

Univerzita Karlova  
Pedagogická fakulta  
Katedra speciální pedagogiky

## BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Analyticko – syntetická metoda nácviku čtení a výskyt dyslexie u žáků  
základních škol

Analytic – synthetic method of reading practice and incidence of dyslexia  
among primary school pupils

Mgr. Iva Hybnerová

Vedoucí práce: PhDr. Lenka Felcmannová, PhD.

Studijní program: Speciální pedagogika

Studijní obor: Speciální pedagogika

Odevzdáním této bakalářské práce na téma Analyticko – syntetická metoda nácviku čtení a výskyt dyslexie u žáků základních škol potvrzuji, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

Praha, 4. července 2018

## **PODĚKOVÁNÍ**

Ráda bych touto cestou poděkovala vedoucí své bakalářské práce PhDr. Lence Felcmannové, PhD. za odborné vedení této práce, mnoho užitečných rad a trpělivost. Dále bych poděkovala také všem respondentům, kteří mi věnovali svůj čas vyplnění potřebného dotazníku a v neposlední řadě také svojí rodině za podporu a trpělivost během celého mého studia.

## **ABSTRAKT**

Teoretická část bakalářské práce je tvořena poznatky získanými z vybrané odborné literatury zabývající se především tématem specifických poruch učení a zejména problematikou dyslexie. Dále je v ní podrobněji popsána analyticko-syntetická metoda nácviku počátečního čtení, která stále patří mezi jednu z nejpoužívanějších metod nácviku počátečního čtení v České republice.

Praktickou část bakalářské práce pak tvoří výzkum, který byl realizován metodou dotazníkového šetření. Jeho účelem bylo zjistit, jaké počty žáků s určitými stupni dyslexie jako specifické poruchy učení, jsou v prvních až čtvrtých ročnících na základních školách, na nichž je vyučováno čtení právě analyticko-syntetickou metodou.

Z výsledků výzkumu vyplývá, že ve výzkumném vzorku škol, kde je čtení vyučováno analyticko-syntetickou metodou, se vyskytuje v prvních čtyřech ročnících 6,4% žáků s různými stupni dyslexie. Analyticko-syntetická metoda pak ve srovnání s dalšími dvěma nejpoužívanějšími metodami nácviku prvopočátečního čtení vychází jako druhá nejlepší.

## **KLÍČOVÁ SLOVA**

analyticko – syntetická metoda, prvopočáteční čtení, specifické poruchy učení, dyslexie

## **ABSTRACT**

The theoretical part of the bachelor thesis includes knowledge gained from selected specialized literature dealing mainly with the topic of specific learning disabilities and especially with problems of dyslexia. There are described types of dyslexia, its impact on pupils lives and breathly something about history. It also covers in detail the theme of analytical-synthetic method of initial reading, which is still one of the most used methods of initial reading practice in the Czech republic.

The practical part of the thesis consists of a research, which was realized by the method of questionnaire survey. Its purpose was to find out how many pupils with certain levels of dyslexia as a type of specific learning disabilities are in the first to fourth years at elementary schools, where reading is taught by an analytical-synthetic method.

Research results found about 6.4% of pupils with varying degrees of dyslexia in the first four years of the research sample of schools, where reading is taught by the analytical-synthetic method. The analytic-synthetic method then emerges as the second best compared to the other two most commonly used methods of initial reading practice.

## **KEYWORDS**

analytic-synthetic method, initial reading, dyslexia, specific learning difficulties,

## Obsah

Úvod.....	7
I. TEORETICKÁ ČÁST.....	9
1. Analyticko-syntetická metoda nácviku čtení.....	9
1.1 Historie analyticko-syntetické metody výuky čtení.....	9
1.2 Podstata a principy analyticko – syntetické metody výuky čtení.....	10
1.3 Jednotlivá období výuky čtení.....	11
1.3.1 Období jazykové přípravy.....	11
1.3.2 Období slabičně analytického způsobu čtení.....	13
1.3.3 Období plynulého čtení slov a vět.....	16
1.4 Možné didaktické problémy při výuce analyticko-syntetickou metodou.....	16
2. Specifické poruchy učení.....	19
2.1 Stručně k historii specifických poruch učení.....	19
2.2 Typologie specifických poruch učení.....	20
2.2.1 Dyslexie.....	21
2.2.2 Dysgrafie.....	22
2.2.3 Dysortografie.....	22
2.2.4 Dyskalkulie.....	22
2.3 Specifická porucha čtení – dyslexie.....	23
2.3.1 Typologie dyslexie.....	23
2.3.2 Projevy dyslexie.....	24
2.3.3 Možnosti reedukace.....	25
2.4 Podpora vzdělávání žáků se specifickými poruchami učení.....	27
2.4.1 Vliv specifických poruch učení na osobnost žáka.....	27
2.4.2 Podpůrná opatření pro žáky se specifickými poruchami učení.....	28

II. PRAKTICKÁ ČÁST.....	31
3. Výzkumné šetření.....	31
3.1 Výzkumný problém a cíl bakalářské práce.....	31
3.2 Výzkumná otázka.....	32
3.3 Metodologie.....	32
3.3.1 Dotazník jako metoda kvantitativního výzkumu.....	33
3.4 Postup při získávání dat a charakteristika výzkumného vzorku.....	33
4. Analýza a komparace výsledků a interpretace získaných dat.....	35
Závěr.....	45
Seznam použitých informačních zdrojů.....	47
Seznam příloh.....	51

## Úvod

Nástup do prvního ročníku základní školy a sní spojené nové vědomosti, zejména pak nácvik čtení a psaní, je pro každé dítě a později žáka, velmi důležitým momentem. A nejenom pro ně, ale i pro rodiče představuje poměrně zásadní milník. To, jakým způsobem si pak žák vede zejména v prvním ročníku základní školy, zda ho výuka baví a zažívá pocit úspěchu, zcela jistě ovlivňuje jeho postoj k učení a ke škole vůbec. Troufám si říct, že ho může ovlivnit dokonce na celý život. Rodiče v dnešní době naštěstí mohou volit z celé řady výukových směrů a řady základních škol a jedním z vodítek může pro informované rodiče být i školou zvolená metoda nácviku prvopočátečního čtení a psaní. Z tohoto důvodu je nepochybně vhodné vybírat takovou metodu, která by mohla předcházet možnému výskytu specifických poruch učení a tím případnému pocitu neúspěchu a demotivace u žáka.

Tato bakalářská práce si klade za cíl zhodnotit výskyt specifické poruchy učení dyslexie na vzorku základních škol, v nichž je právě čtení a psaní vyučováno analyticko-syntetickou metodou. Získané výsledky by pak měly být porovnány s obdobnými zjištěními na základních školách, kde je vyučováno dalšími dvěma nejpoužívanějšími metodami nácviku prvopočátečního čtení – metodou genetickou a metodou Sfumato – Splývavé čtení. V současné době zatím podrobnější výzkumy v této oblasti zcela chybí.

S ohledem na stoupající počet žáků s diagnostikovanou specifickou poruchou učení jde o téma nepochybně důležité a zajímavé. Věřím, že výsledky výzkumného šetření by mohly pomoci nejenom rodičům, ale i vedení škol a pedagogům při rozhodování, jakou metodu pro výuku čtení zvolit.

V teoretické části této bakalářské práce je pojednáno o analyticko-syntetické metodě výuky čtení, o její historii, současnosti, jednotlivých fázích výuky a možných didaktických rizicích při užití této metody. Neméně podstatná část bakalářské práce je pak věnována problematice specifických poruch učení. Popsány jsou jednotlivé druhy specifických poruch učení a zvláštní pozornost je pak věnována specifické poruše čtení – dyslexii. Ta je podrobněji popsána z hlediska jejich jednotlivých typů, možných projevů dyslexie, ale i možností reedukace této specifické poruchy čtení. Část práce je také



věnována dopadům dyslexie na osobnost žáka a možnostem podpory žákům se specifickými poruchami učení.

V praktické části jsou pak zhodnoceny výsledky výzkumného šetření u žáků, kteří byli vyučováni analyticko-syntetickou metodou. Výzkum je realizován formou dotazníkového šetření a byl zaměřen na žáky, kteří ve školním roce 2017/2018 studovali v prvním až čtvrtém ročníku základní školy. Na základě rozeslaných dotazníků je pak zjišťován výskyt dyslexie v jednotlivých ročnících základních škol i s ohledem na stupeň závažnosti zjištěné dyslexie u žáků. Následně je pak ze získaných dat vyvozen procentuální výskyt dyslexie u žáků na základních školách s výukou analyticko-syntetickou metodou. Zjištěné závěry jsou porovnány se závěry kolegyň, které studovaly výskyt specifické poruchy učení dyslexie na základních školách, kde výuka probíhá metodou genetickou a metodou Sfumato – Splývavé čtení.

# I. TEORETICKÁ ČÁST

## 1. Analyticko-syntetická metoda nácviku čtení

*„Čtení představuje druh řečové schopnosti, jež plní podobně jako mluvená řeč komunikativní funkci a je nástrojem sociální interakce“ (Křivánek, Wildová, 1998, s. 40)*

### 1 Historie analyticko-syntetické metody výuky čtení

Pojetí výuky prvopočátečního čtení a psaní se výrazně změnilo společně s transformací společnosti následující po roce 1989. Analyticko-syntetická metoda nácviku čtení byla v roce 1951 v Československu nařízena plošně (Fasnerová, 2018) a až do roku 1990 to byla jediná používaná a schvalovaná metoda pro výuku čtení na prvním stupni základních škol. Po roce 1989 se pak pomalu začaly objevovat i další metody nácviku prvopočátečního čtení, jako např. metoda genetická či metoda Sfumato. Hlavním zlomem se však stala možnost volby metody nácviku prvopočátečního čtení. Přes příchod nových metod však řada základních škol stále setrvává u analyticko-syntetické metody, jakožto metodě nejpřirozenější a nejbližší naší řeči (Doležalová, Procházková, 2009).

Za zakladatele této metody je považován Konstantin Dmitrijevič Ušinskij (1824 – 1870), který byl výrazným představitelem ruské pedagogiky a kladl velký důraz na výuku dětí v mateřském jazyce. *„Nejprve se měla vydělit hláska ze slova a pak se začalo s nácvikem vlastní psací podoby písmene. Došlo k vyvození všech samohlásek, souhlásky se vyvodily ze slov, které již děti znaly. Poté následovalo skládání dohromady. Nejprve slabika, pak slova a věty“ (Fasnerová, 2018, s. 100).*

Metoda analyticko-syntetická je také mnohdy nazývána metodou hláskovou nebo slabikotvornou. Za tvůrce této metody u nás je považován J. V. Svoboda (1800 – 1844). Ten při své výuce *„vycházel z mluvené řeči, učil děti analyzovat slova ve slabiky a v hlásky. Po vyvození hlásky se žáci učili poznávat písmeno a číst otevřené slabiky. Přitom dochází k sepětí analýzy a syntézy po stránce zvukové a grafické a později přistupuje i grafické vyjádření – psaní“ (Blatný, Fabiánková, 1981, s. 32).*

Dále se u nás touto metodou zabýval také Hynek Kohoutek (1905 – 1978), který při nácviku čtení propagoval rozvoj rytmizace s pomocí básniček a říkadel. Na dalším rozvoji

této metody u nás se pak podílel také pedagog Otokar Chlup (1875 – 1965), pod jehož vedením byla vytvořena tzv. Živá abeceda. Při sestavování slov se počítalo se skládací abecedou (tiskací velká a malá písmena jednotlivě rozstříhaná, z nichž se pak skládaly jednotlivé slabiky a slova). Obdobné pomůcky se při nácviu prvopočátečního čtení používají dodnes (Fasnerová, 2018).

## **2 Podstata a principy analyticko – syntetické metody výuky čtení**

Proč je dle řady názorů analyticko-syntetická metoda tou nejpřirozenější? První slova, která dítě vysloví a tvoří v raném věku, jsou slova založená na slabikách, mnohdy dokonce opakujících se slabikách (pá-pá, tá-ta, bá-ba ...). Mnoho říkadel, jednoduchých rozpočítadel a písniček, které se v dětství učíme je založeno na rytmu slabikování (en- ten –tý –ky ...atd.).

Analyticko-syntetická metoda z mluveného slova nejprve analyzuje jednoduché a pro žáka srozumitelné věty (viz. tradiční slabikářové „Ema má mámu“). Tyto věty pak rozkládá na jednotlivá slova a z nich pak posléze analyzuje potřebné hlásky. Vychází tedy z celku, který dělí na jednotlivé části. Pro vyvozování souhlásek bývá vždy voleno slovo, které žák zná a běžně používá. Jakmile se žák naučí jednotlivé hlásky, pak může dojít k opětovné syntéze ve slovo. V počáteční fázi nácviu čtení tedy neustále probíhá rozklad slova na hlásky a opětovný sklad hlásek zpět na slovo, tedy opakuje se proces analýzy a syntézy. Syntéza může začít nad analýzou převládat teprve tehdy, kdy žák začne opravdu číst.

Dle Krivánka a Wildové (1998) je v přípravném období nezbytné, aby při akustické slovní analýze na hlásky byla prováděna ihned syntéza do původního slovního celku, a byla tak ve vědomí žáků zajištěna identita analyzovaného a syntetizovaného slova – žáci mají pochopit, že slyšené či vyslovované slovo je celek, jehož běžně používají v ústním projevu a jež se liší zvukově od ostatních slov, s některými dalšími může mít shodné elementy, ale např. v jiném uspořádání.

Základem čtení u analyticko-syntetické metody je tedy čtení slabik. V přípravném období se provádí především analýza zvukové podoby řeči – po dospění ke slabice a hlásce se žáci mohou pokoušet spojovat slabiky do slov a hlásky znovu do slabik a slov.

Přípravné období by také mělo důkladně připravit žáka na pochopení vztahu mezi hláskou a zvukovou podobou slova a učí ho poznávat jednotlivé hlásky již před tím, než se začne žák učit první písmeno.

V přípravné fázi by také mělo být rozvíjeno sluchové a zrakové vnímání žáka. K rozvoji sluchového vnímání se mohou používat různé hádanky s obrázky (např. Je to hodně stromů a je to L-E-S), nebo určování první či poslední hlásky ve slově, rozklad slova na slabiky vytleskáváním, později se využívá též určování dlouhých a krátkých slabik pomocí vytleskávání nebo bzučáku. Zrakové vnímání můžeme rozvíjet hledáním shod a rozdílů, nácvikem orientace na stránce, v řádku, sloupci apod.

