

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta
Katedra speciální pedagogiky

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Zhodnocení výskytu SPU ve školách vyučujících metodou Sfumato –
Splývavé čtení

Evaluation of prevalence of specific learning difficulties at schools using
Sfumato reading method

Bc. Iveta Čadková Oriničová

Vedoucí práce: PhDr. Lenka Felcmanová, Ph.D.

Studijní program: Speciální pedagogika

Studijní obor: Speciální pedagogika

Odevzdáním této bakalářské práce na téma Zhodnocení výskytu SPU ve školách vyučujících metodou Sfumato – Splývavé čtení 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, 14. 4. 2018

Ráda bych vyjádřila poděkování PhDr. Lence Felcmanové, PhD. za její trpělivost, ochotu a cenné rady při vedení mé bakalářské práce. Děkuji osloveným školám a pedagogům za ochotu zúčastnit se výzkumného šetření. V neposlední řadě patří moje poděkování rodině, která mi byla velkou oporou.

ABSTRAKT

Teoretická část bakalářské práce obsahuje poznatky získané analyzováním dostupné odborné literatury týkající se historie, jednotlivých druhů a diagnostiky specifických poruch učení, metod nácviku počátečního čtení a psaní a vlivu specifických poruch učení na osobnost dítěte.

Praktickou část práce tvoří kvantitativní výzkum realizovaný pomocí dotazníkového šetření pro pracovníky základních škol, ve kterých byla aplikována metoda Sfumato – Splývavé čtení (dále jen Sfumato). Cílem práce je zhodnotit výskyt specifických poruch učení - dyslexie u dětí od první do čtvrté třídy na základní škole, u kterých byla pro výuku prvopočátečního čtení zvolena metoda Sfumato. V rámci krajů České republiky je nejvyšší výskyt dyslexie 11,9 % v Moravskoslezském kraji, oproti tomu Praha vykazuje nejnižší výskyt a to 3,4 %. Nejnižší výskyt dyslexie byl shledán u žáků v prvních ročnících, nejvyšší poté ve třetích ročnících. Napříč všemi ročníky byly nejčastěji diagnostikovány středně závažné poruchy učení (SPU 3). Z výzkumu vyplývá, že metoda Sfumato značně eliminuje výskyt závažných poruch učení a to na hodnotu 0,4 %. Celkový výskyt dyslexie při aplikaci metody Sfumato byl 6 %. V porovnání s analyticko-syntetickou metodou byly obě metody vzhledem k prevenci rozvoje dyslexie srovnatelné. V porovnání s metodou genetickou se Sfumato jeví jako méně rizikové ve vztahu k rozvoji dyslexie.

Jelikož doposud není výzkumně podloženo, která z metod nácviku prvopočátečního čtení je pro děti nejvhodnější, věřím, že tato práce může pomoci vedení škol při výběru vhodné metody výuky prvopočátečního čtení. Práce by mohla také sloužit jako podklad pro další šetření. Bylo by přínosné v šetření pokračovat, abychom mohli sledovat změny ve výskytu dyslexie i v dalších ročnících.

KLÍČOVÁ SLOVA:

dyslexie, počáteční čtení, Sfumato - splývavé čtení, specifické poruchy učení

ABSTRACT

The theoretical part of the bachelor thesis contains the knowledge gained by analyzing available literature on history, individual types and diagnostics of specific learning disorders, methods of initial reading and writing, and the impact of specific learning disorders on the personality of the child.

The practical part of the thesis is a quantitative research carried out by means of a questionnaire survey for the staff of elementary schools in which the method of Sfumato was applied. The aim of the work is evaluation of prevalence of specific learning difficulties - dyslexia in children from the first to the fourth grade at elementary school, where the Sfumato method was chosen for teaching the initial reading. Within the regions of the Czech Republic, the highest incidence of dyslexia is 11,9 % in the Moravian-Silesian Region, whereas Prague has the lowest incidence, 3,4 %. The lowest incidence of dyslexia was found in pupils in first years, highest in third years. Cross-sectional learning disabilities (SPU 3) were most frequently diagnosed across all years. The research shows that the Sfumato method greatly eliminates the occurrence of severe learning disabilities, up to 0,4 %. The overall incidence of dyslexia in the Sfumato method was 6 %. Compared with the analytical-synthetic method, both methods were comparable with the prevention of dyslexia. Compared to the genetic method, Sfumato appeared to be less risky in relation to the development of dyslexia.

Since it is not yet scientifically based on which of the first reading exercises is best suited to children, I believe that this work can help school leadership in choosing the appropriate method of initial reading instruction. The work could also serve as a basis for further investigation. It would be beneficial to continue the investigation so that we can monitor changes in dyslexia in the next years.

KEYWORDS

dyslexia, initial reading, Sfumato method of initial reading, specific learning difficulties

Obsah

ÚVOD.....	8
I. TEORETICKÁ ČÁST	10
1 HISTORIE SPECIFICKÝCH PORUCH UČENÍ.....	10
2 DRUHY SPECIFICKÝCH PORUCH UČENÍ.....	13
2.1 Dyslexie	13
2.2 Dysgrafie.....	14
2.3 Dysortografie	15
2.4 Další SPU.....	16
3 DIAGNOSTIKA SPU	17
3.1 Průběh vyšetření	18
3.2 Podpůrná opatření ve vzdělávání	20
4 VLIV SPU NA OSOBNOST DÍTĚTE	24
5 METODY VÝUKY POČÁTEČNÍHO ČTENÍ V ČESKÉM VZDĚLÁVACÍM SYSTÉMU	26
5.1 Analyticko – syntetická metoda.....	26
5.2 Genetická metoda	28
5.3 Splývavé čtení - Sfumato®.....	29
5.3.1 Obecné zásady	30
5.3.2 Etapy výuky	31
5.3.3 Čtení v hodině.....	32
5.3.4 Psaní v hodině.....	33
5.3.5 Hodnocení metody Sfumato® - Splývavé čtení	33
II. PRAKTICKÁ ČÁST	35
6 VÝZKUMNÉ ŠETŘENÍ.....	35
6.1 Výzkumný problém a cíl bakalářské práce.....	35
6.2 Hypotéza	35

6.3	Metodologie	36
6.3.1	Dotazník	36
6.4	Postup při získávání dat a charakteristika výzkumného vzorku	38
6.5	Analýza výsledků a interpretace dat	39
	ZÁVĚR.....	48
	SEZNAM POUŽITÝCH INFORMAČNÍCH ZDROJŮ	51
	SEZNAM PŘÍLOH	56

ÚVOD

Jednou z priorit rodičů, učitelů i vedení škol je spokojené dítě. Zejména první rok školní docházky velmi ovlivní postoj dítě ke škole. Zda se bude jednat o postoj pozitivní či negativní ovlivňuje řada faktorů, mezi kterými hraje velkou roli i zažití školního úspěchu. Dnešní svět nabízí nespočet druhů vzdělávacích směrů, rodiče mohou volit pro své dítě takovou školu, která je podle nich ta nejlepší pro jejich dítě, ať už se jedná o běžnou základní školu či o školu, která propaguje alternativní vyučovací metody (Montesori, Scioškola atd.). Jedním z rozhodujících kritérií pro výběr školy je i metoda výuky prvopočátečního čtení a psaní. Od roku 1989 si školy samy určují, jakou metodou pro výuku čtení budou aplikovat. Vybraná metoda výuky prvopočátečního čtení a psaní bude dítě provázet celým prvním ročníkem, proto považujeme za velmi důležité, aby byla zvolena taková metoda, která je pro děti co nejpříhodnější a eliminuje případné selhání ve čtení, resp. aby byla zvolena taková metoda, která eliminuje výskyt specifických poruch učení a s tím spojený možný školní neúspěch. Takový neúspěch může ovlivnit žákův postoj ke škole na celý život. Ve své práci si proto stanovuji za cíl zhodnotit výskyt specifických poruch učení (dyslexie) ve třídách, kde je aplikována metoda nácviku počátečního čtení Sfumato – Splývavé čtení (dále jen Sfumato). Vzhledem k rostoucímu počtu dětí se specifickými poruchami učení a s tím souvisejícími podpůrnými opatřeními, která se snaží eliminovat a kompenzovat znevýhodnění dětí, se jedná o aktuální téma. Věříme, že výsledky práce pomohou rodičům, učitelům i vedení škol v rozhodování ohledně volby nejpřívětivější metody nácviku elementárního čtení pro jejich děti. Výzkumy v této oblasti chybí, proto doufáme, že tato bakalářská práce podpoří provedení hlubšího šetření. Bakalářská práce je rozdělena na dvě části, teoretickou a praktickou. V teoretické části práce je uvedena historie specifických poruch učení a vývoj pojmenování specifických poruch učení od prvních zmínek o SPU až po současnost. Práce se zaměřuje na bádání o vývoji SPU jak ve světě tak u nás. Jsou zde uvedeni největší odborníci, kteří se zabývali SPU. Dále jsou v práci blíže popsány jednotlivé druhy a projevy SPU a to jak ty nejběžnější (dyslexie, dysortografie, dysgrafie) tak i ty méně časté (dysmúzie, dyspinxie, dyspraxie, dyskalkulie). Další kapitola je věnována diagnostice a také samotnému průběhu vyšetření. Jsou zde popsána i úskalí dnešní diagnostiky. V závěru této kapitoly jsou popsány jednotlivé stupně podpůrných opatření, dle vyhlášky 27/2016 Sb. o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, na které

může mít žák s SPU nárok. Své tvrzení, z prvního odstavce mého úvodu, o důležitosti zažití školního úspěchu dokládám kapitolou, kde se zabývám vlivem SPU na osobnost dítěte. Poslední kapitolou teoretické části je kapitola popisující tři nejčastěji využívané metody pro nácvik elementárního čtení v České republice tedy metodu genetickou, analyticko-syntetickou a Sfumato. U každé z metod zmiňuji jejich vznik, tvůrce a přibližuji jejich pozitiva i negativa.

V praktické části hodnotím výskyt dyslexie u žáků, u kterých byla při nácviku prvopočátečního čtení aplikována metoda Sfumato. Při hodnocení vycházím z dat, která byla získána dotazníkovým šetřením. Výzkum byl zaměřen na žáky, kteří ve školním roce 2017/2018 navštěvovali 1. až 4. třídu základní školy. Na základě dat výzkumného šetření zjišťuji výskyt SPU (dyslexie) v rámci krajů České republiky, míru výskytu SPU (dyslexie) v rámci jednotlivých ročníků a také zjišťuji procentuální zastoupení jednotlivých stupňů SPU (dyslexie) ve vzorku. Následně docházím k procentuálnímu vyjádření výskytu SPU mezi žáky 1. až 4. tříd, kteří se učili číst metodou Sfumato. Zjištěné procento výskytu porovnávám se závěry diplomové práce od Mgr. Formánkové, která se zabývala výskytem dyslexie u dětí ve stejném věku, které se učily číst metodou analyticko-syntetickou a genetickou.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 HISTORIE SPECIFICKÝCH PORUCH UČENÍ

„Je velmi pravděpodobné, že specifické poruchy učení existují tak dlouho jako lidstvo samo. Objeveny však byly teprve na přelomu minulého a tohoto století – a teprve od padesátých let se stávají ve všech zemích velice aktuálním a závažným sociálním problémem“ (Matějček, 1995, str. 7).

Jako první vývojová porucha učení byla popsána dyslexie. Prvním pojmem, který označoval dnešní dyslexii, byla slovní slepota. Prvně ho užil A. Kussmaul a to pro případy, kdy osoba přišla následkem úrazu mozku o schopnost číst a to při průměrné inteligenci, dobrém zraku a neporušené řeči (Matějček, 1995). Ztrátu sluchového vnímání označil Kussmaul jako slovní hluchotu (Matějček, *ibid.*). J. Hinshelwood, oční chirurg, publikoval v roce 1895 článek o slovní slepotě (Matějček, *ibid.*). Článek o oční slepotě (jakési formě oční vady) inspiroval P. Morgana k uveřejnění případu čtrnáctiletého chlapce jménem Percy, který se nenaučil číst, byť jeho inteligence byla průměrná (Šauerová, Špačková, Nechlebová, 2012). Na základě tohoto případu došlo k prvnímu popisu specifických poruch učení (SPU). Roku 1896 došlo k odhalení vývojové formy dyslexie, mimo jiné i na základě případu chlapce Percyho (Šauerová, Špačková, Nechlebová, 2012).

O důležité objevy v oblasti poruch učení se zasloužil americký neurolog Samuel Torrey Orton, který navrhl teorii o vzniku poruch učení opírající se o poznatky ohledně dominance a spolupráce levé a pravé hemisféry (Matějček, 1995).

Ovšem i čeští odborníci dosáhli celosvětově uznávaných objevů. V roce 1904 publikoval docent chorob nervových a duševních Karlovy univerzity Antonín Heveroch článek s názvem O jednostranné neschopnosti naučiti se číst při znamenité paměti poukazující na děti s SPU a roku 1905 i článek o dětech s problémy chování – Dítě neposeda. Heveroch mimo jiné kladl důraz na komplexní pochopení problémů dítě a ve článku apeluje na učitele, aby si takových dětí všímali a snažili se jim porozumět (Matějček, 1995, Šauerová, Špačková, Nechlebová, 2012).

Již v roce 1952 se u nás začalo s péčí a zkoumáním dětí s dyslexií. Stalo se tak zásluhou J. Langmeiera a O. Kučery, kteří pracovali na Dětském oddělení Psychiatrické léčebny v Havlíčkově Brodě. O dva roky později se péče rozšířila i na Dětskou

psychiatrickou léčebnu v Dolních Počernicích. Záslouhou skupiny odborníků kolem primáře Kučery vznikla roku 1966 vůbec první publikace o poruchách čtení a psaní. Publikace týmu Jirásek, Matějček, Žlab byla unikátní také proto, že definovala jednotlivé poruchy, udávala příčiny a také první terapeutické metody a přístupy. Děti s poruchami učení to zpočátku neměly snadné, setkávaly se s nepochopením a často byly považovány za hloupé. Proto bylo velmi důležité přinést SPU do povědomí veřejnosti a také proškolenat učitele. První semináře se uskutečňovaly pod organizační záštitou České logopedické společnosti (dnes Logopedická společnost Miloše Sováka) a vedli je Šturma, Žlab a Matějček. I přes počáteční nepochopení společnosti začaly vznikat první specializované třídy. Nejdříve byla třída zřízena v Brně, později, roku 1966, vzniká jako experiment prvních sedm dyslektických tříd v Praze. Roku 1971 vznikla v Karlových Varech dokonce první samostatná základní škola pro děti se SPU, která funguje dodnes (Matějček, 1995, Šauerová, Špačková, Nechlebová, 2012).

„ Pomocí všem dětem s poruchou učení, nejenom těm ve specializovaných třídách, byl metodický pokyn MŠ z roku 1986 pro hodnocení a klasifikaci žáků se specifickými poruchami učení. Zde vznikl také zárodek dnešních přístupů – byla definována možnost užití slovního hodnocení dětí s poruchami učení a poskytování úlev v klasifikaci“ (Kucharská, 1996, str. 76). Devadesátá léta se pro českou speciální pedagogiku stala léty ve znamení integrace znevýhodněných dětí do běžného kolektivu. Problém dítěte už neřeší pouze učitel, ale je využita spolupráce pedagogicko-psychologické poradny, školního speciálního pedagoga, výchovného poradce, školního psychologa či dalšího odborníka (např. logopeda) (Šauerová, Špačková, Nechlebová, 2012).

