

UNIVERZITA JANA AMOSE KOMENSKÉHO PRAHA

MAGISTERSKÉ KOMBINOVANÉ STUDIUM

2014-2015

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Lenka Klosová

**Volba metody elementárního čtení a psaní a její vliv na
pozdější čtenářskou gramotnost**

Praha 2015

Vedoucí diplomové práce: Doc. PhDr. Jiří Dvořáček, CSc.

JAN AMOS KOMENSKY UNIVERZITY PRAGUE

MASTER COMBINED STUDIES

2014-2015

DIPLOMA THESIS

Lenka Klosová

**The selection of method of elementary reading and writing
and its impact on later literacy.**

Praha 2015

The Diploma Thesis Work Supervisor:

Doc. PhDr. Jiří Dvořáček, CSc.

Prohlášení

Prohlašuji, že předložená diplomová práce je mým původním autorským dílem, které jsem vypracovala samostatně. Veškerou literaturu a další zdroje, z nichž jsem při zpracování čerpala, v práci řádně cituji a uvádím v seznamu použitých zdrojů.

Souhlasím s prezenčním zpřístupněním své práce v univerzitní knihovně.

V Praze dne 1. 3. 2015

Lenka Klosová

Poděkování

Děkuji Doc. PhDr. Jiřímu Dvořáčkovi, CSc. za odbornou pomoc, vedení a cenné připomínky při řešení a vypracování této diplomové práce.

Děkuji svému muži Petrovi za trvalou podporu a svým dětem Janovi a Vojtovi za trpělivost.

Anotace

Diplomová práce se zabývá problematikou metod prvopočátečního čtení a psaní na základních školách, jejich riziky a pozitivy pro rozvoj budoucí čtenářské gramotnosti. Je rozdělena na dvě části. V první části se zabývá teoretickou analýzou metod elementárního čtení a psaní, jejich vývojem i současnou podobou. Zároveň analyzuje a srovnává jejich pozitiva i rizika s ohledem na rozvoj specifických poruch učení a chování. Ve druhé části se zabývá výzkumným šetřením sledujícím rozvoj čtenářské techniky v rámci jednotlivých metod počátečního čtení a psaní v prvním a druhém ročníku v korelaci s riziky specifických poruch učení.

Klíčové pojmy

Metody elementárního čtení a psaní, čtenářská gramotnost, čtenářské dovednosti, technika čtení, analyticko-syntetická metoda, genetická metoda, metoda SFUMATO, specifické poruchy učení a chování, dyslexie.

Annotation

The thesis follows up the methods of elementary writing and reading at primary schools, their threats and opportunities for a development of the future literacy. It consists of two parts. The first part theoretically analyses methods of reading and writing, their development and current form. It also analyses and compares theirs pros and considering the development of specific learning and behavioural disorders. The second part describes a research of the development of reading techniques in the context of different methods of elementary reading and writing in the first and second class in reflecting the risks of specific learning disorders.

Key words

Methods of elementary reading and writing, literacy, reading skills, reading technique, analytical and synthetic method, genetic method, SFUMATO method, specific learning and behavioural disorders, dyslexia.

OBSAH:

ÚVOD.....	8
TEORETICKÁ ČÁST	
1 TEORETICKÁ VÝCHODISKA.....	10
1.1 Metody počátečního čtení a psaní.....	14
1.1.1 Metoda globální.....	17
1.1.2 Metoda analyticko-syntetická.....	19
1.1.3 Metoda genetická.....	20
1.1.4 Metoda SFUMATO.....	22
1.2 Čtení a dyslexie – terminologie.....	24
1.2.1 Projevy specifických poruch učení	28
1.3 Analýza současných metod, jejich pozitiva i negativa	31
1.3.1 Analýza analyticko-syntetické metody a metody SFUMATO.....	32
1.3.2 Analýza metody globální a metody genetické.....	39
PRAKTICKÁ ČÁST	
2. POPIS VÝZKUMU.....	43
2.1 Cíl a hypotézy výzkumu.....	43
2.2 Charakteristika výzkumného souboru.....	44
2.3 Metody sběru dat.....	46
2.4 Harmonogram postupu.....	47
2.5 Interpretace výsledků.....	48
2.5.1 Vyhodnocení dotazníků pro pedagogy.....	48
2.5.2 Vyhodnocení dotazníku pro rodiče.....	60
2.5.3 Vyhodnocení prověrky čtení 2. ročníku.....	67
2.5.4 Vyhodnocení prověrky čtení 1. ročníku.....	70
2.6 Shrnutí výsledků.....	72
ZÁVĚR.....	75
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....	78
SEZNAM VYOBRAZENÍ A TABULEK.....	81
SEZNAM PŘÍLOH.....	83

ÚVOD

Škola a vzdělávání jsou fenomény, které ovlivňují postupně všechny generace v průběhu času. Tyto generace pak naopak participují na změnách, které vedou k změnám ve vzdělávání. Nové požadavky na vzdělávání po roce 1989 vedly ke změnám postojů k žákům, k využívání jiných metod práce, ke změnám v koncepci učebnic, obsahu učiva jednotlivých předmětů, k využívání nových informačních technologií ...

V důsledku rozvoje moderních technologií došlo k nutnosti změnit dosavadní požadavky kladené na vzdělávací instituce. Společnost nyní požaduje po vzdělávacích institucích nejen, aby žákům předaly určité kvantum znalostí a dovedností, ale i schopnost dále se učit a vzdělávat, respektive sebevzdělávat se po celý život. Současnost tak klade na budoucí společnost požadavek celoživotního učení, které je nejen předpokladem zařazení do budoucího pracovního procesu, ale je i předpokladem zvládnání běžných životních situací.

Předpokladem schopnosti sebevzdělávat se je tzv. čtenářská gramotnost. Výsledky výzkumů světových organizací OECD, IEA však poukazují na nechtěný rozpor mezi relevantním požadavkem společnosti na čtenářskou gramotnost a současnými, ne zcela pozitivními výsledky výzkumů, zabývajících se čtenářskou gramotností světové i české společnosti. Zde je nutné zdůraznit slova „čtenářská gramotnost“, nikoli pouze gramotnost jako protipól negramotnosti.

Tento rozpor mě vedl nejdříve k položení otázky, co je příčinou, či příčinami neuspokojivých čtenářských dovedností současné generace? Jsou to zvýšené požadavky společnosti na čtenářskou gramotnost? Je to vyšší, nebo zvyšující se procento žáků s poruchami učení a chování? Je to vliv nových informačních technologií, které kladou jiné požadavky na schopnosti nastupující generace? Může to být problém zhoršujícího se přístupu určitých skupin společnosti ke vzdělání? Nejen tyto otázky mě přivedly ke studiu dostupných materiálů zabývajících se problémem schopnosti naučit se číst a psát u dětí na počátku školní docházky, bez ohledu na handicap sociální, či zdravotní. Současně mě to vedlo i k dalšímu hlubšímu studiu jednotlivých známých, a více či méně používaných metod prvopočátečního čtení a psaní. V rámci zájmu o tuto problematiku jsem absolvovala v průběhu dvou let kurz prvopočátečního čtení a psaní

metody SFUMATO – Splývavé čtení vedený přímo autorkou metody M. Navrátilovou. Toto studium metody M. Navrátilové bylo podnětem k otázce, je metoda SFUMATO metodou, která stírá všechny počáteční problémy, se kterými se setkávají jiné metody elementárního čtení a psaní? M. Navrátilová tvrdí, že její metoda SFUMATO stírá všechny projevy specifických poruch učení. Je otázkou, zda je možnou volbou pro všechny děti na počátku školní docházky bez rozdílu? Může být volba metody elementárního čtení a psaní relevantní pro pozdější čtenářskou gramotnost?