Výuka čtení analyticko-syntetickou metodou se člení na tři hlavní období, které budou podrobněji rozebrány v následující podkapitole této práce:

1. Období jazykové přípravy
2. Období slabičně analytického způsobu čtení
3. Období plynulého čtení slov a vět.

### **3 Jednotlivá období výuky čtení**

#### **3.1 Období jazykové přípravy**

Toto období bývá mnohdy označováno jako „předčtenářské“, nebo též „předslabikářové“ období. Je to období přípravy na čtení, poznávání prvních písmen, slabik a slov. Vzhledem k tomu, že každé dítě má na začátku školní docházky sluchové i zrakové vnímání na rozdílné úrovni, slouží toto období také k tomu, aby každé dítě mohlo postupně „dozrát“. Průměrně toto období trvá pět až šest týdnů, rozpětí však ani u jednoho období nelze vymezit přesně, vždy je potřeba vycházet z potřeb každé jednotlivé třídy.

*„V průběhu tohoto období se žáci připravují na výuku čtení tím, že se si hravou formou rozvíjejí duševní procesy, které jsou nezbytné pro učení čtení, učí se pracovat se zvukovým materiálem slova a osvojují si první zásobu písmen a provádějí řadu přípravných cvičení k pochopení syntézy slabiky z hlásek a analýzy slabiky na hlásky a k dělení slov na slabiky“ (Křivánek, Wildová, 1998, s. 45).*

Cílem jazykové přípravy žáků je zejména zdokonalení komunikace, protože pro správný nácvik čtení je podstatná také úroveň jazykového vyjadřování žáka. Žáci přicházejí do první třídy základní školy s určitým rozsahem slovní zásoby, který postupně měl být rozvíjen v mateřské škole. Pomocí přirozených metod, jako je např. vyprávění, rozhovor, poslech, či různé krátké dramatizace se žáci učí klást otázky, také odpovídat celou větou, převyprávět spolužákům nějaký vlastní zážitek, nebo dokončit již započatý příběh. Těmito metodami se žák rovněž rozšiřuje slovní zásobu (Křivánek, Wildová, 1998).

V této etapě je také prostor pro rozvíjení již dříve zmíněných poznávacích procesů. Zrakové vnímání žáka se rozvíjí spolu s jemnou motorikou. Žáci mohou vybarvovat a následně popisovat obrázky, nebo skládají dohromady rozstříhaný obrázek, hledají rozdíly mezi dvěma obrázky. Důležité je i cvičení tvarových rozdílů pro přípravu tvarového rozlišování písmen. Vedle zraku je však nutné cvičit i sluchové vnímání – zejména sluchovou analýzu, syntézu a diferenciaci. Žáci mohou rozlišovat odlišné zvuky, opakovat celá slova či krátké věty, rozkládat větu na jednotlivá slova, určovat počet slov ve větě, rozdělovat slovo na slabiky a hlásky, vytleskávat počet slabik ve slově. Také se procvičuje i sluchová syntéza, tedy skládání slova z hlásek. Spolu se zrakovou a sluchovou diferenciací je nesmírně důležité procvičovat a rozvíjet zrakovou a sluchovou paměť – nejoblíbenější hrou pro tuto práci je známé pexeso a jeho různé variace. Zároveň dochází i k procvičování prostorové orientace (Křivánek, Wildová, 1998).

Pro správné, plynulé čtení je velmi podstatným správné dýchání. V období jazykové přípravy se proto cvičí správný nádech, výdech, provádějí se různá cvičení hlasu a výslovnosti. Pro přípravu mluvidel lze využít řadu didaktických her – např. cvičení pohyblivosti jazyka (jazyk se pohybuje jako houpačka nahoru a dolů, vpravo a vlevo, vyplazuje se), cílené uvolňování rtů a čelistí apod. (Fasnerová, 2018). Dechová, artikulační a hlasová cvičení se mohou zařadit nejen do výuky českého jazyka, ale i do dalších předmětů.

V této fázi se také žáci seznamují s novými hláskami. Při seznamování s novými hláskami se pak vychází z hlásek náslovných (tedy hlásek na začátku slova), postupně se hledají a procvičují hlásky na konci slov a nakonec hlásky uprostřed slova. I pro tuto

činnost existuje mnoho různých „hravých“ metod – např. žáci mají za úkol přijít na to, která hláska je na počátku slov, jež říká učitel, nebo sami mají vymýšlet slova, která touto hláskou začínají. Jakmile je hláska vyvozená, spojuje se s příslušnými tvary tiskacího písmene (malé a velké tiskací písmeno), popřípadě i s psacími tvary – záleží vždy na postupu konkrétního učitele (Křivánek, Wildová, 1998).

Ke konci období jazykové přípravy se zařazuje také nácvik dlouhých samohlásek. K tomu lze využít různé metody – např. žáci mohou graficky zaznamenávat různou délku tónů (dlouhý – čárka/ krátký – tečka), napodobují rytmickou strukturu slyšeného slova pomocí bzučáku, zpěvu, píšťalky, nebo různě spojují krátké a jim odpovídající dlouhé samohlásky.

### **3.2 Období slabičně analytického způsobu čtení**

V tomto období učitel se žáky postupuje od syntézy a analýzy otevřené slabiky ke čtení slabik jako celků a ke čtení vázaným a plynulým slabikováním. Tato etapa bývá většinou poměrně dlouhá, a proto se člení na další fáze. Po ukončení každé fáze by mělo následovat ověření toho, zda a jak si žáci osvojili dané učivo.

V současnosti mohou pedagogové využít v této etapě naplno svoji kreativitu a sestavit takovou strategii učení, která bude žáky bavit, zajímat a povzbuzovat k další tvůrčí práci. Protože jde stále o děti mladšího školního věku, pro něž je základní činností hra, měla by tato v rámci výuky hrát významnou roli (Fasnerová, 2018).

#### **Seznámení se s prvními hláskami a písmeny, čtení otevřené slabiky a čtení slov složených z otevřených slabik**

Základem pro čtení slabik je znalost písmen, proto přichází nácvik jednotlivých písmen abecedy. Nácvik nového písmene by měl probíhat multisenzoriálně (Wildová, 2002). Nejprve nastupuje proces analýzy, kdy se vyvozuje nová hláska ze slov, poté se spojuje hláska s písmenem. Následně pak nastoupí proces syntézy, kdy se skládá nové písmeno/hláska do slabik a přistupuje se k zapisování písmene.

Co nejdříve po poznání prvních písmen se pak žáci učí sestavovat tzv. otevřenou slabiku ze dvou písmen (souhláska + samohláska = ma) a učí se ji vyslovovat. Zde je

důležité, aby se žáci naučili číst tuto slabiku jako jeden celek bez čtení jednotlivých písmen potichu. Je nutno vycházet z toho, že pro žáka je zatím slabika část slova bez jakéhokoliv významu. Proto je nutné k vyvození nových slabik využívat náslovných hlásek k pojmenovávání obrázků, nebo vymyšlení slov, která na tuto slabiku začínají. Při procvičování lze používat skládání slabik z písmen na nastříhaných kartičkách, vyrobených krychličkách, nebo využívat mřížku (Doležalová, Procházková, 2009).

První čtená slova by měla být složena ze známých otevřených slabik. Pomocí různých didaktických materiálů se i nadále procvičuje zraková a sluchová analýza a syntéza slov na slabiky a naopak. Pro zjednodušení nácviku čtení prvních dvouslabičných slov by se měla mezi slabikami vynechávat krátká mezera (např. má ma), aby žák mohl vnímat tento prvopočátek čtení jako čtení slabik. Slabiky je možné také v této fázi barevně odlišovat. Čtení tímto způsobem se pak může také naznačovat obloučky pod jednotlivými slabikami, znázorňovanými např. učitelem na interaktivní tabuli či na promítačce. Tímto způsobem mohou žáci dojít k tzv. vázanému slabikování. Vázání slabik se dobře procvičuje na slovech, u nichž je první slabika tvořena samohláskou (E-ma, O-la). V této fázi už by se také se žáky mělo začít pracovat na porozumění čteným slovům.

### **Čtení slov se zavřenou slabikou (souhláska – samohláska – souhláska)**

Při nácviku čtení slov se zavřenou slabikou se vychází se sluchové analýzy a syntézy slabiky typu „p-e-s“. Již od počátku nácviku čtení je potřeba, aby žáci četli tuto slabiku dohromady, bez přerývání jednotlivých hlásek nebo dělání pauzy za první části slabiky (pe – s). Čtení zavřených slabik je nutné pečlivě procvičovat, aby se předešlo případným pozdějším obtížím a následným chybám při čtení (Křivánek, Wildová, 1998).

V této fázi začínají žáci číst krátké věty (opět typické slabikářové „Ema má mísu“). S větou pak mohou dále pracovat a určovat počet slov, zároveň si prostřednictvím této práce uvědomují, že věta začíná velkým písmenem, mezi slovy se vyskytují mezery, věta končí interpunkčním znaménkem apod.

### **Čtení víceslabičných slov**

Dále se přistupuje k nácviku víceslabičných slov z otevřených slabik (např. ne – se – me). Zde je opět důležitý prvek sluchové analýzy s ohledem na nárůst počtu slabik

ve slově. Žáci si opět mohou pomoci barevnými rozlišením jednotlivých slabik. K procvičování lze využít mnoho hravých metod – jako doplňování chybějících slabik, jejich zapisování, skládání dalších slov z předem daných otevřených slabik apod.

Následně můžeme přejít k nácviku dvouslabičných slov končících zavřenou slabikou (slova typu dá – rek, pa – dák). Podstatným prvkem je analýza slova na jednu otevřenou a jednu uzavřenou slabiku, kdy opět můžeme využít barevného rozlišení těchto dvou odlišných slabik.

### **Čtení slov se dvěma souhláskami na začátku a uprostřed slova**

V této fázi se nejprve čtou slova s jednou otevřenou slabikou a dvěma souhláskami na počátku (např. z – l – o, s – t – o). Následně se pak mohou přidávat slova dvojslabičná a trojslabičná (např. ško – la, slo – vo). Poté se může přistoupit k nácviku slov se skupinou dvou souhlásek uprostřed slova (koč – ka, mat – ka). Stále je třeba pokračovat v tréninku analýzy a syntézy pomocí různých aktivit. U obtížnějších slov může žák použít obloučků pod jednotlivými slabikami. Stále většího významu pak nabývá zejména porozumění čtenému textu, které by měl učitel pravidelně ověřovat správně kladenými otázkami (Doležalová, Procházková, 2009).

### **Čtení slov se slabikami di, ti ni, dě, tě, ně, bě, pě, vě, mě, slabikotvorným r, l, hláskami d', t', ň**

Nácvik čtení slabikových skupin di/ti/ni a dě/tě/ně/bě/pě/vě/mě probíhá tak, že tyto skupiny jsou čteny jako celek. Neprovádí se zde sluchová ani zraková analýza, tedy se tyto skupiny nijak nerozkládají. Vychází se ze slabik de/te/ne. U nácviku čtení slov s hláskami d'/t'/ň je třeba vycházet z jejich „tvrdé“ obdoby, tedy hlásek d/t/n a dávat pozor na správné příklady slov (např. loďka, ťuká, vstaň). Učitel se musí vyvarovat používání špatných příkladů jako např. děda, tiše, která se sice měkce čtou, ale požadované souhlásky neobsahují.

Při nácviku čtení slov se slabikotvorným r/l se nejprve začíná se slovy, které tyto hlásky obsahují na konci slova (lezl, Petr), jako pomůcku pro snadnější nácvik lze využít tvar příslušného slova v ženském rodě (lezl – lezla, Petr – Petra). Poté se přistupuje ke



slovům se slabikotvorným r/l uprostřed slova, která jsou však velmi obtížná na výslovnost (krk, vlk).

### **3.3 Období plynulého čtení slov a vět**

V posledním období nácvičku čtení analyticko-syntetickou metodou dochází k dalšímu procvičování techniky čtení. Žáci postupně přecházejí od vázaného slabikování k plynulému čtení. Základní techniku čtení by měla mít většina žáků již zautomatizovanou, proto se mohou více soustředit na obsah textu, i jeho formu. Každý žák má v přechodu na plynulé čtení své tempo, proto by učitel neměl děti k plynulému čtení nutit, aby posléze nevznikaly špatné čtenářské návyky, jako je dvojí čtení, čtení s předčítáním šeptem, nebo několikeré opakování slova.

Žáci by v rámci této etapy měli zvládat čtení slabiky jakéhokoliv typu jako celek, provádění zrakové analýzy tištěného a psaného písma, provádění rychlé a přesné syntézy slabik ve slovo, spojení formy s věcným obsahem slova, osvojení formy a obsahu přečteného slova jako součásti zvukové a významové stránky vět (Mrázová, 2000).

Při prohlubování schopností čtení pak lze využívat také metod vzorového čtení, kdy předčítá učitel a po něm čtou žáci, souběžného čtení (žáci čtou společně s učitelem) nebo např. střídavého čtení (po jedné větě čte učitel, pak žák, případně každý žák čte jednu větu). Dále se pracuje se čteným textem a nedílnou součástí výuky by měl být také rozvoj porozumění čtenému textu.

## **4 Možné didaktické problémy při výuce analyticko-syntetickou metodou**

Z výše uvedeného vyplývá, že analyticko-syntetická metoda nácvičku čtení vychází především z mluveného slova. Protože byla několik desítek let jedinou používanou metodou nácvičku čtení, má dlouholetou tradici a její metodiky je dobře propracována. Základem čtení u této metody je slabika, což se v počáteční fázi může jevit jako nevýhoda, neboť pro žáky zpočátku tato jednotka nemá žádný význam. Někdy je jí vyčítán pomalu se rozvíjející repertoár písmen a z tohoto důvodu pak v prvních fázích nácvičku čtení je poněkud omezen výběr textů a jeho variabilita. Někteří učitelé i žáci ji mají negativně

spojenou s určitým drilem a demotivovaností žáků, naproti tomu je však třeba zdůraznit, že tato metoda klade velký důraz na správnou techniku čtení.

