



Pedagogická
fakulta
Faculty
of Education

Jihočeská univerzita
v Českých Budějovicích
University of South Bohemia
in České Budějovice

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích

Pedagogická fakulta

Katedra slovanských jazyků a literatur

Oddělení českého jazyka a literatury

Diplomová práce

Metoda Sfumato v nácvičku čtení dyslektických dětí

Vypracovala: Tereza Kolouchová

Vedoucí práce: PhDr. Ivana Šimková, Ph.D.

České Budějovice 2022

Poděkování

Ráda bych poděkovala vedoucí své diplomové práce PhDr. Ivaně Šimkové, PhD., za odborné vedení, trpělivost, podporu, ochotu a vstřícnost při konzultacích.

Dále děkuji své rodině a příteli, kteří mi byli oporou po celou dobu studia.

Prohlášení

Prohlašuji, že svoji diplomovou práci jsem vypracovala samostatně pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu citované literatury.

Prohlašuji, že v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb. v platném znění souhlasím se zveřejněním své diplomové práce, a to v nezkrácené podobě fakultou elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejích internetových stránkách, a to se zachováním mého autorského práva k odevzdanému textu této kvalifikační práce. Souhlasím dále s tím, aby toutéž elektronickou cestou byly v souladu s uvedeným ustanovením zákona č. 111/1998 Sb. zveřejněny posudky školitele a oponentů práce i záznam o průběhu a výsledku obhajoby kvalifikační práce. Rovněž souhlasím s porovnáním textu mé kvalifikační práce s databází kvalifikačních prací Theses.cz provozovanou Národním registrem vysokoškolských kvalifikačních prací a systémem na odhalování plagiátů.

Datum

Podpis studenta

Anotace

Diplomová práce se zabývá problematikou utváření čtenářských dovedností u žáků s dyslexií různými metodami počátečního čtení.

Práce je rozdělena na část teoretickou a výzkumnou. Teoretická část je zaměřena na metody výuky prvopočátečního čtení, zejména na metodu analyticko-syntetickou a metodu Sfumato. Práce se dále zabývá čtením a psaním v mladším školním věku, specifickými poruchami učení a dyslexií.

Výzkumná část je pojata jako výzkumná sonda do výuky čtení pomocí metodiky Sfumato®-Splývavé čtení® a metody analyticko-syntetické. Na základně diagnostické prověrky čtení bude zjištěna účinnost jednotlivých metod.

Práce si klade za cíl zhodnotit efektivitu vybraných metod výuky počátečního čtení ve vztahu k prevenci rozvoje dyslexie. Výsledky výzkumného šetření jsou doloženy tabulkovým a grafickým materiálem.

Annotation

This diploma thesis named: The Sfumato Method in Teaching Reading to Dyslexic Pupils deals with the issue of the formation of reading skills by methods of first reading in dyslexic pupils. The work is divided into theoretical and research parts.

The theoretical part focuses on methods of teaching first reading, especially the analytical-synthetic method and the Sfumato method. The thesis also deals with reading and writing at younger school age, specific learning disabilities and dyslexia.

The thesis aims to evaluate the effectiveness of selected methods of teaching initial reading in relation to the prevention of development of dyslexia. The results of the research investigation are supported by tabular and graphical material.

Obsah

ÚVOD.....	7
I TEORETICKÁ ČÁST.....	9
1 Metody výuky počátečního čtení v české škole.....	9
1.1 Analyticko-syntetická metoda.....	9
1.2 Genetická metoda.....	11
1.3 Globální metoda.....	12
2 Sfumato® - Splývavé čtení.....	14
2.1 Odlišnosti od ostatních metod.....	16
2.2 Dělení hlásek a etapy výuky.....	17
2.3 Názory na metodiku Sfumato®.....	18
3 Čtení a psaní žáka mladšího školního věku.....	20
3.1 Čtení v mladším školním věku.....	20
3.2 Psaní v mladším školním věku.....	21
3.3 Základní znaky čtenářského výkonu.....	22
3.4 Diagnostika čtenářského výkonu.....	23
3.5 Faktory ovlivňující čtenářskou gramotnost.....	25
3.6 Nedostatky ve čtení a nesprávné čtecí návyky.....	26
4 Specifické poruchy učení.....	28
4.1 Příčiny vzniku specifických poruch učení.....	30
4.2 Projevy dysgrafie a dysortografie.....	31
5 Dyslexie.....	33
5.1 Příčiny vzniku dyslexie.....	34
5.2 Reeducace dyslexie.....	35
5.3 Oční pohyby u dyslektických žáků.....	36
II VÝZKUMNÁ ČÁST.....	39
6 Výzkumné šetření a cíl práce.....	39
6.1 Charakteristika vyšetřovaného souboru a podmínky výzkumu.....	39
6.2 Charakteristika výzkumných metod.....	39

7	Interpretace výsledků a jejich zpracování.....	41
7.1	Chyby proti správnosti	41
7.2	Chyby proti plynulosti	57
7.3	Chyby proti výraznosti	61
	Diskuse.....	66
	Závěr	67
	Seznam odborné literatury a pramenů	69
	Seznam tabulek a grafů.....	75
	Seznam příloh	77

ÚVOD

Téma diplomové práce *Metoda Sfumato v nácviku čtení dyslektických dětí* jsem si vybrala z toho důvodu, protože jsem se blíže seznámila s metodou Sfumato-Splývavé čtení, která mne zaujala a na základě toho jsem v průběhu zpracovávání práce absolvovala základní prezenční seminář Sfumato® (Splývavé čtení®) aneb čtení pro všechny děti. Zajímalo mě, zda i výzkumem podložené šetření potvrdí, že reedukace metodou Sfumato je pro žáky s dyslexií účinnější než reedukace některou z jiných metod počátečního čtení.

V současné době je hned několik metod počátečního čtení, mezi které řadíme například analyticko-syntetickou metodu, genetickou metodu, globální metodu a metodu Sfumato. Postupy se při výuce čtení i psaní liší, každému učiteli i žákovi vyhovuje jiná z metod, a tak si myslím, že by měl mít každý možnost si vybrat, která z metod bude právě tou nejvíce vyhovující.

Diplomová práce se skládá z části teoretické a výzkumné. První kapitola se zabývá již zmiňovanými metodami výuky počátečního čtení v české škole. Ve druhé kapitole blíže přibližuji metodu Sfumato a základní problematiku čtení a psaní žáka v mladším školním věku v kapitole třetí. Nedílnou součástí tohoto tématu je dyslexie, spadající do specifických poruch učení, které jsem vysvětlila v kapitole čtvrté a samotnou dyslexii v kapitole páté.

Výzkumná část práce je výzkumnou sondou do výuky čtení pomocí metodiky Sfumato a metody analyticko-syntetické, kde zjišťuji účinnost obou metod při reedukaci žáků s dyslexií. Vzorek žáků mi byl poskytnut vedoucí této práce, a to z právě končícího projektu Pedagogické fakulty Jihočeské univerzity *Ověření metodiky čtení Sfumato pro nácvik čtení u žáků s dyslexií*, jehož poskytovatelem byl Program na podporu aplikovaného společenskovedního a humanitního výzkumu, experimentálního vývoje a inovací TAČR ÉTA. Anonymní vzorek žáků byl rozdělen do 2 skupin – experimentální skupina (skupina E) a kontrolní skupina (skupina K). Obě skupiny prošly vstupním testem čtení (pretestem) v roce 2020 a rok byli reedukováni – skupina E metodou Sfumato a skupina K byla ponechána v režii státu. V roce 2021 žáci opakovali stejný test čtení (posstest). Tyto vzorky čtení, které byly nahrány na video, jsem následně analyzovala a dále zpracovala do grafů a tabulek s komentáři.

Cílem práce bylo tedy zhodnotit efektivitu metody analyticko-syntetické a metody Sfumato ve vztahu k prevenci rozvoje dyslexie.

I TEORETICKÁ ČÁST

1 Metody výuky počátečního čtení v české škole

V současnosti máme hned řadu metod výuky prvopočátečního čtení. Odlišují se od sebe metodickým postupem – zda vycházejí z celku a vedou k poznávání jednotlivých částí (analytické metody) nebo vycházejí z částí, které spojujeme do celků (syntetické metody). (Fasnerová, 2018)

Syntetické metody vycházejí od písmena – postupně spojují písmena do slabik a slabiky do slov. (Křivánek, Wildová, 1998) Metody analytické vznikly na popud autorů, kteří se snažili odstranit nedostatky v metodách syntetických, které byly způsobeny náročností mechanismu čtení. Základem analytických metod je předpoklad, že se na procesu čtení nejvíce podílí zrakové percepcce. Čtenář je schopen pochopit význam slova pouhým pohledem na něj. (Švrčková, 2011)

Na rozhraní metod analytických a syntetických se nachází metoda analyticko-syntetická. (Švrčková, 2011)

Metoda výuky počátečního čtení dítěte je závislá na prostředí, které ho obklopuje a determinuje. Během první etapy prvopočátečního čtení mají na dítě největší vliv rodiče. Velmi důležité je, aby mu předčítali, vyprávěli si s ním o knihách, jednoduše, aby dítě přicházelo do kontaktu s knihou od raného dětství.¹

Z výzkumu České školní inspekce (2014) je zřejmé, že nejčastěji vyučovanou metodou ve všech ročnících 1. stupně je analyticko-syntetická metoda (77 %). Dále jsou to metody genetická (13,6 %), metoda splývavého čtení (10,9 %) a metoda globální (5,1 %).²

1.1 Analyticko-syntetická metoda

V této metodě vycházíme z mluveného projevu žáka. Vycházíme z věty, která je složena ze slov, slovo se skládá z hlásky a napsaná hláska je písmeno. Znamená to tedy,

¹Metody výuky počátečního čtení. Wikisofia [online]. [cit. 2021-11-02]. Dostupné z: https://wikisofia.cz/wiki/Metody_v%C3%BDuky_po%C4%8D%C3%A1te%C4%8Dn%C3%ADho_%C4%8D

² *Informace: Alternativní metody výuky* [online]. Praha: Česká školní inspekce, 2014 [cit. 2022-04-03]. Dostupné z: file:///C:/Users/Libor%20Bukovsk%C3%BD/Desktop/Terez/Diplomov%C3%A11%20pr%C3%A1ce%20TK/Literatura/%C4%8C%C5%A0I%20_2014_Altativni_metody_vyuky.pdf

že vycházíme z celku, který rozdělujeme na jednotlivé části. Menší elementy skládáme do větších celků. V této metodě dochází k paralelnímu učení čtení i psaní. (Fasnerová, 2018)

Fabiánková, Havel a Novotná (1999) uvádějí jako tvůrce Metody analyticko-syntetické (hláskové) J. V. Svobodu. Učil děti rozlišovat slova ve složky (slabiky) a hlasy (hlásky). Při sestavování slov využíval skládací abecedy, která se považuje za určitý druh psaní. Výzkumy zabývající se touto problematikou odhalují některé nevýhody, ale i přes to je u nás tato metoda nejrozšířenější.

Elementární nácvik u této metody je rozdělen do tří etap:

1. Předslabikářové období – jazyková příprava žáků na čtení
2. Slabikářové období
 - a) čtení otevřené slabiky ve slovech,
 - b) čtení zavřené slabiky na konci slov,
 - c) čtení otevřené slabiky trojpísmenné a slov se dvěma souhláskami uprostřed,
 - d) čtení slov se slabikotvorným r, l, slov s písmenem -ě (dě, tě, ně, bě, pě, vě, mě) a se slabikami di, ti, ni
3. Poslabikářové období – plynulé čtení slov

Analyticko-syntetická metoda skládá písmena do slabik a až poté do slov, proto ji také nazýváme slabikotvorná. Základem je tedy slabika. Problém může nastat, když má slabika více písmen (i když má jen dvě, ztrácíme přehled o očním pohybu). Žák se neučí dívat zleva doprava na jedno písmeno po druhém. S dechem metoda pracuje tak, že akcent je na každé slabice, a to narušuje intonaci. (Navrátilová, 2015)

Dle Wagnerové (1998) je tato metoda náročná na čas (nácvik čtení je zdlouhavý), čtení je pomalé, vyžaduje mnoho fixací a často dětem nemusí přinášet uspokojení. Až po zákazu globální metody se stala analyticko-syntetická metoda jedinou úředně schválenou metodou.

Soubory učebnic jsou obvykle koncipovány tak, že v prvním dílu nalézáme obrázkový materiál k rozvoji zrakového vnímání a k provádění sluchové analýzy slov na slabiky a hlásky. Analyticko-syntetický postup důkladně připravuje žáka na

pochopení vztahů mezi hláskou a zvukovou podobou slova. Prvotně se učí poznávat jednotlivé hlásky, až poté se začne učit první písmeno. (Křivánek, Wildová, 1998)

Tato metoda vznikla z dlouhotrvajícího sporu zastánců metody syntetické a metody analytické, jelikož se nemohli jednoznačně dohodnout, která z metod je efektivnější. V tehdejší Čkoslovensku, byla tato metoda v roce 1951 prezentována jako jediná správná metoda. Vznikla tak První čítanka, posléze i Živá abeceda a Slabikář pod záštitou významného pedagoga O. Chlupa. Za nedostatky se považuje podstata drilu a čtení slabik bez významu. Dnes mají školy svobodu volby při výběru metody elementárního čtení, avšak analyticko-syntetická metoda se zdá být nejefektivnější a nejrychlejší. (Fasnerová a kol., 2019)

1.2 Genetická metoda

Původně nazývána jako Kožiškova či zapisovací metoda. Autor metody Josef Kožíšek se podílel na tvorbě textů do slabikářů a živých abeced a byl u zrodu mnoha čtecích metod. Genetická metoda, kterou uplatnil v díle Poupata (1927) je založena na vývoji písma v historii a je přechodem k metodě globální. Po získání nových možností po roce 1989 a reformách ve školství byl ve školním roce 1995/1996 povolen Jarmile Wagnerové experiment (v roce 1996 šlo o pilotní ověřování této metody), který měl za cíl naučit začínající čtenáře číst genetickou metodou. (Fasnerová, 2018) Experiment probíhal pod záštitou Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy České republiky a uskutečnil se na ZŠ v Plzni. Wagnerová pro tento experiment sestavila čítanku s názvem *Učíme se číst pohádky*. Tento experiment potvrdil, že metoda je přirozenější, efektivnější, klade menší nároky na žáka i učitele a vede rychleji k cíli. (Doležalová, 2001)

Tato metoda využívá hláskování slova, a tak je dech přerušovaný. Když si žák zvykne na nepřirozené přidechování (každá hláska se zapojuje s pauzou), může vzniknout problém s plynulým čtením. U delších slov může docházet k zapomenutí, jaké písmeno bylo na začátku a znovu ho pak dočítat. Těká tak očima po řádku a zpět, což by se nemělo dít. (Navrátilová, 2015)

Wagnerová (1998) si uvědomila, že v současné škole nelze v genetické metodě postupovat stejně jako za dob Josefa Kožíška, jelikož lingvistika, psychologie a pedagogika jsou již na mnohem vyšší úrovni než na počátku století.

K této příležitosti sepsala učebnici s metodickou příručkou (1998, SPN) kde popsala metodický postup pro nácvik čtení genetickou metodou, který člení do následujících etap. V první etapě (průpravném období) se vytváří pozitivní motivace žáků ke čtení. Postupně se začínají seznamovat s velkou tiskací abecedou. Za týden se naučí dvě až tři tiskací písmena. Od začátku klade vyučující důraz na zařazování cviků na fonematické sluchové vnímání, především na hláskovou syntézu slov. Slova nejprve rozkládají (analyzují) a potom skládají (syntetizují). V této fázi se žáci v nácviku psaní soustředí pouze na jeden typ písma – písmena velké tiskací abecedy. Ve druhé etapě žáci stále pracují s písmeny velké abecedy, které se učí číst, ale také psát. Poté nastupují grafémy malé tiskací abecedy. Rozlišují je pouze zrakem, ale nepiší je. Ve třetí etapě se čtení zdokonaluje. Žáci začínají postupně číst více slov najednou. Probíhá nácvik tichého a hlasitého čtení. Při nácviku je velmi důležitá podpora rodičů, které je nutné poučit, jak provádět nácvik čtení a psaní doma. (Fasnerová, 2018)

Mezi přednosti této metody patří čtení s porozuměním, dále také kooperace mezi čtením a psaním nebo zásada jedné obtížnosti – nejdříve se žáci učí číst a až poté psát. Mezi nevýhody této metody se řadí dlouho přetrvávající dvojí čtení, nedostatečný výběr učebnic a nevhodnost metody pro děti s vadou řeči (nedostatečně vyvinuté sluchové rozlišování). (Fasnerová a kol., 2019)

1.3 Globální metoda

Zakladatelem metody je Václav Příhoda. Metoda vychází z celku (věty nebo slova) a zachovává ho do té doby, dokud žák sám nedojde k analýze. Žáci si neustálým opakováním zapamatují obrazy tištěného písma, tudíž textu mohou porozumět, aniž by znali písmena. Cílem není mechanický pochod (skládání hlásek), ale pochod myšlenkový, kdy žák má již od začátku porozumět čtenému. Globální metoda se osvědčila ve speciálních třídách pro žáky se zdravotním znevýhodněním a sluchovým postižením, kde není požadavek na časový horizont, ale výkon jedince. (Fasnerová, 2018)

Wildová (2002) uvádí, že jedinec nečte jen hlásky a slabiky, ale celá slova a celé části vět. Nejde o skládání hlásek (písmen) do slabik, slov a vět, nýbrž získat myšlenky z celků, které vznikly znázorněním hlásek. Čtení je především myšlenkový pochod, nikoli mechanický.

Dle Wagnerové (1998) je globální metoda technika, která zrychluje čtení. Vychází z myšlenky vyjádřené slovem nebo větou. Žáci poznávají slova a čtou je najednou jako celky, aniž by znali jednotlivá písmena. K analýze slova dochází, až po pochopení významu částí celku. Metoda klade důraz na techniku porozumění, avšak nevýhodou je snížený výběr množství slov pro prvopočáteční čtení.

Globální metoda je založena na postupu od obrázku s nápisem, přes nápis samotný, až k jeho rozkladu na písmena. Dítě od začátku vnímá globálně celé slovo a jeho význam. Z hlediska zrakového aparátu tato metoda selhává, protože nenahlíží na písmena zleva doprava. Pro efektivní čtení je potřeba nahlížet na písmena v přesné posloupnosti – metoda neučí oko ovládat. Další negativum je hledisko sluchu – dítě přijímá celé slovo najednou, a proto je důležité soustředit se na čisté tvoření hlásek, aby sluchový aparát přijímal zvukovou stránku grafému co nejpřesněji. Pozitivní je technika dechového aparátu. Žák přečte slovo tak, jak se naučil mluvit a jak ho používá, volí přirozenou hlasitost. Slovo řekne, jakmile ho vidí, a nemusí ho dekodovat písmeno po písmeni. U této metody nastávají komplikace u dyslektických žáků (až 57 %), kteří čtou v první třídě dvojitým čtením. Ztěžuje se tak porozumění a setrvává se pouze u dekodování. (Navrátilová, 2015)

2 Sfumato® - Splývavé čtení

Metoda Sfumato® patří do oblasti inkluzivního myšlení – obsahuje individuální přístup s respektováním věkových zvláštností dítěte. Při učení techniky Splývavého čtení se zabráňuje dvojitému čtení. Děti tak čtou plynule a s porozuměním. Po fyziologické stránce se tvoří prostředí pro správné dýchání a umístění tónu v dutině ústní. Dítě se učí tvarovat a barvit hlas dodržováním správných hygienických návyků – projde intonačním vývojem. Správně rozlišuje dlouhé a krátké samohlásky a naučí se je pečlivě vyslovovat. Při učení hlásek je intonační vývoj doplněn o dramatický prožitek.³

Mária Navrátilová, autorka metodiky a spoluzakladatelka vzdělávací instituce ABC Music v.o.s., pracuje již více než 35 let na vývoji metodiky, aplikuje metodu do vlastní pedagogické praxe, vyučuje pedagogy a provádí pilotní ověřování metody ve třech zemích v rámci dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků (DVPP) a získává zpětné vazby ze škol. Peter Newman, autor názvu metodiky, sbírá data v oblasti prvopočáteční gramotnosti. Od srpna 2004 předsedá ABC music a mezinárodně ji reprezentuje. (Navrátilová, 2015)

Sfumato využívá skládání jednotlivých hlásek ve slova (ne ve slabiky). Jedná se o metodu syntetickou. Čtení vypadá v praxi tak, že dokud učitelka ukazuje na písmeno, žák ho exponuje a změna nastane tehdy, když přejde ukazovátkem na další písmeno. Délka může být proměnlivá – někdy je hláska delší, jindy kratší. V tomto způsobu výuky je zapojen i hravý prvek, takže se přirozeně odstraňuje neklid a hyperaktivita. Žáci se učí pracovat s dechem – se silou hlasu, jde o čtení volané (správně slyšené). Hlásky dělíme na tóny, zvuky a tlačené hlásky. Není pro nás důležité, zda se jedná o hlásky předopatrové, zadopatrové a tak dále, ale o zvuk, jaký přijímá ucho, aby se vytvořila dostatečná citlivost pro rozlišování. Všechny hlásky jsou exponovány silně, čistě, v dostatečné intenzitě a žák si je uvědomuje. Sfumato klade důraz na koordinaci všech zúčastněných složek a dostatek času pro dokonalé zpracování a zafixování – na rozdíl od ostatních metod, které pracují pouze s nejrychlejším provedením. Prodloužená fonace hlásky nám u aplikování metodiky Sfumato poskytuje dostatečný prostor pro vymizení podnětu promítaného ze zrakového pole a zároveň plynulý přechod na další písmeno. (Navrátilová, 2015)

³ Revoluční metodika čtení Sfumato. *Sfumato® (Splývavé čtení ®)* [online]. [cit. 2021-10-28]. Dostupné z: <http://www.sfumato.cz/metodika-sfumato.html#milonicmenu>

Jedná se o novou metodu, která obsahuje prvky metody syntetické a lingvistické, a která v dané posloupnosti zrak, hlas a sluch zohledňuje: zrakové vnímání, hlasový projev, sluchové vnímání, fonologické uvědomování, fonemické uvědomění, čtení s porozuměním a interpretaci textu. (Navrátilová, 2015)

Navrátilová (2015) popisuje úskalí, které může nastat při prvním čtení, aneb čemu Sfumato zabraňuje:

1. Žák neumí hlasitě číst.

Metodika Sfumata je založena na hlasitém projevu, žák se učí hlasový výcvik.

2. Žák nečte plynule, zadržává.

