

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

Pedagogická fakulta

Katedra speciální pedagogiky

PAVLÍNA URBANOVÁ

V. ročník - prezenční studium

Obor: Učitelství pro 1. stupeň ZŠ a speciální pedagogika

**METODY VÝUKY ČTENÍ A JEJICH VYUŽITÍ
U ŽÁKŮ S DYSLEXIÍ**

Diplomová práce

Vedoucí práce: Mgr. Gabriela Smečková, Ph.D.

Olomouc 2008

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně a použila jen uvedených pramenů a literatury.

V Olomouci dne 30.3.2008

podpis

Poděkování

Děkuji Mgr. Gabriele Smečkové, Ph.D. za odborné vedení diplomové práce, poskytování rad a materiálových podkladů k práci, ale i ředitelům a učitelům základních škol, u nichž jsem prováděla výzkum.

OBSAH

ÚVOD	6
1 TERMINOLOGICKÉ VYMEZENÍ SPU	8
2 DYSLEXIE	11
2.1 Definice dyslexie	11
2.2 Klasifikace	13
2.3 Etiologie	14
2.4 Symptomatologie	16
3 ORGANIZACE A PÉČE O DĚTI SE SPU	21
4 ETAPY VÝVOJE ČTENÁŘSKÝCH DOVEDNOSTÍ	23
5 METODY VÝUKY ČTENÍ	28
5.1 Analytické metody	28
5.1.1 <i>Vogelova metoda</i>	28
5.1.2 <i>Globální metoda</i>	29
5.1.3 <i>Analyticko-syntetická metoda</i>	31
5.2 Syntetické metody	33
5.2.1 <i>Písmenková metoda</i>	33
5.2.2 <i>Hláskovací metody</i>	34
5.2.3 <i>Metoda normálních slabik</i>	34
5.2.4 <i>Metoda skriptologická</i>	35
5.2.5 <i>Metoda mnemotechnická</i>	36
5.2.6 <i>Metoda fonomimická</i>	36
5.2.7 <i>Metoda fonetická</i>	37
5.2.8 <i>Petráková metoda</i>	38
5.2.9 <i>Genetická metoda – Kožíškova</i>	38
5.3 Alternativní metody	40
5.3.1 <i>Metoda párového čtení</i>	40
5.3.2 <i>Metoda dobrého startu</i>	42
5.3.3 <i>Metoda splývavého čtení</i>	46

6	VÝZKUMNÁ ČÁST	48
6.1	Cíle výzkumného šetření a stanovení výzkumných otázek.....	48
6.2	Popis respondentů	49
6.3	Organizace a průběh výzkumného šetření.....	50
6.4	Metody výzkumného šetření.....	51
6.5	Výsledky a jejich interpretace	52
6.6	Diskuse ke zjištěnému	68
7	ZÁVĚR	73
	SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	75
	SEZNAM OBRÁZKŮ	77
	SEZNAM PŘÍLOH.....	78
	ANOTACE	

ÚVOD

V posledních letech dochází k informační explozi, v níž je čtení stále důležitější. Každoročně u nás vychází tisíce knih a statisíce odborných článků v časopisech a novinách, a milióny propagačních tiskovin, dopisů a informací. Člověk našeho století musí umět dobře a rychle číst, aby se mohl s novými poznatky setkávat prostřednictvím tištěného textu. Čtení je také proto jednou z hlavních činností každého člověka v jeho cestě za poznáním.

Dobré a rychlé čtení je závislé na metodě, kterou zvolíme. Jak ale zvolit takovou metodu, aby vedla rychleji k cíli a dětem by zároveň působila radost? Bohužel, takovou univerzální metodu asi nikdy nenajdeme. Obzvláště pokud ji budeme chtít využít při frontální výuce ve škole. Každé dítě je jiné, má rozdílné potřeby, jinak se vyvíjí a vždy se najde procento žáků, kteří budou ve třídě při čtení selhávat. Už z tohoto důvodu je třeba hledat přirozenou metodu, dětem blízkou, která jim působí radost.

K tomu, abychom žáky naučili rychleji číst a rychleji porozumět obsahu čteného textu, je třeba je učit číst dobrou technikou a tu špatnou vyloučit. Také je třeba zdokonalovat všeobecné vzdělání žáků a působit na rozšíření jejich slovní zásoby. Je nesporné, že žák, který má větší slovní zásobu, čte rychleji i rychleji chápe.

Dosud nejrozšířenější metodou pro zpracování slabikářů je metoda syntetická. Dlouholetý vývoj zapříčinil, že si autoři učebnic vytvořili určité schéma: hláska a písmeno, slabika dvojhlasková, trojhlasková otevřená a zavřená, slabika čtyřhlasková, slabikotvorné r a l, di, ti, ni, dy, ty, ny, dě, tě, ně, bě, pě, vě, mě. Někteří autoři ještě přidali ď, ť, ň a fé. U této metody je největším nedostatkem, že nácvik čtení je náročný na čas, čtení je velmi pomalé a vyžaduje mnoho fixací. Navíc je tato metoda pro děti nepřítažlivá.

V žádné hodině by neměly chybět hry, dechová a artikulační cvičení a relaxace. Od začátku je nutné dbát na vytvoření dobrých čtenářských návyků a cvičit správné chování při čtení.

V poslední době se spekuluje o tom, že analyticko-syntetická metoda způsobuje řadu potíží a klade velké nároky na žáka a učitele. U nás se tato metoda rozšířila až po zákazu globální metody v roce 1951.

V dnešní společnosti je gramotnost vysoce ceněna. Je chápána jako prostředek dalšího vzdělávání. V důsledku toho má deficit v oblasti čtení a psaní velice nepříznivé sociální důsledky.

Výše uvedené důvody byly rozhodující, proč jsem se pokusila zjistit, do jaké míry využívají pedagogové různých metod výuky čtení a zároveň jak vnímají možnost individuální volby metody u jednotlivých žáků. Prostřednictvím dotazníků jsme se v naší diplomové práci pokusili zmapovat situaci v olomouckém kraji. Snahou bylo také zjistit, která metoda výuky čtení je nejvyužívanější, a kterou naopak učitelé neradi používají. Samotný výzkum byl proveden formou dotazníkové metody. Vyplněno a vyhodnoceno bylo 74 dotazníků, jejichž data byla statisticky zpracována a následně vložena do tabulek a grafů. Po celou dobu výzkumu jsme se setkávali s kladným ohlasem a vstřícným přístupem.

Na závěr diplomové práce připojujeme shrnutí našeho výzkumu a součástí práce je také soubor příloh, který obsahuje originál vyplněné verze dotazníku, ale také pracovní listy, které nám poskytli pedagogové při návštěvě specializovaných tříd pro žáky se specifickými poruchami učení.

Cílem mé diplomové práce je pomoc učitelům v praxi při hledání efektivnějších metod nácviku elementárního čtení, neboť lidé našeho stelení by měli umět správně a rychle číst.

1 TERMINOLOGICKÉ VYMEZENÍ SPECIFICKÝCH PORUCH UČENÍ

Z hlediska problematiky definování specifických poruch učení (SPU) můžeme zaznamenat značný posun od prvního definování po současné. Odráží se zde vývoj vědních oborů i přístup k problematice autorů. Moderní definice vymezují ve svém definování i oblast diagnostiky. Je důležité podotknout, že terminologie je značně nejednotná, a to nejen v případě české literatury, ale také zahraniční. Tento nesoulad poukazuje na skutečnost, že problematika terminologické nejednotnosti specifických poruch zasahuje do mnoha vědních oborů.

Žáci se specifickými poruchami učení tvoří poměrně velkou skupinu integrovaných žáků nebo žáků zohledňovaných ve vzdělání na základní škole.

V pedagogické a psychologické literatuře se můžeme setkat s termíny specifické vývojové poruchy učení a chování, specifické poruchy učení, vývojové poruchy učení. Naše nejnovější literatura slovo „vývojové“ již nepoužívá. Uvedené pojmy jsou nadřazené pojmům dyslexie, dysgrafie, dysortografie, dyskalkulie, dysmuzie, dyspinxie a dyspraxie. Poslední tři jsou českým specifikem, v zahraniční literatuře se nepoužívají (Bartoňová, 2004).

V německé zahraniční literatuře se můžeme setkat s termíny Legasthenie, spezifische Entwicklungsstörungen, Spezielle Lernprobleme, nebo Teilleistungsschwachen. V anglické literatuře se nejčastěji setkáme s pojmy Learning disabilities, Specific learning difficulties nebo Specific learning disability (Zelinková, 2003).

Termín poruchy učení byl do odborné literatury uveden Samuelem Kirkem roku 1963. Za děti s poruchou učení se považovaly ty, které nejsou intelektově, smyslově, tělesně ani emocionálně handicapovány. Právě k rozlišení poruch učení od poruch na podkladě mentální retardace a sensorického postižení se často užívá termín specifické poruchy učení.

Definice z roku 1969 amerického Národního poradního výboru pro handicapované děti říká, že „děti se specifickými poruchami učení vykazují poruchu v jednom nebo více ze základních psychických procesů, jež zahrnují chápání nebo užívání mluvené či psané řeči. Mohou se projevovat poruchami slyšené řeči, mluvení, mluvené řeči, čtení, psaní, pravopisu nebo počítání. Patří sem také okolnosti, jež bývají uváděny ve vztahu k percepčním nedostatkům, mozkovému poškození, lehké mozkové dysfunkci, dyslexii, vývojové afázii atd. Nenáleží sem ty problémy v učení, jež jsou primárně způsobeny poruchami zraku, sluchu nebo motoriky, mentální retardací, emoční poruchou nebo nepříznivými vlivy prostředí“ (Šturma in Říčan, Krejčířová a kol., 2006, s.162).

10.revize Mezinárodní statistické klasifikace nemocí a přidružených zdravotních problémů Světové zdravotnické organizace zařazuje specifické vývojové poruchy školních dovedností do skupin poruch psychického vývoje. Najdeme je v kategoriích F80-F89.

- F80 Specifické vývojové poruchy řeči a jazyka
 - F80.0 Specifická porucha artikulace řeči
 - F80.1 Expresivní porucha řeči
 - F80.2 Receptivní porucha řeči
 - F80.3 Získaná afázie s epilepsií
 - F80.8 Jiné vývojové porucha řeči a jazyka
 - F80.9 Vývojová porucha řeči a jazyka nespecifická
- F81 Specifické vývojové poruchy školních dovedností
 - F81.0 Specifická porucha čtení
 - F81.1 Specifická porucha psaní
 - F81.2 Specifická porucha počítání
 - F81.3 Smíšená porucha školních dovedností
 - F81.8 Jiné vývojové poruchy školních dovedností
 - F81.9 Vývojová porucha školních dovedností nespecifická

F82 Specifická vývojová porucha motorické funkce

F83 Smíšené specifické vývojové poruchy

(Mezinárodní klasifikace nemocí. *Duševní poruchy a poruchy chování*. Praha: SZO, 1992.)

Zelinková (2003, s.10) definuje poruchy učení takto: „poruchy učení je termín označující heterogenní skupinu obtíží, které se projevují při osvojování a užívání řeči, čtení a psaní, naslouchání a matematiky. Tyto obtíže mají individuální charakter a vznikají na podkladě dysfunkcí centrální nervové soustavy. Ačkoliv se poruchy učení mohou objevovat souběžně s jinými handicapujícími podmínkami (např. senzorická postižení, mentální retardace, poruchy chování) nebo vnějšími vlivy (např. kulturní odlišnosti, nedostatečné popř. neúměrné vedení), nejsou poruchy učení přímým důsledkem těchto podmínek nebo vlivů.“

(srov. Matějček, 1993)

Mezi české přední odborníky z oblasti specifických poruch učení můžeme zařadit Zdeňka Matějčka (1993), Olgu Zelinkovou (1994), Věru Pokornou, Václava Mertína . Za metodicky nejvýraznější práce můžeme považovat Věru Pokornou (1997, 2001). Mezi zahraniční autory řadíme například práce Bakkera (1990), Barkleyho (1996), překlady autorů Kundera (2002), Traina (1997, 2001), Reifové (1999).

2 DYSLEXIE

2.1 Definice dyslexie

V terminologii došlo v posledním desetiletí ke sjednocení a zjednodušení. Co se týče definic dyslexie, zdaleka není dosaženo jednoty. Na jednu stranu se staví ti, kteří v praxi pracují s žáky s dyslexií jak diagnosticky, tak terapeuticky. A na druhé straně stojí teoretici a výzkumní pracovníci. Žádná z definic se proto neobešla bez námitek. Bez nich, se však ale ani přesto neobejdeme.

Samotné slovo dyslexie se skládá z předpony „dys-“, která říká, že je něco nedokonalé, porušené a špatné, a z řeckého slova „lexis“, které znamená slovní vyjadřování čili jazyk a řeč. V doslovném překladu tedy dyslexie znamená problém se slovy nebo poruchu v psané řeči (neboli v psaní) a ve zpracování psané řeči (neboli ve čtení), (Matějček, 1995).

Dyslexie se řadí mezi specifické poruchy učení. Stručně ji lze definovat jako „neschopnost naučit se číst na požadované úrovni, přestože má dítě dostačující rozumové schopnosti, nechybí mu výchovná ani výuková péče a v ostatních předmětech nejsou znatelné tak velké obtíže. Základním znakem dyslexie jsou potíže při dekódování tištěného textu, projevující se chybami nebo nápadnou pomalostí, a potíže s porozuměním čteného textu“ (Matějček, Vágnerová, 2006, s.8).

V roce 1960 definoval Z. Matějček spolu s J. Langmeierem vývojovou dyslexii jako „specifický defekt čtení, podmíněný nedostatkem některých primárních schopností, z nichž se skládá komplexní schopnost pro učení čtení v dané jazykové struktuře a za dané výukové metody. Objevuje se u dětí obvykle od samých počátků školní docházky a působí, že úroveň čtení je v nápadném rozporu se zjištěnou úrovní intelektových schopností dítěte“ (Šturma in Říčan, Krejčířová, 2006, s.159). Tato definice klade důraz především na dílčí nedostatky, které dyslexii podmiňují.

Klasická definice dyslexie byla přijata Světovou neurologickou federací na konferenci 4.4. 1968, v Dallasu, USA. „Specifická vývojová dyslexie je porucha projevující se neschopností naučiti se čísti, přestože se dítěti dostává běžného výukového vedení, má přiměřenou inteligenci a sociokulturní příležitosti“ (Zelinková, 2003, s.16).

Oficiálně schválená definice Ortonovy dyslektické společnosti, nyní Mezinárodní dyslektické společnosti, z roku 1994 uvádí, že: „Dyslexie je specifická porucha řeči konstitučního původu charakteristická obtížemi v dekódování izolovaných slov odrážející nízkou úroveň fonologických procesů“ (Zelinková, 2006, s.7).

V roce 1995 zformulovala Ortonova dyslektická společnost v USA definici novější, která zmiňuje konstituční původ poruchy a také možnou kombinaci s dyskalkulií, a zní: „Dyslexie je neurologicky podmíněná porucha vycházející z rodinných (rodových) dispozic, které znesnadňují získávání a zpracování jazykových informací. Vyskytuje se v různě silných formách a projevuje se obtížemi v jazykové recepci a při vyjadřování, zahrnuje fonologické zpravování, čtení, psaní, pravopis a někdy i aritmetiku. Dyslexie se může vyskytovat spolu s jinými omezujícími faktory, jako je nedostatek motivace, smyslové postižení či nedostatek odborného vedení nebo podnětů z okolí, avšak není důsledkem těchto faktorů. Ačkoliv je dyslexie celoživotním handicapem, včasný a správný zásah přináší u jedinců trpících dyslexií dobré výsledky“ (Matějček in Lechta, 1995, s.223).

Mezinárodní dyslektická asociace a Národní institut zdraví a vývoje dítěte v USA, v roce 2002 dále rozvedla definici dyslexie o základní znaky této poruchy: „Dyslexie je specifická porucha učení neurobiologického původu. Je charakterizována obtížemi v přesném anebo plynulém rozpoznávání slov, nedostatky v hláskování a rozlišovacích schopnostech. Příčinou těchto potíží je deficit fonologické komponenty jazyka, který není vzhledem k úrovni dalších kognitivních schopností a výukových možností

očekáván. Sekundárními následky jsou problémy v chápání čteného textu a omezená zkušenost se čtením, které mohou bránit dalšímu rozvoji jazykových schopností a vzdělání“ (Matějček, Vágnerová, 2006, s.8).

V současnosti se staly poruchy učení předmětem zájmu mnoha různorodých oborů. Nemůžeme tedy očekávat, že by byla možná shoda na jedné definici.

2.2 Klasifikace

Vedle dyslexie řadíme mezi specifické poruchy učení také dysgrafii, dysortografii, dyskalkulii, dyspraxii, dysmúzii a dyspinxii.

„*Dysgrafie* – porucha osvojování psaní. Postihuje grafickou stránku písemného projevu, čitelnost, úpravu. *Dysortografie* – porucha osvojování pravopisu. Porucha se projevuje především v oblasti tzv. specifických dysortografických jevů. Osvojování a aplikace gramatických pravidel je postižena druhotně. *Dyskalkulie* – porucha osvojování matematických schopností. Projevuje se výraznými obtížemi v chápání číselných pojmů, v chápání a provádění matematických operací. *Dyspraxie* je porucha, která postihuje osvojování, plánování a provádění volných pohybů. *Dysmúzie* – porucha v osvojování hudebních dovedností“ (Zelinková, 2003, s.9-10). *Dispinxii* definuje Šturma (in Říčan, Krejčířová a kol., 2006, s.178) jako „vývojovou poruchu kreslení.“ V jejím pozadí bývá buď porucha v oblasti vizuální (dysgnózie) nebo motorické (dyspraxie) nebo v obou, anebo v jejich integraci.“

Tyto poruchy objevujeme u dětí, které jsou nápadně neúspěšné v některé školní dovednosti i přesto, že mají přiměřenou inteligenci. Projevují se nejenom při čtení, psaní a počítání, ale jsou často doprovázeny řadou dalších obtíží a to poruchami soustředění, poruchami pravolevé a prostorové orientace, sluchového vnímání, zrakového vnímání, poruchami řeči, jemné a hrubé motoriky, poruchami chování atd.

Je nutné odlišovat pojmy specifické poruchy učení od nespecifických poruch učení. To jsou obtíže vznikající z nejrůznějších vnějších příčin při výuce čtení, psaní a matematiky. Je to např. zanedbání školní docházky, psychická deprivace, dětská neuróza, nedostatek zraku, sluchu. Jedná se o tzv. pseudoporuchy (in ibid).

2.3 Etiologie

O příčinách specifických poruch učení existuje celá řada teorií. Z hlediska neuroanatomie a neurofyzologie jsou nejčastější příčinou specifických poruch učení poruchy ve stavbě a funkci určitých oblastí mozku, popř. v nedostatečné funkci analyzátorů. Z hlediska pedagogiky a psychologie je ke zvládnutí základních školských dovedností třeba dosažení určité úrovně funkcí, které se na čtení, psaní a počítání podílejí. Pokud je porucha ve vývoji některé z funkcí nebo v jejich spolupráci, může se projevit jako porucha učení (Šturma in Říčan, Krejčířová a kol., 2006).

Poruchy učení mohou vznikat na podkladě lehkých mozkových dysfunkcí (LMD). Obsah tohoto pojmu definoval v roce 1966 tým dvanácti odborníků pod vedením psychologa S. Clementse: „Syndrom lehké mozkové dysfunkce se vztahuje na děti téměř průměrné, průměrné nebo nadprůměrné obecné inteligence s určitými poruchami učení či chování, v rozsahu od mírných po těžké, které jsou spojeny s odchylkami funkce centrálního nervového systému. Tyto odchylky se mohou projevit různými kombinacemi oslabení ve vnímání, tvoření pojmů, řeči, paměti a v kontrole pozornosti, popudů nebo motoriky. Podobné příznaky mohou nebo nemusí komplikovat problematiku dětí s mozkovou obrnou, mentální retardací, slepotou nebo hluchotou. Tyto odchylky mohou vznikat z genetických variací, biochemických nepravidelností, perinatálních poškození mozku či jiných onemocnění nebo poškození prodělaných v průběhu let, jež jsou kritická pro rozvoj a zrání centrálního nervového systému, anebo

z příčin neznámých“ (Šturma in Říčan, Krejčířová a kol., 2006, s. 157).

U dětí s LMD se mohou, ale nemusejí projevit poruchy učení. Stejně tak poruchy učení mohou, ale nemusejí vznikat na základě LMD. A. Šafrová (in Pipeková, 1998) uvádí výzkumné práce českého psychiatra O. Kučery z padesátých let, které naznačily směr pátrání po příčinách specifických poruch učení. Ve skupině dětí s dyslexií v Dolních Počernicích zjistil tyto příčiny obtíží:

- Lehké mozkové dysfunkce (encefalopatie) se objevily v 50% případů.
- Dědičnost (hereditární příčiny) byla prokázána ve 20% případů.
- Kombinace lehké mozkové dysfunkce a dědičnosti (hereditárně-encefalopatická) asi v 15% případů.
- Neurotická nebo nejasná etiologie byla označena u zbývajících 15% případů.

Dle Pokorné (2001) můžeme chápat jako příčiny specifických poruch učení nejen dispoziční příčiny, jako jsou genetické vlivy nebo lehká mozková postižení, ale také se musíme zabývat otázkou, do jaké míry dítě negativně ovlivňují školní výkony ve čtení, psaní a počítání, jaké jsou podmínky rodinného prostředí a také školního prostředí.

Převážná většina autorů uvádí vždy několik příčin, které se navzájem kombinují. Obvykle se totiž setkáváme s dětmi, které mají více potíží v různých oblastech (Zelinková, 1994).

(srov. Šafrová in Pipeková, 1998)

2.4 Symptomatologie

Vitásková (2006) říká, že specifické poruchy učení se projevují nejen při osvojování čtení, ale také při psaní a počítání. Nevyskytují se v čistých či izolovaných formách, jedná se tedy o určitý komplex symptomů, z nichž některé se dají zařadit do kategorie s přesahem do jiné kategorie (např. dyslexií s přesahem např. do dyskalkulie). Diferenciace jednotlivých typů je proto značně obtížná.

Nespecifické projevy:

- Deficity pozornosti.
- Zvýšená unavitelnost.
- Deficity paměti – týkají se především formy zrakové a sluchové. Častá zapomnětlivost, problémy se zapamatováním pravidelných aktivit, poruchy pohybové paměti.
- Motorické deficity – poruchy koordinace pohybů a poruchy jemné motoriky. Zvláštní skupinu zde tvoří obtíž zvaná artikulační neobratnost.
- Obtíže v časoprostorové orientaci a ve vnímání posloupnosti (seriality).
- Obtíže v pravolevé orientaci – bývají podstatou obtíží v diferenciaci zrakových či sluchových podnětů a mohou ovlivňovat grafomotoriku.
- Obtíže v jazyce a řeči – snížená úroveň jazykového citu, specifické poruchy výslovnosti, malá slovní zásoba.
- Emoční labilita, psychomotorická instabilita – plačtivost, náladovost, vyrušování, ale také poruchy spánku a chování.
- Poruchy aktivity – hyperaktivita nebo hypoaktivita, spojeny s poruchami pozornosti.
- Poruchy sensorické integrace – obtížněji a déle se vytvářející vztah mezi slyšeným, vnímaným a pociťovaným.

Specifické projevy – jsou vázány na konkrétní školní dovednosti (čtení, psaní, aritmetika):

- I. Obtíže ve čtení, psaní a pravopisu – projevující se záměnou podobných hlásek, přehazováním a vynecháváním hlásek, pravolevým či mechanickým čtením, odhadováním slov, špatnou diakritikou, dvojitým čtením atd. (Vitásková, 2006).

Dyslexie má různé projevy a příčiny, ale doposud neexistuje jediná univerzální metoda, jak tyto chyby odstranit.

Dvojitý čtení

Tzv. dvojitý čtení je velice nesprávný návyk žáků nejen s dyslexií. Olga Zelinková (1994, s.69) uvádí následující projevy: „dítě nejdříve slovo čte po písmenech potichu a teprve potom je vysloví nahlas. Utváří se nejčastěji tak, že dítě, ať už vedeno učitelem, rodiči nebo vlastní snahou po plynulém čtení, předčasně přechází z etapy slabikování do etapy plynulého čtení.“ U řady dětí tento návyk časem sám vymizí, ale problémem zůstává u dětí s dyslexií. V těchto případech může návyk přetrvávat a stává se tak brzdou plynulého čtení. Velice obtížně se odstraňuje. Nejvýraznějším signálem jsou pro učitele velké pauzy mezi slovy. Avšak návyk dvojitého čtení může učitel velice lehce přehlédnout v případě, že žák čte velmi hbitě písmena a zvládá sluchovou syntézu. Jednoznačně patrné je při pozorování žáka zblízka, kdy může sledovat patrný pohyb rtů při hláskování.

