

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Ústav speciálněpedagogických studií

Diplomová práce

Bc. Soňa Čeplová

Výhody a nevýhody genetické a analyticko-syntetické metody čtení
u dětí se specifickými poruchami učení

Prohlášení:

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci zpracovala samostatně a použila jen literaturu a prameny uvedené v seznamu literatury.

V Olomouci dne 15. 4. 2023

Podpis

Poděkování:

Ráda bych poděkovala vedoucímu diplomové práce PaedDr. Milanu Valentovi, Ph.D. za odbornou přípravu a metodologickou pomoc při zpracování mé práce. Dále bych ráda poděkovala svým blízkým, zejména manželovi za trpělivost, kterou se mnou měl, a za velkou podporu.

OBSAH

ÚVOD	6
TEORETICKÁ ČÁST	7
ÚVOD TEORETICKÉ ČÁSTI	7
1 CHARAKTERISTIKA ŽÁKŮ SE SPECIFICKÝMI PORUCHAMI UČENÍ.....	7
1.1 VYMEZENÍ POJMU SPECIFICKÉ PORUCHY UČENÍ	8
1.2 ETIOLOGIE SPECIFICKÝCH PORUCH UČENÍ	11
1.3 VZDĚLÁVÁNÍ A LEGISLATIVA ŽÁKŮ SE SPECIFICKÝMI PORUCHAMI UČENÍ V ČR	17
1.3.1 Legislativní rámec vzdělávání žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami	17
1.3.2 RVP	17
1.3.3 RVP pro předškolní vzdělávání	18
1.3.3.1 Vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami	18
1.3.4 RVP pro základní vzdělávání	18
1.3.4.1 Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami	19
1.3.5 Podpůrná opatření	19
1.4 ŠKOLNÍ PORADENSKÁ ZAŘÍZENÍ	20
1.4.1 PPP	20
1.4.2 SPC	20
1.5 ŠKOLSKÉ PORADENSKÉ PRACOVÍŠTĚ	21
2 PRVOPOČÁTEČNÍ ČTENÍ A PSANÍ.....	22
2.1 METODY PRVOPOČÁTEČNÍHO ČTENÍ	22
2.1.1 Genetická metoda	22
2.1.2 Analyticko-syntetická metoda	24
2.1.3 Jiné	28
2.2 METODICKÉ MATERIÁLY VHODNÉ PRO VÝUKU	28
2.2.1 Příklady metodických materiálů pro analyticko-syntetickou metodu čtení	29
2.2.2 Příklady metodických materiálů pro genetickou metodu čtení	32
VÝZKUMNÁ ČÁST	36
3 ÚVOD VÝZKUMNÉ ČÁSTI	36
3.1 VÝZKUMNÝ PROBLÉM	36
3.2 CÍL VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ	36
3.3 VÝZKUMNÉ OTÁZKY	36
3.4 VĚCNÉ HYPOTÉZY HLAVNÍHO KVANTITATIVNÍHO VÝZKUMU	37
3.5 METODOLOGIE VÝZKUMU	37
3.6 POUŽITÁ VÝZKUMNÁ METODA	37
3.6.1 Polostrukturovaný rozhovor	37
3.6.2 Dotazník	38
4 ORGANIZACE ŠETŘENÍ.....	39
4.1 CHARAKTERISTIKA KVALITATIVNÍHO VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ	39
4.2 VÝBĚROVÝ SOUBOR KVALITATIVNÍHO VÝZKUMNÉHO VZORKU	39
4.3 ZPŮSOB VÝBĚRU KVALITATIVNÍHO VÝZKUMNÉHO SOUBORU	39
4.4 POPIS KVALITATIVNÍHO VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ	40
4.5 ANALÝZA ZJIŠTĚNÝCH POZNATKŮ KVALITATIVNÍHO VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ	41

4.6	SOUHRN VÝSLEDKŮ KVALITATIVNÍHO VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ.....	45
4.7	VÝBĚROVÝ SOUBOR HLAVNÍHO KVANTITATIVNÍHO VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ.....	47
4.8	METODA A POPIS VLASTNÍHO HLAVNÍHO VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ.....	47
4.9	ANALÝZA ZÍSKANÝCH POZNATKŮ Z HLAVNÍHO VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ.....	48
4.10	SOUHRN VÝSLEDKŮ HLAVNÍHO KVANTITATIVNÍHO VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ.....	66
4.11	SOUHRN VÝSLEDKŮ HLAVNÍHO KVANTITATIVNÍHO VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ – OVĚŘOVÁNÍ HYPOTÉZ	68
5	DISKUZE.....	73
	ZÁVĚR.....	75
	SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	76
	SEZNAM OBRÁZKŮ.....	79
	SEZNAM TABULEK	81
	SEZNAM PŘÍLOH	82
	ANOTACE.....	92

Úvod

Diplomová práce zpracovává téma výhody a nevýhody genetické a analyticko-syntetické metody čtení u dětí se specifickými poruchami učení.

Cílem práce je zjistit a zanalyzovat, jaké výhody a nevýhody obě metody čtení přináší, a to pomocí názorů převzatých od speciálních pedagogů působících ve školských poradenských pracovištích a školských poradenských zařízeních, pedagogů, kteří učí na prvním stupni základní školy prvopočáteční čtení.

Teoretická část představuje pojmy, které úzce souvisí s tematikou práce. Představujeme charakteristiku žáků se specifickými poruchami učení, vymezujeme pojem specifické poruchy učení jako takový a jeho etiologii. Popíšeme způsob vzdělávání žáků se specifickými poruchami učení a související legislativu, která k takovému vzdělávání náleží. Důležitou zmínkou je také teoretické představení školních poradenských zařízení a školských poradenských pracovišť. Další důležitou a nepostradatelnou teoretickou zmínkou je výuka čtení pomocí analyticko-syntetické a genetické metody. Na závěr uvádíme příklady učebnic určených pro prvopočáteční čtení.

Praktická část se soustředí především na získání poznatků z dotazníkového šetření, které je zaměřeno na shromáždění výhod a nevýhod genetické a analyticko-syntetické metody čtení u dětí s SPU. Pomocí získaných údajů z dotazníku, který byl pečlivě sestaven pro jejich získání, jsme byli schopni interpretovat klady i zápory k oběma metodám. Zdroje pro dotazníky byly získány kvalitativním výzkumem pomocí rozhovorů se speciálními pedagogy a pedagogy prvního stupně. Dotazníky založené na již konkrétních výhodách a nevýhodách obou metod čtení byly podány speciálním pedagogům ze školních poradenských pracovišť a školských poradenských zařízeních a pedagogům 1. ročníku základní školy, kteří vyučují prvopočáteční čtení. Po následném získání údajů z dotazníkového šetření je nutné ověřit vytvořené věcné hypotézy.

TEORETICKÁ ČÁST

Úvod teoretické části

Teoretická část je rozdělena na tři hlavní kapitoly. První kapitola se věnuje charakteristice žáků se speciálními poruchami učení, druhá kapitola se zaměřuje na prvopočáteční čtení a psaní a poslední kapitola představuje metodické materiály vhodné pro výuku analyticko-syntetickou a genetickou metodou čtení.

1 Charakteristika žáků se specifickými poruchami učení

Jedinci se speciálními vzdělávacími potřebami mají obvykle vývojové opožďení v kognitivních, fyzických anebo školních dovednostech. Speciální vzdělávání je navrženo tak, aby vyhovovalo potřebám studentů, kteří vyžadují jinou výuku než jejich vrstevníci. (Harmon, 2022)

Schopnosti, které je možné využívat, znalosti a dovednosti, jež jsou základem pro další rozvoj potřebných kompetencí, jsou předpokladem školní úspěšnosti. I motivace k učení umožňuje překonávat dílčí potíže. V případě, že je vývoj některé z dílčích schopností z jakéhokoliv důvodu opožděn či narušen, může vzniknout riziko, že žák bude v dané oblasti selhávat. Každý je jiný – a stejně tak každý žák má jiné složení individuálních schopností a předpokladů pro školní práci.

V případě, že se jedná o menší nerovnoměrnosti, to není příliš důležité a projevují se pouze v malých rozdílech ve známkách z jednotlivých předmětů. Nicméně jedná-li se o větší rozdíly, může to představovat značné znevýhodnění pro určitou oblast vzdělávání. Do této kategorie řadíme i děti, které mají dostačující obecnou inteligenci, ale nemají rozvinuty některé dílčí kompetence. A takové rozložení schopností je zcela typické pro vznik specifických poruch učení. (Vágnerová, 2003)

Autorky Přinosilová spolu se Smutnou popisují specifické poruchy učení jako jeden ze současných problémů vzdělávání jak na základních školách, ale samozřejmě i později na středních a středních odborných školách. Tato problematika se týká zhruba 2–4 % žáků, kdy častější výskyt je u chlapců. (Bartoňová & Vítková, 2013)

Životní cesty osob s poruchami učení jsou velice odlišné. Přestože existují profesori, právničky, doktoři, podnikatelé s poruchami učení, na druhé straně se u mladých lidí s dyslexií

vyskytuje větší množství úzkostných poruch, depresí a zvýšené delikvence. Autorka Bartoňová se domnívá, že úspěch žáků zaleží jednak na jejich vlastní motivaci, jejich vědomostech a schopnostem a potenciálu, ale výrazný vliv na studijní úspěchy žáků má také společnost, a to především současné podmínky školy. (Bartoňová & Vítková, 2013)

Dyslexie, termín pro problémy se čtením, je nejčastějším studijním problémem spojeným s poruchami učení. Vzhledem k tomu, že ve většině studijních aktivit jsou do určité míry vyžadovány čtenářské dovednosti, mnozí považují dyslexii za nejvážnější formu poruchy učení. (Bell, 2022)

Skupina žáků se specifickými poruchami učení je součástí široké skupiny žáků se speciálně vzdělávacími potřebami. V rámci vzdělávání systému je dítětem se speciálními vzdělávacími potřebami dítě, které k naplnění svých vzdělávacích možností nebo k uplatnění a užívání svých práv na rovnoprávném základě s ostatními potřebuje poskytnutí podpůrných opatření. Tyto děti mají právo na bezplatné poskytování podpůrných opatření z výčtu uvedeného v § 16 školského zákona. (Edu.cz, 2023)

1.1 Vymezení pojmu specifické poruchy učení

V mnoha případech není možné najít vymezení pro všechny stejné a jednoznačné, stejně je tomu také při definici specifických poruch učení – existuje široký přehled terminologie v tomto směru. Na situaci, že v české odborné literatuře není plné sjednocení a jasné definování termínů, upozorňuje i autorka Pokorná. (Pokorná, 2000)

V odborné literatuře z oblasti pedagogiky a psychologie se setkáváme s užíváním termínů jako specifické vývojové poruchy učení a chování, specifické poruchy učení, vývojové poruchy učení (v nejnovější literatuře se již termín „vývojové“ neuvádí). Tyto pojmy jsou nadřazené pojmům dyslexie, dysgrafie, dysortografie, dyskalkulie, dysmúzie, dyspinxie a dyspraxie. (Bartoňová, 2004)

Přepona „dys-“ znamená určitý rozpor neboli deformaci. Dysfunkce je špatně formovaná funkce, z vývojového hlediska tedy znamená, že se jedná o funkci neúplně vyvinutou, naopak afunkce je ztráta funkce již vyvinuté. Druhá část názvu je převzatá z řeckých označení činností, které jsou postiženy. (Zelinková, 1994)

Přestože se v diplomové práci zaměřujeme na specifické poruchy učení, konkrétně poruchy čtení, tedy převážně na dyslexii, představujeme i další specifické poruchy učení níže.

Dyslexie – je známá také jako porucha čtení a považuje se za nejznámější z pojmů celé skupiny poruch učení. Používala se nejdříve, protože nejnápadněji ovlivňovala školní úspěšnost dítěte. (Zelinková, 1994) Pod termínem dyslexie se často míní komplikace ve čtení a psaní, občas dokonce označení pojem dyslexie znázorňuje problematiku poruch učení jako celek. (Pokorná, 2000) Mnohdy se stává, že označení dyslexie bývá užíváno jako synonymum pro specifické poruchy učení, a to hlavně u zahraničních autorů. (Krejčová a kol., 2018)

Dysgrafie – která je označována jako porucha psaní a bývá zahrnuta pod pojem dyslexie. Písemný projev žáka je vlivem dysgrafie nečitelný, dítě má potíže vybavovat si a pamatovat si písmena, obtížně je napodobuje. (Zelinková, 1994)

Dysortografie – neboli porucha pravopisu, která se velmi často objevuje spolu s dyslexií a dysgrafií. (Zelinková, 1994) Jedná se o poruchu písemného projevu – myšleno ve smyslu obtíží s aplikací gramatických pravidel a správného zápisu slov. (Krejčová a kol., 2018)

Dyskalkulie – žáci mají výrazné problémy s chápáním číselných pojmů, chápáním a prováděním matematických operací. (Zelinková, 2015)

Dyspraxie – jedná se o označení poruchy pohybové obratnosti. V České republice není této poruše věnována příliš velká pozornost. (Krejčová a kol., 2018)

Užívají se také termíny jako dysmúzie (porucha hudebnosti), dyspinxie (porucha kreslení), které se běžně v zahraniční literatuře nepoužívají, přesto jim však autorka Pokorná přikládá ve své knize důležitost jako součást při celkové diagnostice. (Pokorná, 2000)

Dyslexie, termín pro problémy se čtením, je podle autora Bella nejčastějším studijním problémem spojeným s poruchami učení. Vzhledem k tomu, že ve většině studijních aktivit jsou do určité míry vyžadovány čtenářské dovednosti, i mnozí další považují dyslexii za nejvážnější formu poruchy učení. (Bell, 2022)

Dyslexie, dysgrafie a dysortografie jsou nejčastější specifické poruchy učení – je známo, že jdou spolu ruku v ruce. Je v podstatě nemožné, abychom narazili na člověka, který by měl obtíže ve čtení a neměl je ve psaní. Na to jsou tyto dvě činnosti až příliš propojené. (Krejčová a kol., 2018)

Autorka Zelinková zdůrazňuje že, ačkoli se z názvu může zdát, že specifické poruchy učení zasahují jen do oblasti školských dovedností, není tomu tak. Naopak důvodné neúspěchy ve výuce, pocity méněcennosti a celý řetězec přidružených komplikací, které poruchy

doprovázejí, jsou vícekrát ve svých důsledcích horší než porucha sama o sobě. (Zelinková, 1994)

Nesmíme opomenout, že poruchy učení nejsou jen předmětem pedagogiky či psychologie, ale také věd lékařských a dalších příbuzných oborů. Proto je nutné zmínit 10. revizi Mezinárodní klasifikace nemocí z roku 2008, která užívá následující pojmy a číselnou kvalifikaci:

F80 až F89 – Poruchy psychického vývoje

F81 – Specifické vývojové poruchy školních dovedností

- F81.0 Specifická porucha čtení
- F82.1 Specifická porucha psaní a výslovnosti
- F82.2 Specifická porucha počítání
- F82.3 Smíšená porucha školních dovedností
- F82.8 Jiná vývojová porucha školních dovedností
- F82.9 Vývojová porucha školních dovedností nespecifikovaná

(Mezinárodní klasifikace nemocí a přidružených zdravotních problémů: desátá revize, 2008)

Za nutné považujeme zmínit klasifikaci z nově aktualizované ICD 11. revize, která nahlíží na specifické poruchy učení takto:

6A03 – Vývojové poruchy učení

- 6A03.0 – Porucha ve čtení
- 6A03.1 – Porucha v písemném projevu
- 6A03.2 – Porucha v matematických schopnostech
- 6A03.3 – Jiná specifikovaná porucha učení
- 6A03.Z – Vývojová porucha učení, blíže neurčená (ICD-11, 2023)¹

¹ „6A03.0 Impairment in reading

6A03.1 Impairment in written expression

6A03.2 Impairment in mathematics

6A03.3 Other specified impairment of learning

6A03.Z Developmental Learning Disorder, Unspecified“

V současné době jsou poruchy učení v zájmu mnoha oborů. Nové poznatky neustále posunují hranice poznání těchto poruch a tím dochází i k posunu jejich definování. Nemůžeme tedy očekávat shodu ve formulaci jasné definice. (Zelinková, 2015)

Je zřejmé, že obecná definice specifických poruch učení není ucelená, je široká a není možné se na ní univerzálně shodnout. Nemáme k dispozici žádné jednorázové řešení. Avšak domníváme se, že není potřeba stát si za univerzální definicí, ostatně k tomuto názoru přihlíží i autorka Krejčová a spol. – v případě, že před námi stojí jedinec se specifickými poruchami učení, není potřeba označit žáka přesnou definicí. (Krejčová a kol., 2018)

Definice je něco, co nám může pomoci přesně vymezit určitý pojem, je to pro nás jakési teoretické zázemí, a to především pro odborníky. V praxi je ovšem stejně důležité, abychom dokázali s žákem s poruchou učení adekvátně pracovat, abychom mu dokázali pomoci, aby on i jeho rodiče chápali, kdy a jak se specifické poruchy učení mohou projevit a jak jejich projevy zmírnit. (Krejčová a kol., 2018, str. 64)

Samotnou diagnózu autorka vnímá jako jakousi formální nálepkou, která žákovi stejně nepomůže k jednoduššímu životu, pokud se zůstane jen u stanovení určité diagnózy.

Někdy je proto mnohem jednodušší a účinnější, když člověka s poruchami učení chápeme jako takového, který se učí jinak. To znamená, že se dokáže naučit. Je ovšem nesmírně důležité, abychom hledali postupy, jimiž lze učivo zprostředkovat pro něj srozumitelným jazykem, resp. postupy, kterým rozumí. (Krejčová a kol., 2018, str. 65)

1.2 Etiologie specifických poruch učení

Etiologie specifických poruch učení je velmi pestrá, je podmíněná jednotlivými přístupy. Jak udává autorka Pokorná, otázky specifických poruch učení získávají stále větší důležitost, a to především mezi poradenskými psychology a pedagogy. Podle ní tuto skutečnost prokazuje dnes již téměř rozsáhlé množství odborné literatury k tomuto tématu. Výzkumy jsou zaměřené na psychologická, speciálněpedagogická, neurofyziologická, sociologická i lingvistická hlediska tohoto jevu. Jedná se tak o interdisciplinární téma. (Pokorná, 2000)

O. Kučera, který působil jako lékař psychiatrického oddělení léčebny v Dolních Počernicích, patřil mezi první odborníky, kteří v rámci svých výzkumů přistupovali ke klasifikaci poruch učení z hlediska jejich etiologie. Specifické poruchy učení rozdělil do tří skupin. Skupina encefalopatická, hereditární a smíšená. (Bartoňová, 2010)

Je zcela nezvratné, že existuje fenomén specifických poruch učení, který někdy výrazně nepříznivě ovlivňuje vzdělávací i osobnostní rozvoj dětí, takže má vliv i na jejich celoživotní orientaci a adaptaci ve společnosti. Má rozličnou etiologii mimo intelektového charakteru, která však negativně ovlivňuje i rozvoj kognitivních a intelektových funkcí jedince. Tento jev je pro svou různorodost projevů obtížně uchopitelný a nelze jej jednoznačně definovat. Proto jednotliví badatelé upřednostňují ty stránky jevu, které odpovídají jejich profesnímu zaměření. (Pokorná, 2010, str. 73)

Vycházíme-li z jevové stránky, pak se budou příčiny objevovat především v poruchách vnímání, v poruchách řeči, motoriky, eventuálně i v nedostatečné lateralizaci funkcí, což se nazývá také jako nevyhraněná lateralita. Z pohledu neuroanatomie a neurofyzologie vnímáme jako příčinu specifických poruch učení poruchy ve stavbě a funkcích určitých oblastí v mozku, případně v nedostačující funkci analyzátorů – příkladem může být třeba zrak. Někteří lékaři v oboru psychiatrie jsou přesvědčeni, že příčiny souvisí s narušenou komunikací mezi dítětem a okolním světem. (Zelinková, 1994)

Ve své knize autorka Pokorná zmiňuje katalog příčin specifických poruch učení, který sestavil autor Angermaier, aby zdokumentoval celou šíři problémů. Autorka se však domnívá, že jeho pojetí specifických poruch je široké a určité příčiny nebude naše odborná a pedagogická veřejnost ochotna akceptovat. Pro úplnost Pokorná cituje celý jeho seznam, který je vhodný také jako prezentace odlišného přístupu, který zastává odborná německá literatura.