Splývavé čtení je založeno na vázaném napojování hlásky na hlásku.

3. Žák má dvojité čtení, předčítá si.

Splývavé čtení zabraňuje vzniku dvojitého čtení.

4. Žák vynechává písmena.

Vytváří se čtecí návyk, že oči konají kontrolovaný sakadický pohyb v přesné posloupnosti z písmene na písmeno.

5. Žák zaměňuje písmeno za jiné.

Metodické kroky vedou žáka tak, že si umí vytvořit dokonalý obraz písmene, pozná každou jeho část.

6. Žák má problémy při čtení těžkých slov (zpravidla skupina souhlásek vedle sebe).

Žák se naučí správně fyziologicky vytvořit jednotlivé hlásky a jejich navazování, tudíž k tomuto úkazu nedochází.

7. Žák dokonale nerozlišuje dlouhé a krátké samohlásky.

Dechový aparát se připravuje na dlouhou expozici hlásky.

8. Žák neovládá čtecí tempo, neumí zpomalit.

Technika splývavého čtení vytváří časoprostor pro volbu rychlosti čtení.

9. Žák má problémy s intonací ve větě.

Metodika Sfumato poskytuje několik vývojových fází, kdy se žák učí tvarovat hlas a přenášet akcent, tudíž nemá problém s intonací.

10. Žák nečte s porozuměním. Vrací se zrakem k již přečtenému, protože neví, co četl.

Žák prochází čtyřmi stupni vývoje čtenářské gramotnosti, a tak dojde k porozumění čteného textu.

Metoda má úspěchy v prevenci dyslexie i při reedukaci čtení. U splývavosti (splývavého čtení), kterou uvádí i jiní autoři, se jednalo pouze o prodlouženou výslovnost hlásek bez přerušení dechu, ale Splývavé čtení ve Sfumatu vychází z očních pohybů, které nevznikají po sobě, ale najednou, tudíž splývají. (Navrátilová, 2015)

2.1 Odlišnosti od ostatních metod

Sfumato se od ostatních metod odlišuje kladením maximálního důrazu na zpracování a zafixování vyslovovaného textu. Umožňuje pracovat s individuálním časem, který každé dítě potřebuje, aby zafixovalo písmeno a hlásky. Vytváří se kontrolovaný pohyb oka dopředu ještě před hlasovou expozicí – hlas jde za okem. Žáci pomocí Sfumata dokonale rozlišují krátké a dlouhé samohlásky, umí správně umístit akcenty ve slově i na předložce, kterou vázaně napojují na následující slovo, jejich větná intonace není monotónní a získávají cit pro správnou výslovnost. (Navrátilová, 2015)

Rozdíl metody Sfumato oproti analyticko-syntetické metodě:

1. Neslabikuje se.

Načítá se hláska za hláskou, nedochází ke dvojitému čtení

2. Od začátku se pracuje s významem slov.

Žáci vymýšlejí slova na náslovnou hlásku, později na dvě, na tři hlásky, vzniká bohatá slovní zásoba.

3. Posiluje se správná výslovnost.

Správná výslovnost hlásky je upevňována hlasitým projevem.

4. Individuální tempo.

Každý čtenář má přizpůsobené tempo dle jeho potřeby.

5. Rozlišování dlouhých a krátkých samohlásek.

Při počáteční dlouhé expozici hlásky natrénují rozlišení krátké a dlouhé samohlásky, hlásky nepolykají. Dlouhé expozice hlásek se postupně přirozeně zkracují.

6. Mezipředmětové propojení.

S tělesnou výchovou, hudební výchovou, pracovními činnostmi, prvoukou.

7. Názornost a vizualizace.

Pracovní sešity podporují probírané písmeno a nerozptylují žáky jinými obrázky, ilustrace slouží k upevnění procvičovaného písmena. Důraz je kladen na výrobu písmenek, stříhání, lepení nebo výrobu věcí, které začínají na dané písmeno.⁴

Všichni pedagogové, kteří chtějí učit Sfumatem, musí absolvovat kurz a metodu perfektně ovládat. Čtení bez chyby nastane, pokud je učitel kvalitně vzdělán, aby každou sekvenci uměl dětem správně interpretovat. U ostatních technik ani kvalitně vzdělaný učitel vzniku dyslexie nezabrání. (Navrátilová, 2015)

2.2 Dělení hlásek a etapy výuky

Metodika Sfumato má své zákonité vyvozování písmen, které vyplývá z jejího principu. Klade se důraz na pořadí písmen, ale i na kvalitu expozice jednotlivých hlásek, která je založena na jejím dlouhém a hlasitém provedení. Samotné fyziologické tvoření hlásky probíhá s ohledem na respektování změn při zpomalení procesu tak, aby byl zachován hlasitý čtecí projev. Sfumato má opodstatněnou ustálenou volbu písmen O, S, B, U, A (následně L, M, E, I, P, N, T, K, V, D) z důvodu správné zrakové i sluchové analýzy, proto by se toto pořadí nemělo zaměňovat. (Navrátilová, 2015)

Sfumato dělí hlásky podle charakteru zvuku na tóny, zvuky a hlásky tlačené (výbuchové). Mezi tóny patří samohlásky a, e, í, o, u a souhlásky l, m, n, v, r, ř, v, z, ž. Tóny nemají žádné další přidané zvuky a jejich expozice je dlouhá – tóny volané. Zvuky mají dlouhou expozici, také bez přídavných zvuků (s, š, f, h, ch). Tlačené (výbuchové) tóny se tvoří bezhlučně tlačení. Pokud výbuchovou hlásku (p, b, t, k, d, g, c, č) vyslovujeme samostatně, je nutné při její expozici dlouhé tlačení, aby přídavný zvuk nebyl stejně dlouhý jako vyslovené hlásky. (Navrátilová, 2015)

První fáze, která se nazývá *období OSBUA* neboli expozice hlásky, je fáze přípravná, jež zahrnuje všechny kroky, které předchází samotnému čtení. Písmena se vyvozují pomocí pohybových, hudebních, výtvarných a dramatických prvků s pomocí hmatu i jemné motoriky. Žáci se učí od počátku velká, malá, tiskací a psací písmena pomocí dokreslování, sestavování a modelování. První písmena O, S, B, U, A, s nimiž se žák setkává, jsou za sebou řazena tak, aby byl mezi nimi co největší kontrast z hlediska zraku, dechu, hlasu a sluchu. (Navrátilová, 2015)

⁴ NAVRÁTILOVÁ, Mária. Sfumato: Rozdíly oproti analyticko-syntetické metodě. *Informační systém Masarykovy univerzity* [online]. 2019 [cit. 2021-11-21]. Dostupné z: https://is.muni.cz/el/ped/podzim2019/ZS1MP_DCP/um/Metoda_Sfumato.pdf

Ve druhé fázi, která se nazývá 1. stupeň syntézy, tedy spojování dvou hlásek, se začíná pracovat s destičkou – pro takovou výuku je charakteristický diktát. Oko periferně načítá a analyzuje písmeno do té doby, dokud jej nepozná a nevysloví. (Navrátilová, 2015)

Ve třetí fázi, 2. stupeň syntézy, se začíná tvořit čtecí návyk. Proces expozice hlásky je stále pomalý. Žák se soustředí na první písmeno, které drží do té doby, než si oko periferně načte dopředu další dvě písmena. Patří sem například slova SOS, LOS, BOS. (Navrátilová, 2015)

Čtvrtá fáze, 3. stupeň syntézy, spojuje již čtyři hlásky. Jako první provádíme syntézu bez dlouhých samohlásek a později i s nimi. Ke správnému rozlišení dlouhých a krátkých samohlásek nám pomáhá výrazné čtení (MÍLA, BULÍ). (Navrátilová, 2015)

V poslední, páté fázi – čtení ze slabikáře, čteme zpočátku hromadně, kdy učitel udržuje pomalejší čtecí tempo a udává správnou intonaci. Žáci mají tendenci zkracovat hlásky a čtou chybně. Vhodné je zapojit do čtení dramatizaci, naučit žáky text přednášet a vytvořit u nich pozitivní vztah k literatuře. (Navrátilová, 2015)

2.3 Názory na metodiku Sfumato®

Sama autorka M. Navrátilová udává, že: „*Splývavé čtení je pro všechny děti, které mají zrak, sluch a hlas!*“⁵

Dle Matějčka (2003) je technika Splývavého čtení revoluční. Tvrdil, že nenašel nic, co by odporovalo poznatkům z neuropsychologie a vývojové psychologie. Oceňoval sympatický princip komplexního přístupu k počáteční výuce čtení, dokonalé rozlišení zvukové a grafické podoby slova, a hlavně vyzdvihoval čtení s porozuměním, na které podle něj svět čeká již 150 let. (Navrátilová, 2015)

K. Tomek (2005), ředitel odboru předškolního, základního a základního uměleckého vzdělávání, MŠMT, vnesl výrok: „*Každé dítě má právo naučit se číst plynule a s porozuměním. Každé dítě se může naučit plynule číst, neboť existuje metodika, které to každému dítěti umožní.*“⁶

⁵ NAVRÁTILOVÁ, Mária. Sfumato® (Splývavé čtení®): O metodice Sfumato. *ABC music®* [online]. [cit. 2021-11-21]. Dostupné z: <http://www.sfumato.cz/metodika-sfumato.html#milonicmenu>

⁶ TOMEK, Karel. Sfumato® (Splývavé čtení®): O metodice Sfumato. *ABC music®* [online]. [cit. 2021-11-21]. Dostupné z: <http://www.sfumato.cz/metodika-sfumato.html#milonicmenu>

Herečka Mahulena Bočanová hledala doučování pro svou dceru Marinu a narazila na odkaz „Usnadněte svým dětem život“. Stala se patronkou metody a popisuje ji takto: „*Je to úžasné, když dítě pocítí úspěch, který dříve ve čtení nemělo. Je to úplná změna v jejím i mém životě. Na výuku i na učitele se těší a být toho přímým účastníkem, to je pro mě vlastně takové divadelní představení.*“⁷

Z vlastní reflexe anonymní učitelka, která metodou Sfumato učí, uvádí, že by více měla pracovat s destičkou na diktáty, jelikož žáci jsou jinak zvyklí číst více z tabule a pracovního sešitu. (Navrátilová, 2015)

Ředitelka a učitelka Základní školy v Čeperce, Mgr. Lenka Burešová, uvedla, že pro svůj začátek ve výuce metodou Sfumato, by byl pro ni i ostatní pedagogy přínosný veřejný chat, kde by se mohly shromažďovat nápady a konkrétní materiály pro výuku. (Navrátilová, 2015)

PhDr. Silvie Janovcová, speciální pedagožka, míní, že metoda Sfumato je velmi náročná na přípravu, zabere hodně času, tudíž to může být jeden z důvodů, proč se někteří pedagogové nemají chuť vzdělávat.⁸

Slovenská asociácia logopédov zastává názor, že „*metodika nebola doposiaľ vedecky overená. Osobná skúsenosť autorky, môže viesť k nadhodnocovaniu výsledkov metodiky. V rámci správnej metodológie, by mala byť pre overenie efektivity skúmaná aj kontrolná skupina, aby sa preukázalo, že deti z experimentálnej skupiny, ktoré sa učia SFUMATO metódou, sa naučia lepšie, rýchlejšie a presnejšie čítať s porozumením a majú i lepšie rozvinuté jazykové schopnosti. Netvrdíme, že metóda je neefektívna, avšak bez vedecky potvrdenej efektivity nemôže byť ponúkaná rizikovým deťom ako účinná metóda, najmä ak evidujeme viaceré viditeľné riziká uvedené vyššie.*“⁹

⁷ BOČANOVÁ, Mahulena. Sfumato® (Splývavé čtení®): Patron metodiky Sfumato. *ABC music®* [online]. [cit. 2021-11-21]. Dostupné z: <http://www.sfumato.cz/patron-metodiky-sfumato.html>

⁸ iDNES.cz: Při hodině čtení prvňáci spíš zpívají, učí se metodou Sfumato [online]. 2014 [cit. 2022-04-04]. Dostupné z: https://www.idnes.cz/plzen/zpravy/nova-metoda-vyuka-cteni-prvni-trida-sfumato.A140915_131244_plzen-zpravy_pp

⁹ Slovenská asociácia logopédov. *STANOVISKO k metodike čítania SFUMATO z pohľadu LOGOPÉDOV* [online]. Bratislava, 14.4.2021, 3 [cit. 2022-04-05]. Dostupné z: <http://komoraskolskychlogopedov.sk/wp-content/uploads/2021/04/Stanovisko-logop%C3%A9dov-k-metodike-SFUMATO-2021.pdf>

3 Čtení a psaní žáka mladšího školního věku

3.1 Čtení v mladším školním věku

Rámcově vzdělávací program pro základní vzdělávání (RVP ZV) je hlavním dokumentem, který vymezuje závazné rámce vzdělávání do jednotlivých etap (předškolní, základní a střední vzdělávání). RVP ZV vymezuje vše společné a nezbytné pro povinné základní vzdělávání, specifikuje úroveň klíčových kompetencí, udává očekávané výstupy a učivo, podporuje komplexní přístup k realizaci vzdělávacího obsahu a umožňuje modifikaci vzdělávacího obsahu pro vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, žáků nadaných a mimořádně nadaných. Vzdělávací obsah základního vzdělávání je rozdělen do devíti vzdělávacích oblastí. Do vzdělávací oblasti Jazyk a jazyková komunikace zahrnujeme obor Český jazyk a literatura, Cizí jazyk a Další cizí jazyk. Obsah konkrétních vzdělávacích oborů je tvořen danými výstupy a učivem. RVP ZV v rámci 1. stupně definuje očekávané výstupy do dvou období. Očekávané výstupy jsou v 1. období pouze orientační (1. – 3. ročník), na rozdíl od 2. období, kde jsou závazné (4. – 5. ročník).¹⁰

Komunikační a slohová výchova úzce souvisí s tématem čtení. RVP ZV udává cíl této složky následovně: „*Žáci se učí vnímat a chápat různá jazyková sdělení, číst s porozuměním, kultivovaně psát, mluvit a rozhodovat se na základě přečteného nebo slyšeného textu různého typu vztahujícího se k nejrůznějším situacím, analyzovat jej a kriticky posoudit jeho obsah.*“¹¹

V české škole je tradičně věnována pozornost rozvoji čtenářských dovedností, zejména na elementární úrovni. V prvních ročnících základní školy patří čtení mezi stěžejní předměty celého vyučování. Dle průzkumů většina českých žáků na konci první třídy čte po technické stránce přiměřeně rychle, správně, většinou s porozuměním a s patřičným výrazem, avšak chybou je zůstat pouze u této stránky čtenářského procesu. (Havel, Najvarová, 2011)

Čtení je rozklíčování grafických znaků a chápání významu slov na základě spojování jejich obsahu a formy (Papík, 1992). Švrčková (2011) se domnívá, že

¹⁰Rámcově vzdělávací program pro předškolní vzdělávání [online]. [cit. 2022-03-11]. Dostupné z: file:///C:/Users/Libor%20Bukovský/Downloads/RVP-ZV-2021.pdf

¹¹Rámcově vzdělávací program pro předškolní vzdělávání [online]. [cit. 2022-03-11]. Dostupné z: file:///C:/Users/Libor%20Bukovský/Downloads/RVP-ZV-2021.pdf

v současném přístupu k výuce čtení by neměl být preferován žádný z didaktických přístupů (žádná výuková metoda), jelikož by výuka čtení měla být pojímána komplexně, aby rozvíjela celou osobnost žáka – „gramotnostní“ přístup k výuce čtení.

3.2 Psaní v mladším školním věku

Kořínek, Křivánek a kolektiv (1985) udávají, že se v elementárním stádiu učení písmen kladou na žáka 1. třídy mimořádně obtížné nároky. Současně s motorikou ruky se rozvíjí zraková percepce. Konkretizují se také požadavky správných pracovních a hygienických návyků - stabilní sezení a držení těla, ovládání psacího náčiní. V analyticko-syntetické metodě se žáci učí grafické prvky psané řeči správně psát a spojovat. V 1. ročníku se klade důraz zejména na čitelnost a úhlednost písma.

Metodický postup při výuce psaní analyticko-syntetickou metodou:

Na počátku procvičujeme přípravné cviky – pohyb paže, zápěstí, jemné pohyby prstů. Přípravné cviky neboli cviky kresebné jsou motivované nejlépe nápodobou pohybu. Píší se v krátkém intervalu a měly by se častěji opakovat.

Následuje psaní prvků písmen – žáci píší podle předepsaných vzorů čáry, oblouky, zátrhy a kličky. Učí se tím orientovat v liniatuře.

Při samotném psaní písmen žáci nejprve napodobují učitelův pohyb ruky, který zvětšené písmeno demonstruje na tabuli. Zejména začínajícím pisařům mohou být nápomocné rytmické slovní popisy tahu písmene. (Kořínek, Křivánek a kolektiv, 1985)

Žáci nacvičují také správný sklon písma, kterým rozumíme úhel svírající osu písmene s linkou. Vzorové písmo má sklon 75 stupňů. Každý žák má však individuální písmo, tudíž připouštíme toleranci mezi 60 – 90 stupni (tolerance mezi ležatým a stojatým písmem). Nesprávný sklon písma je důsledkem vnějších vlivů, mezi které řadíme špatné sezení při psaní, nesprávně nakloněný sešit, nevyhovující psací potřeba nebo špatné držení psacího náčiní a méně ojedinělých vnitřních vlivů jako je například omezená pohyblivost ruky nebo paže. (Hřebejková, 1977)

Metodický postup při výuce psaní metodou Sfumato:

Sfumato klade stejný důraz jak na psaní, tak na čtení. Žák se učí koncentrovaně vést ruku, učí se psát jedním tahem, aby slovo nerozděloval. Od úplného počátku se učí,

že u jmen a na začátku věty je vždy velké písmeno. V předslabikářovém období se provádějí uvolňovací cviky – švihy a tahy. Začíná se formátem A4 a postupně se zmenšuje velikost písma. Pro dokonalou znalost písmen pracují žáci s takzvaným dokreslováním (vybavování každé části grafému), které se týká tvarů tiskacích, psacích, velkých i malých. Do té doby se je neučí psát, pouze obtahují podle předlohy. (Navrátilová, 2015)

Žák se učí psát jednotlivá písmena tak, aby odpovídala předloze v písance – písmu Sfumato. Stěžejní písmeno je malé l. Pokud se ho žák naučí psát dokonale, budou se mu psát i další písmena snadněji, protože bude mít ten správný sklon. Postupuje se od jednotlivých písmen, dále dvoupísmenkovému spojení, třípísmenkovému spojení až k čtyřpísmenkovým slovům. Až u těchto slov se žák seznamuje s dlouhými samohláskami. Při psaní si žáci přizvukují, což je následně připraví na psaní diktátů.¹²

Při psaní je důležité správné držení psacího náčiní a poloha ruky. Metoda Sfumato využívá techniku „zatlač a povol“, která je založena na světle a stínu. Žák se učí pracovat s tlakem na podložku. S touto technikou se setkává ve výtvarné výchově, a tak následně ví, co znamená, když dostane pokyn „netlač“. Žáci jsou vedeni k dodržování okrajů a k pečlivosti. Pracují s tužkou, pastelkou a později kombinujeme i více barev. Začínáme směrem od sebe a je důležité udržet rozpětí kmitu maximálně 1,2 cm. Učitel je na počátku žákovi nápomocen – posouvá mu ruku při nacvičování techniky stínu a světla. (Navrátilová, 2015)

3.3 Základní znaky čtenářského výkonu

Základními znaky (kvalitami) čtení, které je zautomatizované a vyspělé, jsou správnost, uvědomělost, plynulost a výraznost. Učitel hodnotí nejen kvality čtení, ale i pochopení obsahu a smyslu čteného, úroveň vyjadřování a kultury řeči. (Toman, 2007)

Čtení správné je takové, kdy se shoduje přečtený text s jeho tištěnou nebo psanou podobou. Při takovém čtení nedochází k žádným odchýlkám od dané předlohy (záměně, přidávání, vynechání, komolení hlásek, slabik nebo slov). Pro správné čtení je důležitá správná znalost písmene, pochopení obsahu, přesná artikulace a dodržování spisovné výslovnosti hlásek a hláskových skupin. (Toman, 1990) Dovednost správně

¹² Metodika Sfumato (Splývavé čtení) - on-line výuka: Psaní. *Sfumato*® (*Splývavé čtení*®) [online]. [cit. 2022-03-20]. Dostupné z: <http://www.sfumato.cz/on-line-vyuka/psani-s-ucitelem.html>

číst je podmínkou i prostředkem pro čtení uvědomělé, plynulé a výrazné. (Toman, 2007)

Čtení uvědomělé neboli čtení s porozuměním je cílem čtenářského výkonu. Uvědomění přečteného textu zahrnuje vnímání grafických obrazů slov, zapamatování jejich obsahu, domýšlení dalších souvislostí a pohotové vybavení obsahu přečteného textu. Uvědomělost vyžaduje chápat význam slov izolovaně i v souvislostech, chápat význam a smysl slovních spojení vět a porozumět hlavní myšlence textu, na kterou si dotyčný vytvoří vlastní soud. Stupeň porozumění se zjišťuje zpravidla doplňujícími otázkami a úkoly, které směřují k orientaci v textu. (Toman, 1990)

Čtení plynulé je čtení slov, mluvních taktů, větných celků a souvětí v souvislých významových a intonačních úsecích, které jsou vhodně členěné a přirozeně intonované. Plynulé čtení je podmíněno správným a uvědomělým čtením a je nezbytnou složkou výrazného čtení. (Toman, 1990) Rychlost čtení závisí na stupni zautomatizování – každý žák má své individuální tempo čtení. Příliš pomalé čtení může signalizovat zaostávání a znesnadňuje porozumění a naopak příliš rychlé tempo vede k povrchnímu čtení, chybné výslovnosti a nezřetelné artikulaci. Žák by měl číst přiměřeně rychle, mít dostatečně rozšířené zorné pole a také si osvojit správné dýchání. (Toman, 2007)

Čtení výrazné se uplatňuje při základních zvukových charakteristikách, mezi něž patří intonace, frázování, slovní a větný přízvuk, dále také síla, tempo, výška a barva hlasu. Výrazné čtení je výsledkem pochopení a hlubšího prožitku – je nejvyšší kvalitou hlasitého čtení. (Toman, 1990)

3.4 Diagnostika čtenářského výkonu

Diagnostika zprostředkovává zjišťování a kontrolu úrovně žakovského čtení. Vyučujícímu poskytuje především systematické a účinné řízení dalšího čtenářského rozvoje žáků, podklady pro jeho analýzu, hodnocení a klasifikaci. Při výcviku čtení lze uplatnit diagnostiku průběžnou a komplexní. (Toman, 2007)