Jednou z příčin dvojitého čtení mohou být také nesprávné oční pohyby, které jsou způsobené poruchami mikromotoriky očních svalů. Je známo, že při klasickém čtení postupují oči plynule po řádku zleva doprava. Při dvojitým čtením však provádějí celou řadu pohybů a tím si slovo ohmatávají, vnímají jednotlivá písmena, postupují vpřed a opět se vracejí na začátek slova.

Dvojitý čtení se nepovažuje za patologické zhruba do druhého ročníku základní školy.

Pro odstranění dvojího čtení se uvádí následující postup:

- Plynulé slabikování, které probíhá pod dohledem učitele nebo rodičů.
- Čtení s okénkem, kdy se postupně odkrývají slabiky, která má žák číst.
- Párové čtení, kdy učitel nebo rodič čte společně s dítětem.

Záměny písmen

Pro čtení je typické, že žáci nejčastěji zaměňují písmena, která si jsou tvarově podobná (b-d, m-n), písmena zvukově podobná (hlásky znělé a neznělé, p-b, a sykavky), nebo písmena lišící se háčkem nebo čárkou, ale dochází i k záměně písmen, která si nejsou vůbec podobná. Častou příčinou bývají nedostatky ve zrakovém či sluchovém vnímání (Zelinková, 1994).

Vynechávání, přidávání, přesmykování písmen

Častou příčinou těchto chyb bývají nedostatky jak ve sluchové syntéze tak i v analýze, je zde snižená schopnost vybavovat si písmena, výjimkou nebývají ani poruchy soustředění a grafomotoriky (Zelinková, 1994).

Při odstraňování lze využít následující body:

- rozklad slov na hlásky a slabiky
- tvoření slov z přeházených hlásek
- vyhledávání slov v řadě slabik
- výběr hlásek a doplňování do slov
- doplňování slabik
- tvoření slov z daných písmen

Domýšlení obsahu

Domýšlení obsahu je velice častým a nežádoucím projevem u dětí s dyslexií. Při této chybě je dobré začít číst slova lišící se v jedné hlásce, čtení bezesmyslných slov a párové čtení. Pomáhá také pomalé čtení se čtenářským okénkem (Zelinková, 1994).

Čtení bez porozumění

Čtení bez porozumění je typické pro děti se specifickými poruchami učení, které se příliš soustředí na techniku stránku výkonu. Obsah čteného textu jim často uniká. Výsledkem bývá nejenom to, že dítě není schopno převyprávět obsah článku, ale má potíže ve všech předmětech, kde má získávat informace čtením textu (Zelinková, 1994).

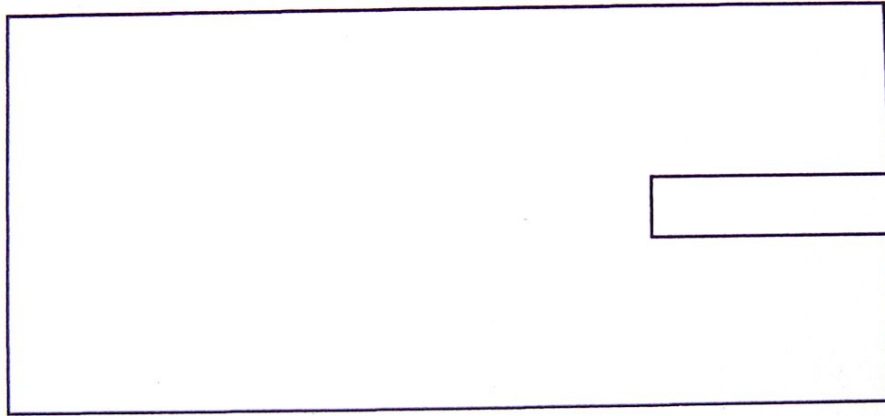
Při nácviku čtení s porozuměním se doporučuje provádět následující cvičení:

- Přiřazování slov nebo celých vět k obrázkům.
- Ilustrace věty nebo celého textu.
- Překrývání spodní části písmen – tím se zamezí domýšlení textu podle obsahu.
- Zakrývání celých slov ve větách.
- Čtení předem známého textu, ve kterém jsou vynechaná slova.

Ulpívání na slabikách, přerývané slabikování

Objevuje se především u dětí, které si silně zafixovaly návyk číst po slabikách. Nejde o slabikování jako o etapu nácviku čtení, ale o přerývané a vyrážené slabikování, které přetrvává až do období, kdy čtení po slabikách není funkční. Mezi slabikami se objevují neúměrně dlouhé pauzy.

Vhodnou pomůckou při odstraňování těchto chyb může být tzv. čtenářské okénko (viz.obrázek), které lze nahradit obyčejnou záložkou. Tím napomáháme vedení očních pohybů vpřed tak, aby v době vyslovování slabiky již zrakově vnímalo následující slabiku (Zelinková, 1994).



Obrázek č.1. Čtenářské okénko.

- II. Obtíže v matematice – typické jsou poruchy manipulace (třídění), poruchy v pojmenování množství, snížená schopnost číst matematické symboly, záměna podobných číslic a operačních znamének atd.

Všechny tyto symptomy ne vždy značí specifickou poruchu učení, ale mohou být zapříčiněny i didaktogenními vlivy, jako je nesoulad učebního stylu učitele a žáka nebo nevhodně použité výukové metody. Vždy je podstatné vyloučit poruchy adaptability či nedostatečnou sociokulturní úroveň prostředí (Vitásková, 2006).

3 ORGANIZACE A PÉČE O DĚTI SE SPU

V současné době může být jedinec s dyslexií vzděláván buď ve speciální škole, ve specializované třídě pro žáky se specifickými poruchami učení nebo může být integrován do běžné třídy základní školy. Nevýznamnější právní normou pro tuto oblast je Zákon o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání – školský zákon číslo 561 ze dne 24. září 2004, který vešel v platnost 1.1. 2005. Školský zákon zajišťuje především rovný přístup ke vzdělání všem, i žáků se specifickými poruchami učení. Každý jedinec má právo na vzdělání v plném rozsahu. Pokud je povinná výuka cizích jazyků, nelze dítě osvobodit. §16 říká že:(1) „Dítětem, žákem a studentem se speciálními vzdělávacími potřebami je osoba se zdravotním postižením, zdravotním znevýhodněním nebo sociálním znevýhodněním.“ (3) „Zdravotním znevýhodněním je pro účely tohoto zákona zdravotní oslabení, dlouhodobá nemoc nebo lehčí zdravotní poruchy vedoucí k poruchám učení nebo chování, které vyžadují zohlednění při vzdělávání.“

Školský zákon 561 z roku 2004, §18: „Ředitel školy může písemným doporučením školského poradenského zařízení povolit nezletilému žákovi se speciálními vzdělávacími potřebami nebo mimořádným nadáním na žádost jeho zákonného zástupce a zletilému žákovi nebo studentovi se speciálními vzdělávacími potřebami nebo s mimořádným nadáním na jeho žádost vzdělávání podle individuálního vzdělávacího plánu.“ Následujícím prováděcím předpisem jsou stanoveny náležitosti individuálně vzdělávacího plánu. Sbírka zákonů číslo 73/2005 Vyhláška ze dne 9. února 2005 o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí žáků a studentů mimořádně nadaných.

Integrace jedinců se speciálními vzdělávacími potřebami znamená v praxi soužití postižených a běžné populace ve škole i mimo ni. Cílem ovšem není pouze společný pobyt v jedné třídě, ale skutečné soužití, tzv. inkluze. Integrace vede žáky především k toleranci jejich individuálních rozdílů, ke vzájemné pomoci a zároveň ohleduplnosti. Právní normou pro provádění integrace je Školský zákon. O integračních opatřeních rozhodují pracovníci pedagogicko-psychologických poraden (Zelinková, 2006).

Speciální vzdělávání žáků s dyslexií je zajišťováno formou individuální integrace, skupinové integrace, ve „speciální škole“ nebo kombinací některých z uvedených forem (Zákon č. 561/2004).

4 ETAPY VÝVOJE ČTENÁŘSKÝCH DOVEDNOSTÍ

Uvádíme dělení etap vývoje čtenářských dovedností Radky Wildové, které je podle nás velice přehledné a bere v úvahu různé metody výuky čtení.

• Přípravné období

Ještě dodnes někteří učitelé nedoceňují význam přípravného období pro počáteční rozvoj čtení. A to nejen jeho obsah, ale i jeho délku. Cílem tohoto období je mimo jiné připravit žáka z hlediska rozvoje sluchového a zrakového vnímání, paměti, pozornosti a pravolevé orientace. Dalším důležitým cílem je rozvíjení řečových dovedností žáků a to především slovní zásoby. Významnou činností, která podporuje vyjadřování žáků je pravidelné předčítání žákům a jejich aktivní poslech. Předčítání je významné nejen pro rozvoj vyjadřování, ale je také velmi účinnou aktivitou, která motivuje žáky ke čtenářství. Předčítání by mělo být nejen pravidelnou aktivitou v rodinách, ale i na základní škole.

S rozvojem vyjadřovacích schopností i úzce souvisí nezbytný logopedický výcvik.

Všechny činnosti pro přípravu na čtení musí být pro žáky zajímavé, pestré, tvořivé a aktivní. Je jednoznačně efektivnější, když pedagog přihlíží k individuálním zvláštnostem žáka při výběru zaměstnání.

Délka přípravného období není jednoznačně vymezena, záleží na situaci konkrétní třídy. Při analyticko-syntetické metodě lze toto období zkrátit pouze na několik dní. Při čemž zařazení dalších zaměstnání se provádí společně s nácvikem prvních písmen. Tento postup podporuje zájem žáků o čtení, ale učitel nesmí ani přesto podcenit koncepci přípravného období.

Učitelé, kteří využívají genetickou metodu, spojují období přípravy na čtení s poznáváním všech písmen abecedy a současně jejich zapisováním (hůlkové tvary). Je třeba neopomenout, že

např. rozvoj fonemického sluchu, vyjadřování atd. je třeba zařazovat do výuky čtení v průběhu celého školního roku.

- **Nácvik nového písmene**

Při nácviku nového písmene bychom měli využívat co nejvíce smysly (multisenzoriální přístup). Skutečnost je taková, že v praxi to příliš nefunguje. Bohužel, u většiny žáků se bez zapojení smyslů neobejde ani v již rozvinutém nácviku. Vhodnými aktivitami při osvojení si nového písmene může být např. modelování z provázku, špejlí, vyhledávání tvaru písmene v prostoru třídy, dokreslování písmene do reálného obrázku, napodobení písmen tělem, obtahování písmene, vyhledávání písmene v různých tiskovinách. Opět nesmíme zapomínat na rozvoj fonemického sluchu a to nejen na začátku slova, ale i uprostřed a na konci. Dalším problémem může být pořadí nacvičovaných písmen. Zrakově podobná písmena by se neměla v učebnicích vyskytovat v blízké posloupnosti, ale v některých učebnicích tento fakt není respektován. Úkolem učitele je tento nedostatek odhalit a období nácviku dalšího písmene flexibilně zařadit až po dokonalém zvládnutí předcházejícího zrakově podobného písmene.

- **Nácvik čtení slabik v analyticko-syntetické metodě**

V genetické metodě neprobíhá nácvik čtení prostřednictvím čtení slabik, tato etapa rozvoje dovednosti čtení v genetické metodě neexistuje.

V analyticko-syntetické metodě je slabika od začátku nácviku chápána jako součást plnovýznamového slova. Při jejím nácviku a procvičení se využívá vazba slabika - slovo. V této fázi by již měl ustát mechanický trénink izolovaných slabik a měly by být zařazeny zajímavé aktivity podporujícími zapamatování si a postřehování slabik a následně jejich vazbu ke konkrétnímu slovu. Např. křížovky na doplňování slabik, spojování slabik s obrázky, atd. Po procvičení různých typů slabik by žáci měli co

nejrychleji přistoupit ke čtení slov. Pomůckou pro nácvik syntézy slabik do slova může být např. domino na slabiky.

- **Nácvik čtení slov a vět**

V analyticko-syntetické metodě je nácvik čtení slov uspořádán do jednotlivých kroků. Jejich posloupnost bývá ve slabikářích uspořádána různě.

Při čtení slov žákovi zpočátku ukazujeme tzv. vázaným slabikováním. Dáváme přitom pozor na vznik dvojího čtení, které nepodporujeme. Postupně necháváme číst žáky vlastním způsobem a tempem. Klademe důraz na současné vyslovování čtených slov. Čtení slov je dobré procvičovat i tzv. postřehováním (slova ukazujeme žákům na kartách a oni je ihned vyslovují).

V genetické metodě se při čtení slov neprocvičuje čtení po slabikách. Žáci čtou slova po písmenech a pak je vysloví jako celek. Důležitým pomocníkem rozvoje sluchové a zrakové analýzy a syntézy je zapisování slov hůlkovým písmem. Někteří zastánci genetické metody se domnívají, že dvojí čtení není čtenářským nedostatkem a vedou své žáky k tomu, aby si slovo nejprve přečetli potichu a poté vyslovili nahlas jako celek.

Při čtení slov podporujeme rozvoj porozumění a zároveň vedeme žáka k tomu, aby vnímal smysl textu. Po zvládnutí čtení prvních slov přecházíme ke čtení jednoduchých vět. Postupně dbáme i na správnou intonaci a nacvičujeme nápodobou čtení učitele nebo dobrého čtenáře.

- **Čtení souvislých textů**

Čtení souvislých textů udržuje především zájem o čtení. Texty musí být vhodné jak po stránce obsahové, ale i z hlediska techniky čtení a grafického znázornění. Důležité je neopomíjet správný metodický nácvik čtení nového článku, který vede k tomu, že žák rozumí tomu, co četl a zároveň se vytváří jeho vztah ke čtenářství. Nácvik nového článku by měl obsahovat následující etapy:

motivace, nácvik čtení obtížných slov, vysvětlení méně známých slov, vzorové čtení nebo poslech části článku, čtení po větách nebo delších úsecích, rozvoj porozumění a další aktivity spojené se čtením článku - orientace v textu, dramatizace, výtvarné zpracování, obměny článku atd.

- **Rozvoj čtenářství v 1. ročníku**

Od začátku rozvoje čtení v 1. ročníku je třeba volit vhodné aktivity, které jsou žákům přitažlivé a vedou tak ke čtenářství. V neposlední řadě je také důležitá spolupráce s rodiči a školními i veřejnými knihovnami. Ty pro děti pořádají besedy o knihách, pasují žáky a čtenáře atd. V průběhu celého školního roku žákům pravidelně předčítáme a vedeme k tomu i rodiče. Zvláštní pozornost je třeba věnovat těm žákům, kteří si čtenářskou dovednost osvojili již před vstupem do základní školy. Pro tyto žáky je třeba připravit individuální či skupinová zaměstnání, která budou jejich čtenářskou dovednost rozvíjet.

(www.rvp.cz)

Pro srovnání uvádíme fáze osvojování čtenářských dovedností podle Václava Mertína (in Kucharská, 1999).

Ten rozděluje etapy vývoje čtenářských dovedností do šesti fází. V první fázi (dva až pět roků) vnímá dítě text jako obrázek a ještě nechápe princip abecedy. Ve dvou letech zapojuje globální zrakovou paměť. Čte slova jako obrázky. Ve druhé fázi (pět až šest let, v prvních obdobích školní docházky) dítě částečně využívá fonetického klíče při poznávání slov. Jde o tzv. abecední stádium, kdy dítě chápe spojování hlásek do slov. Zpravidla dokáže bezchybně identifikovat první a poslední hlásku. Třetí fáze (šest až sedm let, od druhého pololetí první třídy) je obdobím kontrolovaného poznávání slov. Ve druhé třídě základní školy ještě nadále přetrvává vědomá kontrola čtení. Dítě v této fázi již zvládlo fonetické a pravopisné klíče, ale čtení ještě neprobíhá automaticky. Ve čtvrté fázi (sedm až osm let, druhý a třetí ročník)

dochází k automatickému rozpoznávání slov. Ne konci třetí třídy se zvyšuje rychlost čtení, dítě automaticky rozpoznává slova a tím dochází k vypouštění vědomé kontroly nad čtením. K automatizaci čtení u nás dochází mezi druhým a čtvrtým ročníkem základní školy. V páté fázi si dítě vytváří vlastní strategii čtení (osm až devět let, třetí až čtvrtý ročník). Ve čtvrté třídě je již čtení rychlé a s porozuměním. Poslední, šestá fáze (začátek vyšších ročníků středních škol, konec adolescence), je obdobím vyspělého dospělého čtení. Žáci jsou schopni pracovat samostatně s textem (úpravy, výpisky).

5 METODY VÝUKY ČTENÍ

V historii metod prvopočátečního čtení se můžeme nejčastěji setkat se základním rozdělením na metody syntetické a analytické. Metody syntetické vycházejí z prvků, tedy z písmen v písemném jazyce, nebo z hlásek v jazyce mluveném, které jsou spojovány v celky. Metody analytické vycházejí z celků a zároveň vedou k poznávání jednotlivých prvků.

5.1 Analytické metody

5.1.1 *Vogelova metoda*

Tato metoda je zároveň nazývána metodou normálních slabik. Rozšířila se ve 40. letech 19. století v Německu. Podobala se metodě hláskovací. „Po rozkladu slova na hlásky se začalo hned se spojováním hlásek. Začínalo se však slovem, něčím, co má význam, ne izolovanou hláskou. Vogel používal 98 slov, která obsahovala celou abecedu. Šlo o názvy zvířat, osob a věcí. Žáci kreslili věc označenou slovem, slova rozebírali na písmena a ta opět skládali ve slova“ (Fabiánková, 1999, s. 20).

U nás tuto metodu propagoval G.A.Lindner a použil ji ve své učebnici *Knihy maličkých* (1880). Užívá pouze 21 normálních slov (máma, Vít, lev, osel, rak kouř) obsahujících abecedu. Normální slova byla spojována s obsahem věcného učení, kreslení a zpěvu. Při čtení se užívalo zrakové analýzy i grafického záznamu. Např. učitel vybere slovo „lev“, žáci slovo nakreslí, poté rozeberou na písmena, která opět skládají ve slovo. I přesto, že Lindner tuto metodu velice prosazoval, se u nás neujala (Santlerová, 1995).

5.1.2 Globální metoda

Základem globální metody je postup od celku k jednotlivým částem. Na počátku výuky stojí slovo doplněné zobrazením konkrétního pojmu. Teprve později je slovo analyzováno na písmena. Dítě může číst okamžitě celé slovo a zároveň vnímat i jeho konkrétní význam.

Globální metoda usiluje o zachování určité návaznosti na analyticko-syntetickou metodu. Může být použita k překlenutí doby, kdy je dítě ve výuce čtení neúspěšné. Hlavním cílem je stimulace rozvoje zrakového vnímání, verbálního myšlení, záměrné pozornosti a komunikativních dovedností.

Metoda globální je dobrou technikou, která zrychluje čtení. U nás ji propagoval především Václav Příhoda. Jedinou nevýhodu, kterou má tato metoda je, že snižuje výběr množství slov pro počáteční čtení (Wágnerová, 1996).

Vhodnou pomůckou jsou obrázky se slovy z nejrůznějších oblastí, které dítě obklopují. Tvary písmen by měl být hůlkové, jednoduché, aby je bylo možno napodobovat obtahováním, modelováním, skládáním z různých materiálů a stavebnic.

Výuku čtení začínáme tehdy, má-li dítě aktivní slovní zásobu. Mělo by bez problému rozlišit obrázky a zároveň porozumět jejich obsahu. Můžeme ji rozdělit do čtyř etap (Hemzáčková, 1998):

1. Přípravná etapa – do určité míry se shoduje s přípravnou fází analyticko-syntetické metody
2. Etapa vlastního čtení – začíná ve chvíli, kdy je natištěné slovo odděleno od volného obrázky
3. Etapa dalšího čtení a procvičování

V první etapě začínáme hlasitým předčítáním krátkých textů, společně si prohlížíme knížky, u kterých je text doplněný obrázkem. Dítě vnímá, že text je sledován prsty, že začínáme číst nahoře na stránce, a že čteme zleva doprava. Důležité je vzbuzení zájmu o čtení a spolupráce s rodiči. Zařazujeme diferenciacní

cvičení na zrakové vnímání (vnímání rozdílů), jejich cílem je osvojení pojmů stejný x jiný.

- a) rozlišování a přiřazování stejných skutečných předmětů ve dvojicích (předmět a předmět)
- b) přiřazení předmětu a obrázku
- c) tvoření dvojic stejných obrázků různých velikostí, tvarů a barev

Dále zařazujeme cvičení na porozumění a zapamatování pojmů. Poznávání a rozlišování kreslených obrázků představuje již jistou úroveň zobecňování.

- a) učitel řekne název, dítě přiřadí obrázek (na slovní pokyn)
- b) učitel ukáže obrázek a dítě řekne název

Ve druhé etapě je doporučován tento postup:

- Učitel přiřazuje slovo k obrázkům a také jej čte.
- Učitel přiřazuje obrázek a dítě čte.
- Dítě přiřazuje obrázek a samo čte.
- Uplatnění různých způsobů práce se slovy a obrázky.

U třetí etapy je uveden následující postup:

- Situační obrázky.
- Hlásky A – I použijeme jako spojku mezi dva obrázky.
- Dítěti předložíme jeden obrázek a 2-3 slova – musí vybrat správné, nebo 2-3 obrázky a jedno slovo a dítě vybere jeden správný obrázek.
- Dvojice, trojice, později sloupce natištěných slov, které již dítě zná, ukazuje a přiřazuje ke známému obrázku. Je možné zařadit i neznámá slova.
- Tvoření vět se slovy, které pojmově znamenají činnost – k obrázkům osob, zvířat, věcí se doplňuje slovo vyjadřující činnost.
- Dítě doplňuje významově hodné slovo vyjadřující činnost mezi dva obrázky a přečte utvořenou větu.

- Při manipulaci se skládkami izolujeme slova a použijeme je k tvoření dalších vět.
- Pro vyspělejší čtenáře můžeme sestavovat i krátké texty o dvou až třech větách. Vhodná je i kombinace s obrázky.

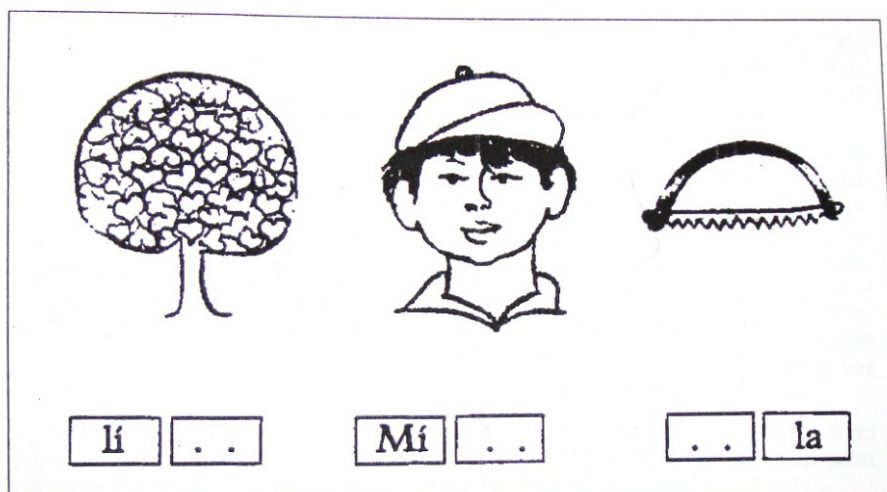
5.1.3 Analyticko-syntetická metoda

Nejběžněji používanou metodou u nás je metoda analyticko-syntetická. Je také nejvíce rozšířena v současných učebnicích prvopočátečního čtení. Do roku 1951 se na některých školách vyučovala globální metodou. Od roku 1951 až do roku 1990 byla jako jedinou oficiálně uznávanou metodou čtení metoda analyticko-syntetická. Již v roce 1864 tuto metodu rozpracoval K.D. Ušinskij . U nás považujeme za tvůrce této metody J.V. Svobodu. Ve svých dílech Školka (1839) a Malý čtenář (1840) vycházel z mluveného slova, učil žáky analyzovat slova ve slabiky a v hlásky. Po vyvození hlásky následuje rozpoznání písmene a čtení otevřené slabiky (ma, so, la....). Analýza i syntéza jsou při této metodě prováděny současně v jedné vyučovací hodině. Doslova lze říci, že syntéza (spojování hlásek ve slabiky a slabiky ve slova) napomáhá analýze (rozkládání slova na slabiky a hlásky) a analýza se opírá o syntézu. Svoboda využíval při nácviku čtení skládací abecedu (Fabiánková, 1999).

Jako pozitivum této metody je uváděno, že vzhledem ke struktuře českého jazyka je pro nás nejpřirozenější a nejpřijatelnější. Negativum naopak je to, že s výukou čtení pomocí analyticko-syntetické metody začínáme ve vývojovém období, kdy dítě ještě spolehlivě neovládá analýzu a syntézu a dále diferenciaci slov, slabik a hlásek (Jucovičová, 2004).

