoda analyticko-syntetická stojí na slabice. Žáci slova rozkládají na písmena, která následně spojují do slabik a celých slov. Naproti tomu v metodě Sfumato žák při čtení spojuje hlásky rovnou do slov, nikoli do slabik. Vytváří se kontrolovaný „pohyb oka dopředu“, žáci tak mají dostatek času na rozpoznání následující hlásky, čtou tedy rovnou celá slova. Z toho je patrné, že ústřední myšlenky a metody si u těchto metod čtení odporují. Lze tedy

předpokládat, že odlišný přístup daných metod čtení vede také k odlišné dynamice osvojování čtení. I proto jsme mohli v našem výzkumu nalézt tolik statisticky významných rozdílů mezi těmito metodami.

Velkou předností metodiky Sfumato dle slov autorky metody čtení Márií Navrátilové je předcházení dvojímu čtení, které se více vyskytuje u metody analyticko-syntetické. Žáci mají dostatek času, aby si „oko periferně načetlo“ následující písmena. Dvojí čtení se tak vyskytuje méně nebo téměř vůbec. V naší studii se dvojí čtení skutečně vyskytlo pouze u jediného žáka (tedy 2,2 % vzorku). Přednost metodiky v předcházení dvojímu čtení tak můžeme pro 3. ročník potvrdit.

Inspirace pro další výzkum

Již vícekrát jsme v textu zmínili, že by bylo velmi zajímavé zmapovat průběh osvojování čtenářských dovedností u žáků metody Sfumato od 1. ročníku dále do vyšších ročníků. Tím bychom ověřili, zda rozdíly v plynulosti a rychlosti čtení skutečně pramení z dosud nezavršeného vývoje osvojování čtení a čtenářství. Zároveň bychom mohli naše data žáků 3. ročníku zasadit do kontextu s předcházejícím a dalším vývojem čtenářských dovedností u této metody čtení.

Zjištěné nálezy by bylo také vhodné ověřit v kvalitativně laděném výzkumu. Intenzivní práce s menším výzkumným vzorkem by mohla nabídnout další vysvětlení rozdílů, které v našem případě naznačila statistická analýza.

Metodika Sfumato byla vyvinuta z dlouholeté práce autorky metody s nápravou žáků s obtížemi ve čtení. Výzkumy v oblasti metody čtení Sfumato se většinou zaměřují právě na aplikaci metody u žáků s obtížemi ve výuce. Předkládaná práce je jednou z prvních studií, kde se zaměřujeme na intaktní společnost. Je však možné, že vlivem spojení metody s nápravou čtení se metodika častěji uplatňuje právě u žáků s obtížemi se čtením. Mohlo by být zajímavé proto s oporou o některé osobnostní, rodinné a školní proměnné popsat krátké kazuistiky žáků k bližšímu poznání výzkumného vzorku. Zajímavou oblastí pro zkoumání by také mohla být motivace rodičů či učitelů k výběru dané metody.

Ve třetí kapitole teoretické části jsme se také krátce zamýšleli nad vlivem distanční výuky spojené s pandemií covid-19 na osvojování čtení. Uváděné studie popisují, že distanční

výuka u malých školáků nebyla jednoduchá ani pro učitele, ani pro rodiče a žáky samotné. Během testování a setkání se učitele žáků naší studie si řada učitelů posteskla, že pocítují vliv distanční výuky dosud ve 3. ročníku. Uvedená oblast by si proto taktéž zasloužila další vědecké bádání.

Využití výsledků v praxi

Předkládaná diplomová práce prezentuje jednu z prvních studií zaměřenou na metodu čtení Sfumato. V práci jsme popsali typickou vývojovou úroveň čtenářských dovedností u žáků 3. ročníků vyučovaných metodou čtení Sfumato. Nalezli jsme také některé statisticky významné rozdíly mezi metodou Sfumato a metodami analyticko-syntetickou a genetickou. Uvedené výsledky mohou být užitečné nejen pro oblast primární pedagogiky, ale také psychologického a speciálně-pedagogického poradenství.

