

UNIVERZITA JANA AMOSE KOMENSKÉHO PRAHA

magisterské štúdium

2010 – 2012

DIPLOMOVÁ PRÁCA

Bc. Jana Masaryková

Čítanie v 2. a 3. ročníku základnej školy a špeciálnej základnej
školy

Praha 2012

Vedúci diplomovej práce:

PhDr. Peter Pavlis, CSc.

COMENIUS UNIVERSITY PRAGUE

Master Studies

2010 - 2012

DIPLOMA THESIS

Bc. Jana Masaryková

Reading in the 2nd and 3rd Class of Elementary and Special
Elementary School

Prague 2012

The Diploma Thesis Work Supervisor:

PhDr. Peter Pavlis, CSc.

Prehlásenie

Prehlasujem, že predložená diplomová práca je mojím pôvodným autorským dielom, ktoré som vypracovala samostatne. Všetku literatúru a ďalšie zdroje, z ktorých som pri spracovaní čerpala, v práci riadne citujem a sú uvedené v zozname použitej literatúry.

Súhlasím s prezenčným sprístupnením svojej práce v univerzitnej knižnici.

V Piešťanoch dňa 12. marca 2012

Bc. Jana Masaryková

PodĎakovanie

Ďakujem úprimne PhDr. Petrovi Pavlisovi, CSc. za odborné rady a pomoc, PaedDr. Márii Navrátilovej za poskytnutie inštrukcií, rád a metodických materiálov pri teoretickej i praktickej časti práce a Mgr. Anne Melicherovej za poskytnutie praktických skúseností.

Anotácia

Diplomová práca sa zaoberá vzdelávaním žiakov špeciálnych škôl v oblasti čítania, a tiež nápravou čítania u žiakov s poruchami čítania v základných školách.

Rozoberá ciele, obsah, formy, metódy vzdelávania v súvislosti s čítaním.

V teoretickej časti zdôrazňujeme význam gramotnosti pre uplatnenie sa v živote každého jednotlivca. Charakterizujeme proces čítania, techniku čítania, kvantitatívne a kvalitatívne znaky čítania. Venujeme sa metódam výučby čítania v 2. a 3. ročníku špeciálnej základnej školy.

Teoretické poznatky sú využité v praktickej aplikácii metódy SFUMATO – Splývavé čítanie pri náprave čítania u detí so znakmi dyslexie. Detailne je popísaná príprava a realizácia nápravného čítania metódou SFUMATO – Splývavé čítanie u detí s poruchami čítania v základnej škole.

Testovaním bola zisťovaná úroveň čítania žiakov 2. a 3. ročníka špeciálnych základných škôl a základných škôl pri uplatňovaní rôznych metód výučby čítania, a to v rámci vyučovania ako aj pri náprave čítania. Zistili sme, že žiaci, u ktorých bola aplikovaná metóda SFUMATO na nápravu, majú tendenciu čítať pomalšie s menším počtom chýb, pričom lepšie rozumejú čítanému textu.

Záverom zdôrazňujeme nevyhnutnosť individuálneho posúdenia postihnutia dieťaťa a potrebu špeciálneho individuálneho prístupu v starostlivosti o deti s cieľom pomôcť nadobudnúť im maximálnu úroveň gramotnosti pre čo najlepšie uplatnenie sa v bežnom živote.

Kľúčové slová

Čitateľská gramotnosť, čítanie, čítanie s porozumením, kvalita čítania, metódy výučby čítania, Sfumato® – Splývavé čítanie.

Annotation

This thesis deals with the education of pupils of special elementary schools in the area of reading and also the correction of reading of elementary school pupils with reading and speech disorders. It analyses the targets, contents, forms, methods of education in association with reading.

In the theoretical part we highlight the importance of literacy and its need for assertion in life of each individual. We characterize reading process, reading technique, quantitative and qualitative signs of reading. We deal with the teaching methods of reading in 2nd and 3rd class of special elementary schools.

Theoretical knowledge is used in the practical application of SFUMATO method – flodable reading in correction of reading in children with signs of dyslexia. Preparation and realisation of the SFUMATO method in children with reading disorders in common elementary school is described in detail.

In practical part we tested level of reading literacy in pupils of 2nd and 3rd class of special elementary schools and common elementary schools after using of different teaching methods of reading, either during education or during reading correction. We found out that pupils taught by the SFUMATO method had a tendency for slower reading with lower number of mistakes and better understanding of read text.

In conclusion we stress the necessity of individual judgment of child's handicap and the need of special individual approach in child's care with aim to help him/her to obtain the maximal level of literacy for the best assertion possible in common life.

Key words

Reading literacy, reading, reading with understanding, reading quality, methods of reading education, Sfumato® - flodable reading,

OBSAH

ÚVOD	8
1 GRAMOTNOSŤ	9
1.1 Bázová gramotnosť	10
1.2 Gramotnosť ako spracovanie textových informácií.....	10
1.3 Gramotnosť ako sociálno-kultúrny jav	12
1.4 E –gramotnosť	16
1.5 Raná gramotnosť	17
1.6 Význam gramotnosti v informačnej spoločnosti	20
1.7 Čitateľská gramotnosť	21
2 ČÍTANIE – PROCES, ZNAKY, POŽIADAVKY	24
2.1 Technika čítania	28
2.2 Hodnotenie a znaky čítania	30
3 VÝUČBA ČÍTANIA	35
3.1 Etapy osvojovania čítania z psychologického hľadiska	36
3.2 Metódy vyučovania elementárneho čítania	37
4 PROBLÉMY PRI OSVOJOVANÍ ČÍTANIA	46
5 METÓDA SFUMATO®– SPLÝVAVÉ ČÍTANIE A JEJ APLIKÁCIA	48
5.1 Zámer nápravy čítania	49
5.2 Cieľ nápravy čítania.....	50
5.3 Cieľová skupina	50
5.4 Metóda výčby.....	51
5.6 Plán metódy SFUMATO	53
5.7 Metodický postup (SFUMATO - Splývavé čítanie) Špeciálna základná škola Piešťany	55
6 ČÍTANIE V 2. A 3. ROČNÍKU ZÁKLADNEJ A ŠPECIÁLNEJ ZÁKLADNEJ ŠKOLY	57
6.1 Problém, cieľ a metódy prieskumu	57
6.2 Skúmanný súbor.....	57
6.3 Otázky prieskumu	64
6.4 Metódy prieskumu	64
7 ANALÝZA A INTERPRETÁCIA VÝSLEDKOV PRIESKUMU	66

8 ZRNUTIE VÝSLEDKOV PRIESKUMU A ODPORÚČANIA PRE PRAX	80
ZÁVER	81
ZOZNAM POUŽITEJ SLOVENSKEJ LITERATÚRY A PRAMEŇOV.....	82
ZOZNAM POUŽITEJ ZAHRANIČNEJ LITERATÚRY A PRAMEŇOV	86
ELEKTRONICKÉ MÉDIÁ A WEBOVÉ STRÁNKY	88
ZOZNAM TABULIEK	89
ZOZNAM PRÍLOH	90

ÚVOD

Cieľom našej diplomovej práce je dokázať, že nové inovatívne metódy môžu pomôcť mnohým deťom zvládnuť techniku čítania, a to hlavne v porozumení textu. Naším cieľom je pomôcť deťom objaviť svoje schopnosti, získať radosť z čítania, recitácie, poznávania, verejného vystúpenia.

Podľa nášho názoru je potrebné využiť všetky možnosti ako uľahčiť postihnutému dieťaťu čo najlepšie sa adaptovať na život v spoločnosti a byť v rámci rodiny, v škole a neskôr i v bežných situáciách úspešný, získať radosť zo života. Čitateľská gramotnosť tvorí predpoklad, aby bolo schopné orientovať sa v texte a neskôr v úradných dokumentoch. Tak napokon v dospelosti môže byť i handicapovaný mladý človek, aj keď za primeranej asistencie, schopný takmer samostatnej existencie.

1 GRAMOTNOSŤ

Gramotnosť má v informačnej spoločnosti významnú pozíciu. Pretože narastá množstvo informácií, ktoré je potrebné vedieť vyhľadať, spracovať, vyhodnotiť a použiť, schopnosť efektívne s nimi narábať sa stala nevyhnutnosťou. Preto medzinárodná štúdia PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study), ktorá skúma čitateľskú gramotnosť 9 – 10 ročných žiakov, rozumie pod týmto pojmom (čitateľská gramotnosť) „schopnosť porozumieť a aktívne používať také písomné jazykové formy, ktoré spoločnosť vyžaduje, alebo ktoré majú hodnotu pre jednotlivca. Pri čítaní čitatelia dokážu konštruovať význam z rozmanitých textov. Čítajú za účelom vzdelávania sa, účasti v čitateľskej komunite alebo „pre zábavu“ (Obrancová a i., 2004, s. 8).

Gramotnosť sa neviaže len na schopnosť čítať a písať, resp. na zručnosť čítania a písania. Pod týmto pojmom sa myslí „komplex neoddeliteľných, súbežne a vo vzájomnej synergii sa rozvíjajúcich jazykových kompetencií (čítania, písania, hovorenia a počúvania), bezprostredne spätých s myslením, poznávaním, chápaním a porozumením“ (Goodman, in Pupala, Zápotočná, 2003, s.107).

Keď sa zamyslíme nad pojmom gramotnosť v súčasnej stredoeurópskej kultúre, zisťujeme, že požiadavky na úroveň gramotnosti sa pôsobením civilizačných vplyvov neustále menia a prirodzene stúpajú. Je preto „prirodzené uvažovať o zmenách prístupov pedagógov, ktorí sa na počiatkoch utvárania a formovania gramotnosti dieťaťa významnou mierou podieľajú“ (Gavora a kol., 2003, s. 5) Problematika gramotnosti bola skúmaná niekoľko rokov vo výskumných projektoch VEGA: *Vývin a možnosti rozvíjania komunikácie písanou rečou u detí v predškolskom a mladšom školskom veku* a *Gramotnosť: podmienky, procesy a stratégie rozvoja*. Z uvedených výskumných projektov vzišli viaceré publikácie, v ktorých sú prezentované širšie teoretické východiská i praktické a výskumno-metodologické dôsledky súčasného chápania gramotnosti ako transdisciplinárneho problému, s dôrazom sa socio-kultúrne aspekty jej vývinu v kontexte individuálnej genézy, t. j. v rámci kognitívneho vývinu jedinca“ (napr.: Kolláriková a kol., 1998; Pupala, 2001; Pupala, Zápotočná, 2001; Zápotočná 2001, 2002). Projekt *Pedagogické reflexie a prístupy k vzdelávaniu ako*

formovaniu kultúrnej gramotnosti nadväzuje na predošlé výskumy v snahe sledovať a ukotviť problematiku gramotnosti v procese vzdelávania (Pupala a kol., 2003, s.7).

Na definovanie gramotnosti vplýva to z akých teoretických hľadísk ju vnímame, aké praktické potreby ňou sledujeme i to, ktoré faktory (inštitucionálne i mimo-inštitucionálne) sú rozhodujúce pri rozvoji a kultivácii gramotnosti.

P. Gavora (Gavora a kol., 2003, s.11) opisuje štyri modely gramotnosti:

1.1 Bázová gramotnosť

Úroveň bázovej gramotnosti dosiahne, ak „človek ovládajúci čítanie a písanie číta text plynulo po riadkoch a rozumie obsahu textu“. Čítanie je teda psycholingvistickou zručnosťou, ktorá slúži na rozlišovanie významom textov.

Získané informácie sa ukladajú v pamäti, integrujú sa s už osvojenými informáciami a neskôr sa podľa potreby využívajú. „Pri nácviku takéhoto čítania a písania sa kladie dôraz na automatizáciu dekodovania, na vybavenie si a zapamätaných informácií z pamäti a ich reprodukciu“ (Gavora a kol., 2003, s.12). Nie je podstatná analýza obsahu textu a jeho podrobnejšia interpretácia. „Nácvik bázovej gramotnosti je jedným zo základných cieľov školy od začiatku školskej dochádzky detí. Zároveň je jedným z pilierov počiatočného učenia sa, osvojovania si školských poznatkov, ale aj nástrojom socializácie a akulturácie dieťaťa“ (Gavora a kol., 2003, s.12).

1.2 Gramotnosť ako spracovanie textových informácií

Pri tejto úrovni sa skúmali schopnosti diferencovať v texte dôležité a nepodstatné informácie, vystihnúť hlavnú myšlienku, schopnosť komprimovať text, vedieť vyvodiť z neho závery. „Všetky operácie majú svoj základ v porozumení textu, bez neho nemožno uvedené operácie s textom uskutočniť“ (Gavora a kol., 2003, s. 13).

Neuvažujeme preto pri posudzovaní čítania len o rýchlosti a plynulosti, ale dôraz kladieme na pochopenie obsahu textu a prácu s ním.

„Citlivosť žiaka k textovým informáciám pomáhajú utvárať učebnice. Ich grafické členenie – titulky, zvýraznené slová, marginálie, obrázky a úlohy viažuce sa k textu apod. slúžia žiakom ako vodidlo na hodnotenie informácií, čo je základným kameňom práce s textom“ (Gavora a kol., 2003 s. 13).

Toto pravidlo poukazuje na tvorbu kníh ako celok – kniha so zvýraznenými textami, s rozličnými druhmi a farbami použitého písma, s rozličným členením strán, množstvom, ale aj zrozumiteľnosťou ilustrácií umožňuje dieťaťu pochopiť text a lepšie si ho zapamätať (napr.: Milena Lukešová a Jana Sigmundová *Knižka pre Lucinku*, preklad Daniel Hevier, Východoslovenské vydavateľstvo, Košice, 1984, alebo *Daj ma, mamička, do školy*, Vydavateľstvo Buvik, 2006).

Dieťa si už v predškolskom veku vytvára predstavu o texte pomocou ilustrácií. Často si pamätá text rozprávky, ktorá mu bola prečítaná, a hoci nepresne, reprodukuje ho držiac knihu v ruke. Často samo o sebe prehlasuje, že číta. Pozorujeme, že postupuje zľava doprava, otáča strany a nahlas rozpráva príbeh. Odporuje správanie dospelých pri čítaní a verne ho napodobňuje. Inak reaguje dieťa v rodine, ktorá je zameraná na čítanie, vzdelávanie, inak pôsobí na dieťa rodina zameraná na konzumný štýl života. V druhom type rodiny nezriedka dieťa knihu chytí do ruky, poobzerá si ju a nakoľko nespozorovalo jej význam pre dospelých, odhadzuje ju.

V kontexte gramotnosti ako spracovania textových informácií sa začal používať pojem „funkčná gramotnosť.“

1.2.1 Funkčná gramotnosť

Je to schopnosť používať tlačený a písaný materiál na splnenie širokých potrieb človeka doma, pri voľnočasových aktivitách, v zamestnaní a pod., je to nástroj na rozširovanie vedomostí a rozvoj potenciálu osobnosti (I.S. Kirsch - A. Jungeblut, 1986; in Gavora, 2003, s.14). Funkčná gramotnosť je vlastne spracovanie informácií uvedených v texte a ich použitie na riešenie životných situácií. Spočíva jednak na schopnosti spracovať text alebo niekedy len jeho časti, a potom používať takto získané informácie na riešenie praktického problému (S.Jones, 1990, s.1; in Gavora, 2003, s. 14).

Vyhodnocovanie úrovne funkčnej gramotnosti prináša celý rad metodologických problémov. Osobu je totiž potrebné posudzovať pri riešení reálnych, nie akademických situácií, a to situácií komplexných. Časté je preto pozorovanie v teréne (v prípade žiakov v škole i mimo školy, v prípade dospelých v zamestnaní, vo voľnom čase a pod.) Iným prístupom je simulovanie reálnych situácií, osoby v nich vystupujú akoby

v reálnych situáciách, v skutočnosti však riešia pripravené špeciálne úlohy (Gavora, 2003, s. 14).

Druhy textov, ktoré sa používajú v bežnom živote bývajú rôzne. (I. S. Kirsch, 1987; in Gavora, 2003, s. 17) delí funkčnú gramotnosť na tri domény - literárnu, dokumentovú a numerickú.

Literárna gramotnosť (prose literacy) znamená vedomosti a zručnosti potrebné na porozumenie a využívanie informácií v súvislých textoch, ako sú úvodníky novín, správy, komentáre a iné súvislé textové materiály.

Dokumentová gramotnosť (document literacy) znamená vedomosti a zručnosti potrebné na vyhľadávanie a používanie informácií v krátkych, často nesúvislých textoch. Sú to napr. formuláre, návody na použitie výrobkov, pokyny, oznámenia, reklamné texty, diagramy, grafy a pod.

Numerická gramotnosť (numeracy) znamená vedomosti a zručnosti potrebné na uskutočnenie operácií s číslami, ktoré sú zaradené do textov a dokumentov. Sú to napríklad tabuľky, účty, faktúry, bankové formuláre, objednávky tovaru z katalógu, cestovný poriadok, a pod.

Celková funkčná gramotnosť je súhrnom všetkých troch predchádzajúcich zložiek.

1.3 Gramotnosť ako sociálno-kultúrny jav

Chápanie vzdelania v zmysle osvojenia kultúrnej gramotnosti je taktiež možné charakterizovať v zmysle adaptácie človeka na špecifický ľudský svet - svet významov a v nich zakomponovaných hodnôt pre sociálnu - komunikačnú existenciu človeka. (Pupala, *Vzdelanie a písaná reč*. www.kvsbk.sav.sk/10rokov/pupala.htm)

„Podľa tohto modelu gramotnosť nie je neutrálna, všeobecná, ale naopak je špecifická, vždy je zviazaná so konkrétnou kultúrou, je to sociálno-kultúrny jav (Zápotočná, 2002; in Gavora, 2003 s. 19). Čítanie a písanie je kultúrna aktivita. Tento model sa zrieka akejsi univerzálnej gramotnosti a presadzuje jej konkrétne druhy, formy, podoby. Neexistuje jedna, ale množstvo rôznych gramotností. Človek číta a píše rôznym spôsobom v rôznych situáciách. Ľudia, ktorí sa systematicky vyskytujú v určitých situáciách a žijú v istom prostredí, si rozvíjajú jednu podobu gramotnosti, kým ľudia v inom prostredí zase inú podobu. Jednotlivci, skupiny i národy môžu mať rôzne potreby a tieto potreby korešpondujú s rôznymi druhmi gramotnosti, ktoré ovládajú.

Gramotnosť je teda situačne zakotvená a je naviazaná na sociálne štruktúry, vzťahy a činnosti“ (Gavora a kol., 2003, s. 19).

Inú gramotnosť má školák, inú úradník, inú technik, inú lekár. Inú gramotnosť potrebuje matka na vidieku, inú v mestskom prostredí. Inú človek intaktný, inú človek s mentálnym postihnutím. Iná je gramotnosť na Slovensku, iná v rozličných častiach sveta. Preto dosiahnuté vzdelanie v určitej krajine neznamená dosiahnutie toho istého stupňa kvalifikácie v inej. „Odlišnosť týchto gramotností si človek uvedomí najmä vtedy, keď vstúpi so kontaktu s inou gramotnou skupinou“ (Gavora a kol., 2003, s. 20).

Na pôde OECD vznikla iniciatíva na skúmanie a porovnávanie gramotnosti. Nakoľko bola skupina ľudí testovaná pomocou textov potrebných vo vyspelej industriálnej spoločnosti, nebola uznaná výpovedná hodnota výsledkov týchto výskumov. Ľudia, ktorí boli subjektívne spokojní s úrovňou svojej gramotnosti, objektívne vykazovali nízke hodnoty. „Zástancovia sociokultúrneho modelu gramotnosti nehovoria o deficite gramotnosti, ale skôr o rozdieloch medzi jednotlivcami a skupinami s rôznym kultúrnym a sociálnym zázemím (Gavora, 2003, s. 20).

Sociokultúrny aspekt ponímania gramotnosti má priamy dosah na plánovanie obsahu a procesu rozvíjania vzdelávania v školstve. V praxi pri vyučovaní čítania a písania, určovaní obsahu textov tak, aby „mali žiaci záujem o učivo, aby sa stimulovala zvedavosť, aby žiaci našli potešenie v učení sa. Škola by teda mala podporovať vnútornú motiváciu. Vnútorná motivácia vedie k dlhodobej, trvalejšej angažovanosti do čítacích aktivít“ (Gavora, 2008, s.167). Citovo blízky text, text zo života dieťaťa, o jeho hrách, detských zážitkoch, športoch, rodnej obci alebo meste vs. „šlabikárové“ texty typu: „Mama má Emu, Imo loví, Eva volá,..“? Odpoveď je jednoznačná. Tak ako pri učebniciach cudzích jazykov, kde sú zvolené moderné piesne a komiksové texty, tak aj v učebniciach a knihách pre deti musí nastať posun. Texty musia byť kompatibilné s detskou realitou, alebo podporovať obrazotvornosť a vytvárať fantazijný svet. Musia byť pre deti prístupné. Prednosť budú mať knihy-hračky a interaktívne knihy. Bolo by treba využiť detskú zvedavosť, túžbu po objavovaní sveta okolo seba. „Naša kultúra vo svojom kontexte obsahuje plno bežne prístupných podnetov písanej reči, s ktorými sa dieťa bežne stretáva“ (Štutika, 2007, s. 15). Je neskoro začínať v šiestich rokoch v škole. Potrebné je podnecovať rozvoj gramotnosti v tom období života, kedy sa dieťa o ňu začne zaujímať, akokoľvek sa nám to zdá skoro. Žiadne dieťa by nemalo byť

v prípade záujmu o čítanie alebo písanie odoháňané od neho vetou: „Na to máš ešte čas!“ alebo „Ty tomu nerozumieš.“

Sociolingvistické poňatie gramotnosti „vníma gramotnosť ako široký komplex sociálnym a kultúrnym prostredím formovaných, v sociálnom prostredí všestranne a sociálne relevantným spôsobom uplatňovaných jazykových kompetencií. Slovom jedného z predstaviteľov takejto teoretickej orientácie – „gramotnosti ako jazykovej kompetencie pevne situovanej v sociálnom a kultúrnom kontexte“ (Gee, 1990; in Pupala a kol., 2003, s.9).

Pri charakterizovaní sociálnych a kultúrnych podmienok musíme v súčasnom období uvažovať o multikultúrnom prostredí. Nikdy v histórii nebola multikultúrnosť taká výrazná, ako dnes v období globalizácie a obrovskej migrácie. Množstvo menšín vo väčšinových kultúrach vedie k uvažovaniu o dodržiavaní práv menšín, k vytváraniu sociálneho zmiernu, podporovanie národných a etnických kultúrnych znakov a odlišností, samozrejme aj k rešpektovaniu náboženských práv. Často, v snahe nepoškodiť menšinu, sú v štáte upierané tie isté práva väčšine, a tak neustále dochádza k napätiam, ktoré, pri necitlivom riešení, môžu viesť neskôr k nebezpečným konfliktom. Je potrebné pomáhať menšinám v začleňovaní do spoločenského života, aby sa mohli uplatniť rovnako ako všetci ostatní občania. Keď však dochádza k nerovnomernému podporovaniu určitej skupiny na rozdiel od iných občanov a na ich úkor, vyvoláva to pocity krivdy. Preto aj v tomto období hľadania rovnakých príležitostí je nutné trvať aj na dodržiavaní práv, ale aj na plnení povinností. V školách je preto nutné vytvárať atmosféru priateľstva, porozumenia a spolupatričnosti, ale aj tímovej spolupráce. Každý by mal svoje schopnosti dávať v prospech celku.

„K zdôrazneniu sociálnych a kultúrnych aspektov gramotnosti, či už všeobecne, ale i v procese vzdelávania, významnou mierou prispela práve narastajúca sociálna a kultúrna heterogénnosť v prostredí vzdelávacích inštitúcií, ktorá sa začiatkom 90. rokov minulého storočia stáva prakticky bežnou realitou, i keď možno nie rovnomerne na všetkých kontinentoch. V takýchto podmienkach už nebolo možné ignorovať dovedy skôr sporadicky sa objavujúce postrehy, že vzdelávacie praktiky založené na iných kultúrnych tradíciách spravidla väčšinových kultúr sú pre iné – menšinové kultúry prinajmenšom handicapujúce. Mnohé z toho, čo sa predtým v rámci prevládajúcich kognitívno-psychologických prístupov ku gramotnosti tematizovalo prevažne ako

„poruchy učenia“ na podklade rozličných kognitívnych deficitov sa začalo vnímať ako dôsledok vzdelávacích „ideológií“ (Gee, 1990; in Pupala a kol., 2003, s. 10) daných kultúr založených na tradičnom systéme hodnôt, noriem, presvedčení, ale aj spôsobov správania, hodnotenia, myslenia, hovorenia či písania atď. charakteristických pre členov danej kultúry. Tieto, pre členov iných kultúr cudzie a nedostupné kultúrne kontexty, sa stali nielen prekážkou ich úspešného vzdelávania, ale i vážnym politickým problémom.“ (Pupala a kol. 2003, s. 10).