Systém vyučování počátečnímu čtení metodou analyticko-syntetickou byl podrobně rozpracován kolektivem pod vedením J. Hřebejkové (in Fabiánková, 1999). Tento elementární výcvik

je rozvržen do tří etap. První etapou je etapa jazykové přípravy žáků na čtení, ve které se využívá Živá abeceda, která obsahuje cvičení pro přípravu na čtení. Jde především o přípravu fonemického sluchu. Žáci jsou vedeni ke zřetelnému vyslovování, učí se rozlišovat slova a věty, chápat vztah slabiky a hlásky. Cvičí se analýza a syntéza slabik. Slabiku by měli žáci vyslovovat naráz. V této fázi musí učitel dbát na to, aby žáci nevyslovovali hlásky šeptem a teprve potom nahlas, tzv. dvojí čtení. Další etapou je etapa slabičně analytického způsobu, která má čtyři fáze: čtení otevřené slabiky ve slovech (máma, Eva), čtení zavřené slabiky na konci slov, čtení otevřené slabiky trojpísmenné (sto, stojí) a slova se dvěma souhláskami uprostřed (babička, myška, a nakonec čtení slov se slabikotvorným r, l (vlk, krk), slova s písmenem ě (dě, tě, ně, bě, pě, vě) a se slabikami di, ti, ni. V této etapě už žáci čtou ze Slabikáře a postupně si automatizují poznávání písmen abecedy (malých i velkých, tiskacích a psacích). Třetí etapou je etapa plynulého čtení slov. Žáci by již v této etapě měli číst plynule a s porozuměním. Cílem je naučit číst správně, plynule po celých slovech a s porozuměním. Důraz je kladen i na správnou intonaci a přízvuk.



Obrázek č.2 - FABIÁNOVÁ, I. HŘEBEJKOVÁ, J. VEBEROVÁ, E. : Slabikář. Praha, 1987.

5.2 Syntetické metody

5.2.1 Písmenková metoda

Metoda nazývaná též abecední nebo slabikovací. Tuto metodu používali již staří Řekové a Římané. S nepatrnými obměnami se v našich zemích udržovala až do poloviny 19. století. Žáci se nejprve učili názvy písmen a jejich tvary, ty pak spojovaly ve slabiky a slabiky spojovaly ve slova. Podle písmenkové metody museli žáci nejprve umět nazpaměť celou abecedu od začátku až do konce i pozpátku. Po zvládnutí této etapy se učili číst po slabikách. Při čtení nejdříve pojmenovávali jednotlivá písmena a potom vyslovili celou slabiku. Např. slabika by se četla: bé-ypsilon rovná se by (Santlerová, 1995).

K. Santlerová (1995, s. 7) uvádí metodický postup, který se u nás uplatňoval nejčastěji:

- Dítě vyslovovalo jména písmen po učiteli v abecedním pořádku tak dlouho, až je rozeznávalo (á,bé,cé.....).
- Učilo se písmena pojmenovat i mimo abecední pořádek (er,ká,ef....).
- Dále žáci četli po slabikách, ale tak, že nejprve vyjmenovali všechna písmena slabiky a pak je spojovali ve slabiku (ká, el, á – klá, es, é, ká – sek....klá-sek). Slabiky si pak šeptem převedli na hlásky a nahlas řekli celou slabiku.
- Slabiky skládali ve slova.

„Metoda byla založená na mechanickém čtení a na memorování velkého počtu slabik beze smyslu. Potíže vyplývaly z toho, že hláskované slovo se vůbec nepodobalo slovu mluvenému, písmena se nevyslovovala ve zvukové platnosti, např. em-é-cé-há = mech. Naučit se číst touto metodou bylo velmi obtížné a zdoluhavé“ (Fabiánková, 1999, s. 17).

5.2.2 Hláskovací metody

Hláskovací metoda sváděla dlouhý boj s metodou písmenkovou, která se u nás používala až do poloviny 19. století.

Podstata metody hláskovací spočívá v tom, že se nečte název písmene, ale vyslovuje se pouze samostatná hláska, kterou se písmeno označuje. Jako první se probírají samohlásky, teprve pak souhlásky ve skupinách. Pro přípravu na čtení se doporučuje sluchový rozklad slov, vhodné je spojovat hlásky ve skupiny a slabiky ve slova. Např. m-a = ma, l-ý=lý, malý (Fabiánková, 1999).

„Počátek hláskovací metody lze spatřovat v Komenského práci Schola ludus, kde Komenský názvy písmen nahradil hláskami, které vyjadřují hlasy zvířat. Dítě podle obrázku napodobovalo hlas zvířete a seznamovalo se zvukovou stránkou písmene, např. „s“ – sykot hada nebo písmeno –es-“ (Fabiánová, 1999, s.17).

Vinařický vydal podle hláskovací metody zpracovaný slabikář Česká abeceda aneb malého čtenáře knížka první (Santlerová, 1995).

5.2.3 Metoda normálních slabik

Za vznikem této metody stála snaha odstranit potíže při spojování písmen ve slabiky. Autorem této metody je pravděpodobně Čeněk Holub, z čehož je patrné, že jde o původní českou metodu (Santlerová, 1995).

Metoda normálních slabik využívá pro vyvození prvních slabik návodných obrázků, např. na obrázku je motýl a pod ním slabika MO. Dochází tak k vyčleňování slabiky ze známých slov a tudíž odpadá tvoření slabik beze smyslu. „Nevýhodou této metody je, že žáci dlouho spojují slabiku nového slova s nápovědným obrázkem a nemohou pochopit význam nového slova. Např. slovo lavice si žáci rozloží na slabiky la-vi-ce a ke každé slabice si vybavují

návodný obrázek, la-lampa, vi-vidlička, ce-cestička“ (Fabiánová, 1999,s.18).

Naopak výhody odůvodňuje Santlerová (1995,s.13) tím, „že dítě, které čte jednotlivá písmena a přechází ke čtení slabik , musí přehlédnout dvě písmena, a tím se postupně rozšiřuje jeho zorné pole.“

Uvádí se následující postup:

- Čtení jména obrázku.
- Čtení slabik obrázku.
- Čtení izolované slabiky.
- Z poznaných slabik tvoření slov.

5.2.4 Metoda skriptologická

Tato metoda pronikla do našich škol poměrně brzy, asi v roce 1875. Podstatou metody je sluchový rozklad věty na slova, slov na slabiky a slabik na hlásky. Zároveň se procvičují v kreslení, aby se jejich ruka připravila na psaní. Santlerová (1995, s.9) popisuje následující postup „asi po šesti nedělích se vyvine psací písmeno tak, že učitel napíše psací písmeno na tabuli, žáci píší písmeno na tabulkách, vyhledávají toto písmeno mezi jinými písmeny, opisují je z tabule. Postupně se učí dalším písmenům, které spojují do slabik. Při spojování slabik postupují stejně jako při vyvozování písmen. Procvičuje se velká psací abeceda (psaní i čtení), později se čte tiskací písmo malé i velké abecedy. Děti se učí číst písmo učitele i svoje vlastní.“

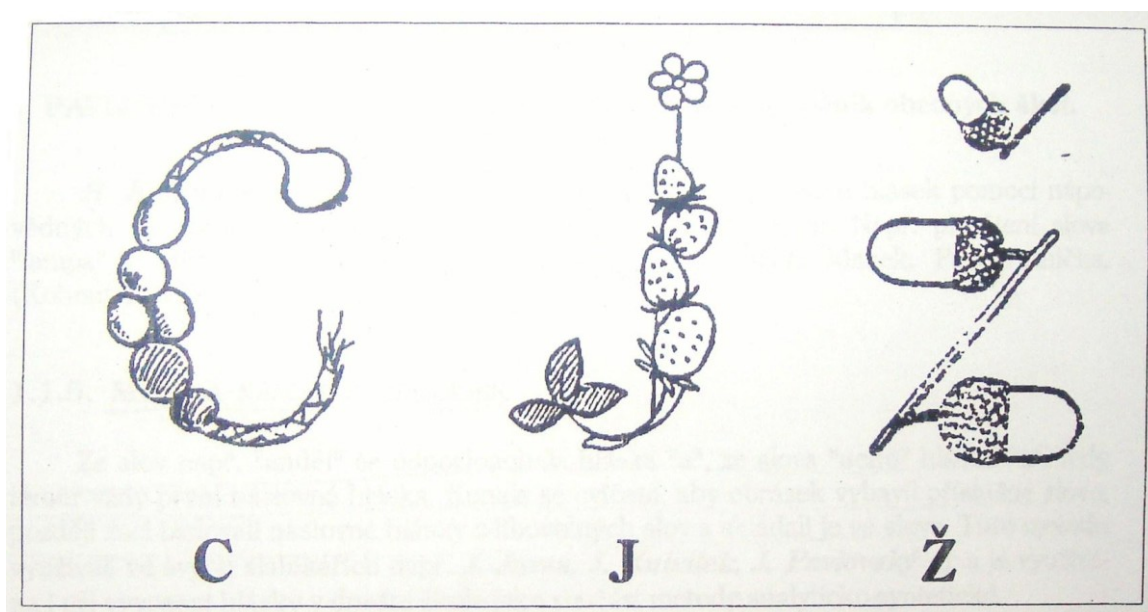
Fabiánková (1999, s.18) ještě dále doplňuje, že „známá písmena spojují ve slabiky. Po slabikách se samohláskou (ba,so) následují slabiky s dvojháskou (hou), slabiky o třech písmenech (les,pro), slabiky se slabikotvorným r a l (vr,br,hl) a skupinou souhlásek.“

K zastáncům této metody patří autoři slabikářů jako např. J. Šťastný, J. Sokol, V. Bohdanecký, A. Žumar, J. Jursa (in ibid).

5.2.5 *Metoda mnemotechnická*

Tato metoda využívá tzv. nápovědné obrázky, které napovídají dané slovo, hlásku i písmeno. Např. jahoda – obrázek stočený jako „j“, slovo „jahoda“, písmeno „J“, náslovná hláska „j“ (Santlerová, 1995).

Obrázek č.3



5.2.6 *Metoda fonomimická*

Cílem metody fonomimické je odstranit obtíže při rozkladu slov na hlásky. Proto také vychází ze samostatných hlásek v lidské řeči. Zvuková obrázek je spojován s gestikulací a mimikou. Tato metody vychází z hlásek, které můžeme určit jako citoslovce. Často dochází ke spojení i s obrázkem. Např. na kočičku voláme čččč (Santlerová, 1995).

Prvky této metody používali i mnozí autoři našich slabikářů, napsaných syntetickými metodami. Josef Bačkora v díle Praktické navedení k hláskování a čtení rozděluje hlásky do čtyř skupin:

- Hlásky, které jsou žákům známé jako samostatné výrazy, např. citoslovce Á! – údiv, Í! - bolest atd.
- Hlásky, které výrazně vystupují jako samostatné slabiky na začátku slova, např. A – dam, E – va, a – no.....
- Hlásky, které jsou slyšet zřetelně na konci slov, např. pe – c, klí – č, my – š....
- Hlásky, které jsou slyšet velmi nezřetelně (-j, -h, -b, -p, -g). U těchto hlásek je doporučováno pracovat hned se slabikou.

Santlerová (1995) dále doplňuje, že k vyvození hlásek a písmen využívá učitel motivačních příběhů. Pro každou hlásku je zde hned několik příběhů, aby si učitel mohl vybrat. Žáci dále tvoří slova s danou hláskou na začátku, uprostřed a na konci. V další fázi se přistupuje k psaní písmene.

5.2.7 Metoda fonetická

Fonetická metoda byla rozšířena především v Německu. Santlerová (1995,s.14) uvádí, že tato metoda „vychází z pozorování mluvidel a jejich utváření při vyslovování hlásek. Žáci napodobují učitele nebo vyslovují hlásky podle obrázků hláskovacích tabulek. Přípravě na čtení předcházelo důkladné procvičování výslovnosti jednotlivých hlásek. Nejprve se procvičovaly samohlásky, později souhlásky. Výslovnost jednotlivých hlásek byla často spojena s krkolomným popisem tvoření hlásek.“

5.2.8 Petrákova metoda

Metoda Petrákova je též nazývaná metodou postupného a kontrolního průvodního čtení. Dostala jméno po svém původci J.E. Petrákovi. „Při čtení se užívá zpočátku jen písma tiskacího. Žáci čtou i píší velkou a malou abecedu. Psací písmo je odvozováno z tiskacího a začíná se jím psát až později“ (Fabiánková, 1999, s.18).

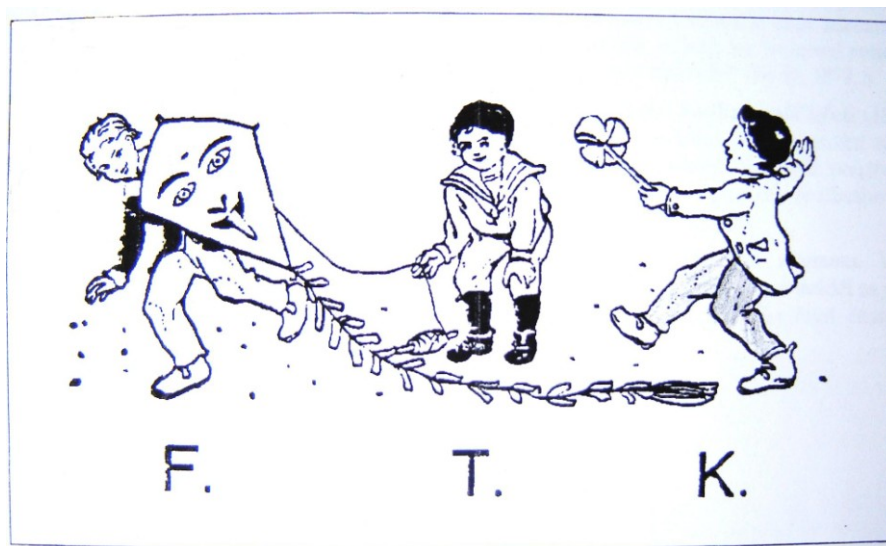
U nás se tato metoda objevila v Kožíškových a Kubálkových slabikářích, ale můžeme se s ní setkat také v Živé abecedě A. Ladové z roku 1991. Petrákova Nová první čítanka (1896) zdůrazňovala hlavně obsah. Není ilustrovaná a články souvisí s věcným obsahem. Pro Petrákovu metodu je typické, že čtení slov probíhá postupně: k, k-o = ko, ko-v = kov, kov-á = ková, ková-ř = kovář (Santlerová, 1995).

5.2.9 Genetická metoda – Kožíškova

V současné době je docela těžké najít učitele, který přesně ví, co je to genetická metoda. A to především proto, že v minulých desetiletích byli studenti a budoucí učitelé připravováni k výuce počátečního čtení analyticko-syntetickou metodou.

Genetická metoda se také nazývá Kožíškova. Můžeme ji považovat za vyvrcholení metod syntetických a za jakýsi přechod k metodě globální. Od samého začátku učí nácviku čtení rozumovému a v tom spočívá její význam.

Genetickou metodu použil v čítance pro první třídu básník a učitel Josef Kožíšek. Tato čítanka vyšla poprvé v roce 1913 a už tehdy si uvědomoval, že srozumitelnost a přiměřenost textů musejí být na prvním místě. Poupata patří dodnes k pokladů české literatury.



Obrázek č.4 - KOŽÍŠEK,J.: „Poupata“, rok vydání 1927

Je nutné si uvědomit, že v současné škole není možné postupovat stejně jako za dob J. Kožíška, a to především proto, že lingvistika, psychologie a pedagogika jsou na mnohem vyšší úrovni než na počátku století. Dnešní dítě se setkává s tištěným i psaným textem denně. Toto zrychlené tempo vede k tomu, že se dítě začíná zajímat o písmenka již velmi brzy. A to především o písmo hůlkové, jehož napodobení je jednodušší. Proč toho nevyužít i ve škole, když dítě chce ihned získat z textu informaci? Proč by mělo skládat abstraktní slabiky do konkrétního slova, když je známo, že slabika brzdí porozumění (Wagnerová, 1996).

Genetická metoda je založena na principu historického vývoje písma. V období průpravného čtení se žáci naučí číst a psát písmena velké tiskací abecedy, píší hůlkovým písmem ve formě zkratek, např. A.-Anička. Všechna písmena s tečkou jsou znakem určitého spolužáka nebo známé osoby. Písmena bez tečky jsou odpovídajícím znakem hlásky. Např. symbol E. čte dítě jako slovo Emilka. Symbol A znamená hlásku A (Fabiánková, 1999).

Olga Zelinková uvedla na jedné ze svých přednášek v roce 2007, že děti se specifickými poruchami učení, které jsou vyučovány genetickou metodou nemívají tak často problémy s přesmykáním a méně častěji nevynechávají písmena.

Problémy jim činí čtení slov obsahující slabiky dě, tě, ně. Velkým pozitivem ve prospěch genetické metody je pozitivní motivace, neboť se žáci učí rovnou číst smysluplný obsah.

5.3 Alternativní metody

5.3.1 Metoda párového čtení

Metoda párového čtení byla nejdříve propracována ve Velké Británii. U nás je rozšířena především ve specializovaných třídách pro děti se specifickými poruchami učení nebo zařízeních, např. v pedagogicko-psychologických poradnách. Studie prováděné na konci 60. let a v 70. letech na dětech běžně nadaných i postižených ukázaly, že simultánní poslech a tiché čtení zlepšuje schopnost číst a vede k lepšímu porozumění textu. Na rozvoj čtenářských dovedností má velký vliv poslouchání čteného textu, doprovázeného jeho vizuálním sledováním. Prokázalo se, že děti jsou schopny kopírovat nejen mechanické čtení, ale i rytmus, pomlky, akcenty a živý mluvní projev, a tak zdokonalovat dovednost číst (Fabiánková, 1999).

Podstata párového čtení je v jeho jednoduchosti a srozumitelnosti. Pro žáky je to velice zajímavý způsob, kterým mohou i laici pomoci dětem rozvinout schopnost číst. Při použití této metody bychom měli dodržet dvě zásady. Tou první je přítomnost osoby, která bude s dítětem pravidelně pracovat a je seznámena s postatou párového čtení. Důležitým faktorem je zde pohoda, klid a bezpečí. Druhou zásadou je svobodný výběr textu samotným dítětem. Cílem je zabránit tomu, aby dítě četlo text, který je pro něj demotivující. Správnou motivací však lze dítě při výběru textu vhodně ovlivnit. Rozhodující je vždy volba dítěte (Santlerová, 1995).

Technika párové čtení má dvě fáze:

- Simultánní čtení, kdy vedoucí párového čtené (učitel, rodič, jiný dobrý čtenář) čte společně s dítětem nahlas v těsné synchronizaci. Je důležité, aby dítě s vedoucím udrželo tempo, které se přizpůsobuje jeho čtenářské vyspělosti. V případě, že dítě udělá chybu, se čtení zastaví a dál se pokračuje ve chvíli, kdy dítě přečte správně daný text. V této první fázi se rozvíjí vzájemná souhra.
- Nezávislé čtení. Pokud v průběhu první fáze vedoucí zjistí, že se dítěti čtení daří, nechá dítě číst samo, bez opory. Stejně tak postupuje i v případě, že dítě signalizuje (pohybem hlavy, uchopením za ruku, ťuknutím do stolu), že chce číst samostatně. Signalizaci si musí vedoucí s dítětem předem dohodnout. Podle zlepšující se výkonnosti se prodlužuje doba nezávislého čtení a zkracuje se simultánní čtení. Korekce chyb se provádí ihned. Jestliže dítě opraví chybu samo, zaslouží si mimořádnou pochvalu, protože zároveň prokázalo porozumění textu. Je třeba dítě chválit nejen za správné čtení, ale také za iniciativu a aktivitu (Fabiánková, 1999).

K. Santlerová (1995, s. 43) uvádí další modifikace základní metody. „V průběhu využívání metod párového čtení se vyskytlo několik obměn, při kterých mohou rodiče sehrát významnou úlohu a pomoci tak svým dětem v rozvoji čtenářských dovedností.“

- Poslouchání textu rodiči je nejběžněji využívaná metoda. Její podstata je v tom, že dítě čte nahlas a rodiče poslouchají. Opravují špatně přečtená slova a vysvětlují neznámé pojmy. Zlepšuje se tak nejen kvalita čtení, ale také porozumění textu.
- Přípravné čtení. Podmínkou je zde důkladná motivace před četbou. Rodič s dítětem nejdříve o textu hovoří, pak čte

ukázkou z knihy a dítě sleduje text očima. Po vysvětlení a nácviku složitých slov čte dítě samostatně.

- Youngovo a Tareho párové čtení. Spočívá v tom, že vedoucí při hlavním čtení vynechává čtení lehkých slov a postupně vede dítě k samostatnému čtení.
- Gilhamova metoda párového čtení opět začíná rozhovorem o textu. Pokračuje společným čtením a opravou chybně přečtených slov. Poté, co se dítě s textem seznámí, rodič postupně snižuje intenzitu hlasu. Pozvedne ji pouze při špatně přečteném slově.
- Stínové čtení. Jde o metodu, kdy je dospělý ve čtení o slovo napřed před dítětem. Dítě zčásti text čte a zčásti opakuje co slyší. Zároveň získává dobrý rytmus čtení.

„Párové čtení je časově dosti náročná metoda. Vyžaduje individuální přístup, a proto je nelze v plné míře využívat ve školní práci. Důležitou roli zde musí sehrát rodina“ (Fabiánková, 1999, s. 28).

Doba aplikace metody párového čtení je zcela individuální. Často se uvádějí hodnoty od čtyř týdnů do dvanácti měsíců. „K výraznému zlepšení při pravidelném denním čtení dochází asi po šesti týdnech“ (Santlerová, 1995, s. 43).

5.3.2 Metoda dobrého startu

Vznik metody Dobrého startu můžeme časově zařadit na počátek 20. století. V té době zavádí E. Dupré do neuropsychiatrie pojem psychomotorika, který chápeme jako spojení motoriky s psychickými procesy poznávání a sférou emocionálně motivační. Metoda Dobrého startu tedy patří mezi psychomotoricko-rehabilitační metody, neboť rozvoj psychiky a motoriky spolu úzce souvisí. Poruchy psychomotorického vývoje způsobují vznik obtíží ve výuce čtení s psaní. Již v předškolním věku můžeme tyto

poruchy sledovat např. při modelování, kresbě, rytmicích, gymnastice, atd. (Santlerová, 1995).

Metoda „Dobrého startu“ vychází z metody „Bon spart“, která byla vypracovaná Holanďankou Theou Burnetovou ve Francii. „Metoda měla původně sloužit k rehabilitaci psychomotorických poruch. Ukázalo se však, že je i dobrou přípravou na čtení a psaní“ (Fabiánková, 1999, s.28).

V metodě „Dobrého startu“ dochází ke spojení tří složek: zrakové (rozlišování grafických tvarů), sluchové (vnímání rytmu písně) a pohybové (provádění gest, které musí být v souladu s rytmem písně). Podstatou je tedy metoda akusticko-opticko-motorická, která má dvě základní funkce. Funkci profylaktickou, která se využívá v mateřských školách nebo v 1. ročníku základních škol při přípravě dětí na čtení a psaní. A zároveň funkci rehabilitační, která se uplatňuje ve vyrovnávacích třídách nebo ve specializovaných třídách pro žáky se specifickými poruchami učení a zároveň u všech dětí, u kterých přetrvávají poruchy čtení a psaní (Fabiánková, 1999).

