

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI
PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Ústav speciálněpedagogických studií

Diplomová práce

Bc. Kateřina Dudová

Vliv Sfumata na podporu automatizace v artikulaci hlásek u začínajících čtenářů
v základní škole běžného typu

V Olomouci 2019

Vedoucí práce: PhDr. Renata Mlčáková, Ph.D.

Prohlášení

Prohlašuji, že diplomová práce na téma: „Vliv Sfumata na podporu automatizace v artikulaci hlásek u začínajících čtenářů v základní škole běžného typu“ je mým původním autorským dílem, které jsem vypracovala samostatně. Veškerou literaturu a další zdroje, z nichž jsem při zpracování čerpala, v práci řádně cituji a uvádím v seznamu použitých zdrojů.

V Olomouci dne 16. 6. 2019

.....

Poděkování

Ráda bych touto cestou poděkovala PhDr. Renatě Mlčákové, Ph.D. za metodické vedení, cenné rady, připomínky, podněty a trpělivost, které mi poskytla v průběhu realizace této diplomové práce. Také bych ráda poděkovala zejména manželovi, mé rodině a přátelům za podporu a trpělivost během studia.

Obsah

ÚVOD	6
1 Metody výuky prvopočátečního čtení	7
1.1 Syntetické metody výuky čtení	7
1.1.1 Metoda písmenková	8
1.1.2 Metoda hláskovací.....	8
1.1.3 Metoda normálních slabik.....	8
1.1.4 Metoda fonomimická	9
1.1.5 Metoda mnemotechnická – skriptologická.....	9
1.1.6 Metoda skriptologická.....	10
1.2 Metody analytické.....	10
1.2.1 Metoda Jacototova.....	11
1.2.2 Metoda Vogelova	11
1.2.3 Globální metoda.....	12
1.3 Metoda analyticko-syntetická	14
1.3.1 Výuka čtení analyticko-syntetickou metodou	15
1.4 Genetická metoda.....	17
1.4.1 Návčik výuky čtení genetickou metodou	18
1.5 Metoda dobrého startu.....	19
1.6 Metoda párového čtení.....	20
2 Sfumato	23
2.1 Metodika výuky Sfumato	25
2.1.1 První období - OSBUA	26
2.1.2 Druhé období - první stupeň syntézy	27
2.1.3 Třetí období – druhý stupeň syntézy	28
2.1.4 Čtvrté období – sloučení čtyř hlásek	29
2.1.5 Páté období – čtení ze slabikáře	30
3 Artikulace hlásek.....	31
3.1 Vývoj artikulace u dětí	32
3.1.1 Odchylky v artikulaci u dětí	33
3.2 Akvizice českých hlásek	34
3.3 Průběh logopedické úpravy hlásek u dětí.....	36
3.3.1 Logopedická diagnostika.....	37
3.3.2 Průpravná cvičení.....	38
3.3.3 Vyvození hlásky.....	40
3.3.4 Fixace hlásky.....	44

3.3.5	Automatizace hlásek	45
4	Artikulace hlásek u začínajících čtenářů v základní škole běžného typu.....	46
5	Metodologie	47
5.1	Cíle a výzkumné hypotézy	48
5.2	Výzkumný vzorek	49
5.2.1	Popis výzkumného vzorku	50
5.3	Časový harmonogram diplomové práce.....	51
5.4	Metody výzkumného šetření	52
5.4.1	Vyšetření výslovnosti.....	52
6	Výsledky šetření.....	55
6.1	Ověření hypotéz	56
6.2	Analýza výsledků - diskuze	61
ZÁVĚR		64
Seznam použité literatury a zdrojů:.....		66
Seznam zkratk		71
Seznam tabulek		72
Seznam grafů.....		73
Seznam obrázků		74
Seznam příloh.....		75

ÚVOD

Řeč v jakékoliv podobě ovládá téměř každý člověk a ke každému lidskému tvoru řeč patří. Je to základní nástroj dorozumívání a na jejím základě vzniká porozumění. Správně vyslovená každá hláska slova člověka předává svému okolí jasnou zprávu, co chce jedinec svému okolí říci. V poslední době se stále častěji setkáváme s chybnou artikulací hlásek u dětí na konci předškolního období. Tyto děti vcházejí do prostor základní školy, stávají se z nich žáci. V tomto pro žáky zlomovém období by měli umět vyslovit všechny hlásky bezchybně, případně u pár žáků může být prodloužena doba vývoje řeči. V současné době se však často setkáváme s žáky, kteří mají narušenou komunikační schopnost a jejich artikulace hlásek je velmi chybná. Správná artikulace hlásek má nejen vliv na plnění úkolů, které žák ve škole dostává, ale také na sociální začlenění v kolektivu. Pedagogové primárního stupně základních škol shledávají velké rozdíly ve výslovnosti hlásek u jednotlivých žáků. Špatná výslovnost může následně ovlivnit školní úspěšnost jednotlivce.

Teoretická část práce se pokouší vymezit některé metody výuky čtení na základních školách běžného typu a seznámit s vývojem artikulace hlásek u dětí. Následně jsou tyto oblasti teoretické části spojeny do praktické části práce, která si klade za cíl prokázat, zda metoda výuky čtení Sfumato má prokazatelný vliv na automatizaci v artikulaci hlásek u začínajících čtenářů.

Předkládaná práce je rozdělena do šesti hlavních kapitol. První kapitola popisuje metody výuky čtení, které se používaly nebo se stále používají při výuce na základních školách, na území našeho státu. Druhá kapitola podrobně seznamuje s metodou výuky čtení Sfumato, která byla vytvořena českou autorkou. Tato metoda je velmi specifická a zahrnuje celkový komplexní přístup k žákovi. Ve třetí kapitole je popsán vývoj artikulace hlásek u dětí a jeho případné logopedické úpravy, pokud není artikulace hlásky správně tvořena. Ve čtvrté kapitole se autorka snaží z veřejně dostupných zdrojů vyhledat a porovnat podobně zaměřené odborné práce, aby bylo možné sledovat vliv určité metody výuky čtení na artikulaci hlásek.

Pátá a šestá kapitola patří do praktické části diplomové práce. Kapitoly popisují metodologii výzkumného šetření. Poté je stanoven cíl práce, její dílčí cíle a z nich vycházející hypotézy. Následné ověření hypotéz dává odpovědi na výzkumné otázky a dává podněty pro možné otázky dalšího, podobného nebo rozšiřujícího výzkumu. Diplomová práce je zakončena závěrem, ve kterém jsou shrnuty výsledky z výzkumného šetření.

1 METODY VÝUKY PRVOPOČÁTEČNÍHO ČTENÍ

Vzdělávání je od nepaměti součástí lidského vývoje na naší planetě. Jeho nedílnou součástí je také výuka čtení. V průběhu staletí se snaží pedagogové najít co nejdokonalejší metodu čtení, která bude pro žáky snadná.

V minulosti prošel vývoj čtení složitým vývojem. V současné době nelze považovat metodiku výuky čtení za uzavřenou. Některé metody se opírají pouze o čtení samotné a jiné jdou ruku v ruce s výukou psaní.

J. A. Komenský (1947) vytváří pro své žáky učební pomůcku „Živou abecedu“ ve svém spisu „Škola na jevišti.“ V jeho nadčasovém díle je patrné, že se snaží podpořit v žácích chuť po čtení a vzdělávání.

V současné době probíhá výuka čtení u žáků několika metodicky odlišnými styly. Vždy záleží na škole, nebo dokonce na rozhodnutí pedagoga, jaký styl výuky čtení a psaní zvolí pro své žáky. Z těchto důvodů může docházet na jedné škole v paralelních třídách ke zvolení rozdílných způsobů výuky. Pedagog by měl být v metodice daného stylu čtení vzdělaný a umět používat vhodné nástroje k docílení správného čtení u svých žáků. Je velmi vhodné si také uvědomit, že ne každá metoda je vhodná pro konkrétního žáka. Při samotné výuce by mělo být přihlíženo k individuálnímu tempu žáka a jeho možnostem. Čtení má být součástí každého člověka, aby se mohl dále vzdělávat a rozvíjet.

V následujících podkapitolách se diplomová práce bude snažit popsat rozdílné metody výuky čtení, které v současné době převažují v hlavním proudu vzdělávání. Dále přiblíží některé alternativní metody, nebo metody v současnosti již nevyužívané.

1.1 SYNTETICKÉ METODY VÝUKY ČTENÍ

Syntetické metody výuky čtení vychází vždy z jednotlivých částí skladby slova a skládají se v celek. Základy těchto metod pochází ze starého Řecka a Říma. V průběhu staletí dochází k obměnám výuky, ale princip zůstává podobný. Do této oblasti řadíme metody, které jsou v následujícím textu popsány. (Santlerová, 1995)

1.1.1 METODA PÍSMENKOVÁ

Metoda písmenková se též nazývá metodou **abecední** či **slabikovací**. Používána byla již ve starém Řecku a Římě. Na území našeho státu se metoda zavádí při výuce latiny a její obměny jsou používány až do poloviny 19. století. Žáci se učí názvy písmen mechanicky velmi častým opakováním názvů hlásek. Takto vyslovené hlásky nedávají žákům smysluplný význam slova (slovo „pech“ = pé – é – cé – há). Pro žáky je metoda velmi náročná a potřebují více času na výuku čtení. (Fasnerová, 2018)

1.1.2 METODA HLÁSKOVACÍ

Začátky vzniku metody hláskovací můžeme najít v díle Schola ludus J. A. Komenského (1947), který použil u názvu písmen jejich hlásku, kterou vydávají zvířata. Žák poté imituje hlas zvířete a tím si zapamatovává zvuk písmene (syčení hada = „S“).

Metoda hláskovací se používala na našem území až do poloviny 19. století. V průběhu let se objevují její odpůrci, mezi ně můžeme zařadit Beneše Optáta. Ten doporučoval při nácvičce čtení nejprve používat rozklad slov na základě sluchového rozlišování. Dále používat pouze vyslovování samostatné hlásky, oproti názvu písmene (vysloveno M = nepoužívat název Em). Na území Čech přispívá k rozmachu této metody ředitel pražské školy Amand Schindler. Ten radil spojovat hlásky do slabik a pak do slov (l – í = lí, p – a = pa, lípa). (Fabiánková, Havel, Novotná, 1999)

Santlerová (1995) upozorňuje na dílo Felbigera *Knihy methodní*, kdy je žákům povoleno tiché slabikování a následné vyslovení celé slabiky. Tato výuková kniha je používána až do roku 1883, kdy je metoda zpracována Karlem Vinařickým do *České abecedy aneb malého čtenáře* knížka první.

1.1.3 METODA NORMÁLNÍCH SLABIK

Metoda normálních slabik vzniká v Čechách a lze ji tedy považovat za českou metodu. Autorem je nejspíše Čeněk Holub. Vychází z motivačních obrázků, pod kterými je uvedena první slabika slova na obrázku nakresleném (panenka – PA). Žáci čtou nejprve pomocí motivačních obrázků slabiky, které až po jejich zapamatování skládají do samostatných slov. Metoda byla zpracována několika autory a to Fr. Šumavským, který vydává v roce 1841 *Malou čítanku s několika abecedami*. Později v roce 1881 přichází Č. Holub s *Národním slabikářem* a ještě v roce 1921 vydává J. Kutálek dílo s názvem *U nás*. (Santlerová, 1995)

„Pro názornost slovo *lavice* se rozloží na slabiky *la – vi – ce*, a je znázorněno *la (lampa) + vi (vidlička) + ce (cestička)*.“ (Fabiánková, Havel, Novotná, s. 18, 1999)

Metoda rozvíjí sluchové a zrakové rozlišování a dá se používat při výuce čtení i v současné době. (Fasnerová, 2018)

1.1.4 METODA FONOMIMICKÁ

Metoda staví své základy na hláskách samostatných z lidské řeči. Zvuk hlásky se přirovnává k jeho motivačnímu zvukovému obrázku, například hada, kočky nebo husy. Ke zvuku se také přidává tělesný pohyb na určitou hlásku. Zde jako možný příklad lze uvést, že u hlásky – r si natřásali žáci oděv. Později se využívalo slabik, ke kterým se přiřazovaly různé obrázky. (Fasnerová, 2018)

„Hlásky byly v díle *Praktické navedení k hláskování a čtení J. Bačkory* rozděleny do čtyř skupin:

- *hlásky známé jako citoslovce = fff – fičení větru, ččč – volání na kočku.*
- *hlásky, které tvoří slabiku na začátku slova = A-dam, E-va.*
- *hlásky, které se dají určit na konci slova = stro-m, klí-č.*
- *hlásky, které nejsou zřetelně slyšet, je vhodné určovat ve slabice = j, g, h, b, p.“*
(Santlerová, 1995, s. 12)

Velkým propagátorem metody fonomimické je J. A. Komenský. V díle *Škola na jevišti* (1947) vymyslel Živou abecedu, kdy jsou názvy písmen nahrazeny hláskou, které vydává zvíře. Žák se pak při napodobování zvuku zvířete seznámí se zvukovou stránkou každého písmene.

1.1.5 METODA MNEMOTECHNICKÁ – SKRIPTOLOGICKÁ

Metoda byla použita více autory v různých časových obdobích, například v roce 1881 V. Bohdanecký ve *Slabikáři našeho Jarouška*, nebo roku 1921 J. Kubálek používá metodu v díle *U nás*. Metoda je do jisté míry nápovědná, kdy obrázek písmene se vztahuje k jeho obsahu. Písmeno je tak složeno z přírodnin nebo tematického obrázku, které jej vystihují a začínají na stejnou hlásku (písmeno C je složeno z cibule). (Fasnerová, 2018)

V díle *S úsměvem J. Pavlovského* se začáteční hlásky vyvozují jinou metodou. Ve zmíněném díle je použito vlastní písmeno v obrázku. (Fabiánková, Havel, Novotná, 1999)



Obrázek 1: Příklad náslovných hlásek (Fabiánková, Havel, Novotná, 1999, s. 20)

1.1.6 METODA SKRIPTOLOGICKÁ

Metoda skriptologická se také jinak dá nazývat metodou **čtení psaním**. Do škol se rozšířila přibližně kolem roku 1875. Fasnerová (2018) uvádí, že metoda je založena na sluchovém a zrakovém rozlišování, která dále u žáků rozvíjí jemnou motoriku ruky a je přípravou na psaní. Metoda staví na sluchovém rozkladu vět do jednotlivých slov, poté pokračuje na rozklad slov na slabiky a postupně přechází až samostatné hlásky. Zároveň je vedena příprava ruky na psaní formou kreslení. Ruka na psaní se připravovala přibližně 6 týdnů. Učitel připravil psací písmeno na tabuli a žáci písmeno obtahovali a psali samostatně, dokud si tvar nezapamatovali.

Fabiánková, Havel, Novotná (1999) ještě nácvik písmen doplňují o fakt, že učitel písmeno napíše na tabuli, žáci se jej učí psát, ale východiskem pro nácvik písmene je rozklad slabik na hlásky. Právě vyvozená hláska je převáděna do psací podoby a je takto vyučována. Žáci také hledají učenou hlásku mezi ostatními písmeny.

Žáci se díky psaní ve stejné chvíli učí zároveň čtení. Největší propagátoři metody byli autoři J. Šťastný, V. Bohdanecký, J. Sokol a J. Jursa, kteří sestavili zajímavé slabikáře. (Santlerová, 1995)

1.2 METODY ANALYTICKÉ

Syntetické metody jsou pro žáky náročné z důvodu logicko – didaktického hlediska. Tyto metody kladou na žáky velké požadavky z hlediska techniky čtení. Nejprve žáci musí zvládnout techniku a až později se zaměřit na obsah čteného textu. Naproti syntetickým metodám stojí metody analytické. Vycházejí z celku a rozkládají se na jednotlivé části. V následujícím textu budou tyto metody popsány. (Santlerová, 1995)

1.2.1 METODA JACOTOTOVA

Metoda Jacototova byla prvně použita při výuce čtení dospělých osob ve Francii v roce 1818. V pozdějších letech byla metoda přepracována pro žáky škol. Učitel při výuce používá větu jako celek, kterou žákům ukazuje napsanou a nahlas ji předčítá. Žáci hlasitě opakovali předčítanou větu a ukazovali na jednotlivá slova. Opakování bylo prováděno dostatečně dlouho, až si žáci pamatují každé slovo. Slovo je následně rozebráno na slabiky. Po slabikách se přestupuje na jednotlivé hlásky slov. Na území naší země byla tato metoda využívána například při výuce v Jednotě bratrské. (Fasnerová, 2018)

1.2.2 METODA VOGELOVA

Vogelova metoda vychází z Jacototovy metody a je také jinak nazývána jako **metoda normálních slov**. Rozšíření metody probíhá v 19. století na území Německa. Základ metody tvoří slovo, které je rozkládáno na hlásky, hlásky se hned znovu skládají do slova. Začátek výuky probíhal slovem, které mělo nějaký význam, ne pouze samostatnou hláskou. (Fabiánková, Havel, Novotná, 1999)

Průkopníkem metody je C. Vogel, který propaguje nejprve zařadit sluchově a motoricky předmět, který je žákům známý. Učitel pro příklad může volit slovo kosa. Takto zvolené slovo je nejprve žáky kresleno, rozebíráno na jednotlivé hlásky a znovu jsou hlásky skládány do slova. Vogel takto vyučuje 98 slov, která patří věcem běžně používaných, na nichž vyučuje celou abecedu. Pro žáky je metoda náročná pro sluchové rozlišování, ale zároveň jim rozšiřuje slovní zásobu. (Santlerová, 1995) Pro výuku češtiny přepracoval tuto metodu G. A. Lindner, který k výuce používá učebnici *Knihu maličkých*. Pro výuku čtení využil pouze 21 určených slov. Vybral pouze slova, která byla didakticky vhodná pro vyučování čtení ze stránky fonetické a obsahovala všechna písmena abecedy. Čtení bylo v tomto případě základem pro ostatní vyučování. Při čtení bylo pro žáky důležité zrakové rozlišování. (Fasnerová, 2018)

„ Z věty MÁMA MÁ EMU má žák vybrat slovo MÁMA, dále rozložit na slabiku MÁ a dále vyvodit písmeno M. “ (Santlerová, 1995, s. 16)

Fasnerová (2018) ještě upozorňuje na autory, kteří vycházeli z této metody. Zástupcem byl například M. Rostohar, který vytváří metodu s jednoslabičnými slovy (ty, vy, my, já) a dvouslabičnými slovy (Ema, Iva). Slovo je rozkládáno po stránce sluchové a žáci využívají skládací abecedu. Autorem je předpokládáno, že kdo umí rozkládat a složit písmena, umí je také foneticky přečíst.

1.2.3 GLOBÁLNÍ METODA

Belgický doktor Ovide Decroly (1871 – 1932) vymýšlí novou metodu čtení. Tato metoda vychází z podstaty celku a teprve později se rozkládá na jednotlivé části. Zaměřena byla ze začátku pro výuku žáků s mentálním postižením, nebo pro přípravu předškolních dětí. Tuto metodu řadíme mezi analytické metody a vychází z psychologických poznatků, že žák vnímá celistvost slova případně celé věty. Na základě výzkumu E. Javala z Francie v roce 1979 a Baswela s Catteltem v Americe se globální metoda čtení úzce vztahuje k očním pohybům při čtení. Z toho vychází, že částí při čtení není hláska ani slabika. Čtení podle nich nevychází ze skladby písmen či slabik, ale je to myšlenková operace, která dává vzniknout smyslu čteného slova nebo věty. (Fabiánková, Havel, Novotná, 1999)

Mezi prvními zeměmi, kde se metoda používá k výuce, je Rusko na konci 19. století. Většího rozmachu používání dochází po roce 1917. Ovšem na základě negativního názoru I. P. Pavlova k tvarové psychologii se v roce 1937 přestává touto metodou čtení v Rusku vyučovat. (Santlerová, 1995)

Na našem území byl velkým průkopníkem globální metody čtení Václav Příhoda, který tuto metodu přiváží ze studií v Americe. (Wildová, 2002)

Nejprve je v roce 1928 metoda testována a následně o rok později dochází k zavedení na pokusných školách. Pro tyto testovací školy je týmem autorů Příhoda – Musilová – Musil sepsána učebnice První čítanka. Příhoda poukazuje na fakt, že se nejedná o novou metodu, ale spíše nový pedagogický směr. (Santlerová, 1995)

1.2.3.1 Rozdělení výuky globálního čtení na čtyři období

Podle Fabiánkové, Havla, Novotného (1999) lze výuku čtení rozdělit na čtyři období.

- **Období paměti** – jinak nazývané jako období slovních útvarů. Žáci čtou slova a věty jako celkovou optickou strukturu. Stálé opakování vede k zapamatování slov, jejich tvaru a podoby. Žáci dokáží číst slova, přestože neznají jednotlivé hlásky. Porozumění textu je hlavním cílem tohoto období.

- **Období analýzy** – rozklad celku na jednotlivá slova je začátek tohoto období pro žáky. Následně přechází k určování prvních a posledních písmen ve slově. Vyhledávání stejné a odlišné základy ve slovech. Na konci období se žáci seznamují s malou a velkou abecedou.

- **Období samostatného čtení** – do čtení jsou zapojovány didaktické hry, které pomáhají u žáků procvičovat syntézu slov. Žáci by měli číst samostatně kratší texty. V tomto období se využívá doplňovaček, tajenek a podobných her.

- **Období pokračujícího výcviku** – žáci samostatně procvičují čtení, upevňuje se znalost abecedy, do výuky jsou zařazována těžší slova na čtení. Při čtení se již používá čítanek nebo krátkých samostatně sestavených textů.

1.2.3.2 Rozdělení výuky globálního čtení na pět období

Santlerová (1995) rozděluje výuku globálního čtení na pět období.