10. revize Mezinárodní klasifikace nemocí z roku 1992, zařazuje specifické vývojové poruchy školních dovedností do skupin poruch psychického vývoje. Dle aktuální verze MKN-10 je nalezneme v kategorii poruch duševních a poruch chování, konkrétně v oddílu F 81 – Specifické vývojové poruchy školních dovedností

„F 81.0 – Specifická porucha učení

F 81.1 – Specifická porucha psaní a výslovnosti

F 81.2 – Specifická porucha počítání

F 81.3 – Smíšená porucha školních dovedností

F 81.8 – Vývojová porucha školních dovedností

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

2 DRUHY SPECIFICKÝCH PORUCH UČENÍ

Dodnes neexistuje jednotná definice specifických poruch učení. Jako jednu z nejvýznamnějších uvádí Matějček (1995, str. 24) definici expertů z USA z roku 1980 : „*Poruchy učení jsou souhrnným označením různorodé skupiny poruch, které se projevují zřetelnými obtížemi při nabývání a užívání takových dovedností, jako je mluvení, porozumění mluvené řeči, čtení, psaní, matematické usuzování nebo počítání. Tyto poruchy jsou vlastní postiženému jedinci a předpokládají dysfunkci centrálního nervového systému. I když se porucha učení může vyskytnout souběžně s jinými formami postižení (jako např. smyslové vady, mentální retardace, sociální a emoční poruchy) nebo souběžně s jinými vlivy prostředí (např. kulturní zvláštnosti, nedostatečná nebo nevhodná výuka, psychogenní činitele), není přímým následkem takových postižení nebo nepříznivých vlivů.*“

V současné době se postupně ustupuje od definic popisující jednotlivé poruchy učení a spíše se hledí na poruchu z pohledu toho, jak daná porucha omezuje dítě jak v běžných denních činnostech, tak ve vyučování a řeší se také následná reedukace SPU.

Specifické poruchy učení je důležité odlišit od nspecifických poruch učení, které mohou být způsobeny například nízkým intelektem či nedostatečnou motivací k práci (Matějček, 1993).

Dále uvádím a blíže popisuji nejčastější specifické poruchy učení, mezi které patří dyslexie, dysgrafie, dysortografie a dyskalkulie. Okrajově se zmíním také o méně rozšířených poruchách – dyspraxii, dysmúzií a dyspíxií.

2.1 Dyslexie

Pojmenování dyslexie vychází z řeckého „lexis“, což označuje slovní vyjadřování neboli řeč a z předpony „dys-“, která značí, že je něco nedokonalé či porušené. V doslovném překladu je dyslexie porucha s prací se slovy (Matějček, 1995).

Diagnostický a statistický manuál Americké psychiatrické asociace uvádí pod kódem 315.0 následující charakteristiku dyslexie: „*Čtenářský výkon hodnocený z hlediska rychlosti, přesnosti a porozumění a měřený individuálně administrovanými standardizovanými testy je podstatně nižší než jeho očekávaná úroveň, která je dána chronologickým věkem, naměřenou inteligencí (IQ) a přiměřenou vzdělávací nabídkou*“ (in Jošt, 2011, str. 10).

Dyslexie se projevuje neschopností se naučit číst za pomoci běžných výukových metod. Dyslektik má oslabenou schopnost analýzy a syntézy, propojení grafému s řečovým ekvivalentem je pro něj obtížné (Křivánek, Wildová, 1998). Další problémy typické pro dyslexii jsou fonologický deficit (problémy s rozlišením hlásek, slabik a následně i slov), vizuální deficit (rozlišování figury a pozadí, neschopnost rychlého dekódování písmen), porucha pravolevé a prostorové orientace, oslabená zraková paměť, deficit v motorické oblasti (oční pohyby a motorika mluvidel) a senzomotorice (např. spolupráce oka a ruky) (Jucovičová, 2014). V 99 % je dyslexie spojena s dysgrafií a dysortografií (Fröhlich, 2014, Křivánek, Wildová, *ibid.*, Zelinková, 2008).

Žáci s poruchou čtení mají nejčastěji problémy s rychlostí, chybovostí čtení a s porozuměním textu. Konkrétní projevy obtíží jsou následující

- neúměrně dlouhé slabikování či hláskování
- aplikace dvojitého čtení či naopak velmi zbrklé čtení a domýšlení slov
- únava ze čtení
- zapomínání
- záměna tvarově podobných písmen zejména např. b – p – d, a – e, dále záměna zvukově podobných hlásek např. t – d.
- dítě nevnímá čtené, není schopno zapamatovat si klíčové informace z textu
- potřeba číst vícekrát dokola
- vynechávání krátkých slov např. předložek a podobně
- ztrácení orientace v hustším textu (Jucovičová, 2014, Šauerová, Špačková, Nechlebová, 2012, Zelinková 2008).

2.2 Dysgrafie

Slovo dysgrafie je odvozeno z řeckého slova, kde „grafein“ znamená psát (Sovák a kol., 2000). Dysgrafie je specifická porucha grafického projevu. Matějček (1993, str. 90) uvádí, že „*Dysgrafik se nenaučil psát, ačkoli netrpí žádnou smyslovou vadou ani žádnou poruchou pohybovou a ačkoli nemá žádné závažné nedostatky v oblasti inteligence ani v oblasti citových vztahů.*“

Porucha psaní se běžně projevuje v následujících oblastech.

- Dysgrafik si obtížně pamatuje tvary písmen.
- Písmo je malé nebo naopak velké, hůře čitelné.
- Dysgrafik si pomaleji vybavuje tvary písmen a hůře napodobuje jejich tvary.
- Dysgrafik opakovaně škrťá, přepisuje písmena.
- Tempo psaní je pomalé a úprava textu nepřehledná.
- Dysgrafik má tendenci kombinovat psací a tiskací písmo.
- Na psaní vynaloží dysgrafik neúměrně mnoho energie a soustředěnosti (Fröhlich, 2014, Jucovičová, 2014, Pipeková, 2010, Zelinková, 2009).

2.3 Dysortografie

Dysortografie je specifická porucha pravopisu, která se velmi často vyskytuje ve spojení s dysgrafií. Dotýká se pravopisu ve dvou oblastech. Jednak se projevuje zvýšeným počtem specifických dysortografických chyb a kromě toho mají žáci také obtíže s osvojováním gramatického učiva a s aplikací gramatických jevů. Chyby často souvisí s nedostatečně rozvinutým fonologickým uvědoměním.

- Žáci často vynechávají či zaměňují tvarově podobná písmena v písemné podobě.
- Trpí artikulační neobratností.
- Vynechávají, přidávají či nesprávně umísťují diakritická znaménka.
- Hůře rozlišují zvukově podobné hlásky (h/ch, b/p, d/t, š/č/ž, s/c/z) a slabiky (bě/pě, vě/mě a ti/ty, ni/ti/di, dy/ty/dy)
- Často nedodržují hranice slov v písmu (nadstolem, vokně apod.) (Šauerová, Špačková, Nechlebová, 2012, Zelinková, 2009).

2.4 Další SPU

Dyskalkulie

Jedná se o poruchu matematických dovedností. Nejčastěji se dyskalkulie projevuje tak, že dítě nechápe symbolickou povahu čísla a neúměrně dlouho se upíná ke konkrétním názorným představám (Matějček, 1995). Porucha se týká osvojení základních početních úkonů, schopnosti řešit slovní úlohy, orientace na číselné ose a problémů v geometrii (Pipeková, 2010, Šauerová, Špačková, Nechlebová, 2012).

Dyspraxie

Dyspraxie je porucha, která postihuje osvojování a koordinaci pohybů, což se může projevovat ve všech oblastech, kde je zapotřebí určitá úroveň motoriky (psaní, artikulace, tělesná výchova, pracovní činnosti apod.) (Šauerová, Špačková, Nechlebová, 2012, Zelinková, Čedík, 2013).

Dysmúzie

Tato specifická porucha se projevuje neschopností správně reprodukovat rytmus, problémem se zapamatováním melodie či rozlišováním tónů. Projevuje se v rovině receptivní a expresivní (Pipeková, 2010).

Dyspinxie

Dyspinxie je specifická porucha kreslení, kdy úroveň kresby dítěte není úměrná jeho věku. Jedinec má často problém s pochopením perspektivy a s přenesením své trojrozměrné představy na dvojrozměrný papír (Pipeková, 2010, Šauerová, Špačková, Nechlebová, 2012).

3 DIAGNOSTIKA SPU

Diagnostika je proces, který má za cíl co nejdokonalejší poznání objektu našeho zájmu včetně všech jeho znaků, charakteristik a souvislostí. Na základě diagnostiky docházíme k diagnóze (Průcha, Walterová, Mareš, 2001). „*Diagnostika ve speciální pedagogice má charakter komplexního poznávacího procesu, na kterém se podílí řada odborníků s různou odborností a specializací, např. neurologie, rehabilitace, oftalmologie*“ (Přinosilová, 2007). Diagnostika SPU je tedy záležitostí interdisciplinární (Matějček, 1993). Zelinková (2009, str. 51) uvádí, že „*stanovení jasných kritérií pro diagnostiku SPU je velmi obtížné, avšak bezpodmínečně nutné, protože s přidělováním diagnózy jsou spojeny další kroky a opatření, které mají právní důsledky.*“ Dosavadní hledání přesných kritérií, která by spolehlivě poukázala na jedince s SPU, je neúspěšné. SPU totiž nemají jednoznačně stejnou etiologii, projevy ani průběh (Michalová, 2008). Kvalitní diagnostika je nezbytným předpokladem pro nalezení nejvhodnější následné péče klientovi. Vzhledem k tomu, že se člověk určitým způsobem neustále vyvíjí, je důležité diagnostiku pravidelně opakovat, sledovat změny a vývoji přizpůsobovat i nejrůznější podpůrná opatření, aby byl přístup k jedinci vždy maximálně efektivní (Přinosilová in Pipeková, 2010). Optimální je, pokud diagnostika proběhne včas. Zde platí, že čím dříve se začne s následnou reedukací specifických poruch učení, tím větší jsou úspěchy a menší sekundární potíže, které bývají důsledkem školního selhání (Pejčochová, 2010).

V případě podezření na poruchu učení může učitel či školní speciální pedagog doporučit rodičům, aby s dítětem navštívili školské poradenské zařízení, tedy pedagogicko-psychologickou poradnu (PPP). Rodina se na PPP může obrátit i sama, z vlastní iniciativy, není třeba doporučení školy.

Rodiče také mohou dle vlastního uvážení využít služeb soukromých praxí speciálních pedagogů, případně jiná obdobná zařízení, která nabízejí služby diagnostiky a nápravy specifických poruch učení. Nestátní zařízení ovšem nemají pravomoc vystavovat tzv. doporučení k poskytování podpůrných opatření. Tento dokument zajistí, že škola:

„- *žáka eviduje jako žáka se speciálními vzdělávacími potřebami,*

- *vytváří mu individuální vzdělávací plán*

- *může čerpat navýšenou dotaci na nákup některých speciálních pomůcek*

- *může čerpat finance na zaplacení učitele či speciálního pedagoga, který se dětem*

se specifickými poruchami učení může individuálně věnovat (před vyučováním, po vyučování – formou kroužku, nebo dokonce práce s ním nahrazuje některé vyučovací hodiny v běžné třídě)“ (Krejčová, 2014, str. 53).

Obecně platí, že závěr s konkrétním typem poruchy učení (dyslexie, dysgrafie, dysortografie, dyskalkulie apod.) se zpravidla neobjevuje dříve než ve druhém ročníku základní školy. Příčinou je zejména individuální čas každého jednotlivého dítěte na osvojení čtení, psaní, počítání a také je zde předpoklad, že kolem osmého roku věku již mají děti dovyvinuté funkce, které mají klíčový význam pro úspěšné osvojování tria (čtení, psaní, počítání). Dřívější závěry mohou být proto zavádějící (Krejčová, 2014).

3.1 Průběh vyšetření

Průběh samotného vyšetření se liší poradna od poradny, ale základní postupy se podobají. V některých poradnách se na vyšetření podílí dvojice – speciální pedagog a psycholog, jinde je pouze speciální pedagog. Psycholog má za úkol vyšetřit rozumové schopnosti dítěte (intelekt), speciální pedagog se orientuje na úroveň školních dovedností (čtení, psaní, počítání, orientace v čase, řečové dovednosti apod.). Skutečně kvalitní vyšetření trvá i několik hodin, případně může být rozloženo do více dnů (Krejčová, 2014).

Před závěrečnou diagnózou musí vyšetřující zohlednit nepřímé i přímé zdroje diagnostických informací. Mezi nepřímé zdroje řadíme rozhovor s rodiči a informace od učitele. Rodiče se účastní tzv. anamnestického rozhovoru. Anamnestický rozhovor předchází samotnému vyšetření dítěte. Důležitý je jak z hlediska etiologie, tak si na jeho základě vyšetřující utváří individuální pohled na osobnost dítěte. Rozhovor s rodiči nám přináší cenné informace ohledně rodové anamnézy (výskyt poruch učení v rodině), zdravotní anamnézy dítěte (možné rizikové faktory působící v období prenatálním, perinatálním a postnatálním), anamnézy školních obtíží, pro které je dítě vyšetřováno (Matějček, 1995, Pokorná 2000 a Přinosilová in Pipeková, 2010).

Významným zdrojem důležitých informací je také rozhovor či písemná zpráva od učitele, školního speciálního pedagoga či školního psychologa. Všichni jmenovaní mohou srovnávat výkon diagnostikovaného jedince s ostatními žáky ve třídě a mohou hodnotit stupeň zvládnutí požadavků vymezených rámcovými vzdělávacími programy. V podmínkách třídy je pozorování dlouhodobější, je ovlivněno klimatem třídy, atmosférou školy, osobností učitele. Učitel je s dítětem v každodenním styku, proto je učitelská

diagnostika velmi důležitá a stává se východiskem pro odborné vyšetření (Pokorná, 2000 a Zelinková, 2009).

Samotné vyšetření dítěte (resp. přímý zdroj diagnostických informací) se skládá z úvodního rozhovoru, který by měl uvolnit atmosféru mezi dítětem a vyšetřujícím. Následuje množství různorodých úkolů zaměřených na oblast čtení, kde speciální pedagog zkoumá plynulost čtení, porozumění čtenému textu a také analyzuje chyby, které dítě při čtení opakovaně dělá. Dále se rozebírá písemný projev a další dílčí schopnosti ovlivňující proces osvojení čtení, psaní a počítání, jako je zraková percepce, sluchová percepce, pravo-levá orientace, orientace v prostoru, kvalita řečových dovedností, krátkodobá a dlouhodobá paměť, schopnost soustředit se atd. (Krejčová, 2014, Pokorná 2000).

K posouzení rychlosti čtení se v některých PPP používají normované texty, které vypovídají o výkonu ve čtení vzhledem k tomu, do jaké třídy žák chodí. Výsledkem je čtecí kvocient. Pracovníci podílející se na diagnostice SPU mohou zjišťovat i intelektovou úroveň dítěte. Intelekt dítěte zjišťují pomocí inteligenčních testů a vyjadřují ho inteligenčním kvocientem (IQ). Oba naměřené kvocienty se poté mohou vzájemně porovnávat (Pokorná, 2000).

Jedním z mnoha specialistů, kteří striktně odmítají diagnostiku SPU na základě rozdílu mezi IQ a dovedností číst, je přední americký psycholog R. J. Sternberg. Společně s Grigorenkovou dokládají svou kritiku několika odůvodněními, kdy jedním z nich je například argument, že existuje několik druhů inteligencí (např. lingvistická, matematická, muzikální apod.) a IQ test nedokáže měřit všechny oblasti intelektu (Pokorná, 2010).