Funkční nedostatky s deficitem schopností:

- nižší inteligence
- nižší verbální inteligence
- řečové obtíže
- artikulační obtíže
- menší schopnost abstrakce
- nedostatečná schopnost vizuální diferenciac
- narušená vizuomotorická koordinace
- nedostatečná zraková diferenciac
- snížená schopnost postřehování
- špatná paměť

Poruchy koncentrace a menší odolnost vůči námaze:

- nedostatečná schopnost napnout své síly
- lenost
- odklon pozornosti
- nedostatečná schopnost koncentrace
- nervozita
- neklid
- úzkostnost
- nesamostatnost
- kolísající pracovní rytmus
- zabíhává pozornost
- hektický pracovní styl, dítě pracuje bez rozmyslu
- nestálá pohotovost k učení
- dítě ztratilo naději na úspěch
- ztráta odvahy
- nepříznivá motivace k učení

Nedostatečné vnější podmínky:

- Mimoškolní faktory:
 - zátěž a zanedbanost způsobená neuspořádanými způsoby v rodině
 - ztráta odvahy způsobená stálými výtkami rodičů
 - chybějící domácí pomoc a péče při přípravě do školy
- Školní faktory:
 - role outsidera mezi spolužáky
 - častější změna školy a absence ve škole
 - učitel předem očekává snížený výkon
 - metodické chyby a nedostatečné osobní nasazení učitele

Konstituční nedostatky:

- poruchy zraku nebo sluchu
- zdravotní potíže a na nich závislá zvýšená únavnost a jiné poruchy
- tělesný a růstem podmíněný neklid a impulzivita
- postižení mozku neznámého původu
- opožděný tělesný vývoj

Tento výpočet příčin specifických poruch učení sám o sobě nic neřeší. Na začátku našeho uvažování nás však názorně uvádí do celé širší problematiky, kterou se jednotliví odborníci pokoušejí řešit. (Pokorná, 2000, str. 71)

V případě, že se chceme držet přístupu, který se zabývá zkoumáním a odhalením příčin na základě rozboru čtení a psaní a na základě pozorování průběhu a úspěšnosti reedukace, můžeme v takovém případě použít následující schéma získaných poznatků litevské autorky A. Lalajevy (1983). Ta specifické poruchy učení, dříve nazývané jen jako dyslexie, rozděluje na:

Dyslexie fonemická, která vzniká z důvodu nezvládnutí fonemického systému jazyka.

Dyslexie optická – porucha projevující se ve zrakové a zrakoprostorové analýze, v nediferencovanosti představ o tvaru, poruchami zrakové paměti, narušením prostorového vnímání a v neschopnosti prostorové paměti.

Dyslexie agramatická – z názvu již vyplývá, že porucha se týká oblasti gramatiky, u dětí se projevuje nedostatečným osvojením gramatických forem, morfologických a syntaktických zobecnění.

Dyslexie sémantická je typická nedostatečným chápáním smyslu čteného textu. (Zelinková, 1994)

K podobnému popisu se přiklání celá řada autorů, odlišují se pouze ve zdůraznění některé z příčin. Příkladem je i francouzský autor A. Tomatis (1983), který se domnívá, že důvodem pro vznik poruch čtení a psaní jsou následky nedostatečného rozvoje sluchového vnímání. Autor však čelí kritice, že redukuje jazyk na akustickou záležitost. Polští autoři H. Spionek a M. Bogdanowicz uvádí jako nejpodstatnější příčinu dyslexie poruchy vývoje percepčně-motorických funkcí. Stejně tak i anglický autor K. Wedel uvádí

percepčně-motorické poruchy za jednu z kategorií specifických poruch učení. (Zelinková, 2015)

Autoři vnímají příčiny dyslexie jako dvě skupiny. Jeden pohled je soustředěn na fakt, kdy za specifické poruchy učení mohou vnitřní příčiny, které jsme uvedli výše.

Naproti tomu druhý pohled se soustředí na skupinu vnějších faktorů a jejich vlivů na dítě, které zapříčiňují specifické poruchy učení. Za nepříznivé faktory v okolí dítěte, které mohou za poruchy učení, můžeme uvést nevhodnou výuku, charakteristiku domácího prostředí, strukturu školy a její způsoby. Autoři soustřeďující se na vnější příčiny se nezaměřují na případy „opravdové“ dyslexie a nekladou na oblast dyslexie větší důraz než u ostatních problémů diagnostiky a nápravy chybného čtení. (Kucharská & ed., 1999)

Ve své podstatě se autoři shodují, že dyslexie je výsledkem vzájemného působení vnějších a vnitřních faktorů. (Kucharská & ed., 1999) Již od 30. let 20. století se souběžně začaly realizovat i ty proudy, které vnímaly jako hlavní příčiny dyslexie multifaktoriální soubory činitelů po stránce zdravotnické, neurotické, smyslové, psychické, motivační a sociální. (Bartoňová, 2010)

Uta Frith poukazuje na výzkumy, jež se zaměřují na odhalení příčin a následně reedukaci dyslexie. Shrnuje je do následujících třech rovin:

- Biologicko-medicínská
- Kognitivní
- Behaviorální

(Zelinková, 2015)

Musíme souhlasit, že vzájemná spolupráce a propojení je velmi důležité, to platí i v případě etiologie SPU. Vnitřní i vnější příčiny je nutno brát v potaz. Uvedeme-li si příklad, kdy máme žáka, který má zřejmé potíže v neurofyziologických oblastech, tudíž se jedná o vnitřní příčinu poruchy, k tomu žák vyrůstá v nevyhovujícím domácím prostředí, které významně ovlivňuje jeho život a prožívání, je bezpochyby namístě vnímat všechny obtíže (vnitřní i vnější) a přizpůsobit tak tomu další postupy ve vzdělávání.

Existuje také psychoanalytický přístup, který vychází z předpokladu, že dyslexie je poruchou vztahu mezi dítětem a prostředím, poruchou komunikace. Původ je již z raného dětství. Mezi matkou a dítětem probíhá komunikace, která zahrnuje jednoduché výrazové

prostředky, a to jak verbální, tak neverbální. Dítě začíná sdělovat svá přání pomocí vytvořeného citového vztahu se svou matkou. Přání sděluje různými způsoby ve vazbě na určitou situaci, matka dítěti porozumí, opakuje po něm – vytváří se tak pevná citová vazba a ideální situace pro rozvoj řeči. Avšak v případě, že citový vztah chybí, dostává se dítě do izolace. Reakce dítěte jsou totální nespolutpráce v komunikaci, nekomunikuje, začíná mluvit později a má potíže v adaptaci. Může však používat slova, která zaslechlo, nicméně se nevážou na konkrétní situaci, takže nemají přesný obsah. Dítě tak působí jako dospělý, ale slova jsou jen prostředek, jak si získat pozornost okolí. Obtíže nastávají právě ve chvíli, kdy dítě nastupuje do školy. A to ve fázi, kdy se učí číst a psát a narazí na problém nepochopení smyslu vět. (Zelinková, 2015)

Autor J. M. Noel kromě všech výše uvedených příčin uvádí ještě nepochopení systému písmen abecedy, potíže rychle si vybavit realitu symbolizovanou zvuky, překříženou laterality, poruchy v orientaci, v prostoru, v čase, v tělesném schématu a v organizaci časoprostorových struktur. Rozsáhlé studie Alberta M. Galaburdy prokazují souvislost mezi poruchami učení a fenomény na první pohled tak vzdálenými, jako je například používání levé ruky, onemocnění autonomního systému nebo i souvislost mezi dyslexií a úlohou pohlavního hormonu ve vývoji mozku. (Zelinková, 2015)

Současné teorie odborníků z různých profesí a specializací na celém světě ukazují, že děti s dyslexií kromě obtíží ve čtení a psaní vykazují abnormální chování v několika oblastech, jako jsou úroveň motoriky, vizuální a auditivní procesy, paměť atd. Nejčastějšími uváděnými příčinami jsou fonologický deficit, deficit v časovém uskupení procesů a rychlost jejich provádění. Tyto abnormality jsou prováděny v mnoha kombinacích s různými stupni závažnosti. A to je důvod, proč se neseťkáváme se stejnými jedinci s poruchou učení a proč nemůžeme vytvořit optimální podmínky a metody společné pro všechny. (Zelinková, 2015)

Dyslexie patří do odborníky nejsledovanějších oblastí, definice její specifikace se neustále vyvíjí a stojí v popředí zájmu. Stejně jako všechny obory i problematika specifických poruch učení prošla velkým vývojem. (Bartoňová, 2010)

1.3 Vzdělávání a legislativa žáků se specifickými poruchami učení v ČR

1.3.1 Legislativní rámec vzdělávání žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami

V Listině základních práv a svobod, která je integrální součástí Ústavního pořádku v České republice, se udává právo na vzdělání jako univerzální, nezadatelné, nezcizitelné, nepromlčitelné a nezrušitelné lidské právo. S pomocí nařízení, metodických pokynů, vyhlášek spolu se zákony je Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy zajištěn rovný přístup ve vzdělání s ohledem na schopnosti, dovednosti, cíle a přání daného dítěte či jeho rodičů. (Finková, Ludíková & Růžičková, 2007)

Legislativní rámec vzdělávání žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami je určen následujícími právními dokumenty:

- Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon);
- Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících;
- Vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních ve znění pozdějších předpisů;
- Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných.

1.3.2 RVP

Rámcové vzdělávací programy představují hlavní kurikulární dokumenty. Jsou schvalovány a vydávány Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy.

Rámcové vzdělávací programy (RVP) tvoří obecně závazný rámec pro tvorbu školních vzdělávacích programů škol všech oborů vzdělání v předškolním, základním, základním uměleckém, jazykovém a středním vzdělávání. Do vzdělávání v České republice byly zavedeny zákonem č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). (EDU, 2023)

1.3.3 RVP pro předškolní vzdělávání

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (RVP PV) vymezuje hlavní požadavky, podmínky a pravidla pro institucionální vzdělávání dětí předškolního věku. Tato pravidla se vztahují na pedagogické činnosti probíhající ve vzdělávacích institucích zařazených do sítě škol a školských zařízení. Jsou závazná pro předškolní vzdělávání v mateřských školách, v mateřských školách zřízených podle § 16 odst. 9 školského zákona, v lesních mateřských školách a v přípravných třídách základních škol.

RVP PV stanovuje elementární vzdělanostní základ, na který navazuje základní vzdělávání. Jako takový představuje zásadní východisko pro tvorbu školních vzdělávacích programů i jejich uskutečňování.

RVP PV určuje společný rámec, který je třeba zachovávat. Je otevřený pro školu, učitele i pro děti a vytváří tak podmínky k tomu, aby každá škola, resp. pedagogický sbor, jakákoliv odborná pracovní skupina, profesní sdružení či každý jednotlivý učitel mohli – za předpokladu zachování společných pravidel – vytvářet a realizovat svůj vlastní školní vzdělávací program.

RVP PV je dokumentem směřodatným nejen pro nositele předškolního vzdělávání (pro učitele), ale také pro zřizovatele vzdělávacích institucí jejich odborné a sociální partnery.

RVP PV je otevřeným dokumentem, který bude v určitých časových etapách inovován podle měnících se potřeb společnosti, zkušeností učitelů se ŠVP i podle měnících se potřeb a zájmů dětí. (EDU, 2022)

1.3.3.1 Vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami

RVP PV respektuje individuální potřeby a možnosti dítěte, vychází ze své základní koncepce. To je důvodem, proč je RVP PV základním východiskem i v případě, že připravujeme vzdělávací program pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami. Ať už se jedná o děti, které jsou vzdělávány v běžné mateřské škole, nebo mateřské škole zřízené podle § 16 odst. 9 školského zákona. (EDU, 2022)

1.3.4 RVP pro základní vzdělávání

RVP ZV navazuje svým pojetím a obsahem na RVP PV a je východiskem pro koncepci rámcových vzdělávacích programů pro střední vzdělávání. Vymezuje vše, co je společné

a nezbytné v povinném základním vzdělávání žáků, včetně vzdělávání v odpovídajících ročnících víceletých středních škol. Specifikuje úroveň klíčových kompetencí, které by měli žáci dosáhnout na konci základního vzdělávání. Vymezuje vzdělávací obsah – očekávané výstupy a učivo.

Zařazuje jako závaznou součást základního vzdělávání průřezová témata s výrazně formativními funkcemi. Stanovuje standardy pro základní vzdělávání, jejichž smyslem je účinně napomáhat při dosahování cílů stanovených v RVP ZV.

Podporuje komplexní přístup k realizaci vzdělávacího obsahu, a to včetně možnosti jeho vhodného propojování. Předpokládá volbu různých vzdělávacích postupů, odlišných metod, forem výuky a využití všech podpůrných opatření ve shodě s individuálními potřebami žáků. Umožňuje modifikaci vzdělávacího obsahu, rozsahu a zaměření výuky, metod práce a zařazení dalších podpůrných opatření pro vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, žáků nadaných a mimořádně nadaných. Je podkladem pro všechny střední školy při stanovování požadavků přijímacího řízení pro vstup do středního vzdělávání.

RVP ZV je otevřený dokument, který bude v určitých časových etapách inovován podle měnících se potřeb společnosti, zkušeností učitelů se ŠVP i podle měnících se potřeb a zájmů žáků (EDU, 2022)

1.3.4.1 Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami

Nejtradičnější způsob učení velmi spoléhá na čtení a psaní, ale to jsou zrovna způsoby prezentace informací, které žákům se specifickými poruchami učení vyhovují nejméně. Obtíže s učením pak nemusí spočívat v tom, že nerozumí učivu, že se jim v určitém vyučovacím předmětu nedaří, ale spíše v tom, že způsob prezentace a zpracování informací patří mezi ty, které jsou pro ně náročnější. (Krejčová a kol., 2018, str. 65)

1.3.5 Podpůrná opatření

Podpůrná opatření můžeme chápat jako využití speciálních metod, postupů a forem a prostředků vzdělávání, kompenzačních, rehabilitačních a učebních pomůcek, speciálních učebnic a didaktických materiálů, jak popisuje autorka Kendíková. Řadí se sem různé úpravy organizace vzdělávání zohledňující speciální vzdělávací potřeby žáka, předměty speciálněpedagogické péče a jejich zařazení, poskytování právě pedagogicko-psychologických služeb, ponížení počtu žáků ve třídě nebo ve studijní skupině. (Kendíková, 2016)

Podpůrná opatření jsou dělena do 5 stupňů, a to podle organizační, pedagogické a finanční náročnosti. Podpůrná opatření prvního stupně praktikuje škola či školské zařízení i bez doporučení od školského poradenského zařízení, a to na základě plánu pedagogické podpory, zkráceně PLPP. Naproti tomu podpůrná opatření druhého až pátého stupně je možné uplatnit pouze s doporučením školského poradenského zařízení. Dělení a začlenění podpůrných opatření do jednotlivých stupňů stanovuje vyhláška č. 27/2016 Sb., konkrétně příloha č. 1. (EDU, 2022)

1.4 Školní poradenská zařízení

S poradenskými službami úzce souvisí vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, v platném znění, která obsahuje pravidla poskytování školských poradenských služeb. Tyto služby se poskytují bezplatně na základě žádosti zákonných zástupců, škol nebo školských zařízení. (Kendíková, 2016)

Při poskytování takových poradenských služeb je však třeba dodržovat náležité podmínky jako písemný souhlas zletilého žáka nebo zákonného zástupce nezletilého žáka. Než se začne se samotným vyšetřováním či poskytováním poradenské služby, je důležité, aby žák a jeho rodiče měli dostatek informací o všech náležitostech orientovaných na poskytnutí poradenských služeb, na prospěch, který je očekáván při poskytnutí takové služby, a v neposlední řadě o právech a povinnostech s nimi spojených. Podstatné také je, aby žák a rodiče těmto informacím rozuměli. (Kendíková, 2016)

1.4.1 PPP

Pedagogicko-psychologické poradny (dále jen „PPP“) provádějí své služby buď ambulantně přímo na svém pracovišti, ale také rovnou ve školách a školských zařízeních. Svou činnost soustřeďují především na osoby bez zdravotního postižení. Zákonní zástupci mají možnost výběru poradny, se kterou chtějí spolupracovat. (Kendíková, 2016)

1.4.2 SPC

Speciálně pedagogická centra poskytují poradenské služby na rozdíl od pedagogicko-psychologických poraden žákům se zdravotním postižením a také žákům se

zdravotním znevýhodněním. Činnost centra je praktikována jednak ambulantně a na školách jako PPP, ale i přímo v rodinách. (Kendíková, 2016)

1.5 Školské poradenské pracoviště

Školské poradenské pracoviště zajišťuje přímo ve škole poradenské služby v rozsahu odpovídajícím počtu a vzdělávacím potřebám žáků školy. Tyto služby jsou mimo jiné zaměřené zejména na žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, těmto žákům zajišťují podpůrná opatření. Školské poradenské pracoviště dále sleduje a následně vyhodnocuje účinnosti zvolených podpůrných opatření nebo třeba včasnou intervenci při naléhavých problémech u jednotlivých žáků a třídních kolektivů. (NPI, 2023)

Obsazení školského poradenského zařízení upravuje vyhláška o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních č. 72/2005 Sb., § 7 ve znění:

(1) Ředitel základní, střední a vyšší odborné školy zabezpečuje poskytování poradenských služeb ve škole školním poradenským pracovištěm, ve kterém působí zpravidla výchovný poradce a školní metodik prevence, kteří spolupracují zejména s třídními učiteli, učiteli výchov, případně s dalšími pedagogickými pracovníky školy. Poskytování poradenských služeb ve škole může být zajišťováno i školním psychologem nebo školním speciálním pedagogem. (Vyhláška č. 72/2005 Sb.)

2 Prvopočáteční čtení a psaní

Pro prvopočáteční čtení a psaní je vyučovacím předmětem český jazyk a je základním prvkem vyučování v 1. ročníku. Při výuce čtení je cílem naučit všechny žáky číst přiměřeně obtížné texty patřičným tempem, jasně, zřetelně a s porozuměním, kdy čtení s porozuměním je výsledkem dlouhodobého procesu. (Doležalová, 2012)

2.1 Metody prvopočátečního čtení

Před nástupem žáka do školy je pro rodiče hlavním úkolem vybrat mu – pokud možno – ideální školu, do které bude jejich dítě docházet. Při výběru školy se rodiče často setkávají s pojmy genetická metoda čtení a analyticko-syntetická metoda čtení. (Krejčová a kol., 2018)

Velice důležitým momentem uvědomění je, že ať už si vybereme jakoukoli cestu, respektive metodu při výuce čtení, nesmíme opomenout, že „nezáleží jen na metodách výuky, ale z hlediska toho, co učitel dokáže ovlivnit, také na způsobu jejich aplikace do školního vyučování“ (Krejšlová, 2008)

Zvolený způsob metody, jakým daná škola vyučuje čtení a psaní, je velmi důležitým aspektem pro dítě. Představíme dvě nejběžnější metody čtení, které lze v našem školství nalézt. (Krejčová a kol., 2018)

2.1.1 Genetická metoda

Genetická metoda čtení vychází ze základních principů, které uvádí ve své příručce pro učitele autorka Nastoupilová. Výuka čtení pomocí této metody spočívá hlavně v hláskování a následném čtení celých slov (P-E-S = PES). Pomocí okamžitého zapisování žáci to, co čtou, zároveň i píšou. V případě, že již žáci ovládají tiskací abecedu, přechází se postupně na malá tiskací písmena. Žáci zaznamenávají své myšlenky, slova a věty hůlkovým písmem, a to po celou dobu, než dojde k seznámení s psací abecedou. Dítě se tak dostává velmi brzy k pochopení významu celého slova. Dochází tak k přirozenému čtení slov a vět. (Nastoupilová, 2013)

Jednou z hlavních myšlenek této metody je čtení s porozuměním. Protože jsou děti schopné číst již po prvních měsících, dovedou dříve pracovat s textem. Dochází k podpoře vnitřní motivace, využití znalostí žáků a k okamžitému využití v reálném životě. Principy přirozenosti, jednoduchosti a smysluplnosti, které genetická metoda má, mají znatelný

motivující charakter. Děti se snaží v reálném životě aktivně číst například nápisy v obchodech, nápisy na značkách, letáky a podobně.

Za zmínku také stojí možnost větší přípravy na psací písmo. Žák má dostatečné množství času na uvolňovací cviky ruky a prstů, kresební cviky a na různé podpůrné činnosti, protože s psacím písmem se začíná až později. (Natoupilová, 2013)

Genetickou metodu čtení koncipoval český učitel a spisovatel František Kožíšek. (Krejčová a kol., 2018)

Kožíškova metoda teorie čtení se setkala s mnoha odpůrci. Kožíšek jejich výhrady popíral a tvrdil, že psaní není účelné, ale slouží pouze jako pomůcka pro získávání dovedností čtení. Při zapisování slov žák pomocí sluchu rozkládá slovo, rozlišuje hlásky a jejich pořadí. Kožíšek vycházel z teorie, že píšeme dříve, než čteme. Než začneme psát, určíme si představu, kterou následně i graficky zaznamenáme. Jako první úkol bylo vždy napsat, teprve potom přečíst. Žáci tedy pomocí kresby zapisují od začátku celé věty, užívají spojky „a“, kdy velká tiskací písmena přidružují k jednotlivým jménům žáků, vodorovná čárka značí sloveso. Slova se hláskují a poté následně vysloví celé slovo (N-O-S = NOS, K-O-S = KOS) (Natoupilová, 2013)

Jako první se trénuje sluchová analýza a syntéza krátkých slov, počet hlásek se poté postupně zvyšuje. Z hůlkového písma se přejde na malé tiskací a až pak se žáci seznámí s psacími tvary písmen.

Genetickou metodu čtení následně uvedla do života a používání Jarmila Wágnerová. (Krejčová a kol., 2018). Jarmila Wágnerová jako autorka souborů učebnic a pracovních sešitů Učíme se číst rozdělila nácvik genetické metody čtení do tří následujících etap.