Predpokladáme, že obdobné problémy nastali v niektorých oblastiach sveta už dávnejšie. Preto vzniklo viac projektov vzdelávania národnostných menšín a etnických skupín pri zachovaní rovnosti šancí v rámci antidiskriminačnej politiky. Integrujúcim prvkom pri sociálnom začlenení detí sú aj elektronické médiá. Stávajú sa druhotnými inštitúciami socializácie a tradičné socializačné inštitúcie – rodina a škola – strácajú svoju dominantnú úlohu. Avšak „proces socializácie dieťaťa je v súčasnosti veľmi zložitý, predovšetkým pre množstvo negatívnych vplyvov elektronických prostriedkov na osobnosť dieťaťa. Pozitívne i negatívne dôsledky týchto javov majú fundamentálny význam pre výchovu a vzdelávanie súčasnej multimediálnej generácie. Multidimenzionálnosť problematiky si vyžaduje zainteresovanie sociológov, psychologov, pedagógov, knihovníkov, informatikov a pochopiteľne i rodičov“ (Sakálová, 2007).

Nemenej významnou otázkou je postoj spoločnosti ku vzdelaniu. Je dôležité, aby neboli ľudia orientovaní na základné životné ciele a prostriedky ich dosahovania, ale vybudovali sa v nich hodnotové orientácie. V súčasnosti preferuje väčšina konzumný spôsob života, uprednostňuje napĺňanie základných životných potrieb, akoby nemali potrebu rozvíjať psychickú stránku osobnosti. Dávajú všetko až nad mieru telu, ale duša a duch sú „podvyživené“. Preto by spoločnosť mala mať záujem (a má na to možnosť dosahu hlavne prostredníctvom školstva a kultúry) na rozvoji hodnotovej orientácie. „Pôsobenie na pasívneho jedinca – prijímateľa persuasívnej informácie – nemôže byť také efektívne ako práca s jedincom, u ktorého zmenu postoja navodíme aktívnou účasťou v rôznych sociálnych situáciách“ Ak kompetentný, dôveryhodný, obľúbený činiteľ vhodnými príťažlivými jednostrannými i protirečivými argumentami, vyvodzujúc implicitné i explicitné závery osloví inteligentnú, sebavedomú osobnosť, mala by nastať prostredníctvom vnútorného prežívania (pozornosť, porozumenie

a prijatie) zmena postoja a cez emocionálnu zmenu aj zmeny správania a konania.“ (Výrost-Slaměník, 1997, s. 249-251)

1.4 E –gramotnosť

Elektronika sa stala postupne, ale pomerne rýchlo za niekoľko rokov, súčasťou života, a taktiež samozrejme vzdelávania. Najprogressívnejšie by malo byť školstvo, no zaostáva za obchodom, priemyslom a každodenným životom. V mnohých domácnostiach sa počítač a internet stali súčasťou dennej komunikácie príbuzných a priateľov. Bez mobilov sú len deti do konca predškolského veku. „Elektronika prináša úplne novú gramotnostnú kultúru, nový systém hodnôt a potrebu nových zručností.“ (Gavora a kol., 2003, s.22)

Jednoznačne súčasné trendy určujú potrebu využívania moderných technológií v školstve, mnohí učitelia si časť učiva prenášajú na power-pointové prezentácie, a tak aplikujú učivo v multimedialných učebniach. Podľa najnovších názorov, čím skôr sa deti oboznámia s počítačmi a technikou, tým lepšie ich pochopia, stanú sa súčasťou ich života a naučia sa ich efektívne využívať. Argument, že súčasné zručnosti sa stanú onedlho zastaranými, pretože technika sa rýchlo mení a vyvíja je pravdivý, no ich význam pre deti spočíva v tom, že cez nadobudnuté zručnosti sa môžu orientovať na pochopenie toho, čo všetko dokážu počítače urobiť a nie len na prácu so súčasnými počítačmi. Okrem toho, ak sa to raz dieťa naučilo, vytvorilo si predpoklady pre ďalšie učenie sa v dospelosti a prispôsobovanie sa novej technológiam.

Úlohou školy, či už základnej, alebo aj podľa najnovších trendov, i špeciálnej základnej a materskej by malo byť umožniť prístup k elektronike deťom, ktorých rodičia z ekonomických dôvodov nemajú možnosť zabezpečiť elektronické médiá. Naopak u niektorých detí, ktoré získali a nevedia ovládnuť svoju závislosť hrať hry, treba naučiť deti rozumnému a primeranému využitiu techniky. Ako všetko aj elektronika sa dá zneužiť, a preto nastúpilo množstvo varovaní pred zneužívaním internetu i mobilnej siete. Ochrana detí a mládeže je nutná. Cieľom moderného školstva by malo byť naučiť deti myslieť, kriticky zhodnotiť zdroj i obsah elektronických informácií (J.E.Many 2000; in Gavora a kol., 2003, s.22).

E-gramotnosť je náročná na množstvo zručností a schopností oproti klasickej gramotnosti. Čítanie textu v nej môže byť lineárne i nelineárne, potrebná je interakcia

s textom, zapojenie multimédií. Užívateľ musí ovládať prácu s elektronikou, používať iné stratégie a postupy ako pri čítaní klasického textu. (Gavora a kol., 2003, s.22)

1.5 Raná gramotnosť

Detstvo má špecifický význam v rozvíjaní gramotnosti. Pri problematike gramotnosti mnohí autori uvažovali o období počiatkov jej ontogenetického utvárania. Psychogenetická teória Emilie Ferreirovej ponúka pohľad na otázky okolo počiatočného čítania a písania. Vychádzala z rozsiahlych empirických výskumov realizovaných v Mexiku a opakovaných v ďalších krajinách. Pred jej skúmaním bolo obvyklé nazerať na učenie sa čítať – písať u detí ako na pedagogický proces, ktorý u dieťaťa odzrkadľuje to, čo robí učiteľ. Psychický vývoj sa potom sleduje prevažne v kontexte etáp vyučovacích metód. (Viktorová in: Gavora a kol., 2003, s.26). Ferreirová zaznamenala aktivity dieťaťa pri spoznávaní písanej kultúry. Pozorovala aktivity detí a spoznávala vnútorné kognitívne mechanizmy, ktoré sa mobilizujú v rozličných štádiách vývoja, a ktoré vedú k pochopeniu systému písma a jeho funkcií a umožňujú dieťaťu prakticky používať čítanie a písanie pre myslenie a komunikovanie. Dieťa si tvorí najrôznejšie hypotézy o tom, čo je písmo, na čo slúži a ako sa s ním zaobchádza. „Z hľadiska detského vstupu do písanej kultúry je potom dôležité, že je písmo konštrukciou, sociálno-historickým vynálezom, teda nie niečím prirodzeným, ale túto zložitú konštrukciu je nutné pochopiť (pojmovo), vstúpiť do vnútorných pravidiel systému reprezentáciou a nie ich len napodobňovať.“ (Viktorová in: Gavora a kol., 2003, s. 27) Podľa Ferreirovej výsledkov dieťa začína chápať písomnú kultúru podľa vnútorného psychogenetického vývinu. Pri stretnutí s písmom si vytvára určité hypotézy, no ak pri ich používaní dieťa spozoruje rozpor medzi jeho predstavou a skutočným využitím písma, dostáva sa do vnútorného konfliktu a musí svoje predstavy meniť. Toto nastáva ešte v predškolskom období. V procese vyučovania v škole sa dieťa často dostáva do rozporu medzi jeho naivnými predstavami písma a konvenčnými normami. „Ferreirová preto zaviedla nový druh konfliktu, konflikt exogénny, konflikt medzi hypotézami, a tým ako písmo vyzerá a ako s ním dospelí nakladajú (napr.: deti vidia, že písomný zápis dospelého je iný, ako dieťa očakávalo). Ferreirová začala sledovať vývoj dieťaťa ďaleko pred začiatkom školskej dochádzky a pozíciu začínajúceho čitateľa definuje od spôsobov, akými dieťa vníma písanú

kultúru, ako si predstavuje činnosť čítania a písania, a čo o nich hovorí. Preto nielen dáva deťom rôzne úlohy, ale hovorí s nimi a nechá ich všetko vysvetliť a ukázať“ (Viktorová, in: Gavora a kol., 2003, s. 27). Sústredila sa predovšetkým na produkciu písmen a číslíc, písanie a analýzu vlastného mena, oddeľovanie častí vety, písanie slov a viet, písanie s obrázkami a čítanie s obrázkami. A tu aj u detí, ktoré nepoznali žiadne písmená. Deti boli vo veku 4 – 8 rokov (do konca prvého roku školskej dochádzky). „Na základe vedeckého pozorovania a analýz Ferreirová postuluje 3 základné etapy vývoja dieťaťa, ktoré sú ďalej podrobne členené (Viktorová in: Gavora a kol., 2003, s. 27- 28).

1.5.1 Presylabické obdobie

Dieťa je schopné odlíšiť kresbu a obrázok, napodobňuje, chce písať, prípadne čítať, a výsledok je preň menej dôležitý, než vlastné písanie a čítanie“ (Viktorová in Gavora a kol., 2003, s. 28).

1.5.2 Sylabické obdobie

Je obdobím fonetizácie reči, a preto predstavuje výrazný zlom. Dieťa si uvedomuje súvis medzi zvukom reči a jej grafickým zápisom. Dieťa používa jeden znak pre každú slabiku. Je to obdobie, kedy dieťa musí urobiť najzásadnejší krok, na ceste k hláskovému písmu.“ (Viktorová in Gavora a kol., 2003, s.31)

Ferreirová predpokladá, že učiteľmi je táto etapa väčšinou podhodnotená, dokonca býva vnímaná horšie, než produkcia v niektorých rannejších štádiách, pretože učitelia hodnotia produkciu detí ako vynechávanie písmen.“ (Viktorová in Gavora a kol., 2003, s. 31)

1.5.3 Zmiešaná etapa sylabicko-alfabetická

Zmiešaná etapa sylabicko-alfabetická nastupuje po vnútornom konflikte, kedy dieťa chce napísať jednoslabičné slovo jedným znakom. Tak sa deti dostávajú do nutnosti počet znakov zvyšovať, hľadať pre ne ekvivalenty v zvukoch reči a tým sa otvára cesta k fonémam. (Viktorová in Gavora a kol., 2003, s.31)

1.5.4 Alfabetické obdobie

Alfabetické obdobie je posledným štádiom pochopenia súvislosti medzi fonémami a grafémami. Deti sa musia naučiť pohybovať v niekoľkých rovinách jazyka (fonologickej, morfolologickej, sémantickej a ďalších). (Viktorová in Gavora a kol., 2003, s.31) „Ako výzvu učiteľom postavila Emília Ferreirová skutočnosť, že by učiteľ mohol a mal poznať štádium, v ktorom sa jemu zverené dieťa nachádza a podľa toho riadiť svoje postupy. Diagnostika by mala byť zameraná na slová, ktoré deti poznajú ústne, ale nie v ich písanej forme. Poznanie konvenčných písmen totiž nezaručuje vniknutie do systému písma.“ (Viktorová in Gavora a kol., 2003, s. 34)

V USA skúmala pregramotný vývoj a socializáciu u detí Anne van Kleeck (www.utdallas.edu/bbs/staff../vankleeck.html). Zaujímal sa aj o kultúrne a historické zmeny v nazeraní na pregramotný rozvoj detí. Jej posledná práca sa sústredila na predškolské základy neskoršieho čítania s porozumením, najmä vyššiu úroveň čítania s porozumením, ktoré je dôležité pre akademický úspech.

U nás sa problematike ranej gramotnosti venovala M. Harnúšková zo Školy pre nadané deti v Bratislave. „Gramotnosť sa môže u dieťaťa vynárať už pred vstupom do základnej školy. Emergujúca gramotnosť, spočívajúca na spontánnom objavovaní písania a čítania dieťaťom, má často veľmi zaujímavé podoby.“ (M. Harnúšková-J.Jurášková 2000; in Gavora a kol. 2003, s.12) M. Harnúšková sa venovala opisu špecifického rozvoja gramotnosti intelektovo nadaných detí. Dokumentuje prirodzenú genézu, spontánnosť priebehu i vlastnú aktívnu úlohu dieťaťa v procese osvojovania si písanej reči. Metodika vzdelávania intelektovo nadaných detí je koncipovaná u nej tak, že to, čo intelektovo nadané dieťa spontánne odmieta, ako aj to, čo si vynucuje, môže byť, a asi aj je prirodzeným a samozrejmým prejavom detského učenia. (Gavora a kol., 2003, s. 7)

Naše súčasné školstvo pri tradičnom pedagogickom myslení nerátalo donedávna s emergujúcou gramotnosťou ani v diagnostikovaní detí, ani s cieľným didaktickým vplyvom na dieťa. Tradícia predškolskej pedagogiky sa obmedzovala na rozvoj hovorenej reči - rozvíjanie slovnej zásoby, súvislého vyjadrovania, s dôrazom na artikulačnú a gramatickú správnosť na úrovni kodifikovanej spisovnej slovenčiny. „Písaná reč sa tu objavuje len ako čiastkové cieľové kritérium predškolskej (pred)prípravy, ťažisko ktorej spočíva v nácviku grafomotoriky a prípadných úvodných

krokov do fonematickej analýzy hovorenej reči. Aj ten jediný, z hľadiska gramotnosti zmysluplný kontext, ktorý materská škola ponúka, a ktorým je literárna výchova, sa tu predstavuje akoby samostatný, s písanou rečou nesúvisiaci prvok či výchovná zložka predškolského kurikula.“ (Pupala a kol., 2003, s. 8)

V základnej škole je „osvojenie písanej reči je v celom priebehu elementárneho vzdelávania viazané na predmet slovenský jazyk a literatúra, čo navodzuje pocit zmysluplného ukotvenia tohto procesu v integrácii s jazykovou a literárnou výchovou“, no „namiesto integrácie tu ide skôr o postupnú diferenciaciu jednotlivých cieľových krokov v osvojovaní si počiatočného čítania a písania. Spočiatku - v „šlabikárovom období“ - ide o nácvik zručností čítania a písania ako dvoch ohraničených samostatných tematických oblastí, ktoré sa po dosiahnutí istých výkonových kritérií majú zdokonaľiť následnou výučbou gramatiky, a až neskôr uplatniť a prípadne aj rozvinúť v literárnej výchove.“ (Pupala a kol., 2003, s. 8)

Je len na učiteľovi, akú metodiku zvolí, aby prepojil schopnosti detí v čítaní, písaní, dekodovaní textu a tvorbe textu. „Bremeno zodpovednosti tak zatiaľ leží na samotných pedagógoch i predstaviteľoch ďalších profesií – ľudí každodennej praxe, ktorí ho vďaka svojmu pragmatizmu, empirii a intuícii ďalej statočne nesú.“ (Zápotočná, 1994. s.21)

V špeciálnom školstve na Slovensku i v Českej republike sa čoraz častejšie stretávame popri analyticko-syntetickej metódy s uplatňovaním metodiky SFUMATO®-Splývavé čítanie PaedDr. Márie Navrátilovej (ŠZŠ Žiar nad Hronom, SŠ Piešťany).

1.6 Význam gramotnosti v informačnej spoločnosti

Gramotnosť má v informačnej spoločnosti významnú pozíciu. Pretože narastá množstvo informácií, ktoré je potrebné vedieť vyhľadať, spracovať, vyhodnotiť a použiť, schopnosť efektívne s nimi narábať sa stala nevyhnutnosťou. Preto medzinárodná štúdia PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study), ktorá skúma čitateľskú gramotnosť 9 - 10 ročných žiakov, rozumie pod týmto pojmom (čitateľská gramotnosť) „schopnosť porozumieť a aktívne používať také písomné jazykové formy, ktoré spoločnosť vyžaduje, alebo ktoré majú hodnotu pre jednotlivca. Pri čítaní čitateľa dokážu konštruovať význam z rozmanitých textov. Čítajú za účelom vzdelávania sa, účasti v čitateľskej komunite alebo pre zábavu.“ (Obrancová a i., 2004, str. 8)

Z hľadiska obsahu texty delíme na literárne (umelecké) a informatívne (náučné):

- Literárne texty sú na I. stupni bohato zastúpené v čítankách – sú to rozprávky, povesti, bájky, poviedky, básne i dramatické scény. Pri prvom čítaní, ktoré sa kvôli možnosti celostného vnímania realizuje naraz (nie po častiach), sa žiak oboznámi s jeho obsahom. Potom nasleduje čítanie a práca s textom jednotlivých logicky ucelených častí. (Kopál, 1985)

- Informačný text je charakteristický vecným obsahom, používaním pevných záverov, sformulovaných na základe porovnania, analyzovania, syntetizovania a zovšeobecňovania. Pri ich čítaní sa postupuje podľa indukčnej metódy - s textom sa žiaci oboznamujú po častiach v súlade so zásadou od čiastkového k všeobecnému, od analýzy k syntéze. (Kopál, 1985) Informačné texty sú na I. stupni súčasťou učebníc prírodovedy, vlastivedy, pracovného vyučovania i hudobnej výchovy.

Z hľadiska formy sa používajú súvislé a nesúvislé texty (Heldová, 2006):

- Súvislý text je usporiadaný v závislosti od obsahu a zámeru autora. Patria medzi ne všetky literárne texty a niektoré informačné texty, napríklad rozprávanie, výklad, opis, argumentácia, inštrukcia, dokument, hypertext.

- Nesúvislý text reprezentuje údaje symbolicky (schémy a grafy), alebo sú usporiadané do riadkovej a stĺpcovej matice (tabuľky), obsahuje často aj technické opisy (napr. popis častí domácich spotrebičov). Sú to aj vysvetľujúce a inštruktážne texty (napr.: návod, inštrukcie na inštaláciu domácich spotrebičov, na skompletizovanie nábytkovej zostavy a pod.). Patria sem aj mapy, formuláre, informačné hárky, výzvy a inzeráty, vouchery (potvrdzujú, že ich vlastník je oprávnený získať určité služby), certifikáty.

Pre rozvíjanie čitateľskej gramotnosti je potrebné využívať čo najširšie spektrum textov, s ktorými sa žiak môže skôr alebo neskôr vo svojom živote stretnúť. Nie všetky texty sú pre žiakov mladšieho školského veku vhodné na rozvoj čítania s porozumením. Príliš náročné texty, v ktorých je veľa neznámych pojmov a sú neprimerane dlhé, žiaka od čítania skôr odradia a unavia ho.

1.7 Čitateľská gramotnosť

„Čitateľská gramotnosť v najširšom chápaní je univerzálna kultúrna technika, ktorá umožňuje jedincovi participovať na sociálnom a kultúrnom živote modernej spoločnosti. Považuje sa za základnú kompetenciu, bez ktorej nemožno dosahovať

d'alsie kompetencie. Je súčasťou funkčnej gramotnosti človeka.“ (Sakálová, 2007) Čítanie zahŕňa nielen zvládnutie techniky čítania, ale aj porozumenie textu, intelektuálne spracovanie informácií a schopnosť čitateľa využiť ich v praktickom živote.

Čitateľská gramotnosť sa chápe komplexne ako fenomén a predpokladá aktivizovanie recepcných i produkčných komunikačných kompetencií dieťaťa. Podľa jej štruktúrneho modelu si uvedomujeme jej zložitosť. Jej súčasťou sú literárne vedomosti, čitateľské schopnosti a zručnosti, motivácia čítania, čitateľské návyky, záujmy, preferencie a postoje. Mnohé z týchto faktorov sa začínajú vytvárať už v útlom detstve, teda v rodinnom prostredí, až na ne nadväzuje vzdelávacie prostredie materskej školy a školy v ranom školskom veku, keď sa dosiahnuté výsledky prehlbujú a dieťa získava a postupne si prehľbuje čitateľské kompetencie (schopnosti a zručnosti), ktoré predstavujú zložitý komplex intelektuálnych činností a procesov.

Čitateľské kompetencie zahŕňajú techniku čítania, schopnosť rozumieť textu, selektovať informácie v texte, schopnosť hodnotiť prečítané, zapamätať si myšlienky textu, reprodukovať text, dedukovať na základe textu, schopnosť utvoriť si úsudok, logicky spájať súvislosti, zhodnotiť text, schopnosť vyvodiť hlavné myšlienky, vyvodiť poučenie, integrovať myšlienky a konštruovať nad rámec interpretovať myšlienky v kontexte s predošlými poznatkami a vedomosťami.

V súlade s vekovým a intelektuálnym vývinom rozlišujeme tri základné úrovne funkčnej čitateľskej gramotnosti:

- úroveň adaptácie – predpokladá zvládnutie nevyhnutných čitateľských zručností s minimálnou škálou kompetencií a vedomostí,
- úroveň sebarozvojovej aktivity – predstavuje aktívne vzdelávanie na základe čitateľských schopností a zručností,
- úroveň literárnej gramotnosti ako schopnosti aktívnej tvorby textov.

Nedostatočná úroveň čitateľskej gramotnosti žiakov, ktorú potvrdili výsledky výskumov PIRLS, ako aj empirické poznatky z vyučovacej praxe škôl, poukazuje na posun v kultúrnych hodnotách a v životnom štýle smerom k materializácii. Práve tento posun spôsobil zmeny mechanizmov čítania, znižovanie jeho intenzity, nárast počtu detí so špecifickými poruchami učenia a ďalšie problémy. (Šimonová, 2008)

Medzi funkčnou gramotnosťou a negramotnosťou je podľa odborníkov len veľmi úzka hranica. Ak človek sústavne nezdokonaľuje svoje schopnosti, v priebehu 5 – 10 rokov sa môže stať aj vzdelaný človek funkčne negramotným (sekundárny, resp. funkčný analfabetizmus).

V záujme riešenia danej situácie sa v mnohých krajinách vytvárajú projekty a programy a vyvíjajú sa aktivity zamerané na podporu čítania a vyučovania čítania.

Výsledky výskumu čitateľskej gramotnosti PIRLS v SR roku 2001, ale i ďalších nasledujúcich výskumov poukazujú na nedostatočnú úroveň čitateľskej gramotnosti aj u slovenských detí. Tieto výsledky potvrdil aj výskum čítania 9 – 10-ročných detí, ktorý sa realizoval na Katedre knižnično-informačných vied a didaktiky informatiky Fakulty prírodných vied Žilinskej univerzity (KKIV) v rámci výskumu VEGA – *Využívanie informácií pri informačnom správaní vo vzdelávaní a vede*.

Napriek uvedeným konštatovaniam sa čitateľskej a informačnej gramotnosti populácie v SR nevenuje dostatočná pozornosť. Súvisí to predovšetkým s technokratickým chápaním informačnej gramotnosti. Náš vzdelávací systém je dostatočne saturovaný IKT, ale zabúda na fakt, že schopnosť práce s informáciami sa môže u žiaka rozvíjať až po dosiahnutí určitého stupňa čitateľskej gramotnosti.

2 ČÍTANIE – PROCES, ZNAKY, POŽIADAVKY

Čítanie je najdôležitejšia schopnosť, ktorú dieťa získa vzdelávaním. Má hlboký význam pre získanie ďalšieho vzdelania, tvorí základný predpoklad pre zvládnutie ostatných školských predmetov, pretože umožňuje dieťaťu rozvinúť poznanie a myslenie, obohatiť jeho vnútorné prežívanie, obrazotvornosť, rozvíjať schopnosť vyjadrovať sa v rodnom jazyku, prežívať radosť z estetických zážitkov, pestovať základné mravné ctenie, rozvíjať intelekt a charakter. Je tiež dôležitým prostriedkom písomného dorozumievania. (Linhart, Turková, 1984)

Podľa Kořínek je „čítanie je ten druh rečovej činnosti, pri ktorom je reč v optickej podobe podnetu, ktorý vyvoláva u človeka myšlienkové pochody smerujúce k porozumeniu obsahu čítaného textu. Pre osvojenie zložitého procesu (zložitej schopnosti) čítať sú podmienkou určité predpoklady.“ (Kořínek, 1985, s.5)

Podľa Zápotočnej (Kolláriková a kol., 2001, s. 284) je čítanie veľmi zložitý, mimoriadne komplexný, mnoho komponentový a mnoho úrovňový, dynamicky sa meniaci psychologický proces, ktorého bazálnymi zložkami sú zrakové i fonologické procesy.