Neexistuje jednotný názor na využívání kvocientů. Pokorná (2000, str. 179) je toho názoru, že jednotlivé vyšetřovací metody „*jsou velmi dobrými pomocníky v popisu vlastního problému a orientaci v něm. Neméně důležité je však vědomí, že vyšetřovací metody jsou pouze nástroje, které se musíme naučit používat, a že naše odborná odpovědnost spočívá v interpretaci naměřených výsledků.*“ Krejčová dodává, že „*pro stanovení jakékoli diagnózy je důležité brát v potaz co nejvíce různých zdrojů informací, které je třeba vzájemně kombinovat a zvažovat jejich význam*“ (Krejčová, 2014, str. 54).

Výstupem vyšetření je zpráva a doporučení pro školní a domácí práci obsahující podpůrná opatření (PO) různých druhů a stupňů.

3.2 Podpůrná opatření ve vzdělávání

§ 16 Školského zákona č. 561/2004 Sb. udává, že podpůrná opatření 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, speciálních učebnic a speciálních učebních pomůcek, vzdělávání podle individuálního vzdělávacího plánu, využití asistenta pedagoga ...*“. Podpůrná opatření se dělí do pěti stupňů. Sama škola či školské zařízení může i bez doporučení školského poradenského zařízení uplatňovat pouze PO prvního stupně. Poradenskou pomoc ve škole poskytují zejména školní metodik prevence, jehož oblastí je rizikové chování, výchovný poradce, který se věnuje podpoře žáků a pedagogických pracovníků, kteří vzdělávají žáky s PO a také se podílí na realizaci předmětu speciálně pedagogické intervence. Na některých školách působí také školní psycholog a školní speciální pedagog. PO vyššího stupně mohou být uskutečňována pouze na základě doporučení školského poradenského zařízení. Školská poradenská zařízení jsou PPP či Speciálně pedagogická centra (SPC) (Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů).

K potřebám této práce uvádím pouze PO prvního až třetího stupně, které jsou relevantní pro SPU. Pro následující přehled PO jsem vycházela z přílohy 1 vyhlášky č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných.

STUPĚŇ 1

Pro PO prvního stupně platí, že se jedná o takové postupy ve vzdělávání žáka, které nejsou nijak finančně ani organizačně náročné. Metody vzdělávání se v tomto stupni upravují tak, aby kompenzovaly mírné obtíže žáka. Řadíme sem žáky s pomalejším pracovním tempem, problémy ve čtení a psaní, zapomínáním, obtížemi v koncentraci apod. U žáků s takto mírnými obtížemi je předpoklad, že malou úpravou školní výuky i domácí přípravy dojde k eliminaci výše uvedených problémů. Důraz se klade na individuální přístup k žákovi a k jeho individuálním potřebám co se týká stylu výuky, potřeby procvičování, času na práci. Učitel volí takovou formu práce, která mu dovoluje častěji žáka kontrolovat. Mezi nenáročné zásahy do organizace výuky můžeme uvést změnu zasedacího pořádku, skupinovou výuku, podporu rozvoje zájmů žáka, organizační podporu

mimoškolních aktivit atd. Doporučuje se využití různých forem hodnocení, aby se posilovala žákova motivace pro vzdělávání (Vyhláška č. 27/2016).

Pokud zohlednění individuálních potřeb žáka nevede ke zlepšení situace, škola vypracovává plán pedagogické podpory, který obsahuje charakteristiku obtíží, popis dosavadní práce se žákem resp. PO prvního stupně, cíle podpory a způsoby vyhodnocování plnění cílů plánu. Pokud jsou cíle plánu pedagogické podpory naplňovány, dochází pouze k pravidelné aktualizaci plánu pedagogické podpory s ohledem na vývoj speciálních potřeb žáka. Pokud ani po 3 měsících od zavedení PO vycházejícího z plánu pedagogické podpory nedojde k naplnění stanovených cílů plánu pedagogické podpory, doporučí škola žákovi využití služeb školského poradenského zařízení za účelem posouzení jeho vzdělávacích potřeb (Vyhláška č. 27/2016).

STUPĚŇ 2

„PO ve 2. stupni vycházejí vždy z doporučení školského poradenského zařízení a zahrnují i efektivní PO z 1. stupně podpory“ (Michalík, Baslerová, Felcmanová, 2015, str. 42). Zpráva, kterou vydává školské poradenské zařízení, obsahuje jednak závěry vyšetření a také doporučení obsahující PO pro vzdělávání žáka. PO začne škola realizovat neprodleně po obdržení doporučení školského poradenského zařízení (Vyhláška č. 27/2016).

PO druhého stupně se týká žáků s mírnými problémy, jenž jdou obvykle kompenzovat využitím speciálních učebnic a pomůcek, předmětem speciálně pedagogické péče a úpravou pedagogické práce. Pomůcky nejsou finančně náročné a jsou hrazeny ze státního rozpočtu. Konkrétně jde například o speciální pomůcky pro vyvození správného úchopu, čtecí okénka či záložky nebo speciální výukové softwary pro děti se SPU. Žák může být také zařazen do speciálně pedagogické či pedagogické intervenční péče, kdy smyslem je řešit logopedické problémy, napravovat SPU, rozvíjet grafomotorické dovednosti atd. Učitel určuje takové metody práce, které respektují specifika žáka, rozvíjí myšlení, pozornost, vnímání. Využívá skupinovou i individuální práci. Volí se taková hodnotící kritéria, která zohledňují charakter obtíží (Vyhláška č. 27/2016).

Vyžadují-li to vzdělávací potřeby žáka, může školské poradenské zařízení navrhnout jako PO druhého až pátého stupně také vypracování individuální vzdělávací plánu (IVP).

IVP vychází ze školního vzdělávacího programu (ŠVP) a vypracovává ho škola (Vyhláška č. 27/2016).

Škola společně se školským vzdělávacím zařízením, žákem a jeho zákonným zástupcem pravidelně vyhodnocuje účinnost PO. Usoudí-li školské poradenské pracoviště, že PO nejsou dostatečná a vyhovující, doporučí jiná PO, eventuálně PO stejná ale vyššího stupně (Vyhláška č. 27/2016).

STUPEŇ 3

Doporučení PO ve třetím stupni vychází z diagnostiky žáka ve školském poradenském zařízení či se realizuje na základě vyhodnocení účinnosti nižších stupňů PO poskytovaných žákovi. Práce s žákem vyžaduje již značný zásah do metod práce, organizace a průběhu vzdělávání, v úpravě ŠVP a v hodnocení žáka (Vyhláška č. 27/2016).

Realizují se všechny vyhovující metody a formy výuky doporučované v předchozích stupních PO. Učitel se snaží žáka zapojit do práce ve třídě, pomáhá mu překonávat překážky vycházející z žákova omezení mimo jiné i úpravou pracovního prostředí a pracovního místa. Často jsou učiteli využívány různé druhy hodnocení vedoucí ke zvyšování motivace k učení (sebehodnocení, slovní hodnocení apod.). Škole vzdělávající žáka s PO třetího stupně náleží navýšení finančních prostředků ze státního rozpočtu odpovídající potřebám žáka. Tato finanční dotace umožňuje kromě obvyklých učebních materiálů využívat i speciální pomůcky a učebnice (Vyhláška č. 27/2016).

Nezbytné jsou předměty speciální pedagogické péče a pedagogické intervence. Pedagogická intervence napomáhá žákovi s přípravou na vzdělávání, rozvoji školních dovedností, podporuje ho v předmětech, ve kterých má neuspokojivé výsledky. Probíhá buď individuální či skupinovou formou. Speciálně pedagogická péče se zaměřuje především na reedukaci SPU (Vyhláška č. 27/2016).

Uplatňuje se IVP, které obsahuje upravené obsahy a v případě žáků s lehkým mentálním postižením i upravené výstupy vzdělání (Vyhláška č. 27/2016).

Školské poradenské zařízení také může doporučit PO (třetí až pátý stupeň) spočívající ve využití asistenta pedagoga. Mezi hlavní činnosti asistenta pedagoga patří pomoc pedagogickému pracovníkovi při organizaci a realizaci vzdělávání, snaha o zapojení žáka do všech školních činností, práce s ostatními žáky třídy dle pokynů jiného pedagogického pracovníka, pomoc při přípravě na výuku atd. V tomto stupni podpory se můžeme setkat i

se sdíleným asistentem, který není přidělen jednomu určitému žákovi, ale věnuje se podpoře více žáků ve třídě. PO třetího stupně zahrnují krom podpory práce pedagogického pracovníka asistentem pedagoga, také podporu školním psychologem či speciálním pedagogem (Vyhláška č. 27/2016).

Pokud je to v zájmu žáka, tak s ohledem na jeho speciální vzdělávací potřeby může být základní, střední či vyšší odborné vzdělávání prodlouženo až o jeden rok (Vyhláška č. 27/2016).

4 VLIV SPU NA OSOBNOST DÍTĚTE

„Je dobrý sportovec, bude z něj fotbalista, k tomu čtení a psaní nepotřebuje.“ Takové a další výmluvné chlácholení můžeme slyšet jak z úst mnoha rodičů, tak i z úst učitelů. Rodiče a učitelé si možná ani neuvědomují, jaké životní obtíže mohou svým nezodpovědným přístupem dětem způsobit. Jak praví Zelinková (2009, str. 46) „*Dyslexie, dysgrafie i dysortografie sice jsou závažnou překážkou v osvojování vědomostí, ale ještě závažnější je celý řetězec nepříznivých následků.*“ Nezbytnost osvojení čtení a psaní dokládá i Pokorná (2000, str. 14), která ve své knize cituje Zielinskiho „*Čtení a psaní jsou vedle mluvené řeči hlavní informační kanály ve školním vyučování i v denním životě.*“ Každý člověk má v sobě již od dávných dob zakódovanou potřebu zachycovat a dělit se o významné události svého života. Dříve se jednalo o malby, dnes zachycujeme informace psaním. Pro dnešní společnost jsou psané informace součástí každodenního života a po nástupu sociálních sítí se význam písma jako prostředek pro přenos informací ještě zvýšil. O to větší má člověk žijící v kulturním prostředí potřebu umět číst a psát. Nejen proto se úspěch ve čtení a psaní nesmí v žádném případě podcenit (Pokorná, 2000).

Dítě nastupuje do 1. třídy s velkým očekáváním a vnímá i očekávání rodičů, které nechce zklamat. Problém nastává ve chvíli, kdy začnou vycházet najevo první školní neúspěchy. „*Pokud je dítě dlouhodobě frustrováno svými neúspěchy a chronicky se mu nedostává bezpodmínečně pozitivního přijetí, dochází k narušení jeho osobnostního vývoje*“ (Pokorná, 2000, str. 20). Neuspokojivé školní výsledky a malá či žádná podpora ze strany rodičů oslabují jakoukoli snahu dítěte ke školní práci a vedou ke snižování sebehodnocení dítěte a v krajních případech i ke školním fobiím a psychosomatickým obtížím (Zelinková, 2009).

Špačková (2012) poukazuje na další nepříznivý jev, a to, že školní neúspěch často vede k nevýhodné pozici ve třídním kolektivu. Děti se SPU se poté stávají třídními komiky, či volí agresivní způsob chování nebo používají různé typy uplácení (dělají poskoky, věnují dárky apod.) Místo v třídním kolektivu značně ovlivňuje postoj dětí ke škole, k výuce a má vliv i samotný výkon dítěte (Šauerová Špačková, Nechlebová, 2012). „*SPU tedy neohrožují žáka nejen po stránce naukové, ale i po stránce sociální*“ (Šauerová, Špačková, Nechlebová, 2012, str. 21).

Situace dítěte s poruchami učení je ještě vážnější, pokud je v rodině tzn. „bezproblémový sourozenec“. Velmi často poté dochází ke srovnávání ze strany rodičů i dalších příbuzných. Nejde pak o hodnocení jednotlivých nezdarů, ale dítěti je přidělena určitá charakteristika (zpravidla negativní), čímž se dítě v očích všech stává méně inteligentní, pomalé, líné. S takovým hodnocením rodiny se buď jedinec ztotožní a může si vytvořit budoucí předpoklady pro pocity méněcennosti či se takovému nařčení brání nápadným chováním – útokem či uzavíráním do sebe (Pokorná, 2000).

„ Zklamání z nedostatečného úspěchu dítěte ve škole a pocit bezmoci vyvolává u rodičů napětí až stres, vzbuzuje pocity neuspokojení a viny, s kterými si rodiče nevědí rady“ (Pokorná, 2000, str. 19). Zde je proto velmi důležité, aby se taková situace řešila co nejdříve a hledaly se příčiny neúspěchu. Je nezbytné, aby rodiče věděli, že existuje pomoc, aby věděli na koho se obrátit. Profesionální pedagog, psycholog, speciální pedagog či jiný specialista se vždy musí snažit pochopit rodinnou situaci, porozumět rodičům a krom kritického hodnocení dítěte musí nabídnout též spolupráci a možnost intervence vedoucí ke zlepšení situace. Společným cílem rodičů, učitelů a dalších odborníků zabývajících se problematikou SPU je neodradit dítě od učení a vytvořit takové podmínky, aby i dítě se SPU mohlo zažívat školní úspěch a do školy chodilo rádo.

Blíže se obtížemi, které přináší dyslexie v běžném životě dětí i dospělých zabývá například Pokorná (2000 a 2010) či Jošt (2011). Pro účely této práce se kapitola snažila upozornit na důležitost zažití školního úspěchu dítěte, který je bezpochyby spojen i se správnou volbou metody výuky prvopočátečního čtení, kdy jedno z kritérií výběru může být i hledisko výskytu dyslexie při užití konkrétní metody výuky počátečního čtení.

5 METODY VÝUKY POČÁTEČNÍHO ČTENÍ V ČESKÉM VZDĚLÁVACÍM SYSTÉMU

Metodu chápeme jako nějaký prostředek, pomocí kterého dosahujeme cíle – výuková metoda je tedy cesta k naplňování výukových cílů (Maňák, Š. Švec, V. Švec, 2005).

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

„Složitý vývoj, kterým prošla výuka čtení a psaní v minulosti, není ukončen ani v současnosti. Některé metody vycházejí z jazyka ústního, jiné z písemného. Některé metody učí čtení a psaní souběžně, jiné učí čtení prostřednictvím psaní, u dalších je psaní posunuto až do doby, kdy dítě umí číst. Některé prvky můžeme přejímat i dnes a mohou být pro nás velkým inspiračním zdrojem“ (Santlerová, 1995, str. 5).

„Koncepce výuky čtení v primární škole se od roku 1989 značně proměnila a je vyučována v tzv. gramotnostním pojetí. Důraz není kladen na zvládnutí čtení pouze jako dovednosti (tj. na úrovni techniky), ale výuka čtení je pojímána v mnohem širším měřítku, a to tak, aby prostřednictvím čteného (nebo předčítaného) byla rozvíjena celá žáková osobnost“ (Švrčková, 2012, str. 54).

V průběhu dějin vznikla řada metod jak naučit žáky číst. Přehled jednotlivých metod, které se používaly či používají dodnes, uvádím v příloze č. 1. Pro potřeby této práce představím tři metody, které jsou v našem školském systému nejrozšířenější. Dle elektronického šetření ČŠI z podzimu roku 2014 vyplývá, že nejčastěji vyučovanou metodou čtení je klasická analyticko-syntetická metoda, kterou se vyučuje na 77 % českých škol. 13,6 % škol aplikuje při výuce prvopočátečního čtení genetickou metodu a konečně třetí nejrozšířenější metodou je metoda Sfumato - Splývavého čtení cca 10,9 % (ČŠI, 2014).