Santlerová (1995, s.45) dále uvádí tyto cíle metody Dobrého startu: „zdokonalit souhrn všech tří analyzátorů, zdokonalit a vyhranit lateralizaci, zlepšit orientaci v tělesném schématu a prostoru. Přitom dochází k integraci všech psychomotorickým funkcí a k nápravě porušené časově prostorové orientace.“

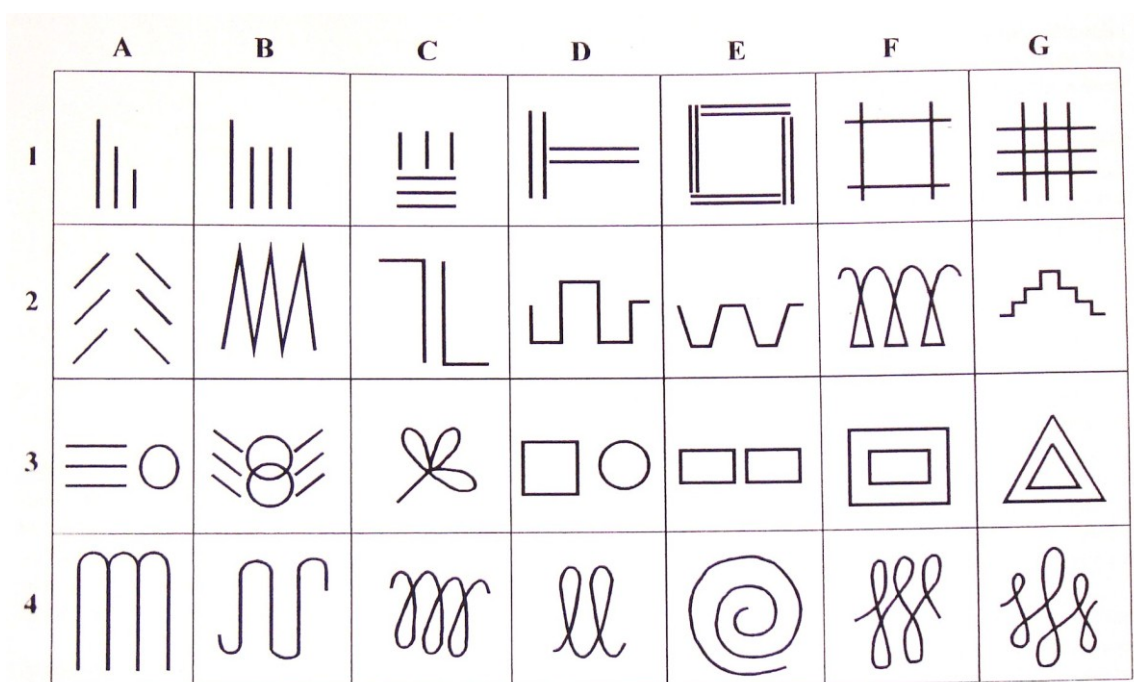
Při práci touto metodou si učitel vytvoří skupiny dětí. V případě dětí se specifickými poruchami učení by se skupina měla skládat z 6 až 8 členů. Jedna lekce může na základní škole trvat až 45 minut a žáci musí mít vždy dostatek prostoru k pohybovým cvičením. V každé lekci jsou tři fáze:

- Fáze pohybová – zdokonaluje se motorika. Dochází k uvolnění dítěte formou hry, která plynule navazuje na obsah písničky. Základem jsou pohybové cviky na rozvoj jemné i hrubé motoriky. Cviky se provádějí ve stoje.
- Fáze pohybově akustická – cviky na zlepšení motoricko-akustické percepce. Cvičení se provádí vsedě, je

doprovázené rytmickými pohyby prstů a dlaní na válcových pytlích naplněných pískem za zpěvu písničky. Zásadou je dodržovat postup od nejjednodušších cviků po složitější a přihlídnout k věku a individuálním schopnostem dětí. Nejdříve provádíme cviky jednou rukou, potom oběma a nakonec zkříženě. Za nejtěžší cviky lze považovat vyťukávání rytmu, při kterém zapojujeme všechny končetiny – tleskání rukama, údery rukou do stehů, tleskání a vydupávání rytmu nohama.

- Fáze pohybově-akusticko-zraková – tato cvičení jsou nejdůležitější a časově nejnáročnější. Jejich základem je soustava grafických vzorů (viz obr.). Ke každému z těchto vzorů jsou vybrány písničky, jejichž rytmus je ve shodě se strukturou prvků vzoru. V této fázi dodržujeme při práci následující postup:
 - a) Žák vyjadřuje samostatně rytmus písničky.
 - b) Upřesnění a ukázka grafického vzoru, který písničku vyjadřuje.
 - c) Učitel pomáhá dětem obkreslovat vzor prstem za doprovodu písničky (dbá na to, aby nedošlo k zrcadlovému provedení cviků). Potom děti pracují samostatně.
 - d) Kreslení vzoru dominantní rukou za doprovodu písničky. Je nutné, aby učitel neustále kontroloval správnost provedení cviků (jejich směr, mezery, rytmus). Nejdříve se pracuje podle předlohy, později samostatně.
 - e) Žáci obtahují vzor prstem na lavici a na tácku s pískem (popřípadě dětskou krupičkou). Pracuje se vsedě a opakuje se příslušná písnička.
 - f) Obkreslování vzoru křídou nebo uhlem na velký formát papíru nebo na fólii. Nutné je vzor několikrát obtáhnout.
 - g) Obkreslování štětcem na formát A4. Neustále se pracuje v rytmu písničky.

h) Obkreslování tužkou nebo kuličkovým perem v liniatuře s předepsaným vzorem, který velikostně odpovídá velikosti velkých písmen.



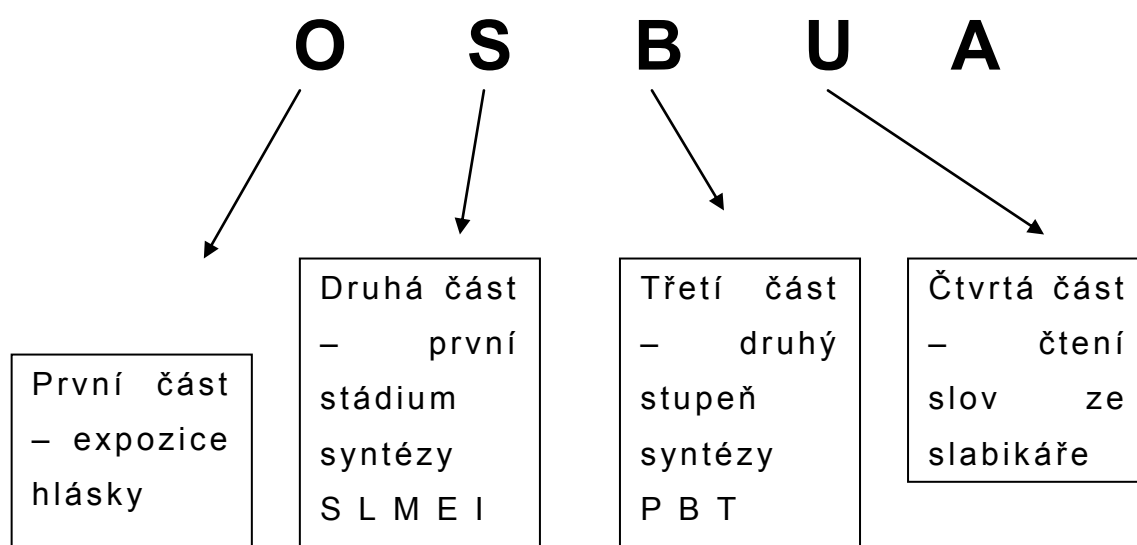
Obrázek č.5 - Sestava geometrických tvarů pro pohybově-akusticko-zraková cvičení.

Vhodné je provést po skončení práce hodnocení a vést tak žáky k sebehodnocení a k sebekontrolě. Důležitými faktory jsou zde pochvala a povzbuzení. Zpočátku se cvičení provádějí na svislé ploše a poté na vodorovné. Nejdříve začíná se na menším formátu papíru a postupně se přechází k běžným řádkům školních sešitů. Na závěr lekce se zařazují uvolňovací činnosti např. tanec. Cyklus lekcí „Metody dobrého startu“ se provádí v průběhu jednoho roku jedenkrát týdně. V činnosti se dá samozřejmě, podle potřeby, pokračovat i nadále (Santlerová, 1995).

5.3.3 Metoda splývavého čtení

Seminář Olgy Zelinkové, který proběhl v zimě 2007, zahrnoval i přednášku o alternativní metodě splývavého čtení. Autorkou této novodobé metodiky výuky čtení a psaní je PaedDr. Mária Navrátilová. Metoda splývavého čtení využívá především dramatického prvku a řídí se tzv. metodikou Sfumato, která obsahuje čtyři části a vychází ze správného návyku techniky práce očí, následuje hlasité, legátové propojení hlásky na hlásku bez přerušování dechu a tónu.

Obrázek č.6



V první části dochází k expozici hlásek O S B U A a k jejich vyvození. Učitel seznamuje žáky se všemi čtyřmi podobami hlásek (velké tiskací a psací, malé tiskací a psací). Hlávka je přirovnána k ostrovu, kde ztroskotali lidé a volají a pomoc HALÓÓÓÓ – hlávka O je tedy vyslovována jako óóóóóó. Hlávka S představuje skluzavku a žáci vyslovují ssssssss – dokud kloužou dolů musí syčet. Doporučuje se spojení vyslovování hlávky s manuálními činnostmi jako například: vylepování písmenek z bavlnky, foukání do bublifuku, mariáš s písmenkou, prstová abeceda, ale také vyvozování písmen pomocí smyslů (hmat, čich), např. V jako

vidlička, vůně, voda, vítr. Pomůckou pro učitele může být práce s destičkami. Každý žák má svoji vlastní destičku a pracuje podle pokynu učitele, který může znít například takto: do levého horního rohu dej písmenko óóóóó.

Druhá část je věnovaná syntéze dvou hlásek, např: ssssssss óóóóó. Vhodnou pomůckou je zde kostka s hláskami. Učitel hodí a žáci vyslovují hlásku po celou dobu, než hodí podruhé a poté vyslovují novou hlásku. Tímto způsobem vznikne slabika. Učitel učí žáky poznávat hlásky v jakékoliv poloze. Při vyvození hlásek upozorňuje na velká písmena, např. P – Pavlík, Paříž, Praha, J – Japonsko+vlajka, Jan.

Třetí část se zaměřuje na syntézu tří hlásek v rámci jednoslabičnosti (les, bim, pyl).

Poslední, čtvrtá část, je rozdělena do dvou etap. V první jde o čtení slov – syntéza čtyř hlásek v rámci jednoslabičnosti a v druhé čtení slov ze slabikáře. Důležité je zde spojení tiskacího písma s psacím. Žáci se učí rozpoznávat délku samohlásek - žáci mají za úkol držet hlásku tak dlouho, než učitel přejde prstem po dlouhém ukazovátku.

Po aplikaci výuky metodou splývavého čtení dokáží děti číst text i vzhůru nohama zcela plynule, ale také pochopí význam čteného. Před čtením často prochází dramatickou přípravou, která jim umožní citové pochopení textu , zbaví je ostychu a přináší radost a uspokojení ze hry.

Jedna z hlavních předností využití techniky Splývavého čtení a metodických kroků je v tom, že žáci s dyslektickými projevy se mohou plně začlenit do vyučovacího procesu s ostatními žáky. Vytvořením správných technických základů u dětí nenastává dvojité čtení, zlepšuje se psaný projev opisu a přepisu, diktátů, žáci čtou s porozuměním a interpretace textu má hlasitý a dramatický projev.

6 VÝZKUMNÁ ČÁST

Touto cestou bych chtěla poděkovat všem ředitelům základních škol, kteří umožnili vyplnění dotazníků, a také všem pedagogickým pracovníkům za jejich ochotu a spolupráci. Zvláštní poděkování patří řediteli III. Základní školy v Zábřehu na Moravě, který nám umožnil nahlédnutí do všech specializovaných tříd pro žáky se specifickými poruchami učení.

6.1 Cíle výzkumného šetření a stanovení výzkumných otázek

Cílem našeho výzkumného šetření je zjistit do jaké míry pedagogové využívají různorodost metod ve výuce čtení na prvním stupni základních škol. A dále identifikovat metody, které jsou nejčastěji využívány a naopak také ty, které pedagogové příliš nevyhledávají. Při sestavování výzkumných otázek jsme se nechali ovlivnit návštěvou specializovaných tříd pro žáky s SPU, ale také faktem, že studium na vysokých školách poskytuje jen základy dané problematiky a proto nás zajímalo, do jaké míry se pedagogové dále vzdělávají.

Výzkumné šetření by také mělo přinést poznatky z oblasti osobních zkušeností pedagogů.

Na základě osobní zkušenosti, názorů odborníků a v návaznosti na poznatky z odborné literatury jsme stanovili následující výzkumné otázky.

Výzkumná otázka č.1 – speciální vzdělávání žáků se SPU bude nejčastěji zajišťováno formou individuální integrace. Většina pedagogů bude proto vyučovat v běžných základních školách.

Výzkumná otázka č.2 – pedagogové budou preferovat spíše analyticko-syntetickou metodu výuky čtení a tedy se i zároveň budou přiklánět k analytickým metodám. Z alternativních metod budou nejméně používat metodu splývavého čtení.

Výzkumná otázka č.3 – pro většinu pedagogů bude problematické volit metody individuálně u jednotlivých žáků.

Výzkumná otázka č.4 – nejvíce budou při čtení pedagogové využívat čtenářské okénko. Častou pomůckou budou také výukové počítačové programy.

6.2 Popis respondentů

Pro účely našeho šetření bylo osloveno dvanáct základních škol z olomouckého kraje, jejichž klienty jsou i žáci se specifickými vzdělávacími potřebami. Pouze ve čtyřech základních školách na, kterých byl výzkum prováděn, mají zřízené specializované třídy pro děti se specifickými poruchami učení.

Výzkumného šetření se zúčastnilo celkem 74 pedagogickým pracovníků. Tento vzorek považujeme za dostatečně reprezentativní. Z oblasti integrace jsme získali celkem 55 dotazníků.

Ženy	70
Muži	4
Učitelství pro I. stupeň	39
Učitelství pro I.stupeň a speciální pedagogika	28
Národní škola	6
MVZP	1
1-3 roky	13
4-8 let	17
9 a více let	44

Tabulka č.1 – Struktura výzkumného souboru

6.3 Organizace a průběh výzkumného šetření

V průběhu měsíce ledna jsme sestavili dotazník vztahující se k danému tématu. Ten byl předkládán pedagogickým pracovníkům základních škol, kteří vyučují na prvním stupni a mají zkušenosti s prací s dětmi se specifickými poruchami učení.

Během následujícího měsíce jsme požádali o spolupráci pedagogicko-psychologickou poradnu v Olomouci, která nám doporučila základní školy vhodné k tomuto výzkumnému šetření. Dále jsme osobně kontaktovali ředitele základních škol, popřípadě jejich zástupce pro první stupeň a požádali o umožnění výzkumu na jejich škole. Po předchozí domluvě jsme tyto základní školy osobně navštívili a předali dotazníky. Zároveň zde byla předem domluvená i další návštěva, při které proběhlo sesbírání dotazníků.

V souladu se zákonem o ochraně osobních údajů nám výše jmenované organizace zajistily rozeslání dotazníků.

Všichni pracovníci byli velice vstřícní a ochotně přislíbili pomoc při realizaci výzkumného šetření.

V následujících týdnech byly postupně seskupovány a vyhodnocovány příchozí dotazníky a tříděny podle formy vzdělávání. Získané údaje byly zaneseny do počítače. S ohledem na možné později příchozí dotazníky bylo konečné vyhodnocení ponecháno na druhou polovinu měsíce března.

Druhou částí výzkumu byla osobní návštěva specializovaných tříd pro žáky se specifickými poruchami učení. Tato část výzkumného šetření byla realizována na III.ZŠ v Zábřehu na Moravě, kde mají zřízeny čtyři specializované třídy na prvním stupni. Cílem bylo seznámit se s používanými metodami výuky čtení a zajistit fotodokumentaci pomůcek, které pedagogové využívají v praxi (viz. příloha č.4).

6.4 Metody výzkumného šetření

Pro účely výzkumného šetření jsme zvolili dvě metody. Jako vůbec první byla využita metoda rozhovoru a to jak v případě jednání s pedagogicko-psychologickou poradnou, tak při domluvě s vedením základních škol.

Jako druhou metodu jsme zvolili dotazníkovou metodu, kterou v našem případě považujeme za nejefektivnější způsob získání potřebných informací. Vágnerová (in Říčan, Krejčířová, 2006, s.453) o této metodě říká, že: „nám umožňuje získat snadno a rychle určité informace, které ovšem nemusí být úplné a zcela přesné. Záleží na tom, jak vyšetřovaný jedinec položeným otázkám rozumí.....“

Shromažďování dat touto cestou je relativně rychlé a ekonomické a zároveň nám tato metoda umožňuje, na základě předem stanovených kritérií, prozkoumat poměrně velký vzorek respondentů při zachování jejich anonymity. Nespornou výhodou této metody je její nezávislost na naší osobní přítomnosti při její realizaci. Z tohoto hlediska je však nutné, aby položky předkládaného dotazníku byly formulovány jasně a srozumitelně pro daný vzorek respondentů. Formulace by měly být co nejstručnější a především jednoznačné a nesugestivní. Podstatnou součástí dotazníku jsou jasné pokyny k jeho vyplnění, a to především proto, že nejsou předkládány osobně.

V případě našeho výzkumného šetření byl k ověření výzkumných otázek předkládán dotazník sestavený z celkem 14 otázek. Ve všech otázkách jsme se snažili dát možnost výběru z několika možností. Respondenti zde volili možnost, která se jim jevila jako nejvýstižnější a nepříjemnější. Pouze jedna otázka byla zcela otevřená.

Tato forma je časově i obsahově ekonomická a umožňuje nám získat námi skutečně požadované informace. Dotazovaní byli dále informováni o možnosti se k jednotlivým položkám dotazníku vyjádřit nebo je rozvést.

V úvodu dotazníku jsou obsaženy základní instrukce týkající se jeho vyplnění. Dotazník byl předkládán ve vytištěné formě, ale také v elektronické podobě na flash disku.

Získaná data byla pro snazší orientaci a přehlednost zpracována do tabulek a grafů.

K ověření **výzkumné otázky č.1** slouží **položky dotazníku č. 3 a 4.**

K potvrzení **výzkumné otázky č.2** jsou určeny **položky dotazníku č. 7,8,9 a 10.**

K **výzkumné otázce č.3** slouží **otázka č. 11.**

Výzkumnou otázku č.4 prověřují **otázky č. 12,13 a 14.**

6.5 Výsledky a jejich interpretace

V tomto oddíle se zabýváme analýzou a výslednou interpretací získaných dat. Postupně jsou zde analyzovány jednotlivé položky dotazníku a interpretován jejich smysl. Za účelem větší přehlednosti a lehčí orientace ve výsledcích výzkumného šetření jsou získaná data uspořádána do tabulek a graficky znázorněna pomocí výsečových grafů.

Dotazník se zabývá tématem využití metod čtení i žáků se specifickými poruchami učení.

Jednotlivé otázky zjišťují vnitřní postoje respondentů v různých oblastech.

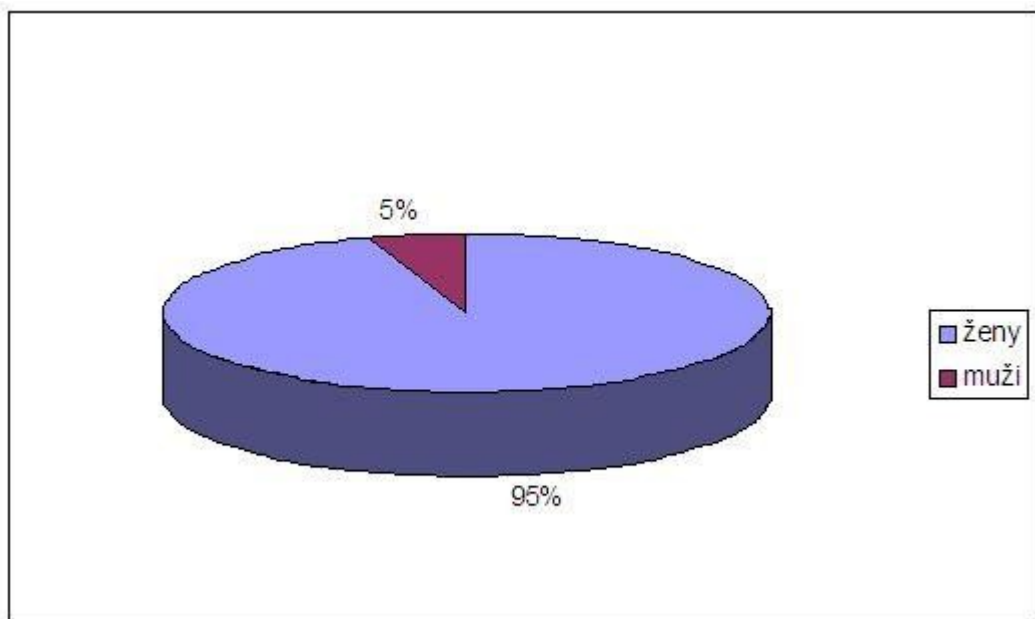
Otázka č. 1 zjišťovala podíl žen a mužů ve výzkumném vzorku.

Otázka č. 2 diferencovala respondenty na čtyři skupiny podle současné formy vzdělávání.

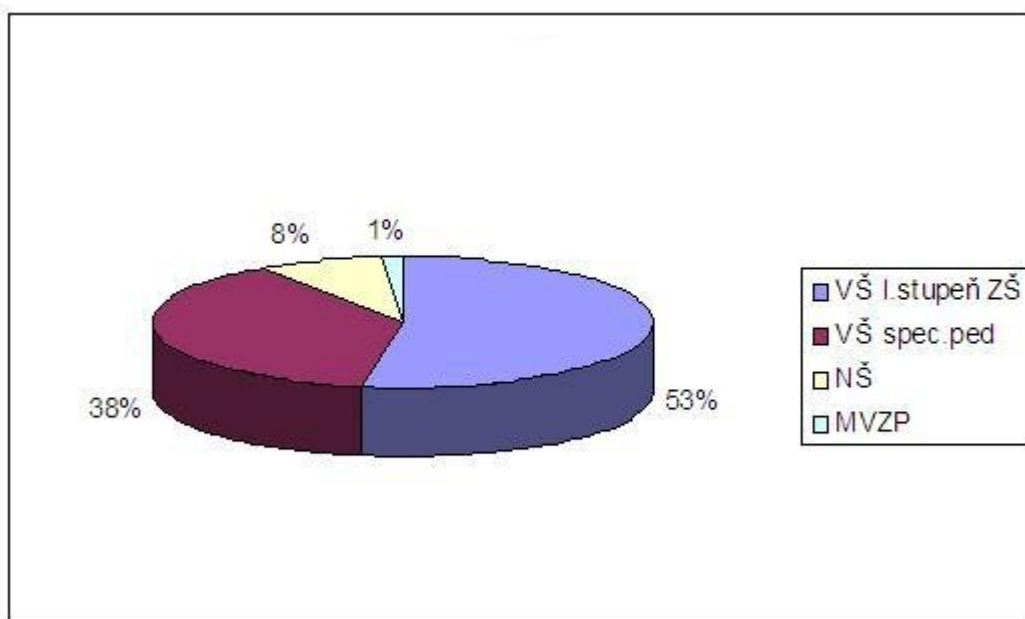
Otázka č. 5 sledovala délku působení pedagogů v praxi.