Bajo charakterizuje čítanie ako zručnosť v transponovaní tlačeného alebo písaného textu do vedomia čitateľa – východiskom je tu videný jazykový prejav, prostriedkom je technika čítania, cieľom a hlavným výsledkom je porozumenie obsahu. (Bajo, 1983)

Aby človek získal záujem o čítanie a udržal si ho, musí ho niečo k čítaniu viesť, motivovať ho. „**Motivácia** hrá veľmi dôležitú úlohu pri čítaní žiaka. Môžeme si ju predstaviť ako zdroj vnútornej energie, ktorá žiaka pritiahne pri čítaní a udrží ho pri ňom. Nemyslíme tým jednorazové čítanie, čítanie jedného textu, ale trvalejší záujem o čítanie. Nejde však len o vlastné čítanie, ale aj o výber a vyhľadávanie textov, využívanie textov v každodennom živote, rozprávanie obsahu textov a podobné aktivity. Systematické čítanie je možnosťou rozvíjať si postupy na efektívne porozumenie textu a to je nástrojom na dobré naučenie sa učiva. Preto motivácia čítať je cesta k školskej úspešnosti žiaka.“ (Gavora a kol., 2008, s. 165)

Nevyhnutná je aj motivácia dieťaťa k učeniu. Samozrejme, dieťa musí „chcieť“ sa učiť, a k tomu ho dobrý učiteľ privedie. „Internalizovaná úloha vyvoláva u žiaka silnejšie motivačné napätie než neinternalizovaná. To vedie k tomu, že žiak sám hľadá spôsoby

jej riešenia. Istý stupeň motivačného napätia je potrebnou podmienkou pre vytváranie originálnych a tvorivých nápadov. Od výsledkov riešenia úloh, ktoré žiak rieši pod nátlakom zvonku a ktoré obsahujú minimum motivačného napätia, nemožno očakávať novosť a originalitu. Preto je systematická výchova k internalizácii úloh mimoriadne dôležitá vedie k vytvoreniu tzv. orientácie na úlohy u žiakov.“ (Lokšová, 1996, s. 75)

Ideálne je využívať na dokumentovanie, ale i pre motiváciu detí pri čítaní videozáznam. „V školách, ktoré majú technické vybavenie pre používanie modernej didaktickej techniky môže učiteľ použiť videokameru, takže žiaci vidia celý dej na televíznej obrazovke.“(Lokšová, 1996, s. 91) Vhodné je využiť techniku formou hry (hráme sa na televízne vysielanie).

Obdobie prvých desiatich rokov života má rozhodujúci význam pre nadobudnutie, rozvoj a upevňovanie záujmu dieťaťa o čítanie, pre motiváciu čítať a pre formovanie základov čitateľskej kultúry i čitateľskej gramotnosti. Keďže v tomto vývinovom období pôsobí na dieťa predovšetkým rodina a škola, mali by byť obidve inštitúcie rovnako zodpovedné za adekvátne výchovné a vzdelávacie výsledky (Sakálová, 2007).

Na učiteľovi záleží, akú atmosféru vytvorí v triede, ako spája skupiny detí pri práci, ako využije potenciál rôznych organizačných foriem práce. „Výsledky výskumov fenoménov sociálnej facilitácie (pozitívny vplyv samej prítomnosti iných osôb na výkon jednotlivca), sociálnej inhibície (negatívny vplyv iných osôb), či sociálneho zaháľania (zníženie motivácie jednotlivca pri práci v skupine v porovnaní s jeho motiváciou pri individuálnej práci), ktoré komplexne analyzoval Lováš (1992,1993) potvrdili, že výkon a motivácia jednotlivca sú významnou mierou ovplyvnené pôsobením iných osôb, s ktorými je v sociálnej interakcii (v rámci pracovnej skupiny, triedy, a pod.).“ (Lokšová, 1996, s. 76-77)

Od žiakov nemôže žiadať jednoznačne správne riešenia problémov, úlohou učiteľa je podnecovať žiakov k vytváraniu alternatívnych riešení. Nevytvárať si predsudok, čo dieťa vie, alebo nevie, ale spoznávať úroveň jeho schopností a vedomostí, teda najskôr diagnostikovať úroveň jeho možností a schopností. “Diagnostika je poznávanie žiaka. Pokiaľ je cieľom vyučovania, aby sa žiaci zdokonaľovali (o čom nemožno pochybovať), jeho súčasťou vždy bude diagnostikovanie. Diagnostikovanie však nie je cieľom, ale aj prostriedkom. Je prostriedkom na zlepšovanie pôsobenia na žiaka na základe znalosti diagnostických výsledkov.“ (Gavora, 1999)

Dobrý pedagóg nepotláča samostatnosť a humor, vytvára tvorivú atmosféru v triede.

Vo fáze tvorenia nemá hodnotiť, v najlepšom prípade nenápadne usmerňuje tok myšlienok (Kováč, Kováčová, 1986, Lokšová, 1996, s. 97). To znamená, že pri čítaní nie je správne opravovať dieťa uprostred textu a je potrebné nechať ho, aby samo uvažovalo o obsahu prečítaného. Ak zle prečíta slovo, samo zbadá, že mu text nedáva zmysel.

V poslednej dobe sa s čítaním čoraz častejšie stretávame u detí v predškolskom veku. Veľmi často je to možné pozorovať u detí, ktorých starší súrodenec navštevuje základnú školu. Z teórie o súrodeneckých konšteláciách a vzťahoch je známe, že deti poháňa v aktivite aj súrodenecká rivalita. Tento jav pozorujeme aj u súrodencov, z ktorých jeden je mentálne oslabený.

U malých detí je možnosť vzbudiť záujem o čítanie a vzdelávanie od útleho detstva. „Ak chceme, aby sa z našich detí stali čitatelia na celý život, ich prvotným zážitkom z čítania by nemalo byť strastiplné precvičovanie písmen a úmorné spájanie slabík. Naopak, mali by sme deťom ukázať, že čítanie je potešením a zábavou.“ (Gavora a kol., 2008, s.174) Je dôležité voliť texty deťom blízke a zaujímavé. Pre deti je pútavý humor, takže zábavné príhody, musia mať pevné miesto vo výbere kníh.

Od skorého detstva by mali byť deti zahŕňané čítaním nahlas. Treba im dovoliť nazeráť do čítaného textu, pozorovať ilustrácie. Keďže vieme o spôsobe, akým dieťa vníma svet okolo seba, badáme synkretizáciu, globálne, neanalytické a intuitívne vnímanie, konkrétne, so živou obrazotvornosťou, bez predsudkov, v konkrétnom čase „tu a teraz“, upriamené na seba so silným egocentrizmom, ale pri tom veľmi dynamické, hoci labilné. (Kaščák, 2009, s. 16) Toto všetko môžeme využiť pri práci s knihou a podľa tohto môžeme literatúru pre deti aj vyberať. Vyberať by sme mali ale knihy deťom blízke, ilustrujúce ich svet.

Často sa vychovávatelia dopúšťajú chyby, keď talentované, vyspelé dieťa predčasne zaťažujú starosťami dospelých. Prichádza k „transformácii detského bytia smerom k priblíženiu sa svetu dospelých.“ (Kaščák, 2009, s. 13) Deti bývajú ovplyvnené svetom médií tak, že ich svet sa zaplní informáciami o životných problémoch, čo spôsobuje až „zmenu detskej identity smerom k dospelému sebaoponovaniu“, ich detské symbolické vnímanie je prekonané reálnym vnímaním sveta okolo seba a jeho

nebezpečenstiev, dospelou sebaštylizáciou (napr. v obliekaní sa) a stratou detskej hanblivosti. (Kaščák, 2009, s.13)

Význam rodinného prostredia z hľadiska čitateľskej výchovy sa v našom kultúrnom prostredí nedoceňuje a aj škola ako vzdelávacia inštitúcia sa veľa ráz obmedzuje iba na vybudovanie základných čitateľských schopností v prvých ročníkoch základnej školy a vo vyšších ročníkoch ich rozvoju nevenuje dostatočnú pozornosť. Preto je nevyhnutné venovať sa prehĺbovaniu čitateľskej výchovy tak v rodine, ako aj v škole. Aj knižnica ako inštitúcia, ktorej primárnym cieľom je podporovať a rozvíjať čítanie, by sa mala zamerať na spoluprácu s obidvoma týmito subjektami. (Sakálová, 2007)

Znižovanie intenzity čítania, ktoré bolo zistené výskumami, vedie k znižovaniu kvality čítania a zhoršovaniu čitateľských zručností. „Čitateľské kompetencie sú základom pre nadobúdanie informačnej gramotnosti a rozvoj schopnosti celoživotného vzdelávania.“ (Sakálová, 2007)

Cieľom čítania je dosiahnuť záujem o celoživotné vzdelávanie. To je samozrejme spojené s **porozumením textu**, hlavne učebného textu a je dôležitou podmienkou „vstupu“ žiaka do učiva. Učenie sa nie je zmysluplné a nie je ani efektívne, keď v ňom chýba porozumenie. Žiaľ žiaci sa často naučia učivo naspamäť bez hlbšieho porozumenia a potom ho viac-menej mechanicky reprodujú. Má to všetky znaky neefektívneho učenia sa, pretože takto naučené učivo sa zle spája s iným učivom, žiak nechápe súvislosti ani aplikačné možnosti učiva - a rýchlo ho zabúda. Nielen to. Vzniká uňho predstava, že učenie sa je akási formálna činnosť, založená na princípe rýchlo sa naučiť, získať známku a potom rýchlo zabudnúť.

Čítanie s porozumením však nie je len nástrojom osvojovania si učiva, ale aj základom chápania sveta. Bez porozumenia žije človek v nevedomosti, je nesamostatný, možno ním ľahšie manipulovať. Porozumenie textov (školských i mimoškolských) hrá mimoriadnu úlohu vo vývine dieťaťa. Keďže text prináša nové informácie, núti ho myslieť, uvažovať, formuje jeho hodnoty a ovplyvňuje postoje k svetu. Čítanie a porozumenie textu je ale nielen otázkou učenia sa žiaka a jeho interakcie s učiteľom. Žiakovu kompetenciu porozumieť textu podmieňuje jeho intelektová úroveň, no ovplyvňujú ju aj rodičia a iní dospelí, azda i priatelia a rovesníci. V tej či onej miere obsahom textu dieťa vstupuje do interakcie s inými ľuďmi, hovorí o prečítanom, hodnotí ho. Čítanie teda nie je len individuálny akt, ale aj sociálna činnosť.

S porozumením v čítaní sa dlhé roky pri svojom vedeckom bádaní zaoberá Anne van Kleeck. Jej výskum sa zameriava predovšetkým na pregramotný vývoj, socializáciu, hodnotenie a intervencie, a to tak u detí, ktoré sa prirodzene vyvíjajú, ako aj u osôb s poruchami reči. Zaujíma sa aj o kultúrne a historické zmeny v nazeraní na pregramotný rozvoj detí aj o pôsobenie v praxi. V bádaní sa sústredila na predškolské základy neskoršieho čítania s porozumením, najmä vyššiu úroveň čítania s porozumením, ktoré je tak dôležitá pre vyššie vzdelávanie. Zaujíma sa o schopnosti detí predškolského veku zapojiť sa do čitateľských aktivít. Jej súčasné štúdie sú zamerané na schopnosť detí v predškolskom veku robiť závery - porozumeť príbehu. Vedecky sa sústredila na čítanie a zapájanie detí do aktivít na rozvíjanie ich schopnosti prerozprávať príbeh. Isté analógie pozorujeme a výsledky môžeme využiť i u detí s mentálnym postihnutím.

Pre prax je teda potrebné porozumenie textu a dosiahnutie funkčnej gramotnosti, teda schopnosť aplikovať poznatky získané počas čítania do bežného života. Výsledky štúdií čitateľskej gramotnosti PIRLS a PISA, žiaľ, ukázali, že schopnosť slovenských žiakov zmysluplne čítať a narábať s textom je problematická. A pri tom aj podľa Akácsovej čítanie s porozumením je presne ten cieľ, o ktorý pri čítaní má ísť. V Českej republike potom priamo bizarne vyznieva poznatok Pražskej skupiny školní etnografie, ktorá kvalitatívnym spôsobom sledovala deti počas celej základnej školskej dochádzky. Dve dyslektické deti, ktoré pre svoju poruchu neboli schopné učiť sa čítať analyticko-syntetickou metódou, a tak používali rôzne pomôcky na prekonanie handicapu, dopadli v testoch funkčnej gramotnosti lepšie ako ostatní. Neznamená to, že treba začať všetkých žiakov učiť čítať metódami vhodnými pre dyslektické deti a ani to, že je nutné zavrhnúť jedinou používanú metódu a jednotne sa vrhnúť na inú, no je dôležité dôsledne diagnostikovať problémy dieťaťa a vyhľadávať možnosti, ako mu pomôcť v školskej úspešnosti (Akácsová, 2007).

2.1 Technika čítania

Predpoklady čítania, teda podmienkou osvojenia si čítania sú určité vnútorné predpoklady, súhrn základných psychických a fyzických funkcií, ktoré tvoria komplexnú schopnosť čítania. Patrí do neho zrkové rozlišovanie tvarov, sluchové rozlišovanie hlások a slabík, zrková a sluchová pamäť, zmysel pre rytmus, orientácia

v priestore, schopnosť syntetizovať jednotlivé zložky do funkčných celkov, rečové schopnosti, motorické funkcie ako sú napr. pohyby očí, schopnosť analyticko – syntetickej činnosti, sémantické spracovanie informácií a mnohé iné.

Rôzna kombinácia individuálnych kompetencií, úroveň mentálnych schopností, vedomostí, záujmov a motivácie, osobnostné charakteristiky a skúsenosti, podnetnosť rodinného prostredia, ako aj podmienky pri vstupe do školy, vyučovacie metódy a prvé inštrukcie, zohrávajú dôležitú úlohu. U väčšiny intaktných detí na začiatku školopovinnosti sú všetky potrebné zložky pomerne dobre rozvinuté a harmonicky sa dopĺňajú, takže sa naučí dieťa čítať bez väčších ťažkostí v tempe, ktoré určujú pedagogické dokumenty. Neznamená to však vždy, že obsahu textu aj porozumie. Často je čítanie mechanické, deti zvládnu len techniku dekódovania.

Iná situácia nastáva u detí s rôznym stupňom fyzického alebo mentálneho postihnutia. Hneď na začiatku života a počas celého raného detstva je ideálne, ak je priebežne diagnostikovaný stav dieťaťa a je mu poskytovaná odborná pomoc a podpora. V prípade spolupráce rodiny a odborníkov je podchytená možnosť dosiahnuť u dieťaťa taký stupeň pokroku vo vzdelávaní, ktorý mu umožní vo väčšine prípadov pomerne dobre zvládnuť čítanie s porozumením, a tak samostatný život v dospelosti.

Technikou čítania rozumieme aj schopnosť vnímať text, správne a plynulo ho čítať. Úroveň techniky čítania a úroveň porozumenia textu hovorí o čitateľskej vyspelosti dieťaťa. Určitým ukazovateľom zvládnutia techniky je rýchlosť čítania. Väčšina detí si základnú techniku osvojí, ale mnoho z nich nedosiahne žiadnu úroveň porozumenia obsahu (Gavora, 1986). Zvládnuť techniku čítania a následne využívať čítanie ako nástroj učenia sa je jeden z najdôležitejších cieľov v oblasti metodiky čítania.

V. Obert (1998, s. 25) uvádza zvládnutie techniky čítania v zoskupovaní hlások, resp. zostavovaní slabík so zodpovedajúcimi grafickými znakmi – písmenami, v skladaní výrazov ako ustálených spôsobov jazykového vyjadrenia z hlások (grafém) a zo slabík, v rozpoznávaní a prečítaní jednoduchých výrazov, v porozumení základného významu prečítaných slov a viet, v identifikovaní neznámych výrazov prostredníctvom využitia techniky zbiehavosti (konvergentnosti) hlások, kontextu, analýzy slov a viet, rozvíjanie zručnosti hlasného čítania, a to prostredníctvom správneho čítania so správnou výslovnosťou a s prirodzenou relatívne čistou dikciou, logického reťazenia

významových úsekov a viet patriacich k sebe, rozvíjanie tichého, primerane rýchleho, plynulého čítania s porozumením.

Zvládnutie techniky čítania je veľmi dôležité. Technika bez porozumenia čítaného by však nemala význam, pretože cieľom čítania je porozumieť text. Technika čítania je len prostriedok na dosiahnutie tohto cieľa. Zásadnú dôležitosť má začiatková výučba čítania, lebo často rozhoduje o ďalšom vývoji schopnosti čítať. V tomto období sa často určuje akým čitateľom bude dieťa po celý život. Rozhodujúci je teda výber metodiky v počiatku výučby, aby dieťa bolo motivované a nezakúsilo pocit neúspešnosti.

2.2 Hodnotenie a znaky čítania

Pri hodnotení čítania posudzujeme najčastejšie kvantitatívne a kvalitatívne aspekty:

2.2.1 Kvantitatívne znaky čítania

- Hlasitosť čítania

Pod hlasným čítaním rozumieme také čítanie, pri ktorom sa zreteľne prejavujú pohyby rečových ústrojov a za účasti hlasiviek sú artikulované hlásky. Intenzita hlasu nie je podstatná. V hlasnom čítaní sa precvičuje technika čítania a je možné ju kontrolovať samotným čitateľom i pedagógom. Hlasné čítanie predstavuje pre žiaka namáhavý výkon, pretože potrebuje čas sústrediť sa na zrakový vnem a iba časťou sa môže sústrediť na primeraný zvukový prednes. Preto mnohí autori, napr. J. Kopál, L. Virgovičová a iní, prízvukujú sústavné precvičovanie analýzy a syntézy zložených typov slabík a slov. V novej metóde Navrátilovej sa spomaľuje proces čítania tak, aby dieťa analyzovalo zrakovo písmeno, vytvorilo si k nemu predstavu zvuku (hlásky), artikulovalo a zvučne ju vyslovalo. Tento proces je pomalý, a preto v prvých fázach nácviku dochádza k predlžovaniu samohlások a spevavému až neprirodzenému spôsobu čítania. Pri hlasnom čítaní učiteľ môže presne sledovať ako si žiaci osvojujú techniku a obsah čítaného, zisťovať chyby a nedostatky a podľa toho voliť cvičenia na ich odstraňovanie.

Okrem hlasného čítania sa častejšie používa čítanie tiché, teda čítanie, pri ktorom žiak vníma obsah čítaného textu zrakom bez toho, aby vyjadroval text rečovými ústrojmi. Tiché čítanie je rýchlejšie, pretože z procesu čítania odpadá posledná fáza – vyslovenie

čítaného slova. Spočiatku je pre žiakov takéto čítanie ťažšie, nevnímajú tak dobre obsah čítaného, pretože chýba posilnenie kvality čítania a uvedomenosti textu zvukovým obrazom slova. Cieľom tichého čítania je naučiť žiakov rýchlo si uvedomiť s pochopiť obsah čítaného textu, čím sa skvalitní žiakova samostatná práca s textom a knihou, čo je nevyhnutné pri jeho ďalšom učení.

Systematický výcvik tichého čítania zaraďujeme spravidla až vtedy, keď si žiaci osvojili základné zručnosti a návyky hlasného čítania. Prechod od hlasného k tichému čítaniu nemôže byť v žiadnom prípade náhly a násilný. Prechodnou formou je čítanie šeptom. Rôzne prieskumy potvrdili, že práca s textom je kvalitnejšia, keď je do nej zapojené rovnako tiché i hlasné čítanie. (Gavora, 1992)

- Rýchlosť čítania

Z hľadiska časového priebehu (kvantity času) je čítanie buď rýchle, priemerné alebo pomalé.

Pri čítaní sa oči dospelého čitateľa pohybujú po riadkoch čítaného textu zľava doprava v nepravidelných skokoch (sakádach) rýchlosťou 0,01 – 0,03 s (Tinker in Gavora, 1992). Oko sa po každom skoku na chvíľu zastaví, aby zafixovalo to, čo uplynulo a potom pokračuje ďalším skokom. Dĺžka týchto skokov závisí od čitateľovho zorného poľa. Pohyby oka sú však neuvedomené. Vypelí a slabí čitatelia sa odlišujú počtom fixácií. Pri týchto fixáciách prebieha vlastné čítanie (Gavora, 1992). Ich počet na riadku a trvanie ovplyvňuje stupeň čitateľskej vyspelosti i vecná a jazyková náročnosť čítaného textu. Dobrý čitateľ zachytí jedným pohľadom 7 – 9 písmen, približne jeden a pol slova (Mistrík, 1982, s. 52 – 53).

I skúsený čitateľ si potrebuje overiť a upevniť správnosť svojich vnemov a predstáv. Ak sme povedali, že fixácie bývajú pri čítaní veľmi krátke, o sakádach vieme, že sú ešte kratšie. Ich frekvencia sa spravidla zvyšuje pri tichom štúdijnom čítaní. Zrakový predstih pred práve vysloveným výrazom v čítanom texte vyspelému čitateľovi umožňuje čítať výrazne, eventuálne aj prednášať text.

Vzhľadom na zúženú pamäť začínajúceho čitateľa môže každý necitlivý zásah učiteľa do vyvíjajúcej sa štruktúry technickej stránky čítania prejavovať na deformácii porozumenia čítaného textu, pretože je tým narušená distribúcia pozornosti. Ide o

zložku rýchlosti, správnosti a plynulosti. Z toho vyplýva, že od žiakov nemôžeme požadovať čítanie s dokonalou správnosťou.

Rýchlosť čítania závisí od stupňa automatizácie čitateľského výkonu (dostatočne rýchla syntéza spojená s porozumením). Je však i prejavom vyššej nervovej činnosti a upozorňuje aj na zdravotný stav čitateľa. Optimálna rýchlosť čítania má zachovať prirodzený rytmus a tempo individuálneho ústneho prejavu, potrebné je čítať takým tempom, aby sme mohli čítanému porozumieť. Príliš pomalé čítanie narúša porozumenie a signalizuje čitateľské zaostávanie. (Gavora, 1992). Neprirodzené rýchle čítanie môže negatívne vplyvať na správnosť a uvedomenosť, môže viesť k mechanickej syntéze, nezrozumiteľnej artikulácií a chybných výslovnosti.

Rýchlosť čítania by sa však nemala stať jediným prevažujúcim kritériom hodnotenia čitateľských schopností. Dieťa nemá byť nútené do rýchleho čítania. Často robia chybu rodičia i starí rodičia, ktorí v snahe dosiahnuť úspešnosť dieťaťa používajú rôzne neodborné a zastarané rady a nútia dieťa prehláskovať lebo preslabikovať slovo a vzápätí ho nahlas prečítať, čím dochádza k zdvojenému čítaniu a dieťaťu sa stráca obsah prečítaného, stráca kontinuitu textu, nechápe kontext.

2.2.2 Kvalitatívne znaky čítania

Kvalitou čítania rozumieme schopnosť nielen dekodovať písmená, slabiky a slová, ale porozumieť textu a vedieť ho použiť.

Úspešnosť dobrého čítania podmieňujú čitateľské zručnosti a návyky. Pod pojmom dobré čítanie rozumieme čítanie správne a plynulé, uvedomené, výrazné.

Rozhodujúca je postupnosť jednotlivých kvalít, z ktorej logicky vyplýva požiadavka dôsledného zvládnutia predchádzajúcej kvality pred kvalitou vyššou. Podľa kvality rozoznávame:

- Správnosť čítania

Pod správnym čítaním rozumieme zhodu čítaného textu s jeho písanou alebo tlačenou podobou. Je založené na presnom vnímaní a doslovnej reprodukcii. Vyžaduje poznanie písmen pre jednotlivé hlásky, automatizáciu všetkých typov hlások a slov, porozumenie obsahu slov, zručnosť presne artikulovať a dodržiavať spisovnú výslovnosť hlások a hláskových skupín. Hlavný nácvik správneho čítania prebieha v 1. ročníku ZŠ alebo

v 1. a 2. Ročníku ŠZŠ. Zlá úroveň tejto fázy vnímania textu („techniky čítania“) brzdí porozumenie textu. Len vtedy, keď žiak zvládne čítanie technicky, môže sa naplno venovať obsahu čítaného.

- Plynulosť čítania

Plynulým čítaním je čítanie slov, slovných spojení a viet v súvislých významových a intonačných celkoch. O neplynulom čítaní hovoríme vtedy, ak žiak nečlení čítaný text na súvislé rytmicko-intonačné a významové celky (slová, vetné úseky, vety), hláskuje, sekane alebo viazane slabikuje, opakuje slová a ich časti, robí nefunkčné prestávky a nevhodne mení rýchlosť čítania. Plynulosť čítania je podmienená správnym čítaním a chápaním obsahu. Predpokladom tejto kvality čítania je schopnosť čítať primerane rýchlo, bez nefunkčných páуз a zmien tempa čítania, pričom si treba osvojiť potrebný rozsah zorného poľa a tiež ovládanie návyku správneho dýchania.