První část mé práce je věnována analýze teoretických pramenů z pedagogiky, psychologie, speciální pedagogiky i sociologie, zabývajících se tématem čtenářské gramotnosti, prvopočátečního čtení a psaní, a to včetně analýzy pramenů zpracovávajících problematiku SPU. Dále jsem se zabývala studiem pramenů dotýkajících se současných problémů základních škol, včetně nových požadavků na ně kladených. Cílem teoretické části mé práce bylo vytvoření teoretického základu pro zpracování výzkumného šetření týkajícího se vlivu volby metody prvopočátečního čtení a psaní na budoucí čtenářskou gramotnost.

Druhá část této práce je věnována vlastnímu výzkumnému šetření vlivu volby metody prvopočátečního čtení a psaní (SFUMATO, analyticko- syntetická metoda, genetická metoda) na budoucí čtenářskou gramotnost, která je relevantním základem pro budoucí vzdělávání a sebevzdělávání. Při empirickém výzkumu bude použita explorační metoda učitelského dotazníku a rozhovoru, dále obsahová analýza osobních a školských dokumentů a řízené pozorování žáků 1. a 2. ročníků.

Cílem práce je analýza a utřídění dosavadních základních a relevantních pramenů zabývajících se problematikou čtenářství, elementární výuky čtení a psaní i specifických poruch učení. Při dnešní svobodné volbě výukových metod, může být tato analýza nápomocna při výběru metody elementárního čtení a psaní, s ohledem na všechna pro i proti všech tří metod: analyticko-syntetické, genetické a metody SFUMATO.

TEORETICKÁ ČÁST

1 TEORETICKÁ VÝCHODISKA

Naši společnost lze nazvat informační. Informacemi rozumíme obsah procesu komunikace, který může být přenášen pomocí verbální komunikace přímo nebo pomocí technicko-organizačních prostředků. Komunikace je prostředkem i cílem osobního vývoje, a pokud je schopnost komunikace narušena stává se závažným handicapem. (Musil, 2007, s. 7, 8) O významu informací a způsobu jejich přenosu není pochyb. Jejich důležitost byla samozřejmě známa již dříve, ale dnes se stává přímo určující pro většinu lidských aktivit. Musil poukazuje na posun společnosti, kdy společnost práci s informacemi považuje za efektivnější než klasickou práci s hmotou. (Musil, 2007, s. 17)

Ve vzdělávání dochází k odklonu od pouhého předávání věcných informací a poznatků, k samostatné „práci“ žáků s poznatky a informacemi. Tato „práce“ je prostředkem aktivního učení a žáci vyhledávají, analyzují, porovnávají, třídí ... Učí se, jak informace získat a jak s nimi dále pracovat. (Hájková, 2007, s. 16) Ve vzdělávání došlo ke změnám z formálního pojetí vzdělávání na vzdělávání kooperativní. S tím vznikl požadavek změny tzv. klimatu školy i třídy. Změnou prošel i pohled na dítě, dítě se stává učitelem partnerem s individuálními potřebami. Současná veřejnost ale i většina učitelů uznává důležitost školní atmosféry pro práci žáků a požaduje vytvoření pozitivního klimatu. Příznivé klima vede ke snížení dopadu případných neúspěchů žáků i studentů a ovlivňuje pozitivně i jejich přístup k řešení neúspěchů. Tyto změny jsou dnes všeobecně považovány za základní požadavky, které klade veřejnost na školu. Některé z těchto změn uvádí jako požadavek celkové proměny školy i např. Hájková. (2007, s. 16)

Předpokladem schopnosti sebevzdělávat se po celý život je čtenářská gramotnost. Funkční čtenářská gramotnost je další fází, navazující na tzv. bazální (základní) gramotnost. Vymezení tzv. bazální gramotnosti je obvykle vyjádřeno dovednostmi číst a psát. V rámci našeho vzdělávacího systému by bylo možné hovořit o splnění výstupů 1. období (1. – 3. ročník základní školy) Rámcového vzdělávacího

programu pro základní vzdělávání. Toto vymezení je důležité vzhledem k chápání pojmu gramotnost, bez jakéhokoliv přívlastku. Dříve společnost definovala gramotnost protikladem: gramotnost versus analfabetismus. Tento význam pojmu gramotnost definuje Průcha, Walterová, Mareš a dále uvádí, že v rozvinutých zemích je téměř 100% gramotnost. Naopak v málo rozvinutých zemích uvádí nejvýše 60% gramotnost. Proti slovu gramotnost staví pojem analfabet (negramotný), který je definován jako jedinec neovládající schopnost číst a psát v elementárním slova smyslu. Program analfabetizace obyvatelstva v rozvojových zemích je v centru zájmu organizace UNESCO již řadu let. (Průcha, Walterová a Mareš, 1995, s. 20, s. 73 –74)

Naše společnost klade pod vlivem informační exploze na gramotnost jiné, vyšší, pozměněné nároky. Došlo k změně náhledu na požadavek dovednosti čtení a psaní. Světová organizace OECD, která realizuje dlouhodobý výzkum čtenářské gramotnosti ve světě, jehož se v roce 2011 účastnilo 55 zemí, včetně Česka, definuje čtenářskou gramotnost takto: *„...schopnost rozumět formám psaného jazyka, které vyžaduje společnost a/nebo oceňují jednotlivci, a tyto formy používá. Mladí čtenáři mohou odvozovat význam z široké škály textů, čtou, aby se učili, aby se začlenili do společenství čtenářů ve škole i v každodenním životě, a také pro zábavu. (PIRLS) Tato základní dovednost se však podle současných výzkumů i zkušeností pedagogů stává problémem a to nejen u sociálně znevýhodněných žáků. Průcha používá při hodnocení tohoto problému pojem funkční gramotnost, který definuje spolu s Walterovou a Marešem: jako vybavenost člověka pro realizaci různých aktivit vyžadovaných současnou civilizací. Je to např. dovednost nejen číst, ale také chápat složitější texty, vyplnit formulář, zformulovat písemnou žádost... (1995, s. 70) a který můžeme chápat jako ekvivalent čtenářské gramotnosti podle OECD.*

Pokud vezmeme v úvahu řadu definic „čtenářské gramotnosti“ na různých úrovních vývoje jedince i jeho čtenářských dovedností s ohledem na požadavky rozvinuté společnosti a i další hodnotící aspekty, pak zjistíme, že není možné vyjádřit „čtenářskou gramotnost“ stručně, bez doplňujících vysvětlení. Přesto můžeme konstatovat, že východiskem čtenářské gramotnosti je znalost všech tvarů (grafémů) písma pro jednotlivé hlásky, dovednost je převést zpět do mluvního projevu, případně je vyjádřit, rozumět textu, vytvářet si představy o obsahu textu a umět zaujmout postoj ke čtenému, dále pracovat s čtenými informacemi. Technika čtení je předpokladem

porozumění textu, ale neznamená to, že žák ovládající techniku čtení ovládá schopnost porozumění textu. Naopak porozumět psané a tištěné formě textu bez zvládnutí techniky čtení nelze. Schopnost porozumění textu je dále závislá na celkovém rozvoji dítěte, jeho jazykových schopnostech, slovní zásobě i dalších zkušenostech a vědomostech, které můžeme nazvat všeobecným rozhledem (samozřejmě s ohledem na věk dítěte). Naopak rychlost čtení by neměla být na úkor porozumění čteného.