- **Období přípravy** – dítě se připravuje na výuku čtení, kdy se trénuje paměť, artikulační cviky, pozornost, popis obrázků, předčítání. Důraz je kladen k pozitivní motivaci o čtení samotné.

- **Období paměti** – jedná se nejnáročnější období pro žáka. Ten musí vnímat, představovat si a zapamatovat si obrazy předkládaných slov. Vždy jsou předložena žákům celá slova nebo věty jako celky. Velmi častým opakováním si má žák v mysli uchovat obraz natištěného slova. Slovo je následně čteno jako celek, aniž zná žák jednotlivá písmena, která skládají přečtené slovo. Výsledkem je čtení s porozuměním.

- **Období analýzy** – žák v tomto období rozkládá větu na jednotlivá slova a pak přechází na analýzu slabik ve slovech, později ještě na samotná písmena. Při rozkladu je poukazováno:

- na začátek, střed a konec slov.
- na slova, která mají stejný začátek, ale jejich konec je jiný.
- na slova, která tvoří část slova jiného významu.
- na malá a velká písmena abecedy.

- **Období syntézy** – čtení slov a vět je procvičováno pomocí didaktických her, jako jsou doplňovačky, tajenky, hry se slovy a jiné.

- **Období výcviku čtení** – přihlíží se vždy na jednotlivého žáka individuálně. Procvičuje se čtení, dochází k seznamování se s těžšími slovy. Opakuje a upevňuje se zapamatování abecedy. Žáci čtou již z čítanky.

1.2.3.1 Globální metoda v současné době

Globální výuka čtení a psaní byla na našem území v roce 1951 Komunistickou stranou zakázána. Důvodem k jejímu zákazu byl nevhodný ideologický směr, který se neslučoval se socialistickou výchovou. Jedinou povolenou výukovou metodou tak zůstala metoda analyticko-syntetická. (Fasnerová, 2018)

V současnosti nachází globální výuka čtení využití u žáků s mentálním postižením, žáků s poruchami autistického spektra a žákům se specifickými poruchami učení. Na internetových stránkách globální-čtení je pro zájemce o tuto výuku dostatečný počet didaktických materiálů a je tato metoda přiblížena i laické veřejnosti. (Globální čtení, 2019, [online], [cit. 2019-04-30]).

1.3 METODA ANALYTICKO-SYNTETICKÁ

Metoda analyticko-syntetická se také jinak nazývá metodou hláskovou nebo zvukovou. Principem je správné čtení pouze při skutečnosti, že je chápána stavba slov za pomoci jednotlivých hlásek. (Santlerová, 1995)

Metoda byla vypracovaná přibližně v polovině devatenáctého století v učebnici *Mateřská řeč* K. D. Ušinskijem. V našich podmínkách zpracoval J. V. Svoboda hláskovou metodu, která byla publikována ve Školce (1839) a v *Malém čtenáři* (1840). Dnešní zásady jsou principiálně postaveny na stejných základech, které právě Svoboda vypracoval. Výchozí byla mluvená řeč, ve které děti určovaly složky (slabiky) a hlasy (hlásky). Pokud byla vyvozená hláska, tak k ní bylo přiřazováno písmeno a četly se otevřené slabiky (la, so, pa). Při čtení dochází k provázanosti analýzy a syntézy stránky zvukové a grafické podoby slov. (Fabiánková, Havel, Novotná, 1999)

Základy analyticko-syntetického čtení byly stavěny na předešlých zkušenostech ve výuce čtení od Svobody, kdy v poválečné době padesátých let vzniká nová metodika a je vypracována *První čítanka*. Čítanka prochází testováním a na základě zkušeností tříletého výzkumu je v roce 1951 vydána *Živá abeceda a Slabikář* z dílny akademika O. Chlupa. (Fasnerová, 2018)

Metoda do jisté míry staví proti sobě dvě strany odborníků. Santlerová (1995) uvádí, že jedna strana, kam můžeme zařadit například J. Vinšálka nebo J. Jedličku, metodu nevidí jako přínosnou. Zpochybňuje její jednoduchost a dokládá argumenty, které metodě vytýkají

potřebu analýzy a syntézy s dobrým sluchovým rozlišováním. Druhá strana odborníků metodu chválí, z důvodu dobré přijatelnosti a aplikovatelnosti ke struktuře českého jazyka. Metoda se stává nejrozšířenější a prakticky jedinou metodou, kterou se až do konce osmdesátých let minulého století vyučovalo čtení na základních školách.

Odborného rozpracování se metodika dočkala až z dílny J. Hřebejkové a jejího kolektivu v roce 1976. Autorka se podílela také na zpracování Slabikáře, který podporuje výuku analyticko-syntetického čtení. (Křivánek, Wildová, 1998)

Metoda analyticko-syntetická vychází při výuce čtení z celku, který rozkládá a dělí na jednotlivé části. Nejmenší částí je hláska, která se skládá na slabiku a ze slabik se složí jednotlivé slovo. Slovo je poté stavebním prvkem pro větu. Fasnerová (2012) pohlíží na tuto metodu jako na celostní jazykový rozvoj žáka. Současně totiž dochází na výuku čtení a psaní, které se při této metodě prolíná.

1.3.1 VÝUKA ČTENÍ ANALYTICKO-SYNTETICKOU METODOU

V roce 1976 přichází kolektiv pod vedením J. Hřebejkové s metodikou pro výuku čtení a psaní analyticko-syntetickou metodou. Didaktika je rozdělena do třech období. (Křivánek, Wildová, 1998)

1.3.1.1 Období praktické přípravy žáků na čtení

Během tohoto předslabikářového období se pracuje u žáků na rozvoji fonemického sluchu, kdy se do výuky zařazují analytické (rozkládací) a syntetické (skládací) činnosti. Do výuky jsou zařazovány hry na rozeznávání zvuků, rozlišování vyslovování jednotlivých hlásek a přiřazování k obrázkům. Začíná se na souhláskách s, l, m, p, a samohláskách a, e, i, o, u v krátké i dlouhé podobě. Posléze se přechází na nácvik procvičování slabik. Slabiky se učí s důrazem na správné vyslovení celé slabiky, aby u žáků nedocházelo ke špatné artikulaci samostatných hlásek. Také musí důsledně učitel dohlížet na hlasité vyslovení celé slabiky naráz, aby si žáci šeptem nejprve nevyslovovali jednotlivé hlásky a pak nahlas je nespojovali do slabik. Takto šeptané a následně vyslovované slabiky se nazývají dvojité čtení, které je u žáků nežádoucí. (Křivánek, Wildová, 1998)

1.3.1.1 Období slabičně analytického způsobu čtení

Průběh tohoto období můžeme považovat pro žáky za velmi náročné. Celkově lze období rozdělit podle Křivánka a Vildové (1998) na další části.

- Čtení otevřené slabiky (ma).
- Čtení otevřené slabiky ve slovech (táta).
- Čtení slov se samohláskou na začátku slova (Ela).
- Čtení zavřené slabiky na konci slova (pes, sám).
- Čtení vět.
- Čtení otevřené slabiky trojpísmenné (krá, prý) a slova s dvěma souhláskami uprostřed (liška).
- Čtení slov s dvojháskou (au, ou).
- Čtení slov se slabikotvorným r, l, (prst, vlk) a slova s písmenem ě (dě, tě, ně, vě, pě, bě) a slabikami di, ti, ni.

Čtení v tomto druhém období probíhá převážně ze Slabikáře a čtení slov, které připravuje učitel na společné čtení na tabuli. Fonematický sluch je rozšiřován s důrazem na analýzu a syntézu slov. Žáci na základě zkušeností s rozkládáním a skládáním slov na slabiky, určují jejich počet ve slovech a také pořadí. Posloupnost skladby slabik ve slově je klíčové k nácviku přepisu a diktátu slov, tak aby nedocházelo k záměně jejich pořadí. Neustálým opakováním si žáci automatizují poznávání jednotlivých písmen abecedy (tiskacích, psacích, malých i velkých). (Hřebejková, 1977)

1.3.1.1 Období plynulého čtení slov

Průběh tohoto období můžeme považovat za poslabikářové. Žáci si v tomto čase postupně automatizují syntézy hlásek-písmen do všech typů slabik a přecházejí k syntéze rozličných druhů slabik do slov. V tomto období si žáci mají uvědomit, co čtou za slova a má u nich docházet ke čtení slov s porozuměním. Za cíl se u žáků na konci první třídy klade technicky správné čtení celých slov s porozuměním. Důraz je také kladen na rytmický mluvní takt krátkých vět, které se skládají do jednoduchých přiměřených textů. V tomto období by si žáci měli uvědomovat a používat správnou intonaci a přízvuk. Žáci by měli být schopni zodpovídat otázky, které se vztahují k přečtenému obsahu textu. (Křivánek, Wildová, 1998)

Takto rozdělené tři období analyticko-syntetické metody by podle Fasnerové (2012) měli být rozpracovány při výuce dle časové náročnosti přibližně takto:

- období praktické přípravy žáků na čtení = 6 – 8 týdnů (předslabikářové období).
- období slabičně analytického způsobu čtení = asi 22 týdnů (slabikářové období).
- období plynulého čtení slov = 4 – 8 týdnů (poslabikářové období).

Časové rozložení jednotlivých období je pouze orientační. Vždy musí pedagog přihlídnout na diagnostiku a složení třídy, ve které provádí výuku čtení. (Fasnerová, 2012)

1.4 GENETICKÁ METODA

Genetická metoda je hojně používána, k výuce čtení a psaní, až v posledních dvaceti letech. Nejde o nově vzniklou metodu, ale její počátky nalezneme v českých školách již na začátku dvacátého století. Jejím zakladatelem je označován Josef Kožíšek, který napsal učebnici „Poupata“ v roce 1927, která obsahuje průpravné čtení metodou genetickou neboli zapisovací. Myšlenkou této metody je, že čtení lze naučit jen na základě psaní. Nejprve dochází k výuce velkých tiskacích písmen, které tvoří rovné, svislé a šikmé čáry s doplněním obloučků. Využíval při psaní obrázkových karet. Pokud bylo písmeno doplněno tečkou například „A.“ jednalo se o zkratku jména spolužáka nebo nějaké osoby. Později se používá písmeno bez tečky „A“ a jedná se o znak samostatné hlásky. Kožíškova učebnice se používala při výuce čtení a psaní na českých školách v rozmezí let 1913-1948. (Santlerová, 1995)

Z Kožíškovy metody výuky psaní a čtení vychází na konci dvacátého století J. Wágnerová, která vytvořila spojením genetické a globální metody novou metodu, kterou nazvala „Genetickou“. V době vzniku a v začátcích výuky genetické metody byla tato metoda protipólem analyticko-syntetické metody, která byla používána v českých školách. Autorka metody napsala učebnici s metodickou příručkou a čítanku s pohádkami. (Fasnerová, 2018)

1.4.1 NÁCVIK VÝUKY ČTENÍ GENETICKOU METODOU

Výuka čtení genetickou metodou se člení do tří období:

1.4.1.1 Průpravné období

Průpravné období má u žáků vzbudit kladnou motivaci ke čtení. V tomto období je důležité rozšiřovat slovní zásobu pomocí říkadel, básniček a pohádek. Grafomotorická příprava je zaměřena na seznamování s velkým tiskacím písmenem. Písmena abecedy se učí proti ostatním metodám poměrně rychle a to vždy 2 – 3 za týden. Průpravné období je velmi náročné pedagogicky na zařazování cviků pro rozvíjení fonemického sluchového vnímání syntézy slov. (Fasnerová, 2018)

Sluchové rozlišování je základním kamenem prvního období nácviku čtení a psaní. Žák musí pochopit a naučit se pracovat s analýzou a syntézou hlásek. Na tomto rozlišování pak velmi záleží při samotném čtení. Na základě těchto poznatků jsou ve výuce používány hry na hláskování jednotlivých slov. Ze začátku jsou slova pouze rozkládána (analýza slov) a až následně jsou hlásky skládány (syntéza slov). Ze začátku jsou zvolena jednoslabičná slova (TA = T-A) a po zvládnutí se postupuje ke složitějším víceslabičným slovům. Z nich nejdříve jsou zařazena slova s otevřenou slabikou (VANA = V-A-N-A) a později přechází na slova s uzavřenou slabikou (PÍSAŘ = P-Í-S-A-Ř). V průběhu nácviku čtení se obtížnost čtených slov neustále zvyšuje. V průběhu přibližně šesti měsíců se žáci naučí všechna písmena velké tiskací abecedy a na konci již čtou celé věty. Velký důraz je kladen na práci s vlastním jménem dítěte. (Wildová, 2002)

1.4.1.2 Druhé období

V druhém období se žáci učí pracovat s pracovními sešity a učebnicemi. Začíná se dbát na základy čtenářských návyků a čte se stále za pomoci velkých tiskacích písmen. Po čtení jednotlivých písmen se postupně přechází na čtení celků slabik měkkých a tvrdých (di, ti, ni, dy, ty, ny a ně, tě, pě, vě, mě, dě) a po nácviku se čtou slova, tyto slabiky obsahující. Je prací pedagoga také vybudovat v žácích návyk, že tyto slabiky se v jednotlivých slovech vyslovují, přestože před tím rozkládali slovo na jednotlivé hlásky. (O-S-VĚ-T-A). Učitel by měl vést žáky, aby při čtení již nerozhláskovali slova, ale četli je co nejvíce zrakem. Po uzavření nácviku všech velkých písmen abecedy přechází nácvik na seznámení s podobnou malou tiskací abecedou. Žáci podobu jednotlivých písmen většinou znají, umí je přiřadit, ale nepoužívají je. Z tohoto důvodu je následně nácvik těchto písmen velmi rychlý a stačí na toto upevnění přibližně dva týdny. (Fasnerová, 2018)

1.4.1.3 Třetí období

Třetí období vychází ze seznamování jednotlivých písmen v psací podobě. Upevňuje se podoba všech podob písmen, žáci by měli číst plynule a s porozuměním čteného textu. Wagnerová (2006) uvádí, že žáci čtou jednotlivá slova tak, jak dříve četli jednotlivé hlásky a čtený text si uvědomují. Zrakové pole se rozšiřuje a žák načítá více slov naráz.

Ve třetím období mohou být větší rozdíly mezi jednotlivými žáky. U zdatných čtenářů dochází ke čtení slova jako celku a umí přečíst složitý a delší text. Naproti tomu stojí žáci, kterým činní problém přečíst obtížnější slovo a opakovaně se jej pokoušejí přečíst. Vždy záleží na individuálním zrání sluchového rozlišování, jak žák chápe analýzu a syntézu slov. Těmto žákům je potřeba poskytnout více času na čtení textu a stále platí, že v tomto období je dobré používat párového čtení pedagoga se žákem. (Wildová, 2002)

Genetická metoda velmi dbá na naplnění čtenářské gramotnosti a používá při práci nácvik čtení s porozuměním a kritické myšlení. (Fasnerová, 2018)

1.5 METODA DOBRÉHO STARTU

Ve 20. století se do odborné neuropsychiatrie začleňuje nový termín s názvem **psychomotorika**. Podle Průchy, Walterové, Mareše (2009) se jedná o úzkou vzájemnou souvislost tělesné a psychické činnosti a prožívání u úkolů v běžném životě i při učení. V normálním životě si psychomotoriku můžeme ukázat na závislosti motoriky s psychickými funkcemi a emocemi při poznávání. U dítěte jde ruku v ruce vývoj motorický a vývoj psychických procesů. Pokud je jedna oblast oslabena, dochází u žáků k obtížím v oblasti čtení a psaní.

Z těchto poznatků vychází podpůrný program *Le Bon départ*, u nás nazvána *Metodou dobrého startu*. Vzniká v průběhu první světové války na území Francie. Autorkou je fyzioterapeutka Thea Bugnet a prvotním cílem byla léčba pacientů, kteří měli získanou poruchu hybnosti. V poválečné době metodu autorka přetvořila k rehabilitaci pro děti s psychomotickými problémy. Prvotní testování proběhlo ve škole v Cannes roku 1941, jako příprava pro žáky na čtení a psaní. (Mlčáková, 2009)

Metoda se rozšiřuje do okolních států. Na území Československa je použita přepracovaná polská varianta Jany Swierkoszové. Metoda se zaměřuje na rozvíjení tří základních částí, které jsou potřeba při výuce čtení a psaní:

- část sluchovou = rozlišení a nácvik rytmu písně.
- část zřakovou = rozlišování geometrických tvarů.
- část pohybovou = napodobování předepsaných obrazců v rytmu písně.
(Fasnerová, 2018)

Metoda dobrého startu J. Swierkoszové je rozdělena do 25 lekcí. Každá lekce má přidělenou lidovou píseň a na jejím základě melodie, rytmu a textu písně jsou vytvořena grafomotorická, pohybová a řečová cvičení. Lekce se dále dělí do tří úseků.

- **První úsek** – děti si na základě cvičení rozvíjejí motoriku a učí se uvolnění těla.
- **Druhý úsek** – jsou zařazovány cviky na posílení motoricko-akustického rozlišování. Zde jsou používány dva naplněné pytlíky široké 10 cm a dlouhé 45 cm a děti do rytmu písně na nich pohybují dlaněmi, prsty, pěsti.
- **Třetí úsek** – slouží ke cvičení motoricko-akusticko-vizuálním. Nejdříve na velké předloze a posléze v pracovním sešitě, za doprovodu písničky děti obtahují grafickou předlohu pro zvolenou lekci. (Mlčáková, 2009)

Metoda je primárně určena pro děti předškolního věku a žáky na začátku školní docházky. Zelinková (2000) ve svém článku upozorňuje, pro koho je metoda nadále vhodná. Běžně může být použita jako terapeutická část pro děti s poruchou učení, chování a děti s narušenou komunikační schopností. Má vliv na pravo-levou orientaci dětí a pod odborným vedením se dětem rozšiřuje slovní zásoba, představivost a fantazie.

1.6 METODA PÁROVÉHO ČTENÍ

Metoda párového čtení vzniká ve Velké Británii na základě studií, které byly prováděny v 60. a 70. letech dvacátého století. Z těchto studií je patrné, že pro kvalitní čtenářské dovednosti je důležité poslouchání čteného textu, ale současně sledování čteného textu očima. Metoda si klade za úkol vytvořit příjemné klima u čtení a nechat žáka, ať si čtený text vybere sám. Vedena by měla být ohleduplně člověkem, který dokáže vnímat potřeby dítěte.

Nemusí se vždy jednat pouze o pedagoga, ale může to být také rodič, starší kamarád nebo sourozenec. (Fasnerová, 2018)

Párové čtení je značně náročná metoda, která vždy zohledňuje individuální přístup k dítěti. Nedá se použít ve školním prostředí ve frontální výuce. Lze ji ovšem praktikovat při nápravě čtení nebo v domácím prostředí. Takto vedená technika pomáhá u dětí zlepšovat čtení a dochází ke čtení s porozuměním. Výsledky metody párového čtení jsou citelné přibližně po šesti týdnech pravidelného denního čtení. Čtecí doba má být zařazována v krátkých úsecích, aby se dítě neunavilo. (Fabiánková, Havel, Novotná, 1999)

1.6.1.1 Technika metody párového čtení

Techniku metody párového čtení rozděluje B. Fabiánková, J. Havel, M. Novotná (1999) na dvě části:

- **simultánní čtení** – učitel, rodič nebo dospělý čtenář čte současně nahlas se žákem a žák musí udržet tempo čtení. Při chybě žáka se čtení zastaví. Žák znovu přečte správně slovo, ve kterém před tím chyboval. Poté opět pokračují ve společném čtení.

- **nezávislé čtení** – pokud žák čte již dobře, dostává krátký text, který čte sám bez opory. Samostatné čtení může probíhat také při společném simultánním čtení, kdy žák naznačí nějakým předem dohodnutým signálem, že se cítí na samostatné čtení. Při čtení se postupně rozšiřuje doba nezávislého čtení oproti simultánnímu. Při čtení se chyby vždy hned opravují a učitel si ověřuje, zda žák čtenému textu rozumí.

1.6.1.1 Úpravy metod párového čtení

Při aplikaci metod párového čtení vznikají obměny techniky čtení, při kterých dětem jsou nejvíce nápomocni rodiče. Santlerová (1995) rozděluje tyto metody následovně:

- **Poslouchání textu rodiči** – dítě čte nahlas a rodič dítě poslouchá. Pokud dítě přečte slovo špatně, tak jej rodič ihned opravuje a také vysvětluje slova pro dítě neznámá. Touto metodou se dítěti zvyšuje kvalita čtení a dochází ke čtení s porozuměním.

- **Přípravné čtení** – rodič dítě dostatečně před čtením motivuje, vypráví mu obsah textu. Následně rodič text čte a dítě sleduje čtený text očima. Dítě poté čte text samostatně.

- **Gilhamova metoda párového čtení** – základem je opět motivace před čtením a vyprávění obsahu textu. Následně společně rodič i dítě čtou text. Špatně přečtená slova

jsou ihned opravována. Dítě po seznámení textu čte nahlas a rodič snižuje hlasitost svého čtení, kterou zvyšuje, jen při špatně přečteném slovu.

- **Youngovo a Tareho párové čtení** – postup vychází z přípravného čtení, při hlavním čtení čte dítě jednoduché slova samostatně.

- **Stínové čtení** – vedoucí čtení je při čtení vždy o slovo napřed před čtením dítěte. Dítě tak do určité míry čte samo, ale také opakuje text, který slyšelo. Díky tomu, že vedoucí čte napřed, získává dítě správné čtecí tempo a čtecí návyky.