Ženy	70
Muži	4
<hr/>	
Učitelství pro I. stupeň	39
Učitelství pro I.stupeň a speciální pedagogika	28
Národní škola	6
MVZP	1
<hr/>	
1-3 rokv	13
4-8 let	17
9 a více let	44

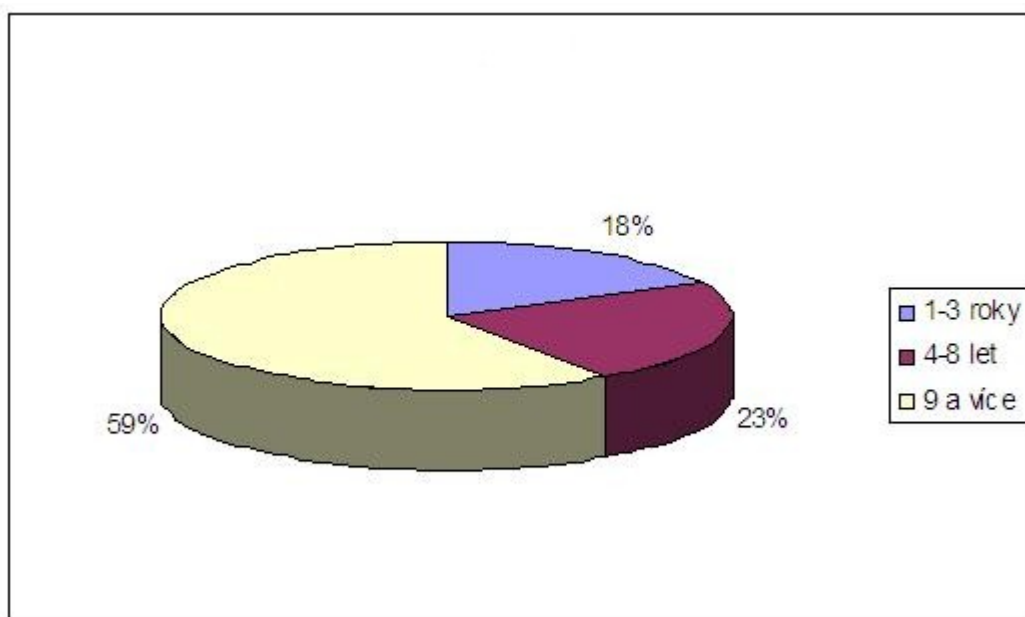
Tabulka č. 1 – Struktura zkoumaného vzorku



Graf č.1 – Zastoupení obou pohlaví ve vzorku



Graf č.2 – Nejvyšší dosažené vzdělání



Graf č.3 – Délka doby práce se žáky s SPU

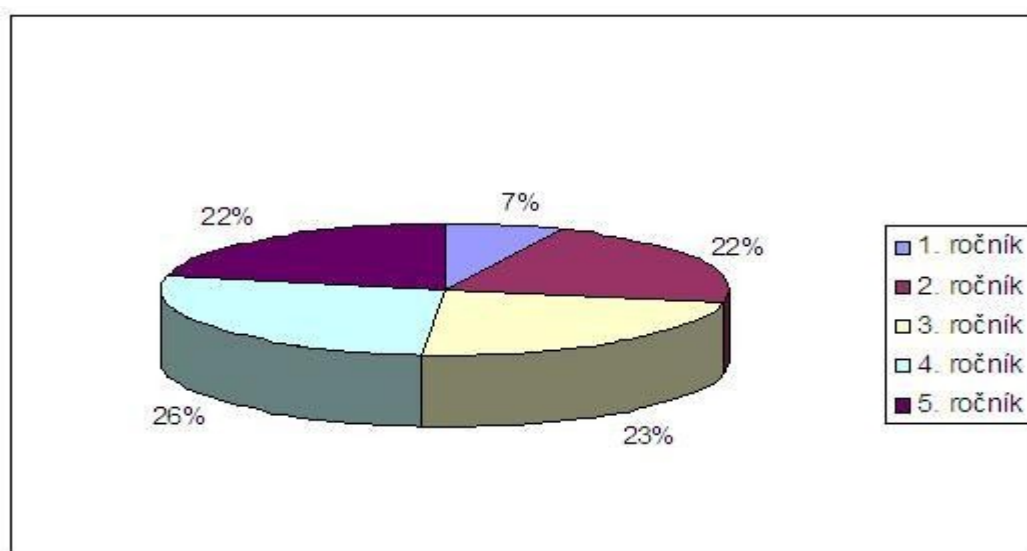
Otázky č. 1,2 a 5 byly zaměřeny na posouzení skladby výzkumného souboru. Byl sledován poměr obou pohlaví ve vzorku, nejvyšší dosažená forma vzdělání a délka práce se žáky se specifickými poruchami učení. Z grafu vyplývá, že zastoupení obou pohlaví je zcela nerovnoměrné. Z celkového počtu 74 respondentů bylo 70 žen a 4 muži. Otázka č.2 se zabývala nejvyšším dosaženým vzděláním. Z výzkumu vyplynulo, že 39 respondentů má vystudovaný obor I.stupeň ZŠ, 28 respondentů má státní zkoušku ze speciální pedagogiky a zbylých 7 studovalo odlišnou formu. Položka č.5 zjišťovala dobu praxe pedagogů. Jeden až tři roky je v praxi 13 pedagogů a 10 z nich má státní závěrečnou zkoušku ze speciální pedagogiky (dále jen SZZ ze SPP). Čtyři až osm let vyučuje 17 pedagogů, z toho 13 má SZZ ze SPP. Nejvíce respondentů – 44, je v praxi 9 a více let a 15 má SZZ ze SPP. Struktura výzkumného vzorku je souhrnně zobrazena v Tabulce č. 1 a příslušných grafech.

Otázka č. 3 zjišťovala, kolikátý ročník pedagogové momentálně vyučují.

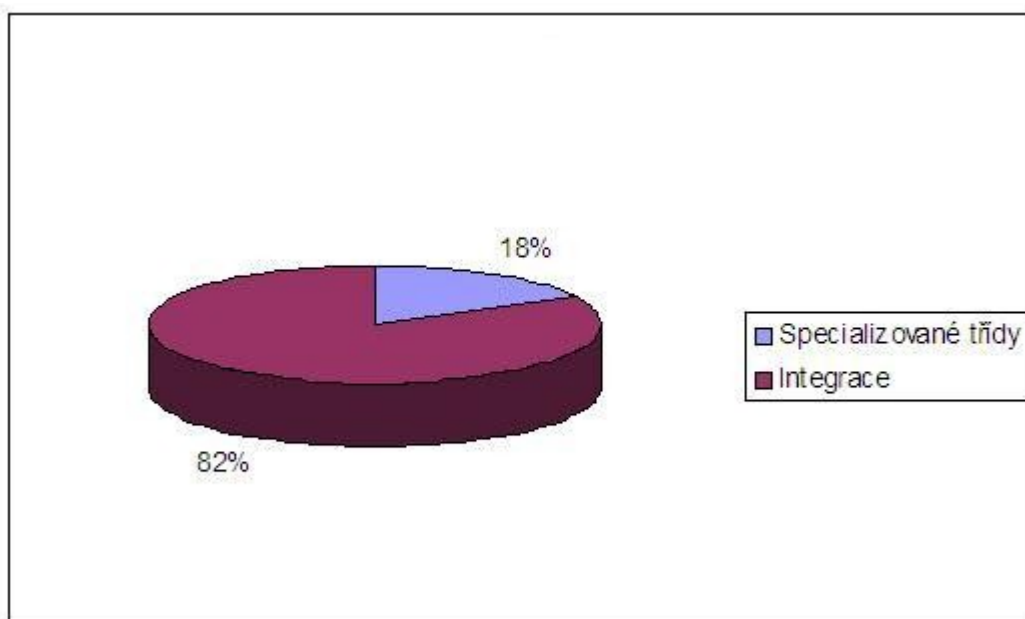
Otázka č. 4 rozdělila vyučující na dvě skupiny, a to na skupinu, která učí ve specializovaných třídách pro děti se specifickými poruchami učení a na skupinu, která má žáky v individuální integraci.

Otázka č. 3,4		individuální integrace	specializované třídy
1.ročník	5		
2.ročník	16	12	4
3.ročník	17	11	6
4.ročník	20	14	6
5.ročník	16	11	5
<hr/>			
individuální integrace	61		
specializovaná třída	13		

Tabulka č.2 – Který ročník momentálně vyučujete? Učíte ve specializované třídě pro žáky s SPU nebo máte žáka v individuální integraci?



Graf č.4 – ročník základní školy, který pedagog momentálně vyučuje



Graf č.5 – zastoupení specializovaných tříd pro žáky se specifickými poruchami učení a tříd pro žáky v individuální integraci

V položce číslo tři jsme zjišťovali, kolikátý ročník pedagogové momentálně vyučují. První třídu jsme sem zařadili záměrně, a to především z těch důvodů, že by dotazník mohl vyplňovat i pedagog, který momentálně vyučuje první ročník, ale v předešlých letech měl žáky v integraci. Bylo předem jasné, že tato verze bude zastoupena v minimálním počtu, ale dle odhadů se zde objevila v pěti případech. Čtvrtá otázka zjišťovala poměr integrovaných žáků a žáků zařazených do specializovaných tříd pro žáky se specifickými poruchami učení. Z tabulky a především z grafů je patrný současný převládající trend integrovaného vzdělávání na základních školách. Integrované vzdělání však nemusí být zcela optimální pro každého jedince. Dále jsme identifikovali počet specializovaných tříd pro žáky se specifickými poruchami učení v jednotlivých ročnících. Druhou třídu vyučuje 16 pedagogů a z toho jsou 4 specializované třídy, třetí třídu vyučuje

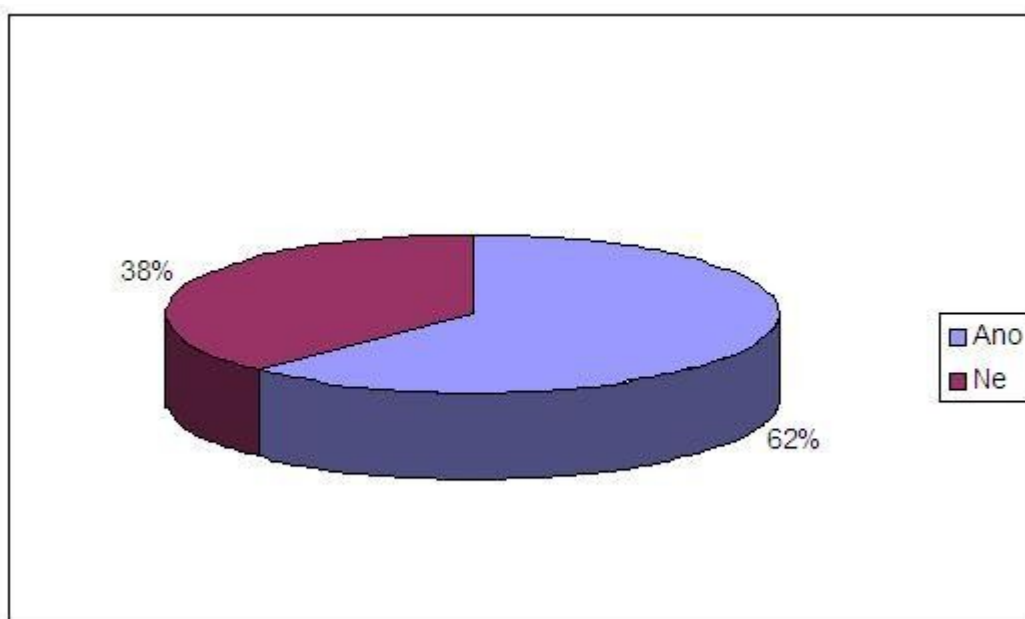
17 pedagogů a z toho je 6 specializovaných tříd, čtvrtou třídu vyučuje 20 pedagogů a z tohoto počtu je 5 specializovaných tříd.

Otázka č. 6 – zjišťovala, kolik pedagogů se v posledních letech zúčastnilo školení nebo kurzů týkající se dané problematiky a zároveň upřesnila časový údaj, ve kterém roce školení proběhlo.

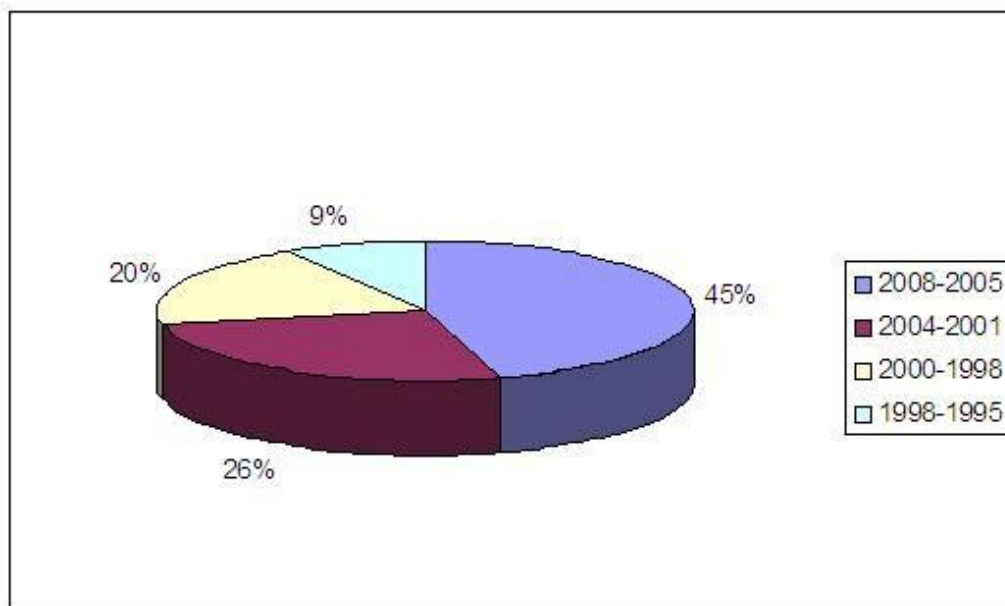
ANO –absolvoval(a) jsem	46
školení	
rok: 2008-2005	21
rok: 2004-2001	12
rok: 2000-1998	9
rok: 1998-1995	4

NE – neabsolvoval(a) jsem	28
školení	

Tabulka č.3 – absolvoval(a) jste během praxe školení nebo seminář? Ve kterém roce naposledy?



Graf č.6 – účast na školení nebo semináři



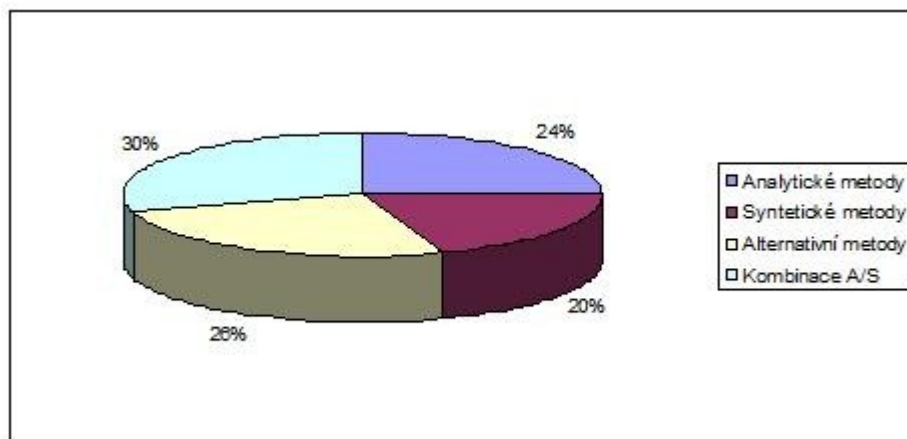
Graf č.7 – rok poslední účasti na školení nebo semináři

Převážná většina respondentů odpověděla na tuto otázku kladně. Z celkového počtu 74 se 46 pedagogů v posledních letech zúčastnilo školení týkající se výukových metod čtení. Z toho od roku 2005 až do roku 2008 bylo proškoleno 21 pedagogických pracovníků. Za posledních osm let bylo na školení 33 pedagogů, dalších třináct se zúčastnilo semináře před rokem 2000. 28 respondentů odpovědělo, že za celou dobu praxe nebyli na žádném školení. Při vyčlenění dotazníků ze specializovaných tříd pro žáky se specifickými poruchami učení, jsme zjistili, že všichni tito pedagogové bylo proškoleni v posledních třech letech.

Otázka č. 7 – zjišťovala, které metody využívají pedagogové při výuce čtení nejčastěji.

Analytické metody	18	respondentů
Syntetické metody	15	respondentů
Kombinace analytických a syntetických metod	19	respondentů
Alternativní metody	22	respondentů
<i>Metoda párového čtení</i>	<i>32</i>	<i>respondentů</i>
<i>Genetická metoda</i>	<i>8</i>	<i>respondentů</i>
<i>Metoda dobrého startu</i>	<i>23</i>	<i>respondentů</i>
<i>Metoda splývavého čtení</i>	<i>26</i>	<i>respondentů</i>

Tabulka č. 4 – Jaké metody využíváte při výuce čtení nejčastěji?



Graf č.8 – zastoupení nejvíce používaných metod výuky čtení

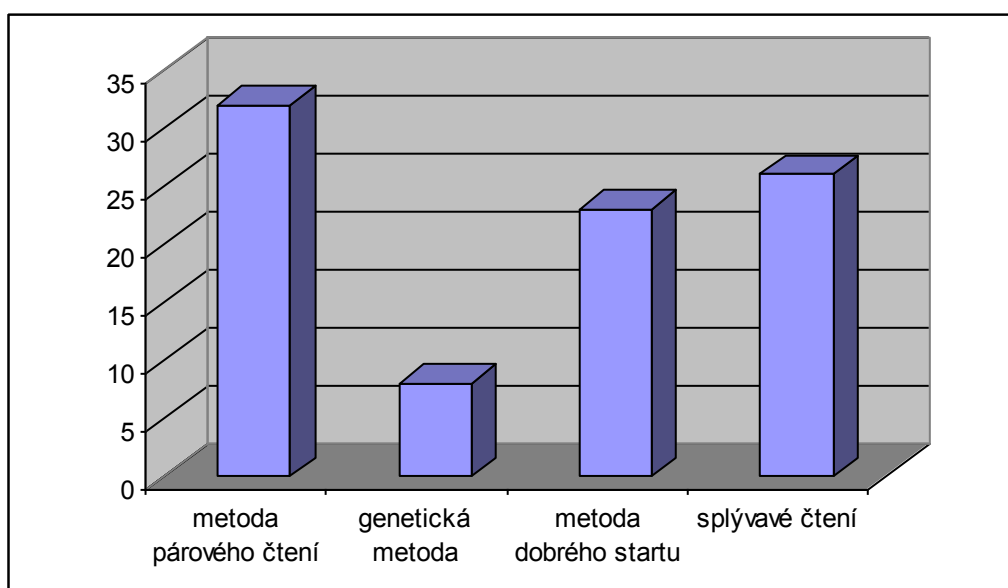
Otázka č.7 se jeví jako problematická a to především proto, že respondenti neodpovídali zcela jednoznačně. Na výběr měli pouze ze tří variant a to metody analytické, syntetické a alternativní. Z toho 18 odpovědělo jednoznačně analytické, 15 syntetické a 19 pedagogů preferuje alternativní metody. Ve 22

případech se objevila kombinace metod analytických a syntetických. Domníváme se, že problém by mohl být v tom, že pedagogové nevidí rozdíl mezi metodami analytickými a syntetickými. Respektive neví, kam by zařadili analyticko-syntetickou metodu. Při osobním setkání to byl velice často kladený dotaz.

Otázka č.8 mapuje, které z alternativních metod pedagogové za dobu svojí praxe vyzkoušeli.

METODY	POČET	PROCENTA
metoda párového čtení	32	36%
genetická metoda	8	9%
metoda dobrého startu	23	26%
metoda splývavého čtení	26	29%

Tabulka č. 5 – Kterou z alternativních metod jste využil(a)?

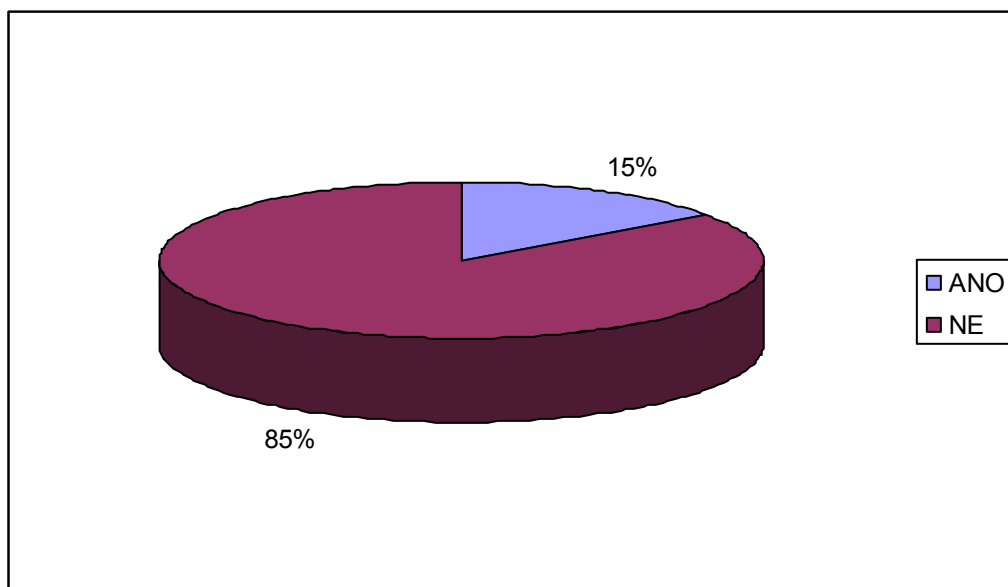


Graf č.9 – zastoupení jednotlivých alternativních metod

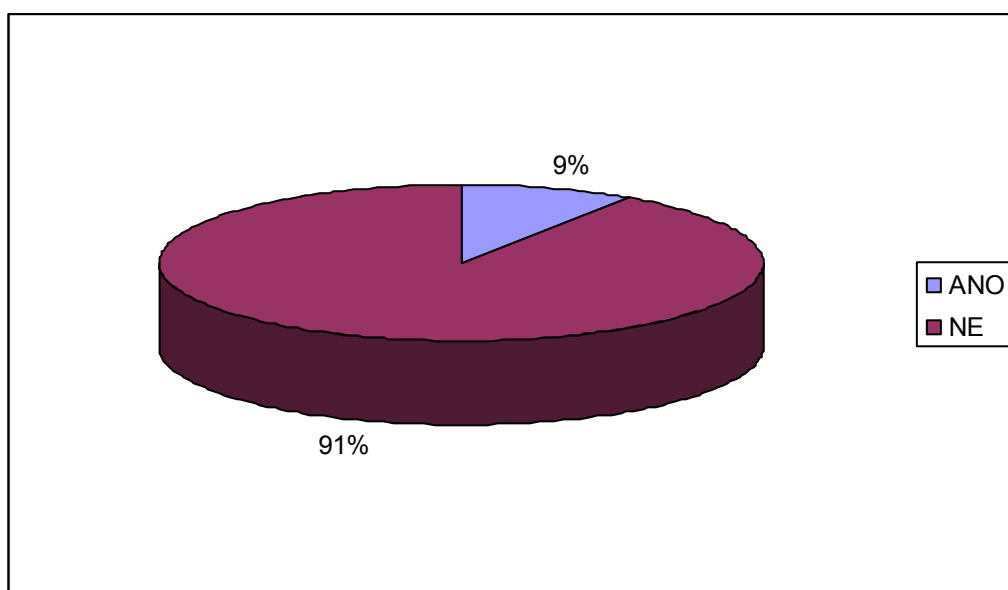
Jak je již z grafu patrné, největší zastoupení má metoda párového čtení. Tato varianta se objevila u 32 respondentů. Lze předpokládat, že tato metoda je i snadno využitelná ve větším kolektivu a dá se pomocí ní zpestit výuka. Navíc je velice účinná pro děti, které mají problémy s intonací při čtení. Druhou nejvíce zastoupenou metodou je metoda splývavého čtení a to u 26 pedagogů. Tato statistika odpovídá i zkoumané Otázce č. 6 – pedagogové školení v letech 2006-2008 mají s touto metodou zkušenosti. I metodu dobrého startu pedagogové často využívají a to přesně v 23 případech dotazovaných. Genetická metoda má v tomto případě nejmenší oblíbenost. Pouhým 8 respondentů. Nabídky jiné volby využil pouze jeden respondent a uvedl zde navíc metodu střídavého čtení – neboli jedno slovo já a jedno kamarád. Často se u této otázky objevovala připomínka, že se dají využít všechny metody dle možností a individuálního přístupu.

Otázka č. 9 – zkoumala existenci metody, kterou pedagogové upřednostňují.

Otázka č. 10 – se naopak dotazovala na metodu, kterou by nejspíš nikdy nepoužili.



Graf č. 10 – existence preferující metody mezi pedagogy

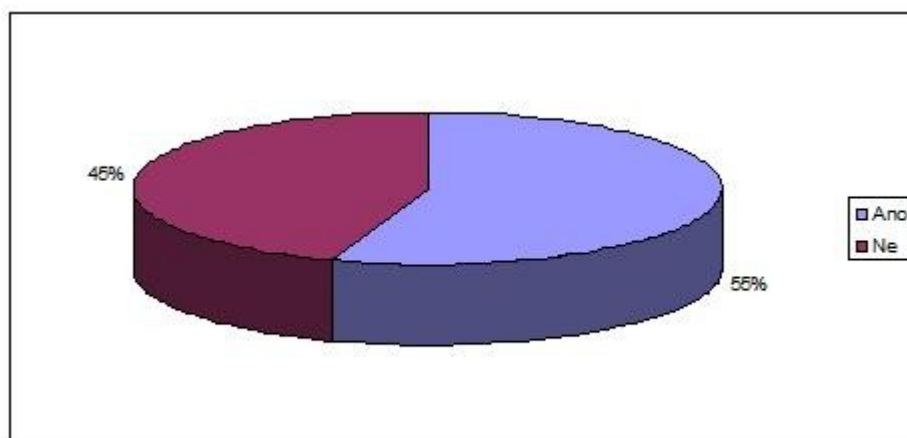


Graf č. 11 – existence metody, kterou pedagogové nikdy neužili

U otázky č. 9 je evidentní, že převážná většina pedagogů nemá metodu, kterou by preferovali před ostatními. V 11-ti případech se však objevily různorodé odpovědi z toho v pěti dotaznících byly odpovědi téměř stejné. Šlo o upřednostňování metoda analyticko-syntetické. Často uváděnými důvody byly především :dobré zkušenosti, žák dospěje rychleji k plynulému čtení s porozuměním, tato metoda jim přijde více přirozenější a věcnější, je pro žáky přirozená a tvůrčí a může se s ní snadno manipulovat, většina dětí zvládá touto metodou čtení v kratší době a především s menšími obtížemi. V jednom z dotazníků se také objevila varianta střídavého čtení spolu se čtením v duelu (párové čtení). Žák má při využívání těchto metod pocit úspěchu, protože čtení jde rychleji a žák čte spolu s kamarádem, což zároveň vyvolává pocit jistoty a bez stresu. Dále jedna pedagožka uvádí u tohoto dotazu spíše postřeh, který se týká slabikového čtení (čtení s okénkem). Podotýká, že děti jsou většinou ještě vývojově u slabik, když už by měly číst slova a věty. Od slabik se mohou odrazit i u dlouhých a těžkých slov. Ve velké části dotazníku se objevovala připomínka, že metody volí až při zjištění, na jaké čtenářské úrovni žák je.