- Čítanie s porozumením

Čítanie s porozumením však nie je len nástrojom osvojovania si učiva, ale aj základom chápania sveta. Bez porozumenia žije človek v nevedomosti, je nesamostatný, možno ním ľahšie manipulovať. Porozumenie textov (školských i mimoškolských) hrá mimoriadnu úlohu vo vývine dieťaťa. Keďže text prináša nové informácie, núti ho myslieť, uvažovať, formuje jeho hodnoty a ovplyvňuje postoje k svetu. Uvedomené čítanie (čítanie s porozumením) je výsledkom správneho a plynulého čítania. Aby si žiaci takéto čítanie osvojili, musia sa u nich vytvoriť základné zručnosti a návyky, ako chápať význam každého slova izolovane i v kontexte, chápať tematickú štruktúru prečítaného textu s logickou nadväznosťou jeho častí, chápať hlavnú myšlienku odseku i celého textu, vytvoriť si o diele vlastné súdy a hodnotiace závery. Zručnosť čítať s porozumením závisí od techniky čítania a od celkovej intelektovej, jazykovej a kultúrnej úrovne čitateľa, od osobných čitateľských skúseností a poznatkov, rozsahu slovnej zásoby, ale aj od obsahovej a formálnej náročnosti textu. Podľa B. S. Blooma je porozumenie založené na vedomostiach žiaka a zároveň vytvára ciele pre aplikáciu vedomostí, analýzu, syntézu a hodnotenie.

Predpokladom uvedomeného čítania je technická pripravenosť (správne a plynulé čítanie), lexikálno-sémantická pripravenosť (znalosť pojmových a prenesených

významov, pochopenie umeleckých obrazov) a vecná pripravenosť (osvojenie poznatkov nutných na porozumenie témy a vecnému obsahu textu).

Uvedomené čítanie tvorí samostatnú kvalitu čitateľského výkonu a smeruje k vlastnému výsledku i cieľu.

-Výraz čítania

Výrazné čítanie tvorí najvyššiu kvalitu čítania. Je umožnené nielen zvládnutím všetkých predchádzajúcich kvalít čítania, ale aj správnu výslovnosťou, presnou artikuláciou, rytmom, intonáciou, správnym slovným a vetným prízvukom a správnym členením. Osobitosť výrazného čítania podporuje aj funkčná modulácia hlasu, sila, tempo, výška a farba hlasu. K výraznosti čítania prispieva i ekonomické dýchanie, znejúci hlas, správna artikulácia a spisovná výslovnosť. Je zväčša výsledkom hlbšieho zážitku, pochopenia a hodnotenia čítaného textu a to na základe predchádzajúcej interpretácie a je nutným predpokladom osvojenia estetických zručností (prednes, reprodukcia, dialogizácia, dramatizácia).

3 VÝUČBA ČÍTANIA

Kořínek, Křivánek a kol. uvádzajú, že pre riadenie vyučovacieho procesu má veľký význam poznanie psychologickéj podstaty procesu učenia a poznania predpokladov, ktoré má vyučovaný subjekt pre osvojovanie vedomostí, schopností a návykov. Procesy sú úlohou pre skúmanie pedagogickej a vývinovej psychológie. Proces čítania u žiaka, ktorý sa ešte len učí čítať sa kvalitatívne líši od procesu čítania skúseného čitateľa. U skúseného čitateľa je proces pohybu očí po písmenách prerušovaný zastaveniami – pri zástavkách si čitateľ uvedomuje obsah prečítaného. Preto zástavky trvajú dlhšie ako pohyb očí. Skúsenému čitateľovi stačí letný pohľad na pole známeho (nadpis, výzva) textu a pochopí jeho význam. Zaujímavé je, že často nepostrehne tlačové chyby v známom texte – číta ho akoby v celku. Keď ale dostane neznámy text, spozornie, spomalí, neznáme slovo číta po častiach, ale viazane. „Viazanie čítania častí slova a rýchlosť jeho vnímania zabezpečujú porozumenie čítaného slova bez opakovaného prečítania jeho častí. Vyspelé čítanie je preto uvedomelé, čitateľ ľahko chápe zmysel jednotlivých slov aj ich skupín vo vete.“ (Kořínek, Křivánek, 1985, s. 27)

Začínajúci čitateľ vníma najskôr jedno písmeno, k nemu sa učí priradiť zvuk hlásky. Následne spája písmená a hlásky do slabík. Často ale, keď zvládne čítanie po slabikách, nechápe význam slov z nich spojených. Jeho príliš pomalé čítanie tak narúša možnosť pochopiť význam textu. „Až nácvik plynulejšieho čítania slabík v slove zvyšuje uvedomelosť čítania. Z toho vyplýva, že výučbu čítania je treba od úplného začiatku organizovať tak, aby bolo možné prekonať medzeru medzi technikou čítania slova a porozumením jeho významu.“ (Kořínek, Křivánek, 1985, s. 28)

Často deti v tomto období odhadujú obsah slova, hádajú a vymýšľajú slovo podľa prvej slabiky. Ďalšou zvláštnosťou je tiež častý návrat – opakovanie, regresie. Zo základných zvláštností čítania žiaka, ktorý sa ešte len učí čítať, vyplývajú určité požiadavky na metodiku výučby čítania. Spočiatku by mali byť materiálom na výučbu krátke slová, aby žiak mohol ľahšie spojiť časti slov do celku. Tak sa zmenší počet regresí a skôr sa vytvorí schopnosť uvedomelého čítania. Slabiky v slovách, ktoré sú predkladané na čítanie, majú byť jednoduché, aby žiak rýchlejšie zvládol slabiku ako jednotku čítania. Obsah viet i súvislých textov musí byť zrozumiteľný a blízky deťom, aby im nekomplikoval obtiažnu úlohu zvládnuť proces čítania.

Podľa Akácsovej reklamy, nápisy na výrobkoch, časopisy zaujímajú veľa miesta v bežnom živote okolo nás. Ešte predtým, ako prvýkrát vstúpi do školy, naučí sa dieťa písmenká nielen čítať, ale niektoré aj neumelo napísať. Teší sa, že si bude môcť prečítať všetko, čo mu bolo nedostupné a tým vstúpi do klubu dospelých. Potom príde do školy a tam zrazu namiesto veľkej mágie a dobrodružstva čítania začne do omrzenia nacvičovať písmenká a nezmyselné vety. Kým sa prepracuje k zaujímavým textom, na radostné očakávania dávno zabudne. Ale čo je vlastne pre dieťa prítiažlivý text? Nemusí to byť len pútavý celistvý príbeh. Deti majú rady aj slovné hračky, hádanky či rébusy a tie sa dajú pekne rozohrať aj v synteticko-analytickej metóde. (Zápotočná, Kožíková, 2007)

3.1 Etapy osvojovania čítania z psychologického hľadiska

(T. G. Jegorov in Kořínek, Křivánek, 1985, s. 30):

1. *analytická etapa* (ovládanie častí celku) – má predabecednú časť, kedy deti analyzujú zvuky (základ mikroanalýzy slov), potom stupeň osvojovania písmen a následne stupeň slabičného analytického čítania.

Často dochádza k omylom pri podobných písmenách – zrkadlové tlačené písmená b, d, analógia písaného písmena a, o a pod. Učitelia by ale nemali tieto chyby preceňovať.

Problém osvojenia písmen tkvie práve v schopnosti rozoznávať tvary. Príčiny sú v nedostatočne rozvinutej syntetickej činnosti, ak nebol dôsledne uplatňovaný transfer z ústnej reči, teda „systematicky opakovaný prechod od rečovej zvukovej analýzy k rečovej zvukovej syntéze (i naopak).“ (Kořínek, 1985, s. 32) To potvrdzuje predpoklady Dr. Navrátilovej v metodike SFUMATO®.

2. *syntetická etapa* (vznik celostnej štruktúry slov) – je náročnejšia etapa, pretože syntéza písmen do slabík robí deťom problémy – často sa zvuk pri čítaní písmena líši podľa toho, s ktorým písmenom sa viaže – treba byť veľmi opatrný pri výbere slabík a vychádzať z textu, ktorý je deťom blízky, využívať slová, ktoré využívajú v bežnej reči. „Syntéza sa vyvíja na základe vnímania spojovaných elementov a vybavovaní jeho významových ekvivalentov.“ (Kořínek, Křivánek, 1985, s. 33) Dôležité je zameranie pozornosti žiaka v tomto období, intenzita, rozdeľovanie a prenášanie pozornosti. Postupne sa zrýchľuje proces vybavovania adekvátnej fonémy po

zrakovom zameraní na grafému a následne na nasledujúcu grafému. Vytvára sa dynamický stereotyp – teda dochádza postupne k automatizácii. „Zraková syntéza pri čítaní je teda funkciou vnímania, pozornosti, predstavivosti, procesov pamäti, myšlienkových procesov a artikulačnej motoriky.“ (Kořínek, 1985, s. 33)

3. etapa automatizácie

Pri výučbe čítania ako konečne pri každom učení sa využíva funkcia pamäti, pretože funkcia zapamätania, udržania v pamäti, znovupoznania a vybavovania sú dôležité v každom procese učenia.. Nácvik čítania sa realizuje opakovaním. Úmyselná pozornosť žiakov je sústredená na obsahovú stránku textu, ktorý plní funkciu bezprostredného motivačného činiteľa. Kořínek upresňuje, že „nie je možné vynucovať si u žiakov čítanie s dokonalou správnosťou, lebo nadmerné zdôrazňovanie bezchybnosti u začínajúceho čitateľa vedie k poruche distribúcie pozornosti a k zníženiu porozumenia.“ (Kořínek, s. 37)

3.2 Metódy vyučovania elementárneho čítania

Existuje viac metód, ako naučiť deti čítať. Pri hľadaní pravej spomedzi nich by nás mal viesť cit k dieťaťu. Za zamyslenie stojí, či existuje metóda, ako neznechutiť deťom čítanie.

Napríklad zástancovia tzv. „celojazykovej metódy“ vo výučbe čítania a zároveň odporcovia „šlabikárového“ vzdelávania sa podľa tejto metódy snažia „zakomponovať do výučby čítania predovšetkým autenticnosť cieľov, jeho dôležitosť a funkčnosť, a to už od samého počiatku. Čítanie sa osvojuje ako nástroj učenia a vzdelávania, deti sa učia čítanie „používať“. Dôraz sa kladie na sociálny kontext, komunikáciu, literárnu a estetickú výchovu. Prístup okrem podnecovania prirodzenej motivácie ku vzdelávaniu rozvíja nepochybne i vyjadrovacie schopnosti a sociálne zručnosti žiakov. Celojazyková metóda nie je teda len metódou čítania, ale určitým všeobecnejším didaktickým princípom - filozofiou vzdelávania“ (Zápotočná, 1994).

Delíme ich na syntetické, analytické, analyticko-syntetické, slabiková syntetická, sylabická a globálne metódy.

3.2 1 Syntetické metódy

V. Gaňo (1965, s. 49) uvádza ako najstaršiu metódu vyučovania čítania **metódu písmenkovaciú**. Základom bola metodika čítania u počujúcich detí. Táto metóda rozoznávala tri základné pojmy pri vyučovaní, a to nomen – meno hlásky (bé, es, ...), figúru – písmeno, ktorým sa hláska označovala a potestas – platnosť (ako sa hláska čítala v spojení s inými hláskami).

Postupnosť: hláska – slabika – slovo – veta – celé súvislé celky. Na začiatku sa preberali mená písmen podľa abecedy.

Neskoršia – **hlásková** – metóda od pomenúvania upustila a deti začínali s čítaním hlások hneď tak, ako sa vyslovujú. Túto metódu rozpracoval ešte Komenský v známom diele Orbis sensualium pictus (Svet v obrazoch), kde spojil vyvodzovanie hlások s názornými obrázkami. (Komenský, s. 23) J. Graser, ktorý sa nielen teoreticky, ale aj prakticky zaoberal vyučovaním sluchovo postihnutých, v roku 1819 zavrhol písmenkovanie a opísal svoju novú **hláskovú metódu**. Podľa vzoru „najvedeckejšej“ sovietskej pedagogiky a pavlovovskej psychológie prešlo na hláskovú metódu aj celé československé školstvo. Už v roku 1949 napísal Juraj Brťka v jej duchu Prvú čítanku. Po vydaní školského zákona v roku 1953 to bol jediný šlabikár, ktorý sa na Slovensku mohol používať. Pokrokoví budovatelia komunizmu sa museli vychovávať jednotne a bez triednych či iných rozdielov, teda didaktická rozmanitosť nebola možná. Brťkov šlabikár ilustrovaný kresbami Ferdinanda Hložníka sa prestal väčšinou používať v roku 1990, keď ministerstvo školstva vypísalo konkurz na nový šlabikár.

Keď sa ale zamyslíme nad touto metódou, nie je jej používanie bezproblémové. Spolu s Koříňkom si uvedomujeme, že „v slovách, ktoré niekto vyslovuje, sa neobjavia hlásky ako nejaké čisté fonémy. Integrita slova pôsobí na vznik odlišností od „čistej, ideálnej“ fonémy. Hláska, ktorá predchádza vyslovovanej, i tá, ktorá po nej nasleduje, ovplyvňujú jej znenie. Tieto varianty foném môžu byť príčinou ťažkostí v počiatkoch čítania. Tak, kde je napr. hláska „a“, počuje dieťa jemné zvukové rozdiely podľa toho, o aké slovo sa jedná. Niekedy si dokonca neuvedomí, že sa vlastne jedná o tú istú hlásku, ktorú má spojenú s písmenom „a“. (Kořínek, 1985, s. 43) Preto nás nemusí prekvapiť, keď dieťa prečíta hlásku inak, ako je napísaná, lebo sluchovou pamäťou pozná slovo inak. Zvlášť ťažké je pre deti uvedomiť si spodobovanie, identifikovať grafému, ktorá je v slove napísaná, zapamätať si, ako sa číta a ako sa píše.

3.2.2 Analytické metódy

Francúzsky dôstojník J. Jacot na začiatku 19. storočia učil čítať dospelých pomocou metódy, ktorú možno označiť ako analytickú. Nevychádzalo sa z hlásky, ako pri metóde syntetickej, ale začal z opačnej strany. Vetu rozdelil na slová, slovo na slabiky a slabiky na hlásky. Začal teda vyučovanie niečím, čo malo význam, t.j. slovom. Týmto analytickým spôsobom sa žiaci naučili poznávať písmená rozborom viet.

Ferreri, riaditeľ Milánskeho inštitútu pre hluchonemých, bol taktiež toho názoru, že učiť deti, čo nemá význam, čo nemôžu počuť, je absurdné a treba začať rozvíjať reč vzhľadom na ich praktické potreby v živote. To znamená, že pri učení čítania pomenúvali predmety v okolí, činnosti a spájali ich.

3.2.3 Analyticko-syntetická metóda

Táto metóda bola u nás v päťdesiatych rokoch označovaná ako jediná správna metóda čítania. Vychádza zo spojenia dvoch princípov: analýzy a syntézy. Slová a vety rozkladá na hlásky (analýza) a potom ich spája do slov (syntéza). Teória a prax bola počas mnohých rokov dostatočne rozpracovaná a veľa učiteľov dosahovalo a dosahuje touto metódou veľmi dobré výsledky.

Prvou etapou je jazyková príprava. Cieľom tejto etapy je rozvíjanie reči žiakov, rozvíjanie sluchovej i zrakovej percepcie, cvičenie správneho dýchania, hlasové i artikulačné cvičenia. Na túto etapu nadväzuje etapa slabikovo analytického spôsobu čítania. Žiaci najskôr čítajú izolované slabiky, potom ich spájajú do dvoch, troch a viacslabičných slov. Poslednou etapou je plynulé čítanie. J. Brťka (1980, s. 55 in Rakovanová, 1997, s. 22) opisuje hláskovú analyticko-syntetickú metódu: „Vychádzame z faktu, že naša reč má na 90% fonetický zápis. Každý foném zodpovedá jedna graféma. Bohatá flexia nenapomáha globálnu, ale analyticko-syntetickú metódu“. A ďalej uvádza: „Dieťa sa učí poznávať písmeno, ale písmeno súčasne začleňuje do slov a viet, kde je jeho organická a logická pozícia. Táto dialektika: písmeno, slabika, slovo, veta, jej analýza, syntéza - to sú presné logické postupy, ktoré učia dieťa nielen uvedomene čítať, ale aj myslieť a rozvíjať jeho myšlienkové schopnosti“. V analyticko-syntetickej metóde si teda dieťa osvojuje grafémy a učí sa ich pomenovať. Poradie grafém je určené ich frekvenciou v jazyku (napr. najprv a, e, o, m, l, neskôr s, f, g, ... atď.). Neskôr sa ich dieťa učí spájať do slabík

(napr. ma, me, mi...), slov a jednoduchých viet (napr. mama, Ema, máme... potom Ema má mamu...). Deti sa na hodinách čítania učia o svete, ktorý ich obklopuje (témami v šlabikári sú škola, rodina, prázdniny...).

To, že sa dieťa učí najprv z návodných obrázkov a slov analyzovať jednotlivé písmená, a potom ich spájať do ďalších slov, je zjednodušene opísaná metóda počiatočného čítania - analyticko-syntetická. Prešiel ňou pravdepodobne každý, kto má menej ako šesťdesiat rokov. Analyticko-syntetická metóda však ponúka deťom texty, ktorých prítťažnosť je podriadená obmedzenému množstvu už naučených písmen a ich precvičovaniu.

Oba šlabikáre, ktoré sa používali v praxi po roku 1990, Lipka Margity a Jána Nemčíkovcov aj Šlabikár Lýdie a Zuzany Virgovičových, boli založené na rovnakej analyticko-syntetickej metóde. Rozdiel bol len v príkladoch a cvičeniach. Zmenili sa ilustrácie, vzhľad bol zmodernizovaný, ale inak bola podoba Brťkovho a Virgovičových šlabikára skoro identická – ide to do takých detailov, ako je kompozícia postáv na obrázkoch.

3.2.4 Šlabiková syntetická metóda

Viac ako päť rokov čakal na ochotu ministerstva vypísať konkurz tretí porevolučný šlabikár od autoriek Kamily Štefekovej a Romany Culkovej, ktorý autorky tvorili a v praxi aj experimentálne overovali viac ako dvadsať rokov. Podľa Olgy Zápotočnej zo SAV šlabikár prináša principiálnu zmenu postupu pri vyučovaní počiatočného čítania a písania. Aj laika upútajú nápovedné obrázky opakujúce sa na každej strane šlabikára či farebné odlišenie slabík. Šlabikár sa viac venuje prípravnému obdobiu, písaniu ľavákov, a čo je najdôležitejšie, priebežne sú v celom šlabikári zaradené zábavné úlohy, ktoré podporujú najmä čítanie s porozumením.

Štefeková a Culková v metodických pokynoch uvádzajú, že „podľa našich skúseností nácvik písania toho istého písmena nemusí prebiehať súčasne s jeho čítaním, keďže je výrazne pomalší ako nácvik čítania. Dôležité je, aby ani jedno písmeno žiaci nepísali skôr, ako spoznajú jeho tlačenú podobu. „Oddelením procesov (čítania a písania) vznikne časový priestor na úspešné zvládnutie oboch súčastí slovenského jazyka. Preto sa písaním zaoberá osobitná kapitola, i keď organizačne je súčasťou vyučovacích hodín slovenského jazyka. Tým sa dosiahne, aby učiteľ postupoval v písaní aspoň spočiatku

pomalšie. Snaha postupovať v písaní súbežne s čítaním výrazne brzdila proces čítania, ktorý je omnoho dynamickejší. I keď sa niektorým učiteľom môže zdať navrhovaný postup na prvý pohľad zložitejší a nepraktický, je to len dôsledok dlhoročných tradícií. Ak uprednostnia klasický spôsob práce v písaní (súbežne s čítaním), treba rátať s pomalším napredovaním v čítaní alebo so zadávaním písomných domácich úloh. Cieľ je zadávanie domácich úloh obmedziť na nevyhnutnú, čo najmenšiu mieru“ (Štefeková, s. 3). Nápovedné obrázky umiestnené na okrajoch sprostredkovávajú deťom poznávanie písmen na základe sluchového rozlišovania hlások na začiatku slova a pri nácviku čítania poskytujú deťom istotu, že ak písmeno zabudli, dokážu ho nájsť. „Zabudnutie“ písmena je pre dieťa jednou z najčastejších príčin stresových situácií. Dieťa sa už v prípravnom období naučí pomôcť si samo. Naučí sa nájsť si písmeno, ktoré práve potrebuje, hoci ho ešte nepozná. Nemusí pasívne čakať do dňa, kedy písmeno „vyvodí“ učiteľ. „Navyše sa už teraz začína učiť jednu dôležitú celoživotnú potrebu: vedieť si samostatne vyhľadať potrebnú informáciu vlastným úsilím.“ (Štefeková, s. 4)

„Základom zaužívanej analyticko-syntetickej metódy je analýza slova na hlásky a spájanie hlások do slov. V novom šlabikári sú základné metódy odlišné. Odlišnosť je najmä v tom, že deti na to, aby sa naučili čítať, nemusia vedieť analyzovať slová na hlásky a opačne. Táto činnosť je pre deti taká náročná, že sa pre mnohé stáva hlavným problémom. Pri tejto metóde (v podstate ide o slabikovú syntetickú metódu) zvládnuť analýzu nie je potrebné. Stačí, ak deti pochopia a zvládnu omnoho jednoduchšiu syntézu hlások (tzv. čítanie bez písmen) a neskôr i písmen do slabík. Detailnú analýzu slov na hlásky nebudú deti potrebovať ani neskôr pri písaní, postačí analýza na slabiky. Výsledkom bude jednoduchšie zvládnutie písania a výrazne sa obmedzí vynechávanie písmen v slovách. Príčinou vynechávania písmen pri písaní je práve diktovanie i po hláskach, čo najmä pri dlhších slovách mnohé deti nevládajú.“ (Štefeková, s. 4)

V prípravnom období charakterizuje metodickú prácu plnenie úloh na komplexnú prípravu dieťaťa na nácvik čítania. Do konca prípravného obdobia by si dieťa malo osvojiť zručnosti ako rozlišovanie a určovanie prvej hlásky slova, analyzovanie slov na slabiky (iba v praktických činnostiach), vyhľadať písmeno podľa nápovedných obrázkov na okraji každej dvojstrany, vedieť prečítať aspoň niekoľko veľkých tlačených písmen, ktoré si osvojilo systematickou prácou s nápovednými

obrázkami, spájať hlásky do slabiky na základe cvičenia sluchovej syntézy hlások do slabiky (len sluchom, bez písmen), z osvojených písmen poskladať a prečítať niekoľko slabík, napísať a v praktických činnostiach použiť aspoň niekoľko veľkých tlačených písmen. „K zaužívaným úlohám prípravného obdobia, ako je napr. rozvoj komunikačných schopností, treba pričleniť cvičenia zrkovného a sluchového rozlišovania, prácu s nápovednými obrázkami a sluchovú syntézu hlások do slabiky. Žiaci ešte veľmi ťažko chápu analýzu slova na hlásky, kľúčový význam má sluchová syntéza hlások do slabiky, pomocou ktorej neskôr prirodzene pochopia aj analýzu slova a slabiky na hlásky.“ (Štefeková, s. 8)

3.2.5 Sylabická metóda

Na porovnanie v Českej republike je súčasná verzia Šlabikára Jiřího Žáčka a Heleny Zmatlíkovej klasickou učebnicou určenou pre tzv. šlabikárové obdobie. Z hľadiska metodického postupu sa žiaci zoznamujú s čítaním slabík a slov rôznych štruktúr a predovšetkým s čítaním viet formou rôzne metodicky usporiadaných súvislých textov. Postupne sa rozvíja repertoár všetkých písmen českej abecedy. Výhodou tejto učebnice je, že umožňuje variovať rôzne metodické postupy podľa konkrétnej situácie žiakov a didaktických schopností učiteľa. Poradie vyvodzovaných písmen a slovných štruktúr, včítane zaradenia nácviku slabikotvorného r, l, dvojhlásky au, ou, slabík dě, tě, ně atď. je premyslené a metodicky správne. Texty ve Šlabikári sú didakticky vhodne zvolené a usporiadané tak, aby rozvoj počiatočného čítania bol pre žiakov maximálne prirodzeným procesom. Z hľadiska obsahu a slovnej zásoby sa dá konštatovať, že texty J. Žáčka sú pre žiakov zaujímavé, podnetné a veľmi blízke. Práve texty robia z tejto učebnice viac než len šlabikár – totiž prvú knihu každého prváka. Jiří Žáček do inovovanej verzie tejto publikácie zaradil i ďalšie témy detskému svetu a spôsobu myslenia veľmi blízke. Výber tém a spôsob ich prezentácie deťom tejto vekovej skupiny vyhovuje i vysokým požiadavkám na demokratické myslenie v zmysle multikultúrnej výchovy, problematiky rovnoprávnosti mužov a žien, enviromentálnej výchovy, atď. Texty J. Žáčka sú považované za vysoký motivačný faktor nelen pre rozvoj začiatkov čítania, ale i pre rozvoj schopnosti čítať u žiakov v celoživotnej perspektíve.