2 SFUMATO

Sfumato jinak nazývané splývavé čtení, je inovativní metodou výuky čtení, kterou vyvinula Mária Navrátilová. M. Navrátilová nejprve vystudovala učitelství s hudebně dramatickým směrem. Specializovala se na děti, které nezpívají, nebo mají problém v oblasti čtení a čtenářské gramotnosti a potřebují reedukaci. Předmětem doktorské práce bylo užití dramaticko-hudební výchovy na prvním stupni základní školy. Po absolvování doktorského studia následně začíná do své práce zapojovat a testovat nové metody, které vymyslela v době, kdy byla učitelkou zpěvu a klavíru. Jednou z metod, kterou při své práci začíná používat je také Sfumato, které začala vytvářet již v roce 1974, kdy ještě pracovala jako učitelka v mateřské škole. Metoda Sfumato se zdála být tak jedinečná, že M. Navrátilová se stává lektorkou speciálních kurzů, které sestavovalo Ministerstvo kultury a začíná prosazovat svou práci na poli vědeckém u psychologů či pedagogů, a souběžně na straně rodičovské.

(Autorka metodiky Sfumato, 2019, [online], [cit. 2019-02-15])

Profesor Zdeněk Matějček, který je uznávaný český psycholog doporučuje ověřit metodu Sfumato v praxi. Doktorka Navrátilová po dobu 11 let, aplikuje novou metodu na prvních ročnících ZŠ. Cílem aplikace Sfumata bylo prokázání efektivity této metody čtení u žáků v běžných podmínkách základních škol v praxi. (Fasnerová, 2018)

M. Navrátilová následně navrhuje a realizuje projekt ABC Music, který staví na základech inkluzivního vzdělávání. Zakládá první soukromou základní školu, která je výjimečná svým spojením jeslí, mateřské školy a základní školy, v období České a Slovenské Federativní Republiky. V této škole setrvala jako ředitelka po dobu pěti let. Současně od konce 80. let minulého století pořádá M. Navrátilová vzdělávací semináře pro pedagogické pracovníky, na kterých zúčastněné seznamuje a vzdělává s metodou čtení Sfumato. Je také členem několika organizací počínaje Českou pedagogickou společností, nebo také České společností Dyslexie. (Navrátilová, 2015)

Základním kamenem pro výuku metodou Sfumato je dostatečný fyziologický vývoj sluchového vnímání, zrakového vnímání a hlasový projev. V této kombinaci dochází nejprve k zapojení zraku, následuje hlas a přichází sluchové ověření. V opačném sledu je tato posloupnost opět zapojena u výuky psaní. Takto zvolená posloupnost zapojování smyslů plně respektuje pracovní zátěž dětského mozku a jeho základy pro vnímání.

Při správném nácviku čtení se pracuje s kombinací sluchu a zraku zároveň a je doplněn velmi silnou prací s dechem. Tím je umožněno rozlišit a vytvořit pouze jednu hlásku bez přidávání pomocných zvuků. Pomocí zmíněné metody dochází k uložení hlásky do zrakové paměti, která umožňuje vybavování a představivost hlásky. (ABC Music, 2007)

Základem čtení je nácvik a udržení levoprávé orientace čteného textu. Začínající čtenář načítá očima s menším předstihem jedno a později více slov ještě než je přečte. Tento čas je důležitý pro přesné určení písmene. Tímto postupem je zajištěna bezchybnost přečtené hlásky a následně celého slova. Tempo čtení je velmi individuální a je řízeno centrální nervovou soustavou každého dítěte. (Navrátilová, 2015)

Metoda Sfumato je v začátcích výuky čtení podstatně pomalejší než jiné metody nácviku čtení. Pedagog dbá na kvalitní práci s hlasem, při kterém se zapojují břišní svaly a bránice. Na takový druh zapojení břišní oblasti nebývají děti do této doby zvyklé. Je důležité dodržet správné tvoření hlásek s důrazem na zvukovou podobu a její artikulaci. Tréninkem hlasového a dechového aparátu je poté žák připraven na hlasité plynulé čtení. (ABC Music, 2007)

Sfumato není používáno jen pro výuku čtení a psaní. Jedná se o celý koncept rozvoje žáka a jsou využívány multisenzoriální postupy. Žák se učí vnímat jazyk jako celek, který jej obohacuje a přináší mu nové informace. Do výuky je zařazena dramatizace prožitků a příběhů, které staví na seznamování s novou hláskou. V oblasti matematické, přírodovědné, výtvarné nebo tělesné dochází k propojení mezipředmětových vztahů, na kterých pedagog staví základy pro upevnění zapamatování a vybavování jednotlivých hlásek a slov.

(ABC Music, 2007)

Metoda splývavého čtení klade velký důraz na zpracování a správné zapamatování jednotlivých hlásek a práci s textem. Pracuje se zde s pomalou a uvědomovanou výslovností hlásek. Vytváří základ pro kontrolovanou práci očí, kdy je pohyb oka veden dopředu před hlasem (žák takzvaně „načítá“). Dopomáhá individualizaci práce s každým žákem, kterému je umožněno pracovat na zapamatování a upevnění jednotlivých písmen a hlásek. (Navrátilová, 2015)

Při výuce písmene (hlásky) se postupuje z hlediska hlasu, sluchu a zvuku od nejjednodušší hlásky po nejsložitější. Každý další krok s nácvikem nového písmene lze zařadit až ve chvíli, kdy má žák velmi dobře zpracován a zapamatován krok předešlý. (Fasnerová, 2018)

Sfumato klade důraz na stránky:

- Sluchového vnímání.
- Zrakového vnímání.
- Hlasového projevu.
- Fonematického uvědomění.
- Fonologického uvědomění.
- Interpretace textu.
- Čtení s porozuměním.

(ABC Music, 2007)

Díky těmto výhodám je čtený projev žáků obohacen o dokonalé rozlišení krátkých a dlouhých samohlásek. Žáci dbají na správně umístěné důrazy ve slovech i na předložkách. Práce s intonací není jednodušší ani monotónní a odpovídá čtenému textu. A velkým přínosem je obohacení kvalitním českým jazykem a citem pro výslovnost. (Sokolová, 2013, [online], [cit. 2019-04-10]).

2.1 METODIKA VÝUKY SFUMATO

Výuka metody Sfumato je členěna do pěti úseků, které na sebe navazují.

První období – expozice hlásky, také jinak nazývané období OSBUA.

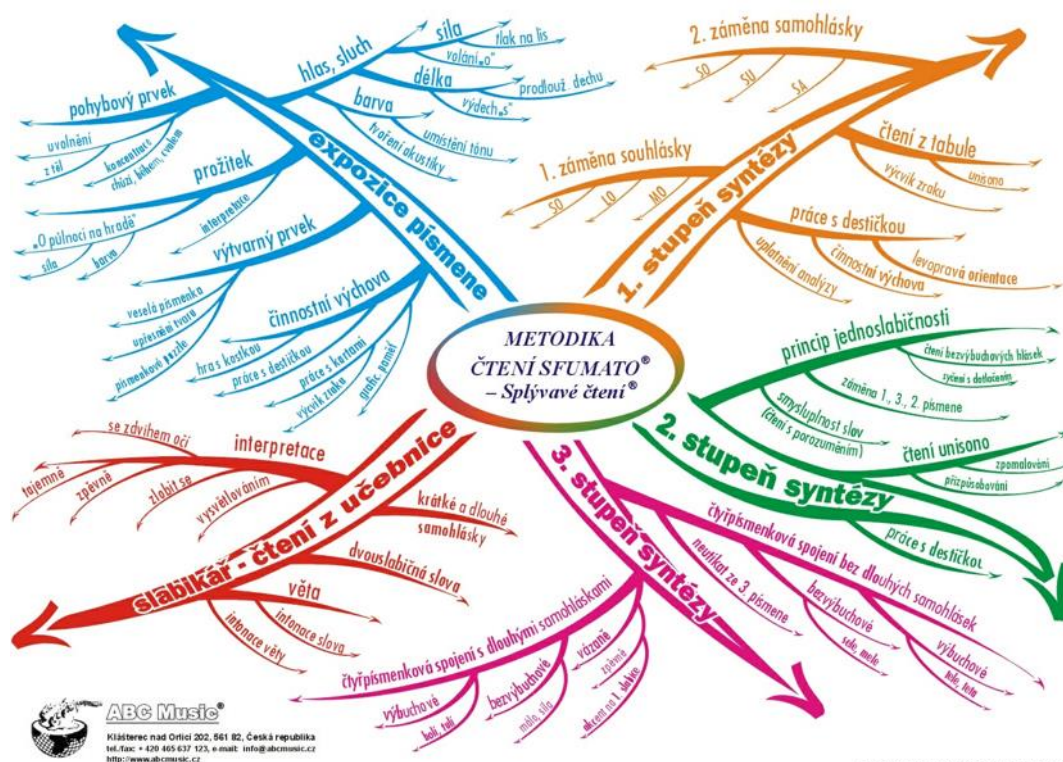
Druhé období – první stupeň syntézy (slučování dvou hlásek).

Třetí období – druhý stupeň syntézy (sloučení tří hlásek na základě jednoslabičnosti).

Čtvrté období – sloučení čtyř hlásek.

Páté období – čtení ze slabikáře.

(ABC Music, 2007)



Obrázek 2: Metodika čtení Sfumato (ABC Music, 2007, s. 67)

2.1.1 PRVNÍ OBDOBÍ - OSBUA

V prvním období nazývaném také jako „OSBUA“, dochází ke stimulování všech oblastí kognitivního vývoje žáka tím způsobem, aby u něj bylo podporováno samostatné myšlení, přemýšlení a tvořivost. Získáním praktických zkušeností při vedení dialogů se zapojením neverbální komunikace dochází u žáků k fixaci jednotlivé hlásky. Tato fixace je pro každé písmeno důležitá a je pro ni vyhrazen vždy celý týden. Žákům se předkládá vždy jedno písmeno, ve všech jeho podobách:

Trénink oka – dostatečný náhled na písmeno.

Trénink hlasu – dlouhé volání fyziologicky správného vyslovení hlásky.

Trénink sluchu – zapojení sluchové podoby hlásky, která je volána hlasem. Každá hláska se musí opakovaně a dlouhodobě naposlouchávat, aby sluchovou analýzou docházelo k vytváření sluchových protikladů jednotlivých hlásek. Tím se zajistí výborné sluchové rozlišení pro naposlouchané hlásky. (ABC Music, 2007)

Pro začátek práce s metodou je proto navrženo pořadí písmen O, S, B, U, A. Jde o velmi rozdílná písmena, u kterých je patrný zrakový i sluchový protiklad. Na základě zkušeností s rozdíly při vyslovování hlásky si žáci rychle uvědomí základy čtení těchto písmen.

- „O“ – je základním prvkem volání, jeho intonace má silný potenciál a klade důraz na sílu hlasu bez přepínání hlasivek.
- „S“ – syčivý zvuk, při kterém se učí žáci hospodařit s dechem a má dlouhého trvání.
- „B“ – tlačný zvuk, u kterého dochází k silnému výdechu zvuku.
- „U“ – tón hlásky, který je protikladem při artikulaci k hlásce „O“.
- „A“ – tón hlásky, který umožňuje vytvořit základ pro tvoření dvojhásek.

(Navrátilová, 2015)

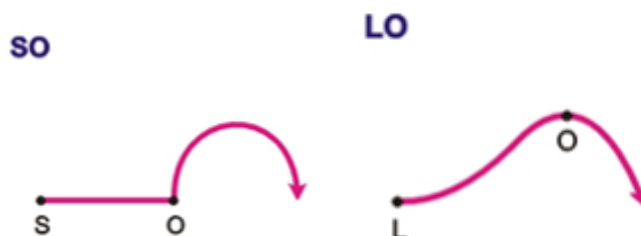
Zvolená kombinace písmen OSBUA má svůj pevný opodstatněný základ, z těchto důvodů není vhodné tato písmena zaměňovat v pořadí, ani provádět záměnu za jiná písmena. Zachování pořadí upevňuje v žácích cit pro sluchové rozlišování písmen a dochází k fixaci grafémů. (ABC Music, 2007)

2.1.2 DRUHÉ OBDOBÍ - PRVNÍ STUPEŇ SYNTÉZY

Ve druhém období dochází ke slučování hlásek. V tomto čase se velká část čtení odehrává na pracovní destičce, na kterou žáci při čtení skládají písmena dle sluchového diktátu pedagoga. Díky tomuto nácviku se zapojí ke sluchu, zraku a hlasu také hmat. Nacvičuje se čtení dvou hlásek a poté nastává čtení se záměnou písmen. Nejprve dochází k záměně samohlásek a později následuje záměna souhlásek. Tím se upevňuje sluchové rozpoznávání čtených písmen. (ABC Music, 2007)

Trénink oka – provádění fixace očních pohybů a správný sakádový pohyb oka. Dochází k načítání textu před jeho vyslovením. Oko zůstává na jednom místě tak dlouho, dokud mozek nerozpozná písmeno a poté jej teprve doprovodí zvukem. Velkou oporou pro přechod z hlásky na hlásku bývá až přehnaná gestikulace učitele. Těmito doplňujícími dramatickými pohyby a výrazy připraví žáka na další přechod z hlásky na hlásku. Pedagog kontroluje rychlost čtení, aby nedocházelo k přeskočení jednotlivé vyslovené hlásky. (ABC Music, 2007)

Trénink hlasu – navazování druhé hlásky se provádí bez přerušení zvukové stránky po první vyslovené hlásce. První hlásky se drží dostatečně dlouho, aby došlo k uvědomění druhé hlásky a ta je ihned intonována za první hláskou (Navrátilová, 2015).



Obrázek 3: Čtení slabik (ABC Music, 2007, s. 74)

Trénink sluchu – pro vhodný základ sluchového rozlišování je vhodné postupovat od velkých kontrastů zvuku k menším. Nejprve stavíme proti sobě ZVUK – TÓN a později po nacvičení měníme TÓN za TÓN. V počátcích nácvičku záměn jsou úplně vynechány výbuchové hlásky, které vyslovení hlásek zkracují, což pro začátek může žáky zmást.

- Začíná se spojením zvuku a tónu, který do něj bez přerušení přechází. Žáci se učí sluchově rozlišit samohlásky A, O, U a naproti tomu stojí souhlásky (SA, SO, SU).
- Následuje spojení dvou tónů s hláskou L a M (LA, LO, LU a MA, MO, MU).
- Přidávány jsou další samohlásky.
- Nejtěžší a pro kontrolu správně nastaveného sluchového rozlišování se zaměřují samohlásky se stejnou souhláskou (LA – LO, SA- SE, MA-ME, a další kombinace).

(Navrátilová, 2015)

Při čtení první a druhé hlásky držíme jejich zvuk dostatečně dlouho tak, aby žákům stačila dechová kapacita, a navíc docházelo k uvědomění čteného spojení. (ABC Music, 2007)

2.1.3 TŘETÍ OBDOBÍ – DRUHÝ STUPEŇ SYNTÉZY

V třetím období dochází ke sloučení tří hlásek při čtení. V tomto období se upevňují čtecí návyky a žák si uvědomuje obsah přečteného textu. Nacvik čtení je v této části stále ještě pomalejší, než jiné metody. Pedagog volí dlouhou expozici s fixací oka na první hlásku, aby se žák plně soustředil na rozpoznání a vyslovení prvního písmene čteného slova. Oko ve chvíli fixace na první hlásku již načítá hlásku následující. Sluch v tuto chvíli naposlouchává tvořený zvuk, který může později odlišit od dalších hlásek. Fáze výdechu je prodlužována na přečtení všech tří hlásek. (Navrátilová, 2015)

V počátcích se zařazuje zvuk – tón – zvuk (SAS, SOS), následuje záměna za tón – tón – zvuk (MOS, LES), poté se obměňuje za zvuk – tón – tón (SUL, SAM) a zakončení je tón – tón – tón (MAM, LAM). Opět se začíná kontrastem a přechází se do méně kontrastních hlásek. (Navrátilová, 2015)



Obrázek 4: Čtení tříslabičných slov (ABC Music, 2007, s. 76)

Při druhé fázi využíváme jako první písmeno tlačené – tzv. výbuchové, které je bezhlásné. Tlačené – výbuchové souhlásky žákům přirozeně pomáhají zkracovat délku samohlásek. Důležitou součástí je opakování, které upevňuje techniku čtení. Pedagog musí dbát na zřetelné vyslovení poslední třetí hlásky, aby nedocházelo u žáků k jejímu nezřetelnému vyslovení. V tomto období mají někteří problém s „polykáním“ poslední hlásky při čtení. Pak takové „L“ na konci slova musí být zřetelně vysloveno. (ABC Music, 2007)

2.1.4 ČTVRTÉ OBDOBÍ – SLOUČENÍ ČTYŘ HLÁSEK

Základ čtení slov se čtyřmi písmeny je stále odlišný od běžného čtení nebo řeči. Na čtení jsou již vybírána slova, která dávají smysl a žáci je znají. Slovo se čte na jeden nádech a mozek má stále dostatek času na rozpoznání, přiřazení jednotlivých hlásek a na jejich vyslovení. Nejdříve se jedná o spojení krátkých hlásek a až následně se zařazují dlouhé samohlásky. (ABC Music, 2007)



Obrázek 5: Čtení slov o čtyřech hláskách (ABC Music, 2007, s. 77)

Tyto dlouhé samohlásky se v počátcích velmi předimenzují, aby došlo u žáků k dobrému naslouchání rozdílu mezi dlouhou a krátkou samohláskou. Dlouhé souhlásky se zařazují nejprve na konec slova, aby byl objem dechu pro všechny dostačující. Nejvhodnější je začít písmenem „Í“ (MUSÍ, MAMÍ). Poslední se do čtení opět zařazují tlačené-výbuchové hlásky.

Nejdříve jejich zařazení se uskutečňuje na začátku slova a po dobrém upevnění čtení se mohou zařadit až dvě tyto hlásky. Pedagog v tomto čtvrtém období při čtení využívá silných mimických a verbálních projevů. Díky „dramatickému přehrávání“ při čtení si žáci rychleji fixují čtecí techniku čtyřslabičných slov. (Navrátilová, 2015)

Oko v této fázi již umí dobře načítat písmena dopředu, proto žáci zvládají při zakrytí konce slova jej správně dočíst po paměti. Žáci jsou podněcováni při čtení k vysvětlování čtených slov, aby bylo trénováno čtení s porozuměním. (ABC Music, 2007)

2.1.5 PÁTÉ OBDOBÍ – ČTENÍ ZE SLABIKÁŘE

Začátkem čtení ze slabikáře se používá hromadné čtení, kdy čtecí tempo hlídá a usměrňuje pedagog. Tempo je stále pomalejší s důrazem na uvědomování hlásek a prostorem pro oční pohyby. V této chvíli může u některých žáků docházet ke zrychlování čtení s tendencí zkracovat slova a číst je tak chybně. Proto pedagog udržuje pomalejší tempo a vstupuje do čtení s kontrolními otázkami, kterými se snaží pracovat s textem. (Navrátilová, 2015)

Po ukotvení čtecích návyků z hromadného čtení lze teprve přejít na individuální čtení. Každý žák čte tak rychle, jak mu jeho centrální nervová soustava dovoluje. Je důležité dát každému žákovi prostor pro jeho osobní individuální rychlost čtení. Takto volené individuální čtení by se mělo v první třídě základní školy praktikovat asi jednou pětinou oproti hromadnému čtení. Individuální čtení slouží také jako zpětná kontrola, zda žák používá správně čtecí techniku a umí ovládat intonaci hlasu. (ABC Music, 2007)

V tomto posledním období se čtení postupně zrychluje. Jeden nádech neslouží již pouze na přečtení jednoho slova. Díky dramatizaci čteného textu si žáci zlepšují dramatický přednes textu. Stále se využívá mezioborového propojení s ostatními předměty a tak probíhá současně zážitkové učení. Na základě těchto propojení a zážitků nebývá čtený, ale i přednášený text mechanicky reprodukován. Žáci umí výborně pracovat s dechem, intonací. Dávají tak do čtení a přednesu emoce s estetickým citěním. (ABC Music, 2007)

3 ARTIKULACE HLÁSEK

Artikulaci Dvořák (2007, s. 27) ve svém slovníku uvádí jako „*articulatio – výslovnost, vytváření hlásek mluvidly.*“

Krčmová (2008, s. 39) považuje artikulaci za „*koordinovanou činnost mluvidel vedoucí k vyslovení.*“

„*Souhře činnosti jednotlivých mluvních orgánů při tvoření zvuků určitého jazykového systému se říká artikulace (článekování) hlásek.*“ (Klenková, 2006, s. 43)

Při artikulaci dochází ke spolupráci artikulačních orgánů a výsledkem je **hláska** (fonéma). Hláska je nejmenším základním prvkem pro tvorbu řeči. Sloučením hlásek do skupin se vytváří **morfémy** (krátké spojení s významem například *pes*). Spojením morfémů je vytvořeno **slovo**. (Klenková, 2006)

Dítě chápe význam slova ještě dříve, než začne samo mluvit. Při pochopení významu slova dítě rozlišuje a uvědomuje si správnou výslovnost hlásek, které slyší, ale nedokáže je rozlišit jako izolované samostatné hlásky. Běžně přitom dítě rozeznává správně vyslovenou hlásku ještě před tím, než ji umí samo dobře vyslovit. Srozumitelnost řeči dítěte při vyslovování hlásek je podstatné pro okolí, aby dítě bylo dobře pochopeno. (Dvořák 1999)

Důležitým prvkem pro správnou výslovnost u dítěte je kvalitní řečový projev rodičů, který má vliv na správnou artikulaci a přináší pro dítě mluvní vzor. (Salomonová, 2007)

Sluchem člověk dokáže rozlišit v běžné hovorové řeči odlišnosti, které jsou typické pro každý jazyk světa, ale také odlišnosti, které jsou v našem rodném jazyce. Artikulace jedné hlásky běžně bývá odlišná na různých místech naší země, kdy se na výslovnosti podílí místní nářečí a tradice. (Krčmová, 2008)

Při produkci řeči dochází k otvírání čelisti do určitého úhlu a retní štěrbiny. Hlavní výdechový proud jde přes dutinu ústní. Pohybem artikulačního ústrojí (dolní čelist, rty, jazyk, měkké patro, hlasivky) se průchod vzduchu stále mění. Tím vznikne zvuk rozličné struktury a různorodého trvání. (Pálková, 1994)

Na základě práce artikulačního ústrojí můžeme podle Palkové (1994) rozlišit artikulaci:

- **vokalicou** – vytváří ji proud vzduchu v rezonančních prostorách nadhrtanových dutin, tak je vytvořen tónový zvuk – vokál (samohláska).
- **akustickou** – při výdechovém proudu je patrná překážka v nadhrtanových dutinách a tak vznikají šumy – konsonant (souhláska).