Prezentované výsledky představují screening vývojové úrovně čtenářských dovedností metody Sfumato ve 3. ročníku základní školy. Mohou tak být cenné pro porovnání výkonů žáků dané metody a ročníku v rámci psychologické a speciálně-pedagogické diagnostiky ve školských poradenských zařízeních a školních poradenských pracovištích. Vzhledem k naznačení některých statisticky významných rozdílů mezi metodami čtení jsme znovu potvrdili, že mezi metodami čtení panují v průběhu osvojování čtenářských dovedností rozdíly, a tento jev je třeba brát v potaz při porovnávání výkonů žáků s normami. Naše práce například poukázala na pomalejší tempo čtení a menší plynulost čtení ve srovnání metody Sfumato s metodou analyticko-syntetickou. Práce tak přináší podnět pro rozšíření testování napříč dalšími ročníky a následné zpracování specifík dané metody do norem čtení.

Zjištění mohou být také cenná pro učitele 1. stupně základní školy, ředitele škol, ale také rodiče a další zájemce o metody čtení Sfumato. Žáci této metody ve většině subtestů dosahovali srovnatelných výsledků při porovnání s metodami čtení analyticko-syntetickou a genetickou. Sfumato je tak jednou z možných alternativ při výběru vhodné metody čtení. Její přínos vidíme zejména u žáků s obtížemi ve čtení. Pozitivní přínos metody u těchto žáků prokázalo několik výzkumů (Havlisová, Jošt & Šimková, 2022; Formánková, 2014).

Věříme, že prezentovaná práce přispěje k rozšíření poznatků o průběhu osvojování čtenářských dovedností u metody čtení Sfumato a bude sloužit dalším výzkumníkům, kteří

by se chtěli problematice osvojování čtenářských dovedností či metodě Sfumato dále věnovat.

Závěr

Předkládaná diplomová práce *Čtení s porozuměním u žáků 3. ročníku vyučovaných metodou čtení Sfumato* si kladla za cíl popsat typickou úroveň gramotnostních dovedností u žáků 3. ročníku základní školy, kteří si osvojili čtení metodou Sfumato.

V teoretické části jsme nastínili problematiku čtení a čtenářské gramotnosti. Více jsme se pak zaměřovali na dovednost porozumění čtenému. Čtení a porozumění čtenému chápeme jako komplexní dovednosti, které může ovlivňovat řada dílčích schopností a dovedností. Jedná se například o jazykové uvědomování, fonemické uvědomování, artikulační obratnost a mnoho dalších. V textu jsme popsali různé roviny porozumění textu, zamýšleli se nad rozdíly mezi hlasitým a tichým čtením. V závěru první kapitoly poté představujeme některé nástroje pro diagnostiku čtení s porozuměním.

Následně stručně popisujeme hlavní myšlenky, metody a postupy nejužívanějších metod čtení v českém školství. Jde o metody analyticko-syntetickou, metodu genetickou a metodu globální. Větší důraz je poté kladen na metodu čtení Sfumato. Právě ta je ústředním tématem naší práce, proto jsme považovali za nutný větší vhled do principů metody, abychom mohli teoretická východiska propojit s praxí. V závěru kapitoly nechybí jmenování některých výzkumných studií, které byly realizovány v problematice metody čtení Sfumato.

Poslední krátká kapitola teoretické části je věnována krátkému zamyšlení nad vlivem distanční výuky na osvojování čtení u začínajících čtenářů.

V praktické části blíže představujeme realizovanou výzkumnou studii. Nejprve jsme popsali design výzkumu, přiblížili výzkumný vzorek a objasnili výběr metod, které jsme k analýze čtenářských dovedností v našem výzkumu použili. V našem výzkumu jsme administrovali kompletní diagnostickou baterii PorTex (s výjimkou *dotazníku pro rodiče*), pro komplexní zhodnocení čtenářských dovedností i dílčích schopností a dovedností, které mohou čtení a porozumění čtenému ovlivňovat.

Primárním cílem naší práce byl popis typické úrovně gramotnostních dovedností u žáků 3. ročníku základní školy vyučovaných metodou čtení Sfumato. Získaná data, která se nám podařilo nasbírat u vzorku 45 žáků 3. ročníku, prezentuje kapitola 6.1 věnovaná popisné statistice.