3.2.6 Globálna metóda

Globálna metóda je najmladšou metódou učenia zdravých, ale i sluchovo postihnutých. Bola vytvorená v USA a vo Veľkej Británii. Po nich nasledoval vo výučbe touto metódou v Nemecku K. Malisch. Malisch netvoril izolované hlásky, aby z nich neskoršie skladal slová, ale začal rečovými celkami, ktoré sluchovo postihnuté deti napodobňovali. Vychádzal z toho, že reč je myslenie. Prejav myšlienky je veta a veta je teda rečový celok. Žiaci nečítajú jednotlivé písmená, ale slová ako celky. Táto metóda znamenala revolúciu vo vyučovaní čítania sluchovo postihnutých. Malisch dlho bojoval so zástancami metódy syntetickej, ale v roku 1880 jeho reformu vyučovania uznal zjazd nemeckých učiteľov v Nemecku.

Táto metóda vychádza zo psychológie dieťaťa predškolského veku, z charakteristických čŕt jeho vnímania. „Toto obdobie je charakteristické skôr vnímaním celku ako zameraním sa na detaily. Prípravné obdobie rečových cvičení a rozprávanie príbehov podľa obrázkov predchádza samotnému vyučovaniu čítania. Vlastné čítanie začína čítaním celých slov, ktoré sú spojené s obrázkami. Žiaci si zapamätajú celé slová i vety len na základe opakovania bez toho, že by poznali jednotlivé písmená. Až v priebehu školského roka dospievajú na základe porovnávania slov k analýze slov na slabiky a písmená a k syntéze.“ (Zelinková, 1994, s. 44)

Pri globálnej metóde dieťa k textu pristupuje podobne, ako keď čítame v cudzej reči – význam slov, ktorým nerozumieme, si domýšľame z kontextu, prípadne ilustrácií. To je to, čo sa vyčíta globálnej metóde – teda približnosť a hádanie namiesto presného čítania. Ale skutočne vedecká – globálna metóda k nám v tom čase - po prvej svetovej vojne - prichádza z anglofónneho prostredia. V tom čase sa problémom počiatočného čítania začali zaoberať aj vedy ako psychológia, fyziológia či lingvistika. Skúmali, ako sa odrážajú tlačené symboly na sietnici, ako sa pohybujú oči pri čítaní, ako sa pretvárajú optické symboly písma do myšlienok. Výskumy potvrdili, že čítanie nie je pochod mechanický, ale myšlienkový. Nejde o skladanie písmenka k písmenku – človek číta naraz celé slová, či dokonca celé komplexy slov. Globálnu metódu v Československu spropagoval psychológ Václav Příhoda. Na základe jeho publikácií bol vytvorený pražský šlabikár Sluníčko (1933) a na Slovensku Prvá kniha (1930). Popri globálnej metóde však bolo možné aj naďalej učiť podľa iných metód.

Ani jedna z metód čítania nie je univerzálna. Je nemožné, aby sa všetky deti vzdelávali podľa jednej metódy. Súhlasíme so Zelinkovou, ktorá hovorí, že „je potrebné určiť optimálny postup výuky čítania na základe podpornej diagnostiky, pretože sa doteraz jednoznačne nepotvrdilo, ktorá metóda je pre ktoré dieťa najvhodnejšia. Výlučné používanie jedinej metódy a presne stanovené poradie následných krokov v učení nie je vhodné pre všetky deti vzhľadom k širokej škále psychických vlastností na začiatku školskej dochádzky, rôznym úrovniam dozrievania a ďalších ovplyvňujúcich faktorov.“ (Zelinková, s. 2) Na začiatku školskej dochádzky nebýva zreteľné zostávanie dieťaťa, necháva sa mu čas na „dozretie“, ale v druhom a treťom ročníku bývajú už zreteľné prejavy dyslexie. „Rozpoznanie týchto typov porúch je vecou psychologickú a špeciálnopedagogickú diagnostiky, na ktorú nadväzuje diferencovaná, cieľavedomá terapia. Zdá sa, že diagnostická a terapeutická prax uvedené predpoklady potvrdzuje. U niektorých dyslektikov je náprava pomerne ľahká a rýchla, u iných postupuje ťažko a zdĺhavo, a u ďalších je plná ďalších zvrátov, keď po odstránení jednej ťažkosti narážame na inú, ktorá bola tou predchádzajúcou len zakrytá. Rovnako tak skúsenosti z krajín, kde sa na vyučovanie čítania používajú rôzne metódy, alebo skúsenosti z časových období, keď sa prechádza z používania jednej metódy na metódu inú (u nás napr. v povojnovom období na globálnu a v šesťdesiatych rokoch na analyticko-syntetickú), ukazujú, že dyslexia sa za takých okolností prejavuje rôzne. Jednotlivé zložky mentálnej výbavy dieťaťa sú rôznymi metódami výučby rôzne zaťažované.“ (Lechta, 2003, s. 307)

Teda, keď dieťa nie je úspešné v škole, nie je to vinou prostredia, alebo nedostatku jeho schopností, ale často dôsledkom nevhodnosti metód a neschopnosti pochopiť výučbu danou metódou. Preto sme v praktickej časti robili pokus využiť inú metódu na to, aby sa u detí, ktoré mali znaky dyslexie, odstránil strach z čítania a získali istotu nielen v dekódovaní, ale najmä v porozumení textu. A to je práve cieľom učiteľovho pôsobenia, samozrejme v spolupráci s odborníkmi – psychológom, špeciálnym pedagógom. „V podstate existujú dva štýly učiteľovej práce. Učiteľ zameraný na obsahovú stránku vyučovania kladie dôraz na seba vzdelávanie tak, že nové poznatky z jazykovedy transformuje vedecky, premyslene a primerane veku svojim žiakom do vyučovacieho procesu. Učiteľ zameraný na procesnú stránku vyučovania využíva nové metódy, didaktické pomôcky, vyučovacie prostriedky zamerané na žiaka, na jeho

prežívanie, vytváranie predstáv a podporu jeho myšlienkových procesov. Ideálne by bolo dosiahnuť v podmienkach školy rovnováhu.“(Zelinková, s. 12) V deväťdesiatych rokoch 20. storočia sa do cieľov a obsahu vyučovania dostala požiadavka humanizácie. Humanizmus ako filozofický smer, ktorý umožňuje človeku stanoviť si vlastnú stratégiu života v kontexte problémov, ktoré rieši ľudstvo. „Humanizácia vo vzdelávaní znamená akcent na žiaka, jeho prežívanie, hodnoty, ale aj dôraz na formovanie jeho schopností slobodne žiť, existovať, realizovať, rozvíjať sa.“ (Palenčárová, 2003, s. 10-11)

4 PROBLÉMY PRI OSVOJOVANÍ ČÍTANIA

Zložitý proces osvojovania si čítania sa – ako na to poukazuje pedagogická prax – nezaobíde bez ťažkostí, a to ani u detí s intaktným či dokonca s nadpriemerným intelektom a bez vážnejšieho deficitu v zmyslovej oblasti. Výskum, ktorý sa realizoval koncom 70-tych rokov ukázal, že ťažkosti s osvojovaním čítania malo takmer 12 % detí z populácie bratislavských prvákov s takmer 7% detí z populácie pretrvávali tieto ťažkosti ešte aj na konci 3.roč. ZŠ (Kasnyíková, 1979 in Rakovanová, 1997). Pritom išlo o deti s priemernou a vyššou úrovňou intelektových schopností, bez vážnejšieho deficitu v zmyslovej oblasti a bez zjavnejších porúch vo vývine hovorenej reči.

Bolo zistené, že ťažkosti v čítaní znižujú predpoklady dieťaťa na úspešnosť v škole viac, ako ťažkosti v iných oblastiach rečovej činnosti. Pretrvávanie ťažkostí v technike čítania (rýchlosti či chybovosti) sa neskôr výrazne odráža aj na úrovni chápania čítaného textu. Nemenej viedli i k zníženiu sebavedomia detí a k poklesu ich aktivity vo vyučovaní a takisto k výraznej neurotizácii dieťaťa (Matějček, 1974).

Ivanovičová (1997) uvádza nasledovné nedostatky čítania, ktoré sa vyskytujú u detí v 3. ročníku ZŠ najčastejšie, a to chyby v technike a spôsobe čítania ako nedostatky v plynulosti čítania zložených slov, cudzích a ťažšie vysloviteľných slov, nepresné čítanie slova, a to buď pridávanie hlásky uprostred slova, zamieňanie hlások, opakovanie začiatkovej slabiky slova, nerozčleňovanie textu podľa viet, nesprávna intonácia na konci vety, nesprávna výslovnosť hlások, nesprávne vyslovovanie mäkkých slabík. V porozumení obsahu čítaného nedostatky, ako to, že žiak nepochopil slovo, logické vzťahy (príčinné, účelové, funkčné), nepochopil zámer konajúcej osoby, alebo situáciu.

Brťka (1980 in Čižmarovič, 1991, s. 4) uvádza 6 typov chýb, ktoré overoval výskumom, a to tiché hláskovanie textu a následné slabikovanie, slabikovanie (oddeľovanie slabík medzerou), vynechávanie grafém – hlások v slabike, v slove, správne čítanie grafém, ale nesprávna syntéza hlások do slabík, čítanie prvej slabiky a ďalších len odhadom, zvyčajne nesprávne, neuvedomené čítanie (neschopnosť reprodukcie textu).

Nedostatky v čítaní žiaka musí učiteľ cieľavedome a systematicky odstraňovať. Problémy pri osvojovaní čítania, ktoré súvisia s poruchami učenia a vývinová porucha čítania, dyslexia sú špecifickým problémom, ktoré si vyžadujú presný rozbor. Týmito

problémami sa u nás zaoberal najmä Z. Matějček, autor viacerých publikácií o dyslexii a v súčasnosti i O. Zelinková, autorka publikácie „Poruchy učení, 1994“ a ďalší.

Ťažšia situácia nastáva pri mentálnom postihnutí. Pokiaľ je u dieťaťa diagnostikovaná mentálna retardácia, býva spravidla zaradené do edukačného procesu v špeciálnej základnej škole. Po počiatkových psychologických vyšetreniach sa zisťuje, či nie sú prítomné aj oslabenia v oblasti zmyslov. Je spravidla vyšetrené u očného lekára, absolvuje ORL-vyšetrenie, často i u neurológa a logopéda. Po určení optických a sluchových pomôcok, väčšinou súbežne s návštevami logopéda, dochádza v škole k nácviku čítania. Niekoľkomesačná práca pedagóga pri osvojovaní základných tvarov písmen býva korunovaná úspechom až keď sa prvý raz dieťaťu podarí syntetizovať slabiku. Je to potom prvá možnosť, ako použiť v texte zmysluplné slovo. Tak sa môže začať proces motivácie a dieťa sa učí chápať význam osvojovania si textu. Je to veľmi dlhý proces náročný na prácu pedagóga i žiaka. Učitelia hľadajú popri osvedčenej hláskovej analyticko-syntetickej i ďalšie metódy na skvalitnenie výučby. Napríklad Zápotočnej a Kožíkovej Rébusová čítanka bola s úspechom, ako dokladujú výskumy, použitá pri výcviku a náprave čítania pedagógmi i špeciálnymi pedagógmi a „ukázalo sa, že rýchlosť čítania sa zlepšila bez ohľadu na vek a závažnosť problémov v čítaní u všetkých detí a o niečo výraznejšie pri čítaní zmysluplných textov.“ (Zápotočná, Kožíková, 2007, s. 58)

Opakovane ale pripomíname, že každé dieťa je iné, individuálne danosti, rodinné zázemie, zdravotný stav, obmedzenia funkčnosti jednotlivých zmyslov i kognitívnych procesov určujú jeho schopnosti vo všetkých oblastiach, a teda i v čítaní. “Pojem individualizácie sa v pedagogickom myslení zväčša spája s didaktikou, kde v podstate vyjadruje snahy o prispôsobenie vyučovania individuálnym (najčastejšie učebným) dispozíciám žiakov, či už ide o ich učebné stratégie, spôsoby poznávania, alebo aj o ich povedzme vecné obsahové inklinácie a záujmy.“(Pupala, 2004, s.7)

5 METÓDA SFUMATO®– SPLÝVAVÉ ČÍTANIE A JEJ APLIKÁCIA.

Jednou z novších metód na výučbu čítania je metóda SFUMATO®-Splývavé čítanie. Je osvedčená najmä v Českej republike. Zistilo sa, že odbúrava zbytočné školské zlyhávanie. Podľa PeadDr. Márie Navrátilovej, autorky metódy, technika splývavého čítania rieši prenos zmyslových informácií a ich spracovanie. Jednotlivé orgány, ktoré sa zúčastňujú pri procese učenia, nadväzujú na seba v presnom poradí ZRAK – HLAS – SLUCH. Táto metóda je založená na hlasnom prejave, žiak prechádza hlasovým výcvikom. Plynulé čítanie je charakteristickým rysom techniky SFUMATO®-Splývavé čítanie – ktoré je založené na legátovom napájaní fonémy na fonému. Táto technika priamo bráni vzniku tzv. dvojitého čítania, zámene hlások, či slabík. Žiak rozumie čítanému textu, lebo nastáva vytvorenie dynamického stereotypu tak, že sú dodržané a splnené všetky atribúty čítania (Navrátilová, 2008).

Metóda SFUMATO sa používa v Českej republike, i na Slovensku na výučbu čítania i nápravu u detí s dyslexiou, a to v základných i špeciálnych základných školách. U žiakov s neúspechmi v čítaní je dôležité nielen poruchy pomenovať, ale hlavne vystihnúť príčinu nesprávneho čítania a týmto nesprávnym prejavom predchádzať. Spolu s Joštom si uvedomujeme, že už „tréning fonologických schopností v predškolskom veku môže byť účinnou prevenciou čitateľských ťažkostí. Čím skôr začneme s nápravou, tým bude ďalší vývoj dyslektika priaznivejší.“ (Jošt, s. 48) Uvádza, že „fonematické uvedomovanie je všeobecne charakterizované ako schopnosť explicitne (jasne a zreteľne) si uvedomiť zvukovú štruktúru slov.“ (Jošt, s. 48)

Okrem toho je podľa H. Tymichovej potrebné uvedomiť si predovšetkým to, že dieťa, ktoré je v škole neúspešné, je vystavené kratšiu, či dlhšiu dobu obtiažnej situácii. Často je to dieťa neurotizované, plné strachu, s vypestovaným komplexom menejcennosti. (Tymichová, s.137) Dieťa býva častokrát zosmiešňované, karhané, trestané a preťažované rodičmi, hoci za školské neúspechy nemôže. Preto treba nájsť niečo, za čo dieťa môžeme pochváliť, aby bolo povzbudené a znovu nadobudlo chuť do učenia.

Túto metódu je možné uplatniť pri takzvanom „nápravnom“ čítaní detí a študentov, ktorí už prešli nácvikom čítania, ale zistili sa u nich poruchy čítania – dyslexia, dvojité

čítanie, zámena písmen za iné, pridávanie písmen, či hlások, čítanie bez pochopenia obsahu. Čiastkové úspechy povzbudzujú dieťa, dodávajú mu sebavedomie a odbúravajú postupne stres z čítania.

„Psychologická diagnostika detí trpiacich dyslexiou priniesla dôležitý poznatok, že čítanie nie je podmienené jednou, vnútorne jednotnou schopnosťou, ale funkčnou súčinnosťou mnohých schopností, ako je zrakové rozlišovanie tvarov, sluchové rozlišovanie hlások a slabík, zraková a sluchová pamäť, zmysel pre rytmus, orientácie v čase a v priestore, schopnosť analýzy celkov na časti a syntézy častí do celkov, a i.“(Matějček v Lechta, 2003)

5.1 Zámer nápravy čítania

Zámerom nápravy čítania je získanie čitateľskej zručnosti, z čoho následne plynie uľahčenie procesu učenia sa všetkých predmetov, zvládanie tlačených textov i písanou formou, návrat sebadôvery, návrat voľného času pre zábavu a hry potrebné pre zdravý vývin každého jedinca. Dieťa, ktoré zostáva za spolužiakmi, si to vo väčšine prípadov samo uvedomuje. Nezakúsi pocit úspešnosti a trpí frustráciou. Buď to zakrýva prehnaným sebavedomím, alebo upadá do komplexov menejcennosti. Učiteľ musí „rozpoznať činitele zodpovedné za jeho zaostávanie.“ (Fontana, 2003. s. 176) To je už doménou školského psychológa, prípadne centra pedagogicko-psychologického poradenstva a prevencie, aby vystavili správu o jeho problémoch. Poznanie dieťaťa učiteľom je nesporné, teda jeho úloha pri diagnostikovaní je kľúčová. V prvom rade je treba rozpoznať telesné problémy dieťaťa, ktoré často ani rodičia dlhý čas nespozorujú, napr. chyby zraku, sluchu, dýchacie ťažkosti, rečové problémy. Ich riešenie náleží do rúk odborníkov, no podnet na vyšetrenie často vychádza od pozorného učiteľa. Do úvahy je potrebné zobrať i možné osobné problémy dieťaťa (zmena školy, problémy v rodine), ktoré sa často prejavujú nesústredenosťou. Prostredie dieťaťa výraznou mierou ovplyvňuje úspešnosť žiaka vo všetkých oblastiach. To, ktoré je chudobné na podnety, kde žiak nemá vytvorené podmienky na učenie, kde nie je povzbudzovné, spôsobuje zaostávanie. Dieťa sa pod často vplyvom emočných problémov cíti odmietané kolektívom, niekedy vzniká až odpor k predmetu alebo učiteľovi, ktorý ho vyučuje. Zámerom nápravy čítania je riešiť aj tento komplex problémov (Fontana, 2003).

5.2 Cieľ nápravy čítania

Cieľom nápravy čítania je odstránenie poruchy čítania, osvojenie si hlasitého prejavu pri čítaní, dosiahnutie plynulého čítania s plným porozumením, taktiež odstránenie obáv z čítania.

Ťažkosti dieťaťa s učením by nemali byť pokladané len za vlastný problém dieťaťa. Je to i problém rodiny, ale hlavne školy a týka sa všetkých, ktorí sa dieťaťom zaoberajú. Akákoľvek podporná aktivita musí byť preverená, či je naozaj najvhodnejšou pre určité konkrétne dieťa, či ju „dieťa prijíma rovnako ako ju prijímajú učitelia (napríklad dieťa môže prijímať uloženú prácu navyše skôr ako trest, než ako pomoc v učení, možno preto, že mu neboli správne objasnené jej dôvody, alebo preto, že mu bola uložená nepríjemným spôsobom) a dokonca, či ostatní spolužiaci vystupujú tak konštruktívne, ako by bolo na mieste. Pomohli sme spolužiakom porozumieť problémom tohto dieťaťa? Ukázali sme im, ako mu môžu poskytovať pomoc? Naučili sa prostredníctvom hodnotových sústav uplatňovaných v škole a prostredníctvom príkladu poskytovaného personálom školy, že je povinnosťou každého poskytnúť svoju solidaritu a pomoc tým, ktorí sú na tom horšie ako oni? Škola je tu na to, aby umožnila deťom s ťažkosťami v učení ich problémy prekonať. To vyžaduje, aby učitelia stále prehodnocovali metódy, ktoré používajú a hodnoty, ktoré zastávajú.“ (Fontana, 2003, s, 180) Takže cieľom je nielen náprava čítania u žiaka, ale aj sebareflexia učiteľa a hľadanie všetkých možností na to, aby žiakovi pomohol.

5.3 Cieľová skupina

Nápravné čítanie je možné aplikovať každému žiakovi, ktorý má problémy s čítaním, poruchu čítania, (bez rozdielu veku a mentálnej úrovne). Každý žiak môže postupovať svojím tempom. Je vhodné vytvoriť malé skupinky, ale možná je aj individuálna náprava čítania.

V súčasnej dobe sa vyžaduje informovaný súhlas rodičov pri každej aktivite, ktorá je s dieťaťom v škole robená. Rodičia sú spravidla informovaní písomne a svojím podpisom potvrdia súhlas. Na osobných stretnutiach môže byť metóda podrobne vysvetlená, prípadne spojená s ukážkou. Aj keď na začiatku spôsob čítania vyznieva

zvláštne s preťahovaním jednotlivých foném, treba zdôrazniť, že po zautomatizovaní sa dĺžka slabík prirodzene upraví a neskôr sa už vyslovuje s riadnou intonáciou.

Spolupráca s rodičmi je nevyhnutná hlavne preto, aby svojou prehnanou snahou o zrýchlenie, nenarušili proces osvojovania čítania metódou SFUMATO a nezasahovali svojimi radami do metodického postupu, čo dieťa zbytočne zneistí.

5.4 Metóda výčby

Technika „Splyvavé čítanie“ v sebe zahŕňa analyticko - syntetické metodické kroky. Je založená na vytváraní vnútorného prežívania, pri ktorej jednotlivé orgány, ktoré sa zúčastňujú procesu učenia, naväzujú na seba v presnom slede „zrak – hlas – sluch“ a naopak, čím umožňujú každému dieťaťu voliť si individuálne tempo vlastné jeho organizmu (pri spracovaní CNS), a vytvoriť si tak bezchybný dynamický stereotyp. Metodicky sa postupuje od jednoduchšieho k zložitejšiemu s využitím „zákona kontrastu“.

Využívajú sa zákonitosti učenia, teda, že si zapamätáme „10 % z toho, čo čítame, 20% z toho, čo počujeme, 30% z toho, čo vidíme, 50% z toho, čo počujeme a vidíme, 70% z toho, čo hovoríme a 90% z toho, čo robíme. (Palenčárová, 2003, s. 57)

Dieťa pomocou hry vedieme k samostatnému vyjadrovaniu, „aby svoje prianie, pocity a potreby vedelo vyjadriť samo, pokiaľ možno súvislým, gramaticky správnym a zrozumiteľným hovorovým prejavom.“ (Lechta, 2008, s. 50)

5.5 Obsahové zameranie nápravného využitia metodiky SFUMATO:

- Diagnostika problémov čítania
- Dychové cvičenia
- Cvičenia na zefektívnenie práce oboch mozgových hemisfér
- Technika čítania – vytvorenie si dynamického stereotypu
- Práca s obsahom – vysvetľovanie pojmov
- Interpretácia
- Relaxačné a protistresové techniky

(Odstránenie porúch čítania. www.agenturaradost.eu/doplncove.../odstranenie-poruch-citania)

Na relaxačné a protistresové techniky sa zameriavame osobitne. V súčasnosti škola a organizácia vyučovania kladie vysoké nároky na funkčnú zdatnosť psychosomatického potenciálu žiakov. Celkové predĺženie dennej doby, počas ktorej žiak „pracuje“ (t.j. okrem vyučovania má aj iné povinnosti - pripravuje sa na vyučovanie, absolvuje jazykovú, pohybovú, výtvarnú a inú záujmovú prípravu) spôsobuje, že mu ostáva málo priestoru na odpočinok a voľný čas na hry a aktivity podľa jeho vlastného výberu. To negatívne ovplyvňuje jeho výkonnosť na vyučovaní. „Dlhodobá intenzívna duševná práca žiakov v škole spôsobuje únavu, ktorá pôsobí na činnosť ich psychických procesov. Spôsobuje najmä nedostatočnú koncentráciu pozornosti, jej nestálosť, nepresnosť vo vnímaní a zapamätávaní, nedostatočnú činnosť v myslení.“ (Lokšová, 1996, s. 11)

Predpokladom úspešnosti v štúdiu alebo práci je pripravenosť jednotlivca po fyzickej i psychickej stránke. V záujme progresu je potrebné zbaviť žiakov napätia, naučiť ich odbúrať stres. Na to existuje množstvo techník psychofyzického uvoľňovania. „Relaxácia a autogénny tréning sa v prevažnej miere u detí i dospelých využívajú na psychoterapeutické a liečebné účely. Výborné výsledky boli zaznamenané najmä pri liečení migrény, nespavosti, stavov úzkosti, astmy, ekzémov, vysokého krvného tlaku, znižovanie všeobecnej úrovne hnevu, zvládanie stresu a na zvyšovanie koncentrácie pozornosti.“ (Linden, 1994 v Lokšová, 1996, s. 11) Relaxácia a dodržiavanie zásad psychohygieny sú nevyhnutné pre úspešné napredovanie v procese výučby alebo nápravy čítania.

Keďže vieme, že priaznivá úroveň všetkých biologických a psychofyzických funkcií nastáva medzi 9. a 11. hodinou dopoludnia a 15. a 17. hodinou popoludní, kedy je druhý vrchol dennej krivky výkonnosti, mali by sme zaradiť v tomto čase najpodstatnejšie témy výučby. „Stav myšlienkových procesov žiakov pri dopoludňajšom vyučovaní je výrazne lepší, ako pri osvojovaní učiva popoludní a po tretej vyučovacej hodine sa výkon žiakov pri riešení myšlienkových úloh zhoršuje.“ (Lokšová, 1996, s.10)

Riešenie je možné pomocou rôznych relaxačných techník. „Relaxácia – uvoľnenie svalstva – umožňuje na základe fyziologických mechanizmov navodiť duševný pokoj a súčasne upokojiť a zharmonizovať aj činnosť vnútorných orgánov.“ (Lokšová, 1996,

s. 13) Po relaxácii teda dieťa podá lepší výkon. Relaxáciou niekedy o niekoľko minút zmeníme atmosféru v triede na pracovné nadšenie.