Čtení je jednou z nejdůležitějších dovedností, kterou by mělo dítě v průběhu školní docházky na ZŠ zvládnout. Rozvoj této dovednosti je základním předpokladem úspěšnosti v dalším životě. V současné době i ti, kteří zvolí posléze nějakou více, či méně manuální profesi, potřebují pochopit a posléze vyplnit formulář, napsat dopis na úřad, přečíst návod. Budou muset umět vyhledat informace v informačních pramenech, ať už se jimi rozumí tisková nebo elektronická média.

Pokud je jakýmkoliv způsobem narušena schopnost komunikace a schopnost pracovat s informacemi, stává se člověk v dnešní společnosti silně znevýhodněným. Pokud jsme dříve hovořili o nutnosti zvládnout „trivium“, kdy čtenářská gramotnost byla dosažena schopností plynulého čtení a porozumění čtenému textu, pak dnes posouváme definici čtenářské dovednosti, respektive gramotnosti, od schopnosti technicky zvládnout text až k ochotě a potřebě číst a vzdělávat se. M. Daňová upozorňuje na další důležitý fakt, který zdůrazňuje i O. Zelinková, že schopnost naučit se číst s porozuměním je proces trvající mnohem déle než jen několik počátečních roků školní docházky. (In: Daňová, 2008, s. 11)

Pokud předpokládáme, že současná i budoucí společnost bude stále více pracovat s informacemi, včetně těch, které budou v tištěné i psané podobě, je třeba hledat řešení, jak srovnat přístup ke kvalitnímu vzdělání a případně možnostem slušného uplatnění v životě. Srovnáním přístupu ke kvalitnímu vzdělání chápeme využití všech možných prostředků a metod, jak rozvinout „čtenářskou dovednost – gramotnost“ u většiny populace, včetně dětí se speciálními vzdělávacími potřebami.

V posledním období, můžeme mluvit zhruba o posledním desetiletí, se ve vyspělých státech Evropy i Ameriky začíná poukazovat na stále více se rozšiřující problém s „fenomémem“ tzv. funkční negramotnosti. Funkční negramotnost chápeme tak, že jedinec zná jednotlivé grafémy, případně je schopen přečíst i jednoduchá slova, podepsat se, ale nedokáže porozumět delšímu textu, ani nedokáže napsat souvislý text.

(Průcha, Walterová a Mareš, 1995, s. 70, 71) V dospělosti tito jedinci velmi složitě skrývají svou nedostatečnost, což vede k dlouhodobé frustraci. Předpokládá se, že hlavní příčinou funkční negramotnosti mohou být sociokulturní podmínky.

Výzkumem „čtenářských dovedností“ u nás se v rámci výzkumu problematiky dyslexie zabýval už Z. Matějček zhruba od poloviny minulého století. V šedesátých letech např. standardizovali spolu s Langmeierem a Koniasem text Mařenka se bojí vlaku, pro konec druhé až páté třídy, nebo v roce 1970 texty: Zajíček, Na raky, Nevděčný smrk, Krtek, pro konec prvního školního roku a pro začátek a konec druhého až šestého roku, který byl testován na 20 běžných základních devítiletých školách v Praze. (Matějček, 1974, s. 124) V devadesátých letech minulého století realizovali výzkum problematiky čtecích dovedností u nás např. Křivánek, Wildová. V současnosti se tento problém dostává do popředí zájmu odborné veřejnosti a je realizována výzkumná činnost na řadě fakult našich univerzit.

Je třeba konstatovat, že na základě výzkumů i zkušeností učitelů z praxe, dochází k degeneraci čtenářské gramotnosti. Příčiny se hledají v rodině, v systému vzdělávání, metodách výuky čtecí techniky, v rozvoji technických médií, neochotě a nezájmu dětí číst tištěný text, ve zhoršující se slovní zásobě aktivní i pasivní, ve snižující se ochotě dětí komunikovat s rodiči, vrstevníky i učiteli, ve zvyšujícím se počtu dětí s diagnostikovanými poruchami učení i chování atd.

Problematikou čtenářské gramotnosti resp. sekundární negramotnosti se zaměřením na příčiny vlivu technických médií, rodiny a rodinného prostředí, včetně vlivu komerčního průmyslu, se zabývá Otakar Chaloupka, který charakterizuje onu sekundární negramotnost jako zánik nabyté dovednosti (znalosti) na základě jejího nepoužívání, nebo její „*nepotřeby používat*“. (1995, s. 65) Poukazuje na nedostatečné čtenářství ve smyslu čtení „literatury“ současné generace a rozebírá možné příčiny, které mohou a pravděpodobně také jsou jednou z dalších překážek dosažení schopnosti číst a psát, ve smyslu funkční gramotnosti.

1.1 Metody počátečního čtení a psaní

Metody elementárního čtení a psaní podléhají neustálému vývoji. Metoda, kterou probíhá tento nácvik, se jeví vzhledem k cíli důležitou. Jde o promyšlený plán způsobu, jak žáky naučit v tomto případě číst a psát. Tyto metody lze z hlediska logického postupu a jeho východiska rozdělit do následujících skupin.

Metody analytické postupují od celku k částem, od konkrétního k obecnému.

Vyučující při aplikaci této metody nácviku prvopočátečního čtení a psaní vyvozuje jednotlivá písmena (hlásky) rozбором konkrétních slov. Analytická metoda se jeví přirozenější z hlediska mentálního vývoje dítěte, které nejdříve získává širší, obecnější informace o světě, později si začíná všímat detailů.

Metody syntetické postupují od obecného ke konkrétnímu, od jednotlivých hlásek (písmen) ke slabikám a následně slovům a větám. Metody založené na syntéze jsou na první pohled jednodušší a přehlednější. Z pohledu vyzrálého jedince vhodnější, co se týče struktury. Naopak pro dítě jsou abstraktní a tím pro některé děti složitější.

V historii prvopočátečního čtení a psaní se využívalo obou těchto metod, a to včetně metod, kde se analýza a syntéza různě prolínala v jednotlivých krocích plánu způsobu výuky. Některé tyto metody se nám dnes mohou jevit jako zvláštní, velmi obtížné až násilné. Z jiných historických metod naopak stále určité prvky přebíráme. Např. při metodě hláskovací (syntetické) se využívalo mechanického nácviku čtení pomocí hlásek, bez nutnosti pochopení obsahu čteného. Čtení bylo založeno na drilu. Dnes se nám jeví zcela nepochopitelné, že žáci byli nuceni číst text, který nechápali, ale tato metoda zároveň odmítala názvy písmen, žáci četli a znali pouze příslušný zvuk — hláska. Čtení hlásek a nezatežování žáků názvy písmen vyžaduje dnes např. metoda SFUMATO.

Hláskovací metoda navázala na ještě starší metodu slabikovací (písmenkování), kterou se pravděpodobně učili již staří Řekové a Římané a kterou hláskovací metoda postupně nahradila. U metody slabikovací (písmenkování) žáci v 1. fázi nácviku čtení slabik po učiteli vyslovovali názvy písmen v abecedním pořádku. Posléze nehláskovali, ale vyjmenovali všechny názvy písmen ve slabice, slově. Tato metoda byla metodou pro žáky velmi náročná.

Další historickou metodou, která vycházela z hlásek, byla fonomimická metoda. Učitel používal pro vyvození hlásek citoslovcí a ilustračních obrázků.