Pokud proud vzduchu naráží při výdechu z plic v artikulačním ústrojí na překážku, nebo je proud přerušen, je v tu chvíli změněna vlastnost hlasu. Mezi vlastnosti hlasu řadíme jeho sílu, výšku a barvu. Na síle hlasu a jeho přitlumení závisí výslovnost souhlásek (b, d, d', g). Na tónové výšce hlasu se odráží pozměněná výslovnost (u hlásek h, l, j je prohlouben tón hlasu). Nejpatrnější je u artikulace změna barvy hlasu. Tato změna je velmi dobře rozeznatelná u mluvené barvy řeči v kontrastu se zpíváním. (Krahulcová, 2007)

3.1 VÝVOJ ARTIKULACE U DĚTÍ

Správná výslovnost je také spojena s vývojem mozkových funkcí a rozlišováním sluchových podnětů v plynulé řeči, který je úzce vázán se sluchovým rozlišováním hlásek. Na druhé straně je nutná výborná a zralá jemná motorika mluvidel, která dovolí provádět správné pohyby artikulačního systému. Takto vytvářený zvuk je považován na hlásku dobře vyvozenou a mluvenou řeč pro okolí srozumitelnou. (Salomonová, 2007)

Při vývoji artikulace Neubauer (2011) upozorňuje, že u dětí má velký podíl souvislost vývoje psycho-motorického, neurofyziologického, poruchy procesu vnímání a poruchy vývoje. Rozdílnosti ve vývoji artikulace je vhodné porovnávat proti běžnému vývoji, aby případně došlo k odhalení závažného nedostatku. U dětí je proto sledován vývoj:

- psycho-motorický.
- specifických poznávacích schopností.
- individuální jazykové schopnosti.
- fonemický sluch.
- motorika artikulačních orgánů.

Z fyziologického hlediska může podle Kutálkové (2011) správnou artikulaci ovlivňovat:

- podjazykové uzdičky – která zabraňuje dostatečným pohybům jazyka. Zde je nutné rozlišit problém způsobený uzdičkou a neobratností jazyka.
- velikost a pohyblivost jazyka – nepohyblivý a neobratný jazyk má velký vliv na artikulaci.
- tvar zubů – tvar zubů může v některých případech nevhodně ovlivňovat artikulaci.
- napětí orofaciálního svalového systému – na správnou artikulaci má vliv také náležité napětí svalů v obličeji. Na napětí svalů má vliv mimo jiné zvětšená nosní mandle a opakované rýmy, při nichž dítě dýchá pusou a tak jsou povolovány svaly dolních čelisti. Jazyk je takto posouván vpřed. Po vyléčení bývá u dětí návyk dýchání pusou, který má nadále vliv na povolené svalstvo.

3.1.1 ODCHYLKY V ARTIKULACI U DĚTÍ

Nesprávná artikulace u dětí je odchýlení výslovnosti hlásek v období fyziologického vývoje podle očekávané normy. Podle toho, jak je hláska nesprávně artikulována, je možné na tomto základě určit poruchu výslovnosti:

Mogilalie - dítě hlásku, kterou neumí vyslovit, ve slově vynechá (lavička = lavika). Celková mogilalie se vyskytuje u dětí na počátku vývoje výslovnosti a je určitá po přesnou hlásku. Za běžnou fyziologickou odchylku se předpokládá do čtyř let věku dítěte. Po tomto věku by dítě mělo dodržet stejný počet hlásek. (Dvořák, 1999)

Paralalie - dítě nahrazuje hlásku, kterou neumí vyslovit jinou hláskou (kolo = tojo). Nahrazování hlásek dítě používá již od začátku vývoje výslovnosti. Po uplynutí doby, po kterou se špatná výslovnost hlásky toleruje, má být zahájena reedukace výslovnosti hlásky. (Dvořák, 2007)

Dyslalie - nesprávné používání jednotlivých hlásek nebo jejich skupin v mluvené řeči. Tvorba hlásky je prováděna na nesprávném místě, případně jsou úplně vypouštěny hlásky ve slově. (Klenková, 2006)

Z hlediska třídění narušení artikulačních okrsků lze rozdělit odchylku v artikulaci na **monomorfní** (narušen je pouze jeden okrsek, například ostré sykavky) a **polymorfní** (narušen je více než jeden okrsek, například sykavky a hláska Ř). (Buntová, Gúthová, 2016)

3.2 AKVIZICE ČESKÝCH HLÁSEK

Český jazyk je tvořen pěti páry jednoduchých souhlásek a třemi dvojhláskami. Mezi souhlásky řadíme **a, e, i, o, u** a jejich dlouhé verze. Hovorový český jazyk již nepoužívá několik století ve výslovnosti **y**. Tvrdé **(i)** zůstává používáno v grafické podobě českého jazyka, ale nelze jej řadit do samostatných souhlásek (Neubauer, 2018). Spojením souhlásek do dvojic vznikají dvojhlásky. Nejpoužívanější dvojhláskou je **ou**, kdy obě hlásky při vyslovení se navzájem spojí. V češtině se používají ještě dvojhlásky **au** a **eu**, které ovšem nemají český základ. Dvojhláska **au** se nachází poměrně často ve slovech, která jsou přejata z cizího jazyka (čau, auto). Nejméně používaná je dvojhláska **eu**, která bývá vyslovována jednotlivými hláskami (neurobiologie), tak v ojedinělých slovech ve spojení (europarlament). (Kutálková, 2009)

Češtinu dále tvoří podle Dvořáka (2007) 31 souhlásek. Klenková (2006) rozděluje tento počet na 25 samostatných hlásek a 6 dvojic variací jedné hlásky.

Aby dítě začalo samostatně mluvit, musí dojít k vlastnímu vývoji řeči a jeho akvizici. (Klenková, 2006) Akvizice se dá podle Krashen, Tse a McQuillan (1998), které zmiňuje Vitásková (2005), také jinak vysvětlit jako osvojování jazyka, které probíhá přirozenou cestou. Oproti tomu učení jazyka odpovídá gramatickým pravidlům a přesně určeným zásadám.

Průcha (2011, s. 27) vychází z amerických psycholingvistů a akvizici definuje jako „*učení od samého začátku, bez opory o předchozí znalosti*“.

Na důležitý moment v průběhu vývoje řeči a jejího uvědomování upozorňuje Klenková (2006). Dítě v rozmezí šestého až devátého měsíce života přechází z pudového žvatlání na napodobující žvatlání. Zvuky z pudového žvatlání nelze považovat za hlásky vycházející z mateřského jazyka.

Osvojování jednotlivých hlásek popisuje K. Ohnesorg (1991). Dítě si nejprve osvojuje samohlásky, které mu nečiní velké problémy. Nejjednodušší na výslovnost je hláska **a**. Následují v pomalém tempu osvojení hlásky **e, o, i, u** a **ou**. Souhlásky si děti osvojují obtížněji oproti samohláskám. První úspěchy přichází s hláskami **p, b, m, t, d, n, ť, d', ň**, při kterých stačí pro vyslovení udělat závěr při výdechu vzduchu. Následují hlásky **f** a **v**. Následně přichází na řadu hlásky **k** a **g**, které jsou pro dítě náročné na vyslovení a tak je můžou zaměňovat (**k – t, g – d**). Samotná hláska **l** je pro některé děti obtížná

na osvojení a zaměňují ji za hlásku **j**. Obecně platí, že artiklace a osvojení sykavek, nebo polosykavek je pro děti náročné. Kmitné hlásky, mezi které patří **r** a **ř** si děti osvojují až poslední z celé řady souhlásek. Celý vývoj osvojení hlásek by podle K. Ohnesorga (1991) měl být ukončen u dětí kolem čtvrtého roku, případně i později.

Podobný vývoj začátku artiklace jako K. Ohnesorg popisuje D. Kutálková (2009). Nejdříve dochází k osvojení hlásek **p, b, m, f, v, t, d, n**. Kolem třetího roku děti začínají používat sykavky. Zde se poté vývoj rozchází, protože kolem čtvrtého roku používají děti měkčení. Nejsložitější hlásky **l, r, ř** vyvozují až kolem pátého roku a do šesti let by měl být vývoj výslovnosti ukončen.

Vývoj artiklace, která byla sestavena Jurnečkovou a Vysoudilovou v roce 1970 (in Salomonová, 2007) ukazuje, že samohlásky a některé souhlásky jsou zařazeny na stejnou úroveň, kterou by mělo dítě umět vyslovit do dvou a půl let. Proti K. Ohnesorgovi je posunut celkový vývoj řeči až do sedmi let věku dítěte.

Věk	Vývoj artiklace
od 1 – 2,5 let	b, p, m, a, o, u, i, e j, d, t, n, l – artikulační postavení se upravuje po třetím roce věku dítěte a ovlivní vývoj hlásky r
od 2,5 do 3,5 let	au, ou, v, f, h, ch, k, g
od 3,5 do 4,5 let	bě, pě, mě, vě, ď, ť, ň
od 4,5 do 5,5 let	č, š, ž
od 5,5 do 6,5 let	c, s, z, r
od 6,5 do 7 let	Ř a diferenciaci č, š, ž a c, s, z

Tab. 1: Vývoj artiklace Jurnečková, Vysoudilová (in Salomonová, 2007, s. 338)

Vývoj výslovnosti podle B. Krahulcové (2013) je odlišný oproti Jurnečkové s Vysoudilovou. Z tabulky 2 je patrné, že vývoj artiklace by měl být rychlejší a ukončení by mělo být do šesti let věku dítěte. Dítě u hlásek k, g, h, ch, ou, au, v, f má mít vyvozenou výslovnost do dvou let. Zde proti tabulce 1 je rozmezí až jeden a půl roku, kdy má dítě tyto hlásky mít osvojené.

Věk	Vývoj výslovnosti
Do 1 let	m, b, p, a, e, i, o, u, d, t, n, j
Do 2 let	k, g, h, ch, ou, au, v, f
Do 3 let	Musí zvládnout d, t, n, l, bě, pě, mě, vě.
Do 4 let	Dokončuje se ď, ť, ň, začíná vývoj č, š, ž, c, s, z, r, ř.
Do 6 let	Zvládá kombinaci č, š, ž, a c, s, z.

Tab. 2: Vývoj výslovnosti (Krahulcová, 2013, s. 48)

Pokud se zaměříme na udávaný věk dítěte, při kterém by měl být ukončen vývoj artikulace, tak jsou shledány velké rozdíly. Tento věkový rozptyl může být až tři roky.

„Vývoj řeči z formální (zvukové) stránky končí okolo pátého roku, nejpozději při vstupu dítěte do školy.“ (Klenková, 2000, s. 15) Stejný věk ukončení vývoje řeči uvádí J. Bednářová s V. Šmardovou (2015), které do pěti let považují špatnou výslovnost za normální. Od pěti do sedmi let ještě může podle nich probíhat prodloužený vývoj řeči. Stejného názoru jako Bednářová se Šmardovou je také J. Klenková v Kapitolách z logopedie (2006). Podle Dvořáka (2007) by měla být kolem šesti let výslovnost všech hlásek ukončena a dochází pouze k upevňování artikulace náročnějších slov na výslovnost. Nejdelší vývoj artikulace uvádí Salomonová (2007), která se opírá o vývojovou tabulku Jurnečkové s Vysoudilovou (in Salomonová, 2007), které mají hranici pro osvojení výslovnosti hlásek do sedmi let věku dítěte.

Proti výše zmíněným horním hranicím vývoje akvizice českých hlásek stojí K. Ohnesorg (1991, s. 46), který zmiňuje ukončený vývoj takto. „*Obyčejně teprve kolem čtvrtého roku tvoří děti (a někteří i později) všechny hlásky správně.*“

Podle přehledu odborníků na jazykový vývoj vyplývá, že akvizice českých hlásek by u běžného dítěte měla být ukončena v rozmezí pátého až šestého roku. Do sedmi let je možné tento vývoj považovat za prodloužený. Pokud ale dítě po pátém roce používá nesprávné vyslovování hlásek, je důležité zahájit logopedickou intervenci, aby došlo k úpravě výslovnosti před zahájením školní docházky. (Klenková, 2006)

3.3 PRŮBĚH LOGOPEDICKÉ ÚPRAVY HLÁSEK U DĚTÍ

Pokud dítě chybně vyslovuje, případně vynechává při výslovnosti hlásku ve slově, je potřeba navštívit odborníka a odborně zasáhnout do vývoje výslovnosti. Tedy člověka, který vede logopedickou péči, terapii, provádí rozvoj řeči a zasahuje do výchovy a vzdělávání. Takového odborníka nazýváme logoped (Klenková, 2006). Dvořák (2007, s. 111) má pro termín logoped přesnou definici. „*Odborník jednooborového studia, profesionál jednoznačně kvalifikovaný k vyšetření, stanovení diagnózy a terapii komunikačních poruch*“.

Lechta (2003) všechny specifické činnosti, které provádí logoped, shrnuje do názvu **logopedická intervence**. Tento termín můžeme chápat jako charakteristickou činnost. Logoped má tedy za cíl určit, postupně redukovat a vyloučit, případně předejít narušení komunikační schopnosti. Logopedickou intervenci Klenková (2006, s. 56) na základě splnění cílů rozděluje na tři stupně:

- „*logopedickou diagnostiku*.“
- „*logopedickou terapii*.“
- „*logopedickou prevenci*.“

Logopedickou intervenci popisuje Bendová (2011) jako určitý soubor postupů, které pomáhají při výchovně-vzdělávacím procesu. Když jsou tyto postupy dodržovány, následně dochází ke zlepšení projevů narušené komunikační schopnosti.

- **Pravidlo komplexnosti** – k dítěti je nutné přistupovat jako k celkové osobě a nelze oddělovat narušenou komunikační schopnost od ostatních schopností.

- **Pravidlo individuálního přístupu** – každé dítě je samostatná osobnost a tak je vhodné k němu přistupovat. Vždy je důležité respektovat jeho schopnosti a časové možnosti.

- **pravidlo včasného zákroku** – při zjištění diagnózy u žáka, začíná pedagog spolupracovat s rodiči a odborníky.

- **pravidlo týmové péče** – na péči o dítě s narušenou komunikační schopností se podílí tým odborníků, učitelé, rodiče a případně také asistenti pedagoga.

- **pravidlo upřednostňování obsahové stránky řeči** – při pedagogickém procesu je kladen větší důraz na obsah řeči, než na samotnou výslovnost.

3.3.1 LOGOPEDICKÁ DIAGNOSTIKA

Logopedická diagnostika si klade za cíl co nejpřesněji rozpoznat narušenou komunikační schopnost a vytyčit si co nejvhodnější intervenční metody. Na základě výsledků z diagnostiky je následně prováděna terapie. (Klenková, 2006)

Logopedickou diagnostiku rozděluje Lechta (2003) na:

- **orientační** – provádí se na základě depistáže, kdy jsou vyhledávány děti s narušeným vývojem řeči. Při vyhledávání dětí se porovnává úroveň vývoje řeči podle jejich věku.

- **základní** – základní vyšetření se rozděluje na osm částí a z nich vzniklé výsledky určí diagnózu.

- **speciální** – vychází ze základního vyšetření, ale dále se zaměřuje na co nejpřesnější určení druhu narušené komunikační schopnosti. Často je k němu používáno více odborných vyšetření z oblasti foniatrie, neurologie, logopedie, psychiatrie, otorinolaryngologie, psychologie a další odborné oblasti.

Na základě výsledků z logopedické diagnostiky je sestaven plán logopedické terapie, které zahrnuje metody, formy, postupy a prostředky, jak bude terapie probíhat.

(Klenková, 2006)

3.3.1.1 Logopedická terapie

Úprava a náprava vadné výslovnosti je pro každé dítě upravena individuálně tak, aby byly pokryty vývojové specifikace, které dítě má. V těchto případech se musí vždy jednat o zásadu individuálního přístupu. Nutné je dodržovat a respektovat zásadu vývojovosti. Pro tuto zásadu je důležité znát vývoj výslovnosti hlásek. Pro každého je také velkým pomocníkem zásada názornosti. Souhra sluchu, zraku, hmatu a vnímání, jinak označovaná jako multisenzoriální přístup, dodává dítěti velmi přesné informace o artikulačním postavení a samotném zvuku. (Salomonová, 2007)

Každé dítě je schopné udržet plnou pozornost jen pár minut. Je tedy vhodné dodržovat zásadu krátkodobého cvičení, kdy jsou jednotlivé nápravné cvičení měněny, po kratších časových intervalech. (Klenková, 2006) Při terapii je také vhodné zaměřit se na rozeznávání zvuků z běžného života a rozvíjení sluchové kontroly. Při nápravě je vhodné tvořit hlásky s minimální artikulační silou nejlépe v tichém režimu mluvy. Děti totiž běžně mívají při vyvozování hlásky tendenci používat přehnanou sílu a hlasitost. To ovšem zásadně ovlivňuje tvorbu a znělost samotné hlásky. (Salomonová, 2007)

3.3.2 PRŮPRAVNÁ CVIČENÍ

Průpravná cvičení řadíme podle Salomonové (2007) do přípravného období, které buď předchází, nebo je součástí vyvozovací etapy hlásek. Kutálková (2010, s. 14) ještě přímo upřesňuje podmínky průpravy, které „*při menších nedostacích lze kombinovat se základními fázemi reedukace, zejména tehdy, jde-li o dítě předškolního věku*“. Do cvičení řadíme hry na podporu motoriky mluvidel, sluchového a zrakového vnímání, sluchové paměti, rytmizační cvičení, dechová cvičení a motoricko-rytmických cvičení. (Salomonová, 2007)

3.3.2.1 Motorika mluvidel

Cviky na podporu motorické obratnosti mluvidel děti provádějí sami, aniž by si to uvědomovaly. Cviky se používají, pokud je nutné podpořit motorickou obratnost a posílit artikulační svalstvo. Jako pomůcka se používá zrcadlo. Cílem cvičení je rozevření mluvidel a také dosažení motorické obratnosti.

(Komunikační výchova, 2019, [online], [cit. 2019-05-20])

Ze cvičení na motorickou obratnost a cvičení rtů se například používají cviky:

- pevné rovné vypláznutí jazyka.
- olíznutí otevřených rtů.
- poklepávání špičkou jazyka na jednotlivé horní zuby.
- kmitání vyplazeného jazyka ze strany na stranu.
- zuby zavřené a rty střídají široký úsměv se špulením.
- mlaskání.
- jazyk tlačí do tváře a dělá na ni bouli, a další cviky.

(Kutálková a kol, 2010)

3.3.2.1 Dechová cvičení

Správná technika dýchání a dostatečně silný výdechový proud pomáhá správnému vyslovení hlásek. Často bývá u dětí dýchání povrchové, bez zapojení spodní části hrudníku a tak nedochází k dostatečnému okysličování těla. Cílem dechových cvičení je, aby si děti uvědomily svůj dech a uměly jej dostatečně používat. Dýchaly nosem a ne ústy.

Hry s tréninkem dechového cvičení jsou například:

- cviky z dětské jógy.
- hra na flétnu.
- hry s koordinovaným výdechem (foukání do brčka, foukačka s míčkem) a další.

(Najmanová, 2009, [online], [cit. 2019-05-20])

3.3.2.1 Rozvoj sluchového vnímání

Rozvoj sluchového vnímání popisují J. Bednářová a V. Šmardová (2015) jako významný prostředek, který má velký vliv na rozvoj řeči dítěte a následně na jeho myšlení. Cílem rozvoje je naslouchání, sluchová analýza a syntéza, rozlišování, vnímání dlouhých a krátkých hlásek a sluchová paměť. Oslabení sluchového rozlišování má v předškolním období vliv na vývoj řeči. U žáků prvního stupně základní školy nedostatečné sluchové vnímání ovlivňuje čtení a psaní.

Pro příklad lze uvést několik her na rozvoj sluchového vnímání:

- rozlišování dvojic slov (jsou stejná nebo odlišná).
- vytleskávání slabik ve slovech.
- určování první a poslední hlásky ve slově.
- vymýšlení slov, která se rýmují.
- vymýšlení slov na určitou hlásku.
- napodobování rytmu.
- převyprávění pohádky.
- určení počtu slabik ve slově, a jiné.

Průpravná cvičení dokáží za vhodných podmínek ovlivňovat artikulační schopnosti, na které se zaměřuje myofunkční terapie. Za cíl si klade zapůsobení na příčiny špatné artikulace, které jsou způsobeny nedostatečnou svalovou činností v oblasti úst a obličeje. (Neubauer, 2011)

3.3.3 VYVOZENÍ HLÁSKY

Po průpravném cvičení, nebo celém průpravném období teprve dochází k vyvození (úpravě) hlásky. Salomonová (2007) popisuje přesný postup u dětí, kdy nejprve dojde k přesnému vyvození hlásky. Následuje přesná výslovnost hlásky ve slabice a po zvládnutí slabiky se vyslovuje celé slovo. Když dítě dokáže vyslovovat hlásku správně ve slově, přechází se na větu.

Krahulcová (2007) uvádí pět typů metod na vyvozování hlásky, nebo úpravu špatně tvořených hlásek:

- **metody nepřímé** – vyvozování hlásky je prováděno na základě zvukomalebných tónů s podobou přírodních zvuků. Dítě při podobnosti zvuků například zvířat může jako motivační efekt zapojit pohyb.