- **Etapa první: přípravná**

Tato etapa probíhá první tři týdny výuky, kdy je žák ve fázi seznamování se se školním prostředím. V tomto období není hlavním účelem pracovat s učebnicemi, se žáky se praktikuje řada her s písmeny, dechové cvičení, trénink hlasu, artikulace, vylepšují se sluchové a zrakové percepce. Pomocí hůlkového písma si žák zapisuje své křestní jméno. Hlavním cílem v této přípravné etapě je především vzbudit u žáků zájem o čtení, rozvíjet jejich slovní zásobu a zdokonalovat vyjadřovací schopnosti. (Natoupilová, 2013)

- **Etapa druhá: čtení (velká a malá tiskací písmena)**

Po ukončení nácvičku hůlkového písma se postupně a přirozeně přechází na malou tiskací abecedu. Žáci čtou krátké a dlouhé samohlásky, slova a krátké věty. Při čtení se žáci snaží číst pouze zrakem, snaží se tak odbourávat hláskování. (Natoupilová, 2013)

- **Etapa třetí: zdokonalování čtecích schopností**

Při čtení je záměrem zdokonalovat si čtecí schopnosti a osvojit si elementární čtení, čtení textů psacími písmeny. (Natoupilová, 2013)

Ve variantě zpracované podle autorky J. Wagnerové se žáci naučí všechna velká tiskací písmena již v průběhu prvního měsíce školy. Pomocí tzv. hláskování probíhá čtení nových slov. Při čtení nového slova žák neslabikuje (NO-SÍ-ME), ale hláskuje. Následně potom vysloví celé slovo (N-O-S-Í-M-E, NOSÍME). Zhruba po šesti až osmi týdnech žáci přecházejí ke čtení i malých písmen tiskací abecedy, a to plně spontánně. Postupně dochází k seznamování se s tvary písma psacího. Velmi důležitým prostředkem u prvopočátečního psaní genetickou metodou je zapisování písmen a slov hůlkovým písmem. (Kreislová, 2008)

2.1.2 Analyticko-syntetická metoda

Podstata této metody vychází z mluveného projevu žáka. Mluví, píše a vyjadřuje se ve větách. Věta je složena ze slov. Slovo je složeno z hlásek a napsaná hláska je písmeno. Vychází se tedy z celku jako takového, který dále dělíme na jednotlivé části, jak udává ve své knize autorka Fasnerová. (Bartoňová & Vítková, 2013)

Této metodě můžeme říkat také hlásková nebo zvuková. Metoda stojí na zásadě, která říká, že abychom byli schopni správně číst, musíme pochopit hláskovou stavbu slov. (Santlerová, 1995)

Jedná se o nejrozšířenější metodu, která patří k tradiční metodě výuky čtení, a také o dobře propracovanou metodiku s mnohaletými zkušenostmi. Vyhovuje většině dětí a je blízká naší řeči. Autorka Doležalová poukazuje na fakt, že už malé děti vyslovují slabiky jako svá první slova (pá-pá, tá-ta, má-ma), naše řeč je totiž slabičná (říkanky, popěvy). Domnívá se také, že tento metodický analogický postup, který přechází od známého k neznámému a od jednoduššího k obtížnému, vyhovuje dětem, které potřebují ke vzdělávání systematičnost. (Doležalová, 2012)

Žáci mají v 1. ročníku rozdělenou analyticko-syntetickou metodu pro nácvik čtení do tří období:

1. Jazyková průprava žáků na čtení (6–8 týdnů) – předslabikářové období;
2. Slabičně analytická metoda čtení (22 týdnů) – slabikářové období;
3. Souvislé čtení slov, vět, textu (4–8 týdnů) – poslabikářové období.

Autorka zmiňuje, že časové rozmezí, které je uvedené v závorkách, je jen přibližné rozpětí věnované každému období. A je na každém učiteli, aby rozvrhl a přizpůsobil vzdělávací program vzhledem ke struktuře žáků ve třídě, se kterou se setkává. (Bartoňová & Vítková, 2013)

V první etapě jazykové přípravy žáků na čtení se probírá Živá abeceda, která je založena na cvičeních pro přípravu na čtení, dítě si tak připravuje svůj fonemický sluch. Učí se rozeznávat různé zvuky podle druhu, intenzity, počtu či pořadí. Jako příklad můžeme uvést klepání na sklo, dřevo, zmačkání papíru, cinkání klíčů a tak dále. Učení vede ke správnému a jasnému vyslovování, učí se chápat rozdíl mezi slovem a větou, rozumět vztahu slabiky a hlásky. Žáci se seznamují se souhláskami s, l, m, p a samohláskami a, e, i, o, u – a to s dlouhými i s krátkými. Je potřeba se slabiku naučit tak, aby ji žák byl schopen vyslovovat najednou co nejdříve a nevytvořil se tak zvyk artikulovat jednotlivé hlásky. Velkým úkolem učitele je také hlídat žáka, aby nepraktikoval takzvané dvojí čtení. K tomu dochází, když žák vyslovuje hlásky šepetem, teprve potom nahlas. (Santlerová, 1995)

V 1. třídě ZŠ by mělo vzdělávání probíhat pomocí nenásilných a přirozených forem prostřednictvím her. Didaktické hry jsou uplatňovány v elementární třídě v četné míře. Hry mají výchovně-vzdělávací cíl. Prostřednictvím těchto her se žáci učí, rozvíjí a ukotvují si své vědomosti, dovednosti a postoje (čtení, psaní), činnost je pro děti zábavná, takže ani nepostřehnou, že se učí. Pomocí didaktických her můžeme řešit různorodé situace či problémy. Popřípadě metody, jak se přizpůsobit novému prostředí. Hry mohou pomoci při rozvoji sociálních vztahů, motivovat dítě komunikovat jak verbálně, tak neverbálně, soucítit s druhými, učit se vzájemné spolupráci, umět ovládat své jednání a být schopno reflexe. Učitel musí zajistit řádnou organizaci a mít respekt k věku dětí a k jejich individuálním zvláštnostem. (Bartoňová & Vítková, 2013)

Druhou etapu autorka Santlerová dělí na čtyři fáze:

- a) Čtení otevřené slabiky ve slovech (máma, Ota).
- b) Čtení zavřené slabiky na konci slov (les, orel).
- c) Čtení otevřené slabiky trojpísmenné (sto, stojí) a slova se dvěma souhláskami uprostřed (myčka, babička)
- d) Čtení slov se slabikotvorným r, l, (vlk, krk), slova s písmenem ě – dě, tě, ně, bě, pě, vě a se slabikami di, ti, ni. (Santlerová, 1995, str. 21)

V tomto období je již možné pracovat se slabikářem.

Pokud mají vyvození souhlásky, stačí vyvodit pouze jednu samohlásku a mohou skládat otevřené slabiky. Jestliže mají vyvozeny samohlásky, musí vyvodit souhlásku a spojují opět otevřené slabiky, při kterých přiřazují k jedné souhlásce všechny samohlásky (sa, so, su, se, si). (Santlerová, 1995)

Vyvozování slabik

Vyvozování otevřených slabik (ma, so) – slabika, která se skládá ze souhlásky a samohlásky, se nazývá otevřená slabika. (Fasnerová, 2018)

Vyvozování slov z otevřených slabik (ma-so, so-lí) – jedná se o slova dvouslabičná i víceslabičná, můžeme tam zařadit také „O-la“. Tato samohláska se chová stejně jako slabika. (Fasnerová, 2018)

Slova se dvěma otevřenými slabikami, jako je to například u slova „máma“, jsou typy slov, se kterými se žáci jako první seznamují. Při vyvození těchto slov se vychází z již nacvičeného čtení otevřených slabik, kdy po přečtení dvou slabik za sebou vzniká slovo. (Doležalová, 2012)

Vyvozování uzavřených slabik (pes, ves, pel) – v případě, že máme souhlásku–samohlásku–souhlásku, nazýváme ji uzavřená slabika. Tyto slabiky mohou tvořit jednoslabičná slova, ale mohou tvořit i slabiku, která nemá samostatnou významnost. (Fasnerová, 2018)

Čtení jednoslabičných slov se zavřenou slabikou typu pes, les bývá pro některé žáky často obtížné. Po zvládnutí slov s otevřenou slabikou se nyní musí seznámit s dalším novým principem čtení. Je proto důležité, aby se přípravné fázi věnovalo dostatek času. Pomocí

hádanek, hry se slovy tohoto typu či jejich vytleskávání. Při nácvičku nového typu čtení slov by měli mít žáci dostatek možností a času se s ním seznámit a způsob jeho čtení tak co nejlépe přijmout. (Doležalová, 2012)

Vyvozování slov z uzavřených slabik (po-pel, ale i pal-ma) – začínají otevřenou slabikou a končí uzavřenou slabikou, avšak může tomu být i naopak.

Vyvozování dvou souhlásek na začátku slova (klepat) – jde o případ, kdy souhlásky tvoří na začátku slova shluk, a to je pro začínajícího čtenáře dost náročné.

Čtení slabik se skupinou di-ti-ni/dy-ty-ny (hodiny tikají) – rozdílné i, y většinou žáci s predikcí specifických poruch učení neslyší (dyslexie).

Vyvození slabik se slabikotvorným „r“, „l“ (trh, vlk) – o slabikotvorné „r“ či „l“ se jedná pouze tehdy, pokud se objevuje mezi dvěma souhláskami, tím pádem se chová jako samohláska.

Vyvozování dvou souhlásek na konci slov (hlt) – shluk souhlásek, které se objevují na konci slova, je opravdu náročnou úlohou pro začínajícího čtenáře.

Vyvození dvojhásek „ou“, „au“ (louka) – nastává v případě, kdy se dvojhásková chová jako jedna samohláska. Nutno upozornit, že „doučování“ není dvojhásková.

Vyvození slov se skupinou souhlásek (kotrmelec) – gradace čtení stále náročnějších slov pro četbu – shluky samohlásek + víceslabičná slova. Jde o více jevů v jednom slově. (Fasnerová, 2018)

Vyvozování slov s výše uvedenými slabikami. Každý nový jev se čtenářům postupně přidává do souvislého textu, hlavním cílem je čtení s porozuměním. Technika čtení není řazena nad smysluplný text. Jen díky stálému procvičování je možné, aby si žáci dokázali upevnit své dovednosti ve čtení. (Fasnerová, 2018)

Současná školská reforma umožňuje pedagogům využít svou kreativitu a sestavit takovou strategii učení, která žáky zaujme a bude je povzbuzovat k další tvůrčí práci. (Fasnerová, 2018, str. 111)

Poslední etapou je plynulé čtení slov, kdy se techniky tohoto poslabikářového období plně automatizují od syntézy hlásek–písmen ve slabiky všech druhů k syntéze různých druhů slabik ve slova. Čtení žáků by mělo být téměř plynulé a s pochopením. (Santlerová, 1995) Důležité je naučit žáky správné techniky, což znamená hlavně číst správně, s porozuměním a plynule. Číst po celých slovech a mluvních taktech základní jednoduché věty nedlouhých

a přiměřených textů. Žáci by měli zvládnout správně odpovědět na otázky týkající se porozumění obsahu přečteného textu. Správný přízvuk a intonace při čtení jsou také velmi důležité. (Santlerová, 1995)

Jak bylo zmíněno, metoda se zakládá na rozkladu slov na slabiky a slabik na hlásky a skládání hlásek ve slabiky a slabik ve slova za podpory činnosti mluvidel. (Santlerová, 1995)

Mimo akusticko-kinestetické analýzy a syntézy se procvičuje i analýza a syntéza optická. Optická syntéza se zakládá na rozkladu tištěných či psaných slov na slabiky, slabik na písmenka a jejich skládání zrakem. Existují cvičení, při kterých se spojují obě tyto činnosti. (Santlerová, 1995) Jako příklad uvádí autorka Santlerová čtení slova máma.

1. Slovo máma rozdělit zrakem ve slabiky.
2. Optická analýza první slabiky (asociace písmen i hlásek: m, á).
3. Optické sloučení první slabiky, jedná se o syntézu zvukově motorickou (akusticko-kinestetická) a vyslovení přečtené slabiky má.
4. Provedení analogického postupu při čtení druhé slabiky ma a spojení slabik v jedno slovo.
5. Spojení formy přečteného slova s jeho významem (chápaní obsahu). (Santlerová, 1995)

2.1.3 Jiné

Existuje i další metody čtení, nicméně u nás v České republice existuje ještě třetí metoda čtení, s kterou se můžeme setkat. Objevuje se u nás od roku 2006 a je to metoda analyticko-syntetická bez tvorby slabik. Je to podobný postup jako při metodě analyticko-syntetické slabikové, jen se však nepracuje se slabikami. Technika tak částečně vychází z genetické metody čtení. (Krejčová a kol., 2018)

Mnohokrát se výzkumně prověřovala efektivita výuky analyticko-syntetickou a genetickou metodou. Autorka Krejčová a spol. se přiklání k názoru, že neexistuje metoda čtení vhodná pro všechny a že pro různé skupiny žáků jsou vhodné různé metody postupů. (Krejčová a kol., 2018)

2.2 Metodické materiály vhodné pro výuku

Děti si jako první osvojují techniku čtení, postupem času dochází k jejich zdokonalování se v něm, ale čtenářem se žák stává teprve tehdy, až čtenému textu i rozumí. Jedná se o čtení

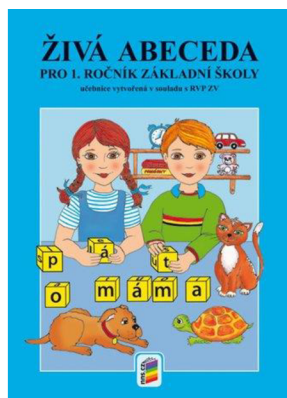
s porozuměním, ke kterému by měly mít děti v rámci vyučování co nejvíce příležitostí. Není tedy dostačující jen pouhé čtení ve slabikáři, čtení musíme integrovat do součástí všech vzdělávacích oblastí, aby se mohlo stát prostředkem samostatného získávání poznatků. (Kreisllová, 2008)

Naučit děti dobře číst je jeden z těch důležitých cílů, nicméně mnohem důležitější je získat si děti jako dobré čtenáře. A to je věc, co není vždy snadná, někdy může být velice obtížné najít správnou cestu. (Kreisllová, 2008)

2.2.1 Příklady metodických materiálů pro analyticko-syntetickou metodu čtení

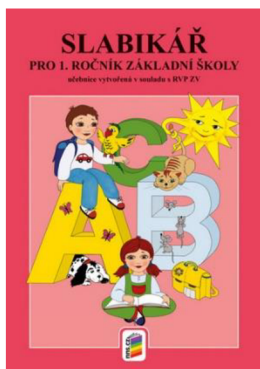
Mezi základní učebnice a pracovní sešity, které jsou vhodné pro činnostní výuku čtení a psaní, jsou slabikáře, živé abecedy, první psaní a písanky, kterých je na trhu velké množství. (Doležalová, 2012)

Velmi používaná je například pracovní učebnice Živá abeceda pro analyticko-syntetickou metodu čtení. Úkoly a cvičení, které obsahuje napomáhají k rozvíjení sluchového a zrakového vnímání. Žáci si rozšiřují slovní zásobu, učí se chápat slovo a jeho význam. Žáci se zde seznámí s prvními písmeny (M, A, L, E, S, O, P, U, I).



Obrázek 1 Živá abeceda
(Megaknihy.cz, 2023)

Jako další můžeme zmínit Slabikář pro 1. ročník základní školy, který navazuje na práci s Živou abecedou. Slabikář podporuje rozvoj smyslů potřebných ke čtení. Vlastní výuka čtení pokračuje osvojováním si dalších písmen a postupným čtením slov s různou obtížností sestavených do metodické řady. Slova jsou spojována do vět a věty jsou spojovány do přiměřeně dlouhých textů.



Obrázek 2 Slabikář pro 1. ročník Základní školy

(Megaknihy.cz, 2023)

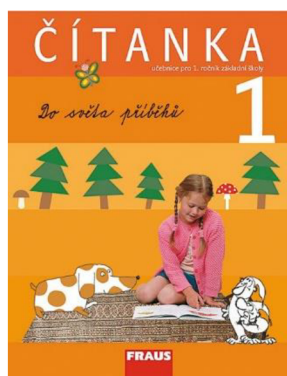
Učebnice od autorky Skálové Lili a Vili ve světě slabik navazuje na práci s Živou abecedou a pokračuje s nácvikem ve čtení dalších písmen z abecedy, a to ve všech jejich formách. Každému písmenu jsou věnovány 4 strany, kde si žáci ukotví jeho zvukovou i grafickou formu.



Obrázek 3 Lili a Vili ve světě slabik

(Albra.cz, 2023)

Nakladatelství Frau představuje čítanku od autorů Březinová Lenka, Havel Jiří a Stadlerová Hana, která zakončuje soubor učebnic pro 1. ročník. Podporuje docvičování správné techniky čtení.



Obrázek 4 Čítanka 1

(Albra.cz, 2023)

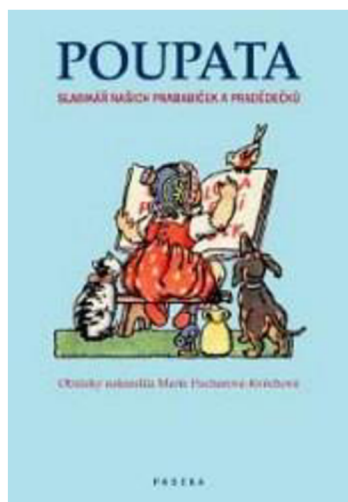
Níže jsou názorné učitelské a žákovské pomůcky pro výuku českého jazyka v 0. a 1. ročníku. Díky těmto pomůckám je umožněna efektivní výuka techniky čtení s aktivním zapojením žáků samotných. Pomůcky napomáhají rozvoji plynulého čtení a psaní bez chyb a s porozuměním. Pro pohodlí očí a dokonalý kontrast jsou pomůcky s písmeny vytištěny na světle žlutém papíru.

- Karty a šablony pro činnostní učení Českého jazyka. v 1. ročníku (formát A4, 26 černobílých stran)
- Pohádkové obrázkové osnovy – sada 10 černobílých klasických pohádek na kopírování (formát A4)
- Skládací abeceda na rozstříhání – žákovská, formát A5
- Slabiky a obrázky – 30 barevných karet pro práci žáků (formát 9x13 cm) a 30 demonstračních karet pro učitele (formát 15x21 cm)
- Demonstrační psací abeceda, velká a malá psací písmena, 76 karet (formát 9x13 cm)
- Demonstrační soubor slabik pro práci s živou abecedou – 248 karet (formát 13x13 cm)
- (Doležalová, 2012, str. 7 a 8)

K procvičování a nácvičku čtení však je možné použít různé didaktické hry se slabikami, se slovy, mnohé doplňovačky, křížovky, hádanky, rébusy, pracování s písmenky. Z písmen a slabik se vytvářejí věty, nadpisy k obrázkům, textům. Hraní se slovy na kartách, manipulace s nimi, hledání, třídění, řazení a mnoho dalšího. (Doležalová, 2012)

2.2.2 Příklady metodických materiálů pro genetickou metodu čtení

Význam této metody spočívá v tom, že se děti učí od samého počátku čtení s porozuměním. Básník a učitel Josef Kožíšek praktikoval genetickou metodu (rovněž nazývanou jako Kožíškovu metodu) do své poetické čítanky pro první třídu Poupata. (Wagnerová, 1998) Jedná se o první ucelenou podobu genetické metody čtení. (Natoupilová, 2013)



Obrázek 5 Poetická čítanka pro první třídu Poupata

(Megaknihy.cz, 2023)

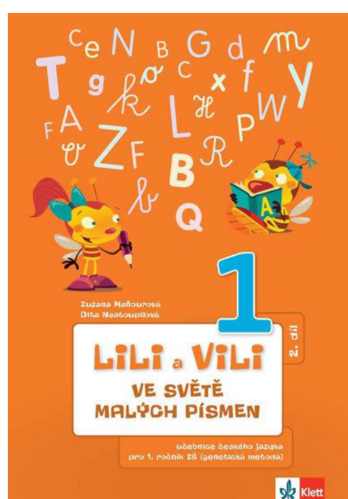
Učebnice Učíme se číst – učebnice čtení pro 1. ročník základní školy od autorky Jarmily Wagnerové je dalším metodickým materiálem pro genetickou metodu čtení. U genetické metody se záměrně užívá název čítanka, protože základním rozdílem mezi touto metodou a metodou analyticko-syntetickou je ten, že děti neslabikují, ale od samého začátku čtou – od prvního kontaktu dítěte s textem dítě prožívá obsah textu. Proto nemůžeme učebnici nazývat slabikář.

Učebnice se dělí na dva díly. První díl se nazývá Učíme se číst pohádky, ve kterém nalezneme pouze velkou tiskací abecedu. Jejím obsahem jsou krátké, dětem dobře známé pohádky. Děti se tak hravou formou seznámí s abecedou a získají základní techniky čtení. Druhý díl s názvem Už umíme číst poskytuje výběr již náročnějších textů tištěných běžnou abecedou. (Wagnerová, 1998)



Obrázek 8 Lili a Vili ve světě velkých písmen

(Albra.cz, 2023)



Obrázek 9 Lili a Vili ve světě malých písmen

(Albra.cz, 2023)

Oblíbenou dvoudílnou učebnicí je také výukový materiál autorky Jany Borecké – 1 díl. Budu dobře číst a 2. díl Umím dobře číst.

V prvním dílu učebnice Budu dobře číst je věnována pozornost předčtenářskému období a poznávání písmen a jejich skladbě do slov.