Jednou z původních českých metod byla metoda normálních slabik Č. Holuba. Sám autor tuto metodu považoval za analyticko-syntetickou. Využíval slabiky jako celky pro skládání slov s využitím obrazového materiálu. Tuto metodu podporoval např. J. Kubálek.

Metody mnemotechnicko-skriptologické použil J. Kubálek pro vyvození prvních písmen ve slabikáři U nás, který byl velmi populární.

Metoda skriptologická (čtení psaním) je metoda, která nejprve pracovala s krátkými větami, které rozložila na slova, slova na slabiky a slabiky na hlásky, ve stejném období probíhala grafomotorická příprava na psaní. Vyvozená hláska se spojila s psacím písmenem a tyto pak žáci četli a opisovali. Následovala zase postupná syntéza na slabiky, slova a věty. Dnes můžeme vidět určité společné znaky s metodami globální a genetickou. Samozřejmě vidíme také zřejmý rozdíl, který je ve využití psací, nikoli tiskací (hůlkové) podoby tvarů písma.

Jinou metodou byla metoda náslovných hlásek, kdy byl kladen velký důraz na sluchovou analýzu první náslovné hlásky, tato metoda využívala také ilustračních obrázků.

Z Francie k nám pronikla metoda normálních slov (analyticko-syntetická), další metoda analyticko-syntetická. Čtení bylo vyvozováno ze „čtení“ obrázků, toto slovo vyjádřené obrázkem učitel napsal na tabuli psacím písmem. Žáci slovo pomocí pozorování analyzovali na hlásky a písmena. Následovalo psaní písmen, nově vytvořených slabik, slov, včetně čtení. Až v závěru se žáci seznamovali s tiskací podobou slov.

Opačného postupu, kdy se žáci seznamovali na počátku pouze s tvary tiskací abecedy (velké i malé zároveň) a teprve později vyvozovali písmo psací, využívala metoda Petrákova.

Zajímavá je např. slabiková metoda souhlásková, kdy se slabiky netvoří jednou souhláskou a výměnou samohlásek, ale naopak se neobvykle spojují jedna samohláska a všechny souhlásky.

O jednotlivých historických metodách velmi přehledně pojednává H. Kohoutek, (1968, s. 5 – 29) nebo J. Wágnerová. (2000)

Ve 20. století dochází k reformám v oblasti metod nácvičku čtení a psaní. Na tvorbě slabikářů se začínají podílet kvalitní ilustrátoři jako např. M. Aleš, kteří více respektují svět dětí. Začínají se prosazovat dvě metody: analyticko-syntetická a globální. Propagátorem metody analyticko-syntetické byl u nás G. A. Lindner. Metodu globální propagoval V. Příhoda.

Didaktika prvopočátečního čtení a psaní se v průběhu historie vyvíjela postupně spolu s pedagogikou, psychologíí, lingvistikou i sémantikou, které didaktiku v průběhu ovlivňovaly a osvětlovaly na základě nových poznatků. Didaktika prvopočátečního čtení a psaní byla v průběhu času podrobována zkoumání a zdokonalování řadou odborníků, a především učitelů, kteří zároveň často přímo v praxi své teorie také ověřovali, jak dokládají různé historické prameny. Za zmínku stojí např. takové osobnosti, jako byli např. J. Hus, který je považován za tvůrce spisovné češtiny a je také autorem metodické příručky pro nácvičku čtení,¹ J. A. Komenský, který za prvotní úkol obecné školy považoval nutnost naučit číst a psát česky a je zároveň autorem spisu Počátkové čtení a psaní. Jeho Živá abeceda je velmi moderní i dnes.

Součástí metod nácvičku čtení je často i nácvičku psaní. Do jaké míry byl i součástí čtení, respektive ve kterém období se děti seznamují s tvary psacího písma, kdy dochází k vlastnímu grafickému projevu, to je součástí vlastní metodiky nácvičku čtení. Zajímavé jsou však i metody týkající se pouze vlastního nácvičku psaní.

Výcvik psaní využíval metody kopírování, které se používá ve výuce i dnes. Jde o napodobování jednotlivých tvarů písmen, dříve se však jednalo o zdlouhavou, mechanickou činnost bez jakéhokoliv metodického vedení. Dnes samozřejmě jde o předepsaná písmena v písankách, která žák nejdříve obtahuje a posléze se pokouší s pomocí učitele napodobit. Tato činnost následuje, ale až po počáteční přípravě žáků. Stejně jako známe metody syntetické u čtení, objevila se tato metoda i v psaní. Autorem je pravděpodobně J. J. Pestalozzi, který rozložil písmeno na jednotlivé části a ty postupně zase poskládal v celý tvar písmene. Jednotlivé elementy žáci nacvičovali nejdříve a teprve po jejich zvládnutí se dostávali k psaní celého písmene. Dnes velmi

¹ Jde o tzv. Husovu abecedu, která soužila jako metodická /mnemotechnická/ pomůcka při nácvičku čtení a psaní. Jde o několik vět náboženského charakteru — poučení, kdy jednotlivá počáteční písmena slov jdou za sebou v abecedním pořádku. J. Kubálek, další významná osobnost v oblasti prvopočátečního čtení a psaní, upozornil na pokrokovost této pomůcky. Za husitských válek se podle Husovy abecedy učili číst nejen děti, ale i dospělí.

neobvyklou metodou, vzhledem k požadavku individuálního přístupu k jednotlivým žákům, by byla metoda taktovací. Kolébkou této metody je Francie, k nám se však dostala z Německa. Byla založena na dokonalé souhře všech zúčastněných. Žáci psali podle jednotlivých povelů učitele.

Metoda, která se poprvé více zajímá o fyziologii při psaní, je metoda fyziologická. U nás zaznamenala první větší úspěchy až na počátku 20. století. Dbala na uvolnění ruky před vlastním psaním i na nutnost nejdříve nácvik provádět na větší formát a teprve později písmo zmenšit. Ve 20. století u nás navázala na zkušenosti zahraniční i domácí tzv. metoda psychologicko – fyziologická. Dochází ke změnám v náhledu na psaní. Písmo se zjednodušuje, normalizuje. Ustupuje se od zdobnosti k jednoduchým liniím. Psaní může probíhat souběžně s nácvikem čtení, ale je možné jeho nácvik odsunout až na pozdější dobu, případně nejdříve psát tzv. hůlkovým písmem. Toho využívají některé metody čtení (globální, mnemotechnicko-skriptologická metoda Kubálkova i Kožíškova genetická metoda). Velmi moderní z dnešního pohledu je Kohoutkova koncepce počátečního psaní, která například nedbá *„úzkostlivě na psaní jednotlivých slov jedním tahem, protože i dospělý písař se zastavuje například u diakritických znamének a slovo tím nepozbývá plynulosti.“* (1968, s. 45)

1.1.1 Metoda globální

„Vyučování čtení ve školách amerických, které měl příležitost jeden z autorů této publikace sledovati ve školním roce 1927–28, bylo příčinou, že jsme tomuto oboru práce ve třídě elementární věnovali zvýšenou pozornost. Americké děti četly již od počátku jednoduché povídky s omezeným počtem slov, při čemž jakost jejich čtení daleko převyšovala jakost čtení dětí našich, které se učí metodami syntetickými. To bylo příčinou, že jsme se dali do studia nejnovějších výzkumů o duševních pochodech...“, (Vrána a Konvička, 1930, s. 3) Již v roce 1930 napsali S. Vrána a V. Konvička zprávu o výzkumu čtenářských dovedností, jehož cílem bylo zjištění, zda je možné aplikovat globální metodu v českých podmínkách. Pokus se konal nejdříve v jedné třídě chlapecké školy v Rosicích. Po prvním jednoletém úspěchu byl proveden na různých

místech Čech i Moravy, a to celkem 50 učitelí. Výsledky výzkumu byly prezentovány autory v útlé knize Naše zkušenosti s globální metodou.