- **metody přímé** – při vyvozování se zapojuje zrakové a sluchové vnímání. Mluvní orgán je sledován zrakem, tím dochází k uvědomování jeho postavení a vše je doplněno sluchovým podnětem při vyslovení hlásky. Zapojit lze při nácviku vyslovování také hmat. Hlásky **š, č, ž** vydávají teplý výdechový proud vzduchu. Opakem jsou hlásky **s, c, z**, které mají studený výdechový proud při vyslovení.

- **metody substituční** – vyvozování jedné hlásky se pomáhá hláskou jinou podobnou místem nebo principem tvoření. Příklad lze uvést na hlásce **r**, kdy se běžně používá spojení dvou hlásek za sebou **t, d**.

- **metody mechanické** – k vyvození hlásky se používají pomůcky a přístroje. Při špatné motorice mluvidel jsou používány například špachtle, logopedické sondy, válečky a rotavibrátor.

- **metoda vyvozování z globálních mluvních celků** – dítě umí vyslovit hlásku jen v jednom artikulačním spojení. Logoped pomůže tuto hlásku dítěti rozlišit, oddělit a poté ji upevňují v jiných artikulačních spojeních.

Při vyvozování hlásek uvádí Kutálková (2010) jejich doporučené pořadí podle:

- **vývoje** – pokud je více vadně vyslovovaných hlásek a nezralé vnímání, určuje se pořadí vyvozování hlásek podle vývojového hlediska.

- **úspěšnosti** – pro získání motivace, je vhodné volit takové pořadí hlásek, aby se dítě hlásku naučilo co nejrychleji vyslovovat a chtělo dále pokračovat ve spolupráci.

- **artikulační návaznosti** – základní je hláska **t**, která pomáhá tvořit další hlásky.

T – D – N

T – Ě – Č – Š – Ž

D – R – Ř

Ť – Ď – Ň

D – G – K

T – K – CH

T – C – S – Z

Salomonová (2007) ještě upozorňuje na v praxi využívaný postup metodou založenou na vývoji hlásek a artikulační návazností k poměrně rychlému úspěšnému výsledku. Tím vzniká další motivace ke spolupráci dítěte a rodiny.

V následující části je popsáno správné vyvozování hlásek, které byly sledovány ve výzkumné části diplomové práce. Důvodem pro výběr určitých hlásek bylo narušení artikulace u žáků výzkumného vzorku.

Hlásk **L** – pro správné vyvození je důležitá souhra tří faktorů, kterými jsou postavení špičky jazyka na horní patro, výdechový proud boční a dostatečná znělost. Při vyvozování je důležitá zraková opora (napodobování) a hmatový vjem (chvění na tváři a výdech vzduchu z úst). Nevhodný je pohyb spodní čelisti směrem vzhůru, který takto ovlivňuje znělost hlásky. Cvičení hlásky L probíhá se zapojením samohlásek a postavením hlásky na konci slova. (Krahulcová, 2007)

Hlásk **Č** – vyvození hlásky Č je artikulačně náročné a skládá se ze dvou částí. Hlasivky nejsou při výslovnosti použity a jedná se o hlásku neznělou. Při vyvozování nelze zapojit ani zrakovou oporu. (Krahulcová, 2007)

Hlásk **S** – je hlásk

znělá a zvukově náročná. Zuby jsou sevřené a špička jazyka je volně opřena o dolní řezáky. Vhodná je zraková opora, případně lze při vyvozování použít kroužkovou sondu. Vyvozování probíhá v začátcích jako nápodoba zvuku ssssss. (Salomonová, 2007)

Hlásk **Š** – je souhlásk

ústní a její zvuk není tak ostrý, díky proudu vzduchu, který vychází ze stran jazyka směrem dolů pod jazyk. Při vyslovení nejsou zapojeny hlasivky a jde tedy o hlásku neznělou. Při vyvozování je vhodné zapojit zrakovou oporu. (Krahulcová, 2013)

Hlásk **Z** – na vyslovení hlásky je potřeba hlubší hlas. Je vhodné ji vyvozovat až po souhlásce S, protože se společně liší pouze ve znělosti při stejné artikulaci. Dítě musí chápat mezi hláskou S a Z. Při nácviku je proto vhodné pomoci zrakové opory a hmatu rozlišovat tyto dvě hlásky. (Krahulcová, 2007)

Hlásk **Ž** – tvoří se podobně jako hlásk

Š, jen se musí ozvučit hlubší polohou hlasu a zapojit vibrace na hrdle. Právě vibrace je velmi důležitá pro vyvození hlásky a jejím používání. (Salomonová, 2007)

Hláška K – hláska je vyvozována na zadní části dutiny ústní. Při vyslovení nejsou zapojeny rty a ani hlasivky. Jedná se o hlásku neznělou. Při nácviku nelze zapojit zrakovou oporu, protože vyvození je prováděno v dutině ústní a na mluvidlech není patrná artikulace. (Krahulcová, 2013)

Hláška R – je hláska velmi náročná na artikulaci. Bývá u dětí i dospělých často špatně tvořena. U dětí bývá v době vývoje nahrazována hláskou L. Aby byla hláska správně vyslovena, musí jazyk dosáhnout výborné motoriky. Pokud dítě zvládá správné vyslovení hlásek n, d, t, l, může být hláska R vyvozována. Při správném postavení jazyka a nezvládnutí potřebných kmitů lze použít pomocný přístroj rotavibrátor, který pomáhá navodit správný kmit jazyka. (Salomonová, 2007)

Hláška Ř – hláska Ř je podobná při vyslovení hlásce R. Liší se v napětí špičky jazyka, který musí být u Ř pevnější. Výdechový proud vzduchu musí být silnější, aby se více rozkmital jazyk. Hláska Ř je vyslovována po delší čas, než je tomu u hlásky R. Postavení hlásky ve slově určuje její znělost. Na počátku slova a uprostřed je hláska vyslovována jako znělá (řepa, kuře). Pokud je hláska na konci slova, tak je vyslovována nezněle (pekař). (Krahulcová, 2013)

Krahulcová (2013) uvádí, že každé vyvozování hlásky by mělo probíhat podle určitých principů. K dítěti se má přistupovat pozitivně a dobře jej motivovat. Cvičení je dobré zařazovat častěji za den, ale věnovat mu vždy jen pár minut. Využívat zpětnou vazbu a dostatečně chválit. Při vyvozování používat pomocné hlásky, které již umí dítě používat. Nezapomínat na psychofyzickou relaxaci a ke každému přistupovat individuálně.

Při přechodu z mateřské školy do základní školy upozorňuje Neubauer (2011) na vznik kritického místa z hlediska nápravy artikulace řeči. Žák odchází z prostředí, ve kterém je dbáno na rozvoj jazyka a jazykových dovedností na základně Rámcově vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání. Vstupuje do základního vzdělávání, kde pokud chybí podpora, může docházet k trvalým odchylkám ve výslovnosti hlásek. (RVP, 2017, [online], [cit. 2019-05-24])

3.3.4 FIXACE HLÁSKY

Dvořák (2007, s. 70) uvádí význam slova fixace jako „*fixatio – upevnění, ustálení, utvrzení*“. K upřesnění významu je nutné doplnit, že pokud se jedná o fixaci hlásky, jedná se o „*upevnění artikulačního stereotypu cvičené hlásky ve slovech, větách*“. (Dvořák, 2007, s. 70)

Při fixaci hlásek je nutné dle Kutálkové (2010) dodržet určitá pravidla pro vývěr slov, u kterých bude fixace trénována:

- nejprve používat slova jednoduchá na artikulaci.
- následně zařazovat slova, které mají artikulaci jen málo odlišnou od předešlých jednoduchých slov.
- při zvládnutí se zařadí slova, která se odlišují v artikulaci od předešlých slov.

Vyštejn (1991) uvádí, že fixace hlásky nastává mnohokrát opakovaným procvičováním 20krát až 30krát denně po velmi krátkých časových úsecích (2-3 minuty). Na vzorce výslovnosti upozorňují Gútová s Šebiánovou (2011, s. 180), které zmiňují práci Lechty (2010), který fixaci ještě definuje jako na „*proprioceptivní (pohybové koordinované) vzorce se fixují do jednoho celku ve spojení s akustickými vzorci. Při fixaci jde o nácvik spojení vyvozené hlásky s jinými hláskami v nejrozličnějších spojení, obvykle ve slabikách.*“ Z pohledu motivace je důležité podporovat dítě k potřebnému opakování.

Klenková (2006) ještě upozorňuje, že aby došlo k fixaci hlásky, tak dítě musí umět tuto hlásku vyslovit ve všech pozicích ve slově (na začátku, uprostřed a na konci). U dětí se provádí formou zajímavé hry tak, aby nebyla chuť spolupráce narušena při pouze mechanickém opakování slov.

S motivací a doporučenými aktivitami pracuje Kutálková (2010), která doporučuje fixaci trénovat při:

- zapojení hlásky ve slově s mluvním vzorem a bez mluvního vzoru.
- použití sady slov nebo obrázků.
- v samotné řeči pomocí krátkých vět, říkanek a básniček, popisu obrázku a u žáků hlasitého čtení.

3.3.5 AUTOMATIZACE HLÁSEK

„Automatizace (výslovnosti hlásky) je poslední stupeň korekce výslovnosti, automaticky se vybavuje fyziologická výslovnost nacvičené hlásky ve spontánní artikulované řeči, čtení, dialogu a podobně – nikoli pouze při opakování (fixace)“. (Dvořák, 2007, s. 32)

Vyštejn (1991, s. 62) za automatizaci považuje, *„že reprodukce nacvičené hlásky probíhá zcela samovolně“*.

Automatizace hlásky ve výslovnosti je poslední částí při úpravě výslovnosti. Klenková (2006) nabádá k důslednému zařazení této části úpravy, která nesmí být vynechána. Na konci automatizace dítě správně hlásku používá při spontánní řeči při monologu nebo dialogu. Lechta (1990) popisuje automatizaci hlásky, jako poslední úsek při úpravě správné výslovnosti. Dítě při zautomatizování hlásky samovolně a správně hlásku používá bez vědomého soustředění.

Výslovnost hlásky a její automatizace se nacvičuje na podobných aktivitách jako při fixaci hlásky. Nejprve se opakují slova za pomoci zrakové opory (před zrcadlem). Sluchová opora je procvičována napodobováním podle vzoru logopeda. Dále se využívá popis obrázku, říkanek, básniček, hraní logopedických her, nebo hlasitého čtení u žáků. (Klenková, 2006) Nelze u automatizace také zapomínat na rozvoj řeči, správného dýchání a rytmus řeči. (Klenková, 2000)

4 ARTIKULACE HLÁSEK U ZAČÍNAJÍCÍCH ČTENÁŘŮ V ZÁKLADNÍ ŠKOLE BĚŽNÉHO TYPU

Tato kapitola přináší pohled na výzkumy, které byly prováděny na území České republiky a měly podobné zaměření výzkumu jako tato diplomová práce. Velmi častým tématem, kterým se kvalifikační práce podobného druhu zabývají, je metodika Sfumato s dopadem na výuku v praktických školách. Zde je vhodné uvést diplomovou práci D. Kalové (2009, [online], cit. 2019-06-01), která nahlíží na specifika výuky čtení v základní škole běžného typu a základní škole praktické (dnes je škola vedena jako základní škola zřízená podle §16, odst. 9 Školského zákona).

Další směr výzkumných šetření probíhá u kvalifikačních prací na metodu Sfumato a výskyt dyslexie u žáků, kteří jsou touto metodou vyučováni. A. Pechlátová (2017, s. 55 [online], cit. 2019-06-01) v diplomové práci s názvem *Metoda čtení SFUMATO u žáků 2. tříd ZŠ (se zaměřím na žáky dyslektické)* v závěru práce uvádí „*Při správném nácviku děti dokáží rozlišit dlouhé a krátké samohlásky a naučí se pečlivě vyslovovat všechny hlásky. Navíc tato metoda od prvopočátečního čtení dbá na správné řečové návyky a rozvoj slovní zásoby žáků užíváním bohatého slovníku.*“ Jak je zde patrné, tak autorka práce zdůrazňuje vliv metody Sfumato na výslovnost hlásek.

Kvalitou čteného projevu se zabývá diplomová práce R. Dordové (2018, s. 105 [online], cit. 2019-06-01) s názvem *Technika splývavého čtení® u dětí s vývojovou dysfázií*. Tato práce porovnává techniku metody čtení Sfumato a Analyticko-syntetickou. Z výzkumného šetření uvádí autorka v závěru práce, že při čtení ovlivnila metoda Sfumato srozumitelnost textu. „*Čtený projev byl mnohem plynulejší a srozumitelnější než projev žáků, kteří byli vyučováni metodou Analyticko-syntetickou. Z výsledků je zřejmé, že žáci vyučováni technikou Splývavého čtení® čtou rychleji, s menší chybovostí a s větší srozumitelností textu.*“

Výzkumné šetření E. Fundové (2017, s. 130 [online], cit. 2019-06-01) zaměřené na vývoj artikulace hlásek a čtení u dětí s vývojovou dysfázií shrnuje propojenost čtení a vývoje artikulace. „*Na tomto místě lze podotknout, že navenek lze čtení i artikulaci vnímat jako zcela odlišné oblasti, které se však v mnohém propojují a ovlivňují*“.

Jak vyplývá z uvedených diplomových prací, je téma metody Sfumato a vývoj artikulace hlásek častým tématem výzkumných šetření. Doposud dle vyhledávání v odborných knihovnách nebyla zpracována práce, která tyto oblasti přímo spojuje. Na základě těchto zjištění bylo provedeno výzkumné šetření, které je součástí diplomové práce.

5 METODOLOGIE

Výzkumná část diplomové práce se zaměřuje na vliv metody čtení Sfumato na automatizaci hlásek u žáků základní školy běžného typu. Výzkumné šetření bylo realizováno ve dvou třídách žáků druhých tříd základních škol. První třída je vzdělávána ve výuce čtení metodou Sfumato. Druhá třída výzkumného vzorku je vzdělávána při výuce čtení metodou analyticko-syntetickou. Hlavní cíl práce spočívá v porovnání správné artikulace hlásek při spontánní řeči žáků a při čtení textu.

Pro výzkumné šetření bylo nutné vyhledat školu, která používá pro výuku čtení metodu Sfumato. Vyhledány byly tři základní školy v Praze a jedna škola ve Středočeském kraji v okrese Mělník, které vyučují metodou Sfumato a následně byli osloveni ředitelé těchto škol s žádostí o umožnění výzkumného šetření. Ze čtyř oslovených škol se vrátily zpět dvě kladné odpovědi. Vybrána byla Základní škola Norbertov v Praze s důvodu pozitivního přístupu k výzkumnému šetření autorky. Dále byly osloveny tři školy ve Středočeském kraji v okrese Mělník, které na svých webových stránkách uvádějí vzdělávání analyticko-syntetickou metodou čtení. Z oslovených škol dala pouze souhlas Základní škola Nelahozeves k výzkumnému šetření. Autorkou byl vypracován Informovaný souhlas pro ředitele Základní školy (příloha č. 1), na jehož základě mohlo být prováděno šetření. Současně pro zákonné zástupce dětí byl autorkou vypracován Informovaný souhlas pro rodiče dětí spolupracujících na výzkumu k diplomové práci (příloha č. 2). Zákonní zástupci se mohli v případě jakýchkoliv dotazů obrátit na základě uvedeného emailu a telefonního čísla na autorku práce. Autorka práce se zavázala nakládat se všemi získanými údaji z výzkumného šetření k anonymitě a diskrétnosti. Získaná data nelze zpřístupnit žádné třetí straně a budou sloužit pouze ke zpracování diplomové práce.

5.1 CÍLE A VÝZKUMNÉ HYPOTÉZY

Hlavním cílem výzkumného šetření diplomové práce bylo ověření, zda metoda výuky čtení Sfumato má vliv na artikulaci hlásek. Práce si dává za cíl zjistit, zda lze touto metodou ovlivnit artikulaci hlásek u začínajících čtenářů, dále byly stanoveny dílčí cíle:

- zjistit, zda má metoda Sfumato vliv na automatizaci hlásek.
- zjistit, zda metodou Sfumato lze ovlivnit výslovnost hlásek při čtení.
- zjistit, jestli analyticko-syntetická metoda má vliv na výslovnost hlásek při čtení.
- zjistit, zda analyticko-syntetická metoda má vliv na automatizaci hlásek.

Výzkumné šetření bylo prováděno kvantitativní metodou. Byl vytvořen záznamový arch pro každého žáka, na který bylo zaznamenáno, zda při spontánní řeči a následně při čtení textu používá žák správnou artikulaci pozorované hlásky. Pro zpracování získaných dat bylo vybráno „Studentovo t-rozdělení“, kterým byly statisticky ověřeny hypotézy:

H1: Žák při hlasitém čtení metodou Sfumato chybuje v artikulaci hlásky „S“ méně často než při spontánní řeči.

H2: Žák při hlasitém čtení metodou Sfumato chybuje v artikulaci hlásky „L“ méně často než při spontánní řeči.

H3: Žák při hlasitém čtení metodou Sfumato chybuje v artikulaci hlásky „R“ méně často než při spontánní řeči.

H4: Žák při hlasitém čtení metodou Sfumato chybuje v artikulaci hlásky „Ř“ méně často než při spontánní řeči.

H5: Žák při hlasitém čtení analyticko-syntetickou metodou chybuje v artikulaci hlásky „S“ méně často než při spontánní řeči.

H6: Žák při hlasitém čtení analyticko-syntetickou metodou chybuje v artikulaci hlásky „L“ méně často než při spontánní řeči.

H7: Žák při hlasitém čtení analyticko-syntetickou metodou chybuje v artikulaci hlásky „R“ méně často než při spontánní řeči.

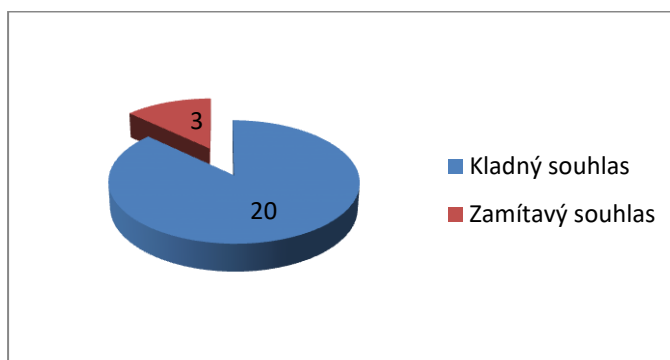
H8: Žák při hlasitém čtení analyticko-syntetickou metodou chybuje v artikulaci hlásky „Ř“ méně často než při spontánní řeči.

5.2 VÝZKUMNÝ VZOREK

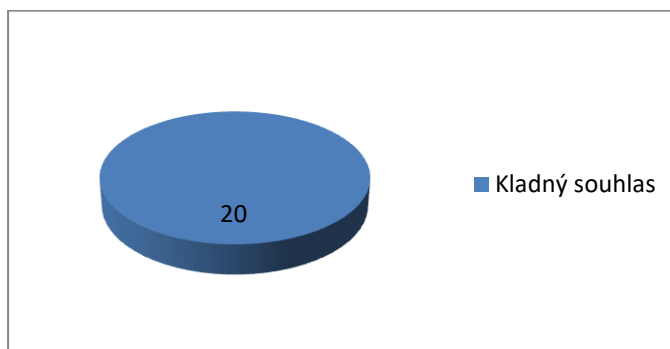
Výzkumné šetření a sběr dat probíhalo v říjnu 2018. Pro výzkumné šetření byly zvoleny dvě druhé třídy běžné základní školy. S ohledem na specifický výzkum metody výuky Sfumato byl autorkou zvolen záměrný výběr průměrných jednotek. Chráska (2007, s. 22) specifikuje záměrný výběr takto: „o výběru jistého prvku nerozhoduje náhoda, ale buď úsudek výzkumníka, nebo úsudek zkoumané osoby“.

Vybrána byla třída vyučovaná metodou Sfumato ze Základní školy Norbertov, ve které je podle informací třídní učitelky zastoupeno mnoho žáků s chybnou artikulací hlásek. Za spoluúčasti třídní učitelky byly dětem rozdány Informované souhlasy pro zákonné zástupce. Z 23 rozdaných souhlasů se jich 20 vrátilo s kladnou odpovědí a souhlasným stanoviskem k výzkumnému šetření a 3 nesouhlasné odpovědi (graf 1).

Z vybrané Základní školy Nelahozeves, která k výuce čtení používá metodu analyticko-syntetickou, byly taktéž za pomoci třídní učitelky, osloveni zákonní zástupci žáků z druhé třídy. Do třídy dochází 20 žáků a kladný souhlas byl udělen všemi zákonnými zástupci (graf 2).