5.6 Plán metódy SFUMATO

Pri výučbe čítania metódou SFUMATO® je overené postupovať podľa ročného plánu vytvoreného PaedDr. Máriou Navrátilovou:

Ročný plán metódy SFUMATO

Šlabikár: Nakladateľstvo: ALTER Metodické spracovanie: Hana Staudková

Sfumato® (Splývavé čtení®) Autor: Jirí Žáček. Ilustrácie: Helena Zmatlíková

Pripravila: PaedDr. Mária Navrátilová, autorka metodiky.

„Ide o orientačný plán, ktorý sa dá upravovať podľa individuálnych schopností dieťaťa.

SEPTEMBER – prebieha koordinácia zraku, sluchu a hlasu!

a) O: Žiak samohlásku volá nahlas;

S: Hlásku tvorí žiak silno – tlak na brušný lis (v prípade, že žiak nevie vyslovovať starostlivo S, nesmie „tlačiť“, ale najprv ho tvorí tzv. opatrne – slabo, ale v napätí.

Motivácia: „Had syčí a nesmie ho nikto počuť, pretože sa pripravuje na ulovenie koristi.“);

b) B: Spoluhlásku tvoríme len tlačением na brušný lis, bez hlasu a v okamihu, keď učiteľka ťukne ukazovadlom na písmeno B, exponujeme hlasno a krátko (tzv. výbuchové hlásky). Hlasový prejav je bez prídavného tónu.

U, A: vyvodenie;

c) SO: 1. stupeň syntézy: pristupujeme v okamihu, keď žiaci zvládli dokonale hlásky (grafémy).

Je nutné pripomenúť, že pri syntéze hlások exponujeme prvú fonému opäť dlho („neutekáme z nej“). Môže sa začať učiť už v 3. týždni v septembri, ale vždy musíme pamätať na to, či žiaci už zvládli volanie hlások (dlhá expozícia!) a poznajú písmená dokonale (každú časť – dokresľovaním) – veľké i malé, písané i tlačené;

d) Práca s dychom – fúkanie (nafukovanie balónov);

e) L: Pohyblivosť jazyka – precvičovanie;

f) M: Vyvodenie;

g) 4. týždeň: SO, SU, SA (ak to deťom nerobí problémy; LO, LU... – pokračovať ďalej).

Záver: O, S, B, U, A, L, M. Prvý stupeň syntézy začneme v prípade dokonalej znalosti predchádzajúcej látky.

Upozornenie: Slabiky s „B“ netvoríme! Ide o výbuchovú hlásku, ktorá sa v spojení so samohláskou v tejto fáze (z hľadiska tvorenia) správa veľmi rýchlo! Nie je zaručené, že dôjde k správnej analýze každej hlásky.

Hromadné čítanie, práca s tabuľkou, hra s „Detským Mariášom“, pexeso, kocky s písmenami;

Dramatická výchova: tržnica (volanie).

OKTÓBER – nezabúdame na hromadné čítanie, teda hlasné čítanie unisono.

a) E: Vyvodenie – v 5. týždni;

b) Syntéza: SO, SU, SA – so zámenou samohlásky;

Príklad: „Čo musíme urobiť, aby tam nebolo SO, ale SU?!“

c) Syntéza: LO, LU, LA, MO, MU, MA;

d) Dokonalá analýza a syntéza – 5. školský týždeň: je možné už skúšať zámenu nielen samohlásky, ale i spoluhlásky;

Príklad: „Čo musíme urobiť, aby tam miesto SO bolo LO?!“;

e) Princíp jednoslabičnosti – trojhláskové (trojpísmenkové) slová (so zámenou písmen pracujeme obdobne ako v predchádzajúcom bode):

a) typu SOS, SUS, SAS, LOS, LUS, LAS, MOS, MUS, MAS;

b) typu BOS, BUS, BAS,... - dochádza už k skracovaniu dĺžky samohlásky (u tzv. tlačených, výbuchových);

f) I : 6. týždeň – vyvodenie;

g) Rytmizácia slov: na slabiky;

h) „Rozviazanie“ hovoridiel: práce so špičkou jazyka (POZN.: R sa môžu žiaci učiť vyslovovať cez TS – mechanickou cestou);

i) Slabiky na L, M, ...;

j) T, P, J, N, Y: Vyvodenie už nie je nutné. Deti grafémy poznajú a poznávajú hrou;

k) Trojpísmenkové slová, štvorpísmenkové (bez dlhých samohlások) – prenášanie akcentu;

l) Výslovnosť PR, STR – práca jazyka;

m) Dlhá samohláska – pridávame dĺžeň nad samohlásku – u štvorpísmenkových slov.

Záver: 1. stupeň syntézy;

2. stupeň syntézy, „B“: začíname používať u trojpísmenkových slov;
Dlhá samohláska: začíname používať u štvorpísmenkových slov (typu MUSÍ, NOSÍ,...);
Dramatická výchova – báseň „O strašidlách“ (zafarbenie hlasu).

NOVEMBER – všetko upravujeme podľa potrieb žiakov (termínovo, obsahovo).

a) D, K;

b) Opakovanie: jednoslabičné slová (trojpísmenkové), štvorpísmenkové;

c) Čítanie zo šlabikára: do str. 20;

Hromadné čítanie – intonácia každého slova vo vete ide hore, neklesáme! Žiaci čítajú vždy s učiteľkou, ktorá predvádza správnu intonáciu každého slova. Posledné slovo vo vete sa učí „do bodky“ klesaním hlasu;

d) Hlasné čítanie – žiakov neučíme čítať potichu!

e) Dokonalé rozlišovanie krátkych a dlhých samohlások.

Záver: Dvoj-, troj-, štvorpísmenkové slová, rozlišovanie dlhých a krátkych samohlások;

Dramatická výchova – dramatizácia básne „O hviezdike“ – citové zafarbenie;

– dramatizácia rozprávky „Zima“ (o snehuliakoch) – nácvik piesní.“(Navrátilová, 2006)

Ďalej uvedieme možný metodický postup s využitím Sfumato.

5.7 Metodický postup (SFUMATO - Splývavé čítanie) Špeciálna základná škola Piešťany

Vyvodenie každého písmena: na úvod sa dieťa zoznami s fonémou v pieseni alebo riekanke, kde sa fonéma vyskytuje hneď na začiatku.

1. fáza - dieťa sa oboznami s grafémou na tabuli vo forme tlačenej aj písanej, veľkej i malej – nahlas ju vyslovuje („volá“)

2. fáza - dieťa sa učí poskladať grafému z papiera (rozstrihaná)

3. fáza - dieťa vie vybrať nové písmeno z ostatných

4. fáza - hra s kockami, písmenkovými kartami, tabuľkou, modelovanie z plastelíny, skladanie z dvoch kusov - dieťa poznáva grafému v rôznych veľkostiach, z rôznych uhlov pohľadu

5. fáza - spoločné (hromadné) čítanie – sústredené nádychy pred čítaním, hlasné, zreteľné čítanie

6. fáza - spoločné čítanie striedané s individuálnym

Poradie osvojenia grafém:

1.ročník: O, S, B, U, A, L, M, E, I,

2. ročník: T, J, N, C, Z, K, H, Č, D, Š, R, Ž, Ľ, Ň, Ť, Ď, F, G, P

3. ročník: málo frekventované Ch, Dz, Dž, X, Y, W, Q. Dvojhlásky .

6 ČÍTANIE V 2. A 3. ROČNÍKU ZÁKLADNEJ A ŠPECIÁLNEJ ZÁKLADNEJ ŠKOLY

6.1 Problém, cieľ a metódy prieskumu

V súčasnosti má výskyt problémov v čítaní stúpajúcu tendenciu. Je preto nutné hľadať všetky možnosti, ako pomôcť žiakom s mentálnym postihnutím i intaktným prekonať tieto ťažkosti. V našej práci sa zaoberáme známymi i netradičným výchovno-vzdelávacím postupom pri odstraňovaní znakov dyslexie. Ide nielen o to, aby si žiaci osvojili správnu techniku čítania, ale aby sme dosiahli porozumenie v čítaní, čo je predpokladom ďalšieho vzdelania.

Problémom výskumu je činnosť, ktorá je prostredníctvom výskumných metód skúmaná. V našom prípade je to čítanie detí v 2. a 3. ročníku špeciálnych základných škôl a základných škôl. V teoretickej časti práce sme popísali čítanie, proces osvojovania čítania, ale aj prekážky či problémy súvisiace s osvojením si čítania. V prieskume sa zameriavame na možnosti eliminovania problémov pri zvládaní čítania.

Hlavným cieľom prieskumu bolo overiť účinnosť metódy SFUMATO podľa PaedDr. Márie Navrátilovej na kvalitu a kvantitu čítania so zameraním na žiakov 2. a 3. ročníka špeciálnych základných a základných škôl.

Čiastkovými cieľmi bolo:

1. Porovnať výsledky žiakov špeciálnych základných škôl a základných škôl.
2. Porovnávať skupiny žiakov vyučovaných analyticko-syntetickou metódou a metódou SFUMATO.

6.2 Skúmaný súbor

Náš prieskum sme uskutočnili na dvoch špeciálnych základných školách (Piešťany, Vrbové) a dvoch základných školách (1. a 7. ZŠ Piešťany), konkrétne v druhých a tretích ročníkoch.

Do nášho sledovania sme zaradili žiakov, ktorí mali problémy v čítaní – opakovanie slabík, opakovanie celých slov, častá zámena grafém, nedostatočné porozumenie textu.

Žiakov sme vybrali po predchádzajúcom informovanom súhlase rodičov. (Text informovaného súhlasu je v prílohe C.)

Urobili sme teda zámerný výber podľa cieľa prieskumu. Orientovali sme sa na využitie metódy SFUMATO v praxi a jej porovnanie s využitím analyticko-syntetickej metódy Podľa Gavoru „výskumník urobí zámerný výber. Vyberá ľudí podľa znakov, ktoré sám určí. Prirodzene, musia to byť znaky, ktoré sú relevantné pre daný výskum. Urobí teda kvalifikovaný, dobre zvažovaný výber“ (Gavora, 2010). Predpokladáme, že výsledky prieskumu preukážu opodstatnenosť vyhľadávania vhodných metód na zlepšenie kompetencií detí v čítaní. „Zovšeobecniteľnosť výsledkov sa potom viaže na tento zámerný výber.“(Gavora, 2010)

Celkovo tvorilo súbor 42 žiakov (26 chlapcov a 16 dievčat).

Z 2. ročníka špeciálnej základnej školy boli 2 žiaci (1 chlapec, 1 dievča) vyučovaní analyticko-syntetickou metódou.

Z 3. ročníka špeciálnej základnej školy boli 7 žiaci, z ktorých u 2 bola požitá na výučbu metóda SFUMATO počas prvých dvoch rokov školskej dochádzky (2 chlapci) a u ostatných 5 bola aplikovaná analyticko-syntetická metóda (2 chlapci a 3 dievčatá).

Z 2. ročníka základnej školy bolo 14 žiakov vyučovaných analyticko-syntetickou metódou a u ôsmich bola použitá metóda SFUMATO, ako nápravná metóda.

Z 3. ročníka základnej školy bolo 7 žiakov vyučovaných analyticko-syntetickou metódou a štyria žiaci, u ktorých bola použitá metóda SFUMATO ako nápravná metóda.

Zastúpenie žiakov a využitie metód uvádzame v tabuľke č. 1.

Žiakov sme rozdelili podľa typu škôl (mentálne postihnutí a intaktní), veku, rodu a použitia vyučovacej metódy nasledovne:

I. skupina:

Žiaci 2. ročníka ŠZŠ vyučovaní analyticko-syntetickou metódou (2 žiaci - 1 chlapec, 1 dievča).

II. skupina:

Žiaci 3.ročníka ŠZŠ vyučovaní dva roky metódou SFUMATO-Splývavé čítanie (2 žiaci - 2 chlapci).

III. skupina:

Žiaci 3. ročníka ŠZŠ vyučovaní analyticko-syntetickou metódou (5 žiakov – 2 chlapci, 3 dievčatá).

IV. skupina:

Žiaci 2. ročníka ZŠ, u ktorých bola od októbra 2011 do januára 2012 aplikovaná metóda SFUMATO-Splývavé čítanie. ako nápravná metóda (8 žiakov – 5 chlapcov, 3 dievčatá).

V. skupina:

Žiaci 3. ročníka ZŠ, u ktorých bola od októbra 2011 do januára 2012 aplikovaná metóda SFUMATO-Splývavé čítanie ako nápravná metóda (4 žiaci – 3 chlapci, 1 dievča).

VI. skupina:

Žiaci 2. ročníka ZŠ vzdelávaní analyticko-syntetickou metódou. (14 žiakov – 8 chlapcov, 6 dievčat).

VII. skupina:

Žiaci 3. ročníka ZŠ vzdelávaní analyticko-syntetickou metódou (7 žiakov – 5 chlapcov, 2 dievčatá)

Tabuľka č. 1 Rozdelenie žiakov podľa škôl, ročníkov a metód

Skupina	Škola	ročník	metóda	chlapci	dievčatá	spolu
I.	ŠZŠ	2.	ASM	1	1	2
II.	ŠZŠ	3.	SFUMATO	2	0	2
III.	ŠZŠ	3.	ASM	2	3	5
IV.	ZŠ	2.	SFUMATO	5	3	8
V.	ZŠ	3.	SFUMATO	3	1	4
VI.	ZŠ	2.	ASM	8	6	14
VII.	ZŠ	3.	ASM	5	2	7

Zdroj: vlastný

Legenda: ŠZŠ – špeciálna základná škola

ZŠ – základná škola

ASM – analyticko-syntetická metóda

Keďže na ŠZŠ nemali žiakov 2. ročníka, ktorí by prešli vzdelávaním metódou SFUMATO, porovnávali sme len žiakov 3.ročníka (skupiny II. a III.) a žiakov ZŠ - 2.ročníka (skupiny IV. a VI.) a 3.ročníka (skupiny V. a VII.).

Stručná charakteristika žiakov špeciálnej základnej školy:

Rozdelili sme ich do troch skupín:

V I. skupine boli dvaja žiaci 2. ročníka vzdelávaní analyticko-syntetickou metódou:

1./dievča S. B. 2. ročník ŠZŠ

Osobná anamnéza (OA): dieťa s ľahkou mentálnou retardáciou (EMR), fyzicky zdravé

Rodinná anamnéza (RA): žije v málo podnetnom rodinnom prostredí, často vymeškáva vyučovanie

Výsledky čítania:

Zámena grafém: l - b, a - o, e - o, l - m, d - n, (2x) l-s .

Zámena slov: malá (auto)

Vloženie grafémy: pisa (psa),

Slabikovanie slov: 11

2./chlapec M. D. 2.ročník ŠZŠ

OA: EMR, myopia – korekcia zraku okuliarmi

RA: rodinné prostredie primerane podnetné, dobrá spolupráca so školou

Výsledky čítania:

Zámena grafém: a - e, a - á, b - d, L - J

Zámena slov: blanka (jablká), jeboy (jahody), jehoby (jahody), zima (z misy) – v zátvorke je uvedený správny tvar slova

Vynechanie grafém: 2x

Slabikovanl takmer celý text. Dvojnásobne i trojnásobne opakoval slová. Je u neho preukázateľná snaha o rýchle čítanie, robí veľa chýb, sám sa neopraví – na obsahu textu mu nezáleží, číta bez porozumenia textu, mechanicky.

Triedna učiteľka s ním precvičuje čítanie aj slabikovou metódou pomocou kartičiek – žiak sa učí vyhľadať obrázok a zo slabík napísaných na kartičkách poskladá slová.

V II. skupine boli žiaci 3. ročníka vyučovaní 2 roky (1. a 2. ročník) metódou SFUMATO. V 3. ročníku prešli na analyticko-syntetickú metódu a bola zmenená triedna učiteľka.

1./chlapec A. T. 3. ročník ŠZŠ – metóda SFUMATO-Splývavé čítanie aplikované 2 roky, v 3. ročníku zmena triednej učiteľky - analyticko-syntetická metóda

OA: Pri nástupe do školy bol vyšetrený - LMR, bezprostredný, ústretové správanie, podriaďoval sa autorite, simplexná osobnosť, mal znížené sebavedomie, nutné bolo časté usmerňovanie, potreboval doplňujúce vysvetľovanie širšieho rozsahu, pri riešení úloh v závislosti od časových noriem zaostával za priemerom, psychomotorický nepokoj, na začiatku školskej dochádzky bol verbálny prejav slabo rozvinutý, tvoril len jednoduché vety, odpovedal väčšinou jednoslovné, grafomotorika bola nerozvinutá, manipulácia s predmetmi súvisiaca s jemnou motorikou bola v norme. V súčasnosti je komunikatívny, reaguje zdvorilo, pôsobí orientovane.

RA: Pochádza z mnohopočetnej rodiny, zo sociálne veľmi zle situovaného prostredia. Bol odobratý z rodiny spolu s bratom. Obaja sú umiestnení v Detskom domove v inom meste, ako je miesto trvalého pobytu, ostatní súrodenci ostali v rodine, občas si ich bráva k sebe stará matka na sviatky alebo prázdniny.

Starostlivosť v Detskom domove na veľmi dobrej úrovni - do školy chodí riadne pripravený, naučený.

Výsledky čítania:

Zámena grafém: (3x) a-i, a-é

Slabikovanie: 5 slov

Vynechanie riadku: 1x

Čítanie je zreteľné, výrazné, so záujmom. Stupeň porozumenia textu je na dobrej úrovni. O článku viedol s učiteľkou zmysluplný rozhovor. Pri chybe pri čítaní textu sa sám opravil (2x). Rozprával samostatne o texte, sám aj ukázal vonku na budove lastovičie hniezdo - dal si do súvislosti prečítaný text s realitou.

2./ chlapec J. T. 3. ročník ŠZŠ – mladší brat A. T. Metóda SFUMATO-Splývavé čítanie bola aplikovaná 2 roky, v 3. ročníku nastala zmena triednej učiteľky, ktorá postupuje pri vyučovaní analyticko-syntetickou metódou.

OA: Pri nástupe do školy bol vyšetrený psychológom. V tom čase bola diagnostikovaná LMR. Vonkajšie emocionálne prejavy boli utlmené. Mal ústretové správanie,

podriaďoval sa autorite, simplexná osobnosť, mal znížené sebavedomie. Nutné bolo časté usmerňovanie pri aktivitách, potreboval doplňujúce vysvetľovacie širšieho rozsahu. Pri riešení úloh v závislosti od časových noriem zaostával za priemerom. Badateľný bol psychomotorický nepokoj, koncentrácia pozornosti bola znížená. Ašpiračná úroveň bola neprimeraná. Vôľové prejavy mal na nízkej úrovni. Verbálny prejav bol slabo rozvinutý, tvoril len jednoduché vety, odpovedal väčšinou jednoslovné, najnižší výkon podával v slovno-logickej zložke intelektu. Grafomotoriku mal nerozvinutú, manipulácia s predmetmi súvisiaca s jemnou motorikou bola v norme, lepšia bola manuálna zručnosť, kresba zaostávala za fyzickým vekom. V sociálnych situáciách sa prejavoval nerozhodne.

RA: Pochádza z mnohopočetnej rodiny. odobratý z rodiny spolu s bratom, obaja umiestnení v Detskom domove, ostatní súrodenci ostali v rodine.

Týchto dvoch bratov si občas ich bráva k sebe stará matka na prázdniny.

Starostlivosť v Detskom domove na veľmi dobrej úrovni - do školy chodí riadne pripravený, naučený, má napísané domáce úlohy.

Výsledky čítania:

Zámena grafém: 3x zamenil o-e, po jednom raze e-a, i-a, e-i (sám sa opravil)

Slabikovanie: 5 slov

Vsunutie grafém: 2x

Čítanie bolo zreteľné, výrazné, primerane hlasné, so záujmom. Porozumenie textu bolo na dobrej úrovni, viedol zmysluplný rozhovor o článku.

V III. skupine sú žiaci, ktorí boli vyučovaní analyticko-syntetickou metódou a neskôr slabikovou metódou

1./ chlapec L.D., 3. ročník ŠZŠ - analyticko-syntetická metóda, aj slabiková metóda

OA: LMR, fyzicky zdravý

RA: zverený do starostlivosti starej matky, u ktorej je podrobený prísnej výchove s telesnými trestami. Preto sa učiteľky vyhýbajú informovaniu babky o nevhodnom správaní v škole a priestupky riešia len so žiakom.

Výsledky čítania:

Zámen grafém: e-á,

Zámena slov: lietadlo (lietala), kde (keď)

Slabikovanie: počas prvej minúty 1 slovo, počas 2. minúty 6 slov.

Čítanie zreteľné, zvlášť pekne čítal mäččene. Nezdvojuje čítanie.

2./ chlapec J. Z., 3. ročník - analyticko-syntetická metóda, slabiková metóda

OA: LMR, fyzicky zdravý

RA: podnetné rodinné prostredie

Výsledky čítania:

Vynechávanie grafém: litala (lietala), lastovičky (lastovičky)

Slabikovanie: počas 1. minúty 6 slov, potom už neslabikoval

Čítanie s vynechávaním celých riadkov, bez porozumenia textu, mechanické, zlá orientácia v texte.

3./ dievča A.A., 3. ročník ŠZŠ (V) - hlásková analyticko-syntetická metóda, aj slabiková metóda

OA: LMR, fyzicky zdravá

RA: podnetné rodinné prostredie

Výsledky čítania:

Zámena grafém: 2x n-t (snavali-stavali, lasnovičky-lastovičky)

Zámena slabík: žiadne

Zámena slov: zeda (hniezda), dediach (dedinách), štami (maštalami), chovali (pristáhovali, žech (že ich), musia (môžu)

Slabikovanie: 1x 4-slabičné slovo

4./ dievča J. D., 3. ročník ŠZŠ - analyticko-syntetická metóda, aj slabiková metóda

OA: LMR, fyzicky zdravá

RA: umiestnená v detskom domove

Výsledky čítania:

Slabikovanie: 4-slabičné slovo, 3-slabičné slovo, hláskovanie na konci tretej minúty čítania, čo signalizovalo únavu

5./dievča M. M., 3. ročník ŠZŠ - analyticko-syntetická metóda

OA: LMR, stav po mykoplazmatickej a CMV infekcii, oneskorený PMV, atrofia sietnice. Je sledovaná v neurologickej a oftalmologickej ambulancii. Je u nej aplikovaná špeciálno-pedagogická a logopedická starostlivosť. Žiačka je komunikatívna,

kontaktná, rezponzívna a je u nej verbálna nadprodukcia. Úlohy rieši metódou pokus-omyl, zbrklo, je u nej pozorovateľné nutkavé kontrolovanie správnosti výsledku. Má narušenú pozornosť, badateľná je psychomotorická instabilita. Celkovo je intelektuálny vývoj v dolnej hranici LMR, má slabý sociálny a praktický úsudok. Osobnosť sa prejavuje ako detská, infantilná, so známami tenzie, má nedostatočne rozvinuté autoregulačné mechanizmy

RA: dieťa vychovávané v rodine, má starostlivé a podnetné prostredie

Výsledky čítania:

Zdvojené čítanie: 1x

Slabikovanie: 7 slov (z toho 3x 4-slabičné slová)

Zámena grafém: a-i, a-e, n-ň, a-o

Vsunutie grafémy: o

Číta zreteľne, nahlas, rada, nedá sa zastaviť.

6.3 Otázky prieskumu

1. Aký je rozdiel v rýchlosti čítania medzi žiakmi špeciálnej základnej školy a základnej školy v daných ročníkoch?

2. V ktorých sledovaných ukazovateľoch a aký je rozdiel medzi žiakmi vyučovanými analyticko-syntetickou metódou a žiakmi, u ktorých bola aplikovaná metóda SFUMATO?

6.4 Metódy prieskumu

K popísaniu problému prieskumu sme použili literárnu metódu.

K získaniu materiálu prieskumu sme uplatnili metódu čítacích textov (uvádzame v prílohe B).

Prvý text (Malá Ema) bol určený pre 2. ročník špeciálnej základnej školy. Je vytvorený diplomantkou podľa poznatkov o deťoch - koľko grafém a ktoré konkrétne ovládajú.

Druhý skúšobný text (Lietala si lastovienka) bol určený pre žiakov 3. očníka špeciálnej základnej školy. Je z knihy Deti v zelenom od Márie Šurinovej. Je obsahom blízky

deťom, hoci sú v texte zložitejšie viacslabičné slová. Bol využitý preto, lebo väčšina detí pochádza z vidieckeho prostredia a má informácie o prírode.

Tretí skúšobný text (Peťo a Danka) je určený pre žiakov 2. aj 3. ročníka základných škôl. Je z knihy „Čítanie s porozumením“ od Zuzany Gahérovej.

Deti boli skúšané individuálne. Pre každé dieťa bol text predtým neznámy.