5.1 Analyticko – syntetická metoda

Jako první v našich zemích přišel s myšlenkou, že *„správně číst může jen ten, kdo pochopí hláskovou stavbu slov“* Josef Václav Svoboda v 50. letech 20. století (Santlerová, 1995, str. 20). Roku 1954 vypracoval kolektiv autorů kolem Jarmily Hřebejkové učebnice pro analyticko-syntetickou (též hláskovou či zvukovou) metodu *„Živá abeceda“* a *„Slabikář“* (Wagnerová, 2000). Autoři učebnic vycházeli z faktu, že než nastoupí dítě do

školy, plní řeč pouze dorozumívací funkci a teprve ve škole se dítě seznámí se slovem, jeho slabičnou a hláskovou stavbou jako předmětem své uvědomělé činnosti (Wagnerová, *ibid.*). Jak uvádí Švrčková (2011), do roku 1989 byla analyticko-syntetická metoda jedinou povolenou metodou výuky počátečního čtení na základních školách.

Základem dané metody je mluvené slovo a začíná se s analýzou zvukové podoby slova (Křivánek, 1998). Jednoduché a pro žáky srozumitelné věty jsou rozkládány na jednotlivá slova. Ze slov analyzuje potřebné slabiky a hlásky. Dle Wagnerové (2000) uvědomělá analýza a syntéza slov vede k pochopení vztahu mezi hláskami, mezi hláskou a písmenem. Žáci vyvozují novou hlásku tím, že si musí vybavit nějaké slovo, které dobře znají a které danou hláskou začíná. Např. když se budou učit A musí přijít na slova, která hláskou A začínají – ananas, auto, apod. Nejprve dojde k vyvození všech samohlásek. Hlásky je následně spojena s písmenem. Jakmile mají žáci vyvozeno několik hlásek, spojují je do slabik a krátkých slov. Dokud žák nacvičuje techniku čtení, čte slova, která zná. V počáteční fázi jde o neustálý rozklad a sklad, žák tedy nejprve provádí analýzu slov na hlásky a následně syntézu zpět na slova. Souběžně s výukou čtení probíhá také nácvik psaní (Křivánek a Wildová, 1998, Švrčková 2011, Wagnerová, 2000).

Kritici této metody často upozorňují na skutečnost, že tato metoda v prvopočátečním čtení přísně rozděluje čtení ve smyslu dekodování a na čtení s porozuměním. Dlouhá doba nácviku jednotlivých písmen a čtení textů založených na omezeném množství písmen může být pro děti zdrojem nudy, a může být i důvodem ke ztrátě motivace ke čtení. Na druhou stranu dnes existují různé variace této původní analyticko-syntetické metody. Jak uvádí Wildová (2005), jednotlivé varianty analyticko-syntetické metody prvopočátečního výuky čtení se liší způsobem práce se slabikou, odlišnosti jsou také ve výběru a uspořádání písmen pro výuku čtení i psaní, rozdílné je i uspořádání hierarchických kroků při rozvoji struktury slov a při rozšiřování repertoáru písmen a slov pro čtení.

K přednostem dané metody počítá Wagnerová (2000, str. 97) „*důkladnou logickou propracovanost specifiky českého jazyka, promyšlenost postupu, pečlivý výběr slov aj.*“ Hřebejková (1977) dále dodává, že výhodou této metody je systematické procvičení všech druhů písmen a slovních struktur.

5.2 Genetická metoda

Jak bylo uvedeno výše, genetická metoda je dle elektronického výzkumu ČŠI druhou nejrozšířenější metodou výuky prvopočátečního čtení u nás. Průkopníkem této metody byl básník a pedagog Josef Kozíšek. Podle slov Václava Příhody (in Wagnerová, 1991) je Kozíšek „*vůdcem učitelů, kteří měli rádi děti, přizpůsobili práci jejich nazírání a jejich zájmům.*“

Při tvorbě genetické metody vycházel ze skutečnosti, že když dítě vstupuje do školy, tak poslední část jeho řeči je slovo, nikoli hláska (Wagnerová, 1991). Až později se dítě učí poznávat jednotlivé hlásky. Uvědomoval si také rozdíl mezi duševním a mechanickým pochodem čtení a upozorňuje na fakt, že „*zná-li dítě hlásky a dovede je spojovat do slabik a slov, není tím ještě zajištěno, že umí číst. Vedle mechanického pochodu, to je reprodukce hlásek a spojení hlásek ve slovo, je nutný i duševní pochod, to je reprodukce představ a spojení představ v myšlenku. Jen tam, kde přistupuje i pochod duševní, kde výsledkem čtení je myšlenka, jen tam probíhá skutečné čtení*“ (Wagnerová, 2000, str. 31). Kladl důraz na to, aby přílišný tlak na techniku čtení neodradil dítě od čtení. Proto využíval texty, jejichž obsah byl dětem blízký (texty z běžného života, o zvířátkách apod.). Při tvorbě čítanek vycházel z poznání, že děti mají rády poezii, recitování veršů a vypravování pohádek. Wagnerová (in Wildová, 2002, str. 19) dále uvádí, že se Kozíšek zamýšlel nad tím, že „*dříve než čteme, musel někdo psát, a dříve než psal, určil si myšlenku, kterou chtěl vyjádřit graficky. Původním faktem je myšlenka, faktem následným je její záznam a faktem konečným čtení cizí myšlenky.*“ K vyvození jednotlivých hlásek používal zkratky jmen dětí (např. A – Anička, B – Berta, C – Cecilka atd.) (Wagnerová, 2000). Během prvního měsíce si takto děti zapamatovaly 15-20 znaků. Jak uvádí Wagnerová (2000) v problematice písma vycházel Kozíšek z myšlenky, že čím více má dítě zaujmout obsah, tím jednodušší a přístupnější musí být písmo. Na základě svého experimentu došel k závěru, že pro základy čtení je nejvhodnější pomůckou velké tiskací písmo, jelikož se skládá pouze z jednoduchých čar a kruhového oblouku, což žákům nedělá potíže při zrakovém rozlišování ani při grafomotorice. Kozíškovy čítanky Poupata jsou stálým vzorem při tvorbě slabikářů.

Na základě nových poznatků z psychologie, lingvistiky i pedagogiky upravila původní Kozíškovu metodu do dnešní podoby PhDr. Jarmila Wagnerová, CSc. Její pojetí vychází z přirozeného vývoje dítěte, kdy se dítě v předškolním věku často naučí číst samo

(Švrčková, 2011). Wagnerová (in Wildová, 2002) uvádí, že děti nejprve upoutají velká tiskací písmena, zajímají se o jejich význam, dále se je snaží napodobit a nakonec syntézou sestavují ze známých písmen slova a čtou. Proto autorka současné metodiky často uvádí jako spoluvůrce genetické metody samotné děti. Wagnerová klade důraz na dodržování zásady jedné obtížnosti, tedy prací jen s jedním typem písma čímž nedochází k zatěžování dětské paměti. Nejprve se tedy děti učí číst a psát velká tiskací písmena. Vychází z faktu, že část velkých tiskacích písmen znají většinou děti už z předškolního období. Ve druhé etapě nácviku čtení a psaní se přidávají tvary malých tiskacích písmen. Nácvik čtení a psaní psacího písma je až třetí závěrečná fáze. Ke čtení děti nevyužívají slabiku, ale slova rozkládají na jednotlivé hlásky a s přibývajícím cvikem čtou slova „naráz“. *„Současná genetická metoda klade velký důraz na rozvoj sluchového vnímání, zároveň ale zapisování čteného rozvíjí velmi dobře zrakové vnímání“* (Wagnerová in Wildová, 2002, str. 20).

Jak uvádí sama autorka metody (Wagnerová, 1996), oproti jiným metodám výuky čtení je předností, že genetická metoda klade od počátku nácviku čtení důraz na techniku porozumění. Tím, že děti velmi rychle rozumí čtenému textu, jsou motivované a nedochází k počátečnímu odrazení od čtení. Současné propojení čtení s psaním umožňuje dětem od počátku výuky zaznamenávat vlastní myšlenky, což se jeví pro děti jako velmi atraktivní a lákavé. Zároveň si také procvičují jemnou motoriku pro následný nácvik těžšího psacího písma.

„Jako nevýhoda je uváděna nemožnost společného čtení, a to právě díky individuálním postupům každého žáka. Problémy nastávají také v případě, že žák nedokáže přečíst slovo po písmenkách, vyslovení celého slova je pak zákonitě nemožné. Častější než v případě analyticko-syntetické metody bývá také domýšlení slov a problémy se čtením dlouhých slov, jelikož při pomalém dekódování písmen a častém opravování nastává zmatek“ (Barešová, 2010, s. 18). Krejčová (2014) dále dodává, že metoda nevyhovuje dětem s nedostatečně rozvinutým sluchovým vnímáním, neboť genetická metoda klade velký důraz na sluchovou analýzu i syntézu. Nebývají v ní úspěšné proto ani děti s vadou řeči.

5.3 Splývavé čtení - Sfumato®

„Splývavé čtení “ je pro všechny děti, které mají zrak, sluch a hlas!“ uvádí na internetových stránkách www.sfumato.cz autorka splývavého čtení PaedDr. Mária

Navrátilová, původním povoláním operetní pěvkyně a učitelka se specializací na hudebně-dramatikou nauku. V pedagogice má více než čtyřicetiletou praxi. Na základě svých učitelských zkušeností z mateřských škol začala M. Navrátilová formulovat metodické kroky již v roce 1974. Navrátilová ověřovala svou metodu, za podpory předního českého psychologa profesora Zdeňka Matějčka, v prvních ročnících základních státních i soukromých škol po dobu 11 let. Tím dokázala potvrdit účinnost a efektivitu splývavého čtení v podmínkách českého školství. Současně s ověřováním byla metoda propojena s procesem psaní. Od roku 2005 je celá metodika pojmenována jako Sfumato® - Splývavé čtení. Název je odvozen od techniky šerosvitové malby Leonarda da Vinci. Od konce 80. let pořádá Navrátilová semináře pro pedagogické pracovníky, na kterých seznamuje účastníky s metodikou čtení Sfumato – Splývavé čtení (dále jen Sfumato). Od roku 2003 se realizovalo více než 500 seminářů a školením prošlo více než 18 tisíc pedagogů (Navrátilová, 2015).

Následující podkapitoly přibližující základní poznatky a metodiku Sfumata byly zpracovány dle metodické příručky k výuce čtení touto metodou z roku 2015.

5.3.1 Obecné zásady

Metoda Sfumato je z hlediska tradiční pedagogiky primárního čtení nová. Staví na posloupnosti zrak-hlas-sluch (a obráceně) a na jejich koordinaci. Čtecí tempo si volí centrální nervová soustava individuálně dle rychlosti zpracování. Základem jsou poznatky *„neurofyzilogických zákonitostí, jimiž se řídí orgány zraku, sluchu a hlasu, a respektuje způsob, jak pracuje lidský mozek a jak funguje dětské vnímání. Při vytváření čtecích návyků se pracuje se zrakem a sluchem zároveň, a to v přesné posloupnosti, za dostatečné podpory dechového aparátu a s podmínkou správného tvoření hlásek. Rozlišování prvků řeči se spojuje se sluchovou a zrakovou pamětí a následně s představivostí“* (Navrátilová, 2015, str. 41). Důležitá je také pravo-levá orientace, jelikož čtenář před samotnou hlasovou expozicí snímá dopředu jedno, dvě či více slov. Tím má dostatek času na správnou analýzu písmene a vzniká bezchybné čtení. Žák umí rozlišovat písmena zrakem i sluchem, správně je tvoří i vyslovuje. Rychlost čtení není důležitá. V počátku nácviku čtení pracují děti až 20krát pomaleji ve srovnání s ostatními metodami.

Při práci s hlasem se dbá na správné fyziologické tvoření hlásek s dlouhou expozicí a správnou intonací. Tím se podporuje správná artikulace a také bezchybné rozlišování dlouhých a krátkých samohlásek. Od počátku nácviku čtení žák okamžitě vnímá a rozumí

čtenému textu. Písmena se učí v předem daném pořadí a jsou seřazeny tak, aby byla co nejvíce kontrastní resp., aby se od sebe co nejvíce lišila a to jak z hlediska zraku, dechu, hlasu i sluchu. Postupuje se od nejjednodušších písmen a až po zvládnutí každého jednotlivého písmena se teprve může přistoupit k dalšímu.

V metodice Sfumata se dělí hlásky podle charakteru zvuku na tóny, zvuky a tlačené. Do skupiny tónů patří samohlásky *a, e, i, o, u* a souhlásky *l, m, n, v, r, ř, v, z, ž*. Jsou to hlásky bez přídatných zvuků, kdy expozice je dlouhá (volání). U zvuků platí jako u tónů dlouhá expozice bez přídatných zvuků. Do této skupiny patří hlásky *s, š, f, h, ch*. Tlačnými nebo také výbuchovými hláskami autorka označuje hlásky *p, b, t, k, d, g, c, č*. Hlásky z této skupiny jsou ve slově slyšet až při vyslovení následující hlásky. Samostatné vyslovení hlásky sebou nese přídatný zvuk, což může způsobovat u dětí komplikace ve psaní, projevující se například vynecháváním hlásek při psaní.

5.3.2 Etapy výuky

Výuka pomocí metodiky Sfumato probíhá v pěti etapách. V následujícím textu přiblížím základní podstatu jednotlivých fází.

I. fáze: Období OSBUA

Název první etapy nácviku čtení je odvozen podle prvních pěti písmen, se kterými se děti ve výuce seznámí. Od počátku se děti učí všechny druhy písmen (malá, velká, tiskací, psací). Každé písmeno je vyvozováno multisenzoriálně. Při učení tedy využívají všechny smysly (hmat, zrak, chuť, sluch, čich). Děti písmeno dokreslují, modelují, pohybově ztvárňují a tím si ho lépe zapamatují. V metodice od Navrátilové je ke každému písmenu nepřeberné množství nápadů, jak písmeno s dětmi fixovat. Každý učitel si může vybrat taková cvičení, hry a pomůcky, které vyhovují právě jemu a jeho žákům. U Sfumata se pracuje s délkou hlásky. Děti drží hlásku (hlasitě) dokud učitel ukazuje na dané písmeno na tabuli. Velkou roli hraje také mimika učitele, která je jedním z důležitých faktorů výuky. Tato úvodní fáze trvá přibližně tři až čtyři měsíce.

II. fáze: 1. stupeň syntézy (syntéza dvou písmen, hlásek)

Pokud mají žáci perfektně zvládnuto prvních pět písmen, přistupuje se k syntéze dvou písmen. Cvičí se oční pohyby (fixace a sakády). Oko přechází z písmene na písmeno ještě před hlasovou expozicí. Resp. oko načítá tak dlouho, dokud nedojte k rozpoznání písmene a poté k vyslovení hlásky. Centrální nervová soustava má na vše tedy dost času,

tempo každého žáka je individuální. Ve výuce se využívá destička a diktát písmen do tabulky, kdy děti vnímají tvar písmen i hmatem, rozvíjí si jemnou motoriku. Také se pomocí destičky učí orientovat na ploše, levo-pravou orientaci, orientaci na řádku a analýzu a syntézu.

III. fáze: 2. stupeň syntézy (syntéza tří písmen, hlásek – princip jednoslabičnosti)

Začínáme mluvit o čtecím nácviku. Učitel dbá na to, aby žáci rozuměli čtenému textu. Nejprve se využívají hlásky dlouze exponující, kdy první hlásku držíme dlouho, zatímco zrakový aparát načítá další dvě dopředu. Tempo je stále velmi pomalé. Při společném čtení je vhodné volit tempo podle nejpomalejšího žáka, aby měli všichni možnost se do čtení zapojit. Pomalejší přednes také umožňuje snazší orientaci v souvislostech a sluch má zároveň více času na naposlouchání a dokonalé rozlišení všech hlásek.