Teoretickým východiskem byla tvarová psychologie předškolního dítěte. Metoda vycházela z vnímání celku (celého slova nebo věty), charakterizovat ji je také možné jako metodu čtení celých myšlenek. V. Příhoda byl velkým propagátorem této metody, která ho zaujala při pobytu Spojených států.

V roce 1930 vydává knihu Globální metoda v praxi. Reakce na knihu byly rozporuplné. Připomínky měli někteří naši významní elementaristé např. J. Kožíšek a především J. Kubálek. Nejvíce je poukazováno na problém velké zátěže na žákovu paměť. Žáci se denně učili 4 až 6 slov, za rok je to 700 až 800 slov. Dalším problémem podle odpůrců byl omezený slovník žáků. Někteří však podle Příhody zavrhovali globální metodu jen s ohledem na české tradice výuky elementárního čtení metodou syntetickou.

Průpravné období, které předcházelo vlastnímu nácviku čtecí techniky, bylo založeno na vyprávění podle obrázků a mluvních cvičeníh. Děti vnímaly postupně slova i celé věty jako obrázkové celky, aniž znaly jednotlivá písmena (období paměti). Na základě porovnávání jednotlivých slov docházelo k vyvození slabik a písmen, toto období bylo obdobím analýzy. Žáci se také v tomto období seznamovali s velkými a malými písmeny tiskací abecedy. Dalším obdobím bylo období syntézy, kdy si žáci pomocí her osvojovali syntézu slov. Posledním obdobím bylo období rozvoje čtecích návyků, kdy byl respektován individuální přístup k jednotlivým žákům a jejich úrovni čtení i schopnostem. Metoda kladla velký důraz na paměť, mohla působit problémy žákům s postižením zrakové percepce a složitější byl pravděpodobně i vlastní nácvik analýzy a syntézy.

Tato metoda byla u nás rozšířená do padesátých let minulého století, kdy byla zakázána a nahrazena jedinou doporučenou metodou analyticko-syntetickou.

Je třeba upozornit, že touto metodou se u nás na současných základních školách prvopočáteční čtení a psaní většinou nevyučuje, ale využívá se u dětí se speciálními potřebami např., pokud děti setrvávají na sledování jednotlivých písmen a nejsou schopny postřehovat jejich shluky. Tyto děti však již absolvovaly elementární nácvik čtení a tato metoda, spíše její alternativa, je další možnou cestou nápravy určitých specifických obtíží.

Dnes je volba metody čtení a psaní v rukou učitele, případně vedení školy a nejčastěji volí učitelé tyto metody:

- analyticko-syntetickou,
- genetickou,
- metodu SFUMATO.

1.1.2 Metoda analyticko-syntetická

Nejčastěji volenou metodou u nás je na základě zkušeností mnoha pedagogů pravděpodobně analyticko-syntetická metoda, která byla zvolena v padesátých letech minulého století za nejvhodnější a nejsprávnější pro výuku čtení a psaní v českém jazyce. Nahradila do té doby používanou metodu globální.

Analyticko-syntetická metoda je založena na rozložení slova – analýze na jednotlivé hlásky (písmena) a v následném kroku složení hlásek do slabik a slabik do slov. (Wagnerová, 2000, s. 55 – 56) Výuka touto metodou je rozložena do několika etap podle posloupnosti vývoje čtenářských dovedností:

- 1. etapa jazykové přípravy,
- 2. etapa slabičně analytického způsobu čtení, která je dělena na jednotlivé, navazující fáze.

Tyto fáze jsou:

- čtení otevřené slabiky,
- čtení zavřené slabiky na konci,
- čtení otevřené slabiky troj písmenkové a slov se skupinou dvou souhlásek uprostřed,
- čtení slabik di, ti, ni a dě, tě, ně, čtení slov se slabikotvornými souhláskami, slabikami bě, pě, vě a mě a slov s písmenem d', t', ň.
- 3. etapa plynulého čtení slov.

Výchozím bodem nácviku čtení je úroveň mluvené řeči šestiletých dětí. V tomto období se učitel zaměřuje na rozvoj zrakové a sluchové percepce. Je třeba rozvíjet fonematické vnímání. Své místo v tomto období mají hlasová i artikulační cvičení, věnuje se pozornost i cvičením s nácvikem správného dýchání. Cílem počátečního

období je rozvoj komunikativních dovedností, především produktivních (mluvení) a receptivních (naslouchání), postupně navazuje schopnost čtení a psaní.

Následuje etapa slabičně analytického způsobu čtení. Jedná se zjednodušeně o nácvik schopnosti vnímat slovo, nejen co se týče významu, tedy co vyjadřuje, či označuje, ale i dovednosti vnímat slovo po zvukové stránce, pouze jeho zvukovou formu. V počátečním období nácviku je kladen důraz na rozvoj vlastního mluvního projevu dítěte po stránce formální (artikulace, intonace, tempo řeči) i obsahové (slovní zásoba aktivní i pasivní). Nyní dochází k nácviku akusticko-kinestetické analýzy a syntézy s podporou mluvidel a zároveň k optické analýze a syntéze tištěné podoby řeči. V této etapě postupujeme přes čtení slabik ke slovům dvojslabičným a posléze víceslabičným. Etapy plynulého čtení slov by mělo být dosaženo u většiny žáků na konci 1. ročníku ZŠ. Automatizace čtení a schopnost porozumění čtenému textu je pak úkolem dalších ročníků ZŠ. Je třeba stále klást důraz na rozvoj jazykových schopností dětí spolu se zvyšováním náročnosti textů.

Nácvik psaní je spojen s nácvikem čtecí techniky. Grafomotorická analýza a syntéza se opírá o optickou analýzu a syntézu obrazu slova. Jde o složitou koordinaci zraku, sluchu a motoriky ruky i mluvidel. Předchází mu období uvolňovacích grafomotorických cvičení, které je nutné neuspěchat. Následuje osvojování písmen, spojování písmen do slabik a slov, později děti píší krátké věty. Vlastní nácvik psaní probíhá zhruba do konce 4. ročníku základní školy. Cílem psaní je dosažení čitelného písemného projevu. Metodika analyticko-syntetické metody nácviku čtení a psaní je v průběhu let velmi propracovanou metodikou.

1.1.3 Metoda genetická

V porevoluční době dochází ke změnám ve školství a s tím dochází k rozšíření kompetencí učitelů včetně možnosti výběru metody nácviku počátečního čtení a psaní.