Účinnosť experimentálnej metódy sme vyhodnocovali pomocou nasledovných parametrov čitateľskej schopnosti: kvantitatívne (rýchlosť čítania - počet slabík za minútu, za dve, za tri minúty) a kvalitatívne (počet chýb - zámena grafém, slabík, slov, vsunutie grafémy, vynechanie grafémy, vynechanie riadku, slabikovanie, hláskovanie, opakovanie prvej slabiky, opakovanie slova, samostatné opravenie chyby).

Pri realizácii prieskumu sme použili SFUMATO ako experimentálnu metódu a ako kontrolná metóda nám slúžila metóda analyticko-syntetická.

Metóda SFUMATO-Splývavé čítanie bola použitá učiteľkou špeciálnej základnej školy v priebehu dvoch rokov u žiakov ŠZŠ a diplomantkou ako nápravná metóda u detí ZŠ s problémami v čítaní v priebehu troch mesiacov (október 2011 – január 2012). Diplomantka prešla certifikovaným školením u autorky metódy PaedDr. Navrátilovej v Prahe (Príloha C).

V priebehu nápravy si deti znovu detailne osvojovali tvary grafém v tlačenej i písanej podobe, zreteľne, nahlas vyslovovali a legátovou formou postupne syntetizovali do slabík. Ako pomôcky boli využité tabuľky, pexesá, obrázkový materiál, pracovné listy. Po troch mesiacoch aplikácie boli hodnotené čitateľské schopnosti.

Materiál sme spracovali metódami opisnej štatistiky, analýzy a syntézy a pomocou matematicko-štatistických metód. Vzhľadom k malému počtu žiakov v jednotlivých skupinách sme predpokladali neparametrické rozdelenie hodnôt a preto sme výsledky vyjadrili vo forme stredných hodnôt – mediánov a rozsahu vo forme minima a maxima. Výsledky jednotlivých skupín sme porovnali pomocou poradového Wilcoxonovho- U-testu. (Kubánková, Hendl., s. 86-88)

Hypotézy: Ako nulovú hypotézu pri štatistickom sledovaní sme stanovili: Nie je rozdiel medzi experimentálnou metódou (SFUMATO) a analyticko - syntetickou metódou (ASM) v jednotlivých meraných kvantitívnych a kvalitatívnych parametroch čítania..

7 ANALÝZA A INTERPRETÁCIA VÝSLEDKOV PRIESKUMU

A/ Žiaci Špeciálnej základnej školy:

Do nášho sledovania bolo celkovo zaradených 9 žiakov tejto školy. Výsledky hodnotenia jednotlivých žiakov podľa ročníkov a metódy výučby čítania sú v tabuľkách 2.- 4.

Tab.č.2. Žiaci 2. ročníka ŠZS, metóda analyticko - syntetická.

respondent	S.B (d)	M.D.(ch)
Kvantitatívne parametre		
počet slabík /1. minúta	19	38
počet slabík /2. minúta	9	22
počet slabík /3. minúta	13	26
Kvalitatívne parametre		
Zámena grafém	7	4
Zámena slabík	0	0
Zámena slov	1	4
Vsunutie grafém	1	0
Vynechanie grafém	0	2
Slabikovanie	11	20
Opakovanie prvej slabiky	0	0
Vynechanie riadku	0	0
Hláskovanie	0	0
Počet chýb spolu	20	30
Oprava samostatne	nie	nie

Zdroj: vlastný

Legenda: d - dievča

ch - chlapec

Prekvapujúci bol výsledok prieskumu v tomto prípade pri porovnaní oboch detí v rýchlosti čítania. Chlapec M. D. bol dvakrát rýchlejší ako dievča S. B. V slabikovaní

bol ale dvakrát horší ako dievča. Celkovo mal o tretinu viac chýb. Bola na ňom badateľná väčšia ambicióznosť ako na dievčatku. Predpokladáme, že výsledok a kvalita čítania sú adekvátne typu starostlivosti v rodine. V prípade dievčaťa ide o ľahostajné, menej podnetné prostredie, v prípade chlapca ide o dobrú spoluprácu s rodinou.

Tab.3. Žiaci 3 ročníka ŠZS, metóda SFUMATO.

respondent	A.T. (ch)	J. T. (ch)
Kvantitatívne parametre		
počet slabík /1. minúta	65	40
počet slabík /2. minúta	60	50
počet slabík /3. minúta	70	31
Kvalitatívne parametre		
Zámena grafém	4	6
Zámena slabík	0	0
Zámena slov	0	0
Vsunutie grafém	0	2
Vynechanie grafém	0	0
Slabikovanie	5	5
Opakovanie prvej slabiky	0	0
Vynechanie riadku	1	0
Hláskovanie	0	0
Počet chýb spolu	10	13
Oprava samostatne	áno	áno

Zdroj: vlastný

Legenda: ch – chlapec

Tab. č. 4. Žiaci 3. ročníka ŠZS, metóda analyticko - syntetická.

respondent	L.D.(ch)	J.Z. (ch)	A.A. (d)	J.D. (d)	M.M. (d)
Kvantitatívne parametre					
počet slabík /1. minúta	47	41	46	23	56
počet slabík /2. minúta	23	33	50	18	45
počet slabík /3. minúta	36	31	35	22	46
Kvalitatívne parametre					
Zámena grafém	1	2	2	0	4
Zámena slabík	0	0	0	0	0
Zámena slov	2	0	6	0	0
Vsunutie grafém	0	0	0	0	0
Vynechanie grafém	0	0	0	0	0
Slabikovanie	7	6	1	0	7
Opakovanie prvej slabiky	0	0	0	0	1
Vynechanie riadku	0	0	0	1	0
Hláskovanie	0	0	0	0	0
Počet chýb spolu	10	8	9	1	12
Oprava samostatne	áno	nie	áno	nie	áno

Zdroj: vlastný

Legenda: d – dievča, ch - chlapec

V tabuľke č. 3 sme uviedli výsledky čítania chlapcov, ktorí boli dva ročníky vyučovaní metódou SFUMATO-Splývavé čítanie. Skúsenosti vyučujúcej s touto metódou boli veľmi dobré a žiaci na konci druhého ročníka plynule čítali. Porovnávali sme ich s výsledkami čítania detí vyučovaných analyticko-syntetickou metódou (Tab. č. 4).

Pri porovnaní rýchlosti čítania týchto dvoch skupín sme pozorovali tendenciu k rýchlejšiemu čítaniu u žiakov vyučovaných metódou SFUMATO. Rozdiely však neboli štatisticky významné. (Tab.5).

Tab.č.5. Porovnanie rýchlosti čítania žiakov 3. ročníka ŠZŠ

Median (min-max), Wilcoxonov U test (Kubánková, 1986)

Rýchlosť čítania	SFUMATO	ASM	U	p
Počet slabík /1. minúta	52,5 (40-60)	46 (23-56)	4	n.s.
Počet slabík /2. minúta	55 (50-60)	33 (18-50)	0,5	n.s.
Počet slabík /3. minúta	50,5 (31-70)	35 (22-46)	3,5	n.s.

Zdroj: vlastný

Legenda: ASM – analyticko-syntetická metóda

p - hladina významnosti

U – testová charakteristika

n. s. - nesignifikantné

Žiaci vyučovaní metódou SFUMATO robili v priemere o niečo viac chýb, rozdiely však opäť neboli štatisticky významné. (Tab.6). Samostatne sa opravovali obaja žiaci zo skupiny SFUMATO, kdežto len 3 z 5 vyučovaní metódou ASM. Usudzujeme z toho, že žiaci vyučovaní analyticko-syntetickou metódou čítali viac mechanicky bez porozumenia textu (v dvoch prípadoch z piatich).

Tab. č.6. Porovnanie chybovosti čítania žiakov 3. ročníka ŠZŠ

Median (min-max), Wilcoxonov U test

Chybovosť čítania	SFUMATO	ASM	U	p
Zámena grafém	5	2		
Zámena slabík	0	0		
Zámena slov	0	0		
Vsunutie grafém	1	0		
Vynechanie grafém	0	0		
Slabikovanie	5	6		
Opakovanie počiatočnej slabiky	0	0		
Vynechanie riadku	0,5	0		
Hláskovanie	0	0		
Počet chýb spolu	11,5 (10-13)	9 (1-12)	1,5	n.s.

Zdroj: vlastný

Legenda: ASM - analyticko-syntetická metóda

p - hladina významnosti

U - testová charakteristika

n. s. - nesignifikantné

U žiakov ŠZŠ vyučovaných metódou SFUMATO badáme tendenciu k rýchlejšiemu čítaniu, s väčším množstvom chýb, ale lepším porozumením textu. Pritom typické pre metódu je pomalé legátové čítanie s veľkou presnosťou. Predpokladáme, že chlapci napodobňujú čítanie spolužiakov, ktorí čítajú rýchlejšie. Čo sa týka porozumenia textu, javí sa u nich záujem o text, čo sa prejavuje pri rozhovore. „Neštruktúrovaný rozhovor je voľnejší. Otázky vznikajú spontánne v priebehu rozhovoru. Takýto rozhovor umožňuje pružné a voľné komunikovanie so žiakom.“ (Gavora, 1999) Zaujímavé bolo, že aj keď žiak nepoznal diplomantku dlho, mal k nej dôveru a spontánne sa rozhovoril o svojich pozorovaniach prírody, čo vyplývalo z obsahu skúšobného textu.. „Aby sa žiak pri rozhovore otvoril, t. j. aby hovoril úprimne o svojich názoroch, postojoch, motívoch, preferovaných hodnotách a pod., musí diagnostik nastoliť report. Je to vytvorenie priateľskej a dôveryhodnej atmosféry, ktorou si získa žiaka.“ (Gavora, 1999)

B/ Žiaci základnej školy:

Do nášho sledovania bolo celkovo zaradených 33 žiakov tejto školy, z toho 22 žiakov 2.ročníka a 11 žiakov 3. ročníka. Zo všetkých týchto žiakov len jeden žiak 3. ročníka mal diagnostikovanú dyslexiu, dysgrafiú dysortografiu. Ostaní mali podľa vyjadrenia vyučujúcich len ťažkosti pri čítaní. Osobné i rodinné anamnézy sú v norme. Ide o zdravé deti z podnetného rodinného prostredia, kde rodičia spolupracujú so školou.

B/a/ Žiaci 2.ročníka základnej školy:

Výsledky hodnotenia jednotlivých žiakov podľa ročníkov a metódy výučby čítania sú v tabuľkách 7.- 9.

Tab.č.7. Žiaci 2. ročníka ZŠ, metóda SFUMATO.

respondent	J.T. (ch)	A. V. (d)	M.P. (ch)	V.Š. (d)	L.D. (d)	M.D. (ch)	T.P. (ch)	D.K. (ch)
Kvantitatívne parametre								
počet slabík /1. minúta	37	41	89	42	76	86	107	38
počet slabík /2. minúta	52	48	73	47	73	75	54	47
počet slabík /3. minúta	24	34	101	41	74	94	113	31
Kvalitatívne parametre								
Zámena grafém	1	3	3	0	4	6	4	0
Zámena slabík	0	0	0	0	1	1	0	0
Zámena slov	1	1	0	0	0	0	4	1
Vsunutie grafém	0	0	0	0	0	0	0	0
Vynechanie grafém	0	0	0	0	0	0	0	0
Slabikovanie	0	0	0	0	5	5	3	7
Opakovanie prvej slabiky	5	0	3	5	1	2	1	2
Vynechanie riadku	0	0	0	3	0	0	0	0
Hláskovanie	0	0	0	0	0	0	0	0
Počet chýb spolu	7	4	6	8	11	14	12	10
Oprava samostatne	áno	áno	áno	áno	áno	áno	áno	nie

Zdroj: vlastný

Legenda: d - dievča

ch - chlapec

Tieto žiačky a žiaci, u ktorých bola aplikovaná metóda SFUMATO ako nápravná, boli do tejto skupiny zaradení na podnet vyučujúcej a so súhlasom rodičov (podpísali informovaný súhlas). Pred nápravou bola u nich charakteristická tendencia ponáhľať sa pri čítaní aj napriek množstvu chýb. Najskôr si chyby neopravovali sami, spolužiaci pri každej chybe reagovali, a na ich podnet sa dieťa opravilo. Každé slovo, ktoré

slabikovali, následne prečítali znovu plynulo. V tomto prípade sa ale strácal obsah prečítaného, a text strácal logickú postupnosť. Pri rozhovore nevedeli obsah reprodukovať. Po náprave si sami vedeli chyby spontánne opraviť tkmer všetci, okrem jedného chlapca. Po troch mesiacoch cvičenia metódou SFUMATO, kedy sa učili zamerať pozornosť na každú grafému sa veľmi čítanie spomalilo, ale pritom spresnilo. Nedochádzalo k zdvojenému čítaniu slabík a opakovaniu slov. Čítanie sa stalo plynulejším. Problém bol najskôr v spolupráci s rodičmi, ktorí v snahe precvičovať cvičenia s deťmi, nabádali žiakov slabikovať, dokonca hláskovať slovo pošepky, a potom ho zopakovať nahlas. Tým ich vlastne učili zdvojené čítanie a vytvárali v nich napätie a komplexy menejcennosti. Po rozhovore s rodičmi a vysvetlení, že učíme dieťa analyzovať text grafému za grafémou, dávame mu čas a priestor na hlasné, zvučné prečítanie, prenechali nápravu na nás. Po trojmesačnej práci detí s metodikou SFUMATO, kedy si zopakovali grafémy v tlačenej i písanej podobe, vyjadrili rodičia i vyučujúca žiakov spokojnosť so zlepšením čítania. Žiaci si tiež precvičili správne pokojné nádychy pred čítaním vety, a pri každej čiarky, čím podporili logické členenie vety a získali čas na analyzovanie grafém. V neposlednom rade bolo výhodou, že trieda sa rozdelila dočasne na dve skupiny, s ktorými sa lepšie pracovalo a menší počet žiakov dovolil sústrediť viac pozornosti vyučujúcich na žiaka a využitie mnohých hier a aktivít na zlepšenie pamäte, pozornosti a spontánnej radosti z čítania.

V tabuľke č. 8 sú namerané hodnoty žiačok druhého ročníka z inej základnej školy, ktoré majú tiež problémy v čítaní, ale nie je im venovaná zvláštna starostlivosť. Pokračujú na hodinách čítania tým istým tempom ako ich spolužiaci, ktorí problémy v čítaní nemajú.

Tab.č.8. Žiačky 2 ročníka ZŠ, dievčatá, analyticko - syntetická metóda

Respondent	K. M. (d)	K. Č (d)	N. K. (d)	M. B. (d)	D. M.(d)	A. P. (d)
Kvantitatívne parametre						
počet slabík /1. minúta	70	53	104	59	77	91
počet slabík /2. minúta	54	56	90	40	88	94
počet slabík /3. minúta	52	27	86	41	91	101
Kvalitatívne parametre						
Zámena grafém	6	1	6	2	3	2
Zámena slabík	1	0	0	0	1	0
Zámena slov	2	2	0	2	2	2
Vsunutie grafém	0	2	0	1	0	0
Vynechanie grafém	0	0	2	0	0	0
Slabikovanie	6	3	0	0	11	0
Opakovanie prvej slabiky	6	4	1	4	5	3
Vynechanie riadku	0	0	0	0	0	1
Hláskovanie	0	0	0	0	0	0
Počet chýb spolu	21	12	9	9	22	8
Oprava samostatne	áno	áno	áno	áno	áno	áno

Zdroj: vlastný

Nakoľko žiakov 2. ročníka základnej školy bolo viac a tabuľka, v ktorej by boli chlapci i dievčatá by bola neprehľadná, rozdelili sme ju na dve: Tab. č. 8 a Tab. č. 9. V Tab. č. 8 sme uviedli hodnoty, ktoré dosiahli pri čítaní dievčatá a v Tab. č. 9 sme uviedli výsledky chlapcov.

Tab.č.9. Žiaci 2 ročníka ZŠ, chlapci, analyticko - syntetická metóda

Respondent	M. A. (ch)	M. S. (ch)	A. T. (ch)	A. S. (ch)	M. F. (ch)	M. P. (ch)	D. B. (ch)	F. M. (ch)
Kvantitatívne parametre								
počet slabík /1. minúta	86	48	112	119	125	59	91	75
počet slabík /2. minúta	56	48	103	112	102	58	90	56
počet slabík /3. minúta	65	39	96	108	103	3	83	74
Kvalitatívne parametre								
Zámena grafém	2	1	1	2	3	2	2	1
Zámena slabík	0	2	0	0	0	0	0	0
Zámena slov	1	0	1	1	1	1	1	1
Vsunutie grafém	0	0	1	0	0	0	0	1
Vynechanie grafém	0	0	1	0	1	0	4	1
Slabikovanie	7	12	4	3	5	2	1	8
Opakovanie prvej slabiky	5	10	3	5	0	2	4	6
Vynechanie riadku	0	0	0	0	0	0	0	0
Hláskovanie	0	0	0	0	0	0	0	0
Počet chýb spolu	15	25	11	11	10	7	12	18
Oprava samostatne	áno	nie	áno	áno	nie	áno	áno	áno

Zdroj: vlastný

Vo výsledkoch počtu chýb je jednoznačne vidieť individualita detí a potreba rediagnostikovania problémov. Učiteľ musí stále hľadať možnosti zlepšenia situácie detí, ktoré majú v čítaní výrazne horšie výsledky, všimnúť si druh problémov a vhodnými cvičeniami a metódami pomôcť dieťaťu výsledok zlepšiť. Nie je to preto povinnosťou odborníkov, aby dieťa hneď diagnostikovali, pretože ho vidia len niekoľko hodín pri vyšetrení, no učiteľ môže dieťa viac poznať i pozorovať a veľa riešiť individuálnym postupom s dieťaťom. Prítom samozrejme na chyby dieťaťa nápadne neupozorňuje celú triedu, ale citlivo s pedagogickým taktom nabáda k zlepšeniu.

V tejto skupine žiakov sme sa vzhľadom k počtu pokúsili aj o porovnanie dievčat a chlapcov. Hoci rozdiely neboli signifikantné, možno pozorovať u chlapcov tendenciu k rýchlejšiemu čítaniu a väčším počtom chýb. (Tab.č.10)

Tab. č. 10. Porovnanie dievčat a chlapcov 2. ročník metóda ASM

Rýchlosť čítania	dievčatá	chlapci	U	p
Počet slabík /1. minúta	73,5 (53 - 104)	88,5 (48-125)	31	n.s.
Počet slabík /2. minúta	72 (40 - 94)	74 (48 -112)	31,5	n.s.
Počet slabík /3. minúta	69 (27 - 101)	78,5 (39-108)	30	n.s.
Chybovosť čítania				
Zámena grafém	2,5	2		
Zámena slabík	0	0		
Zámena slov	2	1		
Vsunutie grafém	0	0		
Vynechanie grafém	0	0,5		
Slabikovanie	1,5	4,5		
Opakovanie počiatočnej slabiky	4	4,5		
Vynechanie riadku	0	0		
Hláskovanie	0	0		
Počet chýb spolu	10,5 (8-22)	11,5 (7-25)	26,5	n.s.

Pri porovnaní rýchlosti čítania sme pozorovali tendenciu k rýchlejšiemu čítaniu u žiakov vyučovaných metódou analyticko-syntetickou. Rozdiely však boli štatisticky významné, hlavne v 1. a 2. min. (Tab.11).

Tab.č.11. Porovnanie rýchlosti čítania žiakov 2. ročníka ZŠ

Median (min-max), Wilcoxonov U test

Rýchlosť čítania	SFUMATO	ASM	U	p
Počet slabík /1. minúta	59 (37-107)	81,5 (48-125)	79,6	0,058
Počet slabík /2. minúta	53 (47-75)	73 (40-112)	83	0,035
Počet slabík /3. minúta	57,5 (24-113)	78,5 (3-108)	62	n.s.

Zdroj: vlastný

Legenda: ASM - analyticko-syntetická metóda

p - hladina významnosti

U - testová charakteristika

n. s. - nesignifikantné

Žiaci vyučovaní metódou SFUMATO robili v priemere o niečo menej chýb, rozdiely však opäť neboli štatisticky významné (Tab.12). Samostatne sa opravovalo 7 z 8 žiakov zo skupiny SFUMATO a 12 zo 14 žiakov vyučovaných analyticko-syntetickou metódou.

Tab.č.12. Porovnanie chybovosti čítania žiakov 2. ročníka ZŠ

Median (min-max), Wilcoxonov U test

Chybovosť čítania	SFUMATO	ASM	U	p
Zámena grafém	3	2		
Zámena slabík	0	0		
Zámena slov	0,5	1		
Vsunutie grafém	0	0		
Vynechanie grafém	0	0		
Slabikovanie	1,5	3,5		
Opakovanie počiatkovej slabiky	2	4		
Vynechanie riadku	0	0		
Hláskovanie	0	0		
Počet chýb spolu	9 (4-14)	11,5 (7-25)	82,5	n.s.

Zdroj: vlastný

Legenda: ASM - analyticko-syntetická metóda

p - hladina významnosti

U - testová charakteristika

n. s. - nesignifikantné

U žiakov 2.ročníka ZŠ vyučovaných metódou SFUMATO sme pozorovali tendenciu k pomalšiemu čítaniu, s menším množstvom chýb a lepším porozumením textu.

B/b/ Žiaci 3.ročníka Základnej školy:

Výsledky hodnotenia jednotlivých žiakov podľa ročníkov a metódy výuky čítania sú v tabuľkách 13.-14.

Tab.č.13. Žiaci 3. ročníka ZS, metóda SFUMATO

Respondent	A. Z. (ch)	D. R. (ch)	A. O. (ch)	D. V. (d)
Kvantitatívne parametre				
počet slabík /1. minúta	135	195	110	120
počet slabík /2. minúta	124	110	88	78
počet slabík /3. minúta	120	115	103	72
Kvalitatívne parametre				
Zámena grafém	4	4	5	5
Zámena slabík	0	1	0	0
Zámena slov	3	6	1	4
Vsunutie grafém	0	1	0	0
Vynechanie grafém	0	2	0	0
Slabikovanie	0	0	0	0
Opakovanie prvej slabiky	0	0	1	2
Vynechanie riadku	0	0	0	0
Hláskovanie	0	0	0	0
Počet chýb spolu	7	14	7	11
Oprava samostatne	áno	nie	áno	áno

Zdroj: vlastný

Legenda: d – dievča

ch – chlapec

Tab.č.14. Žiaci 3. ročníka ZS, metóda analyticko-syntetická

respondent	S.G. (d)	L. F. (d)	V. M. (ch)	M. M. (ch)	M. O. (ch)	M. K. (ch)	A.K. (ch)
Kvantitatívne parametre							
počet slabík /1. minúta	148	191	148	134	131	107	136
počet slabík /2. minúta	170	162	133	137	128	59	110
počet slabík /3. minúta	154	196	138	124	134	83	145
Kvalitatívne parametre							
Zámena grafém	3	5	5	5	3	1	5
Zámena slabík	0	0	1	1	1	1	0
Zámena slov	2	1	1	1	1	0	1
Vsunutie grafém	1	2	0	0	0	0	0
Vynechanie grafém	1	2	1	0	0	0	0
Slabikovanie	6	2	0	15	0	9	2
Opakovanie prvej slabiky	5	1	1	3	14	10	8
Vynechanie riadku	0	0	0	0	0	0	0
Hláskovanie	0	0	0	0	0	0	0
Počet chýb spolu	18	13	9	25	19	21	16
Oprava samostatne	nie	áno	áno	nie	áno	áno	áno

Zdroj: vlastný

Pri porovnaní rýchlosti čítania sme pozorovali tendenciu k rýchlejšiemu čítaniu u žiakov vyučovaných analyticko-syntetickou metódou. Rozdiely však neboli štatisticky významné. (Tab.15).

Tab.č.15. Porovnanie rýchlosti čítania žiakov 3. ročníka ZŠ

Median (min-max), Wilcoxonov U test

Rýchlosť čítania	SFUMATO	ASM	U	p
Počet slabík /1. minúta	127,5 (110-195)	136 (107-191)	16	n.s.
Počet slabík /2. minúta	99 (78-124)	133 (59-170)	22,5	n.s.
Počet slabík /3. minúta	109 (72-120)	138 (83-196)	25	n.s.

Zdroj: vlastný

Legenda: ASM - analyticko-syntetická metóda

U - testová charakteristika

p - hladina významnosti

n. s. - nesignifikantné

Žiaci vyučovaní metódou SFUMATO robili menej chýb, rozdiely však opäť neboli štatisticky významné. (Tab.16). Samostatne sa opravovalo 3 z 4 žiakov zo skupiny SFUMATO a 5 zo 7 žiakov vyučovaných metódou ASM.