Průběžná diagnostika se provádí během celého školního roku se všemi žáky třídy a provádí ji učitel. Začleňuje se do hodin čtení a literární výchovy, při kterých se spojuje se čtením dětských knížek, čítankových textů, časopisů a příležitostně je možno ji zařadit do výuky jazyka, slohu a naukových předmětů. Úroveň žakovského čtení se nejlépe prověřuje na neznámých a neprocvičených textech, a tak žáci o diagnostice čtení nemusí ani vědět. (Toman, 2007)

Výsledky průběžné diagnostiky slouží jako podklad pro řízení, diferenciaci a individualizaci čtenářského výcviku v dalších hodinách čtení a literární výchovy. Žáci by o své úrovni a vývoji čtení měli být přístupnou a zajímavou formou seznámeni například na nástěnce nebo na magnetické tabuli. Způsob informovanosti a hodnocení může být i formou obrázků, které děti získávají v různém stupni jejich čtenářské vyspělosti. Je to pro ně důležitá motivační i kontrolní funkce. (Toman, 2007)

Komplexní diagnostika se provádí většinou na začátku, v pololetí a na konci školního roku, popřípadě po dokončení určité etapy čtenářského výcviku. Zahrnuje všechny žáky 1. ročníku, ve 2. – 5. ročníku má spíše výběrový ráz, zaměřuje se na slabší čtenářské skupiny nebo na jednotlivce – zaostávající čtenáře a také ji provádí učitel. Při menším počtu diagnostikovaných jedinců, je možno jejich čtení nahrávat. Je to časově náročnější, ale výhodné v tom, že žáci získávají správnou sluchovou představu o svém čtení a lépe si uvědomují své chyby. Zvukový záznam se může důkladně analyzovat a poskytuje objektivní informace, které mohou být cvičným materiálem pro učitele, rodiče, ale i spolužáky. Tuto diagnostiku je vhodnější provádět mimo výuku nebo alespoň ostatní žáky ve třídě během nahrávání zaměstnat samostatnou prací. U komplexní diagnostiky lze postupovat následovným způsobem – žák přečte text nahlas, potom se ho pokusí reprodukovat. Tím prokazuje, do jaké míry pochopil jeho obsah. Pokud není sám schopen reprodukovat, volíme vhodně formulované otázky. Na závěr si zvukový záznam několikrát přehrajeme, analyzujeme ho a přepíšeme do textové kopie, kam vyznačíme chyby proti správnosti, plynulosti, uvědomělosti a výraznosti. Na zadní stranu diagnostického textu přepíšeme dětskou reprodukci nebo odpovědi na otázky. Na závěr vyhodnotíme a stanovíme způsob nápravy, další postup, typy cvičení. (Toman, 2007)

Pro komplexní diagnostiku lze využít doporučené texty uvedené v některých metodických příručkách pro 1. – 3. ročník. Žáci tyto diagnostické texty neznají a nesetkali se s nimi v čítankové, mimočítankové nebo individuální četbě. (Toman, 1990)

Čtenářské chyby můžeme zaznamenávat do čtenářských listů, které jsou určeny jednotlivým žákům nebo do čtenářského archu, ve kterém je jmenný seznam žáků příslušné třídy. Do záhlaví se nadepisují nejčastější čtenářské nedostatky, jichž se dopouštějí malí čtenáři při čtení nesprávném, neplynulém, nevýrazném a

neuvědomělém. Do odpovídajících kolonek se chyby zapisují čárkou, či jiným znaménkem. Dopsat můžeme i datum prověrky nebo klasifikační stupeň. Učitel má tak zpětnou vazbu o konkrétních nedostatcích žáků ve čtení, jejich četnost a proporcionalitu. (Toman, 2007)

3.5 Faktory ovlivňující čtenářskou gramotnost

Současné elementární čtení směřuje k jazykovému rozvoji žáka jak v mluvené, tak i psané formě. Mluvíme o schopnosti jedince, který by se měl orientovat v běžných každodenních situacích – hovoříme tedy o čtenářské gramotnosti, ale také o funkční gramotnosti žáka. Žák poznává nutnost komunikace v českém jazyce – mateřském jazyce, jelikož jazyk je nástrojem k funkčnímu dorozumívání. (Fasnerová, 2018)

Osvojování si počáteční čtenářské gramotnosti je dlouhodobý proces, na který v průběhu času působí řada faktorů, které ovlivňují a podmiňují kvalitu. (Švrčková, 2011)

Pokud vše funguje optimálně, pak rodina i škola poskytují vzory a cíleně podněcují zájem. Liší se však možnostmi individuálního přístupu, intenzitou vztahu mezi učitelem a dítětem, časovými možnostmi, profesními kompetencemi a prostředky. (Wildová, 2002)

Žáka ovlivňuje domácí čtenářské zázemí, které mu poskytuje podnětné klima a podporuje jeho počáteční čtenářskou gramotnost (aktivity, které rodiče dělají společně s dětmi – předčítání, vyprávění pohádek, společné čtení, povídání o čteném), ale také je neméně významný jazyk (jazyky), jimiž se v domácnosti hovoří. Důležitou roli hraje čas, který žáci věnují čtení ve svých volnočasových aktivitách – například při vyhledávání informací z Internetu, půjčování knih z knihoven a čtení časopisů. (Švrčková, 2011)

Škola má pro čtenářskou gramotnost zásadní vliv, a to ať už přímo nebo nepřímo a pro většinu žáků zůstává hlavním místem formálních vzdělávacích aktivit. Pro rozvoj čtenářské gramotnosti je podstatný rozsah a kvalita školních zdrojů, ke kterým patří kvalifikovaní učitelé, adekvátní učebny a prostředky pro rozvoj čtení. (Švrčková, 2011)

Zde je nabídka činností, které učitel může nabízet ve výuce – zajímavé ukázky z knih, čtení nedokončených příběhů, četba atraktivních textů, práce s různými literárními žánry, zařazení volného čtení a další. (Wildová, 2002)

3.6 Nedostatky ve čtení a nesprávné čtecí návyky

Dle Tomana (1990) je pro účinné řízení čtenářského výcviku důležité rozpoznání nejfrekventovanějších čtenářských nedostatků (čtení nesprávné, neuvědomělé, neplynulé a nevýrazné), příčin a stanovení vhodných nápravných prostředků.

U nesprávného čtení dochází k nežádoucím odchylkám kvalitativního charakteru. Nesprávné čtení nejčastěji zasahuje hlásku, slabiku a slovo. Takové odchylky pozmění nebo zcela změní význam slov a vět, tudíž negativně ovlivní porozumění obsahu čteného textu. Chyby proti správnosti se projevují především záměnou, přidáváním, vynecháním, přehazováním nebo komolením slov a slabik v textu. Příčinou se může jevit neupevněná znalost písmene (grafické vyjádření), nepozorné čtení, neupevněná slabika, ale i chybná artikulace a výslovnost hlásek. (Toman, 1990) Při nápravě se soustředíme na rozlišování zaměňovaných písmen a na pomalé, pozorné čtení se zřetelnou artikulací a správnou výslovností. Do cvičných textů zařazujeme podobná slova, méně frekventovaná nebo slova se složitější hláskovou a slabičnou stavbou. Mezi nápravná cvičení zařazujeme také křížovky, skrývačky, rébusy a jazykolamy. (Toman, 2007)

Čtení neplynulé je způsobeno nečleněním textu na souvislé a významové rytmicko-intonační celky – žák sekaně hláskuje, vázaně slabikuje, opakuje slova, dělá nefunkční pauzy a mění tempo čtení. Nezládnutí čtení správného a uvědomělého je nejčastější příčinou neplynulého čtení. Častým jevem narušujícím plynulost čtení je dvojité čtení, které se projevuje šepotným přeslabikováním a následně hlasitým vyslovením celku. (Toman, 1990) Chyby spojené s neplynulým čtením lze napravit přípravným čtením, dodržováním přiměřeného čtecího tempa, rozšiřováním zorného pole nebo napodobováním učitelova vzorového předčítání. (Toman, 2007)

Pro čtení nevýrazné je charakteristickým znakem absence některé ze základních kvalit čtení – správnosti, uvědomělosti nebo plynulosti a nepřítomnost některého prvku výraznosti – přízvukování, nesprávná intonace a frázování. Výrazné čtení se projevuje dobrým porozuměním čteného a je předpokladem pro rozvoj hlasitého čtení. Rozvíjet výrazné čtení můžeme poslechem, napodobováním vzorového čtenářského výkonu nebo porovnáváním zvukové realizace textu přečteného výrazně a nevýrazně. (Toman, 1990) Při nápravě klademe důraz na správné přízvukování předložkových spojení a na

zvládnutí mluvních taktů – přízvukových celků. Pro správný slovní přízvuk lze využít verše s pravidelným rytmem (rozpočítadla, říkadla). (Toman, 2007)

K uvědomělému čtení patří ovládnutí čtenářské techniky – čtení správné a plynulé by mělo vést ke čtení s porozuměním. Je dominantní složkou čtenářského aktu, která jde ruku v ruce s osvojováním tichého, studijního a výrazného čtení. Příčinou neuvědomělého čtení je nízká úroveň čtenářské dovednosti žáků. Začínající čtenáři se příliš soustředí na zvládnutí techniky, a tak jim smysl čtení uniká. Neporozumění textu může být také způsobeno přílišnou náročností textu, slovní zásobou, nedostačujícími čtenářskými zážitky a podprůměrnou psychickou, jazykovou a literární kompetencí. Uvědomělosti ve čtení napomáhá zájem žáků o obsah čteného – četba textů ve slabikáři a čítankách je doplňována četbou časopisů a dětských knih. (Toman, 1990)

Žákům zadáváme kontrolní otázky a úkoly, spojené s předchozí prací, které ověřují jejich dovednost orientovat se v tematické, jazykové a kompoziční struktuře textu. (Toman, 2007)

Toman (1990) udává jako nejzávažnější nesprávné čtecí návyky ukazování prstem, které je často doprovázené i pohyby hlavy, obtížné přecházení zřádkem na nový řádek a pohyby mluvidel spojené s polohlasitým čtením. Takové zlozvyky by se měly odstraňovat a redukovat již v počátečních fázích čtenářského výcviku.

Ukazování prstem sice pomáhá žákům v orientaci v textu, ale zároveň vede k přílišné koncentraci pozornosti na písmeno nebo slabiky ve slovech, omezování zorného pole a neplynulému, pomalému čtení. Na odstranění tohoto zlozvyku pomáhá podkládání záložky pod řádek, který žák právě čte. (Toman, 1990)

Obtíže při přechodu zřádkem na nový řádek se odstraňují nácvikem dovednosti zvládnout se pohybovat očima po diagonále, která se nacvičuje tak, že oči se pohybují po řádcích, mezi nimiž jsou větší mezery. Nejprve se žák soustředí pouze na oční přechody bez čtení, postupně jsou jednotlivá písmena v řádcích nahrazena jednoduchým textem a mezery mezi řádky se zkracují. (Toman, 1990)

4 Specifické poruchy učení

Specifické poruchy učení je souhrnné označení různorodé skupiny poruch, které se projevují se zřetelnými obtížemi při užívání takových dovedností jako je mluvení, porozumění mluvené řeči, čtení, psaní, matematické usuzování nebo počítání. (Kocurová, 2002)

„Specifické poruchy učení mohou být definovány jako: neočekávaný a nevysvětlitelný stav, který může postihnout dítě s průměrnou nebo nadprůměrnou inteligencí, charakterizovaný významným opožděním v jedné nebo více oblastech učení“

13

Dle Bartoňové (2004) se specifické poruchy učení stále řadí k aktuálním problémům současného školství. Můžeme definovat specifické poruchy čtení (dyslexie), psaní (dysgrafie), pravopisu (dysortografie), počítání (dyskalkulie), kreslení (dyspinxie), hudebnosti (dysmúzie) a schopnosti vykonávat složité úkony (dyspraxie). Dostávají se do podvědomí laické i odborné veřejnosti. Vlivem dalších výzkumů vystupují nové skutečnosti, které jsou pramenem k hledání a poznání nových metod a přístupů. Důležitá je včasná diagnostika, zajištění reedukační péče a podpory. Včasným zásahem můžeme ovlivnit další vzdělání, ale také životní profesní dráhu jedinců se specifickou poruchou učení.

Dle Kocurové (2002) je diagnostika specifických poruch učení systémově založený poznávací proces, který je bezprostředně závislý na současné úrovni poznání problematiky. Probíhá v různých úrovních, ale cíleně je směřován k odhalení problému dítěte, ke stanovení diagnózy a optimálnímu nápravnému postupu.

Bartoňová (2004) uvádí, že specifické poruchy učení se diagnostikují v pedagogicko-psychologické poradně. Na úvod probíhá vyšetření, které zahrnuje rozhovor s rodiči, rozhovor s učitelem nebo jeho písemné sdělení a rozhovor s dítětem. V rámci těchto skutečností dochází ke zpracování osobní anamnézy, rodinné anamnézy a anamnézy prostředí. Mezi základní diagnostické prostředky patří speciální zkoušky, jejichž výsledky vypovídají o intelektové úrovni dítěte a o jeho výkonech v jednotlivých percepčních oblastech. Speciální pedagog provádí analýzu pedagogických údajů,

¹³SELIKOWITZ, Mark. Dyslexie a jiné poruchy učení: co to jsou specifické poruchy učení a jak se diagnostikují, o poruchách koordinace a o nemotornosti, sociální a emocionální vývoj dítěte, jak mohou svým dětem pomoci rodiče a jak to bývá v dospělosti. Praha: Grada, 2000. s. [1]. ISBN 80-7169-773-7. Dostupné také z: <https://ndk.cz/uuid/uuid:3ffe2390-7f06-11e6-bb23-005056827e51>

provádí zmíněné vyšetření výukové úrovně a podílí se na vyšetření percepčně kognitivních zkoušek. Dítě ve školním prostředí může vykazovat některé odlišnosti oproti připraveným podmínkám v pedagogicko-psychologické poradně, proto se přihlíží i ke školnímu dotazníku. Psychologické vyšetření se zaměřuje na stanovení úrovně rozumových schopností – vyšetření inteligence, které je nezbytnou součástí celého diagnostického vyšetření a výhradně spadá do kompetencí psychologů. Podává významnou informaci o úrovni rozumových schopností a může také odhalit řadu případů takzvaných nepravých dyslexií. Je to jedno z vyšetření, které provádějí pouze psychologové a používají standardizované testy.

Dle Matějčka (1995) je konečná diagnóza dána součinností odborných pracovníků různých vědních oborů.

„Vyslovit diagnózu dyslexie znamená dítě určitým způsobem „označit“, ale také zajistit mu přinejmenším možnost odborné péče a nápravy – nevyslovit diagnózu dyslexie znamená zachovat dítěti „normalitu.“ (Matějček, 1995, s. 144)

Cílem diagnostiky je připravit podmínky pro cílevědomou léčbu či nápravnou pomoc dítěti. Matějček (1995) rozlišuje tyto 3 složky:

1. Zjistit, zdali v konkrétním případě vyšetřovaného dítěte jde skutečně o vývojovou dyslexii. Měli bychom vzít do úvahy všechny charakteristiky dyslexie. U dětí, které trpí dyslexií je zřejmé, že nejde o defekt inteligence. Prioritou by měl být především prospěch dítěte a to, co pro jeho další vývoj pokládáme za nejvíce žádoucí.

2. Pokud jde o dyslexii, provést podrobný rozbor případu a zjistit, jakého původu a typu porucha je a jaké má charakteristiky u konkrétního vyšetřovaného dítěte. Zda se jedná spíše o následek drobného poškození mozku, nebo hledat genetickou podmíněnost, jestli jde spíše o poruchu pravé nebo levé mozkové hemisféry a případně jaké chyby dítě ve čtení a pravopise dělá a co to znamená.

3. Pokud máme představu o klinickém obrazu dyslexie dítěte, je třeba zjistit všechny podmínky a okolnosti, které mají význam pro příští nápravnou péči o toto dítě. Například zjišťovat informace o jeho osobnosti, zájmech, postojích, rodinném zázemí, možnostech spolupráce s rodinou, ale také o dostupnosti a možnostech nápravné pomoci.

Pokorná rozlišuje dvě skupiny zdrojů diagnostických informací na nepřímé a přímé. Mezi nepřímé zdroje zařazuje rozhovor s rodiči, rozhovor s učitelem a rozhovor s dítětem. Jako přímé zdroje uvádí hodnocení výkonu ve čtení, vyšetření rychlosti čtení, chyby při čtení a jejich analýzu, porozumění čtenému textu a chování dítěte při čtení.¹⁴

Cílem diagnostiky je stanovení úrovně vědomostí a dovedností, charakteristika poznávacích procesů, sociálních vztahů a dalších faktorů, které se podílejí na úspěchu či neúspěchu dítěte. (Zelinková, 1994)

4.1 Příčiny vzniku specifických poruch učení

„Někteří psychiatři hledají příčiny v narušené komunikaci mezi dítětem a okolním světem.“ (Zelinková, 1994, s. 16)

„Při hledání příčin, podmiňujících vznik specifických poruch učení, se jedni badatelé přikláněli k názoru hledat hlavní příčiny v genetické bázi, druzí spíše v poškození mozku.“¹⁵

Teorie o příčinách specifických poruch učení lze odlišit podle toho, z jakých pozic vycházejí. Můžeme nacházet příčiny v poruchách vnímání, řeči, motoriky, ale i v nedostatečné lateralizaci funkcí – nevyhraněné lateralitě. Příčinou mohou být také poruchy ve stavbě a funkci určitých částí mozku (Zelinková, 1994).

Kocurová (2002) uvádí, že od počátků zájmů o specifické poruchy učení se předpokládalo, že obtíže nejsou důsledkem sníženého intelektu, nepodnětného rodinného zázemí, ani negativního emocionálního vývoje, ale že je zde souvislost s určitými funkčními nedostatky centrálního nervového systému. Tím důvodem může být sklon nebo syndrom označovaný jako lehká mozková dysfunkce (LMD).

Angličan K. Wedel (1973), ale i někteří polští autoři (Bogdanowict 1985, Spionek 1985) uvádějí za nejzávažnější příčinu dyslexie poruchy rozvoje percepčně motorických funkcí - jedna z kategorií specifických poruch učení. J. M. Noel (1976) kromě výše uvedených příčin uvádí nepochopení systému písmen abecedy (kódování a dekódování), poruchy orientace v prostoru, v čase, překříženou lateralitu a další.

¹⁴ POKORNÁ, Věra. Teorie, diagnostika a náprava specifických poruch učení. Praha: Portál, 2000, c1997. s. [1a]. ISBN 80-7178-151-7. Dostupné také z: <https://ndk.cz/uuid/uuid:59665042-0c72-11e4-a8ab-001018b5eb5c>

¹⁵ MICHALOVÁ, Zdeňka a Pedagogická fakulta (Praha, Česko). Specifické poruchy učení a chování. Praha: Univerzita Karlova v Praze - Pedagogická fakulta, 2003. s. 37. ISBN 80-7290-115-X. Dostupné také z: <https://ndk.cz/uuid/uuid:464ba970-5164-11e3-ae93-001018b5eb5c>

Většinou se však setkáváme s dětmi, které mají obtíže ve více oblastech. V těžších případech je zřejmý neurologický původ ve smyslu vývoje mozku, jeho utváření a především specifikace činnosti obou mozkových hemisfér. (Zelinková, 1994)

4.2 Projevy dysgrafie a dysortografie

Dvořáková (1994) popisuje dysgrafii jako poruchu vyznačující se nižší schopností naučit se psát. Jedinec se projevuje sníženými rozumovými schopnostmi. Jejich písmo bývá roztřesené a těžkopádné, protože píše křečovitě až nečitelně.

Bartoňová (2004) vymezuje dysgrafii jako poruchu grafického projevu, která postihuje zejména celkovou úpravu písemného projevu. Jedinec často zaměňuje tvarově podobná písmena, má tendenci směřovat tiskací a psací písmo, také píše velmi pomalu, namáhavě a často se u něj vyskytuje vadné držení psacího náčiní. Dělá mu problémy dodržet liniaturu a výšku písma a celkový proces psaní vyžaduje žákovi velkou koncentraci.

Dle Zelinkové (1994) je dysgrafie porucha psaní, která postihuje úpravu písemného projevu, ale také osvojování si jednotlivých písmen a spojení si hláska – písmeno. Úzce souvisí s dysortografií, a tak se často objevují ruku v ruce.

Dysgrafie postihuje nejen grafickou stránku písemného projevu, ale také čitelnost a úpravu. Projevuje se například obtížně čitelným malým/velkým písmem, dítě si špatně vybavuje tvary písmen, často škrta a přepisuje, má pomalé tempo psaní a jeho písemný projev je neupravený. (Zelinková, 2003)

Bartoňová (2012) uvádí jako příčinu dyslexie deficit jemné a hrubé motoriky. Žáci trpí poruchou koordinací systémů, zajišťující převod sluchového nebo zrakového vjemu do grafické podoby. Cílem reedukace je rychlé, čitelné a co nejvíce čitelné písmo.

Dle Bartoňové (2004) je dysortografie specifická porucha pravopisu, vyskytující se často ve spojení s dyslexií. Nepostihuje celou oblast gramatiky jazyka, ale týká se specifických dysortografických jevů, vynechávání, zkomolenin, záměně tvarově podobných písmen nebo třeba chyb v měkčení. Žáci potřebují na psaní více času než ostatní spolužáci.

Zelinková (1994) uvádí dysortografii jako poruchu pravopisu, která má negativní vliv na proces aplikování mluvnického učiva. Vztahuje se převážně na

rozlišování dlouhých a krátkých samohlásek, rozlišování slabik dy-di, ty-ti, ny-ni, vynechávání nebo přidávání písmen a rozlišování sykavek.

Dvořáková (1994) zařazuje dysortografii pod širší pojem dyslexie. U jedinců se projevují nedostatky ve sluchové analýze a sluchové percepci. Těžko rozlišují hlásky znělé a neznělé, projevuje se i artikulační neobratnost. Psaný projev je rychlý, bez kontroly a zpětné vazby, tudíž dochází k častým chybám ve vynechání hlásek, háčeků, čárek, či komolení koncovek.