V rámci sekundárního cíle bylo ověřováno, zda se průměrné výkony žáků metody Sfumato statisticky významně liší od průměrných výkonů žáků dalších dvou nejužívanějších metod čtení. Jednalo se o metodu analyticko-syntetickou a metodu genetickou.

Statistická analýza v rámci našeho výzkumu naznačila hned několik statisticky významných rozdílů. Žáci metody Sfumato dosahovali ve srovnání s žáky metody analyticko-syntetické vyšších průměrných skóre v testu *fonemického uvědomování*, konkrétně v celkovém skóre a v bloku 3 (elize předposlední hlásky).

Dále se v testech dekodovacích dovedností prokázalo, že žáci metody Sfumato čtou ve srovnání s žáky metody analyticko-syntetické méně plynule. V testu *čtení slov* a testu *hlasitého čtení s porozuměním* se prokázal také statisticky významný rozdíl v rychlosti čtení. Žáci metody Sfumato čtou pomaleji.

Další statisticky významný rozdíl se prokázal i v testu *tichého čtení s porozuměním*. Ve skóre doslovného porozumění dosáhli žáci metody Sfumato vyššího průměrného skóre ve srovnání s metodou analyticko-syntetickou. Poslední rozdíl naznačila statistická analýza v *dotazníku sebehodnocení čtení*. V proměnné S2 (čtenářské chování) dosáhli žáci metody Sfumato nižších průměrných skóre ve srovnání s metodou analyticko-syntetickou.

Naše práce proto může naznačovat, že metoda čtení Sfumato může mít vlastní specifika, vlastní přednosti (například přínos pro žáky s obtížemi ve čtení, lepší fonologické dovednosti). Zároveň by mohl být vývoj a průběh osvojování čtení v této metodě mírně odlišný od ostatních metod. I proto by bylo vhodné navázat dalším výzkumem, který by popsal průběh osvojování čtení u žáků této metody čtení v dalších ročnících základní školy.

Přínos naší práce sledujeme v rozšíření výzkumných studií v oblasti metodiky čtení Sfumato. Práce přinesla řadu zajímavých zjištění, které mohou být cenné pro pedagogy 1. stupně základní školy, ředitele škol, rodiče žáků 1. stupně, ale také poradenské pracovníky, psychology a speciální pedagogy v školních poradenských pracovištích a školských poradenských zařízeních. Doufáme, že naše práce také přinese podnět k dalším studiím dané problematiky.

Seznam použitých informačních zdrojů

ABC Music v.o.s. *O autorce metodiky Sfumato*. [online]. ABC Music v.o.s.: 2022a [cit. 2022-08-01]. Dostupné z: <http://www.sfumato.cz/autorka-metodiky-sfumato.html>

ABC Music v.o.s. *Metodika Sfumato (Splývavé čtení) – on-line výuka*. [online]. ABC Music v.o.s.: 2022b [cit. 2022-08-02]. Dostupné z: <http://www.sfumato.cz/on-line-vyuka/psani-s-ucitelem.html>

Bednářová, J. (2017). Diagnostika schopností a dovedností v oblasti čtení a psaní. Diagnostika Brno.

Bělecký, Z. (2007). *Klíčové kompetence v základním vzdělávání*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický.

Bird, J., Bishop, V. D. & Freeman, N. H. (1995). Phonological awareness and literacy development in children with expressive phonological impairments. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 38(2), 446-462.

Brom, C., Greger, D., Hannemann, T., Straková, J., Švaříček, R., & Lukavský, J. 2020. Rodiče v roli pedagogů. Předběžné výsledky dotazníkového šetření Vzdělávání doma. Výzkumná zpráva. Dostupné z <https://www.mff.cuni.cz/cs/verejnost/anketa-jaro-2020/setreni-vzdelavanidomaver200414.pdf>

Caravolas M, Lervåg A, Mousikou P, Efrim C, Litavsky M, Onochie-Quintanilla E, Salas N, Schöffelová M, Defior S, Mikulajová M, Seidlová-Málková G, Hulme C. (2012). Common patterns of prediction of literacy development in different alphabetic orthographies. *Psychological Science*, 23(6), 678-686. <https://doi.org/10.1177/0956797611434536>

Caravolas, M., & Volín, J. (2005). Baterie diagnostických testů gramotnostních dovedností pro žáky 2. až 5. ročníků ZŠ. Praha: IPPP ČR.