U otázky č. 10 bylo podobné složení odpovědí. Převážná část respondentů volila zápornou odpověď a dále svůj názor nerozebírali, nanejvýš uváděli, že intuitivně zkouší různé metody, ale vždy záleží na složení třídy. V sedmi případech uvedli dotazovaní metody, které by nepoužili. Ve dvou dotaznících šlo o metodu dobrého startu, ve třech o metodu splývavého čtení. Ve všech těchto případech byly uvedeny stejné důvody a to neznalost této metody nebo nedostatek informací o této metodě. Ve dvou dotaznících byla uvedena genetická metoda. Důvodem byla její náročnost, žáci mají problémy s porozuměním textu, vzniká tzv. dvojí čtení a často raději text odhadují – velká chybovost.

Otázka č. 11 - měla objasnit postoje našich respondentů k individuální volbě metod výuky čtení.



Graf č. 12 – lze volit jednotlivé metody individuálně podle potřeb žáků?

Přesněji řečeno, touto otázkou jsme zjišťovali, jestli si pedagogové myslí, že lze individuálně volit metody výuky čtení u jednotlivých žáků. Z výsledku můžeme konstatovat, že nadpoloviční většina -41 respondentů- si myslí, že podle potřeb jde volit individuální metody. Hlavní podmínkou je menší počet

žáků ve třídě. Někteří sice zakroužkovali možnost ANO, ale přidali že „jen částečně“ nebo „v omezené míře“. Zbýlých 33 se domnívá, že je lepší vyučovat všechny žáky jednou výchozí metodou.

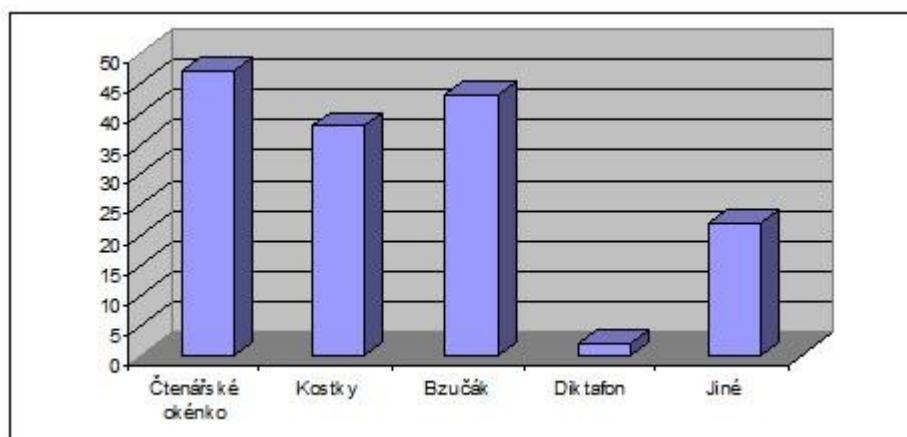
Otázka č. 12 – mapovala běžně využívané pomůcky ve výuce u žáků s dyslexií.

Otázka č. 13 – zjišťovala, v jaké míře se využívají počítačové programy (PC) ve výuce.

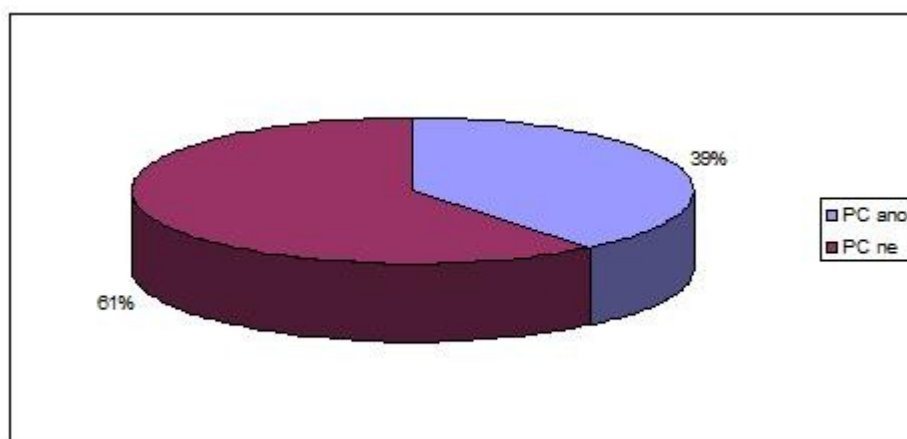
Otázka č. 14 – tato jediná otázka umožnila našim respondentům možnost otevřené odpovědi. Zjišťovala existenci dalších pomůcek využitelných v praxi, které se již osvědčily.

POMŮCKY	POČET	PROCENTA
čtenářské okénko	47	31%
měkké a tvrdé kostky	38	25%
bzučák	43	28%
diktafon	2	1%
jiné.....	22	14%

Tabulka č. 6 – Které z těchto pomůcek jste za dobu Vaší praxe využil(a)?



Graf č.13 – zastoupení jednotlivých pomůcek



Graf č. 14 – využití PC ve výuce

U položky č. 12 měli respondenti na výběr ze čtyř možností, popřípadě mohly využít volného pole na doplnění vlastních, často využívaných pomůcek u žáků se specifickými poruchami učení. Nebyla zde omezená míra volby, respondenti mohli zakroužkovat libovolný počet variant. Z tohoto důvodu uvádíme pouze sloupcový graf, který značí přesné počty variant. Za nejvíce osvědčené a v praxi využívané, můžeme považovat jak čtenářské okénko, tak bzučák i tvrdé a měkké kostky. Diktafon zjevně nepatří k běžně používaným pomůckám, objevil se pouze ve dvou případech. Můžeme se domnívat, že tato pomůcka nepatří ke standardnímu

vybavení škol a to i z důvodu cenové náročnosti. Pedagogové dále uváděli následující varianty pomůcek: slovní vláček, slabiky na postřehování, dys-čítanky, pracovní listy a nakopírované listy dle vlastní výroby, materiály pro zlepšení sluchového a zrakového vnímání, veselé čtení (hry), barevné kartičky (rozlišování tvrdých a měkkých slabik di-ti-ni / dy-ty-ny), pomůcky „ALTER“, hadrová písmena, opravování chyb jinou než červenou barvou, materiály J. Bednářové, práce s interaktivní tabulí. Některé vyjmenované příspěvky viz. příloha diplomové práce.

Otázka č. 13 byla čistě zaměřena na využití počítačových programů ve výuce. Zajímavým zjištěním je, že 45 pedagogů potvrdilo, že počítače ani počítačové programy pro žáky se specifickými poruchami nevyužívají. Zbylých 29 nás odkazuje na počítačové programy: Terasou, Altík, Dyscom, Internetová školička, Soví hřiště a často využívaný Internet. Někteří dokonce připisují, že by rádi počítače ve výuce využili, ale bohužel nemají vhodné a odpovídající vybavení. Naopak si ale myslí, že by to bylo přínosem.

K položce č. 14 není vypracovaný graf, jelikož tato otázka byla jako jediná v dotazníku zcela otevřená. Pedagogové zde měli napsat, která pomůcka se jim nejvíce osvědčila. Opět zde byla značná různorodost odpovědí. Velice často se také opakovaly pomůcky zmíněné v otázce č. 12. Navíc se zde objevily tyto pomůcky: speciální pracovní sešity, zásoby slov na procvičování sluchového vnímání, čítanky a pracovní listy pro děti se specifickými poruchami učení, demonstrační obrázky ke slabikám, skládací abeceda, kostky s hláskami, karty se slovy, čtenářské tabulky, sloupce k nácviku čtení, puzzle písmenka, pomůcky vlastní výroby, uvolňovací cviky z pedagogicko-psychologické poradny, pracovní listy J. Bednářové, learngymnastika.

6.6 Diskuse ke zjištěnému

V této části práce se budeme zabývat porovnáním a celkovým zhodnocením získaných dat. Před provedením výzkumu jsme si stanovili 4 výzkumné otázky. Nyní tyto otázky porovnáme s výsledky výzkumu, zda se potvrdily, či vyvrátily.

Téma naší práce se vztahuje k problematice vhodného výběru metod čtení u žáků se specifickými poruchami učení. Jako cílovou skupinu pro výzkum jsme si zvolili pedagogické pracovníky na prvním stupni základních škol, kteří učí nebo v minulosti měli zkušenosti s těmito žáky.

Výzkum měl zjistit, do jaké míry využívají pedagogové různorodost metod nácviku čtení. A zároveň jaké využívají pomůcky. V neposlední řadě jsme se zaměřili také na postoje našich respondentů k alternativním metodám.

Dotazníkové otázky č. 1,2 a 5 sloužily ke zmapování skladby zkoumaného souboru respondentů. Analýzou získaných údajů jsme zjistili, že výzkumu se zúčastnilo celkem 74 respondentů, z toho pouze 5% mužů a 95% žen. Z celkového počtu dotázaných má 38% státní závěrečnou zkoušku ze speciální pedagogiky. Většina pedagogů (59%) je v praxi více jak devět let.

Otázkou č. 3 a 4 jsme ověřovali naši první výzkumnou otázku, která se tímto výzkumem potvrdila. Většina žáků se specifickými poruchami učení je v integraci (individuální nebo skupinové) v běžných třídách základních škol. Pouze 18% pedagogů ze zkoumaného vzorku učí ve specializovaných třídách pro žáky se specifickými poruchami učení. Předpokládáme, že vyšší počet integrovaných žáků je způsoben především převládajícím trendem integrovaného vzdělávání. Otázkou však zůstává, zda tato forma žákům opravdu vyhovuje a zda rychlejší tempo jejich vrstevníků nepůsobí spíše více stresově.

Od šesté položky směřovaly naše otázky k problematice výukových metod čtení. V šesté otázce dotazníku jsme se zaměřili na to, zda se pedagogové účastní školení nebo seminářů týkajících se daného tématu. Výsledky jsou velice pozitivní. Kurzy a semináře jsou navštěvovány většinou pedagogů. Při vyčlenění dotazníků ze specializovaných tříd pro žáky se specifickými poruchami učení jsem zjistili, že všichni tito pedagogové absolvovali školení v posledních třech letech, což by mělo také svědčit o tom, že jsou zároveň v dostatečné míře seznámeni s nejnovějšími trendy při výuce čtení. Tato otázka také úzce souvisí s otázkou č. 8, která se zabývala mírou využitelnosti jednotlivých alternativních metod. Z výzkumu vyplynulo, že nejméně používanou alternativní metodou je jednoznačně genetická metoda. Můžeme se jen domnívat, že pro pedagogy je aplikace této metody složitá a navíc má mnoho negativních důsledků, které se později u žáků velice obtížně odstraňují. Nejvíce uváděný byl argument tzv. dvojího čtení. Je nutné podotknout, že návyk dvojího čtení je opravdu škodlivým návykem u analyticko-syntetické metody, kde brzdí vývoj čtenářských dovedností. U genetické metody je ale přirozenou součástí metodické řady a s vyšší úrovní čtenářských dovedností samo vymizí. Nicméně, tato staro-nová metoda je i v dnešní době některými pedagogy využívána. Důkazem je například Jarmila Wágnerová, která speciálně pro genetickou metodu vytvořila nový slabikář a postupně i pracovní sešity a další výukové materiály. A jak sama Olga Zelinková na jednom ze svých seminářů podotkla: „Genetická metoda je pouze jiná, NE lepší nebo horší.“

Naopak metoda splývavého čtení, o které nenajdeme příliš mnoho informací v publikacích (ale spíše na seminářích a kurzech), se jeví jako často používaná metoda. To také svědčí o intenzivním vzdělávání pedagogů v oblasti alternativních metod čtení. Tyto výsledky jednoznačně vyvrací jednu z našich výzkumných otázek.

U otázky č. 9, kterou metodu pedagogové preferují před ostatními, jsme se domnívali, že převážná většina bude pro metodu analyticko-syntetickou. Tato metoda má svá velká pozitiva – dlouhodobá metodická tradice, velké množství didaktického materiálu k procvičování, celá řada Slabikářů, které s danou metodou korespondují, není příliš náročná na přípravu a invenci pedagoga. Naše výzkumná otázka však nebyla potvrzena. Většina respondentů se přiklání k faktu, že neupřednostňují žádnou z metod. Otázkou však zůstává, jestli to nebyla jen pohodlná a rychlá odpověď na místo rozepisování se v dotazníku.....?

Desátá otázka zkoumala přítomnost metody, kterou by pedagogové ve své praxi nejspíše nikdy nevyužili a proč. Obdobně jako u předešlé otázky, většina odpověděla, že taková metoda neexistuje, a že v případě potřeby využijí jakoukoliv z metod. Mezi respondenty se našli i takoví, kteří byli ochotni připustit, že existuje metoda, kterou naznají a o které mají málo informací, a proto by ji nemohli použít. Jednalo se především o metody splývavého čtení, genetickou metodu a metodu dobrého startu. Bylo to však velice omezené množství. Souhrnně lze konstatovat, že neexistuje žádná konkrétní metoda, která by byla vhodná pro všechny.

U jedenácté položky jsme se snažili zjistit, zda si pedagogové myslí, že je možné volit různé metody podle individuálních potřeb žáků. Domnívali jsme se, že pedagogové budou spíše volit jednotnou metodu výuky čtení. Při menším počtu žáků ve třídě se mohou metody u jednotlivých žáků lišit, ale při větším počtu žáků, bude zvolena jedna stěžejní metoda. Dá se říci, že výsledky naši výzkumnou otázku nepotvrdily, ale ani nevyvrátily. Při zakroužkované variantě ANO, se velice často objevovaly připsané věty typu: „Jen v omezené míře, jen při menším počtu dětí, pouze v některých případech....“ Bylo z toho čitelné, že striktní odpověď

nelze vystihnout. Individuálnímu přístupu se pedagogové nebrání, ale pouze pokud to okolnosti dovolují.

Naše poslední otázky směřovaly k oblasti pomůcek (didaktických i materiálových), které se ve větší míře využívají u žáků s dyslexií. Jediná pomůcka, která se v praxi jeví jako téměř nepoužívaná je diktafon. Naopak jsme zde vyčetli velkou kreativitu pedagogů, kteří se snažili náš obzor rozšířit o pomůcky všeho druhu. Jednou z našich výzkumných otázek, byla také ta, že u žáků s dyslexií budou ve velké míře využívány počítačové výukové programy. Opak je pravdou. Tato naše výzkumná otázka byla vyvrácena. Předpokládáme, že důvodem je především finanční stránka věci. Někteří pedagogové podotýkali, že by rádi tuto pomůcku využívali, ale bohužel nemají vhodné vybavení. Opět jsme při tomto dotazu vyčlenily dotazníky ze specializovaných tříd pro žáky se specifickými poruchami učení a přišli jsme na pozitivní zjištění a to na to, že se ve všech těchto třídách počítačové programy používají.

Poslední otázka dotazníku byla jako jediná otevřená a pedagogové zde měly napsat pouze ty pomůcky, které se jim za dobu jejich praxe nejvíce osvědčily. Samozřejmě se zde objevovaly již zmíněné pomůcky z otázky č.12. Pedagogové zde také mimo jiné doporučovali osvědčené pracovní listy J. Bednářové, jedny z těchto listů slouží k rozvoji zrakového rozlišování (optické diferenciaci). Tuto schopnost potřebujeme zejména při čtení ke správnému a bezpečnému rozlišování jednotlivých hlásek nebo číslic. Dalším zmiňovaným autorem byl P.Svoboda a jeho publikace „*Zábavná cvičení pro rozvoj čtení – oční pohyby, rozlišování znaků a písmen.*“ Jsou určena dětem ve věku od sedmi let, které si chtějí nebo potřebují zlepšit své čtenářské dovednosti (viz. příloha). Mezi zajímavé doporučené pomůcky můžeme zařadit learngymnastiku, uvolňovací cviky z pedagogicko-psychologické poradny, hrací kostky s hláskami, ale také se zde objevila novodobá pomůcka a to interaktivní

tabule. Ta má jednu z velkých výhod a to především tu, že působí na všechny smysly žáka. Z tohoto důvodu je také interaktivní tabule vhodnou pomůckou pro žáky s dyslexií. Je zde možnost kombinovat barevně hlásky a slova, možnost velkého zobrazení písma, vizuální vliv barev a zvýraznění poskytuje dětem okamžitou zpětnou vazbu, možnost poslechu slov, frází a diktátu i vlastní řečí, pedagogové mají možnost tvorby vlastních prezentací. Tato pomůcka má samozřejmě i mnoho jiných a zajímavých funkcí, které jsou vhodně využitelné. Kreativní pedagog si je schopen vytvořit i vlastní škálu vhodných pomůcek.

Doufáme, že údaje získané v rámci výzkumu pomohou vytvořit alespoň částečný vhled do této tematiky.

7 ZÁVĚR

Vzhledem k tomu, že téma diplomové práce *Metody výuky čtení u žáků s dyslexií* je tématem velice obsáhlým, nebylo v našich silách uvést veškerou problematiku týkající se tohoto tématu, proto jsme vybrali pouze ty oblasti, které jsme považovali za nejdůležitější.

Cílem této práce bylo provést výzkum na prvním stupni základních škol, kde jsou zřízené specializované třídy pro žáky se specifickými poruchami učení nebo jsou v rámci běžné třídy integrováni žáci se specifickými poruchami učení – především dyslexií. Za tímto účelem jsme sestavili dotazník sestávající celkem ze 14 otázek. Výzkum byl realizovaný také formou rozhovoru a zároveň osobní návštěvy ve specializovaných třídách pro žáky se specifickými poruchami učení, kde byla pořízena fotodokumentace různých pomůcek a pracovních listů (viz. příloha).

Výzkumného šetření se zúčastnilo celkem 74 respondentů. Cílovou skupinou našeho výzkumu byli pedagogičtí pracovníci, kteří mají zkušenost s prací se žáky s dyslexií.

Podrobnému vyhodnocení celého výzkumného šetření se věnujeme v kapitole šesté této diplomové práce (viz. str. 48-72).

V závěru diplomové práce uvádíme shrnutí některých hlavních výsledků jednotlivých položek. Výzkum prokázal, že v současné době se žáci se specifickými poruchami učení převážně integrují do běžných tříd základních škol. Specializované třídy pro žáky se specifickými poruchami učení se zřizují jen minimálně, převládá trend integrovaného vzdělávání na základních školách. Jestli jde o pozitivum či negativum ukáže nejspíše až čas. Výzkum také potvrdil, že se pedagogové i nadále vzdělávají a účastní se nejrůznějších seminářů, kurzů nebo školení a to ve velké míře i v posledních letech. Nejde tedy pouze o jedno školení za několik let. Tomu nasvědčuje i fakt, že hojně využívají širokého spektra alternativních metod. Když vezmeme v potaz, že všichni absolventi

pedagogických fakult s aprobací pro první stupeň základní školy jsou dopodrobna seznámeni s analyticko-syntetickou metodou a jejím metodickým postupem, který je do nejmenších detailů rozpracován, jak jinak než formou školení a kurzů zjistí, že lze využít i jiné metody nácviku čtení. Ale to nejdůležitější je, že se musí někde naučit, jak tyto metody použít v praxi.

Co se týče pomůcek využívaných v praxi, výzkum v této oblasti prokázal různorodost, velké množství alternativ, vlastní výroby a především kreativity pedagogů. I nadále zůstává velkým problémem finanční situace škol, které si nemohou dovolit modernější technologii. Nicméně pedagogové nacházejí neustále nové a nové pomůcky, které jsou při jejich praxi lehce a účinně využitelné.

Doufáme, že tato práce přispěla alespoň malou měrou ke zmapování oblasti výukových metod čtení využívaných na prvním stupni základních škol.

Co uvést na úplný závěr? Snad jen to, že dyslexie není otázka metody. V podstatě se dá říci, že různým dětem vyhovují různé metody. Žádnou metodou se nezavděčíme úplně všem.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- BARTOŇOVÁ, M. *Kapitoly ze specifických poruch učení I – vymezení současné problematiky*. BRNO : Paido, 2004. ISBN 80-210-3613-3
- ČERNÁ, L.; TUMPACHOVÁ, L. *Soubor pracovních listů k nápravě dyslexie, dysortografie a dysgrafie na 1.stupni základních škol*. Praha: Fragment, 2007.
- FABIÁNKOVÁ, B.; HAVEL, J.; NOVOTNÁ, M. *Výuka čtení a psaní na 1.stupni základní školy*. Brno : Paido, 1999. ISBN 80-85931-64-8
- HEMZÁČKOVÁ, K.; PEŠKOVÁ J. *První čtení-učební pomůcka pro alternativní výuku čtení s využitím globální metody*. Praha : PARTA, 1998. ISBN 80-85989-95-6
- JUCOVIČOVÁ, D.; ŽÁČKOVÁ, H. *Metody reedukace specifickým poruch učení*. Praha : D+H, 2004. (brožura)
- KUCHARSKÁ, A. *Specifické poruchy učení a chování: sborník*. Praha : Portál, 1999. ISBN 80-7178-294-7. ISSN 1211.670X.
- MATĚJČEK, Z. *Dyslexie: Specifické poruchy učení*. Jinočany : H a H, 1995. ISBN 80-85787-27-x
- MATĚJČEK, Z. VAGNEROVÁ, M. a kol. *Sociální aspekty dyslexie*. Praha : Karlinum, 2006. ISBN 80-246-1173-2
- PEUTELSCHMIEDOVÁ, A. ; VITÁSKOVÁ, K. *Speciální pedagogika 4*. Olomouc : Univerzita Palackého, 2006. ISBN 80-244-1212-8
- POKORNÁ, V. *Cvičení pro děti se specifickými poruchami učení*. Praha : Portál, 2002. ISBN 80-7178-326-9
- POKORNÁ, V. *Teorie a náprava vývojových poruch učení a chování. 3., rozšířené vydání*. Praha : Portál, 2001. ISBN 80-7178-570-9
- ŠTURMA in ŘÍČAN, P.; KREJČÍROVÁ, D. *Dětská klinická psychologie*. 4. přeprac. a dopl. vyd. Praha : Grada, 2006. ISBN 80-247-1049-8.

WAGNEROVÁ, J. *Jak naučit číst podle genetické metody*. Plzeň : 1996. ISBN 80-7082-309-7

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

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

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

ZELINKOVÁ, O. *Poruchy učení: dyslexie, dysgrafie, dysortografie, dyskalkulie, dyspraxie, ADHD*. Praha : Portál, 2003. ISBN 80-7178-800-7

ZELINKOVÁ, O. *Cizí jazyky a specifické poruchy učení*. Havlíčkův Brod : Tobiáš, 2006. ISBN 80-7311-022-9

ZELINKOVÁ, O. *Alternativní metody výuky čtení*. (seminář ze dne 21.3. 2007, pedagogicko-psychologická poradna Praha).

Přednášející: Mgr. Čížková, Mgr. Kabelková. Mgr. Havel, Mgr. Leona Vejsová, Doc. Olga Zelinková

Normativně právní akty a interní normativní směrnice v České republice

Vyhláška č. 73/2005 Sb. o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných.

Vyhláška č. 62/2007 Sb., která upravuje vyhlášku č. 73/2005 Sb.

Zákon č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon).

Vyhláška č. 343/2007 Sb., která upravuje zákon č. 561/2004 Sb.

Internetové zdroje

<<http://www.praha13.cz>>

<<http://www.rvp.cz>>

<<http://cs.wikipedia.org/wiki>>

SEZNAM OBRÁZKŮ

Obrázek č.1 – *Čtenářské okénko.*

Obrázek č.2 – FABIÁNOVÁ, I. HŘEBEJKOVÁ, J. VEBEROVÁ, E. :
Slabikář. Praha, 1987.

Obrázek č.3 – *Metoda mnemotechnická.*

Obrázek č.4 – KOŽÍŠEK, J.: „Poupata“, rok vydání 1927.

Obrázek č.5 – *Sestava geometrických tvarů pro pohybově-
akusticko-zraková cvičení.*

Obrázek č.6 – *Metoda splývavého čtení.*

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha č. 1 – Dotazník

Příloha č. 2 – Ukázky vyplněných dotazníků

Příloha č. 3 – Ukázky pracovních listů, které využívají pedagogové
ve specializovaných třídách pro děti se specifickými
poruchami učení

Příloha č. 4 – Fotodokumentace výzkumné části

PŘÍLOHA Č. 1

Dotazník

Dotazník k výzkumnému šetření v rámci diplomové práce na
téma:
Metody výuky čtení u žáků s dyslexií

Velice Vám děkuji za čas věnovaný vyplněním následujícího dotazníku. Dotazník obsahuje celkem 13 uzavřených otázek s možností volby z několika variant odpovědí a 1 otázku otevřenou. Prosím, označte buď jednu nebo více odpovědí, které jsou Vám nejbližší nebo které považujete za nejdůležitější.