Cílem reedukace dysortografie je zaměření se na nedostatečně rozvinuté funkce, odstranění specifických chyb a zvládnutí mluvnického učiva. (Bartoňová, 2012)

5 Dyslexie

Jednou z definic, která byla publikována skupinou Mezinárodní dyslektické společnosti v *Annals of Dyslexia* z roku 2003, uvádí Bartoňová (2004, s. 13): „*Dyslexie je specifická porucha učení, která je neurobiologického původu. Je charakterizována obtížemi se správným a/nebo plynulým rozpoznání slova a špatným pravopisem a dekódovacími schopnostmi. Tyto obtíže jsou typickým následkem deficitu ve fonologické složce jazyka, který je často neočekávaný ve vztahu k ostatním poznávacím schopnostem a k podmínkám efektivní výuky ve třídě. Mezi sekundární následky mohou patřit problémy s porozuměním čteného a omezené čtenářské zkušenosti, které brání růstu slovní zásoby a základních znalostí.*“

Krejčová (2019, s. 36) zmiňuje organizaci Britská dyslektická asociace z roku 2007, která uvedla tuto charakteristiku: „*Dyslexie je specifická porucha učení, která primárně ovlivňuje rozvoj gramotnosti a jazykových dovedností. S vysokou pravděpodobností provází člověka od narození po celý život. Je charakterizována obtížemi ve fonologickém zpracování informací, v rychlém jmenování, pracovní paměti, pracovním tempu a bezděčném rozvoji některých dovedností, který neodpovídá úrovni jiných kognitivních schopností jedince.*“¹⁶

Jirásek, Matějček, Žlab (1966) uvádí za jednoho možného objevitele dyslexie O. Berkhana, praktického lékaře z Braunschweigu, který napsal o poruchách řeči. Uvádí poruchy čtení a pravopisu už ve smyslu dnešních dyslexií a dysortografií. Avšak patrně prvním, kdo popsal specifickou poruchu čtení u školního dítěte, byl anglický oční lékař W. P. Morgan (1896). Ten uvedl název „vrozená slovní slepota“, což znamenalo, že následkem nějakého mozkového poranění jedinec nepoznává napsaná slova, jako by vůči nim opravdu „oslepl“.

Jirásek, Matějček, Žlab (1966, s. 10, 11) vysvětlují pojem vývojová dyslexie jako: „*Prívlastek vývojová zdůrazňuje pak skutečnost, že se porucha objevuje během vývoje dítěte, až na určitém stupni jeho zralosti.*“

Samotné slovo dyslexie je odvozeno z latinského *lexis* – řeč, jazyk a předpony *dys*, která určuje nedostatečnost této funkce. Dyslexie je označována jako porucha čtení a spadá do množiny specifických poruch učení. Dalo by se říci, že má ze všech

¹⁶KREJČOVÁ, Lenka. *Dyslexie: psychologické souvislosti*. Praha: Grada, 2019. s. [1a]. ISBN 978-80-247-3950-2. Dostupné také z: <https://ndk.cz/uuid/uuid:2f7fc69d-729b-4fc3-838b-1bc9bd1d13ec>

specifických poruch učení nejpropracovanější pojmové vymezení. V současnosti se setkáváme s tendencemi oprostít se od definic a definovat problém na základě potřeb dítěte, jako celkový proces přístupu k němu (Bartoňová, 2004).

Dyslexie je vrozená a nesouvisí se socioekonomickými či jazykovými charakteristikami člověka. Některé oslabení se mohou projevit v pracovním tempu, krátkodobé paměti, organizace, řečových dovednostech a motorice. Potíže nejčastěji souvisí s osvojováním psané řeči, což se může týkat zápisů při použití písmen číslic nebo i not. Někteří žáci mají pozoruhodné nadání v různých oblastech. „*Všichni mají své silné stránky.*“ (Krejčová, 2019, s. 36)

Dle Zelinkové (1994) je dyslexie nejznámějším pojmem z celé skupiny specifických poruch učení. Při této poruše je úroveň čtení výrazně nižší než všeobecná inteligence.

Dle prof. Matějčka jsou dyslektici klasifikováni podle toho, jak se chovají při čtení, jaké chyby dělají, jak často, jak jsou schopni porozumět sdělovanému obsahu, jak píšou a jak mluví (souhrnný název klinické zkušenosti). Na rozdíl od Matějčka prof. Dirk Bakker klasifikoval dyslektiky z neuropsychologického úhlu (souvlosti mezi centrální nervovou soustavou a psychikou člověka). (Jošt, 2011)

Jedinci s dyslexií trpí soustavnými obavami, strachem, někdy až panikou, že jejich porucha bude odhalena. Pokud se jedinec od dětství odlišuje, může to mít dopad na jeho emocionální i sociální život. (Zelinková, Čedík, 2013)

5.1 Příčiny vzniku dyslexie

Příčinou špatného čtení je rozhodně neschopnost poznat písmena, umět rozlišit jedno od druhého, zapamatovat si je a následně z nich skládat slova a věty. Příčinou může být pravděpodobně nedokonalá funkční souhra mozkových hemisfér. Mechanismy, které ovlivňují dyslexii, mohou být genetického původu nebo také mohlo dojít k časnému poškození mozku. J. Hinshelwood (1917) si všiml, že ve více rodinách se vyskytují obtíže se čtením a že u některých dětí se dyslexie nápadně podobá poruchám čtení u dospělých získaným po prokazatelném poškození mozku. (Matějček, 1995)

Zelinková, Černá a Zitková (2020) tvrdí, že u 40-50 % případů je příčinou vzniku dyslexie dědičnost. Chlapci mají přibližně pětkrát větší pravděpodobnost, že

budou trpět dyslexií v případě, že poruchu již má někdo z rodičů. U dívek je toto riziko čtyřikrát větší.

Dle Matějčka (1995) pojetí našich autorů vychází z prací O. Kučery v Dětské psychiatrické léčebně v Dolních Počernicích, který na základě rozborů svých dětských pacientů rozlišuje tyto skupiny dyslektiků na:

1. skupina, značena E encefalopatická – 50 % případů - drobné poškození mozku získané v době při porodu, před porodem nebo časně po něm
2. skupina, značena H hereditární – ve 20 % dyslektiků se odrážely důkazy o přítomnosti poruch sdělovacích funkcí v okruhu blízkého příbuzenstva dítěte
3. skupina, značena HE hereditárně-encefalopatická – u 15 % klientely vznikla dyslexie v kombinaci obou vlivů výše uvedených
4. skupina, značena N nejasná – u 15 % případů byla dyslexie izolovaným jevem

Švédský badatel B. Hallgren (1950) se zabýval rodokmeny 116 špatných čtenářů a přišel na to, že poruchy čtení se objevují často nejen u sourozenců a rodičů, ale také u prarodičů a dřívější generace. Na základě svých výzkumů uvádí genetický vzorec, dle kterého se dědí dispozice pro dyslexii. Na rozdíl od B. Hallgrena vyslovil A. F. Bronner názor, že vrozená dyslexie má spojitost s poraněním při porodu, infekcí při porodu a dětskými nemocemi. (Jirásek, Matějček, Žlab, 1966)

Jucovičová a Žáčková (2008) dle Mezinárodní dyslektické společnosti uvádí za jednu z hlavních příčin fonologický deficit (obtíže s rozpoznáváním slov, diskriminace jednotlivých hlásek, automatizace fonetických dovedností, narušená schopnost hláskové syntézy), dále také vizuální deficit (obtíže se zrakovým rozlišováním např. drobné detaily, obrácené tvary, problémy v oblasti vnímání barev a neschopnost pohotově rozeznat písmena). Jako další uvádějí deficity v motorické (oční pohyby, motorika mluvidel) a senzorio-motorické oblasti, problémy při spolupráci mozkových hemisfér, porucha pravolevé a prostorové orientace nebo nedostatečná zraková paměť.

5.2 Reedukace dyslexie

Při nápravném postupu je nutné se zaměřit na mechanismy, které vedly ke vzniku poruchy a znát klinický obraz, kterým se projevují. Některé spojitosti se mohou objasnit až v průběhu terapie. Nápravný pracovník by neměl volit jen jednu zaběhlou a osvědčenou metodu. Nápravný postup musí být uzpůsobený individuální povaze

případu. Jiný přístup budeme volit u jedince, kde je porucha nejspíše genetická a jiný přístup u jedince, kde je zřejmé poškození mozku. Odborní pracovníci, ale také rodiče a učitelé, by mu měli zajistit takovou atmosféru, aby například nedocházelo u spolužáků k různým posměškům, nesmyslným trestům, či znehodnocujícím soudům. Nápravná péče by měla být komplexní. Úspěch závisí na celé řadě činitelů – na motivaci dítěte, atmosféře spolupráce, ale i na souhrě složek odborné péče. Důležitá je zpravidla důvěra v terapeuta a podřízení se jeho autoritě. Ten by měl hned na začátku v jedinci vzbudit jeho zájem v reálnou naději, že je náprava možná, tento zájem udržet a proměnit ho v trvalou snahu. Neméně důležitý je výběr nápravných metod, které je nutné volit uvážlivě podle stupně a povahy defektu s ohledem na nápravnou fázi, v níž se dítě právě nachází. Jedinci a jeho rodičům by měl být dáván optimismus, důvěra v nápravné možnosti a realistická prognóza. Na samotný závěr nápravy se klade velký význam, jelikož je potřeba zhodnotit, jak dalece může jedinec dosáhnout nároků, které na něj bude klást škola, do budoucna zaměstnání, či společenské prostředí. Závěrečnou úlohou terapeuta je zajistit další dráhu jedince, především osobním kontaktem s těmi, co ho budou dále vychovávat a vzdělávat, zkrátka aby mu byli dobrými ochránci a průvodci. (Matějček, 1995)

Dle závažnosti dyslexie se zaměřujeme na osvojování písmen, rozlišení a zafixování tvarově podobných písmen, spojování hlásek a písmen do slabik, spojování slabik do slov a následné čtení textu. Na počátku čtení volíme krátké texty s jednoduchými větami a obtížnější slova procvičíme předem. Dítě si je při čtení jistější, když se v textu častěji objevují tatáž slova. (Jucovičová, Žáčková, 2008)

5.3 Oční pohyby u dyslektických žáků

Očními pohyby se zabýval Jošt (2011) ve své publikaci Čtení a dyslexie. Zde rozlišuje tři druhy fixačních pohybů: tremor, drift a mikrosakády. Tremor (chvění, třes) je význačný vysokou frekvencí (až do 100 kmitů za sekundu) a nízkou amplitudou (jednotky nebo desítky úhlových sekund). Mění se u obou očí – každé oko se chvěje jinak. Drift (unášivý pohyb očí) má nízkou a proměnlivou frekvenci (0,5 kmitů za sekundu) a ve srovnání s tremorem má vyšší amplitudy (řádově několik úhlových minut). Oko driftuje nezávisle na druhém. Mikrosakády mají frekvenci jeden až dva pohyby za sekundu, vyznačují se vysokou rychlostí a vzájemným pohybem jednoho oka

s velkou pravděpodobností, že se podobá pohybu druhého oka (do směru, velikosti i rychlosti). Ani jeden z těchto fixačních očních pohybů není ovladatelný vůlí.

Sakády jsou nejrychlejší oční pohyby. Mají za úkol co nejrychleji zachytit rychle se pohybující objekt a jeho obraz promítnout na místo nejostřejšího vidění na sítnici oka (na žlutou skvrnu). Mají neměnný poměr mezi maximální rychlostí a amplitudou (velikostí). Takový poměr se nazývá „hlavní sekvence“ – čím delší je sakadický oční pohyb, tím vyšší je jeho maximální rychlost. (Jošt, 2011)

Lidé se mohou domnívat, že oko postupuje při čtení klouzavým pohybem od levého okraje řádku k pravému, pak se přesune na začátek dalšího řádku a znovu postupuje zleva doprava. Francouzský oftalmolog Javal však zjistil, že oči se pohybují při čtení po řádku v takzvaných skocích a fixují několik různých bodů. Skoky po řádku nazýváme sakády (sakadické pohyby) a jsou pro rychlost čtení důležité. Oko postupuje tak, že ve fixačním bodě zastaví, vybere text ze zorného pole, přečte ho a znovu přejde na další fixační bod. Při velkých skocích není oko schopné přečíst všechno, a tak vybere z přeskočeného jen dominanty, na kterých je text založen nebo přináší novou informaci. Čtenáři se odlišují podle toho, jak velké skoky dělají mezi fixačními body. Podle tohoto kritéria můžeme srovnávat čtenáře pomalé, středně rychlé a velmi rychlé. (Papík, 1992)

Dle Papíka (1992) se veškeré čtení uskutečňuje v době fixačních zastávek, protože v době sakadických pohybů nevidíme jasně. Další veličinou ve čtení je regrese (regresní pohyb) – pohyb oka zpět na text, který je již přečten. Špatní čtenáři se několikrát vracejí, což může být známkou nedostatečného soustředění. Následkem regresního pohybu je zvýšený a zbytečný počet fixací, které přerušují sled myšlenek.

Očními pohyby u dyslektiků se zabýval Pavlidis, který u nich našel vícečetné regresní sakády, které nazval bloudivými očními pohyby a zformuloval okulomotorickou teorii, dle které by odchylky v očních pohybech mohly být přímo odpovědné za potíže při čtení. Bohužel výzkumy v širší dyslektické populaci tyto nálezy nepotvrdily, a tak bylo od okulomotorické teorie upuštěno. Avšak je prokázáno, že zatímco normální čtenáři mají pozornost při zrakovém vnímání stupňovitě rozloženou (nejvíce zaměřená pozornost na objekt, který je ve středu, směrem k okrajům pozornost klesá), dyslektici mají zrakovou pozornost v prostoru rozloženou tak, že citlivost zrakového pole je stejná jak ve středu, tak na jeho periférii. Speciálním tréninkem pozornosti dochází ke zlepšení čtení. Experimentálně byla ověřena účinnost metody

spočívající v posouvání papírového okénka, které čtenáři pomáhá vidět jen malý výřez v textu. Porovnáme-li čtenářský výkon zdravého dítěte a dyslektika, tak zjistíme, že se tyto dvě skupiny neliší v počtu fixací ani v počtu regresních sakád. Navíc je doloženo, že necháme-li zdravé dítě přečíst složitější text než odpovídá jeho čtenářské vyspělosti, dostaneme velmi podobný záznam očních pohybů dyslektika.¹⁷

Německý tým prof. B. Fischera rozlišil dvě skupiny dyslektiků podle očních pohybů, které u nich byly vyšetřeny pomocí neverbálních (nečtenářských) úloh. Skupiny byly pracovníčně označeny jako D1 a D2. Skupina D1 je příznačná znaky, které jsou často spojovány s dyslexií – časté chyby ve čtení, komolení textu, pomalé čtení, problémy s vizuálním zpracováním informace, problémy s koncentrací nebo pracovní pamětí. Skupina D2 představuje netypický, méně očekávaný obraz dyslexie, kde výše uvedené deficity nejsou tak zjevné a celkový obraz dyslektické skupiny je srovnatelný s kontrolní skupinou. (Jošt, 2009)

¹⁷ Oční pohyby u specifických vývojových dyslexií. *Česká a slovenská psychiatrie* [online]. Praha [cit. 2021-11-11]. Dostupné z: <http://www.cspsychiatr.cz/detail.php?stat=253>

II VÝZKUMNÁ ČÁST

6 Výzkumné šetření a cíl práce

Výzkumná část diplomové práce je pojata jako výzkumná sonda do výuky čtení pomocí metodiky Sfumato a metody analyticko-syntetické. Cílem práce je zhodnotit efektivitu vybraných metod výuky počátečního čtení ve vztahu k prevenci rozvoje specifické poruch učení – dyslexie. Výsledky výzkumného šetření jsou dále analyzovány a prezentovány pomocí grafů, tabulek a komentářů.

6.1 Charakteristika vyšetřovaného souboru a podmínky výzkumu

Výzkum byl zaměřen na žáky od 2. ročníku do 5. ročníku 1. stupně ZŠ. Hlavním cílem bylo zjistit a doložit, zda metoda Sfumato pomáhá při čtení dyslektickým žákům. Výzkum byl realizován v létě roku 2020 a 2021 na žácích různých základních škol z 12 krajů České republiky. Výzkumný vzorek tvořilo dohromady 90 žáků, z toho 50 chlapců a 40 dívek. Žáci byli rozděleni do 2 skupin – experimentální (E) 24 chlapců, 21 dívek a kontrolní (K) 26 chlapců, 19 dívek.

Podmínkou experimentální skupiny bylo, že žáci se učili číst prvotně analyticko-syntetickou metodou a následně byli rok reedukováni pomocí metody Sfumato. Kontrolní skupina byla skupina žáků, kteří se také učili číst analyticko-syntetickou metodou a po dobu jednoho roku byli ponecháni v režii státu.

6.2 Charakteristika výzkumných metod

V diplomové práci byly použity tyto metody:

- metoda experimentu – porovnání,
- diagnostický text čtení *Jak se krtci potkali* (Příloha 1).

Hendl (2005, 2012) uvádí, že experiment je pozorování určité skupiny (vzorku), za účelem ověření a vyvrácení daného předpokladu. „*Aby bylo možné ověřit výsledky experimentu, měl by být experiment opakovatelný.*“¹⁸

¹⁸ *Encyklopedie lingvistiky: Experiment: Metody experimentu* [online]. [cit. 2022-03-20]. Dostupné z: http://encyklopedieoltk.upol.cz/encyklopedie/index.php5/Experiment___Metody_experimentu.html

Experiment je jednou z metod kvantitativního výzkumu. Metoda experimentu nám pomáhá prověřit, zda je první jev příčinou jevu druhého.¹⁹

Jednou z metod experimentu je porovnávání. To se provádí tak, že v experimentální skupině se nejdříve provede měření všech proměnných a pak dojde ke změně podmínek experimentu. Z výsledného měření se následně usuzuje, jaký efekt ovlivnil změnu podmínek na konečné proměnné.²⁰

Ve výzkumné části práce byla použita metoda porovnávání, která se zaměřila na žáky experimentální skupiny a kontrolní skupiny po dobu rozdílu jednoho roku.

K testování čtení byl zvolen diagnostický text *Jak se krtci potkali*. Tento stejný text četli všichni žáci v roce 2020 i v roce 2021. Průběh čtení byl zaznamenáván videonahrávkou (kamerou zaměřenou pouze na diagnostický text z důvodu GDPR) a poté byla prováděna diagnostika čtení zaznamenáváním čtenářských chyb přímo do textu.

¹⁹ Wikisofia: *Typy kvalitativních a kvantitativních výzkumů* [online]. [cit. 2022-03-20]. Dostupné z: https://wikisofia.cz/wiki/4._Typy_kvalitativn%C3%ADch_a_kvantitativn%C3%ADch_v%C3%BDzkum%C5%AF

²⁰ *Encyklopedie lingvistiky: Experiment: Metody experimentu* [online]. [cit. 2022-03-20]. Dostupné z: http://encyklopedieoltk.upol.cz/encyklopedie/index.php5/Experiment___Metody_experimentu.html

7 Interpretace výsledků a jejich zpracování

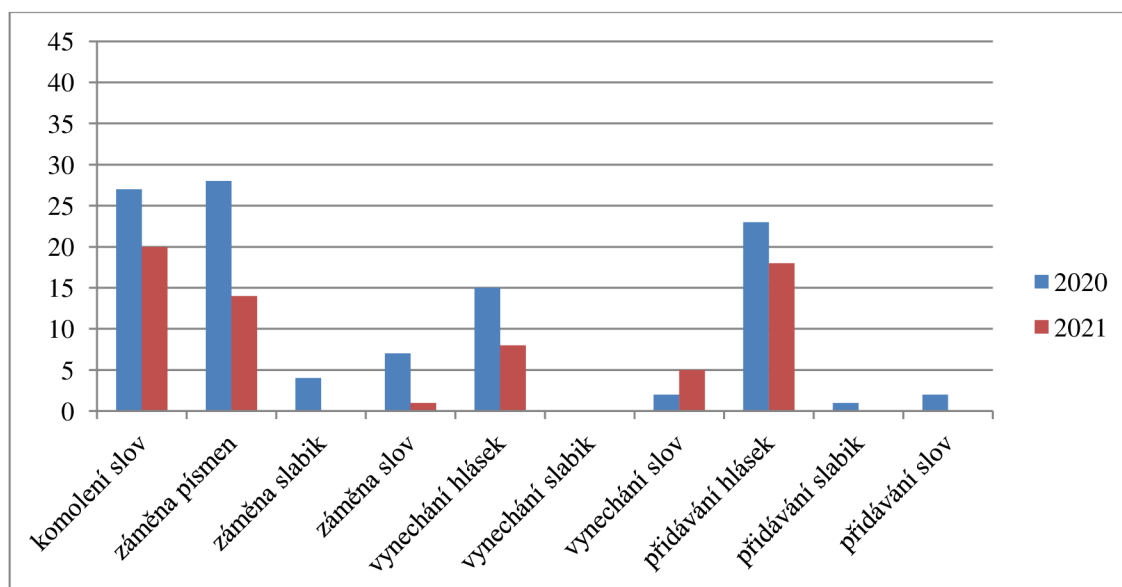
V následujících grafech a tabulkách jsou uvedeny výsledky výzkumného šetření, které jsem získala na základě poslechů čtených textů a následně analyzovaných a zaznamenaných čtenářských chyb (chyby proti správnosti, plynulosti a výraznosti) přímo do textu. Chybami proti uvědomělosti jsem se nezabývala z důvodu nemožnosti ověření pochopení čteného textu. Po analýze výkonů každého žáka následovalo sečtení všech chyb, které se vyskytovaly u žáků skupiny E v roce 2020, 2021 a u žáků skupiny K v roce 2020, 2021. Následné chyby jsem zaznamenala do tabulek a grafů.