Jednou z možností je i tzv. metoda genetická, která navázala na původní metodu Josefa Kožíška a jeho slabikáře Poupata. Protože je tato metoda vyvozena ze zápisu myšlenek, je někdy nepřesně označována jako metoda zapisovací. Základem této metody je studium historického vývoje písma:

- člověk nejprve zachycoval své myšlenky kresbou (dítě kreslí a „čte“ obrázky),
- později je zachycoval symboly (dítě píše a čte také symboly),
- dnes zachycuje své myšlenky hláskovým písmem (dítě píše a čte písmena, slabiky, slova). (Mikulenková, Malý, 2004, s. 21)

Metoda je založena na výsledcích sledování schopnosti některých dětí, které se naučí samy číst již v předškolním věku. Vlastní čtení je spojeno s technikou psaní a je založeno na důsledném hláskování, nedochází k syntéze hlásek do slabik. Děti si nejdříve osvojí čtením i psaním velká tiskací písmena, využívá se jednoduchosti hůlkového písma. Teprve později se přechází na čtení malých tiskacích písmen a naposledy si osvojují psací tvary písma. U této metody je kladen už od počátku velký důraz na porozumění čtenému textu, což ji činí možnou alternativní volbou počátečního čtení a psaní. Autorkou genetické metody je Wagnerová, která v roce 1995/96 vycházela z požadavků moderní doby na vzdělávání. Cílem při nácviu bylo spojení správné techniky čtení, cílené rozvíjení slovní zásoby a zdokonalení všeobecných znalostí žáků. Základní postulát Wagnerové zní: „*Ten čtenář, který má velkou slovní zásobu, čte rychleji a rychleji chápe.*“ (Wagnerová, 1998, s. 10) Došlo ke spojení metody genetické a globální. Byla rozdělena na několik etap stejně jako metody analyticko-syntetická a metoda SFUMATO.

Rozdělení na etapy:

- 1. etapa nácviu (přípravná) — seznámení s velkou tiskací abecedou, cvičení pravolevé orientace, práce s pojmy nad, pod, před, za ..., cvičení zrakového vnímání a diferenciací,
- 2. etapa nácviu – čtení pohádek z čítanky (velká tiskací abeceda),
- 3. etapa nácviu – přechod ke čtení malých tiskacích písmen a rozvoj čtenářských dovedností a čtení s porozuměním.

Stejně jako metody analyticko-syntetická a SFUMATO má i tato metoda přípravné období nácviu čtení. Na rozdíl od obou výše zmíněných metod však nemá slabikář a tzv. Živou abecedu. Naopak využívá přibližně po třech týdnech čítanek. Při nácviu hůlkového písma se v těchto týdnech využívá vlastních jmen dětí, sourozenců, rodičů apod.

1.1.4 Metoda SFUMATO

Na této metodě splývavého čtení začala pracovat autorka Mária Navrátilová již před 35 lety. V dnešní době se touto metodou vyučuje nejen u nás, ale i na Slovensku a v Itálii. Tato syntetická metoda je založena na posloupnosti:

- zrakové percepce,
- fonace,
- sluchové percepce,
- fonologickém uvědomování,
- fonematické percepce a uvědomění,
- čtení s porozuměním,
- interpretace textu. (Navrátilová, b, s. 61)

Velký důraz je zde kladen na hlasovou výchovu, včetně správného dýchání, měkkého hlasového začátku i tvorby jednotlivých hlásek. Nelze ji však samozřejmě zaměňovat za odbornou logopedickou péči. Důraz je kladen na hlasovou výchovu také proto, že počáteční etapa OSBUA je založena na protikladech tvorby jednotlivých hlásek i zrakovém kontrastu písmen. Cílem bylo zamezení obtíží v oblasti sluchové i zrakové percepce u dětí s možnou poruchou učení. Metoda splývavého čtení využívá dělení tvorby hlásek na:

- tóny (samohlásky a l, m, n, v, r, ř, v, z, ž),
- zvuky (s, š, f, h, ch),
- výbuchové hlásky (p, b, t, k, d, g, c, č).

Nácvikem práce s dechem a tvořením hlásek včetně mimického doprovodu provází děti učitel. Svou důležitost hraje expozice zvuků i tónů bez přídavných zvuků, délka expozice, hravost a vyváženost a správné „tlačení“ výbuchových hlásek, které vždy provází při samostatné expozici přídavný zvuk. Ten by však měl být vždy kratší než vyslovovaná hláska.

I další fáze výuky čtení pracují s prodloužením fonace hlásek, které by mělo pod správným vedením učitele vést ke vzniku dostatečné časové dotace pro načtení dalšího písmene. Hlasité a prodloužené čtení, podle autorky vede k sluchovému splývání jednotlivých hlásek a slabik ve slova, čímž se podporuje sluchový vjem – čtení slov, sluchová paměť a v neposlední řadě by to mělo vést k podpoře porozumění čtenému

textu. Nemělo by docházet k tzv. slabikování, přes které se část dětí s deficitem nedokáže překlenout a pak často hovoříme o neschopnosti naučit se číst, dyslexii, případně funkčním analfabetismu.

Rozdíl mezi analyticko- syntetickou metodou a metodou SFUMATO je však nejen v prodloužené fonaci. Analyticko-syntetická metoda je založena více na důsledné analýze a následné syntéze slabik a pak slov. Metoda SFUMATO klade větší důraz na syntézu hlásek ve slabiky a následně ve slova. Analýza na hlásky zde není mnoho zdůrazněna, spíše je založena na následné zkušenosti dítěte po aplikaci syntézy.

Tato metoda je vlastně nejmladší metodou nácviku prvopočátečního čtení a psaní u nás. Etapy metody SFUMATO jsou stejně jako u metody analyticko-syntetické rozděleny na předslabikářové a slabikářové období:

— předslabikářové období je nazýváno podle hlásek (písmen), které se v tomto období probírají O, S, B, U, A (období OSBUA). Následují další fáze předslabikářového období:

- syntéza dvou hlásek,
- syntéza tří hlásek – princip jednoslabičnosti,
- syntéza čtyř hlásek.

Předslabikářové období trvá většinou tři až čtyři měsíce. Toto období je podstatně delší než například u předslabikářového období u metody analyticko-syntetické. V tomto období je třeba vyvozovat hlásky s pomocí básniček, písniček, obrazů, vlastní tvorby dětí – modelování, malování, lepení, dramatizace pohádek a vlastních zážitků a zkušeností dětí, tvoření písmen pomocí vlastního těla apod. Děti v tomto období však již pomocí destiček a písmen píší diktát a čtou jednotlivá písmena. Zapojuje se co nejvíce druhů vjemů – sluchové, zrakové, hmatové, kinetické, případně i chuťové. Cílem je zapojit do výuky co nejvíce smyslů, které pomohou při učení a zanechají paměťovou stopu. Zážitek, který dítě prožívá z pracovních úspěchů, předchází možnému problému s nechutí číst a případnému rozvoji poruchy chování.

Fáze navazující, na fázi OSBUA pokračuje v nastavených postupech hromadného čtení, využívá se tzv. čteného psaní, dynamického a dramatického čtení, rozvíjí se stále slovní zásoba. (Navrátilová, b, s. 52 –78)

Určité prvky a zásady této metody samozřejmě nejsou nové a pracují s nimi i jiné metody prvopočátečního čtení a psaní. M. Navrátilová vytvořila tuto metodu

nácviku čtení s ohledem na individuální potřeby každého dítěte tak, aby nebylo vyčleněno z procesu učení. Poukazuje na to, že tato metoda je vhodná pro děti s logopedickými problémy, pro děti ze sociokulturně znevýhodněného prostředí, pro děti se sníženým intelektem, děti autistické, děti cizinců i děti nadané. Hovoří o své metodě jako o metodě, která nám dává možnost prevence dyslektických projevů. (Navrátilová, b, s. 25)

1.2 Čtení a dyslexie – terminologie

Pokud se zabýváme otázkou vhodné volby metody elementárního čtení, psaní a bereme v úvahu prevenci čtenářské gramotnosti, je nutné se seznámit s problematikou dyslexie i dalších specifických poruch učení a související terminologií.