Tab.č.16. Porovnanie chybovosti čítania žiakov 2. ročníka ZŠ

Median (min-max), Wilcoxonov U test

Chybovosť čítania	SFUMATO	ASM	U	p
Zámena grafém	4,5	5		
Zámena slabík	0	1		
Zámena slov	3,5	1		
Vsunutie grafém	0	0		
Vynechanie grafém	0	0		
Slabikovanie	0	2		
Opakovanie počiatočnej slabiky	0,5	5		
Vynechanie riadku	0	0		
Hláskovanie	0	0		
Počet chýb spolu	9 (7-14)	18 (9-25)	25	n.s.

Zdroj: vlastný

Legenda: ASM - analyticko-syntetická metóda

p - hladina významnosti

U - testová charakteristika

n. s. - nesignifikantné

U žiakov 3.ročníka ZŠ vyučovaných metódou SFUMATO sme pozorovali tendenciu k pomalšiemu čítaniu, s menším množstvom chýb a lepším porozumením textu.

8 ZRNUTIE VÝSLEDKOV PRIESKUMU A ODPORÚČANIA PRE PRAX

V empirickej časti sme sa orientovali na využitie metódy SFUMATO-Šplývavé čítanie na nápravu porúch čítania a následné porovnanie výsledkov čítania u detí špeciálnych základných škôl a základných škôl.

Pri prieskume boli žiaci všetkých skupín testovaní pomocou vopred pre ne neznámho textu, ktorý bol primeraný obsahom i formou s ohľadom na ich vekové i mentálne dispozície. Mali sme tri druhy textu: Prvý – krátky a jednoduchý s obmedzeným množstvom grafém bol určený žiakom 2. ročníka špeciálnej základnej školy. Druhý (Lietala si lastovienka), bol určený žiakom 3. ročníka špeciálnej základnej školy, pre ktorých bol úmyselne náročnejší, ako čítajú inokedy, aby sme skutočne overili ich čitateľské schopnosti. Tretí, humorne a mierne ironicky ladený text, bol pre intaktných žiakov, aby nenudil, ale zaujal, a tiež aby nebol nebol z bežnej čítankovej produkcie (Príloha B). V skupine žiakov vyučovaných metódou SFUMATO sme pozorovali tendenciu k pomalšiemu čítaniu, s menším počom chýb a k lepšiemu porozumeniu textu. Táto tendencia sa týkala hlavne intaktných žiakov ZŠ. U žiakov špeciálnej základnej školy sme pozorovali skôr opačné tendencie, čo sa týka rýchlosti a chybovosti, napriek zlepšeniu porozumenia textu. Porozumenie textu sme preskúmali rozhovorom, kde žiaci boli schopní reprodukovať obsah prečítaného. Pri prieskume bol u žiakov všetkých skupín použitý neznámy text, ktorý bol primeraný obsahom i formou s ohľadom na ich vekové i mentálne dispozície (Príloha B).

Použitie metódy SFUMATO na precvičovanie žiakov s prejavmi dyslexie sa javí ako zaujímavé inovatívne riešenie. Odozva triednych učiteliek i rodičov bola veľmi dobrá a pozitívne bolo hodnotené skupinové precvičovanie čítania, pri ktorom ostali úspešní žiaci mohli napredovať rýchlejším tempom. Žiaci základnej školy, u ktorých bola metóda SFUMATO použitá ako nápravná, mali možnosť znovu si detailne zopakovať tvar grafém, zreteľne vyslovovať fonémy, mali zaradené podľa potreby aj logopedické cvičenia, hravou formou vyplňali pracovné listy, učili sa uvedomovať si správne dýchanie, podľa potreby mali zaradené relaxačné cvičenia. Použitie metódy SFUMATO sa javí ako moderné inovatívne riešenie problémov s dyslexiou a bolo by potrebné urobiť širší prieskum.

ZÁVER

Poznáme nevyhnutnosť individuálneho posúdenia postihnutia dieťaťa odborníkmi z oblasti psychológie a špeciálnej pedagogiky. Vieme, že až po diagnostike je možné zvážiť špeciálny individuálny prístup v starostlivosti o deti s cieľom pomôcť im nadobudnúť maximálnu úroveň gramotnosti pre čo najlepšie uplatnenie života.

Množstvo typov porúch predurčuje aj množstvo metód potrebných na ich odstránenie. U niektorých dyslektikov je náprava pomerne ľahká a rýchla, u iných postupuje ťažko a zdĺhavo, a u ďalších je plná ďalších problémov.

Skúsenosti z iných krajín, kde sa na vyučovanie čítania používajú rôzne metódy, alebo skúsenosti z rozličných časových období, keď sa prechádza z používania jednej metódy na metódu inú ukazujú, že dyslexia sa za takých okolností prejavuje rôzne. Jednotlivé zložky mentálnej výbavy dieťaťa sú rôznymi metódami výučby rôzne zaťažované.

Ani jedna z metód čítania nie je univerzálna. Je nemožné, aby sa všetky deti vzdelávali podľa jednej metódy. Je potrebné určiť optimálny postup výučby čítania na základe podpornej diagnostiky, pretože sa doteraz jednoznačne nepotvrdilo, ktorá metóda je pre ktoré dieťa najvhodnejšia. Výlučné používanie jedinej metódy a presne stanovené poradie následných krokov v učení nie je vhodné pre všetky deti vzhľadom k širokej škále psychických vlastností na začiatku školskej dochádzky, rôznym úrovňam dozrievania a ďalších ovplyvňujúcich faktorov.

Preto je povinnosťou učiteľa za pomoci odborníkov vybrať metódu na výučbu, priebežne diagnostikovať úroveň žiaka v čítaní a využívať všetky podporné cvičenia pre výučbu čítania s porozumením.

ZOZNAM POUŽITEJ SLOVENSKEJ LITERATÚRY A PRAMEŇOV.

AKÁCSOVÁ, E. 2007. *Šlabikár – najčítanejšia kniha.* v týždenníku **.týždeň** 37/2007.

BAJO, I. 1983. *Pedagogika špecializovaných tried ZŠ.* Bratislava: UK. s. 83, 85, 160, 469.

ČIŽMAROVIČ, Š. KALNÁ, V. 1991. *Pedagogická diagnostika čítania mladších žiakov.* Bratislava, SPN. ISBN 80-08-00419-3. s.4

CSONKA, Š. 1999. *K výpovedným schopnostiam prelingválne nepočujúcich v slovenčine.* s. 167-174. In *Paedagogica specialis XX.* Bratislava: UK. 184 s. ISBN 80-223-1344-0.

ECKERT, U. 1992. *Narušený vývin reči.* s. 66 – 68. Ročenka čas. Efeta – otvor sa. 1. vyd. Lučenec: Pelikán. 102 s. ISBN 80-96655-0-9.

GAŇO, V. 1965. *Z teórie a praxe vyučovania nepočujúcich.* 1. vyd. Bratislava SPN. 264 s.

GAVORA, P. 1992. *Žiak a text.* 1.vyd. Bratislava: SPN. 128 s. ISBN 80-08-00333-2.

GAVORA, P. 1999. *Akí sú moji žiaci. Pedagogická diagnostika žiaka.* Práca, 1999. 16, 58 s. ISBN 80-7094-335-1

GAVORA, P. - KRČMÁRIKOVÁ, M. 1999. *Detské predstavy o gramotnosti.* In *Čeština doma a ve světě*, 7, č. 1, s. 24-29

GAVORA, P., ZÁPOTOČNÁ, O. et al. 2003. *Gramotnosť Vývin a možnosti jej didaktického usmerňovania*. Univerzita Komenského Bratislava, 2003. 5, 7, 8, 11- 22, 26- 28, 31, 34 s. ISBN 80-223-1869-8

GAVORA, P. ET AL. 2008. *Ako rozvíjať porozumenie textu u žiaka*. Enigma, 2008. 167 , 168 s. ISBN 978-80-89132-57-7

IVANOVIČOVÁ, S. 1997/98. *Nedostatky v čítaní žiakov, ich príčiny a korekcie*. In *Naša škola*. roč. 21, č. 8, s. 33-34.

KAŠČÁK, O. 2009. *Deti v kultúre – kultúry detí*. Rokus, 2009. 13,17 s. ISBN 978-80-89055-93-7

KOLLÁRČIKOVÁ, M., HARNÚŠKOVÁ, M. *Inovačné trendy v didaktike začiatočného čítania*. In *Naša škola*. II. 1998/99 č. 1

KOPÁL, J. – TARCALOVÁ, Ž. 1985. *Literatúra pre deti a didaktika literárnej výchovy na prvom stupni základnej školy*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo.

LECHTA, V. 2008. *Symptomatické poruchy reči u detí*. 3. vyd. Bratislava: UK. ISBN 80-223-1395-5. s. 50

LOKŠOVÁ, I. ET AL. 1996. *Cez relaxáciu k tvorivosti v škole*. ManaCon Prešov, 1996. ISBN 80-85668-32-7. s. 11, 13, 75-77, 97.

MASARYKOVÁ, J. 2010. *Pregramotné kompetencie dieťaťa predškolského veku*. TU Trnava. Bakalárska práca.

METODICKÁ PRÍRUČKA NA VYUČOVANIE SLOVENSKEHO JAZYKA A LITERATÚRY VO 4. ROČNÍKU ZÁKLADNEJ ŠKOLY. 1987. 1. vyd. Bratislava: SPN. 67-402-87 MPN. 296 s.

OBERT, V. 2009. *Detská literatúra a čitateľský rozvoj dieťaťa* Aspekt, Nitra, 2009. ISBN 80-88894-07-7. s. 25

PUPALA, B., ZÁPOTOČNÁ, O. ET AL., 2003 *Rané štúdie o ranej gramotnosti*. Univerzita Komenského, 2003. s.7, 8, 9, 107. ISBN 80-223-1806-X

SAKÁLOVÁ, E. 2007. *Čítanie a rodina*. In *Knižnice v komunitách*. Filozofická fakulta UK Bratislava

ŠTUTIKA, M. *Od obrázkov k písmenám*. Renesans, 2007. ISBN 978-80-969777-2-7. s.15.

ŠIMONOVÁ, B. 2008. *Čo ďalej s čitateľskou gramotnosťou v súvislosti s výsledkami PISA 2006*. In *Pedagogické rozhľady* č. 2/2008. ISSN 1335-0404. s. 1.

ŠTEFEKOVÁ, K., CULKOVÁ, R. *Metodické poznámky k slabikáru, písankám a čítanke pre 1. ročník základných škôl*. Orbis Pictus Istropolitana, spol. s r. o., Bratislava, 2007. ISBN 978-80-7158-784-2. s. 3, 4, 8.

VÁRYOVÁ, B. 1999. *Pohľad na čítanie z hľadiska jazykových a kognitívnych procesov*. In *Psychologica XXXVII*. Bratislava: Zborník Fil. fak. UK. ISBN 80-223-1301-7.

VAŠEK, Š. A KOL. 1979. *Aktuálne problémy detí s poruchami reči a čítania*. 1. vyd. Bratislava: SPN. s.336.

VZDELÁVACIE ŠTANDARDY PRE 1. STUPEŇ ZÁKLADNEJ ŠKOLY. 1999. Trenčín: Stredisko odbornej prípravy, ISBN 80-96-8300-0-7.

ZÁPOTOČNÁ, O. 1994. *Zmeny vo vývine metód počiatočného čítania v slovenskom jazyku*. In *Pedagogická revue* 1-2, 1994, roč. XLVI. s. 20, 21.

ZÁPOTOČNÁ, O. 2004. *Kultúrna gramotnosť v sociálnopsychologických súvislostiach*. Bratislava. Album, 2004. s.74. ISBN 80-968667-3-7

ZÁPOTOČNÁ, O. 2006. *Diagnostika počiatočného čítania podľa M.M.Clayovej : kvalitatívna analýza. II.* / Oľga Zápotočná. In: Slovenský jazyk a literatúra v škole. - ISSN 1335-2040. - roč. 52, č. 9-10 (2005/2006), s. 257-272.

ZÁPOTOČNÁ, O., KOŽÍKOVÁ, Š. *Rébusová čítanka. Program rozvíjania fonologických schopností*. Renesans Bratislava, 2007. ISBN 978-80-969777-3-4. s.58.

ZDECHOVANOVÁ, Y. 1999. *Vplyv metód čítania na rozvoj čitateľských zručností žiakov: diplomová práca*. Vedúci diplom. p. J. Manniová, Bratislava: Pedagogická fakulta UK. 89 s. + 1 príloha.

ZOZNAM POUŽITEJ ZAHRANIČNEJ LITERATÚRY A PRAMEŇOV

FONTANA, D. 2003. *Psychologie ve školní praxi*. Portál Praha 2003. s.177, 180. ISBN 80-7178-626-8.

JOŠT, J. 2011. *Čtení a dyslexie*. Grada Praha.. ISBN 978-80-247-3030-1. s. 48

KOMENSKÝ, J. A. 1958. *Orbis sensualium pictus*. SPN Praha. s.23.

KOŘÍNEK, M., KŘIVÁNEK, Z. a kol.1985. *Didaktika prvopočátečního čtení a psaní*. Statní pedagogické nakladatelství Praha. s.5, 27, 28, 33-37, 43.

KUBÁNKOVÁ, V., HENDL, J. 1986. *Statistika pro zdravotníky*. Avicenum.Praha. s. 86-88.

LECHTA, V. 2003. *Diagnostika narušené komunikační schopnosti*. Portál. Praha. ISBN 80-7178-801-5. s. 307.

LINHART, J. TURKOVÁ, M. 1984. *Procesy učení v počátečním čtení a psaní: na pomoc zaostávajícím čtenářům : určeno pro posl. fak. pedagogiky SPN, 1984.*

MATĚJČEK, Z. 1974. *Vývojové poruchy čtení*. 4. vyd. Praha: SPN. s.248.

NAVRÁTILOVÁ, M. 2006. *Ročný plán metodiky SFUMATO®-Splývavé čtení*.

NAVRÁTILOVÁ, M. 2006. *Sfumato®-Splývavé čtení*. Letná škola pre pedagógov.

PRŮCHA, J. et. al., 1998. *Pedagogický slovník*. 2. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-7178-252-1. s.336.

TYMICOVÁ, H.. 1985. *Nauč mě číst a psát*. SPN Praha. SPN 4-72-11/2 14-363-87
s. 137

VÝROST, J. – SLAMĚNÍK, I.,1997. *Sociální psychologie*. ISV nakladatelství,
Praha 1997. ISBN 80-85866-20-X . s. 249-251.

ZELINKOVÁ, O. 1994. *Poruchy učení*. 1.vyd. Praha: Portál. ISBN 80-7178-038-3. s.2,
12, 44.

ELEKTRONICKÉ MÉDIÁ A WEBOVÉ STRÁNKY

NAVRÁTILOVÁ, M. www.abcmusic.cz/.../cz/metodika_Sfumato.pdf

GAVORA, Peter a kol. 2010. Elektronická učebnica pedagogického výskumu. [online]. Bratislava : Univerzita Komenského, 2010. Dostupné na: <http://www.e-metodologia.fedu.uniba.sk/> ISBN 978-80-223-2951-4.

HELDOVÁ, D. 2006. *PISA – čítanie*. Úlohy 2000. Bratislava: Štátny pedagogický ústav, 2003. ISBN 80-85756-97-8. [cit. 17.4.2007]. Dostupné na [www: <http://www.statpedu.sk/Projekty/PISA/Pisa_citanie_2000.pdf>](http://www.statpedu.sk/Projekty/PISA/Pisa_citanie_2000.pdf).

van KLEECK, A. (www.utdallas.edu/bbs/staff.../vankleeck.html)
Odstránenie porúch čítania. [online]. [cit.2011-08-02]. Dostupné na [<http://www.agenturadost.eu/doplncove.../odstranenie-poruch-citania](http://www.agenturadost.eu/doplncove.../odstranenie-poruch-citania)

OBRANCOVÁ, E. a i. 2004. *Čitateľská gramotnosť žiakov 4. ročníka ZŠ. Výsledky medzinárodnej štúdie*. PIRLS 2001. Bratislava: Štátny pedagogický ústav, 2004. ISBN 80-85756-85-4. [cit. 15.4.2007]. in [www: <http://www.statpedu.sk/buxus/docs/Publikacia.pdf>](http://www.statpedu.sk/buxus/docs/Publikacia.pdf).

PUPALA, B. *Vzdelanie a písaná reč*. [online]. [cit.2011-08-02]. Dostupné na [<http://www.kvsbk.sav.sk/10 rokov/ pupala.htm](http://www.kvsbk.sav.sk/10 rokov/ pupala.htm)

WILDOVÁ, R. *Katedra primárnej pedagogiky PdF UK* in www.alter.cz/.../slabikar-j-zacek-a-h-zmatlikova

ZOZNAM TABULIEK

Tab. č. 1. Rozdelenie žiakov podľa škôl, ročníkov a metód.....	59
Tab. č. 2. Žiaci 2. ročníka ŠZS, metóda analyticko - syntetická.....	66
Tab. č. 3. Žiaci 3 ročníka ŠZS, metóda SFUMATO.....	67
Tab. č. 4. Žiaci 3. ročníka ŠZS, metóda analyticko - syntetická.....	68
Tab. č. 5. Porovnanie rýchlosti čítania žiakov 3. ročníka ŠZŠ Median (min-max), Wilcoxonov U test (Kubánková, 1986).....	69
Tab. č. 6. Porovnanie chybovosti čítania žiakov 3. ročníka ŠZŠ Median (min-max), Wilcoxonov U test.....	69
Tab. č. 7. Žiaci 2. ročníka ZŠ, metóda SFUMATO.....	71
Tab. č. 8. Žiaci 2 ročníka ZŠ, dievčatá, analyticko - syntetická metóda.....	73
Tab. č. 9. Žiaci 2 ročníka ZŠ, chlapci, analyticko - syntetická metóda.....	74
Tab. č. 10. Porovnanie dievčat a chlapcov 2. ročníka metóda ASM.....	75
Tab. č. 11. Porovnanie rýchlosti čítania žiakov 2. ročníka ZŠ Median (min-max), Wilcoxonov U test.....	76
Tab. č. 12. Porovnanie chybovosti čítania žiakov 2. ročníka ZŠ Median (min-max), Wilcoxonov U test.....	76
Tab. č.13. Žiaci 3. ročníka ZS, metóda SFUMATO.....	77
Tab. č.14. Žiaci 3. ročníka ZS, metóda analyticko-syntetická.....	78
Tab. č.15. Porovnanie rýchlosti čítania žiakov 3. ročníka ZŠ Median (min-max), Wilcoxonov U test.....	78
Tab. č.16. Porovnanie chybovosti čítania žiakov 2. ročníka ZŠ Median (min-max), Wilcoxonov U test.....	79

ZOZNAM PRÍLOH

Príloha A – Skúšobné texty	I
Príloha B – Informovaný súhlas.....	III
Príloha C	IV

PRÍLOHY

Príloha A – Skúšobné texty

1.Text pre 2. ročník ŠZŠ: vlastný text

Malá Ema má bábiku. Je malá a milá. Ivo má auto. Má aj psa. Pes sa volá Jolo. Jolo je z misy. Mama, máme jahody? Áno, máme. Máme jahody a jablká. Jeme jahody a jablká. Mňam! Jana má aj salámu.

2.Text pre 3. ročník ŠZŠ:

Lietala si, lastovienka, lietala. (Marta Šurinová: Deti v zelenom)

Voľakedy si lastovičky stavali hniezda v dutinách skál, ďaleko od ľudských príbytkov. Keď si začali ľudia na dedinách stavať domy s maštalami, pristáhovali sa k nim. Zistili, že ich nevyháňajú, pri dobytku je stále množstvo hmyzu a vo vnútri si dokonca môžu postaviť hniezda. Usadili sa priľudoch natrvalo a tí boli radi, že ich usilovné zobáčiky zbavia aspoň časti hmyzu. Ľudia s lastovičkami vychádzali dobre.

3.Text pre 2. a 3. ročník ZŠ: (Zuzana Gahérová: Čítajme s porozumením)

Peťo a Danka sú dvojčičky. Chodia do tej istej triedy tretieho ročníka. Až donedávna mali celkom bezstarostný život, ale...ale v poslednom čase sa začalo u nich doma všetko kaziť. Rodičia im robia veľké starosti. Mama Martina vysedáva pred televízorom a sleduje všetky seriály a telenovely. Okrem toho je posadnutá štíhrou postavou a stále drží nejaké diéty. Raz ryžovú, potom ovocnú, inokedy uhorkovú. Najnovšie sa začala zaujímať o rôzne druhy pleťových masiek a zábalov proti celulitíde. Kупuje všetky časopisy a sleduje programy, v ktorých sa o nich hovorí. Otec Peter sedí neustále pred počítačom a hrá hry. Jeho druhé obľúbené miesto je vaňa. Napustí si ju vodou, nasadí si plutvy a potápaské okuliare a tvrdne tam aj dve hodiny. Najhoršie je, že v poslednom čase nechodí veľmi často do roboty. Oblečie sa do županu a hovorí, že je chorý. V dome sa hromadí špinavá bielizeň a neumytý riad. Aj finančná situácia sa zo dňa na deň zhoršuje. Otec už nenosí domov toľko peňazí ako kedysi a mama veľa miňa na časopisy

a špeciálne prípravky. Peťo s Dankou museli prevziať za všetko zodpovednosť. Keď prídu zo školy, čaká ich práca v domácnosti. Nemajú čas ísť von s kamarátmi. Musia dať prať špinavú bielizeň, potom ju rozvešajú a keď uschne, treba ju ožehliť. Medzitým na nich čaká drez plný neumytého riadu. Ďalej nákupy a varenie. Úlohy si robia až neskoro večer a potom mŕtvi od únavy padajú do postele. A tak je to každý deň, pretože otec Peter a mama Martina si robia iba svoje veci a o nič iné sa nezaujímajú. Už sa ani nespýtajú, ako sa im darí v škole.

Príloha B – Informovaný súhlas

Vážení rodičia!

Na pomoc deťom pri čítaní začíname s cvičeniami metódou SFUMATO – Splývavé čítanie, ktorá sa s úspechom využíva na Slovensku i v Českej republike. Je určená deťom, ktoré sa v čítaní chcú zdokonaľiť a dosiahnuť plynulý hlasný prejav. Cvičenia budú prebiehať v čase riadnej hodiny čítania v priestore Školského klubu s použitím pracovných listov, obrázkových materiálov, písmenkových doštičiek, kociek, písmenkových kariet, hier a piesní.

Informácie nájdete na internete na mnohých stránkach pod názvom SFUMATO – Splývavé čítanie.

Nácvik je na našej škole bezplatný.

Súhlasím, aby moje dieťabolo
zaradené do tohto nácviku v školskom roku 2011 / 2012 (september 2011– január 2012)

dátum

podpis rodičov

Priloha C

Certifikát

ABC MUSIC

Vzdělávací instituce ABC Music, v.o.s. – akreditovaná MŠMT ČR pod č.j. 19 107/05-25
ABC Music, an educational establishment, accredited by the Ministry of Education,
Youth & Sports of the Czech Republic – accreditation No. 19 107/05-25

Tímto se potvrzuje, že
This is to certify that

Bc. Jana Masaryková

Datum narození / Date of Birth: 27.08.1962

úspěšně splnila požadavky stanovené Radou ABC Music pro absolvování
has successfully completed the requirements prescribed by the Council of ABC Music for graduation from the

„Letního soustředění – Splyňavé čtení“ (24 hodin) akreditovaného MŠMT ČR a MŠ SR pod č.j. 19 257/2008-25-337 a 2274/13766/2006/228/1
“Blended Reading® Summer School” (24 hours) accredited by the Ministries of Education of both the Czech and Slovak Republics –
accreditation Nos 19 257/2008-25-337 and 2274/13766/2006/228/1

a je jí tímto udělen tento *Certifikát*
and is hereby awarded this

Certificate


vystavený v Praze, v České republice, dne 3. července 2011.
issued in Prague, in the Czech Republic, on Sunday 3rd July 2011.

Tento *Certifikát* opravňuje držitele k aplikaci metodiky „Sfumat“ v oboru elementární pedagogiky.
This *Certificate* enables the bearer to apply the “Sfumat” methodology in the domain of elementary pedagogy.

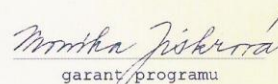
V rámci mezinárodních dohod o vzdělávání je tento akreditovaný certifikát respektován v členských státech Evropské unie.
Within the ambit of international agreements on education, this accredited certificate is recognised in EU member states.

jménem Rady / on behalf of the Council




autorka metodiky


prezident


garant programu

ABC MUSIC®



BIBLIOGRAFICKÉ ÚDAJE

Meno autora: Bc. Jana Masaryková

Odbor: Špeciálna pedagogika - učiteľstvo

Forma štúdia: kombinované

Názov práce: Čítanie v 2. a 3. ročníku základnej školy a špeciálnej základnej školy

Rok: 2012

Počet strán textu bez príloh: 83

Celkový počet strán príloh: 4

Počet titulov slovenskej literatúry a prameňov: 33

Počet titulov zahraničnej literatúry a prameňov: 14

Počet internetových zdrojov: 7

Vedúci práce: PhDr. Peter Pavlis, CSc.