IV. fáze: 3. stupeň syntézy (syntéza čtyř hlásek)

V této fázi již děti čtou smysluplná slova, ovšem čtení je stále odlišné od běžné řeči, je více zpívané. Prvotní nácvik čtení čtyřpísmenných slov je bez dlouhých samohlásek. V závěru nácviku se zařazují slova s výbuchovými hláskami.

V. fáze: Čtení ze slabikáře

V poslední fázi začínají děti číst ze slabikáře. Děti často zkracují a tím se zvyšuje chybovost čtení. Zde je velmi důležitý přístup pedagoga, který musí adekvátně zasahovat do čtení a dbát na správnou intonaci. V první třídě by mělo převažovat společné čtení nad čtením individuálním. Čtení se postupně zrychluje, ale rychlost nesmí být rozhodujícím faktorem čtení a je zcela individuální. Aby nedocházelo pouze k mechanickému čtení, zapojuje se do výuky dramatizace přečteného textu. Zážitkovým čtením se dosahuje toho, že je žák zapojen do obsahu napsaného a čte s porozuměním, vytváří si vlastní postoj k přečtenému, rozvíjí svou fantazii.

5.3.3 Čtení v hodině

První fázi učení, tedy období OSBUA je ukončeno tzv. „čteným psaním“. Jedná se o aktivitu, kdy *„učitel píše slova na tabuli a děti předčítají text, který píše. Ihned, jakmile písmeno poznají, exponují ho a drží tak dlouho, dokud nerozliší následující písmeno, které*

učitel píše na tabuli. Tímto technickým cvičením se upřesňuje čtecí technika, neboť se dokonale pracuje s očními pohyby, s každou částí grafému, s dechem a hlasem, s pamětí – vybavováním písmen dokreslováním“ (Navrátilová, 2015, str. 56). Cílem této aktivity je analýza písmena před jeho vyslovením a práce s pamětí.

Dalším typem čtení v hodině je hromadné čtení. V prvním ročníku by mělo hromadné čtení unisono tvořit až 80 % celkového čtení. Společné čtení je zpravidla pomalejší než čtení individuální, čímž se upevňuje čtecí návyk, žák má dostatek času na správnou analýzu písmen a čte bez chyb.

Individuální čtení představuje asi 20 % veškerého čtení v první třídě. Pomocí něho zjišťujeme individuální tempo jednotlivce.

Jako zpestření vyučování se na konci prvního ročníku může zařadit čtení obráceného textu. Ovládání této aktivity poukazuje na dobře zvládnutou techniku.

5.3.4 Psaní v hodině

Stejně jako na čtení klade Sfumato důraz i na psaní. Žáci se učí psát jedním tahem, chybné je rozdělování slova. V období předslabikářovém se klade důraz na uvolňovací cviky – švihy a následně tahy. Děti dokreslují písmena (malá, velká, tiskací, psací), obtahují je, skládají. Autorka doporučuje v prvních třech ročnících nezadávat žákům doplňovačky, jelikož dochází k přerušení procesu automatizace a koordinace.

5.3.5 Hodnocení metody Sfumato® - Splývavé čtení

Profesor Zdeněk Matějček se v březnu 2003 k metodě splývavého čtení vyjádřil takto: *„Technika Splývavého čtení je ve své podstatě revoluční. ...s potěšením mohu sdělit, že v ní nenacházím nic, co by nějak odporovalo dnešním poznatkům z neuropsychologie a vývojové psychologie. Naopak, pokud mohu posoudit, velice sympatický je její princip komplexního přístupu k počáteční výuce čtení... Rozlišuje dokonale zvukovou a grafickou podobu slova, zdokonaluje vyjadřovací schopnosti, přináší čtení s porozuměním, na které svět čeká již 150 let. Podělme se s dětmi o radost ze čtení“ (Navrátilová, 2015, str. 6). Učitelka splývavého čtení ze základní školy praktické A. Krchová dále uvádí mezi přednosti čas, který tato metoda dává na dokonalé zpracování a zafixování čteného textu (2015). U Sfumata se také nesetkáme se špatným návykem dvojitého čtení.*

Rodiče jako negativní stránku dané metody uvádí pomalejší tempo osvojení písmen, což může vézt k odrazení či ke ztrátě motivace ke čtení (Krchová, 2015). Sama M. Navrátilová si uvědomuje, že k problémům může dojít, pokud dítě, které se učilo číst Sfumatem, v průběhu první třídy přestupuje na školu, kde se touto metodou nevyučuje. Ovšem je nutno uvést, že tento problém se týká všech metod čtení.

II. PRAKTICKÁ ČÁST

6 VÝZKUMNÉ ŠETŘENÍ

6.1 Výzkumný problém a cíl bakalářské práce

Od roku 1989 mají učitelé v České republice možnost využívat k výuce prvopočátečního čtení a psaní několik metod (Wagnerova, 1991). Nejrozšířenější je metoda analyticko-syntetická následovaná metodou genetickou. V posledních letech stále přibývá škol, které vyučují dle metody Sfumato® - Splývavé čtení (Česká školní inspekce, 2014)

Práce vznikla zejména z toho důvodu, že doposud nebylo na tak velkém vzorku žáků výzkumně podloženo, zda je metoda Sfumato nejprívětivější metodou nácviku počátečního čtení a psaní pro žáky vzhledem k výskytu dyslexie. Svou prací chci přispět k tomu, aby se výběrem vhodné metody nácviku prvopočátečního čtení předcházelo vzniku SPU.

Jelikož v době psaní mé bakalářské práce nebyla dostupná žádná aktuální výzkumná šetření, která by se týkala výskytu dyslexie při aplikaci metody analyticko-syntetické a genetické, tak budu pro porovnávání výskytu dyslexie používat data z výzkumného šetření od Mgr. Ivety Formánkové z její diplomové práce *Zhodnocení efektivity metody Sfumato – Splývavé čtení v prevenci rozvoje dyslexie* (2014). Jedná se o jednu z prvních prací, která se zabývá vztahem výskytu dyslexie k aplikované metodě elementární výuky čtení. Formánková v závěru práce uvádí, že četnost výskytu dyslexie u žáků se liší dle využívané metody nácviku počátečního čtení a psaní.

Cílem bakalářské práce je zhodnotit výskyt SPU u žáků v 1. – 4. ročníku základních škol, u kterých byla aplikována při výuce prvopočátečního čtení metoda Sfumato®- Splývavé čtení. Porovnání s procentuálním výskytem SPU u dalších metod prvopočáteční výuky čtení by mělo pomoci ukázat, která z metod výuky prvopočátečního čtení nejvíce předchází vzniku dyslexie.

6.2 Hypotéza

Hypotéza, nebo-li vědecký předpoklad, je vyvozen z teoretického zpracování problému. Hypotéza může také vzniknout na základě osobní zkušenosti výzkumníka, jeho predikci a pozorování. Uplatňuje se zde autorova invence a důmyslnost. Hypotéza se

stanovuje na začátku výzkumu a následně se empiricky ověřuje. V každém výzkumu může být vyvozeno několik hypotéz, ovšem měly by tvořit jeden koherentní celek (Gavora, 2010).

V návaznosti na cíl bakalářské práce byla stanovena následující výzkumná hypotéza:

H1 Předpokládám, že ve třídách vyučovaných metodou Sfumato je nižší výskyt specifické poruchy učení – dyslexie než ve třídách vyučovaných metodou analyticko-syntetickou a genetickou.

6.3 Metodologie

Pro výzkumnou část mé práce jsem zvolila metodu kvantitativního výzkumu. Kvantitativní výzkum definuje Gavora (2010) v knize Úvod do pedagogického výzkumu následovně.

Kvantitativní výzkum pracuje s číselnými údaji. Při realizaci daného typu výzkumu zjišťujeme frekvenci, rozsah nebo množství výskytu jednotlivých jevů. Zjištěné číselné údaje se mohou následně sčítat, průměrovat, vyjadřovat v procentech nebo se mohou využít další statistické metody. Při získávání dat se výzkumník snaží získat odstup od zkoumaných jevů, čímž je zabezpečena nestrannost pohledu. Cílem výzkumníka je třídění zjištěných údajů a objasnění jejich existence či změn.

Konkrétně byla užita metoda dotazníkového šetření.

6.3.1 Dotazník

Dle Gavory (2010) je dotazník nejfrekventovanější metodou pro zjišťování dat. Jedná se o písemné pokládání otázek a písemné získávání odpovědí. Dotazník je primárně používán k hromadnému získávání údajů. Důležité je, aby měl dotazník promyšlenou strukturu a jasně stanovený cíl. Gavora (2010) rozděluje dotazník na tři části.

- Vstupní část obsahuje základní informace o zadavateli dotazníku (název a adresa instituce či jméno autora). V této části by měl být také popsán cíl dotazníku a význam respondentových odpovědí, čímž motivujeme respondenta k pečlivému a pravdivému vyplnění dotazníku a také k jeho vrácení tazateli. Vstupní část obsahuje také jasné a srozumitelné pokyny k vyplnění dotazníku, někdy může být uveden i konkrétní ilustrativní příklad k jeho vyplnění.

- Část druhá obsahuje samotné otázky. Na prvních místech by měly být lehčí, přitažlivější otázky, abychom respondenta neodradili. Doprostřed dotazníku se řadí otázky obtížnější a méně zajímavé. Na závěr je vhodné umístit otázky důvěrnějšího charakteru a otázky faktografické.

- Závěrečná část by měla obsahovat poděkování respondentovi za spolupráci.

Typy otázek dělíme podle stupně otevřenosti. V dotazníku mohou být otázky uzavřené (nabízí hotové alternativní odpovědi), polootevřené (nejprve nabízí alternativní odpověď a poté žádají dovysvětlení v podobě otevřené otázky) a otevřené (směřují respondenta na určitý jev, ale dávají mu volnost u odpovědi, nenabízí alternativní odpovědi). Střídáním více typů otázek udržujeme respondentovu pozornost a vyvádíme ho tak ze stereotypu (Gavora, 2010).

Rozlišujeme různé způsoby zadávání dotazníku. Výzkumník může dotazníky donést respondentům osobně a počkat, než je vyplní. Druhý způsob je obdobný jen s tím rozdílem, že vyplněný dotazník je zaslán výzkumníkovi zpět poštou. Třetí možností je zaslání i návrat dotazníků poštou. Při druhém a třetím způsobu zadávání dotazníku musíme uvažovat o návratnosti, resp. o poměru počtu odeslaných a zpět obdržených dotazníků. Návratnost se zpravidla vyjadřuje v procentech a nikdy není zcela 100 %. Jako minimální se uvádí 75 % návratnost, avšak dosáhnout takové návratnosti je obtížné, proto se připouští návratnost i nižší (Gavora, 2010).

V případě, že zasíláme dotazník poštou, je vhodné přiložit také průvodní dopis. Průvodní dopis je velmi důležitou součástí výzkumu, jelikož je to jedna z věcí, kterou respondent spatří po otevření obálky, druhou věcí je samotný dotazník. V průvodním dopise výzkumník vysvětluje, proč žádá respondenta o spolupráci resp. o vyplnění dotazníku, vysvětluje v něm důvod a cíl výzkumného šetření. Současně zde může být uvedeno, dokdy je třeba dotazník vrátit (Gavora, 2010).

Dnes se nejčastěji uplatňuje elektronický dotazník. Výhodou takového dotazníku je práce s větším vzorkem respondentů, než v papírovém administrování dotazníků, jelikož internet se stal již běžnou součástí života dnešní společnosti. Elektronický dotazník je také oproti dotazníkům rozesílaných poštou levnější a jeho vyplňování je i pohodlnější. Návratnost elektronických dotazníků je velmi kolísavá. Pohybuje se v rozpětí od 9 do 75 % (Gavora, 2010).

6.4 Postup při získávání dat a charakteristika výzkumného vzorku

Výzkum probíhal od 2. listopadu 2017 do 21. března 2018. Během této doby bylo prostřednictvím elektronické pošty osloveno přes 2 800 ředitelů, výchovných poradců a učitelů základních škol, kteří se zúčastnili odborného zaškolení zaměřeného na výuku prvopočátečního čtení metodou Sfumato. V případě potřeby doplňujících informací byli někteří pracovníci škol následně kontaktováni telefonicky. Z celkového počtu rozeslaných dotazníků byly vyplněny a navraceny dotazníky ze 40 škol.

Současně s dotazníkem byl také zaslán průvodní dopis s prosbou o spolupráci, který obsahoval krátké vysvětlení, proč se na respondenta obrácíme, dále byl v dopise popsán cíl výzkumu a byly zde uvedené jasné instrukce k vyplnění dotazníku. Vzor dotazníku uvádíme v příloze č. 2. Dále vysvětlujeme hlavičku dotazníku (počet SPU 1, SPU 2, SPU 3, SPU 4). Školská poradenská zařízení zařazují žáky do tzv. statistického číselníku, resp. dle přesných kritérií sestavují tzv. identifikátor znevýhodnění. Identifikátor znevýhodnění poskytuje škole důležité informace ohledně druhu zdravotního znevýhodnění a míry závažnosti znevýhodnění či postižení. Míra znevýhodnění odpovídá stupni PO.

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

- Počet SPU 2 udává počet žáků, kterým školské poradenské zařízení uvede identifikátor znevýhodnění 7M (mírné poruchy učení). Jedná se o žáky, kteří mají v závěru z vyšetření v poradenském zařízení uvedeno, že žák má obtíže ve čtení a tudíž má nárok na PO prvního stupně.

- Počet SPU 3 udává počet žáků se středně těžkými poruchami učení, kterým byl přiřazen identifikátor 7S a v závěru zprávy z vyšetření v poradenském zařízení je uvedeno, že má žák obtíže ve čtení. Budou mu poskytovány PO 2. – 3. stupně.

- Počet SPU 4 udává počet žáků s identifikátorem znevýhodnění 7T, jež označuje závažné poruchy učení. V závěru z vyšetření v poradenském zařízení je uvedeno, že žák má obtíže ve čtení a bude mu poskytnuto PO 3. stupně (Národní ústav pro vzdělávání, Praha, 2016).

Výzkumný vzorek sledovaný v rámci této práce se skládal celkem ze 4 988 žáků z 243 tříd ze 40 základních škol s Rámcovým vzdělávacím programem pro základní vzdělávání, které aplikují metodu Sfumato při výuce elementárního čtení. Jednalo se o základní školy

ze třinácti krajů České republiky a o jednu zahraniční školu, konkrétně základní školu ze Slovenska. Ve vzorku je 7 škol z Moravskoslezského kraje, 8 škol ze Středočeského kraje, 5 škol z Ústeckého kraje, 3 školy z Karlovarského kraje, Jihomoravského kraje a též z Prahy, dále pak 2 základní školy z Libereckého kraje, Olomouckého kraje a kraje Vysočina, po jedné škole máme ve vzorku z Pardubického kraje, Zlínského kraje, Královéhradeckého kraje, Jihočeského kraje a výzkumu se zúčastnila také jedna základní škola ze Slovenska. Šetřením byla získávána data o žácích navštěvujících ve školním roce 2017/2018 první až čtvrtý ročník základní školy.

6.5 Analýza výsledků a interpretace dat

V následujícím textu jsou uvedeny popisy získaných dat z dotazníkového šetření.