Obrázek 10 Učebnice *Budu dobře číst*
(Megaknihy.cz, 2023)

VÝZKUMNÁ ČÁST

3 Úvod výzkumné části

Empirická část je rozdělena na kvalitativní výzkumné šetření, které bylo provedeno formou rozhovorů se speciálními pedagogy a pedagogy prvního stupně základní školy za účelem zjistit jejich vnímané výhody a nevýhody obou metod. Dále kvantitativní výzkum, jež bylo provedeno formou dotazníkového šetření s cílem zmapovat větší množství názorů pedagogů na konkrétní výhody a nevýhody metod čtení. V úvodu praktické části je stanovení výzkumného problému, vytyčení cíle práce, stanovení výzkumných otázek a věcných hypotéz. Dále jsou popsány metody, které byly použity k výzkumu. V nejrozsáhlejší kapitole číslo pět jsou zachyceny výsledky kvalitativního a kvantitativního výzkumu. Následně se věnujeme diskuzi a závěr je popsán jako souhrn výzkumného šetření.

3.1 Výzkumný problém

Výzkumným problémem diplomové práce jsou výhody a nevýhody genetické a analyticko-syntetické metody čtení u dětí se specifickými poruchami učení.

3.2 Cíl výzkumného šetření

Hlavním cílem diplomové práce je analyzovat výhody a nevýhody genetické a analyticko-syntetické metody čtení u dětí se specifickými poruchami učení.

3.3 Výzkumné otázky

K dosažení výše uvedených cílů jsme sestavili zásadní výzkumné otázky, na které se zaměříme:

- Jaké jsou výhody genetické metody čtení u dětí s SPU
- Jaké jsou nevýhody genetické metody čtení u dětí s SPU
- Jaké jsou výhody analyticko-syntetické metody čtení u dětí s SPU
- Jaké jsou nevýhody analyticko-syntetické metody čtení u dětí s SPU

Po vymezení výzkumných otázek byly zformulovány věcné hypotézy.

3.4 Věcné hypotézy hlavního kvantitativního výzkumu

H1: Speciální pedagogové považují analyticko-syntetickou metodu čtení za nevhodnou pro výuku žáků s dyslexií kvůli možnosti vzniku dvojího čtení.

H2: Speciální pedagogové pokládají genetickou metodu čtení u dětí s oslabeným sluchovým vnímáním za rizikovou pro vznik dvojího čtení.

H3: Podle speciálních pedagogů žáci s krátkodobou poruchou paměti spolupracují s menšími obtížemi u analyticko-syntetické metody.

H4: Speciální pedagogové považují vzdělávání dětí pomocí genetické metody čtení za přirozenou a progresivní metodu čtení.

3.5 Metodologie výzkumu

Tato diplomová práce vychází z kvalitativního a kvantitativního výzkumu, který je také označován jako smíšený nebo kombinovaný.

Cílem smíšeného výzkumu je dosáhnout co největšího rozsahu a hloubky zkoumaného problému. Jeden ze způsobů provedení smíšeného výzkumu popisuje Hendl takto: „V některých typech smíšeného výzkumu se používají na úvod kvalitativní metody sběru dat, po jejich shromáždění a analýze následuje dotazování pomocí strukturovaného dotazníku v rámci statistického šetření. Tomuto postupu se říká výzkum pomocí míchání metod.“ (Hendl, 2005)

3.6 Použitá výzkumná metoda

V této diplomové práci je využit tzv. smíšený výzkum. Kvalitativní výzkum byl zpracován pomocí individuálních participovaných rozhovorů se speciálními pedagogy.

Kvantitativní část pracuje pomocí teoretické analýzy – dotazníková forma výzkumu, konkrétně polostrukturovaný dotazník. Celý dotazník je k nalezení v příloze č. 1 diplomové práce. Dotazníky byly předloženy 112 respondentům a výsledky byly zpracovány pomocí dotazníkového programu Google Forms.

3.6.1 Polostrukturovaný rozhovor

Rozhovor neboli interview, jak uvádí ve své knize autoři Eger a Egrová, je výzkumná metoda, která pomáhá výzkumníkovi zachytit data a hlouběji tak proniknout do motivů

a postojů dotazovaných respondentů. Výzkumný rozhovor je účelně vedenou konverzací, která může probíhat mezi dvěma nebo i více lidmi. Osoba, která rozhovor vede, klade stručné a jednoznačné otázky a bedlivě naslouchá tomu, s kým rozhovor provádí. Kromě polostrukturovaného rozhovoru je běžný také rozhovor nestrukturovaný či strukturovaný. (Eger & Egerová, 2022)

3.6.2 Dotazník

Dotazník je zařazen mezi nejčastěji používané výzkumné nástroje a je znám jako nejběžnější technika sběru dat. Je zejména využíván k získávání dat hromadného charakteru. Mezi jeho výhody patří dozajista jeho efektivnost z hlediska nákladů, snazší kvalifikovatelnost získaných dat, možnost podrobněji a hlouběji staticky analyzovat výsledky a jeho větší objektivnost – ve srovnání například s rozhovory – díky jeho standardizaci otázek. Nevýhodou dotazníku je jeho menší návratnost, zejména u elektronických dotazníků, a jeho nedostatečná kontrola podmínek, za kterých probíhá dotazování. (Eger & Egerová, 2022)

Abychom mohli oslovit širší škálu respondentů, bylo zapotřebí pomocí předvýzkumu formou strukturovaných rozhovorů zajistit dostatečný základ. Tento základ byl vytvořen díky kvalitativnímu výzkumnému šetření. Pomocí rozhovorů jsme zjistili, co jsou hlavní fakta, poté bylo zapotřebí zkoumat tato fakta v širším spektru. Pro širší okruh zkoumání jsme použili dotazníkovou formu šetření. Z důvodu časové náročnosti nebylo možné oslovit všechny respondenty pomocí rozhovoru. Výzkum pomocí dotazníku se proto nabízel jako velmi spolehlivé a časově úsporné řešení.

4 Organizace šetření

4.1 Charakteristika kvalitativního výzkumného šetření

V rámci naší diplomové práce jsme uskutečnili kvalitativní výzkumné šetření, které obsahovalo celkem 4 individuální strukturované rozhovory. Tyto rozhovory obsahovaly zásadní otázky s možností doplnění vlastních poznatků dotazovaných. Otázky v rozhovoru jsou jasné a stručné. Je tak zajištěno, že respondenti zadaným otázkám porozuměli. Jedná se o otázky otevřené, abychom dali respondentům dostatečný prostor se vyjádřit.

4.2 Výběrový soubor kvalitativního výzkumného vzorku

Strukturované rozhovory byly záměrně tvořeny s učiteli a speciálními pedagogy, u kterým jsme věděli, že mají náležité zkušenosti a budou pro náš výzkum přínosem.

Tabulka 1 Výběrový soubor kvalitativního výzkumného vzorku

	Pohlaví	Pozice a délka praxe	Místo působení
Respondent č. 1	Žena	Speciální pedagog, výchovný poradce, učitelka 1. stupně / 25 let	Základní škola Bohuslavice
Respondent č. 2	Žena	Učitelka 1. stupně / 20 let	Základní škola Jevíčko
Respondent č. 3	Žena	Učitelka 1. stupně, speciální pedagog / 10 let	Základní škola Šternberk
Respondent č. 4	Žena	Speciální pedagog, výchovný poradce / 8 let	Základní škola a Gymnázium Konice

4.3 Způsob výběru kvalitativního výzkumného souboru

Pro správný vývoj kvalitativního výzkumu jsme museli zvolit vhodné výzkumné soubory. Výběr výběrových souborů probíhal formou osobní konzultace s možnými účastníky. Bylo potřeba vybrat takové respondenty, kteří měli náležité zkušenosti v oboru, měli chuť se angažovat a věnovat nám dostatek času.

Nejprve probíhal výběr prvního výzkumného souboru v základní škole Bohuslavice, cílem bylo najít takový výzkumný soubor, který by byl ochotný podílet se na kvalitativním rozhovoru, aby měl dostatečné zkušenosti a praxi v oboru. Respondent číslo jedna byl ideálním výzkumným souborem, měl letité zkušenosti a praxi s oběma metodami. Působí jako speciální

pedagog pro Základní školu Bohuslavice a jako učitel prvního stupně pro Základní školu Bohuslavice. Velmi důležitá byla velká ochota respondenta, chuť se podílet na výzkumu a vyčlenění si dostatku času na náš rozhovor.

Výběr druhého respondenta probíhal na základě naší osobní zkušenosti s respondentem. Výzkumný soubor má významné a dlouholeté zkušenosti v pedagogické profesi jako učitel prvního stupně.

Výzkumný soubor číslo tři byl zvolen na základě výběru v Základní škole Šternberk, respondent vynikal velkou pedagogickou praxí, a to především se žáky se specifickými poruchami učení a poruchami chování. Jeho přístup byl velice zdvořilý a ochotný.

Volba posledního respondenta spočívala na stejném principu jako volba respondenta číslo jedna a číslo tři. Výběr tentokrát probíhal na Základní škole Konice. V Základní škole Konice bylo více potenciálních respondentů pro náš výzkum, nicméně jediný ochotný a časově dostupný byl zvolený respondent číslo čtyři.

4.4 Popis kvalitativního výzkumného šetření

Po uskutečnění strukturovaných rozhovorů, které byly v rozsahu každý čtyřicet pět minut až jednu hodinu, došlo k následnému doslovnému přepisování získaných dat do elektronické podoby. S výpověďmi bylo poté dále pracováno v elektronické podobě. Výpovědi dotazovaných respondentů sloužily k dalšímu zpracování, a to v rámci tvoření dotazníků pro širší počet respondentů. Respondenti byli obeznámeni s podmínkami rozhovoru a souhlasili s uveřejněním jejich výpovědí pro naše studentské účely.

Ve fázi předvýzkumu jsme na základě rozhovorů vždy začali s otázkami identifikačními, abychom zjistili nějaké informace o respondentovi. Těmito otázkami jsou:

1. Jaká je vaše působnost na škole? (učitelka/speciální pedagog)
2. Jak dlouho se věnujete profesi speciálního pedagoga / učitele 1. stupně? (délka pedagogické praxe)

Poté následovala skupina otázek, které se zaměřují konkrétně na fakta, která potřebujeme zjistit. Tento předvýzkum nám umožní sestavit si jakousi podobu dotazů a následné otázky do dotazníkového šetření. Těmito otázkami jsou:

3. Jaké vnímáte výhody genetické metody čtení u dětí s SPU

4. Jaké vnímáte nevýhody genetické metody čtení u dětí s SPU
5. Jaké vnímáte výhody analyticko-syntetické metody čtení u dětí s SPU
6. Jaké vnímáte nevýhody analyticko-syntetické metody čtení u dětí s SPU
7. Vnímáte ještě nějaké další poznatky k oběma metodám – mimo jejich již zmíněné výhody a nevýhody?

4.5 Analýza zjištěných poznatků kvalitativního výzkumného šetření

Skupiny otázek (č. 3 až č. 7) se zaměřují na konkrétní fakta, která potřebujeme zjistit. Tento předvýzkum nám umožnil sestavit podobu názorů a následné otázky do dotazníkového šetření. Identifikační otázky (č. 1 až č. 2) jsme zahrnuli výše do tabulky č. 1. výběrový soubor kvalitativního výzkumného vzorku

Jaké vnímáte výhody genetické metody čtení u dětí s SPU

Respondent č. 1

„Vnímám rychlejší progres ve čtení, genetickou metodou se dítě učí celý den, učí se písmenka během celého dne (na značkách, na cedulích v obchodech...). Učí se hodně sami, protože to všude vidí, je to součástí denní reality. Učí se jen jedna varianta písmene, tudíž se zdá jednodušší. Děti znají hodně písmen z předškolního vzdělávání, není nutné je učit tolik nového. Jsou motivované, nadšené, že znají tolik písmen, že umí dříve číst.

Při správném uchopení je metoda velmi motivační pro děti, učí se rychle a mají ze sebe radost, za 2–3 týdny je možné číst slova, do dvou měsíců je možné číst plnohodnotně. Děti při genetické metodě píšou méně, a pokud, tak fixem na tabuli, soustředí se pouze na čtení. Je to pro ně snadné. Máme velké množství motivačních her (procházka po obci, čtení cedulí a všeho, na co se s dětmi narazí...). Metoda je hravá (syntéza slov, děti chodí po třídě a poznávají...). Děti mají možnost více měsíců (4–5) na uvolňovací cviky.“

Respondent č. 2

„Jsem velkým zastáncem analyticko-syntetické metody, genetická metoda se mi nikdy nelíbila. Jako výhodu vnímám pouze to, že je tu možnost jiného způsobu čtení než analyticko-syntetické v případě, že by byl žák, u kterého by opravdu nešlo AS metodu využít.“

Respondent č. 3

„Pro některé děti je náročné setkávat se u analyticko-syntetické metody se 4 variantami písmen, v tomto je genetická metoda jednodušší – alespoň pro tyto děti. Učí se jen jedna varianta písmene – velké tiskací písmeno. V tom případě mají delší dobu na procvičovací a uvolňovací cviky, které jsou pro děti taky moc důležité. Trénink pravolevé orientace a jemné motoriky je tímto delší a kvalitnější. Dítě se učí přirozeně samo. Snadněji se tak zabaví všechny děti ve třídě.“

Respondent č. 4

„U nás na škole používáme genetickou metodu čtení, jsem spokojená, přijde mi jako přirozenější metoda. Děti čtou rychleji než děti, které se učí číst pomocí analyticko-syntetické metody, dokážou si k Vánocům přečíst i napsat dopis Ježíškovi. Jako speciální pedagog vnímám, že mám méně dětí, které mají potíže s genetickou metodou, přijde mi jednodušší pro dyslektiky. Jedná se o ucelenější, uzavřenější systém.“

Jaké vnímáte nevýhody genetické metody čtení u dětí s SPU

Respondent č. 1

„Metoda je velmi negativně vnímána z pohledu logopedů a nových pedagogů, vnímají ji jako novou neozkoušenou metodu, přitom je to stará metoda.

Děti s ADHD ze začátku nemají potíže, jde jim to přirozeně, ale při delších slovech je na ně větší nárok. Začínají zmatkovat, příliš nad tím přemýšlí a dělají chyby. Pro děti s poruchou pozornosti je tato metoda příliš přetěžující.“

Respondent č. 2

„Neučila jsem podle genetické metody, ale ze zkušeností ostatních pedagogů vím, že měly děti problém s dvojitým čtením. Neumím si představit podle této metody učit děti s dyslexií. Tvoření slov z hlásek pro ně musí být obtížné.“

Respondent č. 3

„Žák čte slovo dvakrát, nejprve písmena, potom celé slovo. Pro některé žáky by to mohlo být těžké na zapamatování. Může se objevit riziko dvojího čtení.“

Respondent č. 4

„Děti s oslabenou krátkodobou pamětí mají problém s delšími slovními celky. Dlouhá písmena nemají šanci složit. U dětí vzdělávaných podle genetické metody se často setkávám s problémem, když je dítě konci řádku a potřebuje slovo rozložit pomlčkou, má potíže s rozdělením slova na slabiky, u dětí vzdělávaných pomocí AS metody vidím, že jim to jde přirozeněji.

Přijde mi, že je obtížné sehnat pro děti knížky v genetické metodě čtení. Knížky s pouze velkými písmeny, kromě určených slabikářů není moc velký výběr, například na čtení si pohádek doma...“

Jaké vnímáte výhody analyticko-syntetické metody čtení u dětí s SPU

Respondent č. 1

„Lepší metoda pro žáky s poruchou krátkodobé paměti, například děti s ADHD. Méně náročné než čtení po písmenku. Při genetické metodě využíváno jako podpůrná metoda u dětí s krátkodobou poruchou paměti. Například děti s ADHD, v předmětu speciálně pedagogické péče, písmenka jsou nachystaná na lavici, zdokonalení se ve skládání písmenek před sebe.“

Respondent č. 2

„Jinou než analyticko-syntetickou metodou jsem neučila, tato metoda mi naprosto vyhovuje, spoléhám na prověřené a bohaté zkušenosti. Zatím jsem pomocí AS naučila číst všechny děti. Logický postup od nejjednoduššího k nejtěžšímu. Děti čtou rychleji a plynuleji, má to rytmus. Nesetkáváme se tolik s dvojím čtením. Můžeme vzdělávat pomocí didaktických her v prvopočátečním čtení.“

Respondent č. 3

„Tato metoda mi vyhovuje, jsem s ní spokojená. Má širokou literaturu, spousty slabikářů a metodických pomůcek. Jsem na metodu zvyklá, mám svůj ‚grif‘. Vzhledem k tomu, že mé kolegyně učí stejným způsobem, mohu s nimi konzultovat potíže, metoda je běžnější, všichni ji znají. A většina podle ní učí.“

Respondent č. 4

„Jak už jsem řekla, je to lepší pro děti s oslabenou krátkodobou pamětí.

Mám kolem sebe děti, kterým by vyhovovalo, kdyby znaly hned na začátku všechny varianty písmen, chtěly by být připraveny.“

Jaké vnímáte nevýhody analyticko-syntetické metody čtení u dětí s SPU

Respondent č. 1

„Náročná a obtížná pro dyslektiky, vlastní zkušenost z dětství, kdy mi metoda analyticko-syntetická nevyhovovala z důvodu diagnostikované dyslexie. 4 varianty každého písmene, náročné a obtížnější na zapamatování, učení je zdlouhavé, děti ztrácí motivaci a chuť číst. Je komplikované udržet jejich motivaci, chtějí umět číst dřív. Vnímám tuto metodu jako náročnou, nehravou, není prostor na hry, není na to čas, nevhodné pro děti s poruchami učení, tyhle děti potřebují učení pomocí her.

Doba uvolňovacích cviků je pouze 2–3 měsíce. Těžké udržet děti psát v lince, aby psaly tam, kde mají. Nemají vypsanou a uvolněnou ruku.

Při aktivitách, kdy se skládají slabiky na lavici, je to nepraktické pro děti s ADHD, jsou nepořádné, je nutné pomoci jim, nepraktické, aby nosily písmenka u sebe. Je to lepší spíše jako individuální podpůrná možnost pro předmět speciálně pedagogické péče, kdy má písmenka u sebe učitel.“

Respondent č. 2

„Je pravda, že některé méně chápající děti měly s tvořením slabik problém, ale to zvládneme větším tréninkem.“

Respondent č. 3

„Je pravdou, že než se mi děti naučí číst, trvá to o něco déle. Je potřeba dlouho procvičovat slabiky.

Některé děti mají potíže zapamatovat si všechny 4 varianty písmene.“

Respondent č. 4

„Metoda je zdlouhavější, pro děti obtížná na motivaci.

Je náročnější zapamatovat si pro děti naráz všechny čtyři varianty písmen. Děti se jen neučí číst a psát, ale i počítat, vše je pro ně naráz náročné.“

Vnímáte ještě nějaké další poznatky k oběma metodám mimo jejich již zmíněné výhody a nevýhody?

Respondent č. 1

„Kdybychom tak byli schopni si žáky rozdělit podle toho, komu jaká metoda čtení vyhovuje, a podle toho ho zařadit do třídy.“

Respondent č. 3

„Mám za sebou různé kurzy a semináře pro obě metody čtení, ale vždy se ráda vrátím k analyticko-syntetické metodě.“

Respondent č. 4

„Ani jednu z metod nepovažuji za lepší. Přejde mi, že v pozdějším věku nevnímám rozdíl u dětí podle toho, jakou metodou čtení se učili číst.“

4.6 Souhrn výsledků kvalitativního výzkumného šetření

Nyní si shrneme poznatky vyplývající z kvalitativního výzkumného šetření. Poznatky z předvýzkumu jsme shrnuli do následujících souvětí a na základě těchto souvětí jsme sestavili dotazník, kde se pomocí Likertovy škály mohli vyjádřit respondenti hlavního dotazníkového šetření a projevit tak míru svého souhlasu či nesouhlasu.

Výhodou genetické metody čtení je:

- Metoda je pro děti přirozenější na učení, čtení jim jde rychleji, metoda má větší progres než metoda analyticko-syntetická, učení je přirozenější díky jednomu základnímu tvaru písmenka.
- Žáci se učí číst pomocí této metody ve svém životě prakticky pořád (předčítají si nápisy na cedulích, značky...), což zvyšuje jejich motivaci číst, mají chuť pokračovat, zdokonalovat se, vzniká tak široké množství motivačních her i pouhou procházkou po ulici.
- Více času na uvolňovací cviky, protože děti začínají psát později.
- Vhodnější systém čtení pro děti s dyslexií. Jednodušší než tvořit slabiky, jak je tomu u analyticko-syntetické metody.

Nevýhodou genetické metody čtení je:

- Špatné uplatnění pro děti s oslabenou krátkodobou pamětí, při delším slově dochází k zapomenutí začátku slova, pro děti s poruchou pozornosti je tato metoda přetěžující.
- Náročná metoda na sluchové vnímání pro děti s SPU. Vzniká riziko dvojího čtení.
- Potíže s dělením slova na konci řádku pomocí spojovníku (př. lokomoti-va) než pro děti, jež mají zažitou analyticko-syntetickou metodu čtení (rozdělování slov na slabiky).
- Obtížné shánění knížek s velkými písmeny na domácí čtení – mimo slabikáře.

Výhodou analyticko-syntetické metody čtení je:

- Prověřená metoda s bohatými zkušenostmi, široká literatura, spousta metodických pomůcek a slabikářů. Metoda je užívána nejběžněji, učí podle ní většina pedagogů, je snazší konzultovat díky tomu výukové obtíže dětí s dalšími pedagogy.
- Děti čtou rychleji a plynuleji pomocí rytmu. Metoda má logický rámec od nejjednoduššího k nejtěžšímu, naučí se všechny varianty písmen najednou, nic je nepřekvapí.
- Vhodnější použití pro žáky s krátkodobou poruchou paměti. Možnost uplatnění jako podpurná metoda čtení například u dětí s ADHD (př. přichystaná písmenka na lavici – skládání slabik jako vizuální ukázka).
- Méně se setkáváme s dvojím čtením.