7.1 Chyby proti správnosti

První kvalitou čtení, kterou jsem se zabývala, byla správnost čtení. Pozorovala jsem tyto chyby:

- komolení slov
- záměna písmen/slabik/slov
- vynechání hlásek/slabik/slov
- přidávání hlásek/slabik/slov

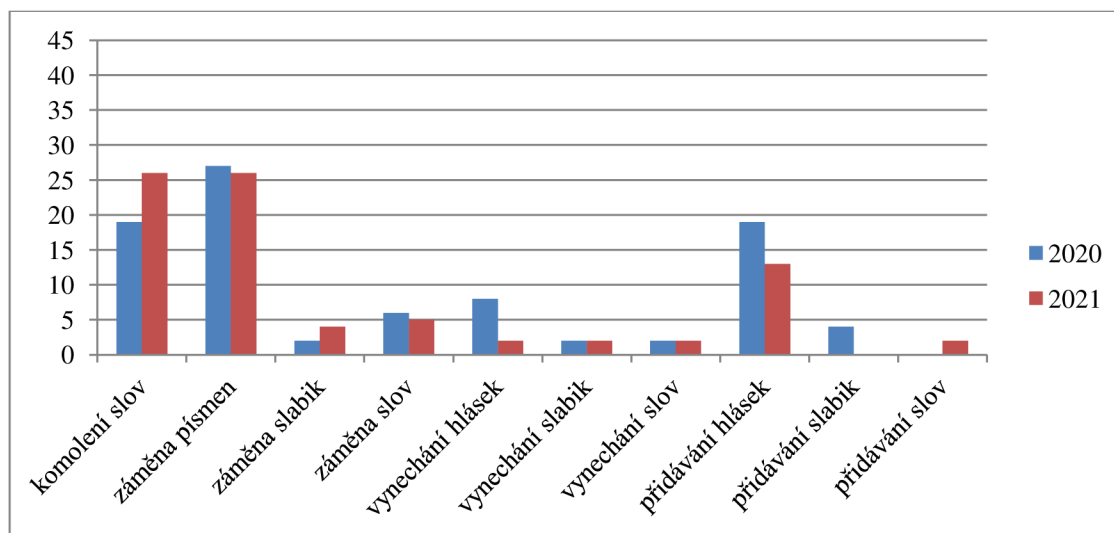
Graf 1: Chyby proti správnosti skupiny E



Zdroj: vlastní šetření

Podle grafu číslo 1 můžeme usoudit, že nejčastější chybou u experimentální skupiny byla v roce 2020 záměna písmen, a to celkem u 28 žáků. Žáci nejčastěji zaměňovali písmeno „e“ za „o“ ve slově někde/někdo. V těsnosti za ní bylo komolení slov u 27 žáků. V roce 2021 bylo nejčastější chybou komolení slov (20 žáků).

Graf 2: Chyby proti správnosti skupiny K



Zdroj: vlastní šetření

Z výše uvedeného grafu 2 usuzujeme, že nejčastější chybou proti správnosti skupiny K byla záměna písmen – nejvíce v roce 2020 (27 žáků). V roce 2021 bylo nejčastější chybou komolení slov a záměna písmen (26 žáků).

Komolení slov

Tabulka 1: Nejčastější zkomolená slova E – 2020, K – 2020

	zkomolená slova
správné slovo	E - 2020
krcti	kratke, kytce, kozisci
krтина	krtní, krně, ktitina
	K - 2020
krtiny	ktitiny
neprobořil	nepřebořil, neprodořil, neproběřil

Zdroj: vlastní šetření

Nejčastějším komoleným slovem bylo hned v prvním řádku textu slovo krtci. 10 žáků toto slovo v roce 2020 zkomolili jako kratke, kytce a kozisci. V roce 2021 pouze 4 žáci. Druhým nejčastěji komoleným slovem byla krtina. V 9 případech v roce 2020 žáci toto slovo četli jako krtní, krně a ktitina. Mezi další zkomolená slova patřilo slovo ukázněně (ukázané, ukázaně) a hromádka (hromada, hromadná). V roce 2021 pouze 2 žáci.

Tabulka 2: Nejčastější zkomolená slova E – 2021, K – 2021

	zkomolená slova
správné slovo	E - 2021
krtci	kratke, kráci
neprobořil	neproboří, neprodořil
	K - 2021
krtiny	krtky
naráz	narazí, na hrázi

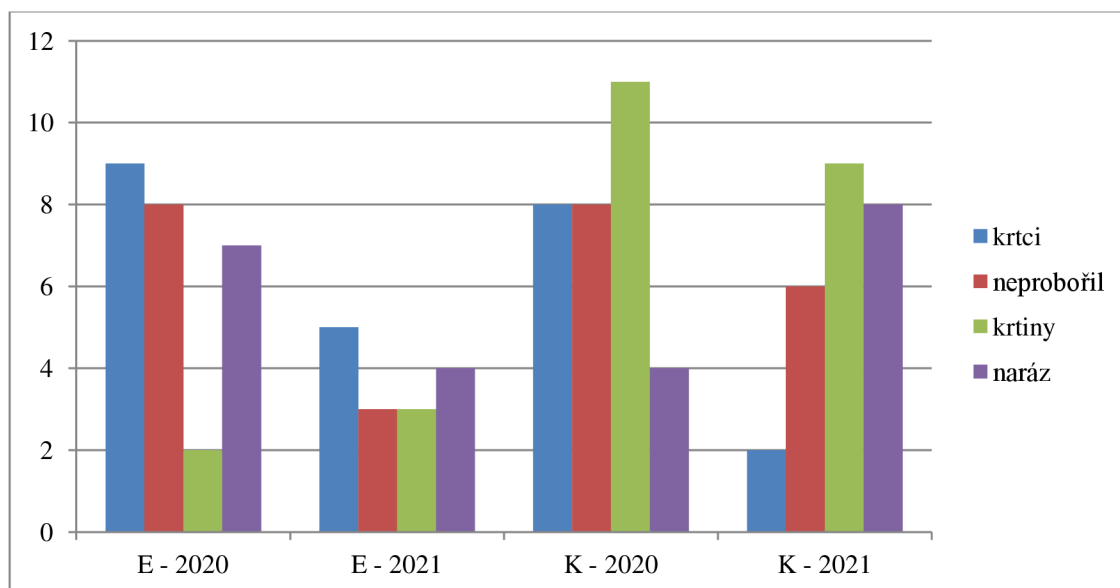
Zdroj: vlastní šetření

Mezi nejčastější zkomolené slovo skupiny K patří slovo krtiny, které žáci zkomolili jako krtky a to hned v 10 případech. Druhým často komoleným slovem bylo slovo naráz. Žáci jej zkomolili jako narazí, na hrázi v 8 případech. Dále také slova zahrady – zahrádky, zahrádek a neprobořil – neproboří, pořad neboří, které žáci zkomolili v 6 případech.

V roce 2020 u skupiny K bylo zkomolených slov celkem 19 a to slovo krtiny (10 žáků) a neprobořil (9 žáků).

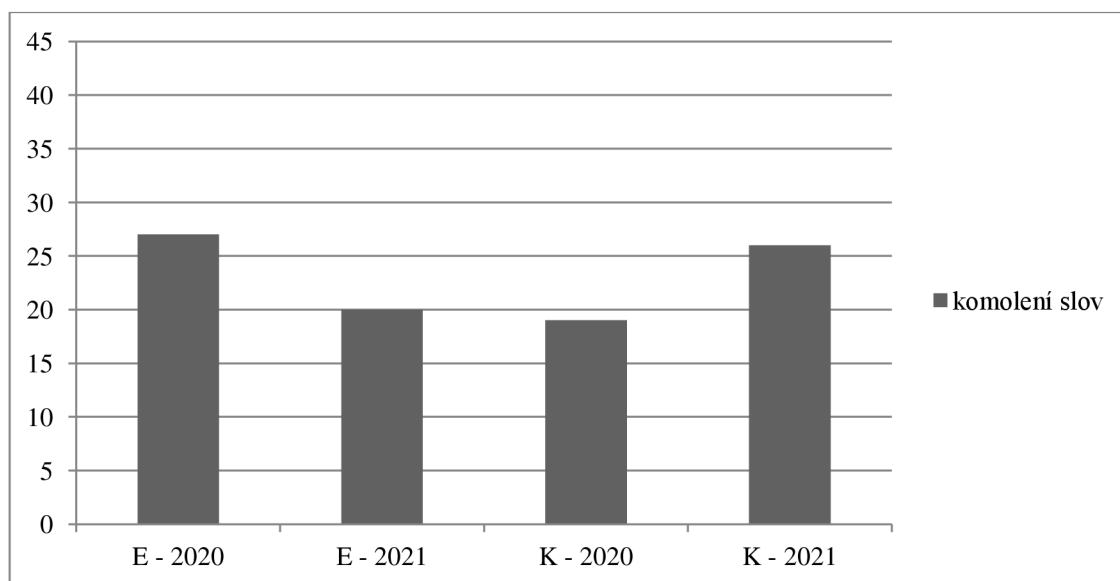
Aby co nejméně docházelo ke komolení slov, snažíme se vést žáky ke zpomalení čtení a soustředěnému vnímání textu. Pro zlepšení plynulosti čtení můžeme využít čtecího okénka, které dodává čtení plynulost. Okénko táhneme po řádku a odkrýváme tak text postupně (2 – 3 slova). Nutíme tím žáka, aby se vždy řídil začátkem slova, aby četl zleva doprava a „nehádal“ na základě nějakých náhodných postřehnutých výrazných písmen. (Matějček, 1995)

Graf 3: Shrnující graf pro nejčastěji zkomolená slova



Zdroj: vlastní šetření

Graf 4: Shrnující graf pro komolení slov



Zdroj: vlastní šetření

Dle Tomana (1990) je příčinou komolení slov ukvapená optická syntéza slabiky nebo slova, která je spojena se snahou číst rychle. Při nápravě se soustředíme na zpomalení čtení a k soustředěnému vnímání neznámého textu.

Navrátilová (2015) ve své metodice Sfumato klade důraz na zafixování a vědomé zpracování vyslovovaného textu. Využívá vědomé pomalé výslovnosti, a tak vytváří kontrolovaný pohyb oka dopředu ještě před hlasovou expozicí.

Zaměňování písmen

Tabulka 3: Zaměňovaná písmena skupiny E

E - 2020		E - 2021	
zaměňovaná písmena	počet záměn	zaměňovaná písmena	počet záměn
e-o	5	e-o	7
j-s	2	e-a	2
e-a	2	j-s	1

Zdroj: vlastní šetření

U skupiny E se setkáváme se stejnou chybou v obou rocích – a to záměna písmene e za o – někde/někdo. Další chybné záměny byly je/se, metrem/matrem. U skupiny E chybovali žáci v roce 2020 celkem v 28 případech (další příklady záměny: krtiny/krtinu, nenateklo/nemateklo, neprobořil/neprobořil, rozhlédne/pozhlédne, konečné/konečně, dva/dvě, se/si, jiná/jiné) a v roce 2021 ve 14 případech (stanici/stánici, nasedne/nasedně, jíždě/jízde, tunelu/tunele, zemí/zamí, jmenují/jmenuje, nenateklo/nenataklo).

Tabulka 4: Zaměňovaná písmena skupiny K

K - 2020		K - 2021	
zaměňovaná písmena	počet záměn	zaměňovaná písmena	počet záměn
e-o	9	e-o	16
é-á	5	é-á	6
b-d	3	-	-

Zdroj: vlastní šetření

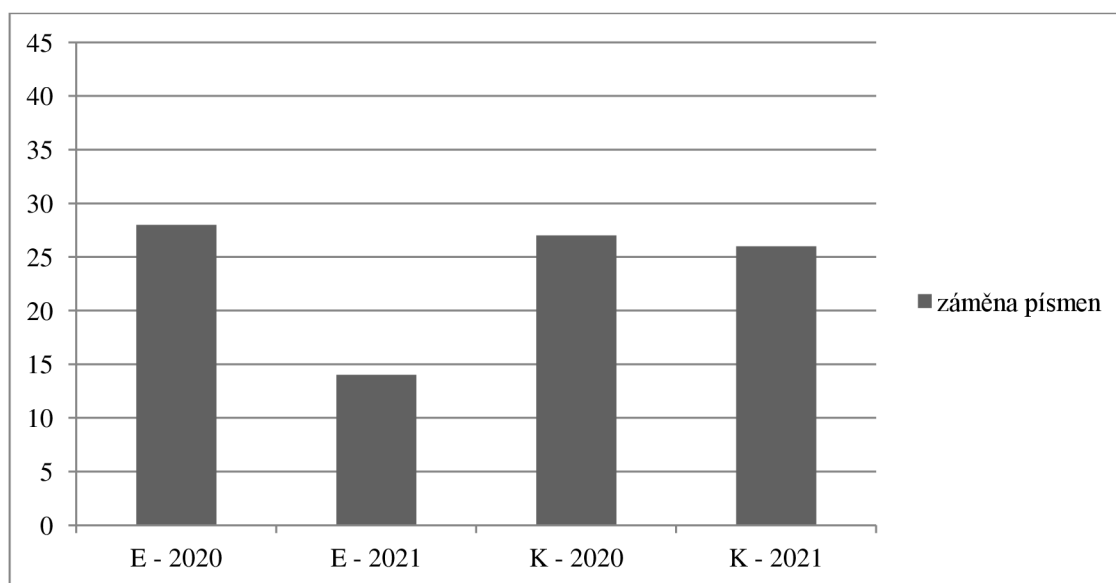
Dle tabulky vidíme, že nejčastější záměnou písmene bylo e za o a to u slova někde/někdo - „*jestli tu někde do tunelu nenateklo*“. Tuto záměnu bychom si mohli vysvětlit nejspíše tak, že žáci se už očima dívali na další slovo, a tak místo *někde do tunelu* přečetli *někdo do tunelu*. Častou záměnou byla také slova které/která nebo oba/oda.

U skupiny K bylo za rok 2020 celkem zaměněných písmen 27 a v roce 2021 26. Další záměny písmen, které se objevovaly, byly: uprostřed/oprostřed, vrátek/krátek, dva/dvě, vystupovat/výstupovat, nenateklo/nenatáкло.

Příčinou tohoto nedostatku se jeví neupevněná znalost písmene jako grafického vyjádření určité hlásky nebo nepozorné přečtení písmene. Takovéto chyby pozměňují nebo úplně mění význam slov, což negativně ovlivňuje porozumění obsahu čteného textu. Pro nápravu jsou vhodná upevňovací cvičení, která pomáhají upevnit znalost písmen a také cvičení, která nám pomáhají si osvojit písmena podobná. (Toman, 1990)

Dle autorky Navrátilové (2015), žáci čtoucí metodou Sfumato nezaměňují písmena, protože jsou vedeni tak, aby si utvořili dokonalý obraz písmene (poznají každou jeho část), tudíž nedochází k záměně.

Graf 5: Shrnující graf pro záměnu písmen



Zdroj: vlastní šetření

Záměna slabik

Tabulka 5: Záměna slabik skupiny E

E - 2020		E - 2021	
záměna slabik	počet záměn	záměna slabik	počet záměn
ky-ký	2	-	-
dou-nou	2	-	-

Zdroj: vlastní šetření

Záměna slabik se objevovala u obou skupin velmi málo. Dle tabulky 5 byly u skupiny E v roce 2020 pouze 2 žáci, kteří zaměnili slabiku, v roce 2021 nikdo tuto chybu neudělal.

Tabulka 6: Záměna slabik skupiny K

K - 2020		K - 2021	
záměna slabik	počet záměn	záměna slabik	počet záměn
ve-ke	2	ne-nou	1
-	-	tu-to	1
-	-	po-do	1
-	-	si-se	1

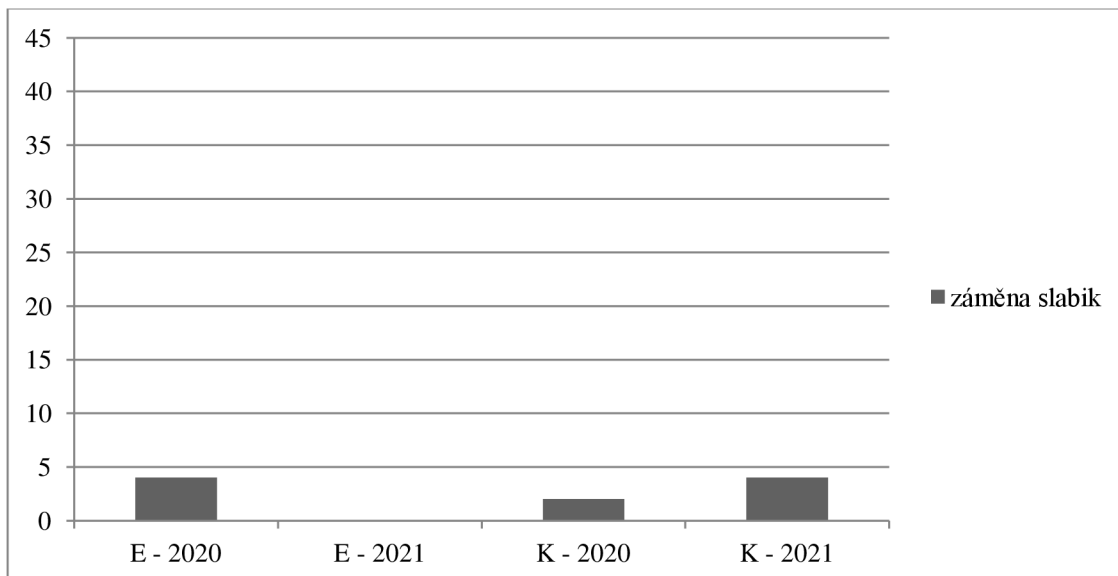
Zdroj: vlastní šetření

Skupina K udělala v roce 2021 o něco více chyb v záměně slabik, ale i přesto to byla jedna z nejméně zastoupených chyb proti správnosti. Důvodem bylo nejspíše nepozorné a příliš rychlé přečtení daného slova.

K záměně slabik dochází nejčastěji v předponách nebo koncovkách slov. *„Příčinou chyby je ukvapená a předčasná optická syntéza slova, neupevněná slabika a nesprávný odhad podle smyslu, spojený s nepozorným čtením.“* (Toman, 1990, s. 35)

Pro odstranění tohoto nedostatku přispívá práce s pozorným a pomalým čtením s důrazem na kontrolu porozumění. (Toman, 1990)

Graf 6: Shrnující graf pro záměnu slabik



Zdroj: vlastní šetření

Záměna slov

Tabulka 7: Záměna slov skupiny E

E - 2020		E - 2021	
správné slovo	zaměněná slova	správné slovo	zaměněná slova
krtci	králíci, skřítci, krátký, kritici	pěšinách	přechodech

Zdroj: vlastní šetření

K záměně slov docházelo také minimálně a to nejvíce u slova **krtci**, které žáci zaměnili za králíci, skřítci, krátký a kritici celkem 7 krát v roce 2020.

Tabulka 8: Záměna slov skupina K

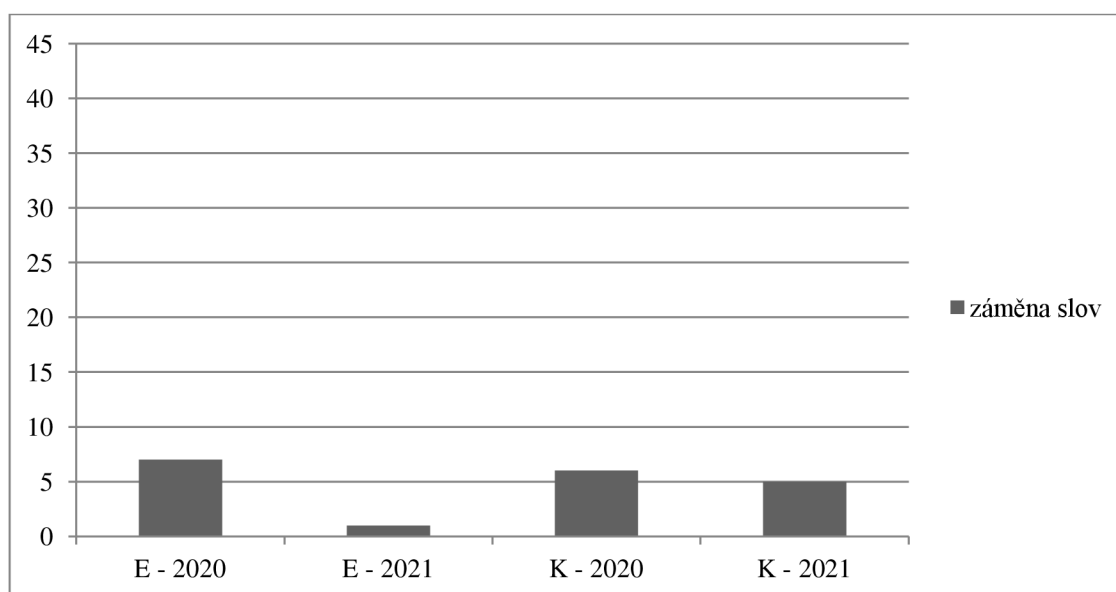
K - 2020		K - 2021	
správné slovo	zaměněná slova	správné slovo	zaměněná slova
krtci	králíci, skřítci, krátký, kluci, kruci	krtci	králíci, kluci, skřítci
vystupovat	výstup	-	-

Zdroj: vlastní šetření

Dle tabulky 8 vidíme, že i ve skupině K se také nejčastěji zaměňovalo slovo krtci – v roce 2020 to bylo 6 žáků, v roce 2021 5 žáků.

Tato chyba proti správnosti se nejčastěji projevuje u vyspělejších čtenářů vyšších ročníků 1. stupně základní školy. Nápravou, podobně jako u komolení slov, jsou cvičení pro zpomalování čtení zaměřená na soustředěné vnímání textu. (Toman, 1990)

Graf 7: Shrnující graf pro záměnu slov



Zdroj: vlastní šetření

Vynechání hlásek

Tabulka 9: Vynechané hlásky skupiny E

E - 2020		E - 2021	
správné slovo	vynechaná hláska	správné slovo	vynechaná hláska
byli	i (byl)	krtci	t (krci)
krtci	t (krci)	krtci	r(ktci)
osobního	o (osbního)	konci	c (koni)
jede	e (jde)	krtčího	t (krčího)
zavolá	a (zvolá)	uprostřed	u (prostřed)
vystupovat	y (vstupovat)	konečné	e (končné)
schodech	s (chodech)	-	-
zahrady	a (zhrady)	-	-

Zdroj: vlastní šetření

Dle tabulky 9 vidíme, že žáci chybovali ve vynechání hlásky především uprostřed slov. V roce 2020 udělalo tuto chybu celkem 15 žáků a v roce 2021 8 žáků. Ze slov v uvedených v tabulce 9 bylo nejčastější chybou vynechání „i“ ve slově byli, které bylo hned prvním slovem v textu. U tohoto slova vynechalo hlásku „i“ v roce 2020 celkem 5 žáků a v roce 2021 2 žáci.