Získaná data z dotazníkového šetření uvádíme v tabulce 1. Jelikož se jedná o velké množství dat, tak pro přehlednost byla data roztríděna podle krajů, ve kterých jednotlivé základní školy, které aplikovaly metodu Sfumato, sídlily. Jednotlivé kraje jsme v tabulce 1 uspořádali sestupně, dle počtu dětí zahrnutých do vzorku. Základní školu ze Slovenska jsme uvedli v tabulce jako poslední. Přesně polovina ze vzorku základních škol sídlila ve Středočeském, Moravskoslezském a Ústeckém kraji, z čehož můžeme soudit, že v těchto třech krajích byla metoda Sfumato rozšířenější než v ostatních krajích. Krom krajů uvádíme v horizontálním dělení také jednotlivé ročníky od prvního do čtvrtého a v dolní části tabulky udáváme i celkové součty. Vertikální dělení uvádí celkový počet dětí v jednotlivých ročnících, počty tříd v ročníku (1. A, 1. B apod.) a celkové počty žáků dle míry obtíží ve čtení (SPU 1, SPU 2, SPU 3, SPU 4).

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

- Počet SPU 2 udává počet žáků, kterým školské poradenské zařízení uvede identifikátor znevýhodnění 7M (mírné poruchy učení). Jedná se o žáky, kteří mají v závěru z vyšetření v poradenském zařízení uvedeno, že žák má obtíže ve čtení a tudíž mají nárok na PO prvního stupně.

- Počet SPU 3 udává počet žáků se středně těžkými poruchami učení, kterým byl přiřazen identifikátor 7S a v závěru zprávy z vyšetření v poradenském zařízení je uvedeno, že má žák obtíže ve čtení. Budou mu poskytovány PO 2. – 3. stupně.

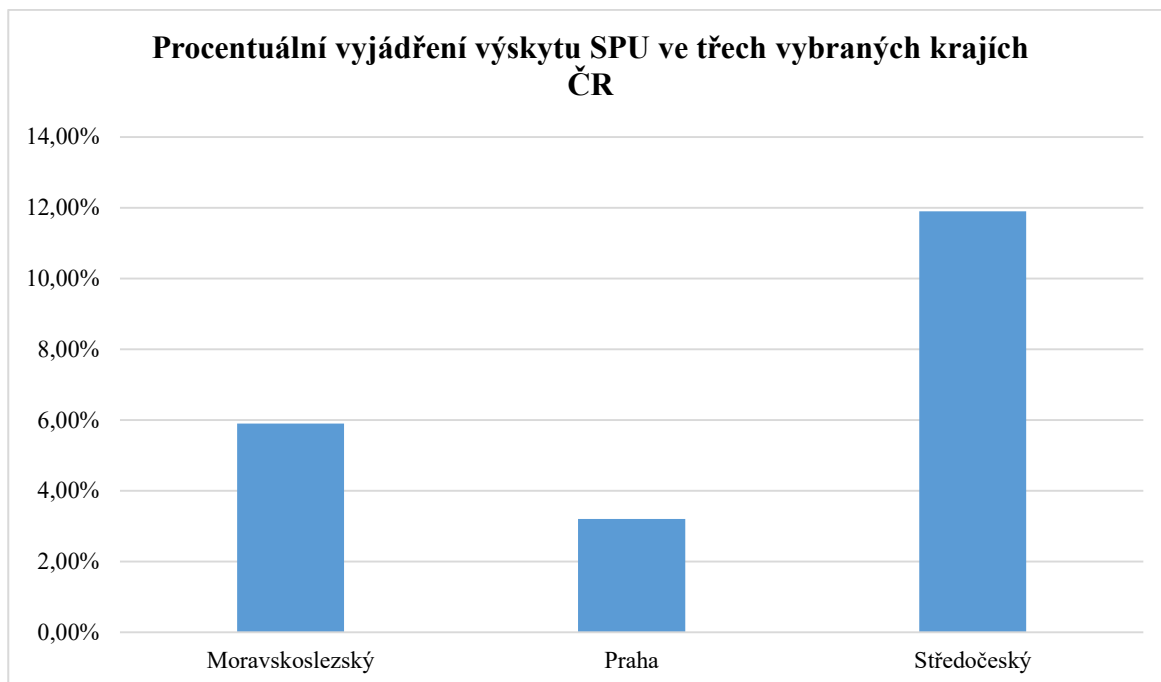
- Počet SPU 4 udává počet žáků s identifikátorem znevýhodnění 7T, jež označuje závažné poruchy učení. V závěru z vyšetření v poradenském zařízení je uvedeno, že žák má obtíže ve čtení a bude mu poskytnuto PO 3. stupně (Národní ústav pro vzdělávání, Praha, 2016).

Kraj České republiky příp. stát	Třída	Počet žáků SPU 1	Počet žáků SPU 2	Počet žáků SPU 3	Počet žáků SPU 4	Celkem dětí v ročníku	Počet tříd v ročníku
Moravskoslezský	I.	1	0	0	1	255	12
	II.	7	4	2	2	267	13
	III.	6	8	4	3	317	15
	IV.	6	7	7	5	295	13
Praha	I.	0	1	0	0	256	10
	II.	3	2	4	0	245	9
	III.	1	5	5	0	269	10
	IV.	2	4	4	2	267	11
Středočeský	I.	0	0	18	0	212	11
	II.	8	3	23	0	229	12
	III.	4	3	26	0	271	13
	IV.	4	4	17	0	214	11
Ústecký	I.	2	0	0	0	170	9
	II.	4	1	2	0	186	10
	III.	7	0	1	4	159	8
	IV.	3	2	0	0	81	5
Jihomoravský	I.	0	0	0	0	61	3
	II.	2	0	0	0	89	5
	III.	3	1	1	1	157	7
	IV.	1	0	1	0	120	5
Karlovarský	I.	0	1	0	0	60	3
	II.	0	0	0	0	38	3
	III.	0	2	2	0	85	4
	IV.	0	1	0	0	69	3
Liberecký kraj	I.	1	0	0	0	42	2
	II.	1	0	0	0	49	2
	III.	1	1	0	1	55	2
	IV.	3	3	2	0	42	2
Vysočina	I.	0	0	0	0	43	2
	II.	0	3	1	0	42	2
	III.	0	2	3	0	57	3

	IV.	0	3	0	0	46	2
Jihočeský	I.	0	0	0	0	33	2
	II.	1	1	0	0	16	2
	III.	4	5	2	1	50	2
	IV.	3	2	0	0	39	2
Olomoucký	I.	0	0	0	0	32	2
	II.	0	0	0	0	8	1
	III.	-	-	-	-	-	-
	IV.	-	-	-	-	-	-
Královéhradecký	I.	0	0	0	0	7	1
	II.	1	0	0	0	11	1
	III.	2	0	0	0	8	1
	IV.	0	0	0	0	9	1
Pardubický	I.	0	0	0	0	5	1
	II.	0	0	0	0	2	1
	III.	0	0	0	0	4	1
	IV.	0	0	0	0	4	1
Zlínský	I.	-	-	-	-	-	-
	II.	-	-	-	-	-	-
	III.	1	1	0	0	6	1
	IV.	-	-	-	-	-	-
Slovensko	I.	-	-	-	-	-	-
	II.	0	0	0	0	6	1
	III.	-	-	-	-	-	-
	IV.	-	-	-	-	-	-
CELKEM		82	70	125	20	4988	243

Tabulka 1 Počty dětí, u kterých probíhal nácvik prvopočátečního čtení a psaní metodou Sfumato- rozdělení dle krajů (příp. států) a míry obtíží (SPU 1, SPU 2, SPU 3, SPU 4)

Pro větší přehlednost a porovnání uvádíme procentuální vyjádření výskytu SPU (SPU 1, SPU 2, PU 3, SPU 4) u žáků, kteří se učili číst metodou Sfumato, dle jednotlivých krajů, ve kterých sídlila ZŠ, do které docházeli, ve sloupcovém grafu 1.



Graf 1 Procentuální vyjádření výskytu SPU (dyslexie) ve vybraných krajích

Ke grafickému znázornění výskytu SPU (dyslexie) v jednotlivých krajích jsme zvolili tři kraje, ve kterých byl podobný počet žáků (Praha 1 037 žáků, Moravskoslezský kraj 1 134 žáků, Středočeský kraj 924 žáků). Pozorovali jsme zde zajímavý jev a to, že se výskyt SPU (dyslexie) v jednotlivých krajích velmi lišil. Nejnižší výskyt SPU (dyslexie) shledáváme v Praze – 3,2 %. Oproti Praze byl v Moravskoslezském kraji výskyt dyslexie přibližně dvakrát tak velký (5,9 %) a ve Středočeském kraji byl výskyt SPU (dyslexie) skoro čtyřnásobně vyšší (11,9 %) než v Praze. Takto významné rozdíly mohly být způsobeny skutečností, že dětem s jakýmkoli znevýhodněním je často doporučována integrace do menších kolektivů či malotřídek (Polzová, 2017). Pokud se podíváme na průměrné počty žáků ve třídě, tak ze zjištěných dat ve výzkumu nám vychází, že v Praze bylo v jedné třídě průměrně 26 žáků, zatímco ve Středočeském kraji 20 žáků. Zde je jasné vidět, že ve Středočeském kraji bylo v jedné třídě průměrně o 6 žáků méně, mohli bychom zde tedy mluvit o menším kolektivu žáků v běžné třídě. Pražští rodiče dětí se znevýhodněním proto mohli hledat menší základní školy (ZŠ) v okolí Prahy, tedy ve Středočeském kraji. Tím se zvyšovala koncentrace dětí se SPU ve Středočeském kraji a následně to mohl být jeden z důvodů, proč byl ve Středočeském kraji vyšší výskyt SPU než v Praze.

Dále se domníváme, že druhou příčinou nižšího výskytu SPU (dyslexie) v Praze mohl být také fakt, že v Praze bylo zřízeno oproti Středočeskému a Moravskoslezskému kraji větší množství speciálních tříd v základních školách zaměřených na vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Statistická ročenka školství (MŠMT, 2018) uvedla, že ve školním roce 2017/2018 bylo v Praze ve speciálních třídách vzděláváno 3 003 žáků, zatímco ve Středočeském kraji 2 141 žáků a v Moravskoslezském kraji 2 475 žáků. Jelikož se výzkum této práce zaměřoval pouze na ZŠ běžného typu, je zřejmé, že rozdíl ve výskytu SPU mohl být ovlivněn právě touto skutečností, že žáci, kteří měli určitý stupeň PO, mohli být ve Středočeském kraji vzděláváni v běžných třídách ZŠ (jsou zahrnuti ve výzkumném vzorku), zatímco v Praze mohli docházet do ZŠ pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami (nejsou zahrnuti do výzkumného šetření). Zjištěné rozdíly ve výskytu SPU v jednotlivých krajích byly velmi zajímavým poznatkem a ke zjištění přesných příčin tohoto jevu by bylo zapotřebí hlubší výzkumné šetření, které překračovalo možnosti této práce.

Rozdíly ve výskytu SPU v jednotlivých krajích mohou být také zapříčiněny rozdílnými diagnostickými metodami jednotlivých PPP, jelikož doposud neexistují jednotná kritéria pro diagnostiku SPU (Michalová, 2008, Pokorná, 2009).

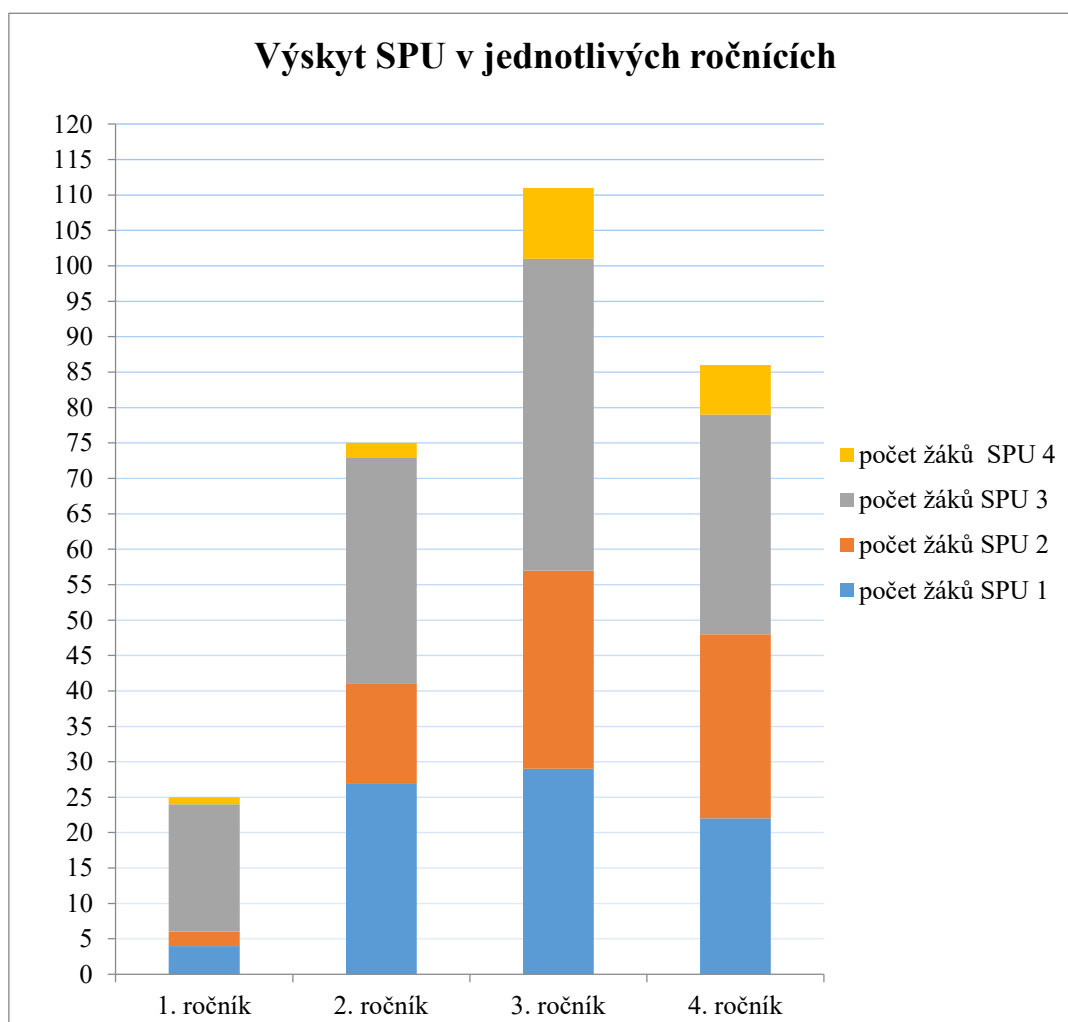
Výskyt dyslexie dle stupně SPU v jednotlivých ročnících (1. – 4.) předkládá tabulka 2, kde v horizontálním dělení vidíme konkrétní ročník, zatím co ve vertikálním dělení máme údaje o počtu žáků rozříděné dle míry obtíží ve čtení (počet žáků SPU 1, SPU 2, SPU 3, SPU 4), procentuální vyjádření výskytu SPU v jednotlivých ročnících a počet intaktních žáků. Poslední řádek tabulky udává celkové hodnoty.

ročník	počet žáků SPU 1	počet žáků SPU 2	počet žáků SPU 3	počet žáků SPU 4	% výskytu SPU	intaktní žáci
1. ročník	4	2	18	1	2,1	1151
2. ročník	27	14	32	2	6,3	1111
3. ročník	29	28	44	10	7,7	1327
4. ročník	22	26	31	7	7,3	1098
celkem	82	70	125	20		4687

Tabulka 2 Výskyt dyslexie dle stupně SPU v ročnících (1. – 4.), kde se aplikovala metoda Sfumato

V tabulce 2 vidíme, že nejnižší výskyt dyslexie 2,1 % byl zjištěn v 1. ročnících. Následný procentuální nárůst dyslexie ve vyšších ročnících (ve 2. ročníku 6,3 %, ve 3. ročníku 7,7 %) může být ovlivněn různými faktory, mezi které můžeme uvést například menší tlak na pracovní tempo v prvním ročníku, kdy dyslektik zpravidla není limitován časem, tudíž je schopen svou poruchu učení „potlačovat, maskovat“. S postupem do vyšších ročníků se zvyšují i nároky na rychlejší pracovní tempo a dyslektik již není zcela schopen stíhat intaktním žákům (Zelinková, 2009). Velkou roli hraje i diagnostika, která se nejčastěji provádí až v období druhého ročníku, kdy již děti mají dovyvinuté funkce důležité k osvojení trivia (Krejčová, 2014).