Crosson, A. C. & Silverman, R. D. (2021). Impact of COVID-19 on Early Literacy Instruction for Emergent Bilinguals. *Reading Research Quarterly*, 57(1), 5-14. <https://doi-org.ezproxy.is.cuni.cz/10.1002/rrq.456>

Evropská komise, Generální ředitelství pro vzdělávání, mládež, sport a kulturu (2014). *EU high level group of experts on literacy : final report, September 2012*. Publications Office. <https://data.europa.eu/doi/10.2766/34382>

Fasnerová, M. (2018). *Prvopočáteční čtení a psaní*. Praha: Grada.

Foorman, B. R., Petscher, Y. & Bishop, M.D. (2012). The incremental variance of morphological knowledge to reading comprehension in grades 3-10 beyond prior reading comprehension, spelling, and text reading efficiency. *Learning and Individual Differences*, 22(6), 792-798.

Formánková, I. (2014) Zhodnocení efektivity metody Sfumato – Splývavé čtení v prevenci rozvoje dyslexie. [Diplomová práce, Univerzita Karlova v Praze]. Dostupné z: https://dspace.cuni.cz/bitstream/handle/20.500.11956/65981/DPTX_2012_1_11410_0_387233_0_133696.pdf?sequence=1&isAllowed=y

FROMBERGEROVÁ, Anna. Distanční vzdělávání v době pandemie pohledem čtyř účastníků vzdělávacího procesu. *Pedagogická orientace*. 2020, 30(2), 221-230. ISSN 1805-9511.

Gavora, P. (2002). Gramotnosť: vývin modelov, reflexia praxe a výzkumu. *Pedagogika*, 52(2), 171-181.

Havlisová, H., Jošt, J. & Šimková, I. (2022). Ověření metodiky čtení Sfumato pro nácvik čtení u žáků s dyslexií. České Budějovice: Jihočeská univerzita. Dostupné z: https://www.pf.jcu.cz/images/PF/fakulta/katedry/slovanske-jazyky/Sfumato_vystup_clanek.pdf

Hendl, J. (2016). *Kvalitativní výzkum*. Praha: Portál.

Chráška, M. (2016). *Metody pedagogického výzkumu*. Praha: Grada Publishing

Janoušek, J. (2015). *Psychologické základy verbální komunikace*. Praha: Grada Publishing.

Jindrová, B. (2021). Distanční vzdělávání žáků na 1. stupni základní školy. [Diplomová práce, Univerzita Karlova v Praze].