Tabulka 10: Vynechané hlásky skupiny K

K - 2020		K - 2021	
správné slovo	vynechané písmeno	správné slovo	vynechané písmeno
byli	i (byl)	zavolá	a (zvolá)
schodech	s (chodech)	-	-

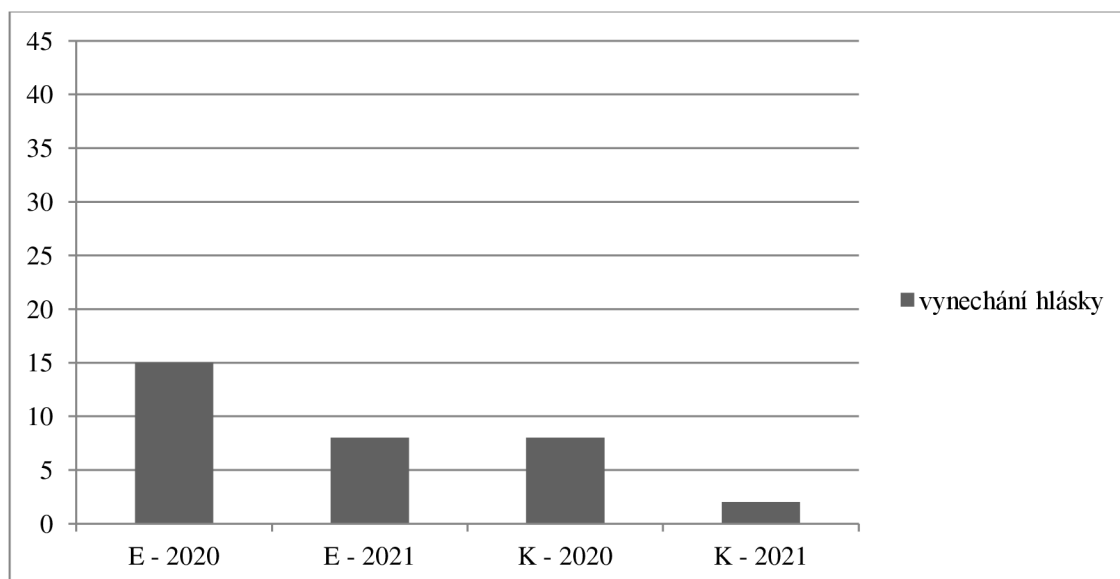
Zdroj: vlastní šetření

Skupina K měla méně zastoupenou chybu ve vynechání hlásky, než skupina E. Nejčastější vynechaná hláska bylo „i“ ve slově byli celkem v 5 případech v roce 2020. O rok později, v roce 2021, žáci v tomto slově nechybovali. Pouze 2 žáci vynechali hlásku „a“ ve slově zavolá.

Toman (1990) uvádí, že s vynecháním hlásek se setkáváme nejčastěji na začátku a na konci slov v takovém případě, kdy žák má ještě neupevněné znalosti příslušné hlásky (písmene). Napravujeme pomocí cvičení, které vyžadují čtení pozorné, zřetelnou artikulaci a správnou výslovnost.

K tomuto jevu v metodě Sfumato nedochází, jelikož si žáci vytvoří takový čtecí návyk, že oči konají kontrolovaný sakadický pohyb v dané posloupnosti z písmene na písmeno. (Navrátilová, 2015)

Graf 8: Shrnující graf pro vynechané hlásky



Zdroj: vlastní šetření

Vynechání slabik

Tabulka 11: Vynechané slabiky skupiny K

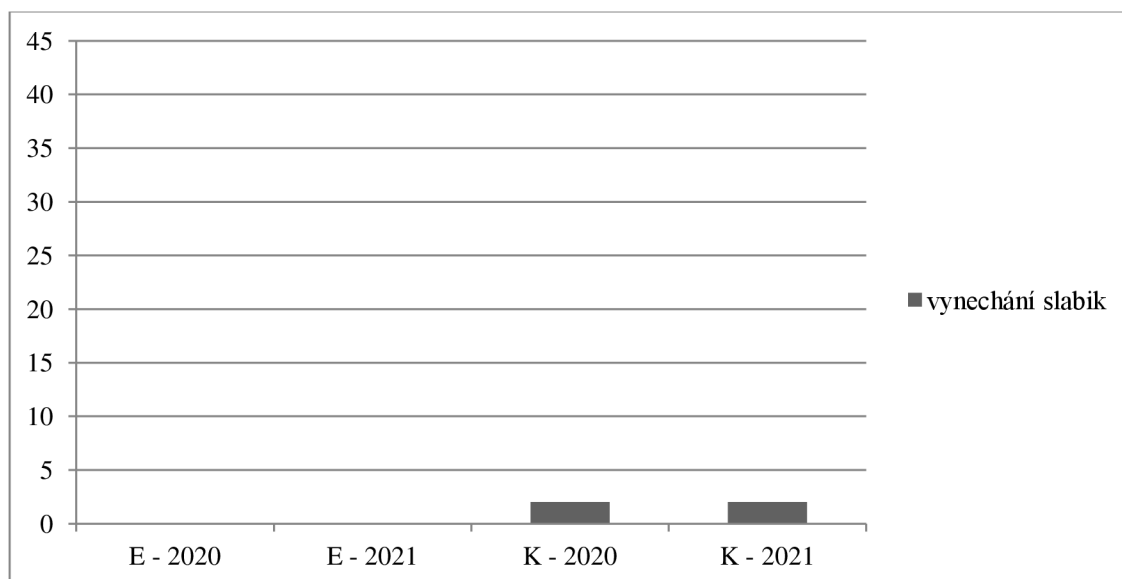
K - 2020		K - 2021	
správné slovo	vynechaná slabika	správné slovo	vynechaná slabika
zavolá	za (volá)	zavolá	za (volá)

Zdroj: vlastní šetření

K vynechání slabik došlo pouze u skupiny K a to u stejného slova v roce 2020 i v roce 2021. Tuto chybu udělali ve slově zavolá 2 žáci v obou rocích. Přečetli jej jako „volá“.

U takové chyby se při nápravě soustředíme na zařazení slov s obtížnější hláskovou a slabičnou strukturou a stejných slov v různých tvarech. (Toman, 1990)

Graf 9: Shrnující graf pro vynechání slabik



Zdroj: vlastní šetření

Vynechání slov

Tabulka 12: Vynechaná slova skupiny E

E - 2020		E - 2021	
vynechané slovo	počet vynechání	vynechané slovo	počet vynechání
do	1	ve	1
<i>celý vynechaný řádek</i>	1	do	1
-	-	<i>celý vynechaný řádek</i>	3

Zdroj: vlastní šetření

Nejčastější chybou ve vynechání slov bylo vynechání celého řádku textu. Žáci nejspíše chvátali a špatně se přesunuli očima po řádku, až ho celý vynechali.

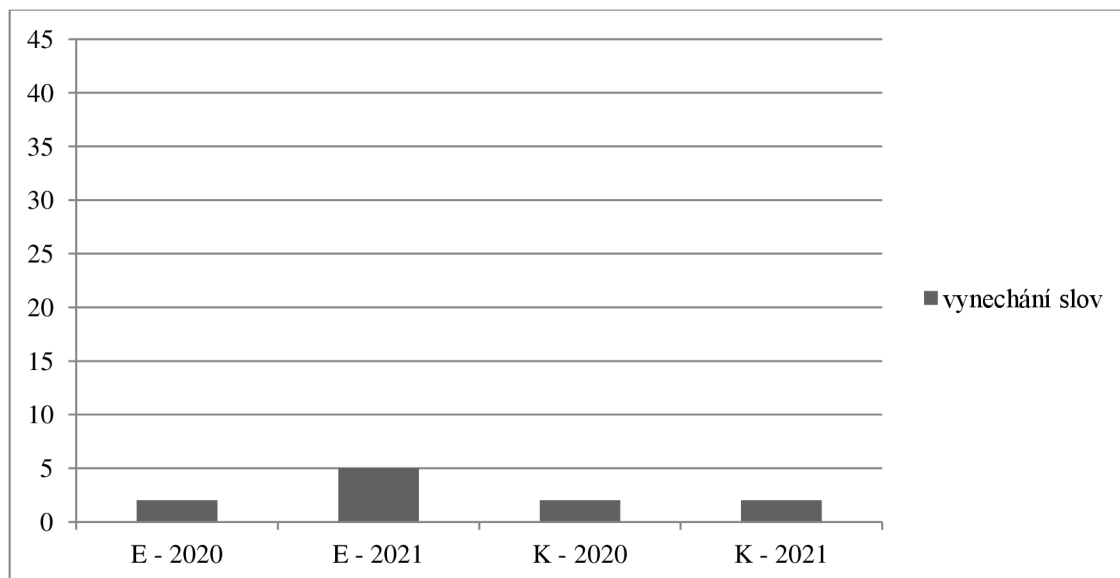
Tabulka 13: Vynechaná slova skupiny K

K - 2020		K - 2021	
vynechané slovo	počet vynechání	vynechané slovo	počet vynechání
se	1	<i>celý vynechaný řádek</i>	2
<i>celý vynechaný řádek</i>	1	-	-

Zdroj: vlastní šetření

Dle tabulky 12 i skupina K dělala velmi málo chyb ve vynechávání slov. Nejčastěji to bylo opět vynechání celého řádku a to u 1 žáka v roce 2020 a u 2 žáků v roce 2021.

Graf 10: Shrnující graf pro vynechání slov



Zdroj: vlastní šetření

Přidávání hlásek

Tabulka 14: Přidávání hlásek ve skupině E

E - 2020		E - 2021	
správné slovo	přidaná hláska	správné slovo	přidaná hláska
pěšinách	k (pěšinkách)	pěšinách	k (pěšinkách)
jede	n (jeden)	má	m (mám)
řekli	k (křekli)	vyjde	e (vyjede)
neprobořil	o (neprobořilo)	vlastní	m (vlastním)
neprobořil	i (neprobořili)	byli	z (zbyli)
tak	y (taky)	-	-
plotu	u (ploutu)	-	-
krtina	t (krtina)	-	-

Zdroj: vlastní šetření

Dle tabulky 13 vidíme, že na prvním místě v obou tabulkách byla přidávána hláska „k“. V roce 2020 tuto chybu udělalo 11 žáků a v roce 2021 6 žáků. Celkem za

rok 2020 bylo přidaných nežádoucích hlásek 23 a v roce 2021 18. Počet přidávaných hlásek po roce klesl.

Tabulka 15: Přidávání hlásek ve skupině K

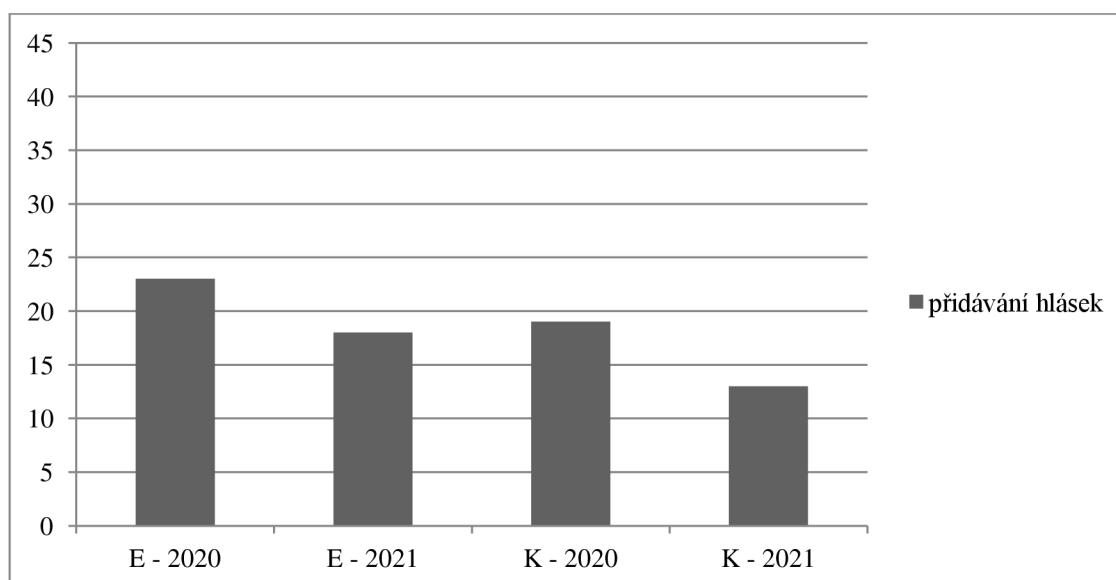
K - 2020		K - 2021	
správné slovo	přidaná hláska	správné slovo	přidaná hláska
pěšinách	k (pěšinkách)	pěšinách	k (pěšinkách)
vrátek	t (tvrátek)	zahrady	k (zahrádky)
bydlel	i (bydleli)	-	-
vyjde	e (vyjede)	-	-

Zdroj: vlastní šetření

I ve skupině K mělo nejčastější zastoupení přidávání hlásky „k“ ve slově pěšina – v roce 2020 tuto chybu udělalo 8 žáků a v roce 2021 11 žáků. U této skupiny také počet přidávaných hlásek po roce klesl.

Přidávání hlásek nastává v momentu, kdy si čtenář chce ulehčit výslovnost obtížnějších hláskových skupin. Příčinou je nepozorné a příliš rychlé čtení, které je spojené s chybnou analýzou a syntézou slov. (Toman, 1990)

Graf 11: Shrnující graf pro přidávání hlásek



Zdroj: vlastní šetření

Přidávání slabik

Tabulka 16: Přidávání slabik ve skupině E

E - 2020		E - 2021	
správné slovo	přidaná slabika	správné slovo	přidaná slabika
které	ho (kterého)	-	-

Zdroj: vlastní šetření

Nejméně zastoupenou chybou proti správnosti je přidávání slabik. Pouze jeden žák přidal v roce 2020 ke slovu které slabiku „ho“ – kterého.

Tabulka 17: Přidávání slabik ve skupině K

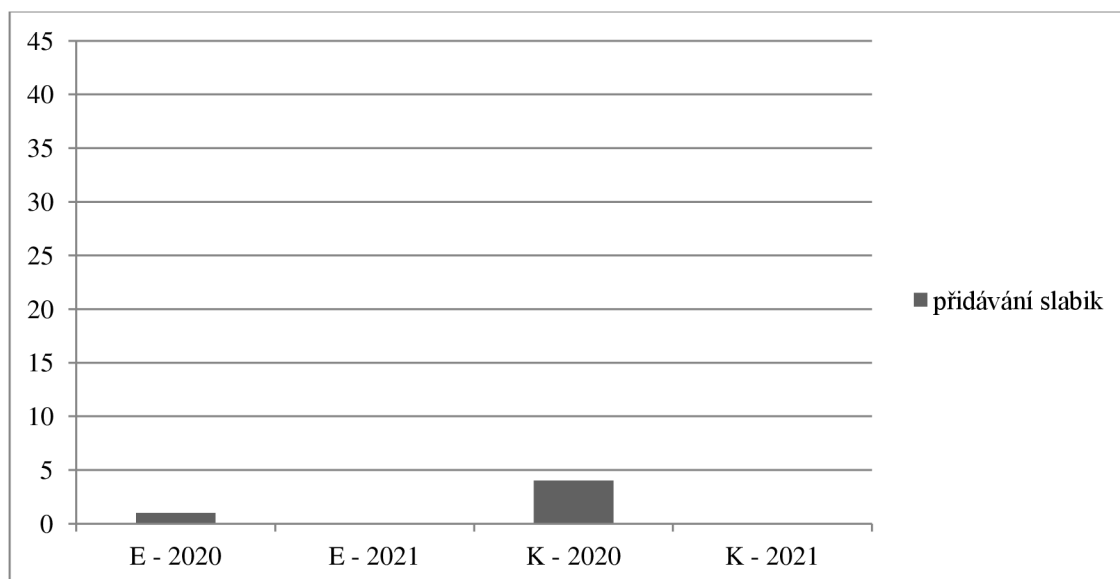
K - 2020		K - 2021	
správné slovo	přidaná slabika	správné slovo	přidaná slabika
konec	na (nakonec)	-	-
opustí	te (opustíte)	-	-
jezdí	me (jezdíme)	-	-

Zdroj: vlastní šetření

Ve skupině K byly dohromady 4 chyby v přidávání slabik a to pouze v roce 2020. Opustí/opustíte chybně přidali slabiku žáci 2 a u slov konec/nakonec, jezdí/jezdíme přidal slabiku vždy pouze 1 žák.

Stejně jako u přidávání hlásek, i zde platí, že příčinou chybování je nepozorné a příliš rychlé čtení. Při nápravě se soustředíme na přesné a správné vnímání textu a klademe důraz na kontrolu správnosti čtení, k čemuž nám slouží například čtení slov se stejným kořenem, ale s různými předponami, příponami a koncovkami. (Toman, 1990)

Graf 12: Shrnující graf pro přidávání slabik



Zdroj: vlastní šetření

Přidávání slov

Tabulka 18: Přidávání slov skupiny E

E - 2020		E - 2021	
správné slovní spojení	přidané slovo	správné slovní spojení	přidané slovo
na konci	a (a na konci)	-	-
to je tak	tak (tak to je tak)	-	-

Zdroj: vlastní šetření

Dle výše uvedené tabulky 17 vidíme, že žáci přidali pouze 2 slova a to ve 2 různých případech v roce 2020. V roce 2021 žádné pochybení v přidávání slov nenastalo.

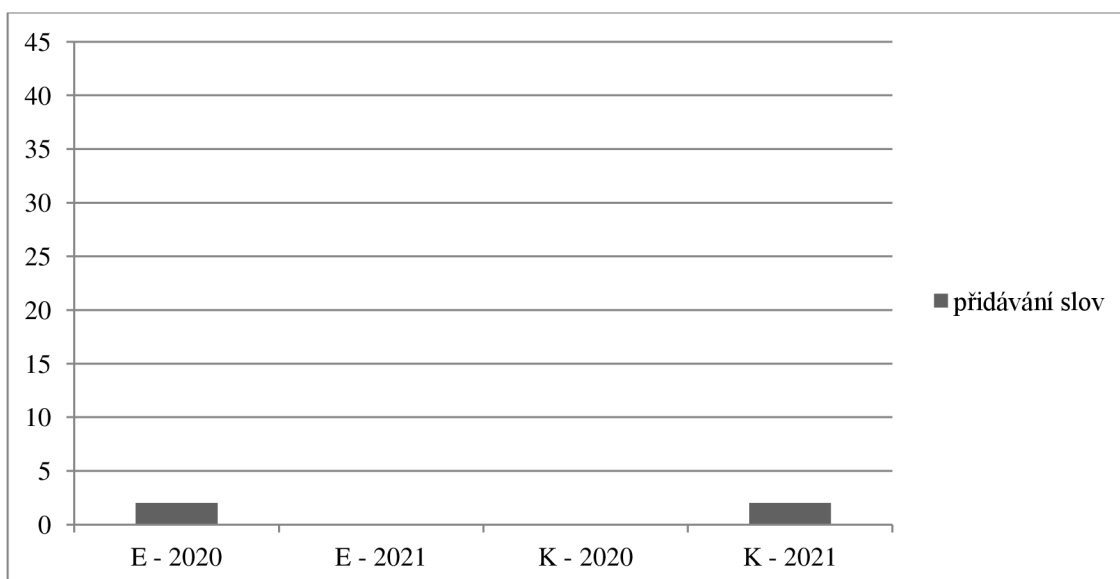
Tabulka 19: Přidávání slov skupiny K

K - 2020		K - 2021	
správné slovní spojení	přidané slovo	správné slovní spojení	přidané slovo
-	-	někde do tunelu	jde (někde jde do tunelu)
-	-	se neprobořil tunel	pořád (se pořád neprobořil)

Zdroj: vlastní šetření

Z tabulky 18 usuzujeme, že žáci skupiny K nechybovali v roce 2020 vůbec, pouze v roce 2021 se objevili 2 žáci, kteří nesprávně přidali slova.

Graf 13: Shrnující graf pro přidávání slov



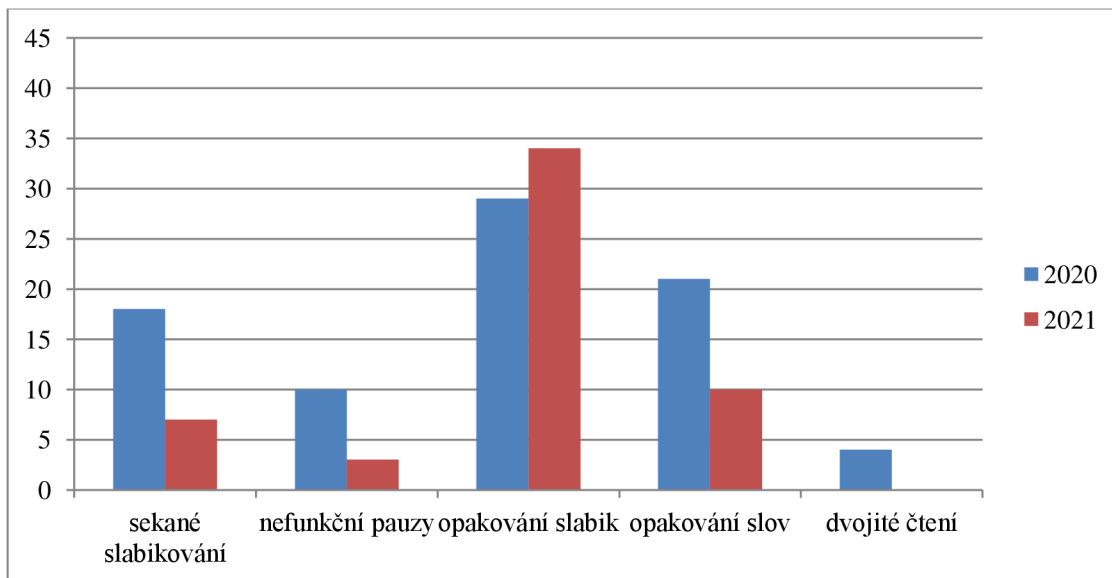
Zdroj: vlastní šetření

7.2 Chyby proti plynulosti

Chyby proti plynulosti čtení se u žáků vyskytovaly o něco více. Zaměřila jsem se na tyto chyby:

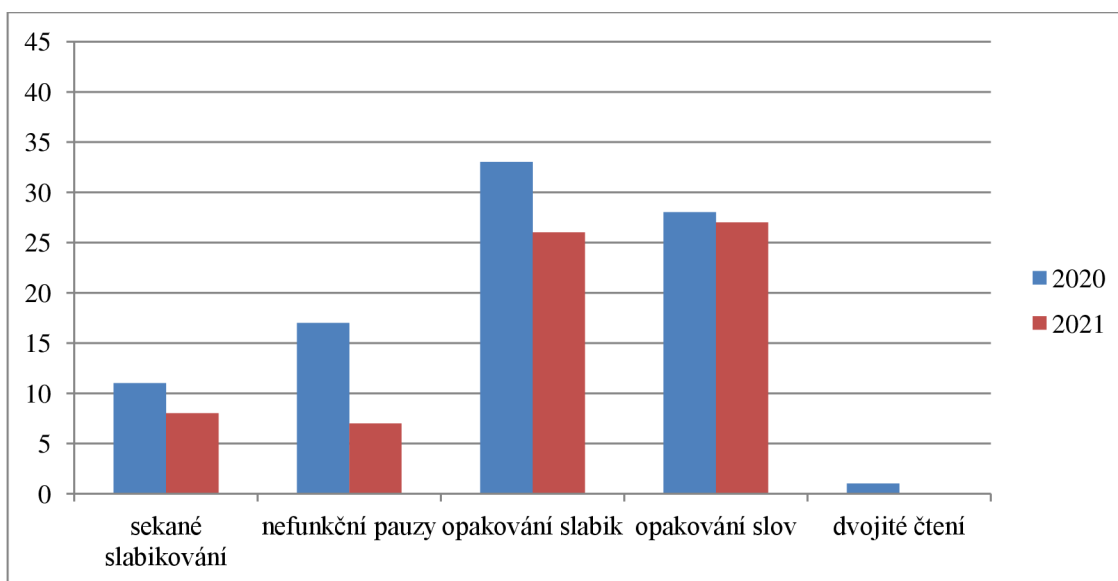
- sekané slabikování
- nefunkční pauzy
- opakování slabik/slov
- dvojitě čtení

Graf 14: Chyby proti plynulosti skupina E



Zdroj: vlastní šetření

Graf 15: Chyby proti plynulosti skupina K



Zdroj: vlastní šetření

Sekané slabikování

Sekané slabikování se u žáků vyskytlo nejvíce v roce 2020 u skupiny E a to u 18 žáků. Tato chyba nastala zejména u víceslabičných slov. Dle grafů 14 a 15 vidíme, že po roce počet chyb v sekaném slabikování klesl u obou skupin.