Na výzkumu specifických vývojových poruch i péči o děti s těmito poruchami se v minulém století významně podílel Z. Matějček, který popisuje psychickou podstatu čtení jako *„trojfázový mentální pochod, přičemž každá fáze se skládá ještě z řady dílčích úkonů. Aby mohlo být slovo přečteno, musí být sestava grafických znaků zachycena zrakově (...), převedena do soustavy zvukových znaků a naplněna příslušným významem.“* (Matějček, 1974, s. 10)

Tento odborník zároveň upozorňuje na výskyt specifických obtíží v oblasti nácviku čtení. V roce 1960 uvedl s Langmeierem definici, která jak uvádí, byla pracovním východiskem pro další diagnostickou a nápravnou práci: *„Vývojová dyslexie je speciální defekt čtení, podmíněný nedostatkem nebo poruchou některých primárních schopností, jež skládají komplexní schopnost pro učení čtení za dané výukové metody. Objevuje se u dětí obvykle od samých počátků výuky a působí, že úroveň čtení je trvale v nápadném rozporu se zjištěnou úrovní intelektových schopností dítěte.“* (Matějček, 1974, s. 29).

Tato definice byla pouze pracovní, platnost má však i v současnosti včetně diskutované diskrepance IQ – čtení.

Pojem dyslexie je dnes známý nejen odborníkům, ale i laické veřejnosti. Patří do široké skupiny vlivů, které ovlivňují školní úspěšnost žáků, respektive úroveň čtení. V historii lidstva se jistě tato porucha vyskytovala od počátků vývoje písma, přesto byla

popsána a prokázána až mnohem později,² dnes již pravděpodobně neexistuje člověk, který by se s tímto pojmem nesetkal alespoň v médiích.

Definování poruch učení bylo v historii velmi složité a i dnes dochází k překrývání a nejasnostem v pochopení terminologie. Příčinou může být širší symptomů, rozličnost východisek, ale také přesah působení různých odborníků z řad psychologů, pedagogů, neurologů i psychiatrů, kteří řeší problém SPU a v neposlední řadě nejednotností terminologie v jazykově odlišných částech světa.

Pokud se zaměříme na českou terminologickou oblast, musíme se dotknout i dalších pojmů, které s dyslexií souvisí, případně se v odborné literatuře různě překrývají. Termín dyslexie se v současné literatuře odborné i laické objevuje v širším i užším slova smyslu. Příčinou dvojího významu je častý výskyt více specifických poruch učení u jednoho jedince, nejčastěji pak např. spojení dyslexie (poruchy čtení) a dysgrafie (poruchy psaní) nebo dysortografie (poruchy pravopisu). V širším pojetí lze termín dyslexie chápat jako synonymum pro pojmy vývojové poruchy učení, nebo jen specifické poruchy učení protože, v zásadě všechny dyslexie jsou specifickými poruchami učení, ale samozřejmě všechny poruchy učení nejsou dyslexiemi. (Matějček, 1915, s. 23) V užším slova smyslu je tento termín chápán jen jako specifická porucha čtení.

Nadřazenými pojmy dyslexii v užším slova smyslu a i dalším poruchám učení se, kterými se setkáváme, jsou vývojové poruchy učení, příp. specifické poruchy učení nebo specifické vývojové poruchy učení. Důvodem, proč v terminologii u specifických poruch učení připojujeme často i termín vývojové, je snaha zdůraznit vývojovou podmíněnost poruch. Projevují se nejčastěji na počátku školní docházky a limitují člověka často po celý život. Termín specifické pak odlišuje tyto poruchy učení od

² Samozřejmě poznatky o afáziích se objevovali i podstatně dříve. A. Kussmaul, německý internista, popisuje případy trpících tzv. slovní slepotou, kterou odlišil od běžných afázií. Všiml si neschopnosti číst u pacientů s přiměřenou inteligencí, dobrým zrakem i neporušenou řečí (1877). Prvenství objevu vývojové dyslexie však patří několika anglickým odborníkům Hinshelwoodovi, Morganovi a Kerrovi v devadesátých letech 19. století. Hinshelwood dyslexii popsal, naznačil možné příčiny a solidním výzkumem dyslexie prokázal na počátku 20. století. Další výzkum se přesouvá z Anglie do USA, Skandinávie a postupně i dalších zemí a trvá až dodnes. V této oblasti existuje i zajímavá práce Heverochova, která je u nás první na toto téma. (Matějček, 1974, s. 14 – 15)

poruch, které jsou způsobeny smyslovým nebo mentálním postižením, příp. jinými příčinami, které jsou nespecifické. Specifické poruchy učení, včetně vývojových, označují dle Matějčka širokou skupinu poruch navenek se projevující obtížemi v realizaci zvukového i grafického řečového projevu i jeho porozumění, včetně narušení matematických schopností. (1995, s. 23, 24)

Pokorná vyvozuje souvislost mezi definicí dyslexie a specifickými vývojovými poruchami takto: „ *Je zcela nezvratné, že existuje fenomén specifických poruch učení, který někdy výrazně nepříznivě ovlivňuje vzdělávací i osobnostní rozvoj dětí, takže má vliv i na jejich celoživotní orientaci a adaptaci ve společnosti. Má rozličnou etiologii mimointelektového charakteru, která však negativně ovlivňuje i rozvoj kognitivních a intelektových funkcí jedince.* (Pokorná, 2010, s. 73) I sama Pokorná však využívá termín dyslexie v užším slova smyslu pro specifické obtíže ve čtení, případně i psaní (Pokorná, 2010, s. 59)

Nejčastěji se setkáváme s definicí dyslexie jako specifické neschopnosti naučit se číst běžnými výukovými metodami. O. Zelinková uvádí ve své knize Poruchy učení starší definici dyslexie: *dyslexie – porucha čtení, při které je úroveň čtení výrazně nižší než všeobecná inteligence.* (Zelinková, 2000, s. 11).

Na tuto diskrepanci IQ versus čtení poukazují i Pokorná a Jošt. Jošt upozorňuje např. na falešně pozitivní i falešně negativní výsledky diagnostiky dětí. Na testování podle něj má vliv zkušenost experimentátora, poruchy měřicího přístroje, prostředí, zdravotní a psychický stav vyšetřované osoby a v souvislosti s možností pochybení při diagnostice upozorňuje na myšlenku Z. Matějčka, že dyslexie není nemocí, ani poruchou, ale charakteristikou dítěte, a proto je třeba přistupovat k obtížím ve čtení „kontinuálně“. Je třeba pomoci každému dítěti, nejen těm, kteří vyhoví diskrepantní definici dyslexie. (Jošt, 2011, s. 16 – 19)

Vzhledem k tomu, že v současnosti, je možno studovat i literaturu nejen českých autorů, kdy definice výše uvedených pojmů se mohou lišit, uvádím alespoň definici dyslexie Diagnostického a statistického manuálu Americké psychiatrické asociace DSM-IV-TR a definici ICD-10 Mezinárodní klasifikace nemocí, 10. revize. Lze přitom konstatovat, že ve své podstatě odpovídají výše zmíněným definicím českých autorů.