Pro větší přehlednost a snazší porovnání jsou data z tabulky 2 zobrazena ve sloupcovém grafu 2.



Graf 2 Výskyt dyslexie dle stupně SPU v ročnících (1. – 4.), kde se aplikovala metoda Šfumato

Z grafu 2 můžeme vyčíst, že ve všech ročnících bylo nejvíce žáků se středně těžkými poruchami učení, kterým jsou poskytována PO 2. či 3. stupně (kategorie SPU 3).

Tabulka 3 uvádí absolutní i procentuální údaje o SPU (dyslexii) u žáků, kteří se učili číst pomocí metody Sfumato v porovnání s žáky, kteří se učili číst metodou analyticko-syntetickou a genetickou metodu. Jelikož v době psaní bakalářské práce neexistovala aktuální data o výskytu dyslexie u žáků, u kterých byla při výuce prvopočátečního čtení aplikována metoda analyticko-syntetická a genetická, tak byla data o analyticko-syntetické a genetické metodě čerpána z výsledků šetření od Mgr. Formánkové z její diplomové práce *Zhodnocení efektivity metody Sfumato – Splývavé čtení v prevenci rozvoje dyslexie*.

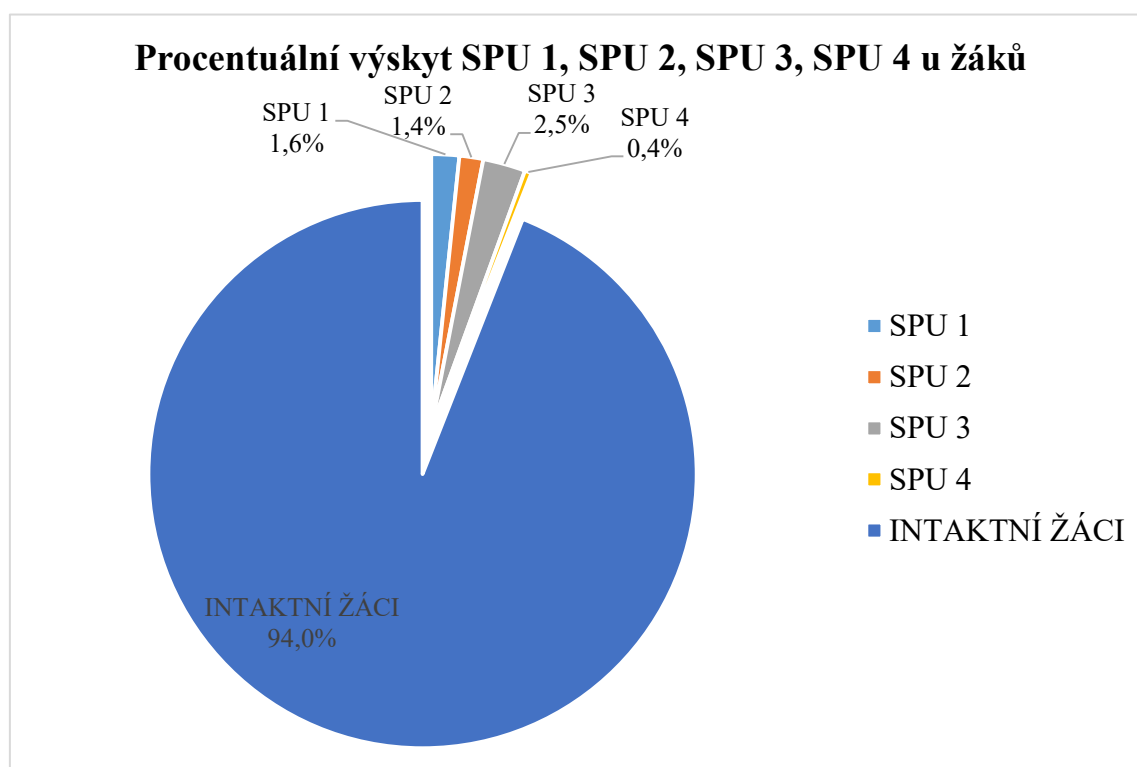
	Metoda prvopočátečního nácviku čtení a psaní		
	Sfumato	Analyticko-syntetická	Genetická
počet žáků se SPU (dyslexií)	297	72	42
celkový počet žáků ve vzorku	4988	1169	367
%	6,0	6,2	11,4

Tabulka 3 Výskyt dyslexie dle jednotlivých metod čtení – výzkum Formánkové

V tabulce 3 jsou uvedena data, která se týkají tří nejčastěji využívaných metod nácviku počátečního čtení v Českém školním systému. Velikosti výzkumných vzorků se u jednotlivých metod lišily. Výzkumný vzorek z našeho výzkumného šetření týkající se metody Sfumato byl o 3 819 žáků větší než u metody analyticko-syntetické a o 4 621 žáků větší než u metody genetické. Velikosti výzkumných vzorků nebyly přímo úměrné počtu škol, které jednotlivými metodami vyučovaly. ČŠI na základě výzkumu s názvem *Alternativní metody výuky v České republice z prosince 2014* uvedla, že prostřednictvím analyticko-syntetické metody učilo číst své žáky 3 009 škol, u genetické metody to bylo 938 škol a u Sfumata se jednalo o 811 škol (Česká školní inspekce, 2014). Z dotazníkového šetření, které bylo uskutečněno v souvislosti s touto bakalářskou prací, vyplynulo, a tedy v tabulce vidíme, že z celkového počtu 4 988 žáků, mělo plán pedagogické podpory (SPU 1) či z PPP diagnostikované obtíže ve čtení (SPU 2, SPU 3, SPU 4) celkem 297 žáků, což znamená, že v procentuálním vyjádření byl výskyt dyslexie u žáků od 1. do 4. třídy u metody Sfumato 6 %. U metody analyticko-syntetické jsme vycházeli z následujících hodnot – 1 169 žáků z 52 tříd s celkovým výskytem dyslexie

6,2 %. O genetické metodě poskytlo data 17 tříd s celkovým počtem 367 žáků a celkový výskyt dyslexie byl ze všech tří metod nejvyšší 11,4 %.

Jak již bylo uvedeno výše, tak celkový výskyt SPU (dyslexie) u žáků, u kterých byla ve výuce prvopočátečního čtení aplikována metoda Sfumato, byl 6 %. V následujícím grafu 3, můžeme vidět procentuální zastoupení jednotlivých kategorií míry obtíží SPU (SPU 1, SPU 2, SPU 3, SPU 4) ve výzkumném vzorku žáků, u kterých byla aplikována metoda Sfumato.



Graf 3 Procentuální výskyt jednotlivých kategorií SPU (dyslexie) ve výzkumném vzorku žáků

V grafu 3 vidíme, že nejtěžší stupeň dyslexie tedy kategorie SPU 4, se u žáků vyskytoval pouze v desetinách procent, konkrétně 0,4 %, což považujeme za velmi významné zjištění. Na základě tohoto výsledku docházíme k tvrzení, že metoda elementárního čtení Sfumato u žáků eliminuje vznik závažných obtíží ve čtení (SPU 4 - označených jako závažné poruchy učení - identifikátor 7T) na velmi nízkou procentuální hodnotu a to 0,4 % výskytu ve sledovaném vzorku. To znamená, že z celkového počtu 4 988 žáků ve vzorku bylo pouze 20 žáků s nejvyšší mírou obtíží ve čtení. U zbylých třech kategorií (SPU 1 až SPU 3) vidíme hodnoty v rozmezí od 1,4 % do 2,5 %, kdy nejvíce žáků mělo diagnostikováno SPU 3.

Na počátku výzkumného šetření byla stanovena následující hypotéza, kterou jsme ověřovali pomocí dotazníkového šetření.

H1 Předpokládám, že ve třídách vyučovaných metodou Sfumato je nižší výskyt specifické poruchy učení – dyslexie než ve třídách vyučovaných metodou analyticko-syntetickou a genetickou.

K hypotéze 1 se váží data z tabulky 3, která uvádí výskyt dyslexie u žáků, kteří se učili čist metodou Sfumato, analyticko-syntetickou metodou a metodou genetickou. V tabulce můžeme vidět, že nejnižší výskyt dyslexie, byl u metody Sfumato (6 %). Metoda analyticko-syntetická se z hlediska výskytu dyslexie jevila pro nácvik elementárního čtení jako druhá nejpříhodnější, ovšem ve srovnání se Sfumatem vykazala vyšší výskyt dyslexie o pouhé 0,2 %. Jednalo se o malý rozdíl, na základě kterého nelze přesně rozhodnout, která z těchto dvou metod (Sfumato, analyticko-syntetická) lépe předešla vzniku dyslexie. U genetické metody jsme mohli zaznamenat až dvojnásobně vyšší výskyt dyslexie, než tomu bylo u ostatních dvou sledovaných metod. Z uvedených dat můžeme soudit, že nejrizikovější metoda ve vztahu k výskytu obtíží ve čtení se jevila metoda genetická s 11,4 % výskytem dyslexie.

Při hodnocení uvedených dat v tabulce 3, bylo třeba brát v úvahu velikost výzkumných vzorků u jednotlivých metod. U metody Sfumato bylo provedeno šetření na čtyřikrát větším vzorku respondentů, než tomu bylo u metody analyticko-syntetické a u genetické metody se jednalo dokonce o více než třináctkrát menší vzorek, než byl u metody Sfumato, resp. vzorek byl menší o 4 621 respondentů.

Z výše uvedeného vyplývá, že ve zkoumaných třídách vyučovaných metodou Sfumato byl výskyt dyslexie potvrzen o 0,2 % méně žáků než u žáků vyučovaných metodou analyticko-syntetickou. Tento rozdíl je tak malý, že na jeho základě nedokážeme s jistotou tvrdit, že u metody Sfumato byl potvrzen nižší výskyt SPU. I přesto, že si uvědomujeme, že výzkumný vzorek u genetické metody byl mnohem menší než u metody Sfumato, považujeme dvojnásobně vyšší výskyt dyslexie u žáků vyučovaných metodou genetickou (resp. rozdíl o 5,4 %) v porovnání s metodou Sfumato za tak významný, že na základě těchto údajů docházíme k závěru, že ve třídách vyučovaných metodou Sfumato byl potvrzen nižší výskyt dyslexie než ve třídách vyučovaných genetickou metodou.

Hypotéza byla částečně potvrzena.

ZÁVĚR

V dnešním školství je kladen velký důraz na podporu žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v oblastech, ve kterých mají problémy či jsou znevýhodněni oproti intaktním žákům. Práce se snažila přijít s poznatky, jak takovým problémům předejít, aby nedocházelo ke vzniku SPU a s ním souvisejícímu školnímu neúspěchu, a to volbou nejméně rizikové metody čtení ve vztahu k rozvoji SPU (dyslexie). Proto bylo cílem této bakalářské práce zhodnotit výskyt specifických poruch učení (SPU) v základních školách, kde byla aplikována metoda nácviku počátečního čtení Sfumato – Splývavé čtení. Zjištěná data byla následně komparována s údaji o dalších metodách nácviku prvopočátečního čtení. Od roku 1989 mají základní školy možnost svobodné volby výuky prvopočátečního čtení, je proto velmi důležité volit takovou metodu, která je pro děti nejpříhodnější. Tato bakalářská práce může být podkladem pro vedoucí pracovníky škol při volbě metody nácviku elementárního čtení na své škole. Práce může sloužit také jako jeden z informačních zdrojů pro rodiče, kterým škola dává možnost zvolit metodu prvopočátečního nácviku čtení, kterou bude jejich dítě vyučováno.

V teoretické části práce byly vymezeny základní pojmy a souvislosti týkající se specifických poruch učení, které byly nezbytné pro tuto bakalářskou práci. Dále v této části byly přiblíženy tři nejužívanější metody nácviku prvopočátečního čtení v České republice (analyticko-syntetická, genetická, Sfumato) včetně popsání kladů a záporů každé metody.

Část praktická obsahuje údaje získané na výzkumném vzorku o velikosti 4 988 žáků z prvních až čtvrtých tříd základních škol, u kterých probíhal nácvik prvopočátečního čtení metodou Sfumato. Data poskytlo 39 základních škol ze 13 krajů České republiky a 1 základní škola ze Slovenska. Pro porovnávání výskytu SPU (dyslexie) v krajích byly vybrány tři kraje (Moravskoslezský, Středočeský a Praha) v nichž byl ve výzkumném vzorku srovnatelný počet žáků. Nejnižší výskyt dyslexie byl zjištěn v Praze 3,4 %, zatímco ve Středočeském kraji byl výskyt dyslexie oproti Praze skoro dvojnásobný a to 5,9 % a v Moravskoslezském kraji byl výskyt dyslexie dokonce trojnásobně vyšší než Praze tedy 11,9 %. Takto významný rozdíl výskytu SPU(dyslexie) v jednotlivých krajích považujeme za velmi zajímavý, ovšem hlubší zkoumání příčin překračuje možnosti této práce. Jistě by bylo velmi přínosné objasnit příčiny toho jevu pomocí hlubšího výzkumného šetření.

Z výsledků dále vyplývá, že nejnižší výskyt obtíží ve čtení byl u žáků v prvním ročníku a to 2,1 %. Oproti tomu s nejvyšším výskytem se setkáváme ve třetím ročníku, kde

byl výskyt 7,7 %. Napříč všemi sledovanými ročníky byla u žáků nejčastěji diagnostikována míra obtíží spadající do kategorie SPU 3.

Jako velmi významné zjištění považujeme velmi nízký výskyt nejtěžšího stupně dyslexie (kategorie SPU 4) a to u pouhých 0,4 % žáků. Na základě toho docházíme k tvrzení, že metoda Sfumato značně eliminovala výskyt závažných poruch učení, které jsou vedeny pod identifikátorem 7T. Bylo by velmi přínosné porovnat výskyt dyslexie dle stupňů obtíží ve čtení i s ostatními metodami prvopočátečního čtení, ovšem doposud takové výzkumné šetření nebylo realizováno. Budoucí výzkum by se měl zaměřit na sledování výzkumného vzorku i v dalších ročnících (5. – 9.). Bylo by zajímavé sledovat, zda se výskyt závažných obtíží ve čtení (SPU 4) ještě sníží či úplně vymizí a zda dojde ke snížení výskytu dyslexie i u ostatních stupňů obtíží SPU (SPU1, SPU 2, SPU 3).

Celkový výskyt dyslexie u žáků, kteří se učili číst metodou Sfumato, byl 6 %. V porovnání s ostatními metodami jsou výsledky následující. Metoda analyticko-syntetická vykazala o 0,2 % vyšší výskyt dyslexie než Sfumato. Vzhledem k velkému rozdílu ve velikosti výzkumných vzorků u zkoumaných metod, považujeme tento rozdíl výskytu dyslexie za tak malý, že na jeho základě nedokážeme tvrdit, zda metoda Sfumato lépe předchází vzniku dyslexie než metoda analyticko-syntetická. Metoda genetická vykazala dokonce o 5,4 % vyšší výskyt dyslexie než Sfumato. Vzhledem k tomu, že u metody genetické byl skoro dvojnásobný výskyt dyslexie než u metody Sfumato, považujeme tento rozdíl za tak značný, že tvrdíme, že metoda genetická se jeví ze všech tří sledovaných metod čtení jako nejrizikovější ve vztahu k rozvoji dyslexie. I když v předchozích výzkumech nebyl tak velký výzkumný vzorek, tak naše hypotéza, že ve třídách vyučovaných metodou Sfumato byl nižší výskyt SPU – dyslexie než ve třídách vyučovaných metodou analyticko-syntetickou a genetickou byla částečně potvrzena.