- Košťálová, H. (2010). Čtenářská gramotnost jako vzdělávací cíl pro každého žáka. [online]. [cit. 2020-02-26]. Dostupné z: http://www.csicr.cz/html/CGvzdelavaci_cil/html5/index.html?&locale=CSY&pn=1
- Krchová, A. (2015). Metodou splývavého čtení (sfumato) se dá vyučovat i na základní škole praktické. *Speciální pedagogika*, 25(2), 147-154. <http://dspace.specpeda.cz/handle/0/1566>
- Kropáčková, J., Wildová, R., & Kucharská, A. (2014). Pojetí a rozvoj čtenářské pregramotnosti v předškolním období. *Pedagogická orientace*, 24(4), 488-509. <https://doi.org/10.5817/PedOr2014-4-488>
- Kucharská, A., Seidlová Málková, G., Sotáková, H., Špačková, K., Presslerová, P., & Richterová, E. (2016a). Porozumění čtenému I. Praha: Univerzita Karlova – Pedagogická fakulta.
- Kucharská, A. et al. (2016b). Porozumění čtenému III. Praha: Univerzita Karlova – Pedagogická fakulta.
- Kucharská, A., Špačková, K., Málková, G., Sotáková, H., Presslerová, P., Kučerová, O. & Chvál, M. (2021). *Klíčové gramotnostní dovednosti u žáků základních škol: manuál diagnostické testové baterie pro žáky 1. stupně ZŠ*. Praha: Univerzita Karlova – Pedagogická fakulta.
- Laufková, V. & Ronková, J. (2017). Čtenářská gramotnost v pojetí projektu ELINET. *Gramotnost, pregramotnost a vzdělávání*, 1(1), 87-101.
- Maňourová, Z. (2015). Analyticko-syntetická metoda v modifikovaném pojetí (možnosti inovativních přístupů). Disertační práce. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy v Praze
- Merisuo-Storm, T. & Soininen, M. (2014). The Interdependence between Young Students' Reading Attitudes, Reading Skills, and Self-Esteem. *Journal of Educational and Social Research*, 4(2), 122.
- Muter, V., Hulme, C., Snowling, M. J., & Stevenson, J. (2004). Phonemes, rimes, vocabulary, and grammatical skills as foundations of early reading development: evidence from a longitudinal study. *Developmental Psychology*, 40(5), 665–681.

Navrátilová, M. et. al. (2013). Metodika Sfumato – Teoretická východiska. ABC Music v.o.s., 89 s.

Navrátilová, M. (2015). *Sfumato – Metodická příručka*. Praha: ABC Music v.o.s.

Novák, J. (2002). Diagnostika specifických poruch učení. Brno: Psychodiagnostika.

Perfetti, Ch. A., Landi, N. & Oakhill, J. (2005). The Acquisition of Reading Comprehension Skill. In Snowling, M. J., & Hulme, Ch. (Eds.). *The Science of Reading: A handbook*, (227-247), Oxford: Blackwell Publishing.

Plavcová, P. (2017). Komparace metod nácviku počátečního čtení a psaní ve vztahu k rozvoji specifických poruch učení. [Diplomová práce, Univerzita Karlova v Praze].

Dostupné z:

https://dspace.cuni.cz/bitstream/handle/20.500.11956/91187/DPTX_2015_1_11410_0_486784_0_175550.pdf?sequence=1&isAllowed=y

ROKOS, Lukáš & VANČURA, Michal. Distanční výuka při opatřeních spojených s koronavirovou pandemií – pohled očima učitelů, žáků a jejich rodičů. *Pedagogická orientace*. 2020, 30(2), 122-155.

Seidlová Málková, G. (2015). Vývojový vztah fonemického povědomí a znalosti písmen. Praha: Togga.

Seidlová Málková, G. & Kucharská, A. (2016). Porozumění čtenému a jeho prekurzory, dílčí studie. In Kucharská, A. (Ed.), *Porozumění čtenému III*. 127-140. Praha: Univerzita Karlova – Pedagogická fakulta.

Skrbková, J. (2019). Sfumato versus analyticko-syntetická metoda čtení. [Diplomová práce, Západočeská univerzita v Plzni]. Dostupné z: <https://dspace5.zcu.cz/bitstream/11025/39090/1/DP%20-%20Skrbkova%20Jana%20-%20final%20verze%20pdf.pdf>

Sodoro, J., Allinder, R. M., & Rankin-Ericsson, J. K. (2002). Assessment of phonological awareness: Review of Methods and Tools. *Educational Psychology Review*, 14(3), 223-260.

Stejskalová, A. (2016). Využití metodiky „SFUMATO – Splývavé čtení“ v edukaci žáků s potížemi učení. [Diplomová práce, Masarykova univerzita]. Archiv závěrečných prací MUNI.

Svoboda, M., Krejčířová, D. & Vágnerová, M. (2015). *Psychodiagnostika dětí a dospívajících*. Praha: Portál

Tahiroğlu, M. & Özer, Y. (2022). Reading Status Of Students Learning To Read And Write Through Distance Education Under The Covid-19 Pandemic Conditions, *International Journal of Eurasian Education and Culture* , 7(18), 1513-1561.