### **Didaktické problémy v přípravném období**

Někteří učitelé bohužel nedoceňují význam přípravného období pro počáteční rozvoj čtení buď z hlediska obsahu, tak i z hlediska jeho délky. Velice důležitým cílem přípravného období je rozvoj vyjadřování žáků a rozšíření jejich slovní zásoby. Tomu napomáhá vyprávění s dětmi v ranních kruzích (obdobné tomu, jako se často využívá v předškolních zařízeních), nebo skládání obrázků a následné vyprávění příběhu podle nich. Rozvoj vyjadřování podporuje také pravidelné předčítání žákům a jejich aktivní poslech a následný rozbor textu. Všechny metody sloužící k přípravě na čtení by měly být zajímavé, pestré a aktivní (Wildová, 2002).

### **Problémy při nácvičování nového písmene**

Jak jsem již v této práci výše zmínila, nácvičování každého nového písmene by měl probíhat multisenzoriálně. „*V praxi škol se však setkáváme se skutečností, že multisenzoriálně je nácvičováno pouze několik prvním písmen (která většina žáků zná ještě před započítím nácvičování)*“ (Wildová, 2002, str. 86). Jako vhodné aktivity lze doporučit modelování písmene z provázku či plastelíny, vyhledávání tvaru písmene v prostorách třídy, dokreslování tvaru písmene do reálného obrázku, napodobení písmena vlastním tělem, obtahování či obkreslování tvaru písmena. Při nácvičování každého nového písmene by mělo dojít k důslednému sluchovému upevnění - často dochází pouze k upevnění nového písmena na začátku slova, nikoliv už uprostřed či na konci slova. Přitom některé písmena mohou např. na konci slov být pro žáky matoucí (např. když vyslovujeme slovo lev, poslední písmenko se sluchově jeví jako F, nikoliv V). Pozor by si měli učitelé dát také na nácvičování zřetelně podobných písmen a nácvičování nového písmene zřetelně podobného zařadit až na po důkladném zvládnutí předcházejícího (Wildová, 2002).

### **Nácvičování čtení slov a vět**

Při čtení slov po slabikách by měl učitel respektovat žákovy schopnosti, případně mu čtecí pohyb naznačit a žádat, aby slovo zároveň vyslovil, aby nedocházelo ke zbytečné

podpoře dvojího čtení. Žáci, kteří již čtou slova jako celek by neměli být nuceni ke slabikování.

Při čtení slov mohou žáci procvičovaná slova číst ve dvojicích, ve větších skupinách či společně s učitelem, což jim dodá pocit bezpečí a jistoty. Zároveň by učitel měl podporovat rozvoj porozumění a vést žáky k tomu, aby vnímali smysl textu, který právě čtou (Wildová, 2002).

### **Čtení souvislých textů**

Pro podporu zájmu o čtení je třeba postupovat směrem ke čtení souvislých textů, které ale musí být vhodné jak obsahově (přitažlivá témata, jazyk jim blízký), tak pokud možno graficky (snadná orientace v textu). Je důležité také respektovat individuální zájem jednotlivých žáků o různá témata.

Často bývá učiteli opomíjen správný metodický nácvik článku (nácvik při čtení obtížných slov, čtení žáků po větách nebo delších úsecích, rozvoj porozumění, orientace v textu článku, případně reflexe článku či jeho dramatické či výtvarné zpracování). Střídání jednotlivých druhů čtení (ve dvojicích, s učitelem atd.) pomáhá slabším čtenářům se přestat bát číst nahlas před svými spolužáky. K opravám ze strany učitele by pak mělo docházet až na konci vět, aby žáci měli možnost sami zpětně podle významu věty vyhledat a uvědomit si tak vlastní chyby (Wildová, 2002).

### **Podpora a rozvoj čtenářství**

Již od počátku rozvoje čtení v prvním ročníku základní školy je třeba podporovat pozitivní vztah žáků ke čtení, knihám a čtenářství vůbec. Velmi tomu napomáhá pozitivní a vstřícná atmosféra při výuce, spolupráce s rodiči a školními či veřejnými knihovnami, výběr dětem přitažlivých textů a správná motivace. V průběhu školního roku lze pořádat pravidelné besedy o knihách, které žáci čtou, čtenářské dílny, různé soutěže či využití moderní techniky při výuce čtení a podpoře vztahu ke knihám. Na některých základních školách dokonce působí tzv. knižní kluby, kde si prostřednictvím učitele mohou žáci objednávat knihy za zvýhodněné ceny.

## 2. Specifické poruchy učení

*„Je velmi pravděpodobné, že specifické poruchy učení existují tak dlouho jako lidstvo samo.“* (Matějček, 1995, str. 7)

## 5 Stručně k historii specifických poruch učení

Specifické poruchy učení se dle výše uvedeného poznatku prof. Matějčka vyskytují již od samého počátku lidského žití a vzdělávání, přesto trvalo poměrně dlouhou dobu, než jim začala být věnována odpovídající pozornost.

Jako první ze specifických poruch učení byla popsána dyslexie, tedy porucha čtení. Prvním pojmem, který označoval poruchu, kterou dnes označují odborníci jako dyslexii, byla tzv. slovní slepota. Tento pojem poprvé použil A. Kussmaul (1822 – 1902), a to pro případy, kdy osoba přišla následkem úrazu o schopnost číst, za podmínek průměrné inteligence, dobrého zraku a neporušené řeči. Pokud osoba ztratila schopnost sluchového vnímání, označoval tento jev A. Kussmaul jako slovní hluchotu (Matějček, 1995).

Další důležitou osobností v této oblasti byl nepochybně americký neurolog S. T. Orton (1879 – 1948), který jako první spojil možnost vzniku poruch učení s poznatky týkajícími se dominance a spolupráce levé a pravé mozkové hemisféry (Matějček, 1995).

Z českých odborníků na tuto problematiku je třeba v první řadě zmínit docenta Antonína Heverocha (1869 – 1927), který publikoval v roce 1904 na danou dobu průkopnickou práci s názvem *O jednostranné neschopnosti naučit se čísti a psáti při znamenité paměti*, v níž poukazoval právě na žáky s poruchami učení. Doufal přitom, že se tématem začnou více zabývat pedagogové a budou se snažit těchto žáků všimnout a snažit se je chápat, což se ale v té době ještě bohužel nestalo (Matějček, 1995).

V polovině dvacátého století se pak přes počáteční nepochopení většinové společnosti začala institucionalizovat péče o děti se specifickými poruchami učení. První taková třída byla otevřena v roce 1962 v Brně. O několik let později, v roce 1966 pak vzniklo několik dyslektických tříd v Praze. Roku 1971 pak dokonce vzniká v Karlových Varech první samostatná základní škola pro děti se specifickými poruchami učení, která funguje dodnes (Matějček, 1995).

## 6 Typologie specifických poruch učení

Jednotná a všeobecná definice specifických poruch učení doposud neexistuje, ani v české, ani v zahraniční odborné literatuře. Jak uvádí Pokorná, „i zahraniční terminologie trpěla výraznou nejednotností a dodnes se německy i anglicky psaná literatura na společné terminologii nesjednotila“ (Pokorná, 2010, s. 59). Specifické poruchy učení mohou mít v každé své konkrétní podobě poměrně odlišné a specifické symptomy, a navíc každý výzkum těchto poruch je úzce navázán na koncepční a teoretická východiska, o které se opírá jeho konkrétní autor. Zároveň je nutné podotknout, že jde v současné době nejen o problém pedagogický, ale i psychologický, a je nutno jej nahlížet i z perspektivy dalších oborů, jako je lingvistika, vývojová psychologie či neurologie (Pokorná, 2010).

Svým způsobem použitelnou klasifikaci lze nalézt v 10. Mezinárodní klasifikaci nemocí z roku 1992, která zařazuje specifické poruchy učení do skupin poruch psychického vývoje. V současně platné verzi jsou obsaženy v kategorii poruch duševních a poruch chování, konkrétně v oddílu F 81 – Specifické vývojové poruchy školních dovedností. Tam jsou členěny takto:

*„F 81.0 – Specifická porucha čtení*

*F 81.1 – Specifická porucha psaní a výslovnosti*

*F 81.2 – Specifická porucha počítání*

*F 81.3 – Smíšená porucha školních dovedností*

*F 81.4 – Vývojová porucha školních dovedností*

*F 81.9 – Vývojová porucha školních dovedností nespecifikovaná“* (MKN-10, 2017, str. 247 a 248).

Dle Pipekové (Pipeková, 2006, str. 144) „*pojmem specifické poruchy učení označuje různorodou skupinu poruch projevujících se obtížemi při nabývání základních vzdělávacích dovedností, jako je mluvení, čtení, psaní a počítání. Poruchy mají individuální charakter, mohou vznikat na podkladě dysfunkce centrální nervové soustavy. Často jsou doprovázeny dalšími příznaky – poruchy řeči, obtíže v soustředění, impulzivní chování (syndrom ADD, ADHD)“.*

Typické pro specifické poruchy učení je také to, že intelektové schopnosti žáků, které jimi trpí, bývají často zcela průměrné, nebo i dokonce nadprůměrné. Specifické poruchy učení tedy nejsou způsobeny sníženým intelektem těchto žáků, ale plynou z jiných příčin. Tito žáci většinou mívají narušeny funkce, které jsou pro učení se psaní, čtení, či počítání, potřebné. Jde o funkce kognitivní (poznávací), kdy je narušena schopnost soustředit pozornost, proces automatizace, paměť, řeč. Dále jsou narušeny i funkce percepční, kdy je narušeno především smyslové (zrakové/sluchové) vnímání. Porušeny mohou být i funkce motorické, pokud je přítomna porucha jemné nebo hrubé motoriky, ale i motoriky očních pohybů či mluvidel (Jucovičová, Žáčková, 2011).

Nutno však také dodat, že v současné době se již odhlíží od striktních definic popisujících jednotlivé typy specifických poruch učení a spíše existuje snaha nahlížet na poruchu z perspektivy toho, jak konkrétní porucha omezuje konkrétního žáka v běžných denních činnostech a zejména v oblasti vzdělávání a vyučování. Z téhož úhlu pohledu se pak přistupuje i k reedukaci těchto poruch – vždy s ohledem na konkrétního žáka a jeho podmínky.

Ve své práci se dále věnuji nejčastějším druhům specifických poruch učení – dyslexii, dysgrafií, dysortografií a dyskalkulií. Vzhledem k tématu této bakalářské práce jsem pak dyslexii ještě vyčlenila a věnovala jí podrobnější rozbor v další podkapitole.

## **6.1 Dyslexie**

Termín dyslexie vychází z řeckého slova „lexis“, které označuje slovní vyjadřování, tedy řeč, a z předpony „dys-“, která znamená něco nedokonalého či porušeného. O dyslexii by se tedy dalo mluvit také jako o poruše práce se slovy (Matějček, 1995).

Projevem dyslexie je neschopnost naučit se číst za pomoci běžných výukových metod. Dyslektický žák má oslabenou schopnost analýzy a syntézy, obtížně propojuje grafém a řečovým ekvivalentem (Křivánek, Wildová, 1998). Podstatou dyslexie je také např. narušení percepčně kognitivních funkcí, což se projevuje i tím, že obtíže se čtením přetrvávají i v době, kdy je již nelze pokládat za projev nezralosti. Přidružovat se pak mohou i další obtíže, jako narušení motorika očních pohybů, obtíže při přechodu na funkce ovládané levou mozkovou hemisférou apod. (Jucovičová, Žáčková, 2011).

## 6.2 Dysgrafie

Termín dysgrafie je odvozován obdobně jako termín dyslexie, a to z předpony „dys-“, charakterizující něco nefunkčního, a řeckého slova „grafein“, které znamená psát. Pod dysgrafií je tedy třeba spatřovat specifickou poruchu psaného projevu. Postižena pak bývá zejména celková úprava psaného projevu, osvojování jednotlivých písmen, napodobení jejich tvaru, problémy při spojování hlásky s písmenem a řazení písmen ve slově.

Žák s touto specifickou poruchou učení může zaměňovat tvarově podobná písmena, jeho písmo je neuspořádané, těžkopádné, nevzhledné. Mnohdy dokonce směšuje tiskací i psací podobu písma, nejsou schopni dodržet linku při psaní či výšku písma. Často tito žáci píšou pomalu, s velkou námahou, a pokud píšou v časové tísně, pak podoba a obsah napsaného mnohokrát neodpovídá skutečným žákovým schopnostem (Pipeková, 2006).

## 6.3 Dysortografie

Dysortografií se rozumí specifická porucha pravopisu, jež se může vyskytovat v kombinaci s další specifickou poruchou učení – dyslexií. Dysgrafie nepostihuje celou oblast gramatiky jazyka, ale týká se jen některých specifických jevů – vynechávání a zaměňování tvarově podobných písmen v písemné podobě, komolení slov, projevují se chyby vzniklé z artikulační neobratnosti, chyby v měkčení, chyby v délce samohlásek. Dále mohou mít tito žáci problémy s nedodržením hranic v písmu (spojují předložky s následujícím slovem v jeden celek), mají též obtíže s používáním diakritických znamének v písemné podobě. V důsledku této poruchy pak často chybují v gramatických jevech a mají také problémy s jejich osvojováním (Pipeková, 2006).

## 6.4 Diskalkulie

Dyskalkulii lze definovat jako specifickou poruchu matematických schopností. Nejčastěji se může projevovat tak, že žák nechápe symbolickou povahu čísla a neúměrně dlouho zůstává upnutý ke konkrétní názorné představě (Matějček, 1995). Porucha se týká zvládnutí základních početních výkonů a dopadá na žákovu schopnost řešit aritmetické výpočty, najít svou vlastní početní chybu, vyřešit slovní úlohu. Žáci s dyskalkulií dále

nemají ucelené chápání v oblasti numerických představ, selhávají i v orientaci na časové ose a poté následně i v geometrických úlohách.

## 7 Specifická porucha čtení – dyslexie

Jak jsem již výše ve své práci zmínila, dyslexii lze definovat stručně jako narušenou schopnost čtení. Z výše zmíněného také vyplývá, že je historicky nejdále známou a sledovanou specifickou poruchou učení. Nepochybně lze také říci, že je nejznámější specifickou poruchou mezi širokou laickou veřejností.