Přestože výzkumná hypotéza byla potvrzena pouze částečně, z výsledků výzkumu je patrné, že metoda Sfumato je dozajista metodou, která má své výhody a tato metoda by jistě zasloužila hlubší výzkumné šetření. Je pravděpodobné, že významnou roli mohou hrát různé přístupy k diagnostice této poruchy uplatňované ve školských poradenských zařízeních.

Jelikož doposud není výzkumně podloženo, která z metod nácviku prvopočátečního čtení je pro žáky nejprívětivější, spatřuji přínos této práce, vzhledem k velikosti výzkumného vzorku, za velký a věřím, že práce může sloužit jako podklad pro další

šetření, které by umožnilo učinit nové aktuální závěry související s výukou prvopočátečního čtení a psaní.

SEZNAM POUŽITÝCH INFORMAČNÍCH ZDROJŮ

Tištěná literatura

1. FRÖHLICH, Carolina. *Dyslexia: time for talent*. 1st ed. S.l.: Frohlich Publishing, 2014. ISBN 978-095-6643-520.
2. GAVORA, Peter. *Úvod do pedagogického výzkumu*. 2., rozš. české vyd. Brno: Paido, 2010. ISBN 978-80-7315-185-0.
3. HŘEBEJKOVÁ, Jarmila. Čtení, psaní, jazyková a literární výchova v 1. ročníku: Metodický průvodce k trojdílné učebnici Čtení a psaní. 2. vyd. Praha: SPN - pedagogické nakladatelství, 1977.
4. JOŠT, Jiří. *Čtení a dyslexie*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2011. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3030-1.
5. JUCOVIČOVÁ, Drahomíra, *Reedukace specifických poruch učení u dětí*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2014. Speciální pedagogika (Portál). ISBN 978-80-262-0645-3.
6. KREJČOVÁ, Lenka, Zuzana BODNÁROVÁ, Kamila ŠEMBEROVÁ a Kamila BALHAROVÁ. *Specifické poruchy učení: dyslexie, dysgrafie, dysortografie*. 1. vyd. Brno: Edika, 2014. Rádce pro rodiče a učitele. ISBN 978-80-266-0600-0.
7. KRCHOVÁ, Alžběta. Metodou splývavého čtení (Sfumato) se dá vyučovat i na základní škole praktické. Speciální pedagogika : časopis pro teorii a praxi speciální pedagogiky. Praha : Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy 1990-, 2015, 25(2), 147-154. ISSN 1211-2720.
8. KŘIVÁNEK, Zdeněk a Radka WILDOVÁ. *Didaktika prvopočátečního čtení a psaní*. 1. vyd. Praha: Univerzita Karlova, 1998. ISBN 80-860-3955-2.
9. KUCHARSKÁ, Anna. *Specifické poruchy učení a chování: Sborník 1996*. 1. vyd. Praha: Portál, 1997. ISBN neuvedeno.
10. MAŇÁK, Josef, Štefan ŠVEC a Vlastimil ŠVEC, ed. *Slovník pedagogické metodologie*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2005. Pedagogický výzkum v teorii a praxi. ISBN 80-210-3802-0.
11. MATĚJČEK, Zdeněk. *Dyslexie - specifické poruchy čtení*. 2. upr. a rozš. vyd. Jinočany: H&H, 1993. ISBN 80-854-6756-9.

12. MATĚJČEK, Zdeněk. *Dyslexie: specifické poruchy čtení*. 3. upr. a rozšíř. vyd. Jinočany, 1995. ISBN 80-857-8727-X.
13. MICHALÍK, Jan, Pavlína BASLEROVÁ a Lenka FELCMANOVÁ. *Katalog podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu zdravotního nebo sociálního znevýhodnění: obecná část*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. ISBN 978-80-244-4654-7.
14. MICHALOVÁ, Zdeňka. *Vybrané kapitoly z problematiky specifických poruch učení*. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2008. ISBN 978-80-7372-318-7.
15. 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.
16. NAVRÁTILOVÁ, Mária. *Sfumato ®: Metodická příručka*. 1. Praha: ABC Music, 2015. ISBN neuvedeno.
17. PIPEKOVÁ, Jarmila. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. 3., přeprac. a rozš. vyd. Brno: Paido, 2010. ISBN 978-80-7315-198-0.
18. POKORNÁ, Věra. *Teorie, diagnostika a náprava specifických poruch učení*. Vyd. 2., opr. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-717-8151-7.
19. POKORNÁ, Věra. *Vývojové poruchy učení v dětství a v dospělosti*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-773-2.
20. PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 3., rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-579-2
21. PŘINOSILOVÁ, Dagmar. *Diagnostika ve speciální pedagogice: texty k distančnímu vzdělávání*. 2. vyd. Brno: Paido, 2007. ISBN 978-80-7315-157-7.
22. SANTLEROVÁ, Květoslava. *Metody ve výuce čtení a psaní*. 1. vyd. Brno: Paido, 1995. Edice pedagogické literatury. ISBN 80-859-3105-2.
23. SOVÁK, Miloš a kolektiv. *Defektologický slovník*. 3. upr. vyd. Jinočany: H & H, 2000. ISBN 80-86022-76-5.
24. ŠAUEROVÁ, Markéta, Klára ŠPAČKOVÁ a Eva NECHLEBOVÁ. *Speciální pedagogika v praxi: [komplexní péče o děti se SPUCH]*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2012. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4369-1.

25. ŠVRČKOVÁ, Marie. *Kvalita počáteční čtenářské gramotnosti: výzkumná analýza a popis soudobého stavu*. Vyd. 1. Ostrava: Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta, 2011. ISBN 978-80-7464-020-9.
26. Vyhláška č. 27/2016 o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, ve znění pozdějších předpisů.
27. WILDOVÁ, Radka, ed. *Aktuální problémy didaktiky prvopočátečního čtení a psaní*. 1. vyd. Praha: Univerzita Karlova, 2002. ISBN 80-729-0103-6
28. WILDOVÁ, Radka. *Rozvíjení počáteční čtenářské gramotnosti*. 1. vyd. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2005. ISBN 80-729-0228-8.
29. Zákon č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů.
30. ZELINKOVÁ, Olga. *Dyslexie v předškolním věku?*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-321-5.
31. ZELINKOVÁ, Olga. *Poruchy učení: dyslexie, dysgrafie, dysortografie, dyskalkulie, dyspraxie, ADHD*. 11. vyd. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-514-1.
32. ZELINKOVÁ, Olga a Miloslav ČEDÍK. *Mám dyslexii: průvodce pro dospívající a dospělé se specifickými poruchami učení*. vyd. 1. Praha: Portál, 2013. Rádci pro zdraví. ISBN 978-80-262-0349-0.

Elektronické zdroje

1. *ABC Music* [online]. ABC Music v.o.s. [cit. 2018-02-15]. Dostupné z: <http://www.abcmusic.cz>
2. *ABC MUSIC Sfumato® (Splývavé čtení 28 ®)* [online]. 2018 [cit. 2018-02-15]. Dostupné z: <http://www.sfumato.cz/>
3. BAREŠOVÁ, Pavlína. *Vývoj čtenářských dovedností u žáků vyučovaných AS a G metodou* [online]. Praha, 2011 [cit. 2018-02-15]. Dostupné z: <https://dspace.cuni.cz/discover?scope=%2F&query=V%C3%BDvoj+%C4%8Dten%C3%A1%C5%99sk%C3%BDch+dovednost%C3%AD+u+%C5%BE%C3%A1k%C5%AF+vyu%C4%8Dovan%C3%BDch+AS+a+G+metodou&submit=>. Rigorózní práce. Univerzita Karlova v Praze.

4. ČESKÁ ŠKOLNÍ INSPEKCE. *Alternativní metody výuky* [online]. In: . Praha: Česká školní inspekce, 2014, 2014, s. 11 [cit. 2018-02-15]. Dostupné z: <http://www.csicr.cz/cz/Dokumenty/Tematicke-zpravy/Alternativni-metody-vyuky>

5. FORMÁNKOVÁ, Iveta. *Zhodnocení efektivity metody Sfumato – Splývavé čtení v prevenci rozvoje dyslexie* [online]. Praha, 2014 [cit. 2018-04-01]. Dostupné z: <https://dspace.cuni.cz/handle/20.500.11956/65981>. Diplomová práce. Univerzita Karlova.

6. KUCHARSKÁ, Anna. Specifické poruchy učení v systému pedagogicko-psychologického poradenství. *Pedagogika: Časopis pro vědy o vzdělávání a výchově* [online]. 1996, 1996(5), 74-81 [cit. 2018-02-15]. Dostupné z: <http://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?p=3061&lang=cs>

7. MŠMT. *Statistické ročenky školství - výkonové ukazatele: Statistická ročenka školství - výkonové ukazatele* [online]. MŠMT - odbor školské statistiky, analýz a informační strategie, 2018 [cit. 2018-04-08]. Dostupné z: <http://toiler.uiv.cz/rocenka/rocenka.asp>

8. 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, 2016, s. 1-7 [cit. 2018-03-23]. Dostupné z: http://www.nuv.cz/uploads/Amail/1608/Methodicky_list_k_zarazovani_zaku_podle_16_odstavec_9.docx.

9. PEJČOCHOVÁ, Jana. Specifické vývojové poruchy učení – oblasti funkčního deficitu a modely poruch. *Neurologie pro praxi* [online]. 2010, 11(6), 378-381 [cit. 2018-02-15]. Dostupné z: <https://www.neurologiepropraxi.cz/magno/neu/2010/mn6.php>

10. PLAVCOVÁ, Pavla. *Komparace metod nácviku počátečního čtení a psaní ve vztahu k rozvoji specifických poruch učení* [online]. Praha, 2017 [cit. 2018-04-01]. Dostupné z: <https://dspace.cuni.cz/handle/20.500.11956/91404>. Diplomová práce. Univerzita Karlova.

11. POLZOVÁ, Kamila. *Malotřídní školy v České republice*. Praha, 2017. Diplomová práce. Univerzita Karlova.

12. RABENHAUPTOVÁ, Lucie. *Porozumění čtenému u dětí 2. třídy v analyticko-syntetické metodě a genetické metodě čtení* [online]. Praha, 2013 [cit. 201-11-01]. Dostupné z: <https://dspace.cuni.cz/handle/20.500.11956/57391>. Diplomová práce. Univerzita Karlova.

13. ŠVRČKOVÁ, Marie a Ondřej ŠIMIK. Kvalita počáteční čtenářské gramotnosti žáků 2. ročníku základní školy. *Pedagogika: Časopis pro vědy o vzdělávání a výchově* [online]. 2012, **1-2**(MONO), 53-64 [cit. 2018-02-15]. Dostupné z: <http://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?p=644&lang=cs>
14. WAGNEROVÁ, Jarmila. Rozpravy o čtení elementárním Josefa Kožíška. *Pedagogika: Časopis pro vědy o vzdělávání a výchově* [online]. 1991, **41**(3), 299-304 [cit. 2018-02-15]. Dostupné z: <http://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?p=10830&lang=cs>
15. WHO/ÚZIS ČR. Poruchy duševní a poruchy chování (F00–F99). *Ústav zdravotnických informací a statistiky ČR* [online]. Praha: Ústav zdravotnických informací a statistiky ČR, 2014 [cit. 2018-02-15]. Dostupné z: <https://www.uzis.cz/cz/mkn/index.html>

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha č. 1 - Přehled didaktických metod výuky čtení – cit. RABENHAUPTOVÁ, Lucie.

Porozumění čtenému u dětí 2. třídy v analyticko-syntetické metodě a genetické metodě čtení. Praha, 2013. Diplomová práce. Univerzita Karlova.

Příloha č. 2 - Dotazník s pokyny

Příloha č. 1 – Přehled didaktických metod výuky čtení

Název metody	Kategorie	Vznikl	Poznámky
Slabikovací – písmenková - abecední	syntetická	do 19. století běžná (praktikována do roku 1872)	má 3 etapy, kterými žáci procházejí postupně: abecedář – žáci se učí názvům písmen b – „bé“; slabikanti – žáci se učí číst slabiky (mo – „em ó mo“); nominaristé – nakonec čtou celá slova
Hláskovací	syntetická	snahy o alternativu k písmenkové metodě se objevovaly již od 16. století/u nás spíše až v 19. století	Děti se naučily názvům písmen, ale vyslovovali jednotlivé hlásky (např. slovo malý četly – m-a = ma l-ý =lý = malý)
Náslovných hlásek	syntetická		z jednotlivých slov se vyvozovaly jednotlivé hlásky (většinou první – např. ze slova anděl – hláska a)
Fonimimická (normálních hlásek)	syntetická	přelom 19./20. století	metoda, vychází z jednotlivých hlásek, které mohou mít význam sami o sobě (např. citoslovce – husa syčí: ssss)
Skriptologická	syntetická	okolo roku 1875	žáci se učí psát písmena a tím se je také učí číst
Genetická	syntetická	1913 - 1948	podrobněji popsána v kapitole
Normálních slabik	syntetická	přelom 19./20. století	nejprve se žáci učili slabiky, které jim učitel spojoval se zvukovou podobou, pomáhaly také doprovodné obrázky a až poté se přistupovalo k rozkladu na jednotlivá písmena
Mnemotechnická – skriptologická	syntetická	19. století	metoda využívá nápovědných, pomocných obrázků (např. vedle C byla namalovaná cibule...)
Fonetická	syntetická		hlavním východiskem vyvozování hlásek bylo pozorování mluvidel a jejich utváření při vyslovování
Metoda Petránkova	syntetická		také označována jako metoda postupného a kontrolního průvodního čtení, používá jen tiskací písmo, postupné připojování písmen (k – ko – kov – ková – kovář ...)
Slabiková metoda souhlásková	syntetická		vyvozují se nejprve slabiky, že se vždy k jedné samohláске připojí všechny souhlásky (ba, ca, da, fa,... - a vytváří se celé věty – Bába má káčata...)
Normálních slov (metoda Vogelova)	analytická	40. léta 19. století	vycházelo se ze slov, které se žáci učili a z nich se poté vyvozovaly jednotlivé hlásky (existovali „standardizované“

			soubory slov, která obsahovala celou abecedu – např. Lindner ve své čítance používá soubor 21 slov jako: máma, med, Vít, lev, ...)
Globální metoda	analytická	konec 19. století a zač. 20. století	vychází z tvarové psychologie – vychází z celku (věty nebo slova) a pracuje s ním tak dlouho dokud sám jedinec nedojde vývojem k rozboru
Metoda Jacototova	analytická	poč. 19. století	používala se při výuce čtení u dospělých, učitel žákům ukázal větu a přečetl větu, kterou žáci opakovali tak dlouho, až byli schopni odlišit a určit jednotlivá slova, pak se přecházelo k rozboru slov na slabiky a pak na písmena
Analyticko-syntetická	A-S	od poloviny 19. století	podrobněji viz kapitola.

Příloha č. 2 – Dotazník s pokyny

Třída:	Metoda Sfumato Splývavé čtení				
	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					

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.

Po kolonky **celkový žáků ve třídě** uveďte prosím celkový počet žáků v jednotlivých třídách.