Seznam příloh

Příloha 1 – Informovaný souhlas pro ředitele škol

Příloha 2 – Informovaný souhlas pro zákonné zástupce

Seznam tabulek

Tabulka 1: *Rozdělení respondentů z hlediska navštěvované školy*

Tabulka 2: *Rozdělení respondentů z hlediska vyučujících*

Tabulka 3: *Deskriptivní statistika výkonů v testu jazykového uvědomování*

Tabulka 4: *Deskriptivní statistika výkonů v testu fonemického uvědomování*

Tabulka 5: *Deskriptivní statistika výkonů v testu opakování pseudoslov*

Tabulka 6: *Deskriptivní statistika výkonů v testu čtení slov*

Tabulka 7: *Deskriptivní statistika výkonů v testu čtení pseudoslov*

Tabulka 8: *Deskriptivní statistika výkonů v hlasitém čtení (rychlosti a přesnosti)*

Tabulka 9: *Způsob čtení v hlasitém čtení s porozuměním*

Tabulka 10: *Deskriptivní statistika výkonů v poslechu s porozuměním*

Tabulka 11: *Deskriptivní statistika výkonů v hlasitém čtení s porozuměním*

Tabulka 12: *Deskriptivní statistika výkonů v tichém čtení s porozuměním*

Tabulka 13: *Deskriptivní statistika výkonů v testu doplňování slov do textu*

Tabulka 14: *Deskriptivní statistika dotazníku sebehodnocení čtení*

Tabulka 15: *Deskriptivní statistika dotazníku pro učitele*

Tabulka 16: *Analýza rozptylu pro test jazykového uvědomování*

Tabulka 17: *Analýza rozptylu pro test fonemického uvědomování*

Tabulka 18: *Post-hoc test pro celkový skór a blok 3 fonemického uvědomování*

Tabulka 19: *Analýza rozptylu pro test opakování pseudoslov*

Tabulka 20: *Analýza rozptylu pro test čtení slov*

Tabulka 21: *Post-hoc test pro celkový skór a celkový čas v testu čtení slov*

Tabulka 22: *Analýza rozptylu pro test čtení pseudoslov*

Tabulka 23: *Post-hoc test pro celkový skór v testu čtení pseudoslov*

Tabulka 24: *Analýza rozptylu pro hlasité čtení s porozuměním (rychlost a přesnost)*

Tabulka 25: *Post-hoc test pro rychlost a celkový čas čtení v testu hlasitého čtení s porozuměním*

Tabulka 26: *Analýza rozptylu pro poslech s porozuměním*

Tabulka 27: *Analýza rozptylu pro hlasité čtení s porozuměním (porozumění)*

Tabulka 28: *Analýza rozptylu pro tiché čtení s porozuměním*

Tabulka 29: *Post-hoc test pro doslovné porozumění v tichém čtení s porozuměním*

Tabulka 30: *Analýza rozptylu pro test doplňování slov do textu*

Tabulka 31: *Analýza rozptylu pro dotazník sebehodnocení čtení*

Tabulka 32: *Post-hoc test pro čtenářské chování v dotazníku sebehodnocení čtení*

Seznam grafů

Graf 1: *Histogram rozložení výkonů v testu jazykového uvědomování*

Graf 2: *Histogram rozložení výkonů v testu fonematického uvědomování*

Graf 3: *Histogram rozložení výkonů v testu opakování pseudoslov*

Graf 4: *Histogram rozložení výkonů v testu čtení slov*

Graf 5: *Histogram rozložení výkonů v testu čtení pseudoslov*

Graf 6: *Histogram rozložení výkonů v rychlosti přečtených slov za 1. minutu*

Graf 7: *Histogram rozložení výkonů v celkovém skóru poslechu s porozuměním*

Graf 8: *Histogram rozložení výkonů v celkovém skóru hlasitého čtení s porozuměním*

Graf 9: *Histogram rozložení výkonů v celkovém skóru tichého čtení s porozuměním*

Graf 10: *Histogram rozložení výkonů v testu doplňování slov do textu*

Graf 11: *Rozložení celkového skóru v dotazníku sebehodnocení čtení*