Dyslexii můžeme definovat i dle Mezinárodní dyslektické společnosti (in Pipeková, 2006, str. 145) jako *„specifickou poruchu učení, která je neurobiologického původu. Je charakterizována obtížemi se správným nebo plynulým rozpoznáváním slova a špatným pravopisem. Tyto obtíže jsou typickým následkem deficitu ve fonologické složce jazyka, který je často neočekávaný ve vztahu k ostatním poznávacím schopnostem a k podmínkám efektivní výuky ve třídě“*.

### 7.1 Typologie dyslexie

Existuje několik způsobu, jak rozdělit a klasifikovat dyslexii. Jako první hledisko se samozřejmě nabízí dělení dle stupně závažnosti na poruchu lehkou, středí a těžkou. Mnoho autorů však rozděluje dyslexii podle převládajících funkcí mozkových hemisfér, a to na tzv. pravohemisférový typ (s přetrvávající převahou pravé hemisféry, také P-typ) u něhož čtení bývá poměrně přesné, s nízkou mírou chybovosti, ale neplynulé a neobvykle pomalé. Oproti tomu tzv. levohemisférový typ (s přetrvávající převahou levé hemisféry, také L-typ) pak čte velmi rychle, až překotně, s velkým množstvím chyb. U takových žáků většinou nedošlo k dostatečnému zvládnutí počáteční (percepční) etapy čtení (Jucovičová, Žáčková, 2011).



Poněkud jinou klasifikaci dyslexie nabízí Matějček (in Jošt, 2011), který označuje jednotlivé typy dyslexie takto:

1) Typ A – převládají poruchy v základní organizaci smyslových dat, má dva podtypy, mezi nimiž nevede ostrá hranice.

1.1) Podtyp A1 – převaha obtíží ve sluchové analýze a diferenciaci, dobře rozumí smyslu slov a dovede je zopakovat, ale nedovede dobře zachytit pořadí hlásek či slabik ve slově ani je od sebe odlišit, typické je vynechávání hlásek a následné obtíže v pravopise.

1.2) Podtyp A2 – převaha obtíží ve zrakové analýze a diferenciaci, žák zaměňuje podobná písmena, převrací pořadí písmen, čtení je pomalé a nejisté, jakoby „špatně viděl“.

2) Typ B – charakteristiky obdobné typu A, avšak bývá přidružena lehká mozková dysfunkce, nesoustředěnost či hyperaktivita.

3) Typ C – u tohoto typu převládají poruchy v integračních mechanismech, čtení je bez výrazných chyb, ale nápadně pomalé, až primitivní, může tzv. „nasedat“ na výše zmíněné typy dyslexie

3.1.) Podtyp C1 – obtíže činí naplnění smyslových dat významem, žák čte relativně bez chyb, ale bez porozumění, diktát může žák zvládat snadno, ale nedokáže se samostatně písemně vyjadřovat.

3.2.) Podtyp C2 – převládají problémy v syntetizaci, žák rozpoznává písmena, ale nedokáže je spojit ve větší celky, čtení zůstává na úrovni primitivního hláskování nebo slabikování.

4) Typ D – se vyznačuje poruchami v základní reaktivitě, projevuje se nadměrnou impulzivností či ulpívavostí, bývá označován jako nespecifický.

## **7.2 Projevy dyslexie**

Základním projevem dyslexie jsou obtíže ve čtení, kdy je narušen vlastní akt čtení. To je buď pomalé, namáhavé, neplynulé, s menším výskytem chyb, nebo naopak rychlé, až překotné, s výrazně zvýšenou chybovostí (viz. také výše členění typů dyslexie na

pravohemisférové a levohemisférové typy). V některých případech však ani tato kategorizace nemusí být uplatněna jednoznačně.

Projevem dyslexie je jednoznačně deficit v rovině fonologické či rovině vizuální. Fonologický deficit znamená obtíže s dekodováním slov, narušená schopnost hláskové syntézy, automatizace fonetických dovedností. Potíže při vizuálním vnímání lze popsat jako obtíže ve zřetelném rozlišování, v rozlišování figury a pozadí, vnímání barev, narušená může být i schopnost analyzovat a syntetizovat zrakem, či schopnost pravolevé a prostorové orientace. Nedostatečně se pak může projevat i zraková paměť. Deficit může být pozorován i v motorické oblasti (Jucovičová, Žáčková, 2011).

Žáci s dyslexií mohou mít problémy i s intonací a melodií věty – čtou monotónně, neklesají ani nestoupají hlasem, neumí správně vycházet při čtení s dechem. Někdy opakují začátky slov a nejsou schopni udržet pozornost na jednom řádku, různě je přeskakují a hůře se důsledkem toho orientují v rozsáhlejšímu textu.

Jako jeden z projevů můžeme určit i to, že dyslektici mívají problém s reprodukcí čteného textu. Žáci si nepamatují, co četli, příliš se soustředili na výkon při čtení, a reprodukce je tedy nesprávná, útržkovitá až chudá. V některých případech může pomoci technika s využitím návodných otázek (Jucovičová, Žáčková, 2011).

### **7.3 Možnosti reedukace**

Reedukace dyslexie ve své podstatě znamená určitý způsob převýchovy. Dle Jucovičové a Žáčkové (2008, str. 19) tímto pojmem označujeme „*soubor speciálně pedagogických postupů, metod práce zaměřených na rozvoj porušených nebo nevyvinutých funkcí.*“

Cílem reedukace je samozřejmě především rozvoj poškozených či narušených funkcí, ale měla by být zaměřena také na rozvoj dalších dovedností a kompetencí, které by mohly sloužit jako přijatelná kompenzace funkcí narušených. Je vždy třeba mít na paměti individuální přístup, neboť každý žák a každá specifická porucha učení si žádá vlastní speciální postup reedukace a rozvoje dovedností, v takovém stylu a takovém tempu, které mu bude vyhovovat.

Náprava specifických poruch učení je proces dlouhodobý a náročný, výsledky se mohou někdy objevovat nečekaně (až skokově) po delším období bez posunů. Proto je velmi důležitá spolupráce všech zúčastněných – tedy nejenom pedagoga, speciálního pedagoga, ale také žáka a především jeho rodičů, neboť upřímně většinu úsilí je dle mého názoru třeba vynaložit v poctivé domácí přípravě respektující pokyny speciálního pedagoga.

V rámci reedukace dyslexie by se mělo se žákem pracovat pravidelně, pokud možno denně, s tím, že trénink by měl být krátký a intenzivní (žáci se většinou rychle unaví a pak trénink ztrácí smysl). Je třeba zajistit relativně klidné prostředí, aby dítě mohlo pracovat soustředěně. Každá dovednost by se měla cvičit tak dlouho, dokud není zautomatizovaná.

Velmi podstatným aspektem reedukace je také fakt, že dítě by mělo být pozitivně motivováno a mělo by zažít úspěch již při prvním setkání (tréninku).

Při reedukaci dyslexie je tedy nutno zaměřit se na zjištěné deficity a dle zjištěného stavu vybírat a volit vhodnou metodu nápravy. V každém jednotlivém případě žáka se specifickou poruchou učení tedy může být zvolena a může fungovat zcela jiná metoda a odlišný přístup. Pokud bude např. narušeno zrakové vnímání, můžeme rozvíjet tuto dílčí funkci celou řadou praktických postupů – např. úkoly na rozlišení figury a pozadí, rozlišování tvarů a barev, dokreslováním chybějících částí obrázků, posilováním a rozvíjením zrakové paměti (k čemuž výborně slouží i obyčejné pexeso). Vždy přitom postupujeme od jednodušších úkolů ke složitějším.

Při své odborné praxi v rámci studia jsem se zúčastnila několika hodin tzv. „náprav“ pro dyslektické žáky a velmi mě zaujala metoda tzv. postřehování, kdy žáci ve velmi krátké době musí postřehnout buď slabiku, nebo jednoduché slovo, které jim speciální pedagožka ukáže na kartičce a ihned zase schová. Sama jsem měla problém vůbec si stihnout všimnout, jaké slovo/slabika na kartičce je, protože jsem začala klasicky číst, kdežto tito žáci už mají tato slova doslova „zafixovaná“ jako obrázky a proto jim toto postřehování nečiní nejmenší problém.

## 8 Podpora vzdělávání žáků se specifickými poruchami učení

### 8.1 Vliv specifických poruch učení na osobnost žáka

Problematika specifických poruch učení bývá i v dnešní moderní době bohužel některými lidmi stále svým způsobem podceňována. Domnívají se, že není potřeba zvládat dokonale všechny školní dovednosti, neboť ne všichni žáci jsou přece tzv. „studijní typy“. Řada z těchto lidí jsou sami např. dyslektici, školní docházkou se „probojovali“ a mnohdy tímto přezíravým způsobem maskují svá vlastní selhání a omezení v každodenním životě.

Jak uvádí Pokorná (2010, str. 18), když cituje Zielinskeho: *„Čtení a psaní jsou vedle mluvené řeči hlavní informační kanály ve školním vyučování i v denním životě“*. V každém z nás je od pradávna zakódována potřeba nějakým způsobem zachytit a pak se také podělit o významné události našeho života. Pro současnou společnost jsou psané informace každodenní součástí života a o to větší má člověk v tomto prostředí potřebu číst a psát. Nenaplnění této potřeby pak může vést k dlouhodobé frustraci, závažným psychickým poruchám a narušeným sociálním vztahům.

Velmi podstatným okamžikem v životě každého žáka je pak nepochybně vstup do 1. třídy základní školy, který je spojen s velkým napětím a očekáváním. Pokud se však dítě/žák setkává dlouhodobě s neúspěchem, může být frustrován a nedostává se mu pozitivního přijetí. To posléze může vést k narušení jeho osobnostního vývoje (Pokorná, 2010). Ještě horší situace může nastat, pokud má takový žák sourozence zcela bez obtíží, a rodiče pak srovnávají jejich úspěchy a neúspěchy. Takový žák pak přijme určitou „nálepku“ dítěte líného, pomalého, neschopného a bojuje s ní pak celý svůj život.

Jak uvádí Matějček a Vágnerová (2006, str. 112), *„nízké sebehodnocení dyslektických dětí bývá obvykle komplexní, takové děti mívají i nízkou sebedůvěru a bývají celkově hůře emočně laděné, mívají nepřátelské pocity k okolí“*. Zajímavým zjištěním dle výzkumu Matějčka a Vágnerové je dle mého názoru i to, že sebehodnocení čtenářských dovedností u dyslektických dětí závisí i na kontextu třídy. Dyslektické děti ze specializovaných tříd se hodnotily lépe než děti, které jsou součástí běžných tříd.

Pokud tedy nastane taková situace a je zjištěna některá ze specifických poruch učení, je třeba vždy začít situaci řešit co nejdříve. V tomto ohledu plní klíčovou roli

pedagog, který by měl rodiče nasměrovat a informovat o možnostech, které mají, že existuje možnost pomoci. Jak pedagoga, tak případně speciální pedagog, by také měli odhadnout situaci v rodině, snažit se s rodiči v maximální možné míře navázat spolupráci a směřovat všechny síly ke zlepšení situace. Společnou snahou by mělo být neodradit dítě od učení a pomoci mu vytvořit takové podmínky, aby přes svou specifickou poruchu učení mohlo ve škole zažívat pocity úspěchu.

## **8.2 Podpůrná opatření pro žáky se specifickými poruchami učení**

Praktické zakotvení možností podpory žáků se specifickými poruchami učení nalezneme v současně platné legislativě v zákoně č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, ve znění pozdějších předpisů, dále také jen jako „školský zákon“. V ustanovení § 16 totiž školský zákon stanoví, že podpůrná opatření pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami spočívají mimo jiné v *„úpravě organizace, obsahu, hodnocení, forem a metod vzdělávání a školských služeb, včetně zabezpečení výuky předmětů speciálně pedagogické péče, použití kompenzačních pomůcek, vzdělávání podle individuálního vzdělávacího plánu ....“*. Zákon pak člení tato podpůrná opatření do pěti stupňů.

Podpůrné opatření prvního stupně přitom může škola či školské zařízení uplatňovat sama, i bez doporučení školského poradenského zařízení. Na některých základních školách působí výchovný poradce, školní metodik prevence, někde dokonce i školní psycholog, nebo speciální pedagog, kteří se mohou na podpůrném opatření prvního stupně podílet.

Podpůrná opatření vyšších stupňů pak mohou být uskutečňována pouze na základě doporučení školského poradenského zařízení. Těmi podle školského zákona jsou pedagogicko-psychologická poradna (PPP) nebo speciálně-pedagogická centra (SPC).

Podrobnosti týkající se jednotlivých podpůrných opatření a jejich realizace pak stanoví vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, ve znění pozdějších předpisů.

Vzhledem k tomu, že závažnost diagnózy specifických poruch učení většinou není tak zásadní, dovoluji si říct, že většinou se těchto žáků týká podpůrné opatření nižších stupňů. Zároveň však patří takovéto obtíže mezi nejčastěji řešené otázky ve výuce žáků.

Mezi základní podpůrná opatření pro žáky se specifickými poruchami učení či s rizikem jejich rozvoje lze zařadit následující:

- respektování čtenářských dovedností – nerespektování vede k fixaci nesprávných postupů a špatných návyků,
- nevyvolávat na hlasité čtení, nenechat ostatní děti negativně reagovat,
- respektovat pomalejší tempo, případně zkrátit požadovaný úkol,
- při opravě diktátu nechat delší čas na opravu, případně pomoci se čtením,
- při ověřování znalostí písmem volit jednoduchá kratší zadání, pomoci s přečtením instrukce, ověřit, zda žák rozumí instrukcím,
- upřednostnit ústní ověřování, doplňovací cvičení,
- citlivě upozorňovat na chyby, nesrovnávat s ostatními spolužáky, ani s těmi s SPU,
- podporovat nejen výkon, ale i snahu, hodnotit dílčí úspěchy,
- umožnit používání pomůcek (čtecí okénko), speciálních publikací či metod,
- k domácí přípravě zadávat přiměřené texty, instruovat rodiče,
- vyjádřit podporu, nabídnout pomoc, zajistit reedukaci (Mrázková, Zapletalová, 2014/2016).