Hlavní příčinou sekaného slabikování je nedostatečně upevněná slabika a úzké zorné pole, které je omezené pouze na slabiky určitého typu, ale také to může být špatně zafixovaný zlozvyk nebo nesprávné dýchání. Sekané slabikování je často doprovázeno s opakováním slabiky nebo slov, což narušuje plynulost čtení. Při nápravě se zaměřujeme na upevnění slabiky a rozšíření periferního vidění. (Toman, 1990)

Mezi nápravná cvičení řadíme: „*čtení slov s první slabikou dlouhou, jejíž délku může čtenář prodloužit, a získat tak čas na správné přečtení slabiky následující, při čtení slov s první slabikou krátkou je to zdůrazňování slovního přízvuku spojené s tišším vyslovením dalších slabik, dále vyžadování takového čtenářského výkonu, který se blíží žákově přirozené mluvené řeči a dechová cvičení.*“ (Toman, 1990, s. 41)

Pro metodu Sfumato je charakteristické plynulé čtení (technika Splývavého čtení), jež je založeno na vázaném napojování hlásky na hlásku. (Navrátilová, 2015)

Nefunkční pauzy

U většiny žáků docházelo k nefunkčním pauzám při přechodu na další řádek nebo před obtížnými slovy. Nejvíce se jich vyskytlo u skupiny K v roce 2020 a to konkrétně 17. Opět u skupiny E i K počet nefunkčních pauz po roce klesl.

Nefunkční pauzy znemožňují frázování čteného textu na jednotlivé větné úseky. Oddělují od sebe slova v mluvních taktech a taktových skupinách, která jinak vytváří významový celek. Jednou z hlavních příčin je „*nezautomatizování systematického čtení, neporozumění obsahu čteného textu a nesprávné dýchání, provázané zúženým periferním viděním.*“ (Toman, 1990, s. 43)

Mezi nápravná cvičení můžeme zařadit výcvik pro zdokonalení čtecí techniky, zvětšení rozsahu zorného pole, členění vět na vhodné úseky, ale také odstraňování chyby čtením uvědoměným a úsporným dýcháním. (Toman, 1990)

Opakování slabik a slov

Opakování slov a slabik patří v obou skupinách mezi nejpočetnější skupinu chyb proti plynulosti. Skupina E takto chybovala v roce 2020 v opakování slabik 29-krát, v roce 2021 34-krát a skupina K v roce 2020 33-krát a v roce 2021 26-krát. V opakování slov měla skupiny E po roce pokles na polovinu – v roce 2020 21 opakovaných slov a po reedukaci žáků v roce 2021 pouze 10. Skupina K si v opakování

slov vedla vyrovnaněji oba dva roky – v roce 2020 28 opakovaných slov a v roce 2021 27.

Tento problém způsobují faktory jako je například „*neupevněná slabika, malá dovednost slabičné analýzy a syntézy, úzké zorné pole, žákovo úsilí číst rychle, mechanické čtení a snaha ověřit si správnost grafické podoby přečteného slova.*“ (Toman, 1990. s. 42)

Při nápravě se zaměřujeme na upevnování slabik, rozklad slova ve slabiky a sklad slabik ve slově a současně zvětšování zorného pole. (Toman, 1990)

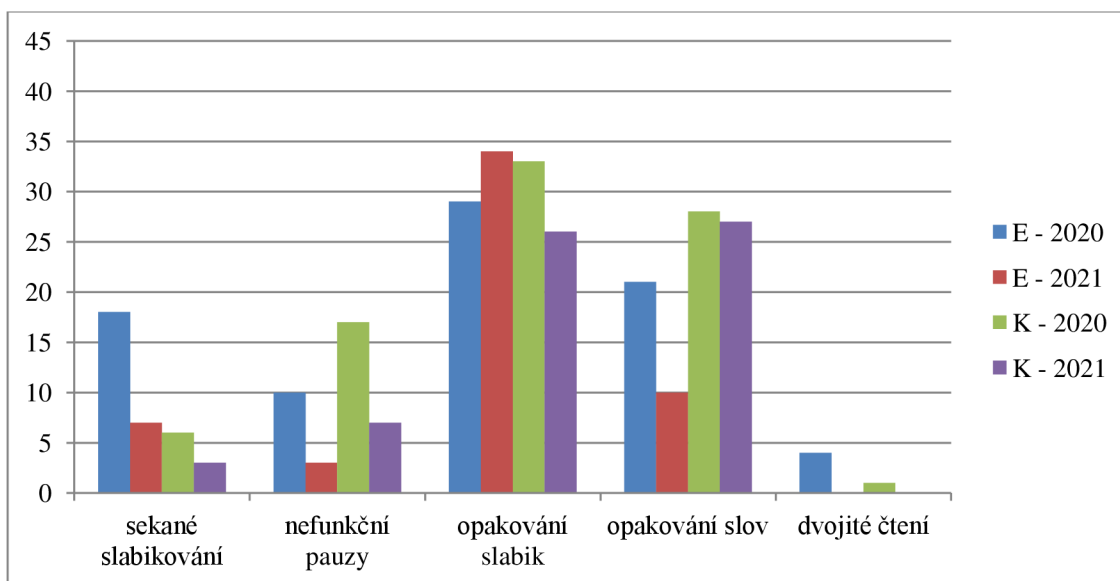
Dvojitě čtení

Dvojitě čtení jsem shledala pouze v roce 2020 u 4 žáků skupiny E a u 1 žáka skupiny K. Žáci nejprve slovo přečetli potichu pro sebe a poté nahlas.

Dvojitě neboli dvojí čtení se projevuje šepotným přeslabikováním a následným hlasitým vyslovením celku. Jednou z příčin může být předčasné vyžadování čtení slov právě tímto způsobem. Dvojitě čtení odstraňujeme cvičením, v němž se navracíme k automatizaci slabik všech typů a ke slabikování vázanému. (Toman, 1990)

Technika Splývavého čtení přímo zabraňuje dvojitému čtení. (Navrátilová, 2015)

Graf 16: Shrnující graf chyb proti plynulosti



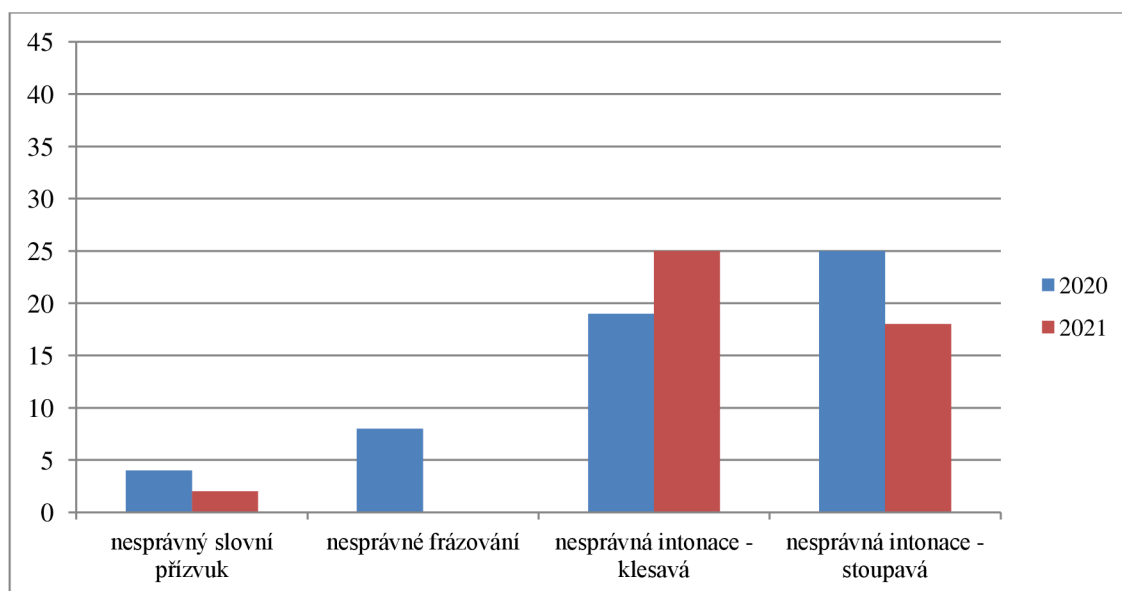
Zdroj: vlastní šetření

7.3 Chyby proti výraznosti

Poslední znakem čtení, kterým jsem se zabývala, jsou chyby proti výraznosti čtení. Zaměřila jsem se na tyto chyby:

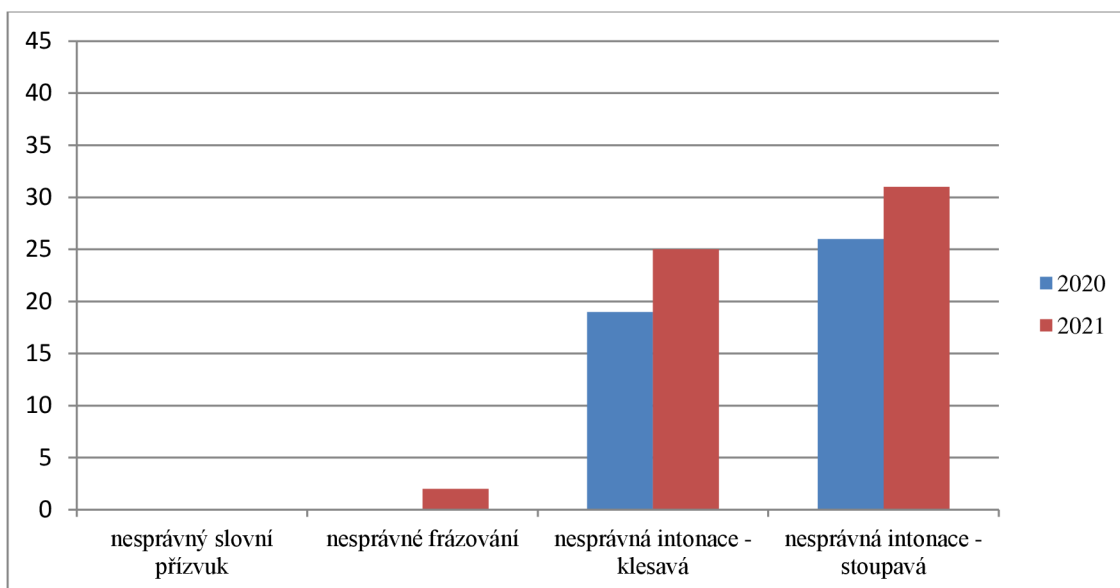
- nesprávný slovní přízvuk
- nesprávný důraz
- nesprávné frázování
- nesprávná intonace

Graf 17: Chyby proti výraznosti skupina E



Zdroj: vlastní šetření

Graf 18: Chyby proti výraznosti skupina K



Zdroj: vlastní šetření

Výrazné čtení je nejvyšším stupněm kvality hlasitého čtení. K takovému čtení přispívá ekonomické dýchání, správná artikulace a dostatečně znějící hlas. Čtení výrazné je výsledkem prožitkového čtení, pochopením obsahu a je předpokladem k dalším dovednostem jako je přednes, předčítání nebo vyprávění. (Toman, 1990)

Nesprávný slovní přízvuk

Jedna z nejméně zastoupených chyb byl nesprávný slovní přízvuk. Ve skupině K tuto chybu neudělal žádný žák a ve skupině E 4 žáci v roce 2020 a 2 žáci v roce 2021. Takový nesprávný slovní přízvuk přečetl jeden žák ve slově zastaví, kdy dal přízvuk na prostřední slabiku „sta“. U ostatních žáků nastaly chyby v oddělování předložkových spojení, které četli s přízvukem na předložce, ale chybně ji oddělovali od slova následujícího (v pořádku, do krtiny, do vlastního, z krtiny). Žáci by taková spojení měli číst jako jeden celek s přízvukem na předložce.

Nesprávný důraz

Nesprávný důraz jsem neshledala ani u jedné ze skupin v roce 2020 ani 2021.

Nesprávný důraz neboli větný přízvuk nám poukazuje na porozumění věcného obsahu textu s postřehnutím kontextových vztahů. Je to předpoklad vyspělého čtenáře. (Toman, 1990)

Nesprávné frázování

Nesprávné frázování se objevilo u skupiny E pouze v roce 2020 a to u 8 žáků a u skupiny K v roce 2021 u 2 žáků. Projevovalo se nerespektováním správného umístění pauz.

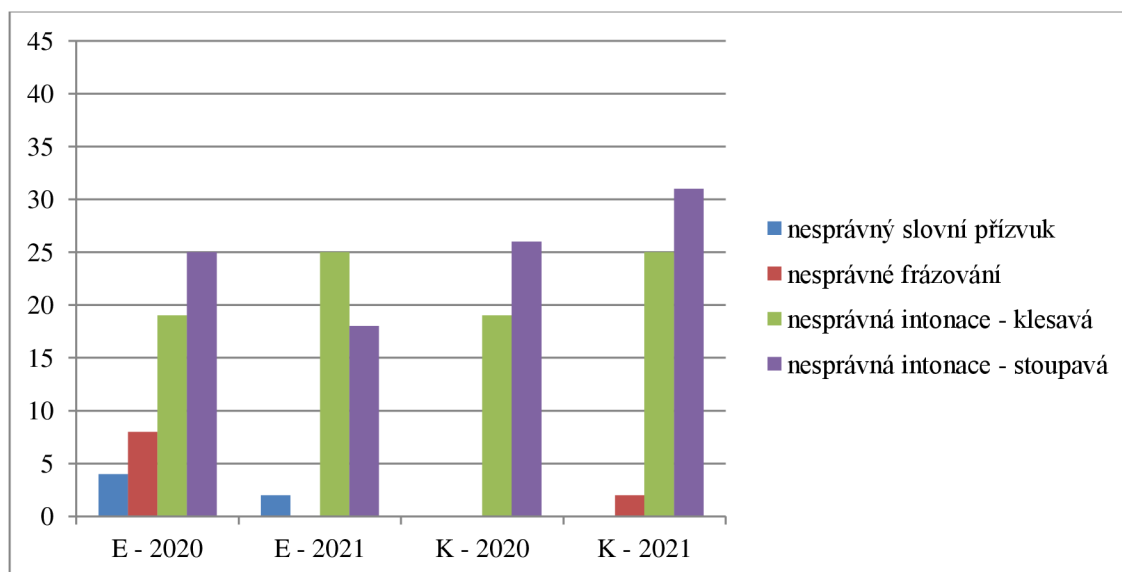
Základním zvukovým prvkem výrazného čtení je frázování, které chápeme jako akustické členění věty na dané úseky oddělené pauzami. „*Správné frázování je podmíněno pochopením obsahu čteného a správným dýcháním.*“ (Toman, 1990, s. 20)

Nesprávná intonace

Nesprávná intonace byla nejvíce zastoupenou chybou proti výraznosti čtení. Stoupavá intonace byla nesprávně zaměněna za klesavou u skupiny E v roce 2020 v 19 případech a v roce 2021 v 25 případech. Skupina K měla naprosto totožný počet chyb v obou dvou rocích. Klesavá intonace byla chybně zaměněna za intonaci stoupavou u skupiny E v roce 2020 ve 25 případech, v roce 2021 v 18 případech a ve skupině K tato chyba nastala v roce 2020 ve 26 případech a v roce 2021 v 31 případech. Tyto chyby dělali žáci především u kratších vět, které byly rozděleny na více řádků, ale také u delších vět, kdy jim došel dech, a tak větu předčasně nesprávně ukončili.

„*Intonací označujeme změny ve výšce hlasu v průběhu promluvy. Tyto změny (stoupání nebo klesání výšky tónu) jsou v zásadě závislé na druhu věty a odrážejí její myšlenkový a citový obsah.*“ (Toman, 1990, s. 21)

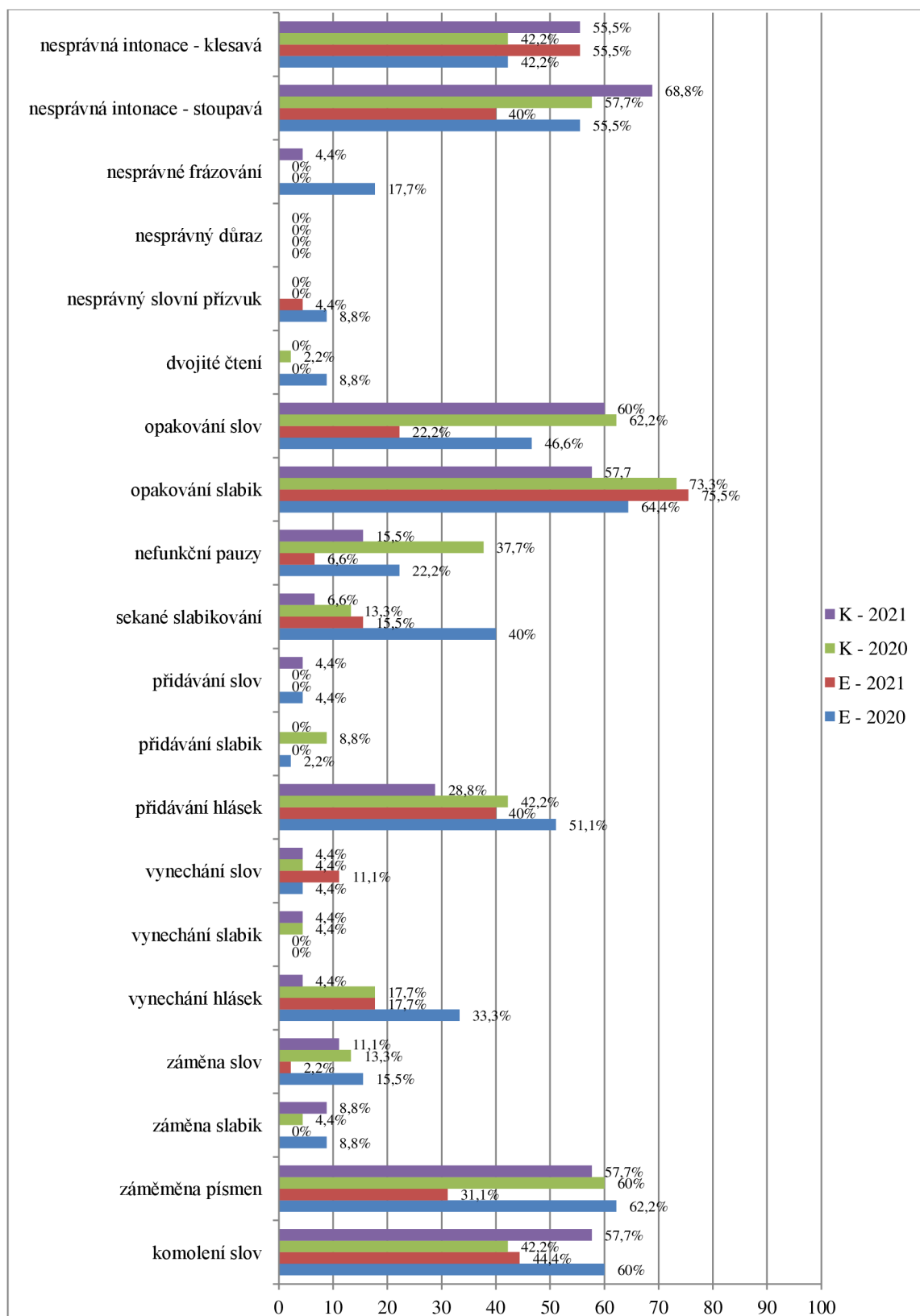
Graf 19: Shrnující graf chyb proti výraznosti



Zdroj: vlastní šetření

Žáci učící se metodou Sfumato umí správně umisťovat důrazy ve slově i na předložce, kterou vázaně napojují na následující slovo, a větná intonace není monotónní a odpovídá zamýšlenému záměru. Jedinci čtoucí Sfumatem se projevují „čistým“ jazykem, nejsou ovlivněni nářečím a získávají cit pro správnou výslovnost. (Navrátilová, 2015)

Graf 20: Procentuální graf chyb ve čtení



Zdroj: vlastní šetření

Diskuse

Podobným tématem se zabývala Ilona Čápková (2017), která ve své diplomové práci s názvem *Výuka elementárního čtení v současné době*, provedla výzkum na žácích prvních ročníků, kdy si dala za cíl porovnat žáky ve čtení metodou analyticko-syntetickou a metodou Sfumato. Jelikož použila stejný diagnostický text jako já, lépe se mi mohly porovnávat konkrétní chyby. Budu srovnávat moji skupinu E z roku 2021 (tedy žáky po reedukaci metodou Sfumato) a skupinu K z roku 2020 (před reedukací) se skupinami jejich žáků učících se metodou Sfumato a analyticko-syntetickou metodou čtení.