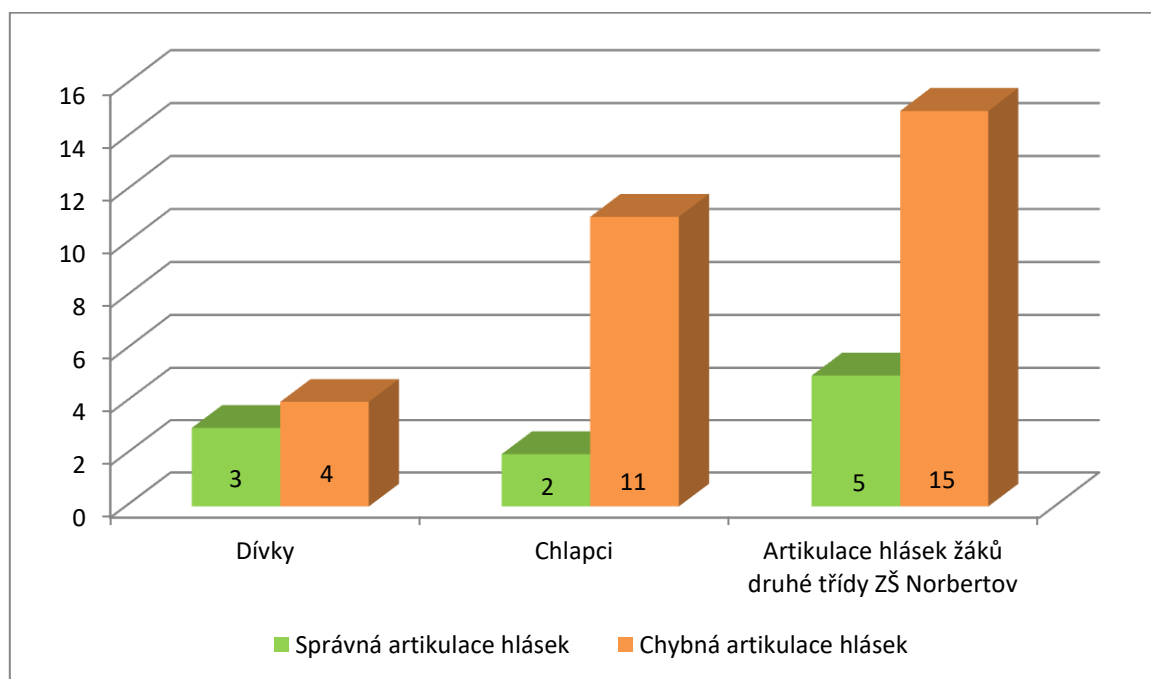
Graf 1: Souhlas rodičů s realizací výzkumného šetření v ZŠ Norbertov



Graf 2: Souhlas rodičů s realizací výzkumného šetření v ZŠ Nelahozeves

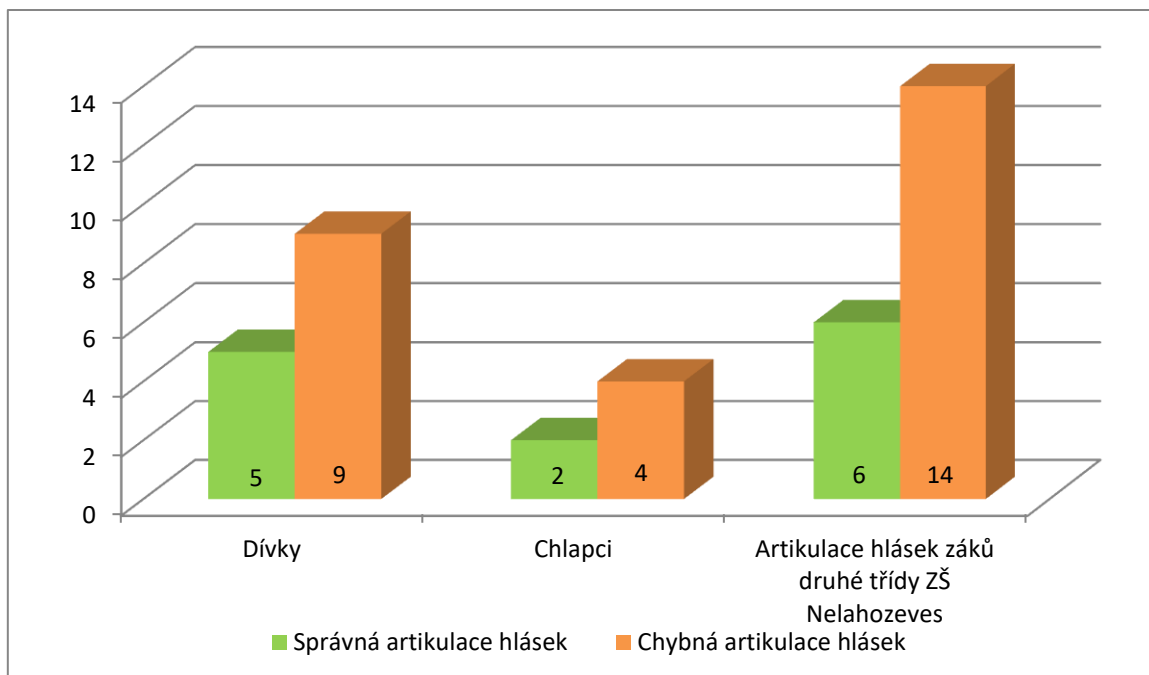
5.2.1 POPIS VÝZKUMNÉHO VZORKU

Ve druhé třídě ZŠ Norbertov, která pro výuku čtení používá metodu Sfumato, se pro výzkumné šetření počítá s 20 žáky, z toho je 7 dívek a 13 chlapců. Z celé třídy má 15 žáků, což představuje 75%, chybnou artikulaci alespoň jedné sledované hlásky pro potřeby výzkumného šetření.



Graf 3: Charakteristika artikulace hlásek u žáků druhé třídy v ZŠ Norbertov

Ve druhé třídě ZŠ Nelahozeves, kde se vyučuje čtení analyticko-syntetickou metodou, se výzkumného šetření účastnilo 20 žáků, z toho je 14 dívek a 6 chlapců. Z celé třídy má 13 žáků, což představuje 65%, chybnou artikulaci alespoň jedné sledované hlásky, které byly sledovány při rozhovoru a hlasitém čtení.



Graf 4: Charakteristika artikulace hlásek u žáků v ZŠ Nelahozeves

Pro zachování anonymity bylo pro každého žáka dané třídy vylosováno náhodné číslo od 1-20. Po celou dobu zpracování výzkumných dat byl tento žák veden vždy pod stejným číslem, aby bylo možné sledovat jeho artikulaci hlásek. Pro názornost je v tabulkách artikulace sledovaných hlásek správná výslovnost hlásky označena „I“ a chybná artikulace hlásky „X“.

5.3 ČASOVÝ HARMONOGRAM DIPLOMOVÉ PRÁCE

- Příprava výzkumné části diplomové práce, stanovení cíle, tvorba hypotéz a tvorba zápisového archu probíhala v měsících červnu až říjnu 2018.
- Sběr dat výzkumného šetření se provádělo začátkem měsíce října 2018.
- Studium literatury a realizace teoretické části od listopadu 2018 až do května 2019.
- Vyhodnocení výzkumného šetření bylo prováděno v měsíci květnu a červnu 2019.

5.4 METODY VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ

Výzkumné šetření bylo prováděno metodou kvantitativní. Žumárová (2011, s. 59) uvádí „jedním z hlavních rysů kvantitativního výzkumu je numerické měření specifických aspektů sledovaného jevu. Opírá se především o vymezení měřitelných proměnných“. Chráska (2007, s. 12) definuje pedagogický výzkum kvantitativní jako *"záměrnou a systematickou činnost, při které se empirickými metodami zkoumají (ověřují, verifikují, testují) hypotézy o vztazích mezi pedagogickými jevy."*

Data byla získána na základě vyšetření výslovnosti při rozhovoru a čteného textu žákem. Výsledky byly zapisovány do záznamového archu, který byl vytvořen pro účely diplomové práce. Konkrétní podoba záznamového archu je součástí práce jako příloha č. 3.

5.4.1 VYŠETŘENÍ VÝSLOVNOSTI

Vyšetření výslovnosti bylo prováděno formou rozhovoru. Gavora (2000, s. 110) upřesňuje rozdíl mezi rozhovorem a interview. Z jeho pohledu interview *„je výzkumnou metodou, která umožňuje zachytit nejen fakta, ale i hlouběji proniknout do motivů a postojů respondentů“*.

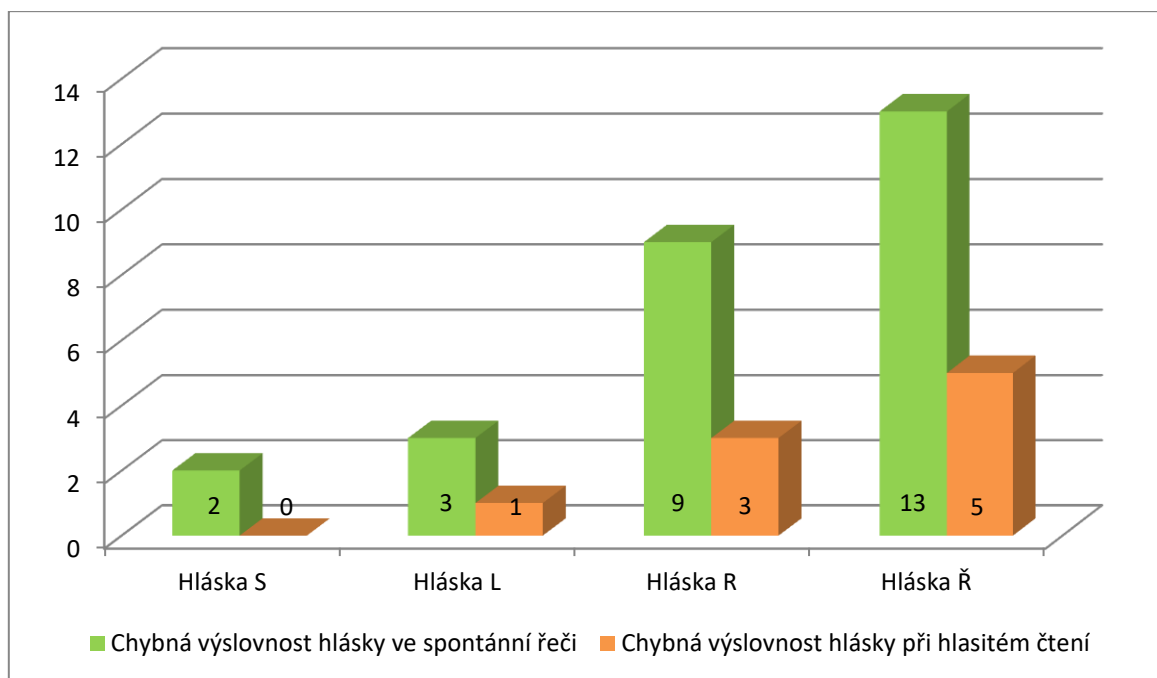
Rozhovor byl veden individuálně s každým žákem. Nejprve jsme se navzájem představili a následoval kratší rozhovor na volné téma pro uvolnění napětí. Z důvodu vyšetření výslovnosti a záznamu artikulace jednotlivých hlásek byl připraven rozhovor s uzavřenými otázkami ve formě hádanek. Slovo, které bylo žákem hádáno, obsahovalo sledovanou hlásku. Otázky byly formulovány:

- když se tráva poseká a svítí na ni sluníčko, co se z ní stane? (odpověď - seno)
- jaké zvíře chytá kočka? (odpověď - myš – myška)
- jak se jmenuje měsíc, kdy začíná léto? (odpověď - červen)
- jak se jmenuje zvíře, které žije na poli, má dlouhé uši a skáče?
(odpověď - zajíc – zajíček)
- jak se jmenuje zvíře, které žije u vody, má zelenou barvu a kváká? (odpověď - žába)
- když je něčeho hodně, nebo seno se dává na jedno místo, co vznikne?
(odpověď - kupa) Pokud slovo neuhádli, byla položena dětem otázka: když se hraje fotbal, tak fotbalista musí do míče? (odpověď - kopat)
- jdu na houby kam? (odpověď - les – lesa)
- když jsem nemocný, tak většinou je kašel a? (odpověď - rýma)

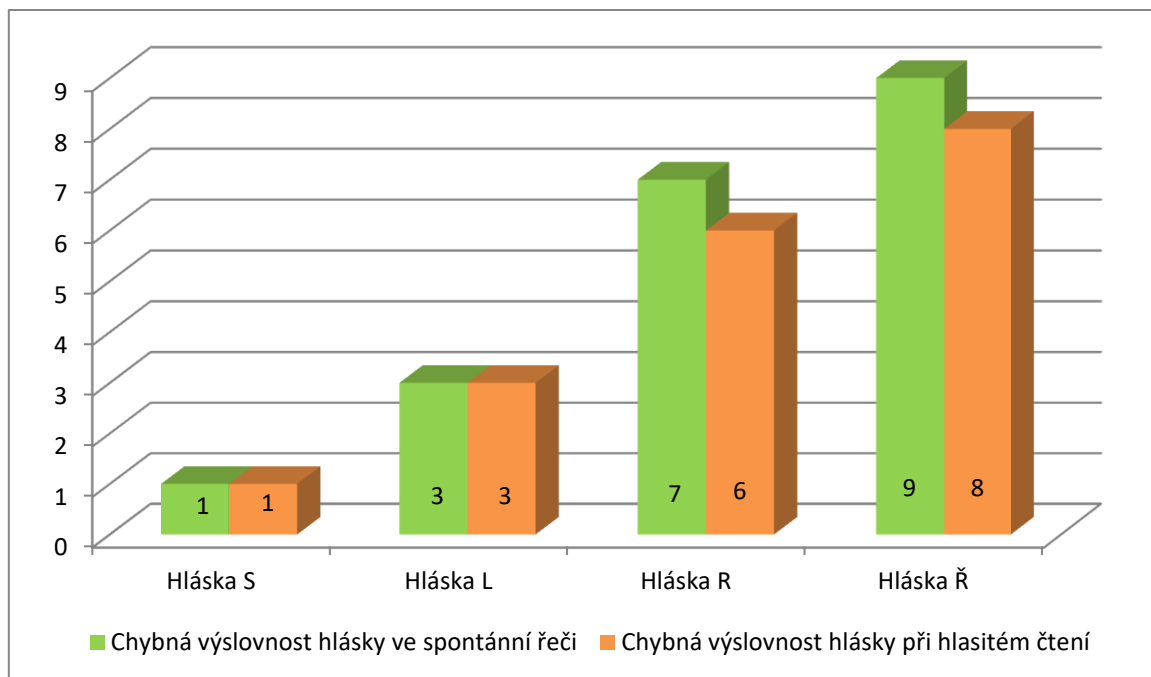
- v pohádce, kdy dědeček zasadil na poli rostlinku a ona vyrostla do velkých rozměrů, jak se nazývá ta rostlinka? (odpověď - řepa)

Výsledkem rozhovoru byly záznamy v zápisovém archu (příloha č. 3).

Druhou částí sběru dat bylo vyšetření výslovnosti při čtení, které probíhalo po ukončení rozhovoru. Text byl připraven na samostatném vytištěném listu papíru bez obrázků, aby nedocházelo k rušivým momentům při čtení. Obsah textu byl vybrán s ohledem na začínající čtenáře. Zvolena byla pohádka Boudo, budko (příloha č. 4). Žákovi byl dán dostatečný individuální čas na hlasité přečtení textu. Výslovnost jednotlivých hlásek byla znovu zaznamenána do zápisového archu.



Graf 5: Rozložení chybné artikulace sledovaných hlásek u žáků vyučovaných metodou Sfumato



Graf 6: Rozložení chybné artikulace sledovaných hlásek u žáků vyučovaných analyticko-syntetickou metodou

6 VÝSLEDKY ŠETŘENÍ

Data ze zápisového listu dávají podklad pro ověření navrhovaných hypotéz. Gavora (2000, s. 50) uvádí „*Hypotéza je vědecký předpoklad*“. Vychází z určitého vědeckého předpokladu a má být vědecky zpracována. Hypotézy by měly ověřit nebo vyvrátit teoretické poznatky a posunout dále praktické zkušenosti.

Chráska (2007, s. 17) upozorňuje že „*žádný empirický důkaz nemůže hypotézu nikdy jednoznačně a definitivně dokázat. Je možné říci, že empirický výzkum v podstatě hypotézu nedokazuje, ale pouze zdůvodňuje její přijatelnost. Je-li hypotéza na základě důkladného empirického ověřování přijata, je možné ji zobecnit a doporučit k praktickému využití*“.

Vhodně vytvořená hypotéza by měla být sestavena tak, aby byl prokazatelný vztah (souvislost) mezi dvěma proměnnými (skupinami). Stanoveny by měly být dvě hypotézy. Jedna hypotéza **nulová**, která nepředpokládá vztah mezi proměnnými. Druhá hypotéza je **alternativní** a stojí v opozici proti nulové hypotéze. (Haviger, 2011) Testování hypotéz poté probíhá na základě výpočtu matematické statistiky. (Chráska, 2007) Na základě výsledků testování je následně hypotéza vyvrácena (nepotvrzena), nebo dochází k potvrzení a hypotéza je přijata. Z výsledků jsou stanovovány závěry. (Žumárová, 2011)

Nominální dichotomická data, která byla získána ze zápisového archu, byla použita pro ověření navrhovaných hypotéz. K zjišťování rozdílu mezi výslovností hlásek při spontánní řeči a hlasitém čtení textu byl použit test o rozdílu dvou relativních četností. Vzhledem k nízkému počtu prvků (20 žáků z jedné třídy) byla vypočtená hodnota testového kritéria porovnána s kritickou hodnotou uvedenou v tabulce Studentova t-rozdělení.

Testování významnosti bylo provedeno na hladině významnosti 5%. Pro tabelovanou hodnotu 20 žáků lze z tabulky kritických hodnot Studentova t-rozdělení (příloha č. 5) vyčíst pro hladinu významnosti $\alpha = 0,05$ hodnotu $t_{2\alpha} = 2,086$. Na této hladině významnosti byly hypotézy ověřovány. (Svatošová, Prášilová, 2007)

$$H_0: p_1 \leq p_2$$

$$H_1: p_1 > p_2$$

t testové kritérium

m_1 absolutní četnost jevu v 1. výběrovém souboru

- n_1 počet prvků v 1. výběrovém souboru
 m_2 absolutní četnost jevu v 2. výběrovém souboru
 n_2 počet prvků v 2. výběrovém souboru
 \bar{p} vážený aritmetický průměr obou výběrových relativních četností, pro který platí

$$\bar{p} = \frac{\frac{m_1}{n_1} n_1 + \frac{m_2}{n_2} n_2}{n_1 + n_2} = \frac{m_1 + m_2}{n_1 + n_2}$$

Testové kritérium

$$t = \frac{\frac{m_1}{n_1} - \frac{m_2}{n_2}}{\sqrt{\bar{p}(1 - \bar{p}) \left(\frac{1}{n_1} + \frac{1}{n_2} \right)}}$$

6.1 OVĚŘENÍ HYPOTÉZ

H1: Žák při hlasitém čtení metodou Sfumato chybuje v artikulaci hlásky „S“ méně často než při spontánní řeči.

H1₀: Žák při hlasitém čtení metodou Sfumato chybuje v artikulaci hlásky „S“ stejně jako při spontánní řeči.

Žák č.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
Spontánní řeč	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	X	I	I	I	I	I	I	I	X
Sfumato čtení	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I

Tab. 3: Artikulace hlásky „S“ u žáků vyučovaných s metodou Sfumato

V uvedených tabulkách artikulace sledovaných hlásek je správná výslovnost hlásky označena „I“ a chybná artikulace hlásky „X“.

Z výsledků šetření vyplývá, že dva žáci při artikulaci hlásky „S“ při spontánní řeči chybovali. Následná artikulace sledované hlásky „S“ byla při hlasitém čtení textu metodou Sfumato správná.

Vypočítaná hodnota testového kritéria pro hlásku „S“ v metodě Sfumato činí $t = 1,449$, což je méně než tabelovaná kritická hodnota $t_{2\alpha} = 2,086$.

Rozhodnutí: Na hladině významnosti 5 % přijímáme hypotézu $H1_0$: Žák při hlasitém čtení metodou Sfumato chybuje v artikulaci hlásky „S“ stejně jako při spontánní řeči. Zamítáme alternativní hypotézu $H1$: Žák při hlasitém čtení metodou Sfumato chybuje v artikulaci hlásky „S“ méně často než při spontánní řeči.

H2: Žák při hlasitém čtení metodou Sfumato chybuje v artikulaci hlásky „L“ méně často než při spontánní řeči.

H2₀: Žák při hlasitém čtení metodou Sfumato chybuje v artikulaci hlásky „L“ stejně jako při spontánní řeči.

Žák č.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
Spontánní řeč	I	I	I	I	I	X	I	X	I	I	I	I	I	I	I	I	I	X	I	I
Sfumato čtení	I	I	I	I	I	X	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I

Tab. 4: Artikulace hlásky „L“ u žáků vyučovaných s metodou Sfumato

Z výsledků šetření vyplývá, že tři žáci při artikulaci hlásky „L“ při spontánní řeči chybovali. Následná artikulace sledované hlásky „L“ byla při hlasitém čtení textu metodou Sfumato chybná pouze u jednoho žáka.

Vypočítaná hodnota testového kritéria pro hlásku „L“ v metodě Sfumato činí $t = 1,052$, což je méně než tabelovaná kritická hodnota $t_{2\alpha} = 2,086$.

Rozhodnutí: Na hladině významnosti 5 % přijímáme nulovou hypotézu $H2_0$: Žák při hlasitém čtení metodou Sfumato chybuje v artikulaci hlásky „L“ stejně jako při spontánní řeči. Zamítáme alternativní hypotézu $H2$: Žák při hlasitém čtení metodou Sfumato chybuje v artikulaci hlásky „L“ méně často než při spontánní řeči.

H3: Žák při hlasitém čtení metodou Sfumato chybuje v artikulaci hlásky „R“ méně často než při spontánní řeči.

H3₀: Žák při hlasitém čtení metodou Sfumato chybuje v artikulaci hlásky „R“ stejně jako při spontánní řeči.

Žák č.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
Spontánní řeč	I	I	I	I	X	X	I	X	I	X	I	X	I	I	X	X	X	I	I	X
Sfumato čtení	I	I	I	I	I	X	I	X	I	I	I	I	I	I	I	X	I	I	I	I

Tab. 5: Artikulace hlásky „R“ u žáků vyučovaných s metodou Sfumato

Z výsledků šetření vyplývá, že devět žáků při artikulaci hlásky „R“ při spontánní řeči chybovalo. Následná artikulace sledované hlásky „R“ byla při hlasitém čtení textu metodou Sfumato chybná u třech žáků.