Obecně pro podpůrná opatření prvního stupně platí, že se jedná o takové postupy ve vzdělávání žáků, které nejsou nijak finančně ani organizačně náročné. Existuje předpoklad, že pouze tyto mírné úpravy povedou k eliminaci problémů. Důraz samozřejmě zůstává na individuálním přístupu k žákovi a jeho potřebám. Pokud zohlednění individuálních potřeb žáka nevede ke zlepšení, pak škola může vypracovat plán pedagogické podpory. Který obsahuje popis dosavadní práce se žákem, charakter obtíží, cíle podpory a způsoby vyhodnocení plánu. Pokud do 3 měsíců nedojde k naplnění stanovených cílů, pak škola doporučí žákovi využití služeb školského poradenského zařízení za účelem posouzení jeho vzdělávacích potřeb.

Školské poradenské zařízení pak vypracuje zprávu, která obsahuje jednak závěry vyšetření, tak i doporučení obsahující podpůrné opatření pro vzdělávání konkrétního žáka. Neodkladně po obdržení zprávy by škola měla začít podpůrné opatření realizovat. Podpůrné opatření druhého stupně se týká žáků s mírnými problémy, které jsou obvykle vyřešit využitím speciálních pomůcek či učebnic, které nejsou nijak finančně náročné a mohou být hrazeny ze státního rozpočtu. Od druhého stupně pak může být zpracován individuální vzdělávací plán, pokud to vyžadují vzdělávací potřeby žáka. Škola pak pravidelně ve spolupráci se školským vzdělávacím zařízením vyhodnocuje účinnost podpůrných opatření. Pokud se jim nejeví jako účinná, může zvolit jiná, nebo eventuálně i vyššího stupně. Od třetího stupně podpůrného opatření pak může školské poradenské zařízení doporučit využití asistenta pedagoga.

## II. PRAKTICKÁ ČÁST

### Výzkumné šetření

#### 1 Výzkumný problém a cíl bakalářské práce

Analyticko-syntetická metoda nácviku počátečního čtení byla do roku 1990 jedinou státem uznávanou metodou pro výuku čtení a psaní v České republice (Fasnerová, 2018). Teprve po roce 1990 se začaly objevovat další metody výuky čtení a psaní a v současnosti je stav takový, že je zcela v kompetenci pedagoga, jakou metodu pro výuku čtení a psaní ve své třídě zvolí. Nejrozšířenější metodou však zůstává metoda analyticko-syntetická, která je v českých pedagogích hluboce zakořeněna, a následována je metodou genetickou. V posledních letech však přibývá i škol či pedagogů, kteří vyučují podle alternativní metody Sfumato – Splývavé čtení (Česká školní inspekce, 2014).

Motivem vzniku této bakalářské práce pak bylo získat rozsáhlejší výzkumný vzorek žáků ze škol, kde je vyučováno čtení a psaní právě analyticko-syntetickou metodou, a na tomto vzorku se pokusit ověřit, zda má výběr metody nácviku prvopočátečního čtení a psaní vliv na výskyt dyslexie jako specifické poruchy učení na těchto školách.

Současně se vznikem této bakalářské práce zaměřené na analyticko-syntetickou metodu vznikly další dvě bakalářské práce na obdobná témata, obě však se zaměřením na jinou metodu výuky prvopočátečního čtení a psaní. Jde o bakalářskou práci kolegyně Strýčkové - *Výuka čtení genetickou metodou v kontextu specifických poruch učení* (Praha, 2018), a další bakalářskou práci kolegyně Čadkové-Oriničové - *Zhodnocení výskytu SPU ve školách vyučujících metodou Sfumato – Splývavé čtení* (Praha, 2018). Z těchto dvou bakalářských prací jsem si také dovolila čerpat některá data a porovnat je s daty, které jsem v rámci výzkumného šetření k této práci nasbírala a hodnotila.

Cílem této bakalářské práce tedy je zhodnotit výskyt specifické poruchy učení – dyslexie u žáků 1. – 4. ročníků základních škol, na kterých jsou tito žáci vyučováni analyticko-syntetickou metodou. Porovnání dat získaných v tomto výzkumu s dalšími daty, které získaly výše označené kolegyně, o výskytu specifické poruchy učení – dyslexie, by



mělo pomoci vyhodnotit, která z metod výuky prvopočátečního čtení pomáhá eliminovat výskyt dyslexie v těchto ročnících základních škol.

## **2 Výzkumná otázka**

Na počátku každého výzkumu stojí vymezení výzkumného problému, přičemž každý výzkumník může mít celou řadu otevřených otázek, které by mohl postavit do středu svého výzkumu. Stanovení výzkumného problému vyžaduje určitou orientovanost v problematice – předpokládá se, že výzkumník nejprve prostuduje teoretickou část problematiky, tedy to, co je o daném jevu již známé, co se už zjistilo, pojmenovalo. Nejobvyklejší formou je pak studium dostupných písemných zdrojů. Poté by se výzkumník měl zaměřit na to, jakým způsobem byl již daný jev empiricky zkoumán, aby se poučil o organizaci výzkumu a interpretaci jeho výsledků. Následně je třeba se vyvarovat některých chyb, jako je např. stanovení výzkumného problému příliš široce, stanovení nehodnotného nebo příliš triviálního výzkumného problému. Výzkumníci často formulují své výzkumné problémy v tázací formě a stanoví tak výzkumné otázky. Otázka je totiž akční a vyžaduje hledání odpovědí. (Gavora, 2010).

V návaznosti na výše uvedený cíl této bakalářské práce byla pro výzkumné šetření stanovena následující výzkumná otázka:

### **Výzkumná otázka:**

**Vyskytuje se ve třídách, kde je pro nácvik prvopočátečního čtení využívána analyticko-syntetická metoda, menší množství žáků se specifickou poruchou učení dyslexie, než ve třídách, v nichž je čtení vyučováno metodou genetickou nebo metodou Sfumato – Splývavé čtení?**

## **3 Metodologie**

Pro praktickou část své bakalářské práce jsem zvolila metodu kvantitativního výzkumu. Kvantitativní výzkum je přitom definován jako výzkum pracující s číselnými údaji. Při realizaci kvantitativního výzkumu zjišťujeme frekvenci, rozsah nebo množství výskytu jednotlivých určených jevů. Získané číselné údaje jsou pak předmětem dalšího

vyhodnocování – mohou se sčítat, průměrovat, vyjadřovat v procentech, tabulkách či grafech, nebo se mohou využít další statistické metody. Při získávání dat se pak výzkumník snaží dodržet odstup od zkoumaných jevů, čímž by měla být zabezpečena nestrannost jeho pohledu. Cílem výzkumníka je třídění zjištěných údajů a objasnění jejich existence a případných změn (Gavora, 2010).

Pro účely praktické části této bakalářské práce byla zvolena konkrétně metoda dotazníkového šetření, jejíž konkrétní principy jsou popsány v následující podkapitole.

### **3.1 Dotazník jako metoda kvantitativního výzkumu**

Dotazník je dle Gavory (2010) nejčastěji používanou metodou pro zjišťování dat v kvantitativním výzkumu. Jedná se o pokládání otázek písemnou (včetně elektronické) formou a získávání odpovědí stejným způsobem. Dotazník je primárně určen pro získání většího množství dat. Je velmi podstatné, nejen pro výzkumníka, ale i pro respondenty dotazníku, aby měl promyšlenou strukturu a jasně stanovený cíl.

Dotazník by dle Gavory (2010) měl obsahovat následující tři části:

1. Vstupní část, která má obsahovat informace o zadavateli dotazníku. V této části by měl být také popsán cíl dotazníku, včetně jasných a srozumitelných pokynů pro vyplnění dotazníku.
2. Část obsahující samotné otázky, přičemž na počátku by měly být otázky jednodušší a postupně by se mělo přecházet k otázkám obtížnějším či méně zajímavým.
3. Závěrečná část má obsahovat poděkování za spolupráci.

Gavora (2010) dále ve své publikaci uvádí, že pokud dotazník zasíláme poštou, je vhodné přiložit také průvodní dopis. Ten je nepochybně velmi důležitou součástí výzkumu, neboť mnohdy je první věcí, které respondent věnuje pozornost po otevření dopisu. V rámci průvodního dopisu by měl výzkumník objasnit, proč žádá respondenta o jeho spolupráci a jaký cíl má jeho výzkum.

## 4 Postup při získávání dat a charakteristika výzkumného vzorku

Pro tuto bakalářskou práci byl zvolen postup rozesílání dotazníku elektronickou formou prostřednictvím e-mailových adres jednotlivých základních škol a tedy i sběr dat prostřednictvím e-mailové pošty. Samotný výzkum probíhal v období od 15. března do 15. května 2018. V této době bylo prostřednictvím elektronické pošty obesláno a osloveno se žádostí o spolupráci při realizaci výzkumného šetření před 2 000 představitelů základních škol, a to od ředitelů, výchovných poradců, speciálních pedagogů či pedagogů samotných.

Zástupci základních škol byli oslovováni na základě dat a adres získaných z adresáře škol a školských zařízení dostupného na webových stránkách Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy. Z těchto adresářů však nelze žádným způsobem vyčíst, kterou metodou je na základní škole vyučováno čtení a psaní, tudíž jsem základní školy oslovovala plošně dle jednotlivých okresů a krajů. Stalo se tedy, že mi byly zaslány i data svědčící pro jinou metodu nácviku prvopočátečního čtení a psaní, které jsem však ve své bakalářské práci nemohla reflektovat.

Z celkového počtu rozeslaných dotazníků se mi vyplněných a vhodných (tedy svědčících o výuce analyticko-syntetickou metodou na dané škole) vrátilo 50 dotazníků, které byly v rámci praktické části této bakalářské práce dále vyhodnocovány.

Současně s dotazníkem byl samozřejmě zasílán respondentům také průvodní dopis, ve kterém byli žádáni o spolupráci a účast na výzkumném šetření, a dále byl v tomto průvodním dopise také popsán cíl výzkumu a jasně definované instrukce k vyplnění přiloženého dotazníku. Vzor rozesílaného dotazníku je uveden v příloze č. 1 k této bakalářské práci.

V rámci tohoto dotazníku pak byly ještě podrobněji vysvětleny kategorie požadovaných údajů o počtu žáků s SPU 1, SPU 2, SPU 3 a SPU 4. Při této kategorizaci se vychází z údajů, kdy školská poradenská zařízení zařazují žáky do tzv. statistického číselníku a dle přesných kritérií pak sestavují tzv. identifikátor znevýhodnění. Ten pak poskytuje škole důležité informace ohledně druhu žákova znevýhodnění a míry závažnosti

tohoto znevýhodnění. Míra zjištěného znevýhodnění se pak následně promítá do zvoleného stupně podpůrného opatření.

Počet SPU 1 udává počet žáků, kteří mají vypracovaný na škole plán pedagogické podpory z důvodu obtíží ve čtení.

Počet SPU 2 udává počet žáků, kterým školské poradenské zařízení uvádí identifikátor znevýhodnění 7M = mírné poruchy učení. Jde o žáky, kteří mají obtíže ve čtení a dle výsledku vyšetření mají nárok na podpůrné opatření prvního stupně.

Počet SPU 3 udává počet žáků, kteří mají diagnostikovanou středně těžkou poruchu učení a byl jim na základě vyšetření přidělen identifikátor 7S. Takovým žákům mohou být poskytnuty podpůrné opatření druhého až třetího stupně.

Počet SPU 4 udává počet žáků se závažnou poruchou učení, jimž byl přidělen identifikátor 7T. Takoví žáci mají obtíže ve čtení a mohou jim být poskytnuty podpůrná opatření třetího stupně (Národní ústav pro vzdělávání, Praha, 2016).

Výzkumný vzorek tedy zahrnoval celkem 6049 žáků z 311 tříd z 1. – 4. ročníků, kteří navštěvovali ve školním roce 2017/2018 dohromady 50 základních škol, ve kterých je v těchto třídách vyučováno analyticko-syntetickou metodou. Jednalo se o základní školy z 9 krajů České republiky. Z toho jde ve výzkumném vzorku o 9 základních škol ze Středočeského kraje, 1 základní školu z Ústeckého kraje, 1 základní školu z Olomouckého kraje a 1 základní školu z Moravskoslezského kraje. Dále o 2 základní školy z Královéhradeckého kraje, 3 základní školy z Plzeňského kraje, 6 základních škol ze Zlínského kraje a 6 základních škol z Jihočeského kraje. Největší počet získaných dotazníků je z kraje Vysočina, a to dotazníky z 21 základních škol.

V neposlední řadě je důležité zmínit, že ve výzkumném vzorku se podařilo obsáhnout jednak velké základní školy z větších (i krajských měst), ale i malé základní školy, které fungují pouze jako tzv. malotřídky na prvním stupni.

## **Analýza a komparace výsledků a interpretace získaných dat**

V následující kapitole je uvedena analýza dat získaných z dotazníkového šetření, pokus o interpretaci těchto dat a komparaci s dalšími daty z bakalářských prací výše zmíněných, jež se zabývají dalšími metodami výuky čtení.

Pro začátek považuji za vhodné uvést, že přes poměrně jasně danou strukturu dotazníku – tabulky, která byl v rámci výzkumného šetření rozesílána, i přes poměrně podrobně popsané instrukce k vyplnění (viz. příloha č. 1 této práce), se nedalo předejít k chybám ze strany respondentů při vyplňování. V jednom případě došlo k tomu, že místo celkového počtu dětí ve třídě bylo respondentem vyplněn údaj shrnující celkový počet žáků s SPU v této třídě. Následně byl dotyčný telefonicky kontaktován a údaje byly doplněny. Někteří respondenti neposílali údaje za celé ročníky, ale uvedli pouze konkrétní třídy v daném ročníku, kde mají nějakého žáka/žáky s SPU.

Pro úplnost si ještě dovoluji uvést, že v některých školách je dle zjištění vyučováno více metodami, a v těchto případech respondenti uvedli pouze data za ty třídy v daném ročníku, kde je vyučováno analyticko-syntetickou metodou. Pro zajímavost doplním, že pokud docházelo ke kombinaci metod, ve více případech se objevovala kombinace analyticko-syntetické metody s metodou Sfumato – Splývavé čtení než kombinace s metodou genetickou.