Informace, které poskytnete jsou důvěrné, anonymní a budou využity pouze pro účely diplomové práce.

1. Jste muž nebo žena?

- a. žena
- b. muž

2. Uveďte Vaše nejvyšší dosažené vzdělání:

- a. VŠ
Obor:
- b. VŠ se státní zkouškou ze speciální pedagogiky
- c. Jiné:

3. Kolikátý ročník momentálně vyučujete?

- a. 1. ročník
- b. 2. ročník
- c. 3. ročník
- d. 4. ročník
- e. 5. ročník

4. Pracuji:
- a. ve specializované třídě pro žáky se specifickými poruchami učení
 - b. ve třídě, kde jsou integrovaní žáci se specifickými poruchami učení
5. Jak dlouho pracujete s dětmi se specifickými poruchami učení?
- a. 1 – 3 roky
 - b. 4 - 8 let
 - c. 9 a více let
6. Absolvoval(a) jste někdy školení nebo kurz zabývající se metodami výuky čtení? Pokud ano, uveďte ve kterém roce.
- a. ANO
naposledy v roce:
 - b. NE
7. Jaké metody využíváte při výuce čtení častěji?
- a. analytické
 - b. syntetické
 - c. alternativní
8. Kterou z těchto alternativních metod jste využil(a)?
- a. metodu párového čtení
 - b. genetickou metodu
 - c. metodu „dobrého startu“
 - d. splývavé čtení
 - e. jinou:

9. Existuje metoda, kterou preferujete před ostatními? Pokud ano, uveďte, o kterou metodu jde a proč ji upřednostňujete.

a. ANO

metoda:

proč:

.....

b. NE

10. Domníváte se, že byste některou z metod při výuce čtení nepoužila? Jestliže ano, uveďte její název a důvod, proč ne?

a. ANO

metoda:

proč:

.....

b. NE

11. Myslíte si, že je možné individuálně volit metody výuky čtení u jednotlivých žáků a pracovat podle nich?

a. ANO

b. NE

12. Které pomůcky běžně využíváte ve výuce u dětí s dyslexií?

a. čtenářské okénko

b. tvrdé a měkké kostky

c. bzučák

e. diktafon

d. jiné:

13. Využíváte k výuce čtení počítačové programy?

a. ANO

které:

.....

b. NE

14. Jaké pomůcky se vám za dobu vaší praxe nejvíce osvědčily u dětí se specifickými poruchami učení ?

.....

.....

PŘÍLOHA Č. 2 - Ukázky vyplněných dotazníků

školní spec. pedagog

Dotazník k výzkumnému šetření v rámci diplomové práce na téma: Metody výuky čtení u žáků s dyslexií

Velice Vám děkuji za čas věnovaný vyplněním následujícího dotazníku. Dotazník obsahuje celkem 13 uzavřených otázek s možností volby z několika variant odpovědí a 1 otázku otevřenou. Prosím, označte buď jednu nebo více odpovědí, které jsou Vám nejbližší nebo které považujete za nejdůležitější.

Informace, které poskytnete jsou důvěrné, anonymní a budou využity pouze pro účely diplomové práce.

1. Jste muž nebo žena?

- a. žena
- b. muž

2. Uveďte Vaše nejvyšší dosažené vzdělání:

a. VŠ

Obor:

b. VŠ se státní zkouškou ze speciální pedagogiky

c. Jiné:

3. Kolikátý ročník momentálně vyučujete?

a. 1 ročník

b. 2 ročník

c. 3 ročník

d. 4. ročník

e. 5. ročník

nejvíce

4. Pracuji:

a. ve specializované třídě pro žáky se specifickými poruchami učení

b. ve třídě, kde jsou integrováni žáci se specifickými poruchami učení

ne

5. Jak dlouho pracujete s dětmi se specifickými poruchami učení?

- a. 1 – 3 roky
- b. 4 - 8 let
- c. 9 a více let

6. Absolvoval(a) jste někdy školení nebo kurz zabývající se metodami výuky čtení? Pokud ano, uveďte ve kterém roce.

a. ANO

naposledy v roce: *2009 - pravidelná školení v rámci projektu VIP*

b. NE

7. Jaké metody využíváte při výuce čtení častěji?

a. analytické

b. syntetické

c. alternativní

8. Kterou z těchto alternativních metod jste využil(a)?

a. metodu párového čtení

b. genetickou metodu

c. metodu „dobrého startu“

d. splývavé čtení

e. jinou:

9. Existuje metoda, kterou preferujete před ostatními? Pokud ano, uveďte, o kterou metodu jde a proč ji upřednostňujete.

a. ANO

metoda: *slabikové čtení (čtení s oblíčením)*

proč: *Děti jsou motivovanější, rychleji se naučí a mají méně problémů s výukou.*

b. NE

slabikové čtení je možná odrazit i z dlouhých a těžkých slov.

10. Domníváte se, že byste některou z metod při výuce čtení nepoužila? Jestliže ano, uveďte její název a důvod, proč ne?

a. ANO

metoda: *Induktivní an. pozorám všechny - podle potřeby*
proč: *dříve v době (čtenářsky) lidé neměli tuhle
povinnou své metody (jen pro zpestření).....*

b. NE

11. Myslíte si, že je možné individuálně volit metody výuky čtení u jednotlivých žáků a pracovat podle nich?

a. ANO

b. NE

12. Které pomůcky běžně využíváte ve výuce u dětí s dyslexií?

a. čtenářské okénko

b. tvrdé a měkké kostky

c. bzučák

e. diktafon

d. jiné: *sloní klávek, sloníky, m. postřehováni
Dys - čtení, 1. pas. listy, materiály pro zlepšení sluch. a*

13. Využíváte k výuce čtení počítačové programy? *ne, nevíme.*

a. ANO - *něda bych, možná mi pracovat s ná děti*
které: *moji dno*

b. NE *nenám žádný počítač*

14. Jaké pomůcky se vám za dobu vaší praxe nejvíce osvědčily u dětí se specifickými poruchami učení ?

*brusle, záložky, sloh pro procvičování, sluch. měnič
Dys. čtení a proc. listy, materiály pro procvičování
sluch. měnič, čtenářské okénko, sloní klávek*

Dotazník k výzkumnému šetření v rámci diplomové práce na téma:
Metody výuky čtení u žáků s dyslexií

Velice Vám děkuji za čas věnovaný vyplněním následujícího dotazníku. Dotazník obsahuje celkem 13 uzavřených otázek s možností volby z několika variant odpovědí a 1 otázku otevřenou. Prosím, označte buď jednu nebo více odpovědí, které jsou Vám nejbližší nebo které považujete za nejdůležitější.

Informace, které poskytnete jsou důvěrné, anonymní a budou využity pouze pro účely diplomové práce.

1. Jste muž nebo žena?

- a. žena
- b. muž

2. Uveďte Vaše nejvyšší dosažené vzdělání:

a. VŠ

Obor: *NS + ČJ pro 6.-9. r.*

NS = matematická škola

- b. VŠ se státní zkouškou ze speciální pedagogiky
- c. Jiné:

3. Kolikátý ročník momentálně vyučujete?

- a. 1. ročník
- b. 2. ročník
- c. 3. ročník
- d. 4. ročník
- e. 5. ročník

4. Pracuji:

- a. ve specializované třídě pro žáky se specifickými poruchami učení
- b. ve třídě, kde jsou integrováni žáci se specifickými poruchami učení

5. Jak dlouho pracujete s dětmi se specifickými poruchami učení?

- a. 1 – 3 roky
- b. 4 - 8 let
- c. 9 a více let

6. Absolvoval(a) jste někdy školení nebo kurz zabývající se metodami výuky čtení? Pokud ano, uveďte ve kterém roce.

a. ANO

naposledy v roce:1999.....

b. NE

7. Jaké metody využíváte při výuce čtení častěji?

a. analytické

b. syntetické

c. alternativní

8. Kterou z těchto alternativních metod jste využil(a)?

a. metodu párového čtení

b. genetickou metodu

c. metodu „dobrého startu“

d. splývavé čtení

e. jinou:

9. Existuje metoda, kterou preferujete před ostatními? Pokud ano, uveďte, o kterou metodu jde a proč ji upřednostňujete.

a. ANO

metoda:V poslední době metodu syntetickou.....

proč:Mám pocit, že většina dětí zvládá čtení v kratší době a s menšími obtížemi.....

b. NE

10. Domníváte se, že byste některou z metod při výuce čtení nepoužila? Jestliže ano, uveďte její název a důvod, proč ne?

a. ANO

metoda:

proč:

.....

b. NE

11. Myslíte si, že je možné individuálně volit metody výuky čtení u jednotlivých žáků a pracovat podle nich?

a. ANO

b. NE

12. Které pomůcky běžně využíváte ve výuce u dětí s dyslexií?

a. čtenářské okénko

b. tvrdé a měkké kostky

c. bzučák

e. diktafon

d. jiné: *počítačové programy*

13. Využíváte k výuce čtení počítačové programy?

a. ANO

které: *TERASOFT*

.....

b. NE

14. Jaké pomůcky se vám za dobu vaší praxe nejvíce osvědčily u dětí se specifickými poruchami učení ?

*Kromě pomůcek uvedených v b. 12 ještě
speciální prac. sešity*

PŘÍLOHA Č. 3 – Ukázky pracovních listů

Na prádelní šňůře na zahradě viselo prádlo. Uprostřed visely modré tatínkovy kalhoty, které byly přichyceny dvěma červenými kuličky. Vedle nich vpravo visela mamčiná žlutá květovaná halenka a vedle kalhot vlevo visel Ondrův svetr s modrobílými pruhy. Oba tyto kousky oděvu byly přichyceny dvěma žlutými kuličky. Vedle mamčiny haleny visely dva páry ponožek. Jeden pár byl zelený, druhý pár byl modrý. Každá ponožka byla přichycena modrým kuličkem. Vedle těchto ponožek byly pověšeny dvě Katčiny sukýnky. Jedna byla bílá s růžovými květinami, druhá fialová s bílými puntíky. Každá sukně byla přichycena dvěma žlutými kuličky. Vedle Ondrova svetry visely mamčiny hnědé šaty, které byly přichyceny třemi modrými kuličky.

Pozorně si přečti celý text. Namaluj přesně, co je v textu napsáno a odpověz na otázky. Pracuj pomalu a pečlivě, každý krok si po sobě zkontroluj.

- Otázky: 1. Kolik kousků prádla viselo na šňůře.....
2. Kolik kuliček bylo potřeba k přichycení prádla.....
3. Kolik členů měla rodina, které prádlo patřilo.....
-

Žáci hráli v hodině tělesné výchovy míčové hry. Každý z nich si měl do hodiny přinést svůj míč. Když pak náhle zazvonilo, žáci opustili tělocvičnu a míče nechali tak jak byly. V levém horním rohu zůstal malý zelený a velký žlutý míč. Oba patřily Petrovi. V protějším rohu ležel Pavlův hnědý kopačák a dva Mišovy bílé míče. Martin svůj fialový míč opustil uprostřed tělocvičny a spolu s ním tam zůstal také Ondrův modrý a Tomův žlutý. V pravém horním rohu byly hned tři míče. Malý červenomodrý a velký černý, oba patřily Matějovi a velký zelenomodrý, který byl Honzův.

Pozorně si přečti celý text. Postupuj po krocích, přemýšlej a nespěchej. Potom odpověz na otázky.

1. Kolik bylo ve třídě žáků?
 2. Kolik si přinesli celkem míčů?
-

Jméno:

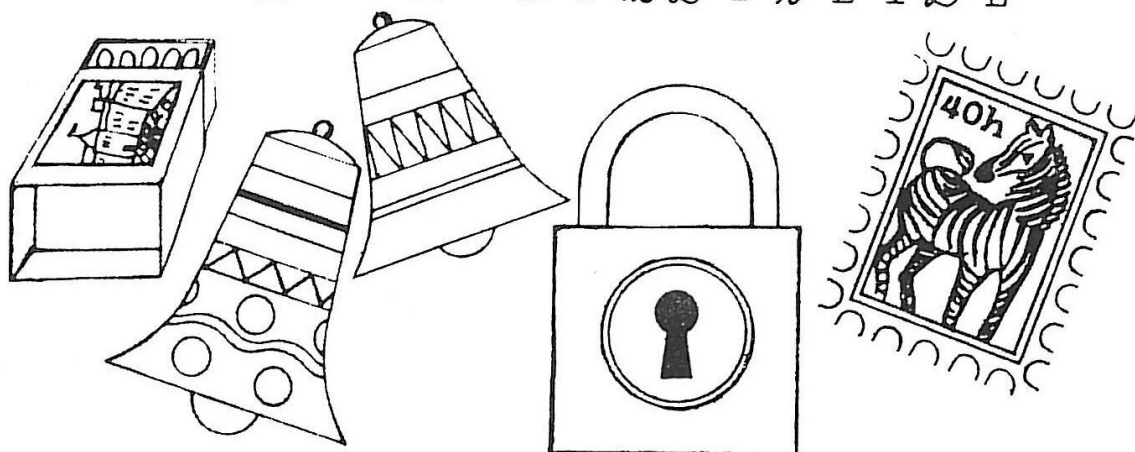
Na záhoně rostou květiny. Rostou v pěti řadách a v každé řadě je osm květin. V první řadě jsou všechny květiny červené. Ve druhé řadě je polovina modrých a polovina růžových. Ve třetí řadě je první a poslední květina žlutá, druhá a předposlední květina jsou oranžové a zbytek jsou fialové. V poslední řadě je celkem 6 květin modrých a zbytek jsou bílé. Nad záhonem vpravo svítí slunce, vlevo je modrý mrak. Před záhonem stojí konev.

Pozorně si přečti celý text a co nejpřesněji zakresli, co jsi se dozvěděl. Kresli přesně, všiměj si maličkostí.

Obr.č.1 - pracovní listy zaměřené na čtení s porozuměním

s l d b k h z

D d d d d D d d d D S b d d B d D b
 D D d d D d D D D Z b D b d b d
 d d D D d D d d d z B d d B b b d D
 D D d d D D d D D Z B b b B b B b
 d Z z z Z Z z Z z Z B d D B b b d d
 S b B b B Z z Z z Z D d b D B d b D
 d D d D D z d z d B D d b D d b
 d k d D D Z z s z Z D d d D b d D d
 K B k d d z z k Z Z D d D d d k D d
 B b B k D d z z d d D D d k b K D
 l L l d D Z z z z D d d D k B D b k
 D Z d D Z z Z z z z Z H h h k b k h
 h l H z s s S Z Z z z Z H h h k H h
 H L Z z z z s z z H h Z Z L h l H L
 H l z Z Z z h h Z Z H h h L l L L
 B b z Z Z z H H h z z H H L L L L
 B b z z Z h H h h H Z Z H h H h
 L b Z Z z z Z Z l l z Z z l L l L L



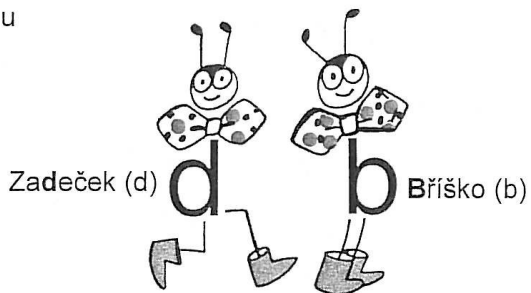
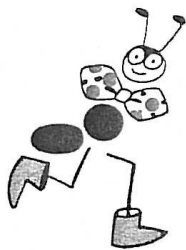
Obr.č.2 - pracovní list zaměřený na zrakovou diferenciaci hlásek

Každé „m“ zakroužkuj, každé „n“ podtrhni.

m n s m v c n f m g n e t m ž n ř m č m š m c v x n m n p m o n i b u n z n
t m r n e m w n m a n s m d n f m g n h m j n k m y n x m c n v m b n u b
d m c n s m a n f m g n m e n q m a n t r m j n g s m c n y m x n i n ž c n
č m t m ž š n ě m á m s n q n d n f m e n é m í á n k m z n ů m o m u

Písmena „u“ přeškrtni křížkem, „n“ dej do rámečku.

u p n u j m u v u a u s u d u f u g u h u j u n t u k n u r u v u c u x u y u a u s n d n
f n g n h n j n k n l n o n p n i n u n z n t u r n e u w u q u ě u š u č u ř u ž u ý u á
u i n é n u n v n g h u n b n c n x n w n a n s u q u w u e u r u t u z u i u o u p u l
n k n j n h n g n f n d n s n a n y n x u c u v n b n n u m u l n k n j u h u g u f u d n
d n s n a n q u w n e u r n t u z n u n i n o u p u l n ů n k u j u h n g n f u d u s n a
n y u x u c u v u b n v n c u x u y n a n s u d u f n g n h u j u k n l n p u o n u u z
n t u r n e u w n q u a n s u d n f u



Každému „b“ vybarvi bříško, „p“ přeškrtni a „d“ podtrhni.

b d p a b s q o d o b u d z p t b r d e p w b q d a p s b f d g p h b j d k
p l b ů d m p n b b d v p c b x d y p ě b š d č p ř b ž d ý p á b í d é p p
b o d i p u b z d t p r b e d w p q b a d s p d b f d g p h b j d k p l b ů d
m p n b b d v p c b x d y p a b s d d p f b g d h p j b k l d p p o b i d u
p z b t d r p e b w d q p a b s d d p f b g d h p j b k l d p é b í d á p ý b
ž d ř p č b š d ě p y b s d f p g b h d j p k b l d o p i b u p z d t b r d e p
w b q d y p x b c d v p n b m d l p k b j d h p g b f d d p s b a d q p w b
e d r p t b z d u p i b o d é p í b á d ý p ž b ř d č p š b ě d a p s b f d g

Obr.č.3 - pracovní list zaměřený na zrakovou diferenciaci hlásek

Osmisměrka

Najdi a vyškrtni názvy všech obrázků. Škrtej všemi směry: shora dolů, zdo-la nahoru, zleva do-prava, zprava dole-va a šikmo. Pisme-na, jež zbudou, tvo-ří tajenku. Tobík ti ještě prozradí, že ta-jenka souvisí s jed-ním ročním obdo-bím.

j	a	b	l	k	o	a	d	a	k	n	e	ž	ě	n	s
e	c	i	p	o	ř	r	a	č	k	š	n	ů	ž	o	l
v	č	á	p	s	e	b	k	í	y	a	k	š	v	s	o
k	l	í	č	t	ch	e	š	m	t	p	o	a	e	l	n
n	k	u	ř	e	ě	z	i	m	a	r	n	t	v	k	k
k	e	k	m	l	p	h	l	e	r	a	e	y	e	o	e
r	ž	ř	r	u	v	e	e	d	a	k	v	l	r	m	n
t	e	í	a	l	á	l	s	v	o	c	e	l	k	e	o
e	j	ž	k	ú	p	ů	o	ě	č	á	l	u	a	t	v
k	o	č	k	a	c	h	o	d	i	n	y	k	i	a	z




Obr.č.4 - pracovní list – hravé čtení

Průpravná cvičení 2

Čtení podle obrazce


1 

Pouze jedno z aut skrývá název značky. Napiš ji.

I F U E L S I K S C I E


2 

Nad jedním typem aut najdeš název značky, zapiš ji.

M E D R A M C E D H E S



3 

Tajuplný ostrov skrývá jméno piráta; napiš ho.

D S U I L Z J V H E R O



4 

Jaké poklady vydá otevřená truhla?

K P D R U K I Á V T Y



5 

Jeden druh plnicích per píše název známého dramatu.

S O G T H I E L H L O


6 

Ohnutý růžek knihy označuje knihu knih.

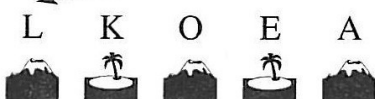
F V B I M B J P L O E U T


Obr.č.5 - Svoboda, P. *Zábavná cvičení pro rozvoj čtení.*

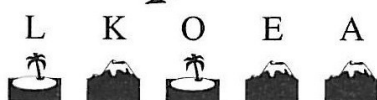
Zaměřeno na: oční pohyby, rozlišování znaků a písmen

1  

Na ostrově Tahiti se tyčí až do nebes dvě ohromné sopky. Malé obrázky sopek prozradí jejich názvy. První z nich se jmenuje Mauna ...





Název druhé sopky je Mauna ...




2 


Kolik sopek  najdeš v následujícím obrázku?


Kolik je tam ostrovů ?

Kolik je tam továren ?



 = _____

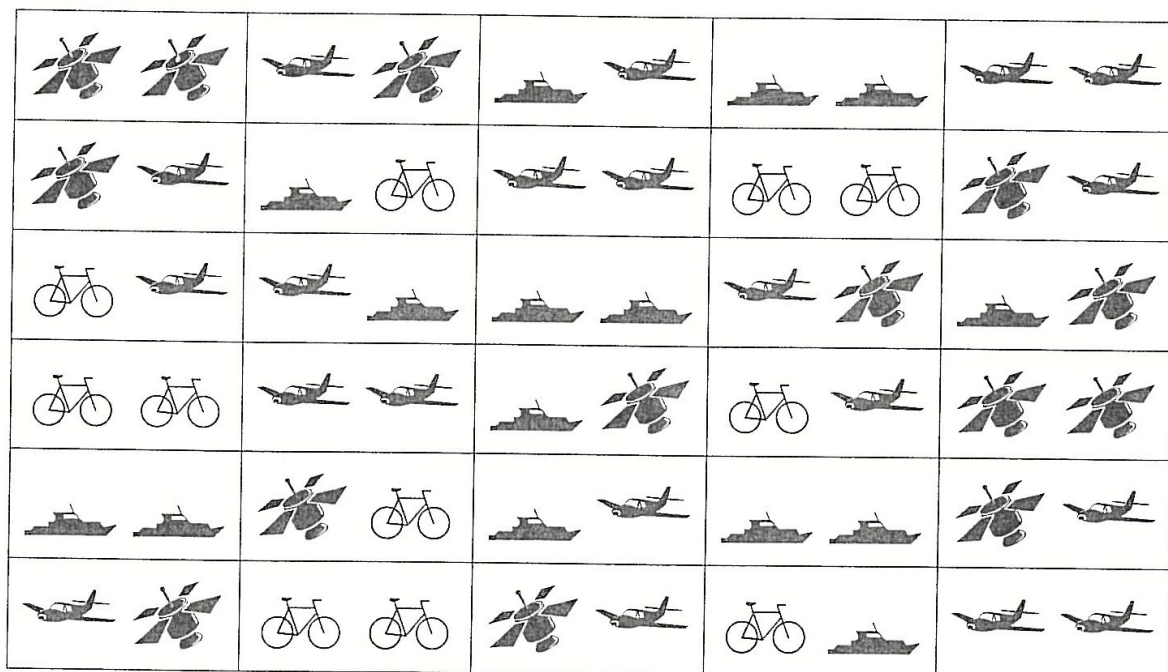
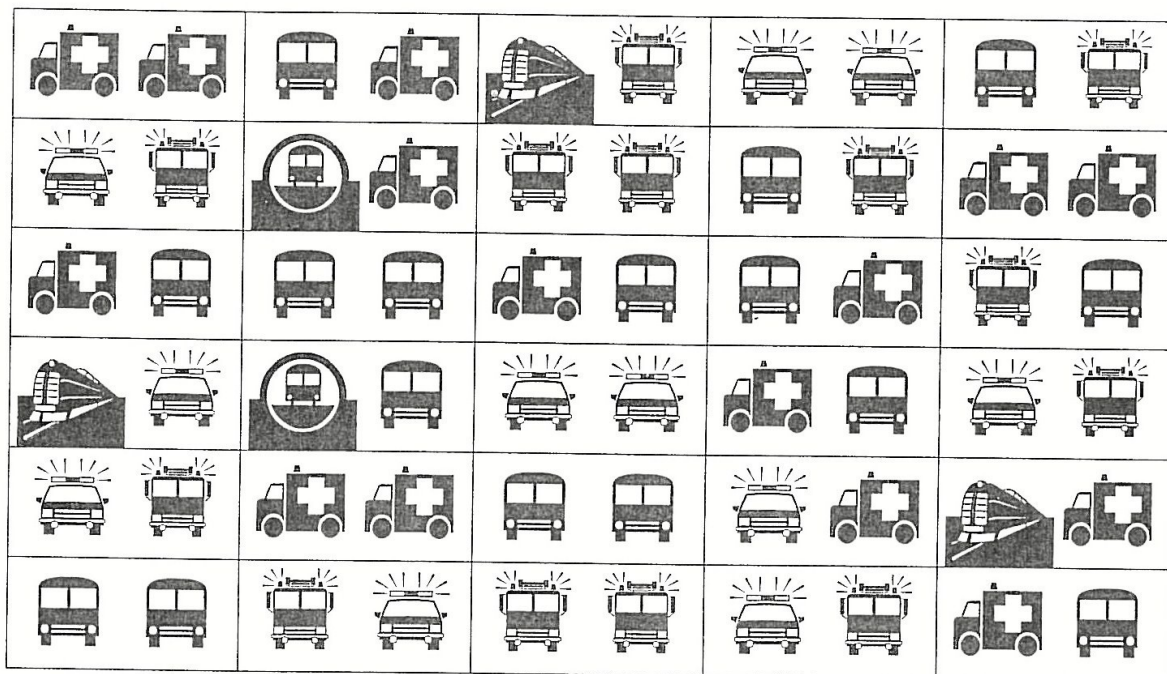
 = _____

 = _____

Obr.č.6 - Svoboda, P. Zábavná cvičení pro rozvoj čtení.