Vypočítaná hodnota testového kritéria pro hlásku „R“ v metodě Sfumato činí $t = 2,091$, což je více než tabelovaná kritická hodnota $t_{2\alpha} = 2,086$.

Rozhodnutí: Na hladině významnosti 5 % zamítáme nulovou hypotézu H_{30} : Žák při hlasitém čtení metodou Sfumato chybuje v artikulaci hlásky „R“ stejně jako při spontánní řeči. Přijímáme alternativní hypotézu H_3 : Žák při hlasitém čtení metodou Sfumato chybuje v artikulaci hlásky „R“ méně často než při spontánní řeči.

H4: Žák při hlasitém čtení metodou Sfumato chybuje v artikulaci hlásky „Ř“ méně často než při spontánní řeči.

H₄₀: Žák při hlasitém čtení metodou Sfumato chybuje v artikulaci hlásky „Ř“ stejně jako při spontánní řeči.

Žák č.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
Spontánní řeč	X	I	I	X	X	X	I	I	X	X	X	X	I	X	X	I	X	I	X	X
Sfumato čtení	I	I	I	X	I	X	I	I	X	I	I	I	I	X	X	I	I	I	I	I

Tab. 6: Artikulace hlásky „Ř“ u žáků vyučovaných s metodou Sfumato

Z výsledků šetření vyplývá, že třináct žáků při artikulaci hlásky „Ř“ při spontánní řeči chybovalo. Následná artikulace sledované hlásky „Ř“ byla při hlasitém čtení textu metodou Sfumato chybná u pěti žáků.

Vypočítaná hodnota testového kritéria pro hlásku „Ř“ v metodě Sfumato a spontánní řeči činí $t = 2,548$, což je více než tabelovaná kritická hodnota $t_{2\alpha} = 2,086$.

Rozhodnutí: Na hladině významnosti 5 % zamítáme nulovou hypotézu H_{40} : Žák při hlasitém čtení metodou Sfumato chybuje v artikulaci hlásky „Ř“ stejně jako při spontánní řeči.

řeči. Přijímáme alternativní hypotézu H4: Žák při hlasitém čtení metodou Sfumato chybuje v artikulaci hlásky „Ř“ méně často než při spontánní řeči.

H5: Žák při hlasitém čtení analyticko-syntetickou metodou chybuje v artikulaci hlásky „S“ méně často než při spontánní řeči.

H5₀: Žák při hlasitém čtení analyticko-syntetickou metodou chybuje v artikulaci hlásky „S“ stejně jako při spontánní řeči.

Žák č.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
Spontánní řeč	I	X	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I
A-S čtení	I	X	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I

Tab. 7: Artikulace hlásky „S“ u žáků vyučovaných analyticko-syntetickou metodou

Z výsledků šetření vyplývá, že jeden žák při artikulaci hlásky „S“ při spontánní řeči chyboval. Následná artikulace sledované hlásky „S“ byla při hlasitém čtení textu analyticko-syntetickou metodou chybná u stejného žáka jako při spontánní řeči.

Vypočítaná hodnota testového kritéria pro hlásku „S“ v analyticko-syntetické metodě činí $t = 0$, což je méně než tabelovaná kritická hodnota $t_{2\alpha} = 2,086$.

Rozhodnutí: Na hladině významnosti 5 % přijímáme nulovou hypotézu H5₀: Žák při hlasitém čtení analyticko-syntetickou metodou chybuje v artikulaci hlásky „S“ stejně jako při spontánní řeči. Zamítáme alternativní hypotézu H5: Žák při hlasitém čtení analyticko-syntetickou metodou chybuje v artikulaci hlásky „S“ méně často než při spontánní řeči.

H6: Žák při hlasitém čtení analyticko-syntetickou metodou chybuje v artikulaci hlásky „L“ méně často než při spontánní řeči.

H6₀: Žák při hlasitém čtení analyticko-syntetickou metodou chybuje v artikulaci hlásky „L“ stejně jako při spontánní řeči.

Žák č.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
Spontánní řeč	I	X	I	I	I	I	I	I	I	I	X	I	I	I	I	I	X	I	I	I
A-S čtení	I	X	I	I	I	I	I	I	I	I	X	I	I	I	I	I	X	I	I	I

Tab. 8: Artikulace hlásky „L“ u žáků vyučovaných analyticko-syntetickou metodou

Z výsledků šetření vyplývá, že tři žáci při artikulaci hlásky „L“ při spontánní řeči chybovali. Následná artikulace sledované hlásky „L“ byla při hlasitém čtení textu analyticko-syntetickou metodou chybná u stejných tří žáků jako při spontánní řeči.

Vypočítaná hodnota testového kritéria pro hlásku „L“ v analyticko-syntetické metodě činí $t = 0$, což je méně než tabelovaná kritická hodnota $t_{2\alpha} = 2,086$.

Rozhodnutí: Na hladině významnosti 5 % přijímáme nulovou hypotézu $H6_0$: Žák při hlasitém čtení analyticko-syntetickou metodou chybuje v artikulaci hlásky „L“ stejně jako při spontánní řeči. Zamítáme alternativní hypotézu $H6$: Žák při hlasitém čtení analyticko-syntetickou metodou chybuje v artikulaci hlásky „L“ méně často než při spontánní řeči.

H7: Žák při hlasitém čtení analyticko-syntetickou metodou chybuje v artikulaci hlásky „R“ méně často než při spontánní řeči.

H7₀: Žák při hlasitém čtení analyticko-syntetickou metodou chybuje v artikulaci hlásky „R“ stejně jako při spontánní řeči.

Žák č.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
Spontánní řeč	I	X	X	I	X	I	I	X	I	I	X	I	I	I	I	I	X	I	I	X
A-S čtení	I	X	I	I	X	I	I	X	I	I	X	I	I	I	I	I	X	I	I	X

Tab. 9: Artikulace hlásky „R“ u žáků vyučovaných analyticko-syntetickou metodou

Z výsledků šetření vyplývá, že sedm žáků při artikulaci hlásky „R“ při spontánní řeči chybovalo. Následná artikulace sledované hlásky „R“ byla při hlasitém čtení textu analyticko-syntetickou metodou chybná u šesti žáků.

Vypočítaná hodnota testového kritéria pro hlásku „R“ v analyticko-syntetické metodě činí $t = 0,338$, což je méně než tabelovaná kritická hodnota $t_{2\alpha} = 2,086$.

Rozhodnutí: Na hladině významnosti 5 % přijímáme nulovou hypotézu $H7_0$: Žák při hlasitém čtení analyticko-syntetickou metodou chybuje v artikulaci hlásky „R“ stejně jako při spontánní řeči. Zamítáme alternativní hypotézu $H7$: Žák při hlasitém čtení analyticko-syntetickou metodou chybuje v artikulaci hlásky „R“ méně často než při spontánní řeči.

H8: Žák při hlasitém čtení analyticko-syntetickou metodou chybuje v artikulaci hlásky „Ř“ méně často než při spontánní řeči.

H8₀: Žák při hlasitém čtení analyticko-syntetickou metodou chybuje v artikulaci hlásky „Ř“ stejně jako při spontánní řeči.

Žák č.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
Spontánní řeč	X	X	I	I	I	I	X	X	I	X	I	I	X	I	I	X	I	X	I	X
A-S čtení	X	I	I	I	I	I	X	X	I	X	I	I	X	I	I	X	I	X	I	X

Tab. 10: Artikulace hlásky „Ř“ u žáků vyučovaných analyticko-syntetickou metodou

Z výsledků šetření vyplývá, že devět žáků při artikulaci hlásky „Ř“ při spontánní řeči chybovalo. Následná artikulace sledované hlásky „Ř“ byla při hlasitém čtení textu analyticko-syntetickou metodou chybná u osmi žáků.

Vypočítaná hodnota testového kritéria pro hlásku „Ř“ v analyticko-syntetické metodě činí $t = 0,321$, což je méně než tabelovaná kritická hodnota $t_{2\alpha} = 2,086$.

Rozhodnutí: Na hladině významnosti 5 % přijímáme nulovou hypotézu $H8_0$: Žák při hlasitém čtení analyticko-syntetickou metodou chybuje v artikulaci hlásky „Ř“ stejně jako při spontánní řeči. Zamítáme alternativní hypotézu $H8$: Žák při hlasitém čtení analyticko-syntetickou metodou chybuje v artikulaci hlásky „Ř“ méně často než při spontánní řeči.

6.2 ANALÝZA VÝSLEDKŮ - DISKUZE

Výzkumná část diplomové práce má nastítnit odpověď na vytyčený cíl práce, který zde byl specifikován: „má metoda Sfumato vliv na artikulaci hlásek?“. V souladu s hlavním cílem byly stanoveny čtyři dílčí cíle, které si kladou za cíl prokázat, zda má metoda Sfumato vliv na automatizaci hlásek a zda ovlivňuje výslovnost hlásek při čtení. Další dva dílčí cíle mají prokázat, zda metoda analyticko-syntetická má vliv na automatizaci hlásek a zda ovlivňuje výslovnost hlásek při čtení.

Při hledání odpovědi na první dva dílčí cíle „prokázat, zda má metoda Sfumato vliv na automatizaci hlásek“ a „prokázat, zda metodou Sfumato lze ovlivnit výslovnost hlásek při čtení“, je důležité přiložit také výsledky hypotéz H1 až H4. Tyto hypotézy se věnovaly výslovnosti hlásek u žáků, kteří čtou metodou Sfumato.

Výsledkem ověření hypotéz jsou tyto závěry:

- *zamítáme hypotézu H1: Žák při hlasitém čtení metodou Sfumato chybuje v artikulaci hlásky „S“ méně často než při spontánní řeči.*
- *zamítáme hypotézu H2: Žák při hlasitém čtení metodou Sfumato chybuje v artikulaci hlásky „L“ méně často než při spontánní řeči.*
- *přijímáme hypotézu H3: Žák při hlasitém čtení metodou Sfumato chybuje v artikulaci hlásky „R“ méně často než při spontánní řeči.*
- *přijímáme hypotézu H4: Žák při hlasitém čtení metodou Sfumato chybuje v artikulaci hlásky „Ř“ méně často než při spontánní řeči.*

Z výsledků šetření je zřejmé, že u hlásky „S“ dochází ke správné artikulaci při hlasitém čtení metodou Sfumato u všech sledovaných žáků. Na hladině významnosti 5% nelze tuto hypotézu přijmout, ale z přehledu artikulace této hlásky v tabulce je patrné, že u dvou žáků, kteří ve spontánní řeči chybují ve výslovnosti hlásky „S“, dojde při hlasitém čtení ke správné výslovnosti. U hlásky „L“ na hladině významnosti nelze potvrdit, že metoda Sfumato má vliv na artikulaci hlásky, přitom u hlasitého čtení dva žáci tuto hlásku vyslovili správně, oproti spontánní řeči. Pro hlásky „R“ a „Ř“ jsou přijímány hypotézy, které potvrzují vliv metody Sfumato na artikulaci hlásek při hlasitém čtení. Z grafu 5 je dobře viditelný rozdíl v artikulaci hlásek během spontánní řeči a v průběhu hlasitého čtení. ***Metoda Sfumato podle výsledků výzkumného šetření ovlivňuje výslovnost hlásek R a Ř při čtení a má vliv na automatizaci hlásek.***

Při hledání odpovědí na zbylé dva dílčí cíle, které byly stanoveny takto: „*prokázat, jestli analyticko-syntetická metoda má vliv na výslovnost hlásek při čtení*“ a „*prokázat, jestli analyticko-syntetická metoda má vliv na výslovnosti hlásek při čtení*“, je důležité doložit výsledky hypotéz H5 až H8. Výsledkem těchto hypotéz jsou tyto závěry:

- *zamítáme hypotézu H5: Žák při hlasitém čtení analyticko-syntetickou metodou chybuje v artikulaci hlásky „S“ méně často než při spontánní řeči.*
- *zamítáme hypotézu H6: Žák při hlasitém čtení analyticko-syntetickou metodou chybuje v artikulaci hlásky „L“ méně často než při spontánní řeči.*
- *zamítáme hypotézu H7: Žák při hlasitém čtení analyticko-syntetickou metodou chybuje v artikulaci hlásky „R“ méně často než při spontánní řeči.*
- *zamítáme hypotézu H8: Žák při hlasitém čtení analyticko-syntetickou metodou chybuje v artikulaci hlásky „Ř“ méně často než při spontánní řeči.*

Přehled výsledku šetření pro analyticko-syntetickou metodu je uveden v grafu 6, ve kterém je zřetelné, že při hlasitém čtení dochází pouze ke zlepšení artikulace hlásky u jednoho žáka v případě hlásek „R“ a „Ř“. Bez zlepšení artikulace zůstává výslovnost hlásek „S“ a „L“. *Analyticko-syntetická metoda podle výsledků výzkumného šetření neovlivňuje výslovnost sledovaných hlásek při čtení a nemá vliv na automatizaci hlásek.*

Nyní se lze zamýšlet, proč metoda Sfumato má vliv na artikulaci hlásek a analyticko-syntetická metoda dle výsledků šetření tento vliv nemá. Možná bychom mohli hledat příčinu již v základech těchto metod. Sfumato je velmi dynamická a až dramatická výuka čtení. Od prvního dne je žák veden pedagogem za pomoci dramatické výchovy k prožívání jednotlivých písmen (hlásek). Při výuce se používají mezioborové vazby a v počátcích se také písmeno (hláska) prožívá celý týden. Možná právě na základech těchto prožitků se staví pozdější správná artikulace hlásek. Při čtení žáci čtou s velkou chutí a nemají strach číst nový text. Oproti tomu v metodě analyticko-syntetické se využívají pomocné obrázky, říkanky a pedagog přenáší do výuky silnou motivaci. Žáci se učí ovšem jednotlivé písmena (hlásky) mechanicky za použití pouze zrakové opory. Nebývají zde propojeny mezioborové předměty a tak bývá čtení trochu osamoceno od ostatních předmětů. Je vhodné na tuto skutečnost poukázat.

Při hledání odpovědí na výzkumné otázky autorka dospěla ještě k vedlejšímu zjištění výzkumu. Během hlasitého čtení ve třídě, která je vyučována analyticko-syntetickou metodou, docházelo u třech žáků k zaměňování hlásek ve čteném textu. Dva žáci zaměňovali hlásky B-D a A-E. Jeden žák zaměňoval hlásky B-D a M-N. Přestože nebylo cílem této práce sledovat záměny čtených hlásek, je vhodné zmínit také tuto skutečnost, která by mohla být podkladem pro další pedagogický výzkum. Ani u jednoho z žáků ve třídě, která je vyučována metodou Sfumato, nedocházelo k záměně hlásek při hlasitém čtení.

Autorka diplomové práce si uvědomuje, že pracovala s malou skupinou žáků, ale z výsledků šetření je zřejmé, že *metoda výuky čtení Sfumato ovlivňuje artikulaci hlásek R a Ř*. Bylo by vhodné více se věnovat rozvíjení této metody v našem školství. Vždy je samozřejmě důležité přihlížet na osobnostní stránku pedagoga, který metodu čtení vyučuje a je vnitřně přesvědčen, že nabídne žákům vhodnou cestu ke čtení.

ZÁVĚR

Diplomová práce se zabývá vlivem metody Sfumato na automatizaci hlásek v artikulaci řeči u začínajících čtenářů. Cílem práce bylo prokázat, zda metoda Sfumato, má vliv na artikulaci hlásek při hlasitém čtení. Pro výzkumné šetření byly zvoleny dvě třídy běžných základních škol, ve kterých je v jedné vyučováno čtení metodou Sfumato a ve druhé analyticko-syntetickou metodou.

V teoretické části práce byly popsány metody výuky čtení, které se v průběhu let na území našeho státu používaly. Detailně rozpracovány jsou analyticko-syntetická a globální metoda výuky čtení, které se v současné době na běžných základních školách vyučují v největším zastoupení. Samostatná kapitola je věnována metodě Sfumato, která vznikla jako určitá nápravná výuka čtení a byla autorkou upravena do současné výukové metody čtení. Teoretická práce se také zabývá vývojem artikulace hlásek u dětí a logopedické úpravy při špatné artikulaci hlásek.

V praktické části práce se autorka snažila získat odpověď na otázku, zda má metoda Sfumato vliv na artikulaci hlásek. Na základě dílčích cílů byly stanoveny hypotézy, které daly jasnou odpověď na tuto otázku. Výsledky předem stanovených hypotéz znějí takto:

- zamítáme hypotézu H1: Žák při hlasitém čtení metodou Sfumato chybuje v artikulaci hlásky „S“ méně často než při spontánní řeči.
- zamítáme hypotézu H2: Žák při hlasitém čtení metodou Sfumato chybuje v artikulaci hlásky „L“ méně často než při spontánní řeči.
- přijímáme hypotézu H3: Žák při hlasitém čtení metodou Sfumato chybuje v artikulaci hlásky „R“ méně často než při spontánní řeči.
- přijímáme hypotézu H4: Žák při hlasitém čtení metodou Sfumato chybuje v artikulaci hlásky „Ř“ méně často než při spontánní řeči.
- zamítáme hypotézu H5: Žák při hlasitém čtení analyticko-syntetickou metodou chybuje v artikulaci hlásky „S“ méně často než při spontánní řeči.
- zamítáme hypotézu H6: Žák při hlasitém čtení analyticko-syntetickou metodou chybuje v artikulaci hlásky „L“ méně často než při spontánní řeči.
- zamítáme hypotézu H7: Žák při hlasitém čtení analyticko-syntetickou metodou chybuje v artikulaci hlásky „R“ méně často než při spontánní řeči.

- Zamítáme hypotézu H8: Žák při hlasitém čtení analyticko-syntetickou metodou chybuje v artikulaci hlásky „Ř“ méně často než při spontánní řeči.

Z výsledků šetření vyplývá, že metoda Sfumato má vliv na artikulaci hlásek R a Ř a také přispívá k jejich automatizaci. U sledovaných hlásek S a L je patrné zlepšení artikulace těchto hlásek u žáků při hlasitém čtení, ale na hladině významnosti Studentova t-rozdělení není možné přijmout tuto souvztažnost. Analyticko-syntetická metoda dle šetření nepřispívá ke správné artikulaci sledovaných hlásek a také nemá podle závěrů výzkumného šetření vliv na automatizaci řeči.

U žáků byly činnosti prováděné na základě výzkumného šetření prováděny s velkou chutí a snažili se číst s porozuměním. Přestože byl výzkum prováděn na malém vzorku žáků, lze předpokládat, že metoda Sfumato ovlivňuje artikulaci hlásek a bylo by vhodné se touto problematikou a výzkumem v této oblasti nadále zabývat.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY A ZDROJŮ:

BEDNÁŘOVÁ, Jiřina a ŠMARDOVÁ, Vlasta. *Diagnostika dítěte předškolního věku: co by dítě mělo umět ve věku od 3 do 6 let*. 2. vydání. Brno: Edika, 2015. iv, 217 stran. Moderní metodika pro rodiče a učitele. Předškoláci. Dětská naučná edice. Předškoláci. ISBN 978-80-266-0658-1.

BENDO VÁ, Petra. *Dítě s narušenou komunikační schopností ve škole*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2011. 150 s. Pedagogika. ISBN 978-80-247-3853-6.

BUNTOVÁ, Dana, GÚTHOVÁ, Marta. *Narušenie zvukovej roviny reči - artikulačná porucha, fonologická porucha*. In: KEREKRÉTI OVÁ, Aurélia. *Logopédia*. V Bratislave: Univerzita Komenského, 2016. 57-81 s. ISBN 978-80-223-4165-3.

DVOŘÁK, Josef. *Slovní patlavost: verbální dyspraxie*. 1. vyd. Žďár nad Sázavou: Logopedické centrum, 1999. 123 s. Logopaedia clinica. ISBN 80-902536-0-1.

DVOŘÁK, Josef. *Logopedický slovník: [terminologický a výkladový]*. 3., upr. a rozš. vyd. Žďár nad Sázavou: Logopedické centrum, 2007. 248 s. Logopaedia clinica. ISBN 978-80-902536-6-7.

FABIÁNKOVÁ, Bohumíra, HAVEL, Jiří a NOVOTNÁ, Miroslava. *Výuka čtení a psaní na 1. stupni základní školy*. Brno: Paido, 1999. 81 s. ISBN 80-85931-64-8.

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

FASNEROVÁ, Martina. *Vybrané kapitoly z elementárního čtení a psaní*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012. ISBN 978-80-244-3143-7.

FASNEROVÁ, Martina. *Aspekty čtenářství žáků elementárního ročníku základní školy*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2017. ISBN 978-80-244-5236-4.

GAVORA, Peter. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2000. 207 s. ISBN 80-85931-79-6.

GÚTOVÁ, Marta, ŠEBIANOVÁ, Daniela. *Terapie dyslalie*. In: LECHTA, Viktor a kol. *Terapie narušené komunikační schopnosti*. Překlad Jana Křížová. 2., aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2011. 167-201s. ISBN 978-80-7367-901-9.

HAVIGER, Jiří. *Kvantitativní analýza dat*. In: SKUTIL, Martin a kol. *Základy pedagogicko-psychologického výzkumu pro studenty učitelství*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2011. 153-184 s. ISBN 978-80-7367-778-7

HŘEBEJKOVÁ, Jarmila, *Čtení, psaní, jazyková a literární výchova v 1. ročníku: met. průvodce k trojdílné učebnici čtení a psaní*. 2. vyd. Praha: SPN, 1977. 154 s., obr. příl. Metodické příručky pro učitele.

- CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2007. 265 s. Pedagogika. ISBN 978-80-247-1369-4.
- KLENKOVÁ, Jiřina. *Logopedie: narušení komunikační schopnosti, logopedická prevence, logopedická intervence v ČR, příklady z praxe*. Praha: Grada, 2006. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-1110-2.
- KLENKOVÁ, Jiřina. *Kapitoly z logopedie I. 2.*, přeprac. vyd. Brno: Paido, 2000. 94 s. ISBN 80-85931-88-5.
- KOMENSKÝ, Jan Amos. *Škola na jevišti = [Schola ludus]. (Pars IV-V)*. Vydání první. Brno: Komenium, učitelské nakladatelství, 1947. 119-[i] s. Pedagogické klasobraní; sv. 1.
- KRAHULCOVÁ, Beáta. *Dyslalie - patlavost*. 1. vyd. Praha: Beakra, 2007. 187 s. ISBN 978-80-903863-0-3.
- KRAHULCOVÁ, Beáta. *Dyslalie - patlavost: vady a poruchy výslovnosti*. 2., rozš. a přeprac. vyd. Praha: Beakra, 2013. 295 s. ISBN 978-80-903863-1-0.
- KRČMOVÁ, Marie. *Fonetika a fonologie*. 2. doplněné. Brno: Masarykova univerzita Eplortál, 2008. 215 s. none. ISSN 1802-128X.
- KŘIVÁNEK, Zdeněk a Radka WILDOVÁ. *Didaktika prvopočátečního čtení a psaní*. Praha: Univerzita Karlova, 1998. ISBN 80-86039-55-2.
- KUTÁLKOVÁ, Dana. *Budu správně mluvit: chodíme na logopedii*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2011. 224 s. ISBN 978-80-247-3687-7.
- KUTÁLKOVÁ, Dana. *Průvodce vývojem dětské řeči: logopedická prevence*. 5., přeprac. vyd. Praha: Galén, c2009. ISBN 978-80-7262-598-7.
- KUTÁLKOVÁ, Dana et al. *Dyslalie: metodika reedukace*. 2. vyd. Praha: Septima, 2010. 63 s. ISBN 978-80-7216-269-7.
- LECHTA, Viktor. *Diagnostika narušené komunikační schopnosti*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-801-5.
- LECHTA, Viktor a kol. *Logopedické repetitóriium: teoretické východiská súčasnej logopédie, moderné prístupy k logopedickej starostlivosti o osoby s narušenou komunikačnou schopnosťou*. 1. vyd. Bratislava: Slov. pedagog. nakl, 1990. 278 s. ISBN 80-08-00447-9.
- MLČÁKOVÁ, Renata. *Grafomotorika a počáteční psaní*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2009. 223 s. Pedagogika. ISBN 978-80-247-2630-4.
- NAVRÁTILOVÁ, M. a kol. *Sfumato®-Metodická příručka*, Praha: ABC Music v.o.s., 2015. Bez ISBN.

NEUBAUER, Karel. *Artikulace a fonologické rozlišování hlásek: jak předcházet rozvoji odchylek výslovnosti u dětí*. 1. vyd. Havlíčkův Brod: Tobiáš, 2011. 63 s. ISBN 978-80-7311-118-2.

NEUBAUER, Karel. *Kompendium klinické logopedie: diagnostika a terapie poruch komunikace*. Praha: Portál, 2018. ISBN 978-80-262-1390-1.

OHNESORG, Karel. *Naše dítě se učí mluvit*. 3. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1991. 67 s. Aktuální problémy speciální pedagogiky. ISBN 80-04-25233-8.

PALKOVÁ, Zdena. *Fonetika a fonologie češtiny: s obecným úvodem do problematiky oboru*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 1994. 366 s. ISBN 80-7066-843-1.

PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 6., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-647-6.

PRŮCHA, Jan. *Dětská řeč a komunikace: poznatky vývojové psycholingvistiky*. Praha: Grada, 2011. Psyché. ISBN 978-80-247-3603-7.

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

SALOMONOVÁ, Anna. *Dyslalie*. In: ŠKODOVÁ, Eva a Ivan JEDLIČKA. *Klinická logopedie*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2007. 332-359 s. ISBN 978-80-7367-340-6.

SVATOŠOVÁ, Libuše a Marie PRÁŠILOVÁ. *Statistické metody v příkladech*. V Praze: Česká zemědělská univerzita, Provozně ekonomická fakulta, 2007. ISBN 978-80-213-1673-7.

VITÁSKOVÁ, Kateřina. *Východiska logopedické intervence u osob se sluchovým postižením*. In: VITÁSKOVÁ, Kateřina a PEUTELSCHMIEDOVÁ, Alžběta. *Logopedie*. 1. vyd. V Olomouci: Univerzita Palackého, 2005. 109-115 s. ISBN 80-244-1088-5.

VYŠTEJN, Jan a Přemysl JANOTA. *Vady výslovnosti*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1991. Obory speciální pedagogiky. ISBN 80-04-24504-8.

WAGNEROVÁ, Jarmila. *Metodická příručka k učebnici Učíme se číst pro 1. ročník základní školy*. 1. vyd. Praha: SPN, 2006. 56 s. ISBN 80-7235-001-3.

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

ZELINKOVÁ, Olga. *Metoda dobrého startu - jedna z možností rozvíjení psychomotoriky*. In: *Efeta - otvor sa: časopis pre postihnutých a ľudí, ktorí im chcú pomáhať*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo (Bratislava), 2000, **10**(3), 15-17. ISSN 1335-1397.

ŽUMÁROVÁ, Monika. *Kvantitativní výzkum*. In: SKUTIL, Martin a kol. *Základy pedagogicko-psychologického výzkumu pro studenty učitelství*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2011. 59-68 s. ISBN 978-80-7367-778-7

Online zdroje:

AUTORKA METODIKY SFUMATO. In: Sfumato® [online]. [cit. 2019-02-15]. Dostupné z: <http://www.sfumato.cz/autorka-metodiky-sfumato.html>

DORDOVÁ, Radana. *Technika splývavého čtení® u dětí s vývojovou dysfázií* [online]. Olomouc, 2018 [cit. 2019-06-01]. Dostupné z: <https://theses.cz/id/4wawvr?info=1;isslhret=Technika%3BSpl%C3%BDvav%C3%A9ho%3B;zpet=%2Fvyhledavani%2F%3Fsearch%3DTECHNIKA%20SPL%C3%9DVAV%C3%89HO%20C4%8CTEN%C3%8D%C2%AE%20U%20D%C4%9AT%C3%8D%20S%20V%C3%9DVOJOVOU%20DYSF%C3%81ZI%C3%8D%26start%3D1> . Diplomová práce. Univerzita Palackého v Olomouci, Pedagogická fakulta. Vedoucí práce Renata Mlčáková.

FUNDOVÁ, Eliška. *Děti s vývojovou dysfázií a jejich problematika vývoje artiklace a čtení* [online]. Hradec Králové, 2017 [cit. 2019-06-01]. Dostupné z: <https://theses.cz/id/tsgfxz/STAG86674.pdf> . Diplomová práce. Univerzita Hradec Králové, Pedagogická fakulta. Vedoucí práce Karel Neubauer.

GLOBÁLNÍ METODA ČTENÍ. In: Globální čtení [online]. [cit. 2019-04-30]. Dostupné z: <http://www.globalni-cteni.cz/clanek/globalni-metoda-cteni/>

KALOVÁ, Dagmar. *Čtení SFUMATO jako efektivní metoda výuky prvopočátečního čtení na základní škole praktické* [online]. Brno, 2009 [cit. 2019-06-01]. Dostupné z: <https://is.muni.cz/th/ly7i5/>. Diplomová práce. Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta. Vedoucí práce Jarmila Pipeková.

Metodika Sfumato [PDF metodická příručka na DVD]. Metodika Sfumato v 1. ročníku ZŠ. Praha: AMC Music v.o.s., ©2007.

MLUVENÝ PROJEV. In: *Komunikační výchova*. Upol. [online]. [cit. 2019-05-20]. Dostupné z: <http://komunikacnivychova.upol.cz/mluvenyprojev/studijni-opory/opory/16/indexb5f2.html?s=20>

NAJMANOVÁ, Barbora. *Náměty na řečovou výchovu*. In: RVP [online]. 10.7.2009 [cit. 2019-05-20]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/k/p/3204/NAMETY-NA-RECOVOU-VYCHOVU.html/>

PECHLÁTOVÁ, Anežka. *Metoda čtení SFUMATO u žáků 2. tříd ZŠ (se zaměřením na žáky dyslektické)* [online]. České Budějovice, 2017 [cit. 2019-06-01]. Dostupné z: https://www.pf.jcu.cz/education/departament/czv/archiv_zp/ns/2018/Metoda_cteni_SFUMATO_u_zaku_2._trid_ZS.pdf . Diplomová práce. Jihočeská univerzita, Pedagogická fakulta. Vedoucí práce Ivana Šimková.

RÁMCOVÝ VZDĚLÁVACÍ PROGRAM PRO PŘEDŠKOLNÍ VZDĚLÁVÁNÍ. In: *Národní ústav pro vzdělávání* [online]. c2011-2019, 1.1.2018 [cit. 2019-05-24]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/>

SOKOLOVÁ, Dana. *Sfumato - metoda splývavého čtení naučí číst i dyslektické děti*. In: *Novinky* [online]. 2013, [cit. 2019-04-10]. Dostupné z: <https://www.novinky.cz/zena/deti/299313-sfumato-metoda-splyvaveho-cteni-nauci-cist-i-dyslekticke-deti.html>

SEZNAM ZKRATEK

cm	centimetr
cit.	citováno
č	číslo
RVP	Rámcově vzdělávací program
s.	strana
Tab.	tabulka
ZŠ	Základní škola

SEZNAM TABULEK

Tab. 1: Vývoj artikulace Jurnečková, Vysoudilová

Tab. 2: Vývoj výslovnosti

Tab. 3: Artikulace hlásky „S“ u žáků vyučovaných s metodou Sfumato

Tab. 4: Artikulace hlásky „L“ u žáků vyučovaných s metodou Sfumato

Tab. 5: Artikulace hlásky „R“ u žáků vyučovaných s metodou Sfumato

Tab. 6: Artikulace hlásky „Ř“ u žáků vyučovaných s metodou Sfumato

Tab. 7: Artikulace hlásky „S“ u žáků vyučovaných analyticko-syntetickou metodou

Tab. 8: Artikulace hlásky „L“ u žáků vyučovaných analyticko-syntetickou metodou

Tab. 9: Artikulace hlásky „R“ u žáků vyučovaných analyticko-syntetickou metodou

Tab. 10: Artikulace hlásky „Ř“ u žáků vyučovaných analyticko-syntetickou metodou

SEZNAM GRAFŮ

Graf 1: Souhlas rodičů s realizací výzkumného šetření v ZŠ Norbertov

Graf 2: Souhlas rodičů s realizací výzkumného šetření v ZŠ Nelahozeves

Graf 3: Charakteristika artikulace hlásek u žáků druhé třídy v ZŠ Norbertov

Graf 4: Charakteristika artikulace hlásek u žáků druhé třídy v ZŠ Nelahozeves

Graf 5: Rozložení chybné artikulace sledovaných hlásek u žáků vyučovaných metodou Sfumato

Graf 6: Rozložení chybné artikulace sledovaných hlásek u žáků vyučovaných analyticko-syntetickou metodou

SEZNAM OBRÁZKŮ

Obrázek 1: Příklad náslovných hlásek (Fabiánková, Havel, Novotná, 1999, s. 20)

Obrázek 2: Metodika čtení Sfumato (ABC Music, 2007, s. 67)

Obrázek 3: Čtení slabik (ABC Music, 2007, s. 74)

Obrázek 4: Čtení tříslabičných slov (ABC Music, 2007, s. 76)

Obrázek 5: Čtení slov o čtyřech hláskách (ABC Music, 2007, s. 77)

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha č. 1: Informovaný souhlas pro ředitele základních škol

Příloha č. 2: Informovaný souhlas pro rodiče dětí spolupracujících na výzkumu k diplomové práci

Příloha č. 3: Záznamový arch

Příloha č. 4: Text pohádky pro hlasité čtení

Příloha č. 5: Kritické hodnoty Studentova t-rozdělení

Informovaný souhlas pro ředitele Základní školy

Jmenuji se Kateřina Dudová a jsem studentkou Pedagogické fakulty univerzity Palackého v Olomouci. V současné době studuji navazující magisterské studium obor Speciální pedagogiky – poradenství. Ve výzkumné části své diplomové práce se zaměřuji na vyvozování hlásek v době automatizace (automatické používání známých slov ve větách). Sběr dat nezbytný pro vyhodnocení výzkumu bude zaměřen na jednoduché slovní odpovědi kladených otázek a následné čtení pohádkového příběhu. Výzkum bude probíhat po malých skupinkách a doba šetření nepřekročí deset minut ve skupince. Své šetření budu provádět s co nejmenším dopadem na výuku ve třídě.

Pro výzkumné účely, zpracování dat, analýzu a následnou prezentaci bude celé šetření vedeno anonymně, bez uvedených jmen žáků.

Kontakt:

Bc. Kateřina Dudová

Jana Palacha 803

278 01 Kralupy nad Vltavou

Tel. 774 552 952

Email: katka@dupot.cz

Souhlasím, aby Bc. Kateřina Dudová prováděla výzkumné šetření pro účely diplomové práce.

V dne

Podpis.....

Informovaný souhlas pro rodiče dětí spolupracujících na výzkumu k diplomové práci

Jmenuji se Kateřina Dudová a jsem studentkou Pedagogické fakulty univerzity Palackého v Olomouci. V současné době studuji navazující magisterské studium obor Speciální pedagogiky – poradenství. Ve výzkumné části své diplomové práce se zaměřuji na vyvozování hlásek v době automatizace (automatické používání známých slov ve větách). Sběr dat nezbytný pro vyhodnocení výzkumu bude zaměřen na jednoduché slovní odpovědi kladených otázek a následné čtení pohádkového příběhu. Výzkum bude probíhat po malých skupinkách a doba šetření nepřekročí deset minut.

Pro výzkumné účely, zpracování dat, analýzu a následnou prezentaci bude celé šetření vedeno anonymně, bez uvedeného jména dítěte.

Kontakt:

Bc. Kateřina Dudová

Jana Palacha 803

278 01 Kralupy nad Vltavou

Tel. 774 552 952

Email: katka@dupot.cz

Souhlasím, aby můj syn/moje dcera, spolupracovali na výzkumném šetření v rámci sběru dat k diplomové práci Bc. Kateřiny Dudové.

V dne

Podpis.....

Příloha č. 3

Jméno a příjmení..... Datum narození.....

Datum vyšetření..... Základní škola

Metoda výuky čtení

	S	
	seno	
<i>Spontánní</i>		
<i>Sfumato</i>		
<i>AS čtení</i>		

	Š	
	myška	
<i>Spontánní</i>		
<i>Sfumato</i>		
<i>AS čtení</i>		

	Č	
	červen	
<i>Spontánní</i>		
<i>Sfumato</i>		
<i>AS čtení</i>		

	Z	
	zajíček	
<i>Spontánní</i>		
<i>Sfumato</i>		
<i>AS čtení</i>		

	K	
	kupa	
<i>Spontánní</i>		
<i>Sfumato</i>		
<i>AS čtení</i>		

	Ž	
	žába	
<i>Spontánní</i>		
<i>Sfumato</i>		
<i>AS čtení</i>		

	L	
	les	
<i>Spontánní</i>		
<i>Sfumato</i>		
<i>AS čtení</i>		

	R	
	rýma	
<i>Spontánní</i>		
<i>Sfumato</i>		
<i>AS čtení</i>		

	Ř	
	řepa	
<i>Spontánní</i>		
<i>Sfumato</i>		
<i>AS čtení</i>		

Na paloučku uprostřed lesa stála krásná, malá, dřevěná chaloupka. Jednoho dne šla kolem myška a ježek.

Jé, to je krásná chaloupka řekla myška. V takové bych také chtěla bydlet.

Zaklepu a zeptám se, zda bych v ní také mohla bydlet.“

Myška zaklepala a zeptala se: „Boudo budko, kdo v tobě přebývá?“

Nikdo se neozval a tak myška vešla dovnitř.

O několik dnů později skákala přes palouček žabka.

Zastavila se a povídá: „Jé, to je krásná chaloupka. V takové bych také chtěla

bydlet. Zeptám se, zda bych v ní také mohla bydlet.“ „Boudo budko, kdo v tobě přebývá?“

A z chaloupky se ozvalo: „Já myška Hrabalka. A kdo jsi ty?“

„Já jsem žabka Kuňkalka. Mohla bych tu s tebou bydlet?“

„Pojď, budeme bydlet spolu, bude nás víc, nebudeme se bát vlka nic.“

A tak tam spokojeně bydlely společně.

Zanedlouho hopkal kolem zajíček. Zastavil se a povídá: „Jé, to je krásná chaloupka. V takové bych také chtěl bydlet.“ Zaklepal a říká: „Boudo budko, kdo v tobě přebývá?“

„Já myška Hrabalka, já žabka Kuňkalka a kdopak jsi ty?“

„Já jsem zajíček Ušáček. Mohl bych tu s vámi bydlet?“

„Jistě zajíčku, pojď k nám, bude nás víc, nebudeme se bát vlka nic.“

Šel kolem medvěd a uviděl chaloupku. Zaklepal a říká: „Boudo budko, kdo v tobě přebývá?“

„Já myška Hrabalka, já žabka Kuňkalka, já zajíček Ušáček a kdopak jsi ty?“

„Já jsem medvěd Křivošlap a chtěl bych s vámi bydlet.“

Zvířátka se podívala z okna chaloupky a uviděla velkého medvěda a lekla se.

Medvěd na nic nečekal a otevřel dvířka chaloupky. Jak chtěl vlézt dovnitř, tak zbořil celou chaloupku.

Kritické hodnoty Studentova t-rozdělení

f	Hladina významnosti α (dvoustranný kritický obor)			
	0,10	0,05	0,02	0,01
1	6,314	12,706	31,821	63,657
2	2,920	4,303	6,965	6,925
3	2,353	3,182	4,541	5,841
4	2,132	2,776	3,747	4,604
5	2,015	2,571	3,365	4,032
6	1,943	2,447	3,143	3,707
7	1,895	2,365	2,998	3,499
8	1,860	2,306	2,896	3,355
9	1,833	2,262	2,821	3,250
10	1,812	2,228	2,764	3,1169
11	1,796	2,201	2,718	3,106
12	1,782	2,179	2,681	3,055
13	1,771	2,160	2,650	3,012
14	1,761	2,145	2,624	2,977
15	1,753	2,131	2,602	2,947
16	1,746	2,120	2,583	2,921
17	1,740	2,110	2,567	2,898
18	1,734	2,101	2,552	2,878
19	1,729	2,093	2,539	2,861
20	1,725	2,086	2,528	2,845
21	1,721	2,080	2,518	2,831
22	1,717	2,074	2,508	2,819
23	1,714	2,069	2,500	2,807
24	1,711	2,064	2,492	2,797
25	1,708	2,060	2,485	2,787
26	1,706	2,056	2,479	2,779
27	1,703	2,052	2,473	2,771
28	1,701	2,048	2,467	2,763
29	1,699	2,045	2,462	2,756
30	1,697	2,042	2,457	2,750
40	1,684	2,021	2,423	2,704
60	1,671	2,000	2,390	2,660
120	1,658	1,980	2,358	2,617
> 120	1,645	1,960	2,326	2,576

Zdroj: Kritické hodnoty Studentova t-rozdělení (Svatošová, Prášilová, 2007, s. 185)

Jméno a příjmení:	Kateřina Dudová
Katedra:	Ústav speciálněpedagogických studií
Vedoucí práce:	PhDr. Renata Mlčáková, Ph.D.
Rok obhajoby:	2019

Název práce:	Vliv Sfumata na podporu automatizace v artikulaci hlásek u začínajících čtenářů v základní škole běžného typu
Název v angličtině:	The Influence of Sfumato on the Support of Automatization in the Early Readers Articulation of Speeches in Primary Schools of a Common Type
Anotace práce:	V teoretické části práce jsou popsány metody výuky čtení, které se používaly v průběhu let od historie po současnost na území našeho státu. Detailně rozpracovány jsou analyticko-syntetická a globální metoda výuky čtení, které se v současné době vyučují v největším míře zastoupení na běžných základních školách. Metodě Sfumato je věnována samostatná kapitola. Tato metoda vznikla jako nápravná pro výuku čtení a byla autorkou upravena až do současné podoby. Třetí kapitola se věnuje vývoji artikulace hlásek u dětí a logopedické úpravy při špatné artikulaci hlásek. Praktická část se zabývá vlivem metody Sfumato na artikulaci hlásek u začínajících čtenářů.
Klíčová slova:	Artikulace hlásek, akvizice českých hlásek, analyticko-syntetická metoda, genetická metoda, logopedická úprava hlásek, metody výuky čtení, Sfumato.
Anotace v angličtině:	The theoretical part describes methods of teaching reading skills that have been applied from very beginnings up to present in our country. Analytical-synthetic and global teaching methods for reading are being elaborated in detail that are currently taught to the greatest extent in elementary schools. A separate chapter is devoted to the Sfumato method. This method has been developed as a corrective for teaching of reading skills and has been modified by its author to its current form. The third chapter deals with the development of the voice articulation of children and speech therapy adjustments for poor articulation of sounds. The practical part deals with the influence of the Sfumato method on the articulation of early readers.
Klíčová slova v angličtině:	Acquisition of Czech sounds, analytical-synthetic method, articulation of sounds, genetic method, methods of teaching reading, speech therapy adjustment, Sfumato.
Přílohy vázané v práci:	Příloha č. 1: Informovaný souhlas pro ředitele základních škol Příloha č. 2: Informovaný souhlas pro rodiče dětí spolupracujících na výzkumu k diplomové práci Příloha č. 3: Záznamový arch Příloha č. 4: Text pohádky pro hlasité čtení Příloha č. 5: Kritické hodnoty Studentova t-rozdělení
Rozsah práce:	80 stran
Jazyk práce:	Český