Kompletně získaná data z dotazníkového šetření jsou shrnuta v základní tabulce č. 1. Tato tabulka obsahuje v horizontálním dělení jednotlivé ročníky základních škol od prvního až do čtvrtého a přímo v tabulce je pak uveden počet žáků s SPU 1, SPU 2, SPU 3 a SPU 4 v konkrétních ročnících, včetně celkového počtu tříd v daném ročníku a celkového počtu dětí ve třídách v daném ročníku.

<b>Ročník na ZŠ</b>	<b>Počet žáků SPU 1</b>	<b>Počet žáků SPU 2</b>	<b>Počet žáků SPU 3</b>	<b>Počet žáků SPU 4</b>	<b>Počet žáků SPU celkem</b>	<b>Počet tříd v ročníku</b>	<b>Počet žáků v ročníku</b>
<b>1. ročník</b>	13	2	2	0	<b>17</b>	72	1365
<b>2. ročník</b>	43	31	25	7	<b>106</b>	76	1490

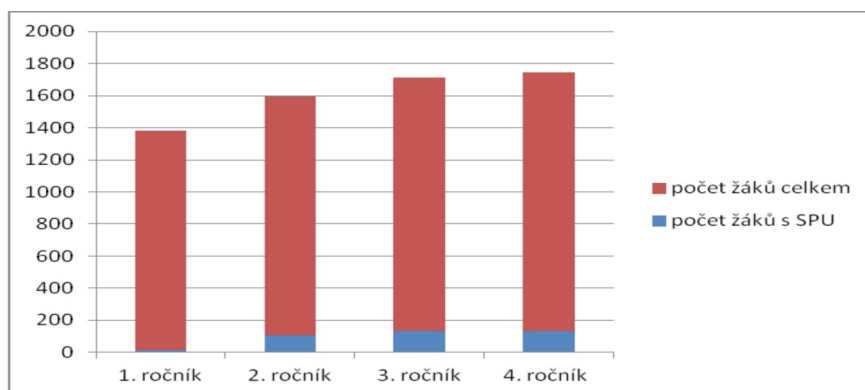
<b>3. ročník</b>	36	45	39	10	<b>130</b>	82	1584
<b>4. ročník</b>	19	50	50	14	<b>133</b>	81	1610
<b>Celkem</b>	<b>111</b>	<b>128</b>	<b>116</b>	<b>31</b>	<b>386</b>	<b>311</b>	<b>6049</b>

*Tabulka 1 Počty žáků s SPU v jednotlivých ročnících ZŠ ve třídách, ve kterých probíhal nácvik prvopočátečního čtení a psaní analyticko-syntetickou metodou*

Z výše uvedené tabulky tedy vyplývá, kolik žáků s jednotlivými stupni závažnosti SPU bylo zjištěno v jednotlivých ročnících základních škol, na kterých je vyučováno čtení analyticko-syntetickou metodou. Celkově bylo ze vzorku 6049 zkoumaných žáků zjištěno 386 žáků se specifickou poruchou učení dyslexie. Z toho jednoznačně nejmenší počet žáků s SPU byl vysledován v 1. ročnících základních škol – pouhých 17 žáků. Nejvyšší počet zjištěných žáků s SPU byl ve čtvrtém ročníku základních škol, a to celkem 133 žáků, hned v závěsu je však třetí ročník, a to se 130 žáky s SPU. Zároveň je nutné dodat, že vzorek žáků ze čtvrtého ročníku byl nepatrně větší, než ze třetího ročníku (1610 ku 1584), takže nemůžeme striktně tvrdit, že největší počet zjištěných SPU je jednoznačně ve čtvrtém ročníku. Uvedené závěry ostatně podporuje graf č. 2, který níže v této kapitole zachycuje procentuální výskyt žáků s SPU v jednotlivých ročnících. Z výše uvedené tabulky se však celkem jednoduše dá vyvodit závěr, že ve zkoumaném vzorku platí čím vyšší ročník základní školy, tím více se objevilo zjištěných žáků s SPU.

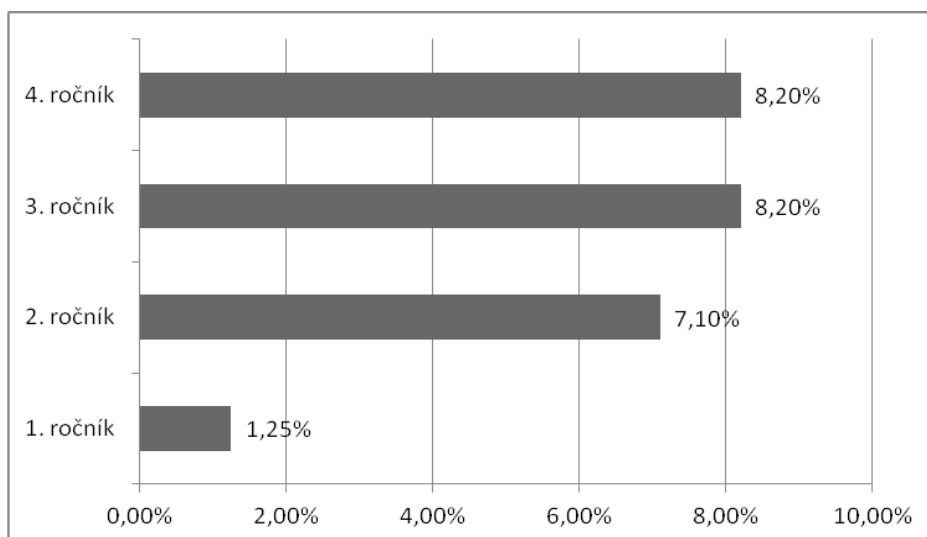
Nejnižší počet zjištěných žáků s SPU v prvním ročníku základní školy má poměrně logické vysvětlení v tom, co bylo v rámci dotazníkového šetření potvrzováno i ze stran respondentů – v prvních ročnících totiž mnohde teprve pomalu a postupně dochází k diagnostikování možných obtíží ve čtení, a proto na některých základních školách jsou až v závěru prvního ročníku problémy se čtením řešeny plány pedagogické podpory, či jsou žáci teprve odesíláni do školských poradenských zařízení k odbornému vyšetření. Zároveň toto zjištění odpovídá tomu, že v dalších ročnících základní školy stoupá náročnost čtených textů a požadavky na úroveň čtení, a proto se některé SPU mohou projevit až později, než v prvním ročníku. Zřejmě i z tohoto důvodu nebyla v prvním ročníku ve zkoumaném vzorku zjištěna žádná SPU 4, tedy nebyl zjištěn žádný žák se závažnou poruchou učení, kterému by mohlo být poskytnuto podpůrné opatření třetího stupně.

Pro větší přehlednost a snadnější orientaci byly data ze souhrnné tabulky č. 1 znázorněna také v níže uvedeném sloupcovém grafu.



**Graf č. 1** Výskyt SPU - dyslexie v jednotlivých ročnících v poměru k celkovému počtu žáků ve školách, kde je vyučováno analyticko-syntetickou metodou

Dále se také ze souhrnné tabulky č. 1 dá vyvodit procentuální počet zjištěných žáků s SPU v porovnání s celkovým počtem žáků z výzkumného vzorku. V prvním ročníku bylo zjištěno pouze 1,25% žáků s SPU, ve druhém ročníku základní školy pak už byl zjištěn výskyt 7,1% žáků s SPU. Ve třetím a čtvrtém ročníku byl zjištěn 8,2% výskyt žáků s SPU. Čísla absolutních počtů žáků v daném ročníku se zjištěnou SPU sice nebyla stejná, ale lišila se velikost vzorku za jednotlivé ročníky. Proto jsem zvolila také tuto možnost procentuálního zobrazení, aby zjištění mohla být jasnější a přesnější. Výsledky zobrazuje graf č. 2 níže.

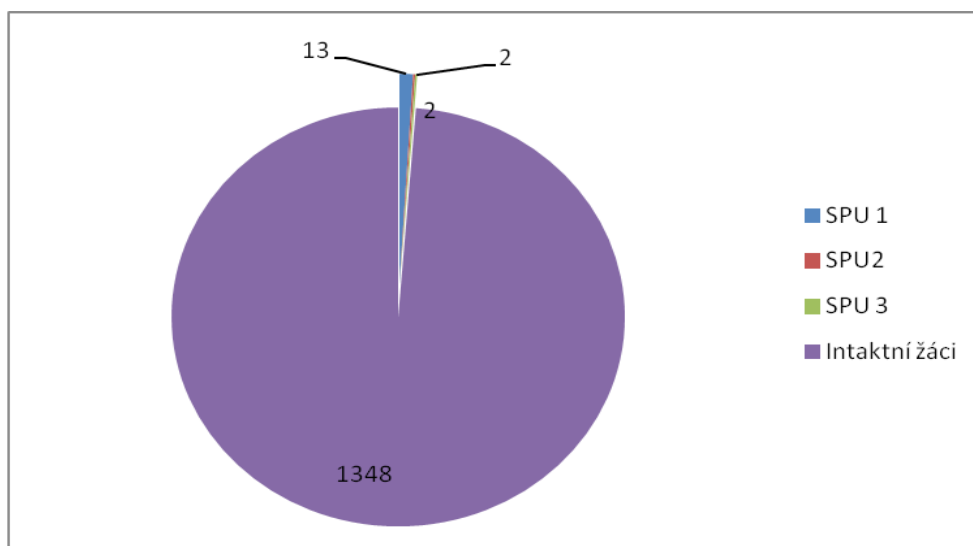


**Graf č. 2 - Procentuální výskyt žáků s SPU - dyslexií v jednotlivých ročnících základních škol, kde je vyučováno analyticko-syntetickou metodou**

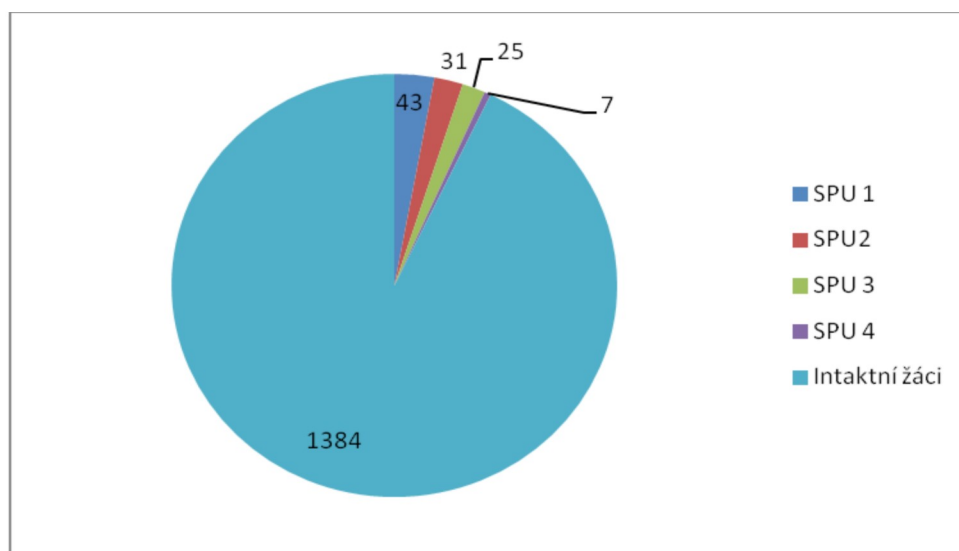
Dalším podstatným jevem, který považuji za důležité v rámci praktické části této bakalářské práce zhodnotit, je výskyt specifické poruchy učení – dyslexie z hlediska stupňů její závažnosti v jednotlivých ročnících. Co se týče absolutních čísel, tak z výše uvedené tabulky vyplývá, že nejvíce žáků s SPU (50 žáků) bylo zjištěno ve čtvrtém ročníku základní školy a to v kategoriích SPU 2, tedy obtíže ve čtení s doporučeným podpůrným opatřením prvního stupně, a SPU 3, tedy středně těžkou poruchou učení a nárokem na poskytnutí podpůrných opatření druhého až třetího stupně. Nulová hodnota byla zjištěna pouze v kategorii SPU 4 v prvním ročníku, což je již zmíněno výše v této kapitole. Celkově v kategorii SPU 4 bylo zjišťováno nejmenší množství diagnostikovaných žáků ve všech ročnících základní školy, přičemž v této kategorii se jedná o těžké poruchy učení.

V následujících grafech je pak pro větší přehlednost znázorněno, v jakém poměru se vždy z celkového počtu žáků v daném ročníku základní školy nacházejí intaktní žáci, a žáci s jednotlivými stupni SPU (SPU 1, SPU 2, SPU 3 a SPU 4). Grafy jsou zde uvedeny pro všechny zkoumané ročníky základní školy, tedy 1. až 4. ročník.