V přidávání písmen se nám shodují chybná slova pěšinách/pěšinkách nebo v přidávání písmen – krtci/kratci. U záměny písmen docházelo k některým stejným záměnám v obou výzkumech – metrem/matrem, nasedne/nesedne a oba/oda. V mém šetření v chybovosti u záměny písmen nastal mezi žáky rozdíl 29 % (skupina E 31 % a skupina K 60 %) a v její práci byl rozdíl mezi metodami 18 % (59 % žáků čtoucí analyticko-syntetickou metodou a 41 % metodou Sfumato). Výzkumy se nám rozcházejí hlavně ve dvojitém čtení (její výsledek 98 % žáků čtoucí dvojitě analyticko-syntetickou metodou a můj výsledek skupiny K 2,2 %), na rozdíl od nesprávné intonace, kdy žáci obou skupin v našich výzkumech hodně často chybovali (52 %, 48 % a 55,5 %, 42,2 %).

Výsledek výzkumu Čápkové (2017) ukazuje, že žáci, kteří čtou metodou Sfumato, mají méně chyb proti správnosti čtení, a také čtou plynuleji, než žáci čtoucí pomocí metody analyticko-syntetické. Z mého výzkumu u skupiny E po reedukaci mohu tyto výsledky jen potvrdit.

Formánková (2014) ve své práci *Zhodnocení efektivity Sfumato – Splyvavé čtení v prevenci rozvoje dyslexie* zjišťovala, zda se při aplikaci metody Sfumato dá eliminovat výskyt specifické poruchy učení – dyslexie. Dle rozhovorů se jí potvrdilo, že metoda Sfumato žáky více motivuje, snáze a dříve rozumí textu a je zde nižší výskyt dyslexie na rozdíl od jiných tříd, kde se vyučuje jinou metodou počátečního čtení.

Závěr

V diplomové práci jsem se zabývala problematikou utváření čtenářských dovedností metodou analyticko-syntetickou a metodou Sfumato. Teoretická část charakterizuje metody počátečního čtení, zvláštnosti čtení a psaní žáka mladšího školního věku a specifické poruchy učení – konkrétněji dyslexii.

Následné výsledky mého zkoumání by možná byly odlišné, doufejme, či ještě lepší, kdyby do výzkumu a nápravy žáků nezasáhl nouzový stav a COVID-19. Počet žáků, kteří se již výzkumu v roce 2021 nezúčastnili, byla téměř 1/5. Reedukaci žáků v nápravných lekcích celková situace také zkomplikovala. Žáci po většinu roku nechodili do školy, probíhala distanční výuka, a tak náprava probíhala v rámci daných možností.

Cílem práce bylo zhodnotit efektivitu metody analyticko-syntetické a metody Sfumato ve vztahu k prevenci rozvoje dyslexie. Výzkum byl realizován v létě roku 2020 a 2021 na různých základních školách z 12 krajů České republiky. Skupina žáků byla rozdělena na část, u níž byla aplikována reedukace metodikou Sfumato (skupina E) a na část žáků, u nichž byla standardní péče o dyslektiky ponechána v režii státu (skupina K). Na základě výzkumného šetření jsem dospěla k níže uvedeným závěrům.

Z doložených tabulek a grafů usuzuji, že u obou skupin došlo ve většině případů po reedukaci ke zlepšení – snížení počtu chyb. Žáci skupiny E po reedukaci méně chybovali v nesprávné intonaci, nefunkčních pauzách, sekaném slabikování, přidávání slov, přidávání slabik, přidávání hlásek, dále ve vynechání hlásek, záměně slov, záměně slabik, záměně písmen a komolení slov. U skupiny K se po reedukaci snížily chyby v opakování slov, opakování slabik, nefunkčních pauzách, sekaném slabikování, přidávání slabik, přidávání hlásek, vynecháním hlásek, záměně slov a záměně písmen.

Skupina E měla po reedukaci nejvíce sníženou chybu proti plynulosti a to konkrétně nefunkční pauzy, kdy se tato chyba snížila téměř o 2/3 (původně 22,2 % a následně 6,6 %), dále také o více než polovinu klesly chyby v sekaném slabikování (původně 40 % a následně 15,5 %), a také o polovinu méně chyb udělali žáci v záměně písmen (původně 62,2 % a následně 31,1 %).

Skupina K se nejvíce zlepšila ve vynechání hlásek a to téměř o 3/4 (původně 17,7 % a následně 4,4 %) a o více než polovinu klesl počet chyb u nefunkčních pauz (původně 37,7 % a následně 15,5 %).

Nejslyšitelnější rozdíl byl u skupiny E, které prošla roční reedukací pomocí metody Sfumato, kde se dyslektičtí žáci v drtivé většině prokazatelně zlepšili ve čtení výrazném a plynulém na rozdíl od skupiny K, kde toto rapidní zlepšení proběhlo jen u pár jedinců.

U skupiny E klesl počet žáků v chybách proti výraznosti - nesprávný slovní přízvuk, nesprávné frázování a nesprávná intonace stoupavá. U nesprávného frázování klesl počet chyb po reedukaci dokonce na nulu. U skupiny K v žádné z výše zmíněných chyb proti výraznosti neklesl počet chyb, ba naopak se zvýšil u nesprávného frázování, nesprávné intonace klesavé a nesprávné intonace stoupavé. V chybách proti plynulosti se zlepšily obě skupiny – ve všech případech kromě skupiny E, kde 5 žáků navíc chybovalo v opakování slabik.

Tyto výsledky mohou posloužit začínajícím učitelům počátečního čtení, aby věděli, na jaké chyby ve čtení se mají více zaměřit (a to nejen u dyslektických žáků). Diplomová práce může být motivací pro další pokračování výzkumu, ve kterém by se zjišťoval výsledek po reedukaci s rozdílem dalšího roku, či porovnání výsledků žáků po reedukaci s ostatními vrstevníky.

Seznam odborné literatury a pramenů

BARTOŇOVÁ, Miroslava. *Kapitoly ze specifických poruch učení I: Vymezení současné problematiky*. Brno: Masarykova univerzita, 2004. ISBN 80-210-3613.

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

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

DVOŘÁKOVÁ, Miloslava. *Vybrané kapitoly ze speciální pedagogiky*. České Budějovice: Pedagogická fakulta JU, 1994. ISBN 80-7040-102-8.

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

FASNEROVÁ, Martina. *Aspekty čtenářství žáků druhého ročníku základní školy*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2019. ISBN 978-80-244-5610-2.

FASNEROVÁ, Martina. *Prvopočáteční čtení a psaní*. Praha: Grada, 2018. ISBN 978-80-271-0289-1.

HAVEL, Jiří a Veronika NAJVAROVÁ. *Rozvíjení gramotnosti ve výuce na 1. stupni ZŠ*. Brno: Masarykova univerzita, 2011. ISBN 978-80-210-5714-2.

HŘEBEJKOVÁ, Jarmila. *Čtení, psaní, jazyková a literární výchova v 1. ročníku: Metodický průvodce k trojdílné učebnici čtení a psaní*. 2. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1977. Bez ISBN.

JIRÁSEK, Jaroslav, Zdeněk MATĚJČEK a Zdeněk ŽLAB. *Poruchy čtení a psaní: Vývojová dyslexie*. Praha: SPN, 1966. Bez ISBN.

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

JOŠT, Jiří. *Oční pohyby, čtení a dyslexie*. Praha: Fortuna, 2009. ISBN 978-80-7373-055-0.

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

KOCUROVÁ, Marie. *Specifické poruchy učení a chování*. Plzeň: Pedagogické centrum, 2002. ISBN 80-7020-102-9.

KORÍNEK, Miroslav, Zdeněk KŘIVÁNEK a kolektiv. *Didaktika prvopočátečního čtení a psaní*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1985. Bez ISBN.

KŘIVÁNEK, Zdeněk a Radka WILDOVÁ. *Didaktika prvopočátečního čtení a psaní*. Praha: Univerzita Karlova, 1998. ISBN 80-86-039-55-2.

MATĚJČEK, Zdeněk. *Dyslexie: specifické poruchy čtení*. 3. upr. a rozšíř. vyd. Jinočany: H & H, 1995. ISBN 80-85787-27-x.

MRÁZOVÁ, Eva. *Kapitoly z didaktiky prvopočátečního čtení a psaní*. Ústí nad Labem: Univerzita J.E. Purkyně, 2000. ISBN 80-7044-338-3.

NAVRÁTILOVÁ, M. a kol. *Sfumato® - Metodická příručka*. Praha: ABC Music v.o.s., 2015. Bez ISBN.

PAPÍK, Richard. *Naučte se číst!*. Praha: Grada, 1992. ISBN 80-85424-93-2.

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

TOMAN, Jaroslav. *Didaktika čtení a primární literární výchovy*. České Budějovice: Jihočeská univerzita, 2007. ISBN 978-807394-038-6.

TOMAN, Jaroslav. *Vybrané kapitoly z didaktiky čtení a literární výchovy I: výcvik čtení, rozvoj kultury mluvené řeči a vyjadřování žáků na 1. stupni základní školy*. České Budějovice: Pedagogická fakulta, 1990. ISBN 80-7040-019-6.

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

WILDOVÁ, Radka. *Aktuální problémy didaktiky prvopočátečního čtení a psaní*. Praha: Univerzita Karlova - Pedagogická fakulta, 2002. ISBN 80-7290-103-6.

ZELINKOVÁ, Olga, Monika ČERNÁ a Helena ZITKOVÁ. *Dyslexie - zaostřeno na angličtinu*. V Praze: Pasparta, 2020. ISBN 978-80-88290-62-9.

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

ZELINKOVÁ, Olga. *Poruchy učení*. Praha: Portál, 1994. ISBN 80-7178-038-3.

ZELINKOVÁ, Olga. *Poruchy učení: specifické vývojové poruchy čtení, psaní a dalších školních dovedností*. 10., zcela přeprac. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-800-7.

Elektronické zdroje

BOČANOVÁ, Mahulena. Sfumato® (Splývavé čtení®): Patron metodiky Sfumato. *ABC music*® [online]. [cit. 2021-11-21]. Dostupné z: <http://www.sfumato.cz/patron-metodiky-sfumato.html>

ČÁPOVÁ, Ilona. *Výuka elementárního čtení v současné době* [online]. České Budějovice, 2017 [cit. 2022-04-06]. Diplomová práce. Jihočeská univerzita, Pedagogická fakulta.

Encyklopedie lingvistiky: Experiment: Metody experimentu [online]. [cit. 2022-03-20]. Dostupné z: http://encyklopedieoltk.upol.cz/encyklopedie/index.php5/Experiment___Metody_experimentu.html

FORMÁNKOVÁ, Iveta. *Zhodnocení efektivity Sfumato - Splývavé čtení v prevenci rozvoje dyslexie* [online]. Praha, 2014 [cit. 2022-04-12]. Diplomová práce. Univerzita Karlova. Pedagogická fakulta.

iDNES.cz: Při hodině čtení prvňáci spíš zpívají, učí se metodou Sfumato [online]. 2014 [cit. 2022-04-04]. Dostupné z: https://www.idnes.cz/plzen/zpravy/nova-metoda-vyuka-cteni-prvni-trida-sfumato.A140915_131244_plzen-zpravy_pp

Informace: Alternativní metody výuky [online]. Praha: Česká školní inspekce, 2014 [cit. 2022-04-03]. Dostupné z: file:///C:/Users/Libor%20Bukovsk%C3%BD/Desktop/Terez/Diplomov%C3%A1%20pr%C3%A1ce%20TK/Literatura/%C4%8C%C5%A0I%20_2014_Alternativni_metody_v_yuky.pdf

KREJČOVÁ, Lenka. *Dyslexie: psychologické souvislosti*. Praha: Grada, 2019. s. 36. ISBN 978-80-247-3950-2. Dostupné také z: <https://ndk.cz/uuid/uuid:9b162eb9-e75b-4947-97c7-ad7206a0b26a>

Metodika Sfumato (Splývavé čtení) - on-line výuka: Psaní. *Sfumato*® (*Splývavé čtení*®) [online]. [cit. 2022-03-20]. Dostupné z: <http://www.sfumato.cz/on-line-vyuka/psani-s-ucitelem.html>

Metody výuky počátečního čtení. *Wikisofia* [online]. [cit. 2021-11-02]. Dostupné z: https://wikisofia.cz/wiki/Metody_v%C3%BDuky_po%C4%8D%C3%A1te%C4%8Dn%C3%ADho_%C4%8Dten%C3%AD

MICHALOVÁ, Zdeňka a Pedagogická fakulta (Praha, Česko). *Specifické poruchy učení a chování*. Praha: Univerzita Karlova v Praze - Pedagogická fakulta, 2003. s. 37. ISBN 80-7290-115-X. Dostupné také z: <https://ndk.cz/uuid/uuid:464ba970-5164-11e3-ae93-001018b5eb5c>

NAVRÁTILOVÁ, Mária. Sfumato® (Splývavé čtení®): O metodice Sfumato. *ABC music*® [online]. [cit. 2021-11-21]. Dostupné z: <http://www.sfumato.cz/metodika-sfumato.html#milonicmenu>

Slovenská asociácia logopédov. STANOVISKO k metodike čítania SFUMATO z pohľadu LOGOPÉDOV [online]. Bratislava, 14.4.2021, 3 [cit. 2022-04-05]. Dostupné z: <http://komoraskolskychlogopedov.sk/wp-content/uploads/2021/04/Stanovisko-logop%C3%A9dov-k-metodike-SFUMATO-2021.pdf>

NAVRÁTILOVÁ, Mária. Sfumato: Rozdíly oproti analyticko-syntetické metodě. *Informační systém Masarykovy univerzity* [online]. 2019 [cit. 2021-11-21]. Dostupné z: https://is.muni.cz/el/ped/podzim2019/ZS1MP_DCP/um/Metoda_Sfumato.pdf

Oční pohyby u specifických vývojových dyslexií. *Česká a slovenská psychiatrie* [online]. Praha [cit. 2021-11-11]. Dostupné z: <http://www.cspsychiatr.cz/detail.php?stat=253>

POKORNÁ, Věra. Teorie, diagnostika a náprava specifických poruch učení. Praha: Portál, 2000, c1997. s. [1a]. ISBN 80-7178-151-7. Dostupné také z: <https://ndk.cz/uuid/uuid:59665042-0c72-11e4-a8ab-001018b5eb5c>

Rámcově vzdělávací program pro předškolní vzdělávání [online]. [cit. 2022-03-11]. Dostupné z: <file:///C:/Users/Libor%20Bukovský/Downloads/RVP-ZV-2021.pdf>

Revoluční metodika čtení Sfumato. *Sfumato® (Splývavé čtení®)* [online]. [cit. 2021-10-28]. Dostupné z: <http://www.sfumato.cz/metodika-sfumato.html#milonicmenu>

SELIKOWITZ, Mark. *Dyslexie a jiné poruchy učení: co to jsou specifické poruchy učení a jak se diagnostikují, o poruchách koordinace a o nemotornosti, sociální a emocionální vývoj dítěte, jak mohou svým dětem pomoci rodiče a jak to bývá v dospělosti*. Praha: Grada, 2000. s. 11. ISBN 80-7169-773-7. Dostupné také z: <https://ndk.cz/uuid/uuid:408f4000-7f06-11e6-bb23-005056827e51>

TOMEK, Karel. Sfumato® (Splývavé čtení®): O metodice Sfumato. *ABC music®* [online]. [cit. 2021-11-21]. Dostupné z: <http://www.sfumato.cz/metodika-sfumato.html#milonicmenu>

Seznam tabulek a grafů

Tabulka 1: Nejčastější zkomolená slova E – 2020, K – 2020	42
Tabulka 2: Nejčastější zkomolená slova E – 2021, K – 2021	43
Tabulka 3: Zaměňovaná písmena skupiny E	45
Tabulka 4: Zaměňovaná písmena skupiny K.....	45
Tabulka 5: Záměna slabik skupiny E.....	46
Tabulka 6: Záměna slabik skupiny K	47
Tabulka 7: Záměna slov skupiny E.....	48
Tabulka 8: Záměna slov skupina K	48
Tabulka 9: Vynechané hlásky skupiny E.....	49
Tabulka 10: Vynechané hlásky skupiny K	50
Tabulka 11: Vynechané slabiky skupiny K	51
Tabulka 12: Vynechaná slova skupiny E.....	52
Tabulka 13: Vynechaná slova skupiny K	52
Tabulka 14: Přidávání hlásek ve skupině E	53
Tabulka 15: Přidávání hlásek ve skupině K.....	54
Tabulka 16: Přidávání slabik ve skupině E.....	55
Tabulka 17: Přidávání slabik ve skupině K	55
Tabulka 18: Přidávání slov skupiny E	56
Tabulka 19: Přidávání slov skupiny K.....	57
Graf 1: Chyby proti správnosti skupiny E	41
Graf 2: Chyby proti správnosti skupiny K.....	42
Graf 3: Shrnující graf pro nejčastěji zkomolená slova	44
Graf 4: Shrnující graf pro komolení slov	44
Graf 5: Shrnující graf pro záměnu písmen.....	46
Graf 6: Shrnující graf pro záměnu slabik.....	48
Graf 7: Shrnující graf pro záměnu slov	49
Graf 8: Shrnující graf pro vynechané hlásky	51
Graf 9: Shrnující graf pro vynechání slabik.....	52

Graf 10: Shrnující graf pro vynechání slov	53
Graf 11: Shrnující graf pro přidávání hlásek	54
Graf 12: Shrnující graf pro přidávání slabik	56
Graf 13: Shrnující graf pro přidávání slov	57
Graf 14: Chyby proti plynulosti skupina E	58
Graf 15: Chyby proti plynulosti skupina K	58
Graf 16: Shrnující graf chyb proti plynulosti	60
Graf 17: Chyby proti výraznosti skupina E	61
Graf 18: Chyby proti výraznosti skupina K	62
Graf 19: Shrnující graf chyb proti výraznosti	64
Graf 20: Procentuální graf chyb ve čtení	65

Seznam příloh

Příloha 1

Příloha 2

Příloha 3

Příloha 4

Příloha 1

Diagnostický text „Jak se krteci potkali“

Jak se krteci potkali

Byli jednou dva krteci.
Jeden bydlel blízko vrátek
a druhý u plotu na konci zahrady.

Jednoho dne si oba naráz řekli,
že se pojedou navštívit.

To je tak.
Krtci nechodí po cestách ani po pěšinách.
Jezdí metrem.
Každý má pod zemí svůj vlastní tunel,
nasedne ve vlastní stanici do vlastního
osobního vagonu a jede.
Uprostřed zastaví, rozhlédne se,
jestli tu někde do tunelu nenateklo,
nebo jestli se neprobořil strop.
A když je všechno v pořádku, pokračuje v jízdě.
Na konečné zavolá: Vystupovat!

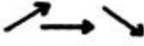
Ukážněně opustí vagon a vyjde po schodech
nahoru přímo ve stanici, které se říká krtina.
Všechny stanice krtčího metra se tak jmenují.

A tak všichni krtkové neustále jezdí
z krtiny do krtiny, i když je to pokaždé
jiná hromádka hlíny.

Příloha 2

Ukázka záznamu nejfrekventovanějších čtenářských chyb (Toman, 1990, s. 53)

Ukázka záznamu nejfrekventovanějších čtenářských chyb
(podle návrhů metodických příruček pro 1. a 2. ročník).

<u>Kvalita čtení</u>	<u>Čtenářská chyba</u>	<u>Způsob záznamu</u>
správnost	záměna a přidávání hlásek, slabik, slov	zápis do textu
	vynechávání hlásek, slabik, slov	škrt v textu
	přehození hlásek, slabik, slov	označení v textu
	komolení slov	zápis v textu
plynulost	hláskování šepotné	<u>družstevní</u>
	hláskování hlasitú	<u>družstevní</u>
	slabikování sekanú	druž/stev/ní
	slabikování vázanú	<u>družstevní</u>
	nefunkční pauzy mezi slovy a jejich skup.	Usaól / se na / Honzika.
	příliš dlouhá pauza opak. slov a jejich částí	Dědeček šel k // ohrádce.
	velmi pomalé nebo rychlé tempo	<u>družstevní, Honzík</u>
		označení v textu: p, r
výraznost	nespráv. slovní přízv.	x - do okénka
	nesprávný důraz	"Dnes tři obědy", řekl děda.
	nesprávná intonace	značka 
	nesprávné frázování	značka pro nefunkč. pauzy
	špatná kultura a technika řeči	označení v textu: k, D, H, V
uvědomělost	stupeň porozumění zřejmý z reprodukce textu nebo z odpovědí na otázky k jeho obsahu	porozumění dobró: d poroz. částečné: č neporozumění: n

Příloha 3

Ukázka záznamového archu skupiny E

1483
E

2020

• 2021

Jak se krtci potkali

Byli jednou dva krtci.

Jeden bydlel blízko vrátek

a druhý u plotu na konci zahrady.

Jednoho dne si oba naráz řekli,

že se pojedou navštívit.

To je tak. ↗

Krtci nechodí po cestách ani po pěšinách.

Jezdí metrem.

Každý má pod zemí svůj vlastní tunel, ↘

našedne ve vlastní stanici do vlastního
osobního vagonu a jede.

Uprostřed zastaví, rozhlédne se,

jestli tu někde do tunelu nenateklo,

nebo jestli se ^{naprobořil} neprobořil strop. ↗

A když je všechno v pořádku, pokračuje v jízdě.

Na konečné zavolá: Vystupovat!

^{ukázka} Ukázčně opustí vagon a vyjde po schodech ↘

nahoru přimo ve stanici, které se říká krtina.

Všechny stanice krtčího metra se tak jmenují.

A tak všichni krtkové neustále jezdí

z krtiny do krtiny ↘ i když je to pokaždé

^{jiná} jiná hromádka hlíny.

Příloha 4

Ukázka záznamového archu skupiny K

(k)
3398

• 2020

• 2021

Jak se krtci potkali

Byli jednou dva krtci. ↗

Jeden bydlel blízko vrátek ↘

a druhý u plotu na konci zahrady.

Jednoho dne si oba ^{na~~na~~} naráz řekli,
že se pojedou navštívit.

To je tak.

Krtci nechodí po cestách ani po ^{pěšinkách} pěšinách.

Jezdí metrem.

Každý má pod zemí svůj vlastní tunel, ↘↘

na~~na~~ nasedne ve vlastní stanici do vlastního

osobního vagonu a jede.

Uprostřed zastaví, rozhlédne se,

jestli tu někde do ^{vnitru} tunelu nenateklo,

nebo jestli se ^{neprobořili} neprobořil strop.

A když je všechno v pořádku, pokračuje v jízdě.

Na konečné zavolá: Vystupovat!

Ukázněně opustí vagon a vyjde po schodech

nahoru přímo ve stanici, které se říká krtina.

Všechny stanice krtčího metra se tak jmenují.

A tak všichni krtkové neustále jezdí

z krtiny do krtiny, i když je to pokaždé

jiná hromádka hlíny.