Nevýhodou analyticko-syntetické metody čtení je:

- Náročnější metoda pro děti s dyslexií. Obtížné skládání slabik a slov, záměna písmen. Metoda vyžaduje náročné sluchové vnímání jednotlivých prvků a struktury slova. Může se tak objevovat riziko dvojího čtení.
- Delší časová náročnost, děti čtou později. Potřeba delší doby na procvičování slabik, je náročné zapamatovat si všechny čtyři varianty písmen najednou. Vše má zdlouhavější charakter, pro děti je obtížnější udržení motivace.

Je nutné zmínit důležitý poznatek z rozhovorů, že téměř se všemi respondenty jsme se shodli na faktu, že neexistuje žádná metoda čtení, která by byla univerzální pro všechny. Proto

dotazování pedagogové nepovažují ani jednu z metod (genetickou či analyticko-syntetickou) za lepší.

4.7 Výběrový soubor hlavního kvantitativního výzkumného šetření

Při následném dotazníkovém šetření byli osloveni speciální pedagogové školských poradenských zařízení, školních poradenských pracovišť a pedagogové 1. ročníku základní školy, kteří vyučují prvopočáteční čtení.

4.8 Metoda a popis vlastního hlavního výzkumného šetření

Hlavní výzkum probíhal pomocí dotazníkové metody s použitím strukturovaného dotazníku, který byl sestaven na základě předvýzkumu. Jednotlivé body dotazníku byly vytvořeny tak, aby jejich vyhodnocením došlo ke splnění hlavního cíle práce.

Metodou pro získání dat byla tedy v tomto případě zvolena dotazníková metoda, která nám umožnila shromáždit informace od velkého množství respondentů v krátkém čase. Respondenti se pomocí Likertovy škály vyjádřili k tvrzením, a to mírou svého souhlasu, popř. nesouhlasu. V poslední části dotazníku měli respondenti možnost písemně doplnit své osobní poznatky k šetření.

Dotazník obsahoval 23 položek a byl rozdělen do čtyř sekcí. První sekce dotazníku zjišťovala pohlaví a délku praxe respondentů. V druhé sekci výzkumu již respondenti odpovídali na téma věnující se genetické metodě čtení. Sekce číslo tři se věnovala analyticko-syntetické metodě čtení, poslední (čtvrtá) sekce byla sestavena pro respondenty v případě, že se chtěli podělit se svými osobními názory na obě zkoumané metody. Výsledný dotazník lze nalézt v diplomové práci v příloze č. 1. Osobní vyjádření dotazovaných je pak v příloze č. 2, kde představujeme doplňující odpovědi respondentů, kteří se dle svého uvážení mohli k výzkumu vyjádřit pomocí otázek č. 20, 21, 22 a 23 v dotazníku. Z důvodu časové náročnosti jsme nevnímali jako vhodné zakomponovat tyto slovní výpovědi do diplomové práce, nicméně považujeme za vhodné zmínit tyto podklady alespoň v přílohách; respondenti tomu věnovali svůj čas, čehož si vážíme.

Výsledky jednotlivých položek dotazníku jsou uvedeny v tabulkách, v levém sloupci je znázorněna četnost, v pravém sloupci procenta. Poté jsou doplněny příslušné grafy pro lepší názornost. Tabulky byly vytvořeny v aplikaci Microsoft Word. Grafy byly vytvořeny pomocí programu Google Forms, přes který byl dotazník zrealizován. Při výpočtech ověřování hypotéz

jsme vycházeli z testu shody pomocí Chí-kvadrátového testu. Všechny výpočty byly provedeny v programu Excel pomocí tabulek četností a funkce CHISQ.TEST.

4.9 Analýza získaných poznatků z hlavního výzkumného šetření

Hlavní výzkum probíhal pomocí dotazníkové metody s použitím dotazníku, který byl sestaven na základě provedeného předvýzkumu. Jednotlivé položky dotazníku byly vytvořeny tak, aby jejich vyhodnocením došlo ke splnění cíle práce.

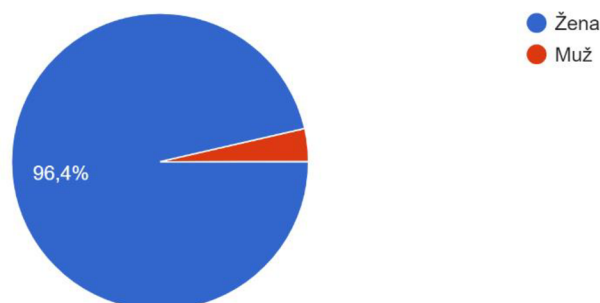
Otázka č. 1 Uved'te, prosím, vaše pohlaví:

Tabulka 2 Otázka č. 1

Odpověď	Pozorovaná četnost	%
Žena	107	95,5
Muž	5	4,5
Celkem respondentů	112	

1. Uved'te, prosím, Vaše pohlaví:

111 odpovědí



Obrázek 11 Graf otázka č. 1

Položka znázorňuje poměr dotazovaných respondentů podle pohlaví. Výzkumného šetření se zúčastnilo 107 žen a 5 mužů.

Otázka č. 2 Uved'te, prosím, délku vaší praxe speciálního pedagoga

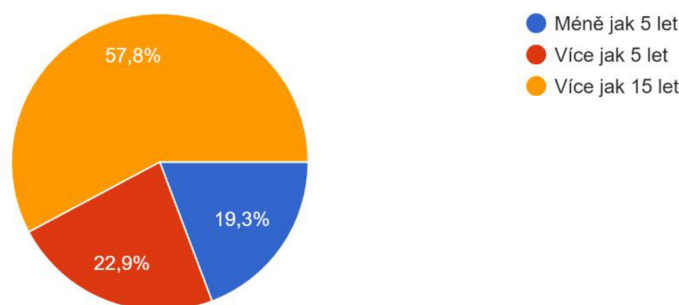
Tabulka 3 Otázka č. 2

Odpověď	Pozorovaná četnost	%
Méně jak 5 let	21	19,3
Více jak 5 let	25	22,9

Více jak 15 let	63	57,8
Celkem respondentů	109	

2. Uved'te, prosím, délku Vaší praxe speciálního pedagoga/ pedagoga:

109 odpovědí



Obrázek 12 Graf otázka č. 2

U této položky jsme zjistili, v jakém rozpětí je praxe dotazovaných speciálních pedagogů. Více než polovina dotazovaných, tedy celých 57,8 %, má praxi více jak 15 let. Druhou nejčastější skupinou jsou respondenti s délkou praxe více jak 5 let (22,9 %), nejméně početnou skupinou jsou respondenti s praxí méně jak 5 let (19,3 %).

Otázka č. 3 Uved'te, prosím, s jakými metodami čtení jste se při vyšetření žáků setkali, popřípadě s jakou metodou čtení máte zkušenosti (možnost více odpovědí).

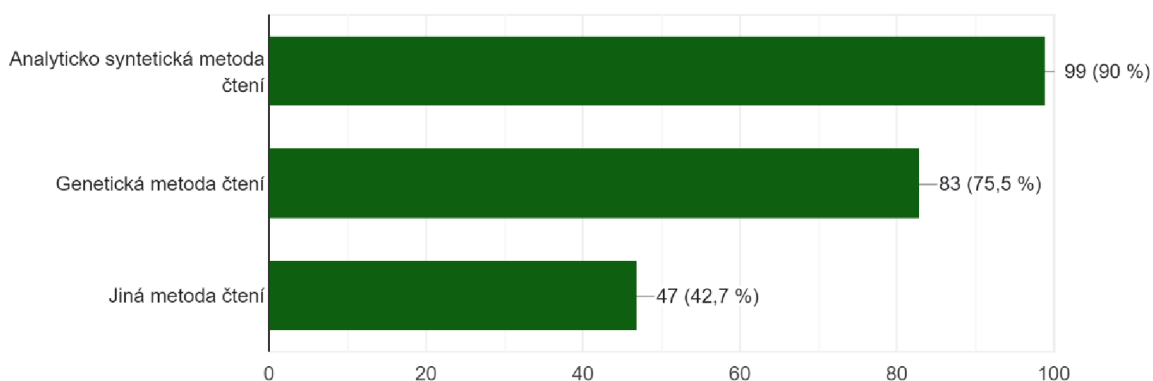
Tabulka 4 Otázka č. 3

Odpověď	Pozorovaná četnost	%
Analyticko-syntetická metoda čtení	99	90
Genetická metoda čtení	83	75,5
Jiná metoda čtení	47	42,7

Celkem respondentů 110

3. Uved'te, prosím, s jakými metodami čtení jste se při vyšetření žáků setkali , popřípadě s jakou metodou čtení máte zkušenosti (možnost více odpovědí)

110 odpovědí



Obrázek 13 Graf otázka č. 3

Z tohoto grafu je patrné, že 90 % respondentů má zkušenosti s analyticko-syntetickou metodou čtení, 75,5 % respondentů se setkala s genetickou metodou čtení. 42,7 % dotazovaných se setkala ve své praxi s jinou metodou čtení.

Otázka č. 4 Uved'te, prosím, s jakou metodou čtení pracujete nejvíce.

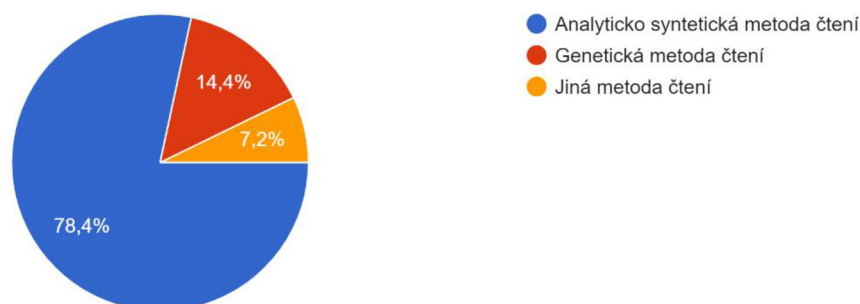
Tabulka 5 Otázka č. 4

Odpověď	Pozorovaná četnost	%
Analyticko-syntetická metoda čtení	87	78,4
Genetická metoda čtení	16	14,4
Jiná metoda čtení	8	7,2

Celkem dotazovaných 111

4. Uvedte prosím, s jakou metodou čtení pracujete nejvíce:

111 odpovědí



Obrázek 14 Graf otázka č. 4

Z následující položky vyplývá, že v drtivé většině respondenti pracují nejvíce s analyticko-syntetickou metodou čtení (78,4 %), dalších 14,4 % respondentů pracuje nejčastěji s genetickou metodou čtení a zbylých 7,2 % pracuje s jinou metodou čtení.

Níže položené otázky jsou zaměřeny konkrétně na zmapované výhody a nevýhody genetické metody čtení, kde se respondenti pomocí dotazníku vyjadřují mírou svého souhlasu/nesouhlasu.

Otázka č. 5 Výhodou genetické metody čtení je: „Metoda je pro děti přirozenější na učení, čtení jim jde rychleji, metoda má větší progres než metoda analyticko-syntetická, učení je přirozenější díky jednomu základnímu tvaru písmenka.“

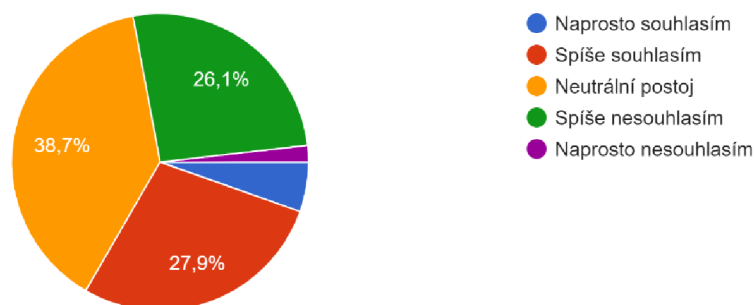
Tabulka 6 Otázka č. 5

Odpověď	Pozorovaná četnost	%
Naprosto souhlasím	6	5,4
Spíše souhlasím	31	27,9
Neutrální postoj	43	38,7
Spíše nesouhlasím	29	26,1
Naprosto nesouhlasím	2	1,8

Celkem dotazovaných

111

5. Výhodou genetické metody čtení je „Metoda je pro děti přirozenější na učení, čtení jim jde rychleji, metoda má větší progres než metoda anal...zenější díky jednomu základnímu tvaru písmenka.“
111 odpovědí



Obrázek 15 Graf otázka č. 5

Z uvedené položky můžeme vidět, že s otázkou č. 5 naprosto souhlasí 5,4 % respondentů, spíše souhlasí 27,9 %, nejvyšší počet respondentů 38,7 % zaujímá neutrální postoj, 26,1 % respondentů spíše nesouhlasí a zbylých 1,8 % naprosto nesouhlasí.

Otázka č. 6 Výhodou genetické metody čtení je: „Žáci se učí číst pomocí této metody ve svém životě prakticky pořád (předčítají si nápisy na cedulích, značky...), což zvyšuje jejich motivaci číst, mají chuť pokračovat, zdokonalovat se, vzniká tak široké množství motivačních her i pouhou procházkou po ulici.“

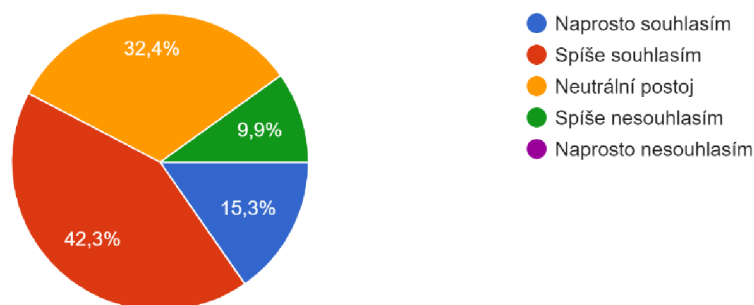
Tabulka 7 Otázka č. 6

Odpověď	Pozorovaná četnost	%
Naprosto souhlasím	17	15,3
Spíše souhlasím	47	42,3
Neutrální postoj	36	32,4
Spíše nesouhlasím	11	9,9
Naprosto nesouhlasím	0	0

Celkem dotazovaných

111

6. Výhodou genetické metody čtení je „Žáci se učí číst pomocí této metody ve svém životě prakticky pořád (předčítají si nápisy na cedulích, z...žství motivačních her i pouhou procházkou po ulici.“
111 odpovědí



Obrázek 16 Graf otázka č. 6

Z uvedeného grafu můžeme vidět, že 15,3 % respondentů s otázkou č. 6 naprostou souhlasí, 42,3 % spíše souhlasí, 32,4 % hlasuje pro neutrální postoj, 9,9 % dotazovaných spíše nesouhlasí.

Otázka č. 7 Výhodou genetické metody čtení je: „Více času na uvolňovací cviky, protože děti začínají psát později.“

Tabulka 8 Otázka č. 7

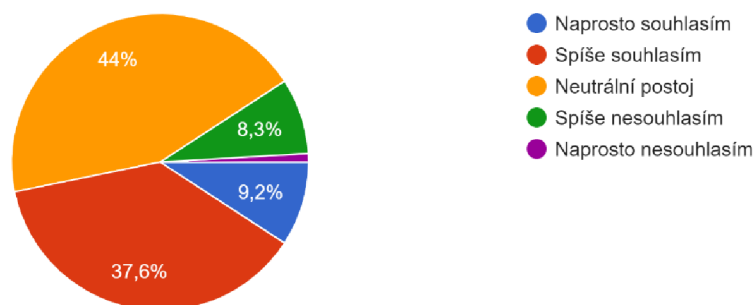
Odpověď	Pozorovaná četnost	%
Naprostou souhlasím	10	9,2
Spíše souhlasím	41	37,6
Neutrální postoj	48	44
Spíše nesouhlasím	9	8,3
Naprostou nesouhlasím	1	0,9

Celkem dotazovaných

109

7. Výhodou genetické metody čtení je, „Více času na uvolňovací cviky, protože děti začínají psát později.“

109 odpovědí



Obrázek 17 Graf otázka č. 7

Položka č. 7 nám ukazuje, že 44 % respondentů zaujímá k otázce č. 7 neutrální postoj, 37,6 % dotazovaných spíše souhlasí, 9,2 % respondentů naprosto souhlasí, 8,3 % spíše nesouhlasí a 0,9 % naprosto nesouhlasí.

Otázka č. 8 Výhodou genetické metody čtení je: „Vhodnější systém čtení pro děti s dyslexií. Jednodušší než tvořit slabiky, jak je tomu u analyticko-syntetické metody.“

Tabulka 9 Otázka č. 8

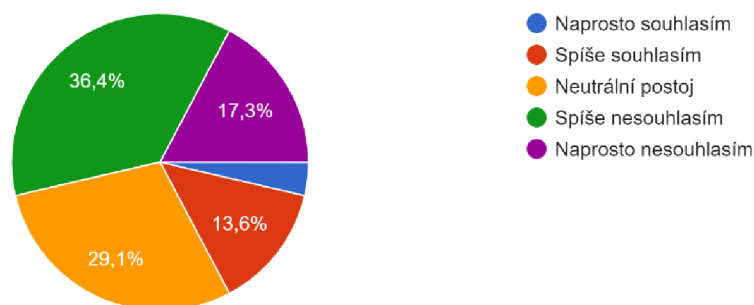
Odpověď	Pozorovaná četnost	%
Naprosto souhlasím	4	3,6
Spíše souhlasím	15	13,6
Neutrální postoj	32	29,1
Spíše nesouhlasím	40	36,4
Naprosto nesouhlasím	19	17,3

Celkem dotazovaných

110

8. Výhodou genetické metody čtení je, „Vhodnější systém čtení pro děti s dyslexií. Jednodušší než tvořit slabiky, jak je tomu u analyticko-syntetické metody.“

110 odpovědí



Obrázek 18 Graf otázka č. 8

Tato položka znázorňuje 36,4 % respondentů, kteří spíše nesouhlasí, druhá nejpočetnější skupina respondentů s 29,1 % uvádí neutrální postoj, 17,3 % naprostou nesouhlasí, pouhých 13,6 % spíše souhlasí a 3,6 % naprostou souhlasí.

Otázka č. 9 Nevýhodou genetické metody čtení je: „Špatné uplatnění pro děti s oslabenou krátkodobou pamětí, při delším slově dochází k zapomenutí začátku slova, pro děti s poruchou pozornosti je tato metoda přetěžující.“

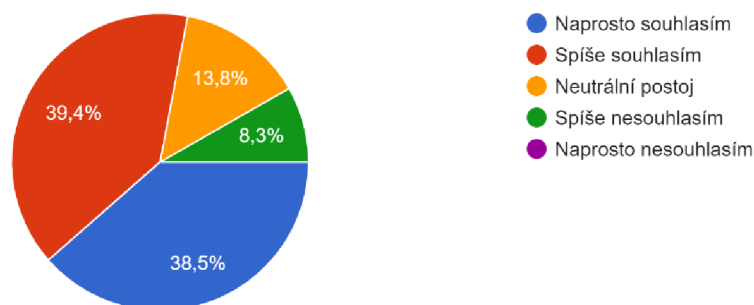
Tabulka 10 Otázka č. 9

Odpověď	Pozorovaná četnost	%
Naprostou souhlasím	42	38,5
Spíše souhlasím	43	39,4
Neutrální postoj	15	13,8
Spíše nesouhlasím	9	8,3
Naprostou nesouhlasím	0	0

Celkem dotazovaných

109

9. Nevýhodou genetické metody čtení je, „Špatné uplatnění pro děti s oslabenou krátkodobou pamětí, při delším slově dochází k zapomenutí začát... poruchou pozornosti, je tato metoda přetěžující.“
109 odpovědí



Obrázek 19 Graf otázka č. 9

S otázkou č. 9 naprosto souhlasí 38,5 % dotazovaných, 39,40 % spíše souhlasí, 13,8 % dotazovaných hlasuje pro neutrální postoj a zbylých 8,3 % dotazovaných spíše nesouhlasí.

Otázka č. 10 Nevýhodou genetické metody čtení je: „Náročná metoda na sluchové vnímání pro děti s SPU. Vzniká riziko dvojího čtení.“

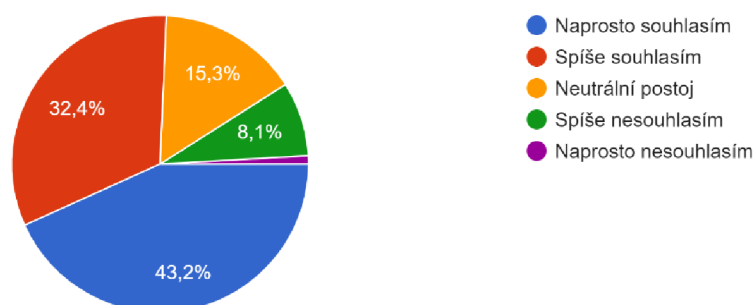
Tabulka 11 Otázka č. 10

Odpověď	Pozorovaná četnost	%
Naprosto souhlasím	48	43,2
Spíše souhlasím	36	32,4
Neutrální postoj	17	15,3
Spíše nesouhlasím	9	8,1
Naprosto nesouhlasím	1	0,9

Celkem respondentů 111

10. Nevýhodou genetické metody čtení je, " Náročná metoda na sluchové vnímání pro děti s SPU. Vzniká riziko dvojího čtení."