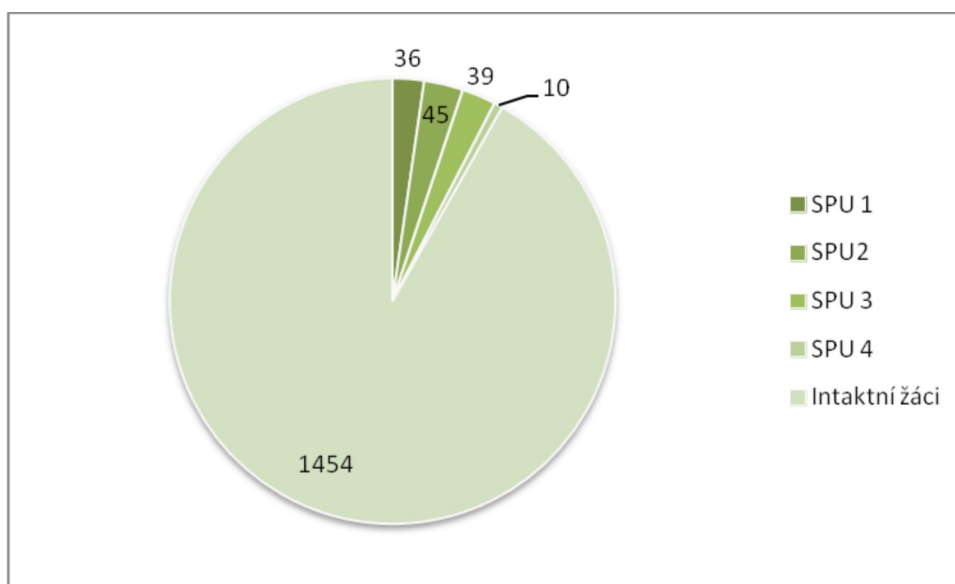
**Graf č. 3** Výskyt dyslexie dle stupně SPU v 1. ročníku ZŠ, kde je vyučováno analyticko-syntetickou metodou



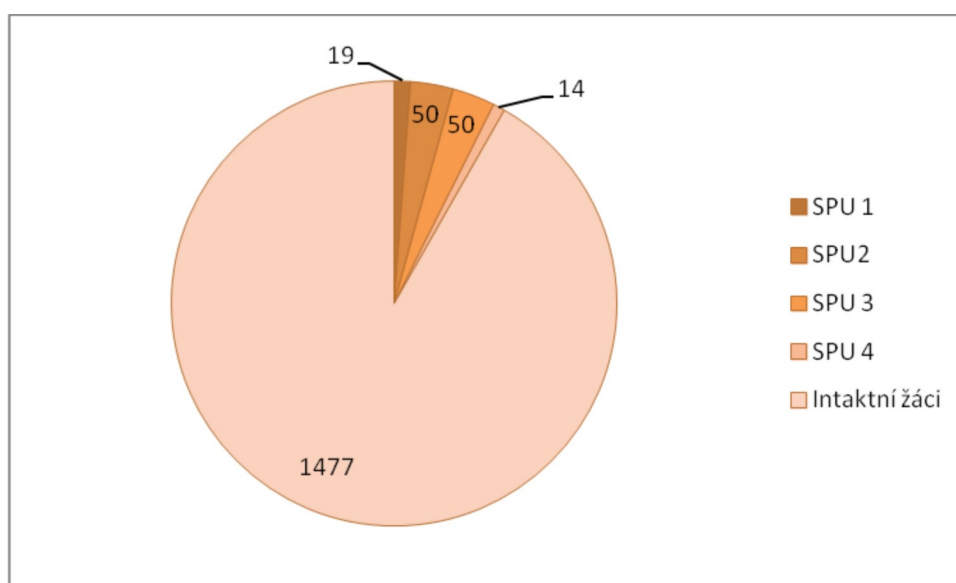
**Graf č. 4** Výskyt dyslexie dle stupně SPU v 2. ročníku ZŠ, kde je vyučováno analyticko-syntetickou metodou

Z výše uvedených grafů obsahujících data ze zkoumaného vzorku z prvního a druhého ročníku základní školy s ohledem na stupeň SPU vyplývá několik následujících zjištění. V prvním ročníku je nejvíce zjištěných žáků s dyslexií ve stupni SPU 1 (celkem 13), tedy mírné obtíže ve čtení. V dalších stupních SPU 2 a SPU 3 byly zjištěny pouze dva případy v každém stupni z celého zkoumaného vzorku. Jak jsem již zmínila výše v této kapitole, mnohde se v prvním ročníku potíže se čtením teprve postupně objevují, a proto

většinou nejsou přijímána nijak závažná opatření, pouze se na škole při zjištěných potížích vypracovává plán pedagogické podpory a s žákem je např. intenzivněji pracováno v hodinách. Teprve v následujícím, druhém ročníku, se potom spolu se stoupající obtížností textů objevují závažnější potíže a teprve tehdy může docházet k odeslání žáka do školského poradenského zařízení k dalšímu vyšetření a diagnostice obtíží. Tomu též odpovídá narůstající počet žáků ve všech kategoriích SPU (v SPU 1 dokonce 43 žáků, v SPU 4 zjištěných 7 žáků).



*Graf č. 5 Výskyt dyslexie dle stupně SPU v 3. ročníku ZŠ, kde je vyučováno analyticky-syntetickou metodou*



*Graf č. 6 Výskyt dyslexie dle stupně SPU ve 4. ročníku ZŠ, kde je vyučováno analyticko-syntetickou metodou*

Další dvě tabulky výše potom představují data zjištěná ve třetím a čtvrtém ročníku základních škol, kde je vyučováno analyticko-syntetickou metodou čtení. U hodnot ze třetího ročníku je poměrně jasně vidět vzrůstající tendence téměř ve všech kategoriích SPU, zejména v kategorii SPU 2 a SPU 3 (celkem zjištěných 45 žáků s SPU 2 a 39 žáků s SPU 3). Dá se uvažovat o tom, že se vzrůstajícím tlakem ve vyšších ročnících základní školy se některé problémy dyslektických žáků krystalizují či prohlubují, proto je třeba v některých případech přezkoumávat stupeň zjištěné závažnosti poruchy učení a může docházet k tomu, že žákovi jsou následně poskytnuta podpůrná opatření vyšších stupňů než doposud. Z hodnot zjištěných ve čtvrtém ročníku lze opět vidět mírný nárůst zjištěných případů v kategorii SPU 2, SPU 3 a SPU 4, oproti tomu žáků v kategorii SPU 1 je ve čtvrtém ročníku znatelně méně než třeba ve druhém či třetím ročníku (ve druhém ročníku bylo zjištěno 43 žáků s SPU 1, ve třetím ročníku 36 a ve čtvrtém ročníku pouze 19). Pravděpodobně jde opět o následek vzrůstajícího tlaku na úroveň žáka, kdy pokud už jsou nějaké případy v tomto ročníku diagnostikovány, pak jde již o závažnější poruchy učení.

Pro komparaci údajů, které byly výzkumným šetřením získány ze škol využívajících k nácviku prvopočátečního čtení a psaní analyticko-syntetickou metodu, jsem zvolila, jak jsem již zmínila výše, bakalářské práce kolegyně, které se zabývaly obdobným tématem pouze z pohledu dalších nejvíce používaných metod nácviku

prvopočátečního čtení a psaní – tedy zkoumaly výskyt specifické poruchy učení dyslexie na základních školách, kde je vyučováno metodou genetickou a metodou Sfumato – Splývavé čtení.

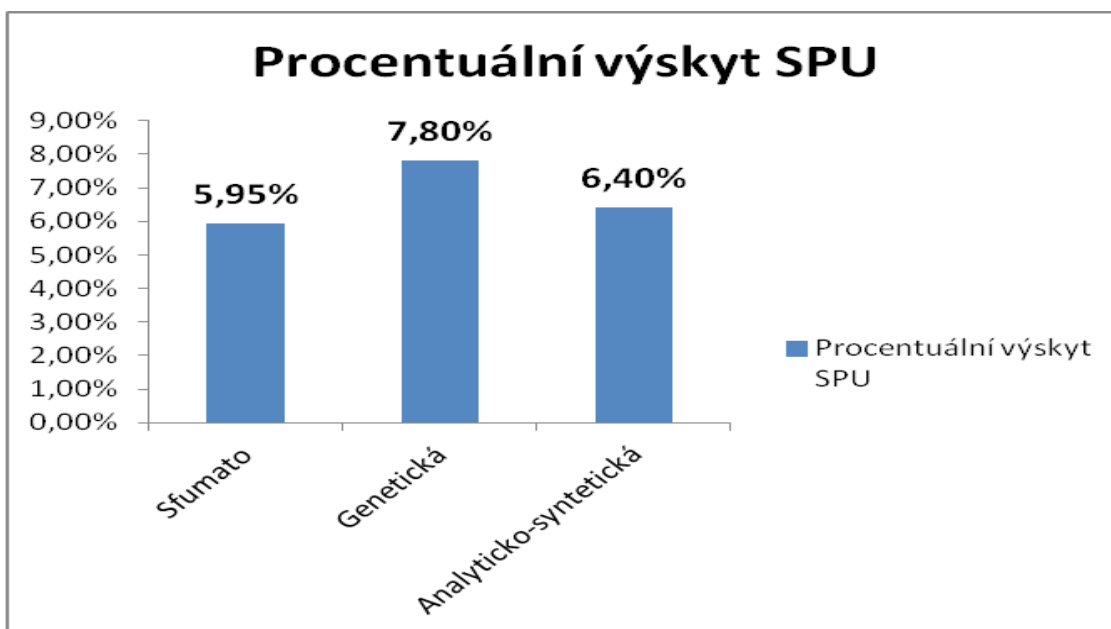
Všechny tři zmíněné metody patří k nejčastěji využívaným metodám nácviku prvopočátečního čtení ve školním systému v České republice. Dle výsledků, které uvedla ve své analýze z roku 2014, vydané pod názvem Alternativní metody výuky v České republice, Česká školní inspekce, v daném roce učilo dle analyticko-syntetické metody celkem 3009 základních škol, genetickou metodou pak bylo vyučováno na 938 základních školách a u metody Sfumato se jednalo o 811 škol (Česká školní inspekce, 2014). Od té doby však mohlo dojít k drobným změnám, zejména v posunu od analyticko-syntetické metody k ostatním naznačeným metodám, proto jsou výše zmíněné údaje uvedeny spíš jako doplňující.

Souhrnná data, která byla výzkumnými šetřeními získána pro všechny zmíněné metody výuky čtení získána, jsou představena v tabulce níže.

<b>Zkoumaná metoda výuky čtení</b>	<b>SPU 1</b>	<b>SPU 2</b>	<b>SPU 3</b>	<b>SPU 4</b>	<b>Počet žáků sSPU celkem</b>	<b>Celkový počet žáků</b>
Sfumato – Splývavé čtení	82	70	125	20	297	4988
Genetická metoda	37	34	32	6	109	1396
Analyticko-syntetická metoda	111	128	116	31	386	6049

*Tabulka 2 Výskyt dyslexie na ZŠ dle jednotlivých metod výuky čtení*

Pro větší přehlednost jsem ještě výše uvedená data zpracovala do grafu, který ukazuje procentuální zastoupení žáků se zjištěnou SPU jakéhokoliv stupně v poměru k celkovému počtu žáků z výzkumného vzorku pro jednotlivé metody výuky čtení.



*Graf č. 7 Procentuální výskyt SPU v poměru ke zkoumanému vzorku žáků pro jednotlivé metody výuky čtení*

Pro shrnutí výše uvedeného je třeba zdůraznit, že velikost jednotlivých zkoumaných vzorků se pro každou jednotlivou metodu výuky čtení lišila. Největší byl zkoumaný vzorek žáků ze škol, kde je využívána analyticko-syntetická metoda, ten tvořil celých 6094 žáků. Pro zkoumání metody Sfumato – Splývavé čtení byl využit vzorek čítající celkem 4988 žáků. Pro genetickou metodu bylo získáno poměrně výrazně méně dat, zkoumaný vzorek obsahoval 1396 žáků.

Z grafu č. 7 vyplývá, že co se týče metody zkoumané touto bakalářskou prací, je procentuální podíl výskytu specifické poruchy učení dyslexie v rámci zkoumaného žáků 6,4%. U metody Sfumato – splývavé čtení pak na základě získaných údajů vychází procentuální podíl výskytu dyslexie na 5,95% (Čadková-Oriničová, 2018). V případě metody genetické činí procentuální podíl výskytu dyslexie ve zkoumaném vzorku 7,8% (Strýčková, 2018). Dalo by se tedy usuzovat, že z hlediska podílu počtu žáků se zjištěnou dyslexií ku celkovému počtu žáků ve výzkumných vzorcích vychází hodnoty nejlépe pro metodu Sfumato – Splývavé čtení, kde je procentuální podíl nejnižší, oproti tomu nejhůře z výše uvedených dat vychází metoda genetická, s nejvyšším procentuálním podílem.

Na počátku tohoto výzkumného šetření byla stanovena výzkumná otázka, kterou měla tato bakalářská práce za cíl ověřit pomocí dotazníkového šetření.

**Výzkumná otázka: Vyskytuje se ve třídách, kde je pro nácvik prvopočátečního čtení využívána analyticko-syntetická metoda, menší množství žáků se specifickou poruchou učení dyslexie, než ve třídách, v nichž je čtení vyučováno metodou genetickou nebo metodou Sfumato – Splývavé čtení?**

K této výzkumné otázce a jejímu ověření nebo vyvrácení jsou pak nejdůležitější poznatky uvedené v tabulce č. 2 a grafu č. 7, které obsahují a porovnávají data získaná o výskytu specifické poruchy učení dyslexie na základních školách, kde se vyučuje čtení třemi nejčastěji užívanými metodami – analyticko-syntetickou, genetickou a metodou Sfumato – Splývavé čtení. Z výše uvedených dat vyplývá, že nejnižší výskyt dyslexie byl shledán na základních školách, kde se vyučuje metodou Sfumato – Splývavé čtení. Druhý nejlepší výsledek pak svědčí analyticko-syntetické metodě nácviku prvopočátečního čtení. Třetí, a tedy nejhorší výsledek, vykazuje metoda genetická.

**Na výzkumnou otázka byla nalezena negativní odpověď.**

## **Závěr**

V současném školství tvoří žáci se specifickými poruchami učení jednu z největších skupin žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, kteří jsou ve většině případů okludováni do vzdělávání na běžných základních školách. Také tuto diagnózu nejběžněji na školách řeší výchovní poradci, metodici prevence a případně pak i školská poradenská zařízení. Téměř by se dalo říci, že těchto „dys-“ žáků jako by bylo stále víc a víc.

Zejména u žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, kteří jsou začlenění do kolektivu mezi intaktní spolužáky, je třeba myslet na to, aby i tito žáci zažívali pocit úspěchu, aby neztráceli motivaci a pozitivní vztah k učení i ke škole samotné.

Proto bylo také motivem pro vznik této práce zhodnotit, jako si vlastně ve výskytu specifické poruchy učení dyslexie vede metoda, která je k nácviku prvopočátečního čtení stále v rámci českého školství užívána nejčastěji. Protože nyní existuje možnost volby, kterou z metod bude učitel prvopočáteční čtení a psaní vyučovat, mohla by tato bakalářská práce a výsledky výzkumného šetření sloužit jako jedno z vodítek k rozhodnutí, jakou metodu právě pro nácvik prvopočátečního čtení zvolit. A to nejenom pro učitele, vedoucí pracovníky či ředitele škol, ale možná také pro rodiče, kteří chtějí být na tomto poli informováni.

V teoretické části této práce byla v první řadě podrobně popsána analyticko-syntetická metoda výuky čtení, a to od její historie, po rozlišení jednotlivých fází v této metodě, až po zhodnocení možných rizik, která jsou na tuto metodu navázána. Dále bylo také samozřejmě pojednáno o tématu specifických poruch učení, se specifickým zaměřením na zkoumanou specifickou poruchu čtení – dyslexii. V závěru byly také zmíněny možnosti podpory žáků s diagnostikovanou dyslexií.