Zaměřeno na: oční pohyby, rozlišování znaků a písmen

Přeškrtni obrázky, které nejsou stejné:



Obr.č.7 - BEDNÁŘOVÁ, J. Zrakové rozlišování.

Zakroužkuj barevně všechny tvary, které jsou shodné (ve tvaru i pořadí) jako vzor v prvním odstavci:

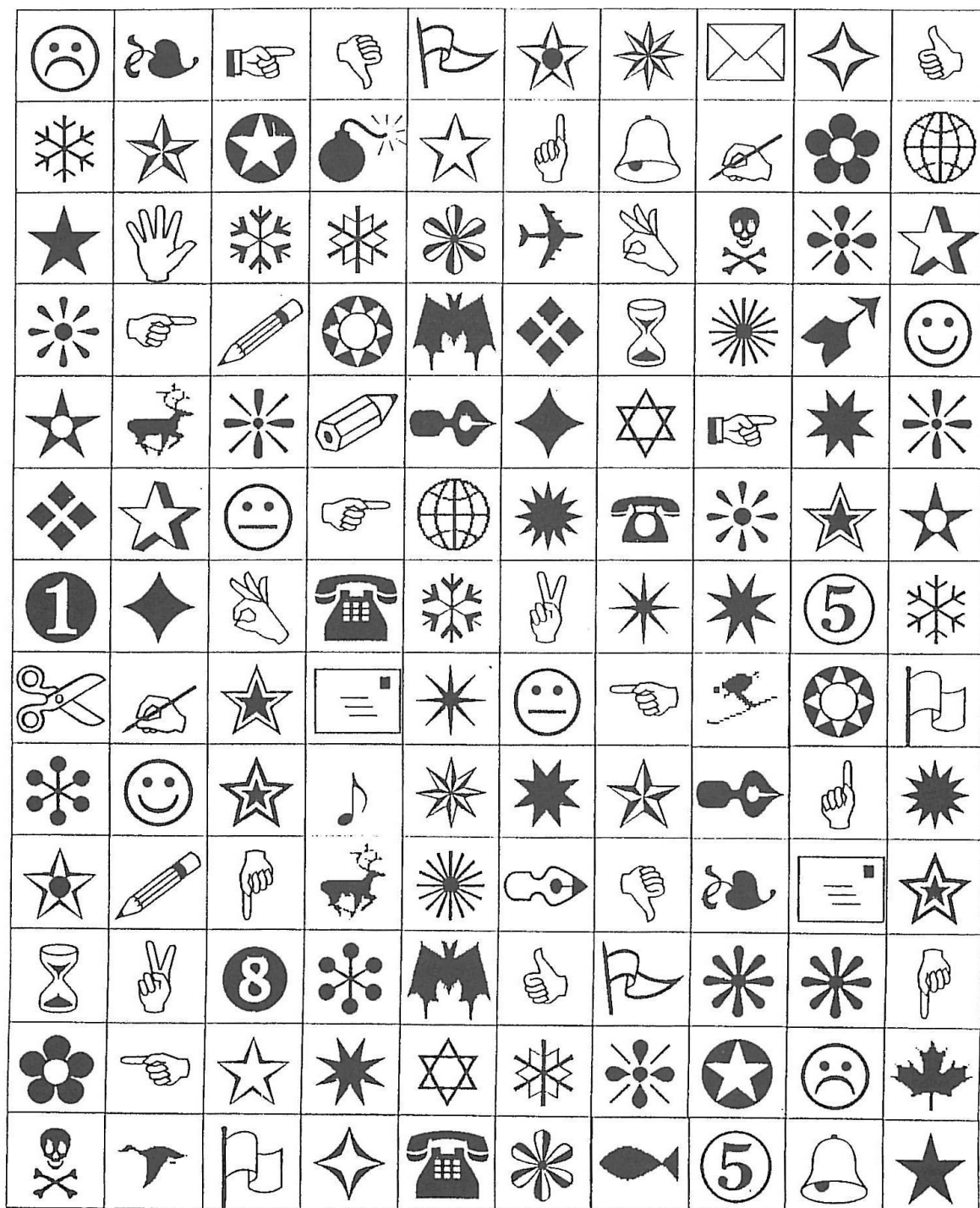
* * *	* * *	* * *	* * *	* * *	* * *	* * *
★ ◆ ✖	★ ◆ ✖	★ ◆ ✖	★ ◆ ✖	★ ◆ ✖	★ ◆ ✖	★ ◆ ✖
⊙ ○ ⊙	⊙ ○ ⊙	⊙ ○ ⊙	⊙ ○ ⊙	⊙ ○ ⊙	⊙ ○ ⊙	⊙ ○ ⊙
□ □ □	□ □ □	□ □ □	□ □ □	□ □ □	□ □ □	□ □ □
↪ ↑ ↩	↪ ↑ ↩	↪ ↑ ↩	↪ ↑ ↩	↪ ↑ ↩	↪ ↑ ↩	↪ ↑ ↩
▼ △ ▼	▼ △ ▼	△ ▼ △	▼ △ ▼	▼ ▼ ▼	▼ △ ▼	△ ▼ △
* * *	* * *	* * *	* * *	* * *	* * *	* * *
● ○	○ ○	● ○	● ○	○ ○	● ○	○ ○
* * *	* * *	* * *	* * *	* * *	* * *	* * *
✧ ◆ ✧	✧ ◆ ✧	◆ ◆ ✧	✧ ◆ ✧	◆ ◆ ✧	✧ ◆ ✧	✧ ◆ ✧
* * *	* * *	* * *	* * *	* * *	* * *	* * *
□ □ □	□ □ □	□ □ □	□ □ □	□ ▲ □	□ □ □	□ □ □
☀ 🚗 🚗	☀ 🚗 🚗	☀ 🚗 🚗	☀ 🚗 🚗	☀ 🚗 🚗	☀ 🚗 🚗	☀ 🚗 🚗
☔ 🌂 🌂	☔ 🌂 🌂	☔ 🌂 🌂	☔ 🌂 🌂	☔ 🌂 🌂	☔ 🌂 🌂	☔ 🌂 🌂
🚗 🚗 🚗	🚗 🚗 🚗	🚗 🚗 🚗	🚗 🚗 🚗	🚗 🚗 🚗	🚗 🚗 🚗	🚗 🚗 🚗
📞 📞 📞	📞 📞 📞	📞 📞 📞	📞 📞 📞	📞 📞 📞	📞 📞 📞	📞 📞 📞
✈ ✈ ✈	✈ ✈ ✈	✈ ✈ ✈	✈ ✈ ✈	✈ ✈ ✈	✈ ✈ ✈	✈ ✈ ✈
⊖ 🌐 ⊖	⊖ 🌐 ⊖	⊖ 🌐 ⊖	⊖ 🌐 ⊖	🌐 ⊖ ⊖	⊖ 🌐 ⊖	⊖ 🌐 ⊖
+ + *	+ + *	* + +	+ + *	+ + *	+ + *	* + ◆
① * ⑦	⑦ * ①	① * ⑦	① * ⑦	① + ⑦	① * ⑦	⑦ * ①
👉 👉 👉	👉 👉 👉	👉 👉 👉	👉 👉 👉	👉 👉 👉	👉 👉 👉	👉 👉 👉
😊 😐 😞	😊 😐 😞	😊 😐 😞	😞 😐 😊	😊 😐 😊	😊 😐 😞	😞 😐 😊
👉 👉 👉	👉 👉 👉	👉 👉 👉	👉 👉 👉	👉 👉 👉	👉 👉 👉	👉 👉 👉
↪ △ ↪	↪ △ ↪	↪ △ ↪	↪ △ ↪	↪ △ ↪	↪ △ ↪	↪ △ ↪

Obr.č.8 - BEDNÁŘOVÁ, J. Zrakové rozlišování.

Zakroužkuj všechny slabiky v řádku, které jsou shodné jako vzor v prvním sloupci:

pa	pa	po	pe	pa	pa	do	pe	ba	pa	da	pa	be	pe
te	to	te	je	te	le	te	tu	to	ta	te	te	ta	te
jo	yo	je	jo	jo	ja	jo	po	jo	jo	ja	yo	jo	ji
se	se	sa	se	ze	se	so	se	za	si	se	se	so	sa
la	lo	la	ta	la	lo	le	la	la	ka	to	ha	la	la
mu	mu	nu	mu	mn	nu	mu	mo	no	mn	mu	ma	um	mu
ne	ne	na	ne	me	ne	nu	ue	ne	ne	no	ne	nc	ne
ka	ka	ko	ka	ka	ke	ha	ka	ku	ka	la	ta	ka	ko
tu	to	tu	lu	tu	to	tu	tu	tn	te	tu	fu	ta	tu
za	za	ze	sa	za	zu	za	za	zi	ze	za	sa	za	za
li	la	li	ly	li	li	lj	li	ti	le	li	li	lo	fi
se	se	se	sa	ze	su	se	se	za	sa	se	su	si	se
nu	nu	mu	nn	nu	ny	nu	nu	nm	na	nu	ny	nu	mu
de	da	de	be	de	de	pe	du	de	qe	be	de	de	do
po	po	pa	po	do	po	po	pe	bo	pu	po	qo	po	pe
ba	be	ba	da	ba	be	pa	ba	da	bu	ba	ba	be	ba
my	my	mj	mi	ma	my	my	ny	mi	my	no	my	mu	my
ha	he	ha	ha	hu	ha	fe	ha	ka	he	ha	hu	ha	ta
ky	ky	kj	ky	ky	ty	ky	hy	ky	ly	ku	ky	fy	ly
so	sa	zo	so	so	se	so	su	so	sc	so	zo	so	so
co	co	ca	co	čo	co	ce	oo	so	co	ce	co	cu	co
lá	la	lá	lá	lé	há	lá	lú	lá	tá	lá	la	lí	lá
ře	ře	ře	řa	ře	re	ři	ře	ra	řa	re	ře	ře	ře
dá	dá	da	dá	bá	da	dá	dé	pá	dí	dá	dá	ba	dá
či	či	čj	či	či	ci	či	ci	ži	či	ca	či	ři	či
zá	za	zá	sá	zé	za	zá	zé	zá	zů	zá	sá	zá	zá
vy	vy	vy	vi	vy	vý	uy	vý	vy	ny	vu	vy	va	vy
rý	ry	ří	rý	rú	rý	vý	rý	rá	rý	ry	rý	rý	ro
ši	ši	si	ši	še	ši	si	ší	ši	šj	ši	si	ší	ši
ni	ny	ni	ni	mi	ni	nj	ny	ni	mi	ni	ny	ně	ni

Obr.č.9 - BEDNÁŘOVÁ, J. *Zrakové rozlišování*

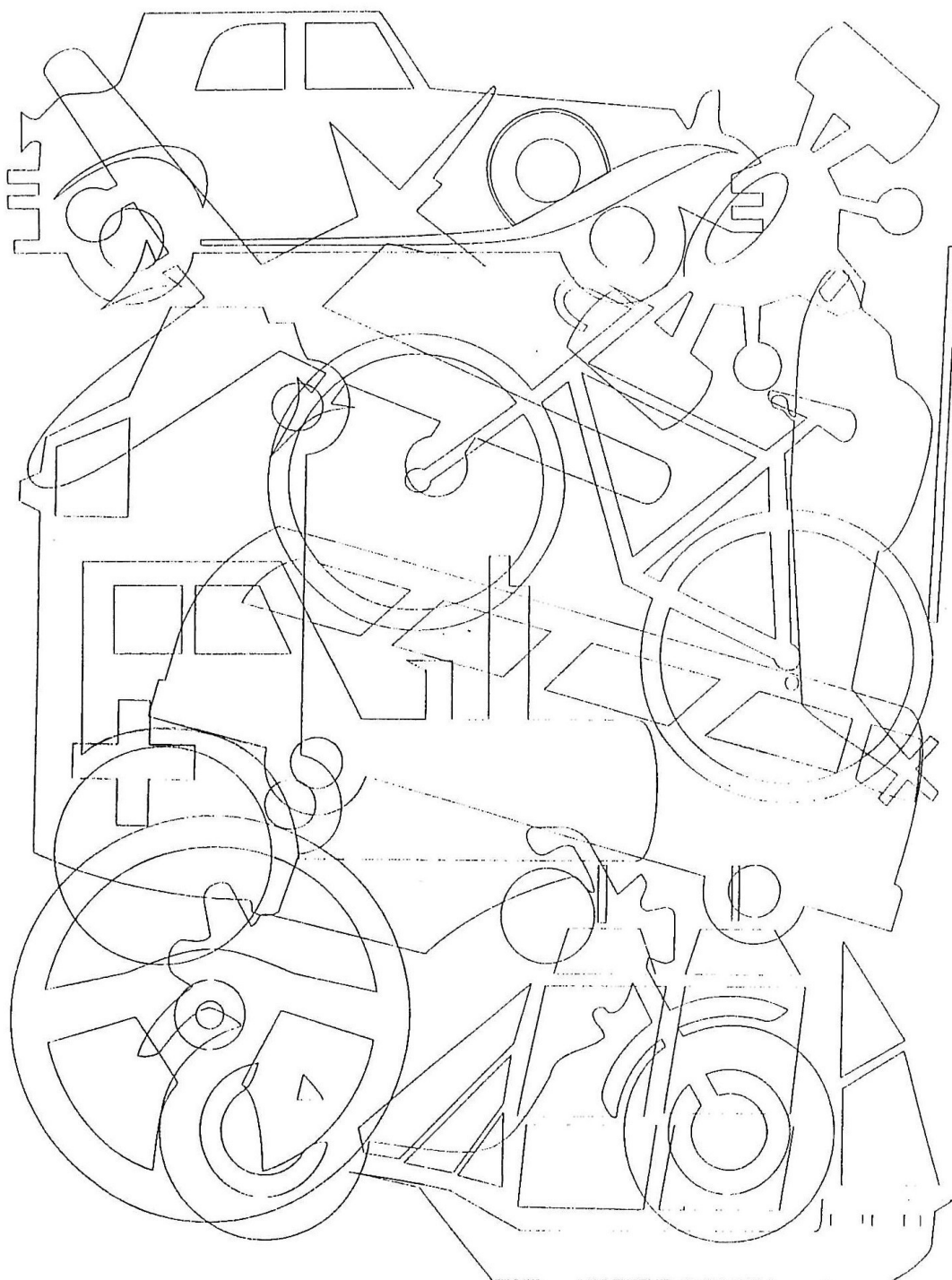


Vyškrtej všechny dvojice. Zůstane ti šestnáct obrázků, které pojmenuj a vyber z nich písmeno podle čísla v dolním řádku, kam jej napiš. Pak si přečteš jména dvou českých hradů.

(Příklad: v prvním čtverečku je páté písmeno ze slova obálka.)

5	5	1	6	1	1	4	1	1	1	3	3	1	3	1	2
K															

Obr.č.10 - BEDNÁŘOVÁ, J. Zrakové rozlišování.



Obtáhni různými barvami obrysy všech věcí.

Obr.č.11 - pracovní list - kompenzační cvičení zrakového vnímání

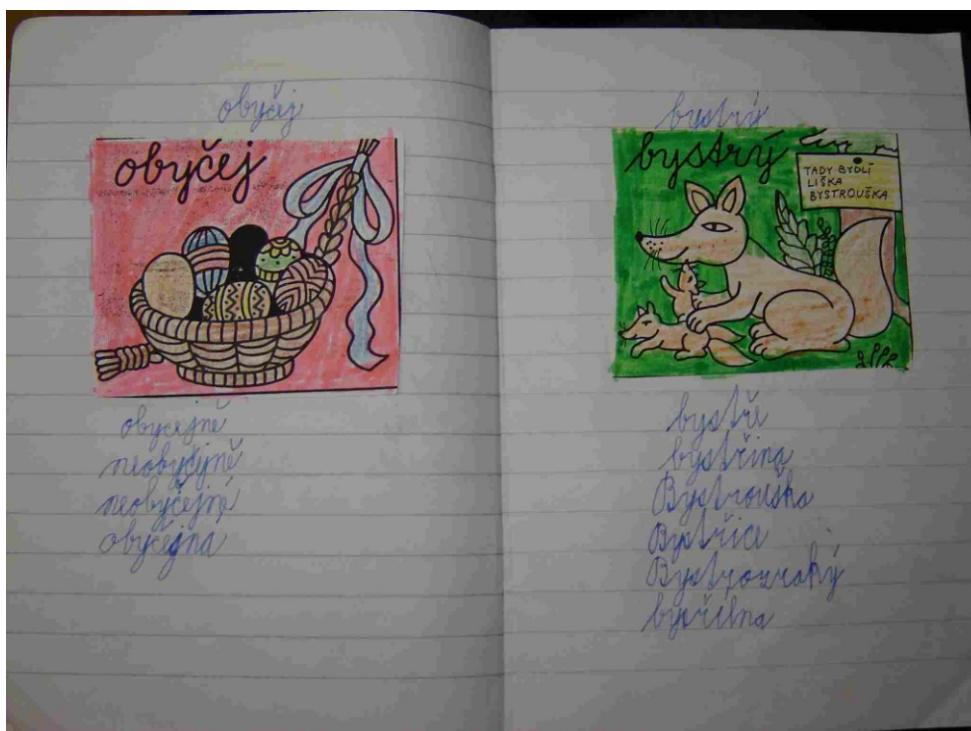
PŘÍLOHA Č. 4 – Fotodokumentace výzkumné části



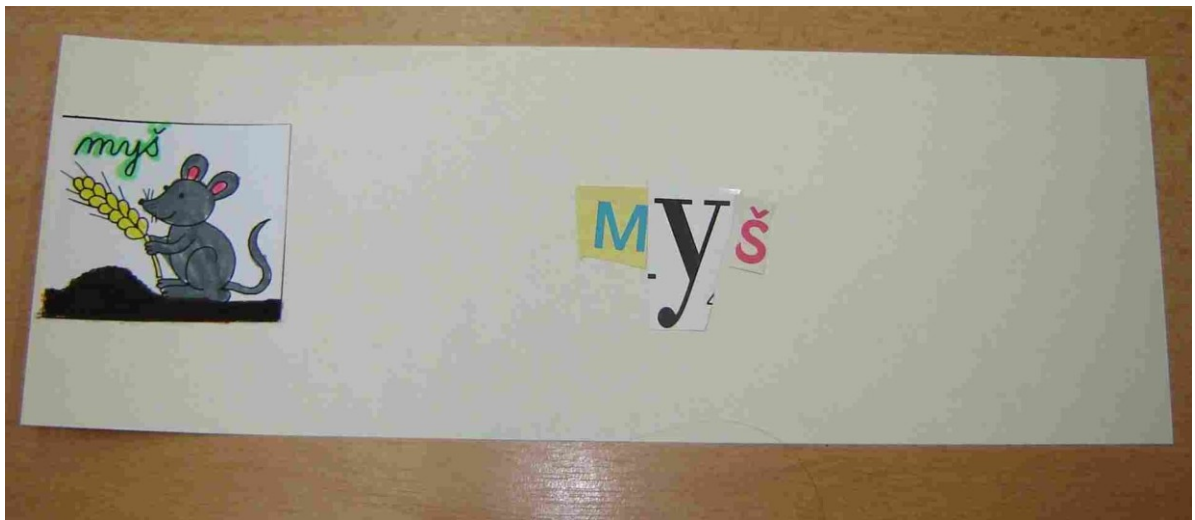
Obr.č.12 - magnetické destičky na procvičování tvrdých a měkkých slabik



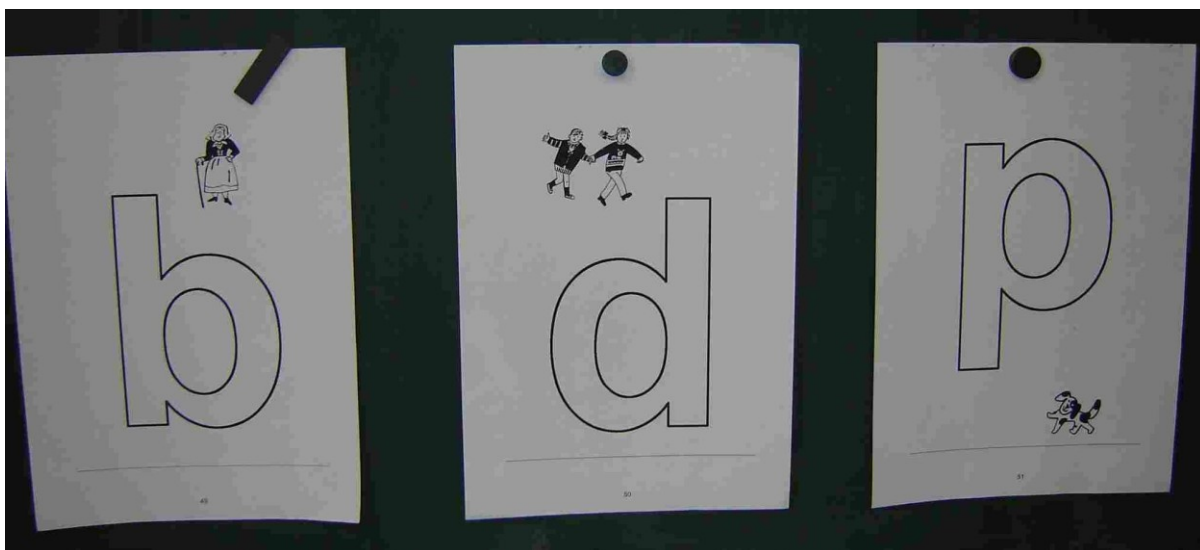
Obr.č.13 - tabulka na zasazování písmen a i číslic. Vhodně využitelné při diktování hlásek.



Obr.č.14 - pomocný pracovní sešit do hodin českého jazyka. Pomůcka pro vyjmenovaná slova.



Obr.č.15 a 16 - žáci si v hodině českého jazyka vystřihali z různých časopisů příslušné hlásky a nalepily je společně s obrázkem vyjmenovaného slova na tvrdou podložku



Obr.č.17 - pomůcka na zrakovou diferenciaci tvarově podobných hlásek P,B,D s pomocnými obrázky



Obr.č.18 - Koberec v podobě puzzle. Výhodou jsou vyjímatelné hlásky, které se mohou skládat do slov.



Obr.č.19 - *Hrací kostky s jednotlivými hláskami. Žáci mohou hrát ve dvojicích, kostky se rozhodí a žák musí složit co nejvíce slov.*



Obr.č.20 - *Bzučák – jedna z nejčastěji používaných pomůcek ve specializovaných třídách pro děti se specifickými poruchami učení.*

ANOTACE

Jméno a příjmení:	Pavλίna Urbanová
Katedra:	Katedra speciální pedagogiky
Vedoucí práce:	Mgr. Gabriela Smečková, Ph. D.
Rok obhajoby:	2008

Název práce:	Metody výuky čtení a jejich využití u žáků s dyslexií
Název v angličtině:	The methods of education reading and their utility of pupils with dyslexia
Anotace práce:	Má diplomová práce pojednává o problematice dyslexie, tedy o poruše, která se projevuje neschopností naučit se číst běžnými vyučovacími metodami, přestože je jedinec přiměřeně inteligentní. Pozornost je soustředěna především na metody výuky čtení a jejich využití v praxi. Výzkumná část metodou dotazníku zjišťuje, jaké metody využívají pedagogové nejčastěji, a které se jim za dobu jejich praxe nejvíce osvědčily.
Klíčová slova:	Specifické poruchy učení, dyslexie, metody výuky čtení, specializovaná třída pro žáky se specifickými poruchami učení
Anotace v angličtině:	My diploma work deals with problems of dyslexia, a disorder which is displayed by disability to learn reading by common teaching methods, in spite of an individual's adequate intelligency. First of all, the attention is focused on methods of how to teach reading and their practical use. Research part investigates with questionnaire methods used by teachers most often and the most effective ones as well.
Klíčová slova v angličtině:	Specific learning disability, dyslexia, the methods of education reading, special class for children with specific learning disability.
Přílohy vázané v práci:	Dotazník, ukázky vyplněných dotazníků, ukázky pracovních listů, fotodokumentace
Rozsah práce:	78 stran
Jazyk práce:	český jazyk