111 odpovědí



Obrázek 20 Graf otázka č. 10

V grafu si můžeme všimnout, že s otázkou č. 10 naprosto souhlasí 43,2 % respondentů a 32,4 % respondentů spíše souhlasí. Dalších 15,3 % respondentů zaujímá neutrální postoj. Pouhých 8,1 % spíše nesouhlasí a 0,9 % naprosto nesouhlasí.

Otázka č. 11 Nevýhodou genetické metody čtení je: „Potíže s dělením slova na konci řádku pomocí spojovníku (př. lokomoti-va), než je tomu pro děti, jež mají zažitou analyticko-syntetickou metodu čtení (rozdělování slov na slabiky).“

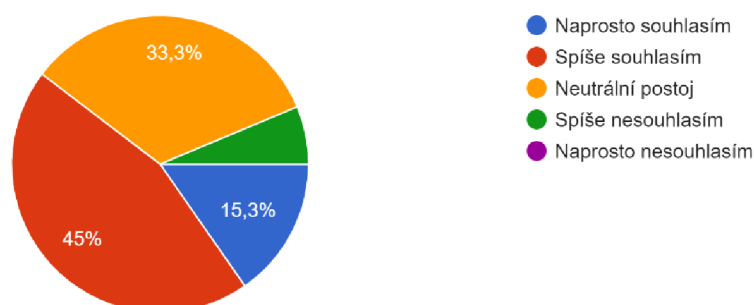
Tabulka 12 Otázka č. 11

Odpověď	Pozorovaná četnost	%
Naprosto souhlasím	17	15,3
Spíše souhlasím	50	45
Neutrální postoj	37	33,3
Spíše nesouhlasím	7	6,3
Naprosto nesouhlasím	0	0

Celkem dotazovaných

111

11. Nevýhodou genetické metody čtení je, "Potíže s dělením slova na konci řádku, pomocí spojovníku (Př. Lokomoti-va), než pro děti, jež mají...etickou metodu čtení (rozdělování slov na slabiky)."
111 odpovědí



Obrázek 21 Graf otázka č. 11

Z grafu vyplývá, že s otázkou č. 11 velký počet respondentů s rovnými 45 % spíše souhlasí, dalších 15,3 % napřsto souhlasí. Druhou nejpočetnější skupinou s 33,3 % jsou respondenti s neutrálním postojem a zbylých 6,3 % respondentů spíše nesouhlasí.

Otázka č. 12 Nevýhodou genetické metody čtení je: „Obtížné shánění knížek s velkými písmeny na domácí čtení – mimo slabikáře.“

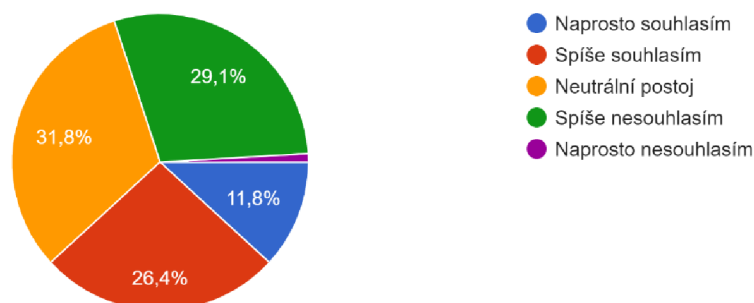
Tabulka 13 Otázka č. 12

Odpověď	Pozorovaná četnost	%
Napřsto souhlasím	13	11,8
Spíše souhlasím	29	26,4
Neutrální postoj	35	31,8
Spíše nesouhlasím	32	29,1
Napřsto nesouhlasím	1	0,9

Celkem dotazovaných 110

12. Nevýhodou genetické metody čtení je, "Obtížné shánění knížek s velkými písmeny na domácí čtení, mimo slabikáře."

110 odpovědí



Obrázek 22 Graf otázka č. 12

U této položky můžeme vidět, že nejvyšší počet respondentů s 31,8 % zaujímá k otázce č. 12 neutrální postoj, dalších 29,1 % spíše nesouhlasí, 26,4 % respondentů spíše souhlasí, 11,8 % naprosto souhlasí a 0,9 % naprosto nesouhlasí.

Níže položené otázky jsou zaměřeny konkrétně na zmapované výhody a nevýhody analyticko-syntetické metody čtení, kde se respondenti pomocí dotazníku vyjadřují mírou svého souhlasu/nesouhlasu.

Otázka č. 13 Výhodou analyticko-syntetické metody čtení je: „Prověřená metoda s bohatými zkušenostmi, široká literatura, spousta metodických pomůcek a slabikářů. Metoda je užívána nejběžněji, učí podle ní většina pedagogů, je snazší konzultovat díky tomu výukové obtíže dětí s dalšími pedagogy.“

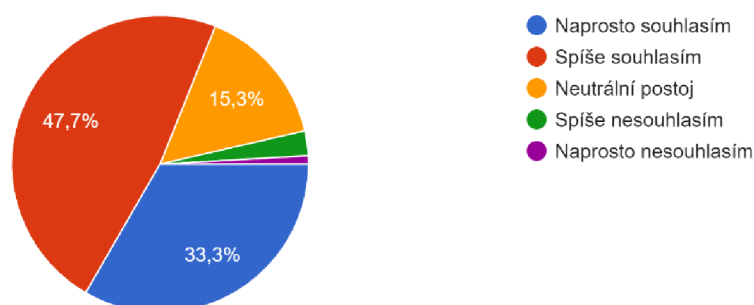
Tabulka 14 Otázka č. 13

Odpověď	Pozorovaná četnost	%
Naprosto souhlasím	37	33,3
Spíše souhlasím	53	47,7
Neutrální postoj	17	15,3
Spíše nesouhlasím	3	2,7
Naprosto nesouhlasím	1	0,9

Celkem dotazovaných

111

13. Výhodou analyticko – syntetické metody čtení je “ Prověřená metoda s bohatými zkušenostmi, široká literatura, spousty metodickýc...díky tomu výukové obtíže dětí s dalšími pedagogy.”
111 odpovědí



Obrázek 23 Graf otázka č. 13

V následujícím grafu můžeme pozorovat, že nejpočetnější skupina respondentů (47,7 %) s otázkou č. 13 spíše souhlasí, druhá nejpočetnější skupina respondentů (33,3 %) naprostou souhlasí. 15,3 % uvádí respondenty s neutrálním postojem. Pouhých 2,7 % respondentů spíše nesouhlasí a 0,9 % naprostou nesouhlasí.

Otázka č. 14 Výhodou analyticko-syntetické metody čtení je: „Děti čtou rychleji a plynuleji pomocí rytmu. Metoda má logický rámec od nejjednoduššího k nejtěžšímu, naučí se všechny varianty písmen najednou, nic je nepřekvapí.“

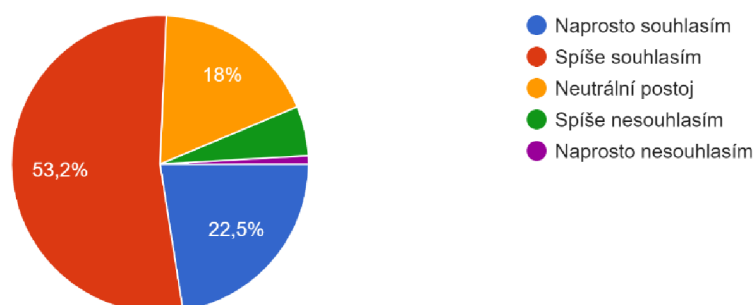
Tabulka 15 Otázka č. 14

Odpověď	Pozorovaná četnost	%
Naprostou souhlasím	25	22,5
Spíše souhlasím	59	53,2
Neutrální postoj	20	18
Spíše nesouhlasím	6	5,4
Naprostou nesouhlasím	1	0,9

Celkem dotazovaných

111

14. Výhodou analyticko – syntetické metody čtení je “ Děti čtou rychleji a plynuleji, pomocí rytmu. Metoda má logický rámec, od nejjednoduššího k nejt...echny varianty písmen zaráz, nic je nepřekvapí. “
111 odpovědí



Obrázek 24 Graf otázka č. 14

Položka znázorňuje, že více než polovina respondentů (53,2 %) s otázkou č. 14 spíše souhlasí, dalších 22,5 % naprostou souhlasí. 18 % respondentů zaujímá neutrální postoj, 5,4 % dotazovaných spíše nesouhlasí a 0,9 % naprostou nesouhlasí.

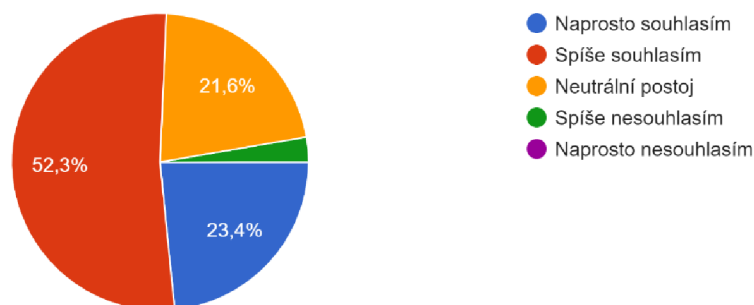
Otázka č. 15 Výhodou analyticko-syntetické metody čtení je: „Vhodnější použití pro žáky s krátkodobou poruchou paměti. Možnost uplatnění jako podpůrná metoda čtení, a to například u dětí s ADHD (př. přichystaná písmenka na lavici – skládání slabik jako vizuální ukázka).

Tabulka 16 Otázka č. 15

Odpověď	Pozorovaná četnost	%
Naprostou souhlasím	26	23,4
Spíše souhlasím	58	52,3
Neutrální postoj	24	21,6
Spíše nesouhlasím	3	2,7
Naprostou nesouhlasím	0	0

Celkem respondentů 111

15. Výhodou analyticko – syntetické metody čtení je “ Vhodnější použití pro žáky s krátkodobou poruchou paměti. Možnost uplatnění jako podpůrná m...nka na lavici – skládání slabik vizuální ukázka).
111 odpovědí



Obrázek 25 Graf otázka č. 15

Z grafu u otázky č. 15 vyplývá, že 23,4 % naprostou souhlasí, největší skupina respondentů s 52,3 % spíše souhlasí, 21,6 % respondentů hlasuje pro neutrální postoj, zbylých 2,7 % spíše nesouhlasí.

Otázka č. 16 Výhodou analyticko-syntetické metody čtení je: „Méně se setkáváme s dvojím čtením.“

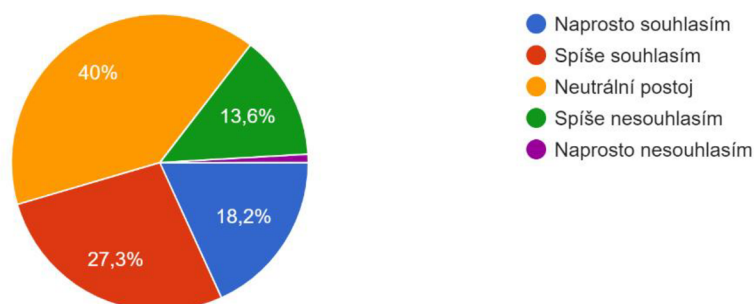
Tabulka 17 Otázka č. 16

Odpověď	Pozorovaná četnost	%
Naprostou souhlasím	20	18,2
Spíše souhlasím	30	27,3
Neutrální postoj	44	40
Spíše nesouhlasím	15	13,6
Naprostou nesouhlasím	1	0,9

Celkem respondentů 110

16. Výhodou analyticko – syntetické metody čtení je “ Méně se setkáváme s dvojím čtením.”

110 odpovědí



Obrázek 26 Graf otázka č. 16

Z grafu ohledně otázky č. 16 je patrné, že nejpočetnější skupina respondentů s rovnými 40 % má neutrální postoj, 27,3 % respondentů spíše souhlasí, dalších 18,2 % naprosto souhlasí. Nejmenší skupina respondentů s 13,6 % spíše nesouhlasí.

Otázka č. 17 Nevýhodou analyticko-syntetické metody čtení je: „Náročnější metoda pro děti s dyslexií. Obtížné skládání slabik a slov, záměna písmen. Metoda vyžaduje náročné sluchové vnímání jednotlivých prvků a struktury slova. Může se tak objevovat riziko dvojího čtení.“

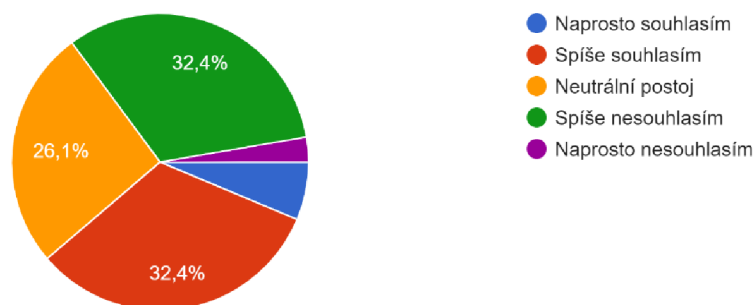
Tabulka 18 Otázka č. 17

Odpověď	Pozorovaná četnost	%
Naprosto souhlasím	7	6,3
Spíše souhlasím	36	32,4
Neutrální postoj	29	26,1
Spíše nesouhlasím	36	32,4
Naprosto nesouhlasím	3	2,7

Celkem respondentů

111

17. Nevýhodou analyticko – syntetické metody čtení je “ Náročnější metoda pro děti s dyslexií. Obtížné skládání slabik a slov, záměna písmen. Meto...lova. Může se tak objevovat riziko dvojího čtení.”
111 odpovědí



Obrázek 27 Graf otázka č. 17

Z grafu k otázce č. 17 můžeme vyčíst dvě nejpočetnější skupiny respondentů, 32,4 % respondentů s otázkou č. 17 spíše souhlasí, ve stejném procentuálním vyčíslení 32,4 % se nachází i respondenti, kteří spíše nesouhlasí. 26,1 % respondentů se nachází v neutrálním postoji k otázce, 6,3 % naprostou souhlasí a pouhých 2,7 % naprostou nesouhlasí.

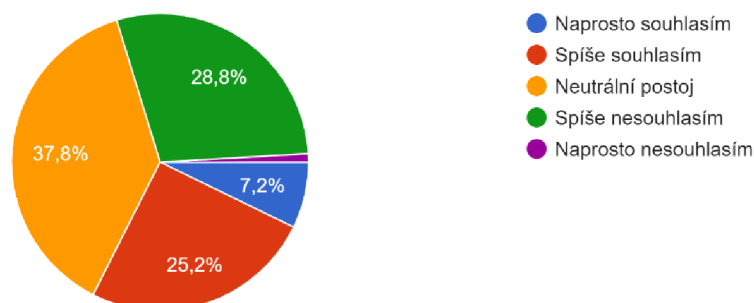
Otázka č. 18 Nevýhodou analyticko-syntetické metody čtení je: „Delší časová náročnost, děti čtou později. Potřeba delší doby na procvičování slabik, je náročné zapamatovat si všechny čtyři varianty písmen najednou. Vše má zdlouhavější charakter, pro děti je obtížnější udržení motivace.“

Tabulka 19 Otázka č. 18

Odpověď	Pozorovaná četnost	%
Naprostou souhlasím	8	7,2
Spíše souhlasím	28	25,2
Neutrální postoj	42	37,8
Spíše nesouhlasím	32	28,8
Naprostou nesouhlasím	1	0,9

Celkem respondentů 111

18. Nevýhodou analyticko – syntetické metody čtení je “ Delší časová náročnost, děti čtou později. Potřeba delší doby na procvičování slabik, j..jší charakter, pro děti obtížnější udržení motivace.”
111 odpovědí



Obrázek 28 Graf otázka č. 18

Položka č. 18 uvádí 37,8 % respondentů v neutrálním postoji, 28,8 % respondentů spíše nesouhlasí, dalších 25,2 % dotazovaných spíše souhlasí. Zbýlých 7,2 % respondentů naprosto souhlasí a 0,9 % naprosto nesouhlasí.

Otázka č. 19 Neexistuje žádná metoda čtení, která by byla univerzální pro všechny. Proto nepovažují ani jednu z metod (genetickou či analyticko-syntetickou) za lepší.

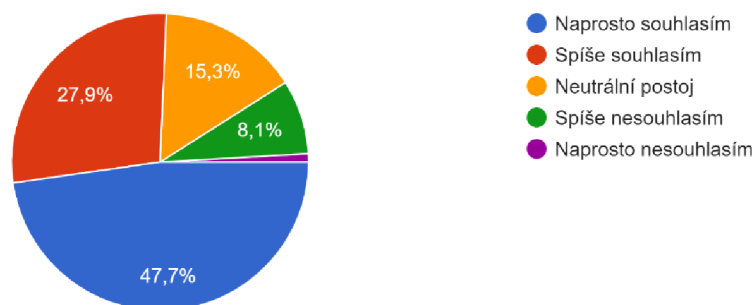
Tabulka 20 Otázka č. 19

Odpověď	Pozorovaná četnost	%
Naprosto souhlasím	53	47,7
Spíše souhlasím	31	27,9
Neutrální postoj	17	15,3
Spíše nesouhlasím	9	8,1
Naprosto nesouhlasím	1	0,9

Celkem respondentů 111

19. Neexistuje žádná metoda čtení, která by byla univerzální pro všechny. Proto nepovažují ani jednu z metod (genetickou či analyticko-syntetickou) za lepší.

111 odpovědí



Obrázek 29 Graf otázka č. 19

Z následujícího grafu, který náleží k otázce č. 19, můžeme vyčíst 75,6 % respondentů, jež hlasovalo se souhlasem, a to konkrétně 47,7 % respondentů naprosto souhlasí, dalších 27,9 % spíše souhlasí. 15,3 % zaujímá neutrální postoj, 8,1 % spíše nesouhlasí a pouhých 0,9 % naprosto nesouhlasí.

4.10 Souhrn výsledků hlavního kvantitativního výzkumného šetření

U dotazovaných byl převažující počet žen v profesi speciálního pedagoga. Velmi zjevná je také praxe dotazovaných speciálních pedagogů, kdy nejpočetnější skupinou byli pracovníci s praxí více jak 15 let.

Dalším zjištěním v první obecné části bylo, že účastníci dotazníku mají zkušenosti nejčastěji s analyticko-syntetickou a genetickou metodou čtení. Nicméně metoda, kterou účastníci výzkumu nejčastěji využívají, je v drtivě většině analyticko-syntetická metoda čtení.

V zaměření se konkrétně na výhody a nevýhody genetické metody čtení jsme se dozvěděli následující vyhodnocení.

S tvrzením, kdy genetická metoda je pro děti přirozenější na učení, čtení jde dětem rychleji, protože metoda má větší progres než metoda analyticko-syntetická, učení se tímto stává přirozenější, a to také díky jednomu základnímu tvaru písmenka, souhlasí jen zhruba jedna třetina dotazovaných. Nutno však podotknout, že nejvyšší početní skupina respondentů nebyla v nesouhlasu, ale zaujímala neutrální postoj.

Na čem se však převážná část respondentů shodla, je výhoda genetické metody čtení ve využití v praktickém životě. Žáci pomocí této metody mohou číst ve svém životě prakticky pořád, ať se jedná o předčítání si nápisů na cedulích nebo na značkách. Takové možnosti zvyšují jejich motivaci číst, děti mají chuť pokračovat, zdokonalovat se. Čímž také vzniká široké množství motivačních her i pouhou procházkou po ulici.

U výhod genetické metody čtení jsme se také setkali se značným souhlasem respondentů, že genetická metoda čtení umožňuje čas na uvolňovací cviky, protože děti začínají psát později.

Více než polovina respondentů však naopak nevidí genetickou metodu jako výhodnou. V případě užití tohoto systému čtení u dětí s dyslexií nevnímají tuto metodu jako jednodušší než tvoření slabik, jako je tomu u analyticko-syntetické metody čtení.

Velkou shodou s dotazovanými v šetření bylo poukázání na nevýhodu genetické metody čtení. Metoda je špatně uplatnitelná pro děti s oslabenou krátkodobou pamětí. U těchto dětí při čtení delších slov dochází k zapomenutí začátku slova. Pro děti, jež mají poruchu pozornosti, může být tato metoda přetěžující.

Více než dvě třetiny dotazovaných se také přiklání k tvrzení, že nevýhodou genetické metody čtení je náročnost metody na sluchové vnímání pro děti se specifickými poruchami učení, čímž následně může vznikat riziko dvojího čtení. Více než polovina respondentů vnímá jako další nevýhodu genetické metody čtení potíže u dětí s dělením slova na konci řádku pomocí spojovníku (př. lokomoti-va), než je tomu u dětí, jež mají zažitou analyticko-syntetickou metodu čtení (rozdělování slov na slabiky).

Nevýhodu je možno vnímat i v obtížném shánění knížek s velkými písmeny na domácí čtení, mimo školní slabikáře, k čemuž se přiklání jedna třetina dotazovaných.

Značnou výhodou u analyticko-syntetické metody čtení, se kterou se shoduje významná část respondentů, a to téměř 90 procent, je její prověřenost. Je vnímána jako metoda s bohatými zkušenostmi, širokou literaturou se spoustou metodických pomůcek a slabikářů. Další nespornou výhodou analyticko-syntetické metody čtení je její nejběžnější užívání, učí podle ní většina pedagogů, díky tomu je snazší konzultovat výukové obtíže dětí s dalšími pedagogy.