V praktické části bakalářské práce jsou pak zhodnoceny výsledky dotazníkového šetření, které bylo prováděno na výzkumném vzorku celkem 6094 žáků z celkem 50 škol z 9 krajů České republiky, kde je vyučováno čtení právě analyticko-syntetickou metodou. Na těchto školách bylo zkoumáno dohromady 311 tříd v prvních až čtvrtých ročnících základních škol.

Ze zjištěných výsledků vyplývá, že nejnižší výskyt obtíží se čtením byl v základních školách, kde je vyučováno analyticko-syntetickou metodou zjištěn u žáků prvního ročníku. V dalších ročnících se potom počet žáků se zjištěnou SPU zvyšoval. Všeobecně nejvyšší ve zkoumaném vzorku byl zjištěný počet žáků spadajících do kategorie SPU 2, a to 128 žáků. Nejméně žáků pak bylo zjištěno v kategorii SPU 4, která značí už těžké poruchy učení, a to pouhých 31 žáků.

Celkový výskyt dyslexie ve výzkumném vzorku žáků, kteří se učili čist analyticko-syntetickou metodou, byl 6,4%. V porovnání s ostatními nejběžněji vyučovanými metodami nácviku čtení nebyla tato metoda ani nejlepší, ani nejhorší. Metoda Sfumato – Splývavé čtení, vykazala nejlepší výsledek ze zkoumaných metod, a to pouze 5,95% výskyt dyslexie. Naproti tomu metoda genetická vykazala výsledek celých 7,8% zjištěných

žáků s dyslexií ve zkoumaném vzorku. Na výzkumnou otázku, která byla na počátku výzkumného šetření stanovena, že ve třídách s výukou analyticko-syntetickou metodou bude oproti ostatním metodám nižší výskyt dyslexie, tedy nebyla nalezena pozitivní odpověď.

Přesto si dovolím tvrdit, že výsledky komparace metod nácviku čtení mluví pro analyticko-syntetickou metodu výrazně špatně. Rozdíl mezi procentuálním výsledkem analyticko-syntetické metody a metody Sfumato – Splývavé čtení je minimální, a může být dán celou řadou faktorů, počínaje různou velikostí zkoumaných vzorků, až po různé diagnostické metody využívané ve školských poradenských zařízeních.

Význam této práce tedy spatřuji především v tom, že poskytne potřebná data a informace všem, kteří se zamýšlejí nad volbou metody nácviku prvopočátečního čtení nejenom pro své žáky, ale i pro své děti.



## Seznam použitých informačních zdrojů

1. ZELINKOVÁ, Olga. *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program*. Vyd. 2. Praha: Portál (vydavatelství), 2007. ISBN 978-80-7367-326-0.
2. KŘIVÁNEK, Zdeněk a Radka WILDOVÁ. *Didaktika prvopočátečního čtení a psaní*. Praha: Univerzita Karlova, 1998. ISBN 80-86039-55-2.
3. WILDOVÁ, Radka, ed. *Aktuální problémy didaktiky prvopočátečního čtení a psaní*. Praha: Univerzita Karlova, 2002. ISBN 80-7290-103-6.
4. SINDELAR, Brigitte. *Předcházíme poruchám učení: soubor cvičení pro děti v předškolním roce a v první třídě*. Vyd. 4. Praha: Portál (vydavatelství), 2007. ISBN 978-80-7367-262-1.
5. POKORNÁ, Věra. *Jak poznáme sklony dítěte k dyslexii, dysgrafii, dyskalkulii*. Praha: fi BLUG, 1994. ISBN 80-85635-36-4.
6. POKORNÁ, Věra. *Vývojové poruchy učení v dětství a v dospělosti*. Praha: Portál (vydavatelství), 2010. ISBN 978-80-7367-773-2.
7. POKORNÁ, Věra. *Teorie a náprava vývojových poruch učení a chování*. Praha: Portál (vydavatelství), 2010. ISBN 978-80-7367-817-3.
8. JUCOVIČOVÁ, Drahomíra a Hana ŽÁČKOVÁ. *Dyslexie*. Dotisk 2., upr. vyd. Praha: D & H, 2011. ISBN 978-80-903869-7-6.
9. ZELINKOVÁ, Olga. *Dyslexie v předškolním věku?*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0194-6.
10. MATĚJČEK, Zdeněk, VÁGNEROVÁ, Marie, ed. *Sociální aspekty dyslexie*. Praha: Karolinum (nakladatelství), 2006. ISBN 80-246-1173-2.
11. NOVÁK, Josef. *Čtenářské tabulky: analyticko-syntetická metoda rozvíjení čtenářských dovedností*. Havlíčkův Brod: Tobiáš, 2007. ISBN 978-80-7311-093-2.
12. NASTOUPILOVÁ, Dita a Lucie SKALOVÁ. *Analyticko-syntetická metoda čtení a psaní: příručka pro učitele: určeno pro 1. ročník ZŠ: Lili a Vili 1*. Praha: Klett, 2014. ISBN 978-80-7397-197-7.

13. FASNEROVÁ, Martina. *Prvopočáteční čtení a psaní*. Praha: Grada, 2018. ISBN 978-80-271-0289-1.
14. BRADÁČOVÁ, Lenka. *Moje Živá abeceda: učebnice pro 1. ročník základních škol*. Ilustroval Libor DROBNÝ. Všeň: Alter, 2017. ISBN 978-80-7245-348-1.
15. DOLEŽALOVÁ, Alena Bára a Miloš NOVOTNÝ. *Živá abeceda pro 1. ročník základní školy: učebnice vytvořená v souladu s RVP ZV*. Ilustroval Andrea SCHINDLEROVÁ. Brno: Nová škola, 2017. ISBN 978-80-7289-909-8.
16. NASTOUPILOVÁ, Dita. *Dyslexie: aktivity pro děti se specifickou poruchou učení*. Ilustroval Markéta VYDROVÁ. Praha: Fragment, 2017. ISBN 978-80-253-3076-0.
17. JUCOVIČOVÁ, Drahomíra, Hana ŽÁČKOVÁ a Hana SOVOVÁ. *Specifické poruchy učení na 2. stupni základních škol: (použitelné i pro střední školství [i.e. školství])*. Praha: D & H, 2007. ISBN 978-80-903579-7-6.
18. MATĚJČEK, Zdeněk. *Dyslexie: Specifické poruchy čtení*. 3. upr. a rozšíř. vyd. Jinočany, 1995. ISBN 80-857-8727-X.
19. PIPEKOVÁ, Jarmila. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. 2. přeprac. a rozšíř. vydání. Brno: Paido, 2006. ISBN 80-7315-120-0.
20. JOŠT, Jiří. *Čtení a dyslexie*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2011. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3030-1.
21. *MKN-10. Mezinárodní statistická klasifikace nemocí a přidružených zdravotních problémů*. 1. svazek. Desátá revize. Praha: Ústav zdravotnických informací a statistiky České republiky, 2017. ISBN 978-80-7472-168-7.
22. ZAPLETALOVÁ, Jana, MRÁZKOVÁ, Jana. *Metodika pro nastavování katalogu podpůrných opatření ve školách ve spolupráci se školskými poradenskými zařízeními*. Praha: NÚV, 2014/2016. ISBN 978-80-7481-085-5.
23. GAVORA, Peter. *Úvod do pedagogického výzkumu*. 2., rozš. české vyd. Brno: Paido, 2010. ISBN 978-80-7315-185-0.
24. LINDEROVÁ, Ivica, SCHOLZ, Petr, MUNDUCH, Michal. *Úvod do metodiky výzkumu*. 1. vydání. Vysoká škola polytechnická Jihlava, 2016. ISBN 978-80-88064-23-7

25. Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů
26. Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, ve znění pozdějších předpisů
27. PLAVCOVÁ, Pavla. *Komparace metod nácviku čtení a psaní ve vztahu k rozvoji specifických poruch učení* [online]. Praha, 2017 [cit. 2018-6-28]. Dostupné z: <https://dspace.cuni.cz/handle/20-500.11956/91404>. Diplomová práce. Univerzita Karlova.
28. MICHALÍK, Jan, BASLEROVÁ, Pavlína, FELCMANOVÁ, Lenka. *Katalog podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu zdravotního nebo sociálního znevýhodnění: obecná část* [online]. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015 [cit. 2018-6-28]. ISBN 978-80-244-4654-7. Dostupné z: <http://inkluzi.upol.cz/ebooks/katalog-vseobecny/katalog-vseobecny.pdf>.
29. HLADKÁ, Jitka. *Komparace metod nácviku počátečního čtení a psaní ve vztahu k rozvoji specifických poruch učení* [online]. Praha, 2017 [cit. 2018-6-28]. Dostupné z: <https://dspace.cuni.cz/handle/20.500.11956/91404>. Diplomová práce. Univerzita Karlova.
30. ŽALOUDKOVÁ, Jitka. *Výuka čtení u žáků s vývojovými poruchami učení na malotřídní škole* [online]. Praha, 2012 [cit. 2018-6-28]. Dostupné z: <https://dspace.cuni.cz/handle/20.500.11956/43605>. Diplomová práce. Univerzita Karlova.
31. KOTRBÁČKOVÁ, Eva. *Individuální vzdělávací plány pro děti se specifickými poruchami učení v edukačním procesu na základní škole* [online]. Praha, 2015 [cit. 2018-6-28]. Dostupné z: <https://dspace.cuni.cz/handle/20.500.11956/66658>. Bakalářská práce. Univerzita Karlova.
32. ŠKONDROVÁ, Helena. *Výuka čtení metodou genetickou a analyticko-syntetickou* [online]. České Budějovice, 2016 [cit. 2018-6-28]. Dostupné z: [https://www.pf.jcu.cz/education/departament/czv/archiv\\_zp/abc/2016/Vyuka\\_cteni\\_metoda\\_u\\_genetickou\\_a\\_analyticko-syntetickou.pdf](https://www.pf.jcu.cz/education/departament/czv/archiv_zp/abc/2016/Vyuka_cteni_metoda_u_genetickou_a_analyticko-syntetickou.pdf). Závěrečná práce. Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích.

33. ČESKÁ ŠKOLNÍ INSPEKCE. *Alternativní metody výuky* [online]. In: Praha: Česká školní inspekce, 2014 [cit. 2018-6-23]. Dostupné z: <http://www.csicr.cz/cz/Dokumenty/Tematicke-zpravy/Alternativni-metody-vyuky>
34. KUCHARSKÁ, Anna a Pavlína BAREŠOVÁ. Vývojová dynamika čtení v analyticko-syntetické metodě čtení a metodě genetické v 1. a 2. třídě a její uplatnění v poradenské diagnostice. *Pedagogika: Časopis pro vědy o vzdělávání a výchově* [online]. 2012, 1-2 (MONO), s. 65-80 [cit. 2018-6-23]. Dostupné z: <http://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?p=641&lang=cs>
35. NOVÁKOVÁ, Simona. *Vývoj čtenářských dovedností a obtíže v analyticko-syntetické metodě čtení* [online]. Praha, 2007 [cit. 2018-6-28]. Dostupné z: <https://dspace.cuni.cz/handle/20.500.11956/9110>. Diplomová práce. Univerzita Karlova.
36. ČADKOVÁ-ORINIČOVÁ, Iveta. *Zhodnocení výskytu SPU ve školách vyučujících metodou Sfumato – Splývavé čtení* [online]. Praha, 2018 [cit. 2018-6-28]. Dostupné z: <https://dspace.cuni.cz/handle/20.500.11956/98167>. Bakalářská práce. Univerzita Karlova.
37. STRÝČKOVÁ, Karolína. *Výuka čtení genetickou metodou v kontextu specifických poruch učení* [online]. Praha, 2018 [cit. 2018-6-28]. Dostupné z: <https://dspace.cuni.cz/handle/20.500.11956/98174>. Bakalářská práce. Univerzita Karlova.
38. NÁRODNÍ ÚSTAV PRO VZDĚLÁVÁNÍ. *Zařazování žáků do kategorií zdravotních znevýhodnění za účelem jejich zařazení do vzdělávání. Terminologický výklad pojmů (Výklad pro užívání číselníku)*[online]. In.: Praha, 2016, [cit. 2018-6-28]. Dostupné z: [http://nuv.cz/uploads/Amail/1608/Metodicky\\_list\\_k\\_zarazovani\\_zaku\\_podle\\_16\\_odstavec\\_9.docx](http://nuv.cz/uploads/Amail/1608/Metodicky_list_k_zarazovani_zaku_podle_16_odstavec_9.docx)

## Seznam příloh

Třída	Počet žáků SPU 1	Počet žáků SPU 2	Počet žáků SPU 3	Počet žáků SPU 4	Celkový počet žáků ve třídě
I.A					
I.B					
I.C					
I.D					
II.A					
II.B					
II.C					
II.D					
III.A					
III.B					
III.C					
III.D					
IV.A					
IV.B					
IV.C					
IV.D					

### Příloha č. 1. Dotazník s pokyny rozesílaný v rámci výzkumného šetření

#### Pokyny k vyplnění:

Do kolonky **Počet žáků SPU 1** uveďte počet žáků, kteří mají **zpracovaný plán pedagogické podpory z důvodu obtíží ve čtení**, za jednotlivé třídy resp. ročníky.

Do kolonky **Počet žáků SPU 2** uveďte počet žáků **s identifikátorem znevýhodnění 7 M** (mírné poruchy učení), u kterých je v závěrech z vyšetření v poradenském zařízení uvedeno, **že žák má obtíže ve čtení**, za jednotlivé třídy resp. ročníky.

Do kolonky **Počet žáků SPU 3** uveďte počet žáků **s identifikátorem znevýhodnění 7 S** (středně závažné poruchy učení), u kterých je v závěrech z vyšetření v poradenském zařízení uvedeno, **že žák má obtíže ve čtení**, za jednotlivé třídy resp. ročníky.

Do kolonky **Počet žáků SPU 4** uveďte počet žáků **s identifikátorem znevýhodnění 7 T** (závažné poruchy učení), u kterých je v závěrech z vyšetření v poradenském zařízení uvedeno, **že žák má obtíže ve čtení**, za jednotlivé třídy resp. ročníky.