Další výhodou pro tuto metodu je dojem, že děti čtou rychleji a plynuleji s pomocí rytmu. Metoda má logický rámec od nejjednoduššího k nejtěžšímu, naučí se všechny varianty písmen najednou, což děti později nijak nepřekvapí. Jedna třetina dotazovaných však vnímá

jako nevýhodu delší časovou náročnost metody. Děti čtou později. Je potřeba počítat s delší dobou na procvičování slabik, je náročné zapamatovat si všechny čtyři varianty písmen najednou. Vše má zdlouhavější charakter, pro děti je obtížnější udržení motivace.

Výhodou analyticko-syntetické metody čtení může být použití vhodné pro žáky s krátkodobou poruchou paměti. Metoda může mít možnost uplatnění jako podpůrná metoda čtení například u dětí s ADHD (př. přichystaná písmenka na lavici – skládání slabik vizuální ukázka), k čemuž se přiklání více než 75 procent respondentů.

Někteří vnímají analyticko-syntetickou metodu jako výhodnější pro eliminaci dvojího čtení. Jedna třetina dotazovaných se přiklání k menšímu setkávání se s dvojím čtením než v porovnání s genetickou metodou.

Zvlášť zajímavá na výzkumu byla situace, kdy nevýhodou analyticko-syntetické metody čtení je její náročnost pro děti s dyslexií – proto obtížné skládání slabik a slov, záměna písmen. Metoda vyžaduje náročné sluchové vnímání jednotlivých prvků a struktury slova, čímž se může objevovat riziko dvojího čtení. S tímto tvrzením souhlasilo něco málo přes jednu třetinu dotazovaných, stejný procentuální počet respondentů však s tímto názorem naopak nesouhlasí.

Přestože jsme souhrnně zaznamenali vnímané výhody a nevýhody obou metod čtení, je důležité zmínit tvrzení, se kterým souhlasilo téměř tři čtvrtě respondentů. Neexistuje žádná metoda čtení, která by byla univerzální pro všechny. Proto není považována ani jedna z metod (genetická či analyticko-syntetická) za lepší.

4.11 Souhrn výsledků hlavního kvantitativního výzkumného šetření – ověřování hypotéz

Ověřování hypotézy č. 1

Věcná hypotéza H1: Speciální pedagogové považují analyticko-syntetickou metodu čtení za nevhodnou pro výuku žáků s dyslexií kvůli možnosti vzniku dvojího čtení.

H1₀ Neexistuje signifikantní rozdíl mezi počty pedagogů, kteří zastávají názor na to, že nevýhodou analyticko-syntetické metody čtení je možnost vzniku dvojího čtení u dětí s dyslexií, a speciálními pedagogy, kteří analyticko-syntetickou metodu za nevhodnou v tomto směru nepovažují.

H1_A: Existuje signifikantní rozdíl mezi počty pedagogů, kteří zastávají názor na to, že nevýhodou analyticko-syntetické metody čtení je možnost vzniku dvojího čtení u dětí s dyslexií, a speciálními pedagogy, kteří analyticko-syntetickou metodu za nevýhodnou v tomto směru nepovažují.

Tato hypotéza ověřuje statistické významnosti rozdílu v odpovědích na otázku č. 17: Nevýhodou analyticko-syntetické metody čtení je: „Náročnější metoda pro děti s dyslexií. Obtížné skládání slabik a slov, záměna písmen. Metoda vyžaduje náročné sluchové vnímání jednotlivých prvků a struktury slova. Může se tak objevovat riziko dvojího čtení.“

Pro testování hypotézy byl použit chí-kvadrát test dobré shody.

$$Z = \sum_{i=1}^k \frac{(X_1 - Np_i)^2}{Np_i}$$

Zvolená hladina významnosti: 0,05.

Test dobré shody:

Otázka č. 17	Počet
Nesouhlasím	39
Neutrální postoj	29
Souhlasím	43
Celkový součet	111

Obrázek 30 Tabulka rozdělení četností č. 1

Pomocí chí-kvadrát testu získáme p-hodnotu $p = 0,245267603$

Vypočítaná hodnota je menší než kritická hodnota 0,05. **Jsme nuceni přijmout nulovou hypotézu.** V tomto případě nelze prokázat rozdíl v počtu pedagogů zastávajících různý postoj.

Ověřování hypotézy č. 2

Věcná hypotéza H2: Speciální pedagogové pokládají genetickou metodu čtení u dětí s oslabeným sluchovým vnímáním za rizikovou pro vznik dvojího čtení.

H2₀: Neexistuje statisticky významný rozdíl mezi speciálními pedagogy, kteří tvrdí, že genetická metoda čtení může u dětí s oslabeným sluchovým vnímáním zvyšovat riziko dvojího čtení, a speciálními pedagogy, kteří považují za zvýšeně rizikovou jinou metodu čtení.

H_{2A}: Existuje statisticky významný rozdíl mezi speciálními pedagogy, kteří tvrdí, že genetická metoda čtení může u dětí s oslabeným sluchovým vnímáním zvyšovat riziko dvojího čtení, a speciálními pedagogy, kteří považují za zvýšeně rizikovou jinou metodu čtení.

Tato hypotéza ověřuje statistické významnosti rozdílu v odpovědích na otázku č. 10: Nevýhodou genetické metody čtení je: „Náročná metoda na sluchové vnímání pro děti s SPU. Vzniká riziko dvojího čtení.“

Pro testování hypotézy byl použit chí-kvadrát test dobré shody.

$$Z = \sum_{i=1}^k \frac{(X_i - Np_i)^2}{Np_i}$$

Zvolená hladina významnosti: 0,05.

Otázka č.10	Počet
Nesouhlasím	10
Neutrální postoj	17
Souhlasím	84
Celkový součet	111

Obrázek 31 Tabulka rozdělení četností č. 2

Pomocí chí-kvadrát testu pak získáme p-hodnotu $p = 2,5692 * 10^{-20}$

Výsledná hodnota je menší než kritická hodnota 0,05. **Jsme nuceni zamítnout nulovou hypotézu.** A připouštíme platnost hypotézy alternativní. Nejméně jeden z názorů se vyskytuje častěji nebo méně často než ostatní.

Ověřování hypotézy č. 3

Věcná hypotéza H3: Podle speciálních pedagogů žáci s krátkodobou poruchou paměti spolupracují s menšími obtížemi u analyticko-syntetické metody.

H₃₀: Neexistuje statisticky významný rozdíl mezi speciálními pedagogy, u kterých převládá názor na to, že analyticko-syntetická metoda je vhodnější pro výuku dětí s ADHD, a speciálními pedagogy, kteří považují za vhodnější užití jiné metody čtení.

H_{3A}: Existuje statisticky významný rozdíl mezi speciálními pedagogy, u kterých převládá názor na to, že analyticko-syntetická metoda je vhodnější pro výuku dětí s ADHD, a speciálními pedagogy, kteří považují za vhodnější užití jiné metody čtení.

Tato hypotéza ověřuje statistické významnosti rozdílu v odpovědích na otázku č. 15: Výhodou analyticko-syntetické metody čtení je: „Vhodnější použití pro žáky s krátkodobou poruchou paměti. Možnost uplatnění jako podpůrná metoda čtení například u dětí s ADHD (př. přichystaná písmenka na lavici – skládání slabik vizuální ukázka).

Pro testování hypotézy byl použit chí-kvadrát test dobré shody.

$$Z = \sum_{i=1}^k \frac{(X_1 - Np_i)^2}{Np_i}$$

Zvolená hladina významnosti: 0,05.

Otázka č.15	Počet
Nesouhlasím	3
Neutrální postoj	24
Souhlasím	84
Celkový součet	111

Obrázek 32 Tabulka rozdělení četností č. 3

Pomocí chí-kvadrát testu pak získáme p-hodnotu $p = 1,81762 * 10^{-21}$

Hodnota je menší než kritická hodnota 0,05. **Jsme nuceni zamítnout nulovou hypotézu.** A připouštíme platnost hypotézy alternativní. Nejméně jeden z názorů se vyskytuje častěji nebo méně často než ostatní.

Ověřování hypotézy č. 4

Věcná hypotéza H4: Speciální pedagogové považují vzdělávání dětí pomocí genetické metody čtení za přirozenou a progresivní metodu čtení.

H₀: Neexistuje statisticky významný rozdíl mezi speciálními pedagogy preferujícími genetickou metodu čtení z důvodu její větší přirozenosti a progresivity a speciálními pedagogy preferujícími analyticko-syntetickou či jinou metodu čtení.

H_{4A}: Existuje statisticky významný rozdíl mezi speciálními pedagogy preferujícími genetickou metodu čtení z důvodu její větší přirozenosti a progresivity a speciálními pedagogy preferujícími analyticko-syntetickou či jinou metodu čtení.

Tato hypotéza ověřuje statistické významnosti rozdílu v odpovědích na otázku č. 5: Výhodou genetické metody čtení je: „Metoda je pro děti přirozenější na učení, čtení jim jde

rychleji, metoda má větší progres než metoda analyticko-syntetická, učení je přirozenější díky jednomu základnímu tvaru písmenka.“

Pro testování hypotézy byl použit chí-kvadrát test dobré shody.

$$Z = \sum_{i=1}^k \frac{(X_1 - Np_i)^2}{Np_i}$$

Zvolená hladina významnosti: 0,05.

Otázka č.5	Počet
Nesouhlasím	31
Neutrální postoj	43
Souhlasím	37
Celkový součet	111

Obrázek 33 Tabulka rozdělení četností č. 4

Pomocí chí-kvadrát testu pak získáme p-hodnotu $p = 0,377957708$

Vypočítaná hodnota je menší než kritická hodnota 0,05. **Jsme nuceni přijmout nulovou hypotézu.**

5 Diskuze

V rámci výzkumu naší diplomové práce bylo cílem zaměřit se na výhody a nevýhody analyticko-syntetické a genetické metody čtení. Z našeho výzkumu je patrné, že jsme se setkali se speciálními pedagogy různých typů názorů. Přestože u některých tvrzení v dotazníku došlo ke shodě názorů, setkali jsme se rovněž s rozporů názorů mezi pedagogy.

V řešení a analyzování hypotéz jsme u **H2**: „Speciální pedagogové pokládají genetickou metodu čtení u dětí s oslabeným sluchovým vnímáním za rizikovou pro vznik dvojího čtení“ a **H3**: „Podle speciálních pedagogů žáci s krátkodobou poruchou paměti spolupracují s menšími obtížemi u analyticko-syntetické metody“ nuceni zamítnout nulovou hypotézu a připouštíme platnost hypotéz alternativních. Naopak u hypotéz **H1**: „Speciální pedagogové považují analyticko-syntetickou metodu čtení za nevhodnou pro výuku žáků s dyslexií kvůli možnosti vzniku dvojího čtení“ a **H4**: „Speciální pedagogové považují vzdělávání dětí pomocí genetické metody čtení za přirozenou a progresivní metodu čtení“ jsme nuceni přijmout hypotézy nulové.

Česká profesorka zabývající se rozvojem počáteční čtenářské gramotnosti a pregramotnosti Radka Wildová ve svém odborném článku na téma „Některé didaktické problémy výuky prvopočátečního čtení“ při vzájemném porovnání obou metod došla ke stejnému závěru, a to, že obě metody mají své klady a zápory. Ve svém článku autorka například uvádí konkrétní názor, že genetická metoda vede žáky rychleji ke čtení smysluplných slov, a tedy čtení žáky více baví. Zdůrazňuje však, že experimentálně zatím nebyly tyto závěry prokázány. Na podobné téma jsme zpracovávali hypotézu číslo čtyři, u níž nelze zamítnout nulovou hypotézu. (Wildová, 2004)

Domníváme se, že téma naší diplomové práce je uplatnitelné pro budoucí speciální pedagogy v rámci možnosti zmapovat si jisté výhody a nevýhody obou metod čtení, zároveň jsme si však vědomi, že názorné shrnutí výhod a nevýhod je pouze obecné a vždy bude záviset na individualitě žáka. Zároveň bude záležet na osobnosti pedagoga, a to především na tom, jak bude s daným žákem pracovat a jakým způsobem bude metodu pedagoga, ať už analyticko-syntetickou či genetickou metodu čtení, aplikovat do školního vyučování.

Při sběru a studiu materiálů vztahujících se k tématu bylo nalezeno několik prací zabývajících se výhodami a nevýhodami analyticko-syntetické a výhodami a nevýhodami genetické metody čtení. Například většina již existujících diplomových prací se zajímala pouze

o jednu vybranou metodu čtení. V případě, kde se porovnávaly obě zmíněné metody čtení najednou, žádná z těchto prací se nevěnovala přímým zaměřením na žáky se specifickými poruchami učení. Proto je tato práce první diplomovou prací, která se zabývá přímo touto problematikou.

V případě praxe by proto bylo vhodné zvážit analyzované výhody a nevýhody u dětí se specifickými poruchami učení. Tato práce by mohla být pro speciální pedagogy a pedagogy prvního stupně přínosná jako základní souhrn výhod a nevýhod obou metod čtení pro následnou práci s těmito metodami.

Závěr

Tématem této diplomové práce jsou výhody a nevýhody genetické a analyticko-syntetické metody čtení u dětí se specifickými poruchami učení.

Cílem diplomové práce bylo zjistit a zanalyzovat, jaké výhody a nevýhody obě metody čtení přináší.

Cílem teoretické části bylo představit pojmy, které úzce souvisí s tematikou práce. Představili jsme charakteristiku žáku se specifickými poruchami učení. Vymezili jsme pojem specifické poruchy učení a jejich etiologii. Seznámili jsme se se způsobem vzdělávání žáků s SPU a s náležitou legislativou ke vzdělávání. Zmínili jsme školní poradenská zařízení a školská poradenská pracoviště. Popsali jsme výuku čtení pomocí analyticko-syntetické a genetické metody čtení. V poslední řadě jsme uvedli příklady možných učebnic pro prvopočáteční čtení.

V empirické části bylo cílem soustředit se na získání poznatků z dotazníkového šetření, které je zaměřeno na shromáždění výhod a nevýhod genetické a analyticko-syntetické metody čtení u dětí se specifickými poruchami učení. V rámci dotazníku, který byl pečlivě vytvořen pro získání konkrétních dat, jsme byli schopni interpretovat klady i zápory k oběma metodám. Byli jsme schopni ověřit stanovené hypotézy. Zdroje pro dotazníky byly získány pomocí kvalitativního výzkumu pomocí rozhovorů se speciálními pedagogy.

Seznam použité literatury

ALBRA.CZ, Prodej knih a učebnic (Cit. 25. 02 2023). Dostupné: www.albra.cz

BARTOŇOVÁ, Miroslava. Kapitoly ze specifických poruch učení I: vymezení současné problematiky. Brno: Masarykova univerzita, 2004. ISBN 80-210-3613-3.

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

ARTOŇOVÁ, Miroslava a Marie VÍTKOVÁ. Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami VII: Education of pupils with special educational needs VII. Brno: Masarykova univerzita, 2013. ISBN 978-80-7315-246-8.

BELL, P. F. (2022). Magill's Medical Guide (Online Edition). Dostupné z Magill's Medical Guide (Online Edition): <https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&AuthType=ip,shib&db=ers&AN=89093464&authtype=shib&lang=cs&site=eds-live&scope=site&authtype=shib&custid=s7108593>

DOLEŽALOVÁ, Alena Bára. Metodika čtení a psaní s porozuměním v 1. ročníku. Brno: Tvořivá škola, 2012. ISBN 978-80-87433-18-8.

EDU, Jednotný metodický portál Ministerstva školství mládeže a tělovýchovy: (Cit. 29. Prosinec 2022). Dostupné: <https://www.edu.cz/rvp-ramcove-vzdelavaci-programy/ramcovy-vzdelavaci-program-pro-zakladni-vzdelavani-rvp-zv/>

EDU, Jednotný metodický portál Ministerstva školství mládeže a tělovýchovy: (Cit. 29. Prosinec 2022). Dostupné: <https://www.edu.cz/rvp-ramcove-vzdelavaci-programy/ramcovy-vzdelavaci-program-pro-predskolni-vzdelavani-rvp-pz/>

EDU, Jednotný metodický portál Ministerstva školství mládeže a tělovýchovy: (Cit. 25. 02 2023). Dostupné: <https://www.edu.cz/rvp-ramcove-vzdelavaci-programy/>

EDU, Jednotný metodický portál Ministerstva školství mládeže a tělovýchovy: (Cit. 02. 25 2023). Dostupné: <https://www.edu.cz/rvp-ramcove-vzdelavaci-programy/ramcovy-vzdelavaci-program-pro-predskolni-vzdelavani-rvp-pz/>

EGER, Ludvík a Dana EGEROVÁ. Metodologie výzkumu. 3. přepracované a rozšířené vydání. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni, 2022. ISBN 978-80-261-1108-5.

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

FINKOVÁ, Dita, Libuše LUDÍKOVÁ a Veronika RŮŽIČKOVÁ. Speciální pedagogika osob se zrakovým postižením. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2007. ISBN 978-80-244-1857-5.

HARMON, A. (2022). Salem Press Encyclopedia. Načteno z Salem Press Encyclopedia: <https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&AuthType=ip,shib&db=ers&AN=87324958&lang=cs&site=eds-live&scope=site>

HENDL, Jan. Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7367-040-2.

ICD-11. International Classification of Diseases 11th Revision (Cit.02. 26 2023). Dostupné z ICD-11 for Mortality and Morbidity Statistics (Online Edition): <https://icd.who.int/browse11/l-m/en#/http%3A%2F%2Fid.who.int%2Ficd%2Fentity%2F2099676649>

KENDÍKOVÁ, Jitka. Vzdělávání žáka s SVP. Praha: Raabe, [2016]. Dobrá škola. ISBN 978-80-7496-213-4.

KREISLOVÁ, Zdenka. Krok za krokem 1. třídou: školní zralost, spolupráce s rodiči, učíme se číst a psát, nápady pro celý rok. Praha: Grada, 2008. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-2038-8.

KREJČOVÁ, Lenka, Zuzana HLADÍKOVÁ, Kamila ŠEMBEROVÁ a Kamila BALHAROVÁ. Specifické poruchy učení: dyslexie, dysgrafie, dysortografie. 2., aktualizované vydání. Brno: Edika, 2018. Rádce pro rodiče a učitele. ISBN 9788026612193.

KUCHARSKÁ, Anna, ed. Specifické poruchy učení a chování. Praha: Portál, 1999. Speciální pedagogika (Portál). ISBN 80-7178-294-7.

Zákony pro lidi, Sbírka zákonů České Republiky (Cit. 26. 02 2023). Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2005-72#p3>

MEGAKNIHY Prodej knih a učebnic (Cit. 25. 02 2023). Dostupné: www.megaknihy.cz

MKN-10: mezinárodní statistická klasifikace nemocí a přidružených zdravotních problémů : desátá revize : obsahová aktualizace k 1.1.2018. Praha: Ústav zdravotnických informací a statistiky ČR, 2018. ISBN 978-80-7472-168-7.

NASTOUPILOVÁ, Dita. Příručka pro učitele - genetická metoda čtení a psaní: [určeno pro 1. ročník ZŠ]. Praha: Klett, 2013. ISBN 978-80-7397-143-4.

NPI., Podpora společného vzdělávání v pedagogické praxi. (Cit. 26. 02 2023) Podpora společného vzdělávání v pedagogické praxi. Dostupné: <http://www.inkluzevpraxi.cz/kategorie-reditel/1149-povinnosti-skolniho-poradenskeho-pracoviste>

POKORNÁ, Věra. Teorie, diagnostika a náprava specifických poruch učení. Vyd. 2., opr. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-151-7.

POKORNÁ, Věra. Teorie a náprava vývojových poruch učení a chování. Vyd. 4. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-817-3.

SANTLEROVÁ, Květoslava. Metody ve výuce čtení a psaní. Brno: Paido, 1995. Edice pedagogické literatury. ISBN 80-85931-05-2.

VÁGNEROVÁ, Marie. Úvod do vývojové psychopatologie II. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2003. ISBN 80-7083-670-9.

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

WILDOVÁ, Radka, Některé didaktické problémy výuky prvopočátečního čtení. [online] NPI. Metodický portál RVP.CZ. Dostupné: <https://clanky.rvp.cz/clanek/o/z/31/NEKTERE-DIDAKTICKE-PROBLEMY-VYUKY-PRVOPOCATECNIHO-CTENI.html>

ZELINKOVÁ, Olga. Poruchy učení. 5. vyd. Praha: Portál, 2000, c1994. Speciální pedagogika (Portál). ISBN 80-7178-481-8.

ZELINKOVÁ, Olga. Poruchy učení: dyslexie, dysgrafie, dysortografie, dyskalkulie, dyspraxie, ADHD. Vyd. 12. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0875-4.

Seznam obrázků

Obrázek 1 Živá abeceda	29
Obrázek 2 Slabikář pro 1. ročník Základní školy.....	30
Obrázek 3 Lili a Vili ve světě slabik	30
Obrázek 4 Čítanka 1	31
Obrázek 5 Poetický čítanka pro první třídu Poupata.....	32
Obrázek 6 Učebnice Učíme se číst.....	33
Obrázek 7 Začínáme číst a psát.....	33
Obrázek 8 Lili a Vili ve světě velkých písmen	34
Obrázek 9 Lili a Vili ve světě malých písmen	34
Obrázek 10 Učebnice Budu dobře číst	35
Obrázek 11 Graf otázka č. 1	48
Obrázek 12 Graf otázka č. 2.....	49
Obrázek 13 Graf otázka č. 3	50
Obrázek 14 Graf otázka č. 4.....	51
Obrázek 15 Graf otázka č. 5	52
Obrázek 16 Graf otázka č. 6.....	53
Obrázek 17 Graf otázka č. 7	54
Obrázek 18 Graf otázka č. 8.....	55
Obrázek 19 Graf otázka č. 9	56
Obrázek 20 Graf otázka č. 10.....	57
Obrázek 21 Graf otázka č. 11	58
Obrázek 22 Graf otázka č. 12.....	59
Obrázek 23 Graf otázka č. 13.....	60
Obrázek 24 Graf otázka č. 14.....	61
Obrázek 25 Graf otázka č. 15.....	62
Obrázek 26 Graf otázka č. 16.....	63
Obrázek 27 Graf otázka č. 17.....	64
Obrázek 28 Graf otázka č. 18.....	65
Obrázek 29 Graf otázka č. 19.....	66
Obrázek 30 Kontingenční tabulka č. 1	69
Obrázek 31 Kontingenční tabulka č. 2	70
Obrázek 32 Kontingenční tabulka č. 3	71

Obrázek 33 Kontingenční tabulka č. 4 72

Seznam tabulek

Tabulka 1 Výběrový soubor kvalitativního výzkumného vzorku	39
Tabulka 2 Otázka č. 1	48
Tabulka 3 Otázka č. 2	48
Tabulka 4 Otázka č. 3	49
Tabulka 5 Otázka č. 4	50
Tabulka 6 Otázka č. 5	51
Tabulka 7 Otázka č. 6	52
Tabulka 8 Otázka č. 7	53
Tabulka 9 Otázka č. 8	54
Tabulka 10 Otázka č. 9	55
Tabulka 11 Otázka č. 10	56
Tabulka 12 Otázka č. 11	57
Tabulka 13 Otázka č. 12	58
Tabulka 14 Otázka č. 13	59
Tabulka 15 Otázka č. 14	60
Tabulka 16 Otázka č. 15	61
Tabulka 17 Otázka č. 16	62
Tabulka 18 Otázka č. 17	63
Tabulka 19 Otázka č. 18	64
Tabulka 20 Otázka č. 19	65

Seznam příloh

Příloha č. 1 Dotazník

Výhody a nevýhody genetické a analyticko – syntetické metody čtení u dětí s SPU

Dobrý den,

jsem studentkou magisterského studia Univerzity Palackého v Olomouci, oboru speciální pedagogika – poradenství. Pro mou diplomovou práci je důležitý výzkum, který je založen na následujícím dotazníku. Výzkum je zaměřený na výhody a nevýhody genetické a analyticko – syntetické metody čtení, konkrétně u dětí s SVP.

Velmi Vás prosím věnujte prosím několik minut svého času na vyplnění následujícího dotazníku. Vyplnění dotazníku Vám zabere slabou čtvrt hodinku a je anonymní, proto nemusíte mít žádné obavy.

U uzavřených otázek vybírejte právě jednu možnost, která nejvíce vystihuje Vaši odpověď. U vyplňování otevřených otázek Vás prosím o co největší výstižnost odpovědi. Pokud byste měli nějaké dotazy, připomínky či potíže, neváhejte mě kontaktovat. Stejně tak mi můžete napsat, pokud byste byli zvědaví, jak tento výzkum dopadne – s potěšením Vám výsledky poskytnu.

Velice si vážím si Vaší ochoty

Předem Vám děkuji za spolupráci

Bc. Soňa Čeplová

1. Uveďte, prosím, Vaše pohlaví:

- muž
- žena

2. Uveďte, prosím, délku Vaší praxe speciálního pedagoga/ pedagoga:

- méně jak 5 let
- více jak 5 let
- více jak 15 let

3. Uveďte, prosím, s jakými metodami čtení jste se při vyšetření žáků setkali, popřípadě s jakou metodou čtení máte zkušenosti (možnost více odpovědí)

- Analyticko-syntetická metoda čtení
- Genetická metoda čtení
- Analyticko-syntetická metoda i genetická metoda čtení

- Jiná metoda čtení

4. Uveďte prosím, s jakou metodou čtení pracujete nejvíce:

- Analyticko-syntetická metoda čtení
- Genetická metoda čtení
- Jiná metoda čtení

Níže položené otázky jsou zaměřeny konkrétně na zmapované výhody a nevýhody genetické metody čtení:

5. **Výhodou** genetické metody čtení je „Metoda je pro děti přirozenější na učení, čtení jim jde rychleji, metoda má větší progres než metoda analyticko-syntetická, učení je přirozenější díky jednomu základnímu tvaru písmenka.“

- Naprosto souhlasím
- Spíše souhlasím
- Neutrální postoj
- Spíše nesouhlasím
- Naprosto nesouhlasím

6. **Výhodou** genetické metody čtení je „Žáci se učí číst pomocí této metody ve svém životě prakticky pořád (předčítají si nápisy na cedulích, značky...), což zvyšuje jejich motivaci číst, mají chuť pokračovat, zdokonalovat se, vzniká tak široké množství motivačních her i pouhou procházkou po ulici“

- Naprosto souhlasím
- Spíše souhlasím
- Neutrální postoj
- Spíše nesouhlasím
- Naprosto nesouhlasím

7. **Výhodou** genetické metody čtení je „Více času na uvolňovací cviky, protože děti začínají psát později.“

- Naprosto souhlasím
- Spíše souhlasím
- Neutrální postoj

- Spíše nesouhlasím
 - Naprosto nesouhlasím
8. **Výhodou** genetické metody čtení je, „Vhodnější systém čtení pro děti s dyslexií. Jednodušší než tvořit slabiky, jak je tomu u analyticko-syntetické metody.“
- Naprosto souhlasím
 - Spíše souhlasím
 - Neutrální postoj
 - Spíše nesouhlasím
 - Naprosto nesouhlasím
9. **Nevýhodou** genetické metody čtení je „Špatné uplatnění pro děti s oslabenou krátkodobou pamětí, při delším slově dochází k zapomenutí začátku slova, pro děti s poruchou pozornosti, je tato metoda přetěžující“
- Naprosto souhlasím
 - Spíše souhlasím
 - Neutrální postoj
 - Spíše nesouhlasím
 - Naprosto nesouhlasím
10. **Nevýhodou** genetické metody čtení je „Náročná metoda na sluchové vnímání pro děti s SPU. Vzniká riziko dvojího čtení.“
- Naprosto souhlasím
 - Spíše souhlasím
 - Neutrální postoj
 - Spíše nesouhlasím
 - Naprosto nesouhlasím
11. **Nevýhodou** genetické metody čtení je „Potíže s dělením slova na konci řádku pomocí spojovníku, (př. lokomoti-va), než pro děti, jež mají zažitou analyticko-syntetickou metodu čtení (rozdělování slov na slabiky).“
- Naprosto souhlasím
 - Spíše souhlasím

- Neutrální postoj
- Spíše nesouhlasím
- Naprosto nesouhlasím

12. **Nevýhodou** genetické metody čtení je, “Obtížné shánění knížek s velkými písmeny na domácí čtení – mimo slabikáře.“

- Naprosto souhlasím
- Spíše souhlasím
- Neutrální postoj
- Spíše nesouhlasím
- Naprosto nesouhlasím

Další část dotazníku se věnuje analyticko – syntetické metodě čtení:

13. **Výhodou** analyticko-syntetické metody čtení je „Prověřená metoda s bohatými zkušenostmi, široká literatura, spousty metodických pomůcek a slabikářů. Metoda je užívána nejběžněji, učí podlé ní většina pedagogů, je snazší konzultovat díky tomu výukové obtíže dětí s dalšími pedagogy.“

- Naprosto souhlasím
- Spíše souhlasím
- Neutrální postoj
- Spíše nesouhlasím
- Naprosto nesouhlasím

14. **Výhodou** analyticko-syntetické metody čtení je „Děti čtou rychleji a plynuleji, pomocí rytmu. Metoda má logický rámec od nejjednoduššího k nejtěžšímu, naučí se všechny varianty písmen najednou, nic je nepřekvapí.“

- Naprosto souhlasím
- Spíše souhlasím
- Neutrální postoj
- Spíše nesouhlasím
- Naprosto nesouhlasím

15. **Výhodou** analyticko-syntetické metody čtení je „Vhodnější použití pro žáky s krátkodobou poruchou paměti. Možnost uplatnění jako podpůrná metoda čtení například u dětí s ADHD (př. přichytná písmenka na lavici – skládání slabik vizuální ukázka).“

- Naprosto souhlasím
- Spíše souhlasím
- Neutrální postoj
- Spíše nesouhlasím
- Naprosto nesouhlasím

16. **Výhodou** analyticko-syntetické metody čtení je „Méně se setkáváme s dvojím čtením.“

- Naprosto souhlasím
- Spíše souhlasím
- Neutrální postoj
- Spíše nesouhlasím
- Naprosto nesouhlasím

17. **Nevýhodou** analyticko-syntetické metody čtení je „Náročnější metoda pro děti s dyslexií. Obtížné skládání slabik a slov, záměna písmen. Metoda vyžaduje náročné sluchové vnímání jednotlivých prvků a struktury slova. Může se tak objevovat riziko dvojího čtení.“

- Naprosto souhlasím
- Spíše souhlasím
- Neutrální postoj
- Spíše nesouhlasím
- Naprosto nesouhlasím

18. **Nevýhodou** analyticko-syntetické metody čtení je „Delší časová náročnost, děti čtou později. Potřeba delší doby na procvičování slabik, je náročné zapamatovat si všechny čtyři varianty písmen najednou. Vše má zdlouhavější charakter, pro děti obtížnější udržení motivace.“

- Naprosto souhlasím
- Spíše souhlasím
- Neutrální postoj
- Spíše nesouhlasím
- Naprosto nesouhlasím

19. Neexistuje žádná metoda čtení, která by byla univerzální pro všechny. Proto nepovažuji ani jednu z metod za lepší.

- Naprosto souhlasím
- Spíše souhlasím
- Neutrální postoj
- Spíše nesouhlasím
- Naprosto nesouhlasím

Poslední částí dotazníku je možnost vlastního doplnění výhod a nevýhod genetické a analyticko-syntetické metody čtení, v případě že nebyly v dotazníku zaznamenány:

20. Pokud máte zájem, vepište prosím stručně výhodu genetické metody čtení, pokud vás nějaká další napadá:

21. Pokud máte zájem, vepište prosím stručně nevýhodu genetické metody čtení, pokud vás nějaká další napadá:

22. Pokud máte zájem, vepište prosím stručně výhodu analyticko-syntetické metody čtení, pokud vás nějaká další napadá:

23. Pokud máte zájem, vepište prosím stručně nevýhodu analyticko-syntetické metody čtení, pokud vás nějaká další napadá:

Děkuji za Váš čas.

Příloha č. 2 Doplnující odpovědi respondentů

Otázka č. 20 Pokud máte zájem, vepište prosím stručně výhodu genetické metody čtení, pokud vás nějaká další napadá:

- Nemám praktické zkušenosti s výukou této metody.
- Vše bylo uvedeno.
- Jako zábava pro zpestření výuky proč ne.
- Rozvoj sluchové percepce – analýzy a syntézy.
- Dítě se naučí číst rychleji a s porozuměním
- Děti, které nemají oslabené percepce (zrakové, sluchové) ani jiné deficity (slabší pozornost, paměť...) se postupně „rozečtou“ téměř samy.
- Je výhodná pro určitý typ dětí, které se takto přirozeně samy naučí číst v předškolním věku, díky schopnosti SAS pak mohou dosahovat lepších výsledků při psaní.
- Rychlejší fixace písmen.
- Nikdy nechyboval v hranicích slov ve písmu, perfektně a rychle hláskoval slova a v rámci tréninku se takto v celých větách dorozumíval se starší sestrou, skoro jsem to nestačila sledovat. Ale to byla jediná pozitiva.
- Snáze se u ní odstraňuje dvojí čtení – za podpory čtecího okénka, příp. metody sfumato.
- Delší doba na uvolnění ruky, lepší zážitek z rychle zvládnuté techniky čtení.
- Pokud ovládá přesně dítě analýzu a syntézu slov, má rychlé tempo práce, je tato metoda možná.
- Pokud má dítě zralou analýzu a syntézu slov, je genetická metoda možná i rychlejší.
- Vhodná i pro děti s dysfázií.
- Jen připisuji, že také může mít a má zrakovou oporu v písmenkách, které děti skládají... Je výborná pro krátká slova.
- Pro děti asi zajímavější a praktičtější.
- Posílení sluchové analýzy a syntézy. Děti, které se učí touto metodou, zvládají slovná analýzu a syntézu velmi dobře.

Otázka 21. Pokud máte zájem vepište prosím stručně nevýhodu genetické metody čtení, pokud vás nějaká další napadá:

- Žák čte slovo dvakrát, nejprve písmena, potom celé slovo. Pro některé žáky by to mohlo být těžké na zapamatování.
- Nevýhody vidíme hlavně ve třetím ročníku, kdy se nejvíce projevují potíže se čtením, s porozuměním textu, vyhledávání v textu.
- Vše bylo uvedeno.

- Druhotným nepříznivým efektem může být tzv. dvojí čtení.
- U dětí s oslabením sluchové analýzy/syntézy je nevhodná.
- Pokud má žák problém a nedostatečně rozvinutou sluchovou percepci, nezvládá tuto metodu.
- Riziková u dětí s nevýhodným typem laterality / např. zkřížená laterality, riziko dvojího čtení.
- Děti s oslabením např. v oblasti sluchové syntézy dlouho pouze hláskují, nedovedou slovo složit, často přecházejí do čtení s pomocí tichého skladu, dvojí čtení....
- Extrémně problematická pro žáky s oslabenou sluchovou pamětí, plynulé čtení nastupuje výrazně později, přetrvává déle dvojí čtení.
- Pro děti, které se hůře učí číst, tak většinou riziko dvojího čtení je velké. Děti (i bez potíží), ze zkušeností, často opakují i správně čtená slova.
- Nevýhodu z vlastní zkušenosti vnímám u žáků se specifickými vývojovými poruchami učení. Často vede k přetrvávajícímu dvojímu čtení, domýšlení konců slov. Problém vidím také, pokud dítě musí přejít na jinou ZŠ, kde se touto metodou nevyučuje, případně pokud rodič neví, jak mu s ní pomoci.
- Obtíže při přestupu dítěte na jinou školu, která pracuje s jinými technikami čtení
- Poznala jsem tuto metodu pouze jako matka a byla jsem z ní naprosto zoufalá, dokonce jsem tenkrát tvrdila, že by ji měli zakázat. Nejen syn, ale všichni žáci třídy, do které chodil, na konci druhé (ne první, ale druhé!) třídy nečetli, resp. úroveň čtení byla tak na úrovni pololetí první třídy. Syn se učil číst do konce prvního stupně a naučil se to jen díky super přístupu učitelky, kterou dostali ve 3. třídě a která z hrůzou zjistila, jak na tom děti jsou. Nějakým způsobem se jí podařilo namotivovat děti na čtení a syn začal hodně číst, denně jsme četli, takže do konce 5. ročníku to zvládl. Jinak tuto metodu považuji za hrůzu, prostě moje osobní zkušenost s touto metodou je tak naprosto šílená, že na ní v podstatě nevidím nic pozitivního.
- Obecně častější výskyt dvojího čtení. Hláskování již potom probíhá tak rychle, že děti ztrácí motivaci ho odstraňovat
- Někomu tato metoda nevyhovuje, rodiče ji neznají a doma děti učí číst podle jiné metody.
- Nevhodná pro percepčně nezralé dítě

Otázka č. 22 Pokud máte zájem vepište prosím stručně výhodu analyticko syntetické metody čtení, pokud vás nějaká další napadá:

- U analyticko-syntetické metody slovo přečte rovnou plynule celé po slabikách, je tak menší riziko dvojího čtení. Žáci se touto metodou naučí číst rychle. Zvládají to i slabší žáci a žáci se SPU.
- Žáci více vnímají text.
- Vše bylo uvedeno.

- Rytmičnost, postupná plynulost.
- Přirozené slabikování.
- Respektuje spolupráci obou hemisfér/ pravá–levá hemisféra/, vzájemná propojenost čtení a psaní.
- Děti postupují pozvolna – písmeno, slabiky, kratší slova atd. Slabikují, ale již slovo neopakují, nevrací se v textu... Postupně přecházejí z vázaných slabik na plynulé čtení.
- Metodiku a didaktické postupy mají osvojeny pedagogové a do určité míry i rodiče.
- Má širokou škálu reedukačních cvičení a náprav při obtížích.
- Děti se od začátku učí skládat písmena do slabik.
- Pokud se děti učí slabikovat nejprve s velkými písmeny a malá až později, výhoda metody se násobí - např. Učebnice Čteme a píšeme s Agátou (nakl. NNS) Vyzkoušeno s velkým úspěchem už podruhé.
- Vše, co bylo zmíněno v předchozích otázkách jako výhoda, s tím souhlasím.
- Vhodná zvláště pro děti s dobrým rytmickým cítěním.
- Minimalizuje dvojí čtení, dítě lépe rozumí čtenému textu
- Metoda, kterou znají i rodiče a mohou tak pomoci dětem doma. Velké množství edukačních a reedukačních materiálů. Posílení rytmu a rytmizace.

Otázka č. 23 Pokud máte zájem, vepište prosím stručně nevýhodu analyticko-syntetické metody čtení, pokud vás nějaká další napadá:

- Vše bylo uvedeno.
- Možná zpomaluje vývoj čtení u mimořádně nadaných.
- Možné přehazování písmen, záměny či vynechávky písmen se nevyhnou ani genetické metodě, takže nevýhodu AS metody nevidím.
- Nesmí se uspěchat.
- Nevím, při práci s dětmi s SPU využívám analyticko syntetickou metodu, která je možná zdlouhavější, ale pro tyto děti ve většině případů vhodnější.
- Zvládnout 4 tvary písmene najednou může pro některé děti být opravdu náročné. Ale tohle je hlavně o procvičování a pravidelném čtení, pokud chci, aby se moje dítě naučilo pořádně číst, musím to s ním doma cvičit, a ne spoléhat na to, že to za mě udělá škola.
- Je potřeba trpělivost dětí i rodičů při zvládnutí techniky.
- U dětí s ADD syndromem je možné, že delší čas budou setrvávat u slabikování, nepropojovat slabiky do slov.
- Slabší porozumění čtenému
- Zdlouhavější. Něco obecně. V každém případě to chce spolupráci rodiny a školy, procvičovat i doma, neboť každé dítě je jiné a potřebuje jiný čas na pochopení

a procvičení. Také by byla fajn spolupráce mezi školou a školkou. Děti přijdou do školy a neumí správně držet pero. Dvojitá práce pro učitele – odnaučit špatně zafixované a naučit správně. To samé platí pro psaní písmen a číslic. Děti „přijdou“ s něčím naučeným, většinou špatně a musí se přeučovat. Je to zdlouhavé, a ne vždy korunováno úspěchem. Víím, že se to týká psaní, ale pořád to je český jazyk.

- V případě, že dítě pracuje pomalejším tempem (například i intelektově slabší děti) a potřebují více času na osvojení dovednosti postřehování slabik, jim toto škola/učitel často neumožní a děti se snaží číst velmi rychle a z toho důvodu zvýšeně chybují nebo neví o čem čtou.

Anotace

Jméno a příjmení	Soňa Čeplová
Katedra	Ústav speciálněpedagogických studií
Vedoucí práce	Prof. PaedDr. Milan Valenta, Ph.D.
Rok obhajoby	2023

Název práce	Výhody a nevýhody genetické a analyticko-syntetické metody čtení u dětí se specifickými poruchami učení
Název v angličtině	Advantages and disadvantages of the genetic and analytical-synthetic method of reading in children with specific learning disabilities
Anotace práce	<p>Diplomová práce se zabývá výhodami a nevýhodami genetické a analyticko-syntetické metody čtení u dětí se specifickými poruchami učení.</p> <p>V teoretické části jsou uvedeny kapitoly obsahující stěžejní témata – charakteristika žáků se specifickými poruchami učení, vzdělávání a legislativa žáků se specifickými poruchami učení, prvopočáteční čtení a psaní, které nás podrobně seznámí s danou problematikou.</p> <p>Praktická část obsahuje kvalitativní a kvantitativní a výzkumná šetření, která zjišťují výhody a nevýhody genetické a analyticko-syntetické metody čtení u dětí se specifickými poruchami učení.</p> <p>Diplomová práce má 93 stran a 2 přílohy.</p>
Klíčová slova	Genetická metoda čtení, Analyticko-syntetická metoda čtení, vzdělávání, výhody, nevýhody

Anotace v angličtině	<p>The Thesis deals with the advantages and disadvantages of genetic and analytical-synthetic method of reading in the children with specific learning disorders.</p> <p>The theoretical part includes the chapters containing the main topics - characteristics of the pupils with specific learning disorders, education and legislation of the pupils with specific learning disorders, primary reading and writing, which will introduce us into the given issue in details.</p> <p>The practical part contains qualitative and quantitative and research investigations, which try to find out the advantages and disadvantages of genetic and analytical-synthetic method of reading in the children with specific learning disorders.</p> <p>The Thesis has 93 pages and 2 appendices.</p>
Klíčová slova v angličtině	Genetic method of reading, analytical-synthetic method of reading, education, advantages, disadvantages.
Přílohy vázané na práci	Příloha č. 1 Dotazník, Příloha č. 2 Doplňující odpovědi respondentů
Rozsah práce	93 stran
Jazyk práce	český