Diagnostický a statistický manuál Americké psychiatrické asociace DSM-IV-TR:

Čtenářský výkon vyhodnocený z hlediska rychlosti, přesnosti a porozumění a měřený individuálně administrovanými standardizovanými testy je podstatně nižší než jeho očekávaná úroveň, která je dána chronologickým věkem, naměřenou inteligencí (IQ) a průměrnou vzdělávací nabídkou. (In: Jošt, 2011, s. 10)

Mezinárodní klasifikace nemocí, 10. revize

„Hlavním rysem je specifické a výrazné narušení vývoje dovednosti ve čtení, které nelze přičítat mentálnímu věku, problémům zrakové ostrosti nebo neadekvátnímu způsobu vyučování. Může být postiženo chápání čteného textu, schopnost poznávat čtená slova, čtení nahlas a výkon při úkolech, které vyžadují čtení. Ke specifické poruše čtení jsou často přidruženy potíže se psaním, které často přetrvávají do adolescence, i když ve čtení dochází k určitému pokroku. V anamnéze dětí se specifickou poruchou čtení se často vyskytují specifické vývojové poruchy řeči a mluvy a v běžné řeči lze mnohdy odhalit drobné obtíže“ ... dále se poukazuje na, že postižení nevzniklo na základě získaného poškození, je splněna podmínka raného vývoje a etiologie poruchy pochází z abnormalit poznávacích funkcí, které mají původ spíše v biologických dysfunkcích. (In: Jošt, 2011, s. 14)

Ačkoliv se definice poruch učení a dyslexie mohou lišit, shodují se v definování toho, co dyslexie není a tím pojem dyslexie vymezují.

Toto vymezení bylo třeba vzhledem k poruchám čtení, které vznikají na jiném základě např.:

- sociálního zanedbávání a nepříznivé rodinné situace, silně nepodnětného prostředí včetně záškoláctví,
- nedostatečné školní docházky v důsledku zhoršeného zdravotního stavu,
- nevhodné volby výukové metody, didaktického postupu včetně nevhodného přístupu učitele k žákovi,
- smyslové vady,
- mentálního postižení,
- vážné poruchy řeči,
- pozdější nemoci nebo úrazu.

Poruchy učení, které mají výše uvedenou etiologii, Matějček označoval pojmem alexie nebo pseudodyslexie. (Matějček, 1974, s. 35 – 37) V současnosti budou označeny

nejčastěji pojmem nespecifické dyslexie. I tyto však vedou ke snížení funkční gramotnosti na tzv. základní gramotnost, nebo mohou vést až k negramotnosti.

Etiologie dyslexie v širším i užším slova smyslu je velmi pestrá. Odborníci se shodují na nutnosti řešit dyslexii jako problém způsobený kombinací více příčin. Nejčastěji jsou uváděny tyto příčiny:

- neurologický původ v poškození mozku,
- dědičnost,
- LMD,
- funkční nedostatky a dílčí deficity schopností v oblasti zrakové, sluchové, motorické,
- poruchy laterality a orientace,
- poruchy koncentrace a paměti,
- poruchy řeči, tj. poruchy porozumění řeči, výslovnosti a vyjadřování
- menší schopnosti abstrakce a logického myšlení apod.

1.2.1 Projevy specifických poruch učení

Symptomy jednotlivých poruch učení, které spadají pod pojem dyslexie, jsou velmi různorodé. V běžné základní škole se vyučující nejčastěji setkává s těmito dyslektickými (v užším slova smyslu) projevy:

- obtíže s rozlišováním jednotlivých tvarů písmen, případně tvarů zrakově podobných (zrakovou analýzou),
- obtíže s rozlišováním jednotlivých hlásek (sluchovou analýzou),
- obtíže se spojením písmene a hlásky,
- obtíže s tzv. měkčením,
- obtíže se záměnou písmen – hlásek,
- obtíže domyšlením koncovek slov,
- obtíže s tzv. dvojitým čtením,
- obtíže se čtením délky samohlásky,
- obtíže se čtením po slabikách, tzv. skandováním
- obtíže se čtením předložkových vazeb
- obtíže s intonací při hlasitém čtení

- obtíže s porozuměním čtenému textu,
- velmi pomalé čtení na hranici defektu ve srovnání se stejně věkově starou průměrnou populací.

Tyto symptomy mohou být projevy tzv. dyslexie v případě, že jsou splněny i další kritéria např. $IQ \geq 90$, negativní nález v oblasti zraku, sluchu, minimální absence ve školní docházce.

Velmi úzce spjata s dyslexií je dysgrafie. Jedná se o specifickou poruchu psaní. Její symptomy mohou limitovat jedince stejně podstatně jako dyslexie a ve fázi elementárního učení musíme překonávat často tyto obtíže:

- obtíže s držním psacího náčiní, nesprávné držení psacího náčiní,
- obtíže správným držním těla při psaní,
- obtíže s úhledností a čitelností psaného projevu s ohledem na věk dítěte, písmo je kostrbaté, nerovnoměrný sklon i výška, obtíže s udržním písma na řádku,
- vynechávání písmen, nedopsáním slov, vět,
- výrazně pomalé tempo práce,
- neadekvátní pracovní úsilí ve vztahu k nedostatečnému pracovnímu výsledku,
- obtíže s orientací na stránce,
- zrcadlové otáčení tvarů písmen,
- obtíže s psáním čárek a háčeků,
- velmi špatné vybavování si jednotlivých tvarů písmen, jejich záměny,
- přepis (oprava) písmene, slova jsou často nečitelná,
- přepisování textu vede často k ještě horším výsledkům i přes snahu dítěte text opravit,
- polohlasný autodiktát přetrvává i ve starším věku.

Ke specifickým poruchám učení patří dysortografie, která se spolu s dysgrafií, velmi často pojí s dyslexií. Dysortografie je specifická porucha pravopisu. Ve školních podmínkách se dysortografie projevuje specifickými jevy. Je třeba zdůraznit, že dysortografie nepostihuje pravopis v celé šíři, ale jen oblasti, které jsou ovlivňovány nedostatečně rozvinutými kognitivními funkcemi. Nejčastějšími projevy ve škole jsou:

- inverze písmen nebo slabik,
- chyby jejichž příčinou je artikulační neobratnost a logopedické poruchy,
- záměny zvukově podobných hlásek,
- chyby v rozlišování měkkých a tvrdých slabik,

- chyby způsobené nerozlišováním sykavek,
- problémy s vynecháváním, přidáváním písmen i slabik,
- obtíže s vnímáním hranic slov,
- obtíže s vnímáním a rozlišováním délky samohlásek,
- obtíže s aplikací gramatických pravidel v psaném textu (neschopnost použít v dané chvíli správnou pomůcku, neschopnost aplikovat více i již známých pravidel najednou v jednom textu).

Žáci trpící dysortografií mohou mít postižení v oblasti auditivní analýzy a diferenciací, včetně sluchové paměti. Může být postižena vizuální paměť, projevující se nedokonalým vybavováním si jednotlivých písmen, všech jejich tvarů v tiskací i psací podobě. Může být postižena i motorika, kdy se psaní stává natolik namáhavou činností, že žák není schopen se koncentrovat na aplikaci pravidel. V tomto případě se projevuje již zmíněná koherence jednotlivých specifických poruch učení a také souvislost s používáním termínu dyslexie v širším slova smyslu.

Vzhledem k definování pojmů gramotnosti, kdy čtení chápeme jako schopnost porozumět psanému textu a pracovat s ním, je třeba se byť je okrajově dotknout i dyskalkulie. Jedná se o poruchu matematických schopností ve smyslu neschopnosti operovat s matematickými a číselnými symboly. Zdánlivě s funkční gramotností nesouvisí, dyskalkulie však není neschopnost pouze operacionální, ale takto postižení žáci mají často obtíže verbální, lexické i grafické. Nejsou schopni slovně označit hodnotu napsaného čísla, ukázat počet prvků, které napsané číslo symbolizuje, nejsou schopni psát číselné znaky, orientovat se v grafech, ale mají i obtíže se čtením matematických znaků a symbolů, zaměňují tvarově podobná čísla, přehazují řády v číslech. Zjednodušeně mají stejné obtíže jako dyslektici, pokud text obsahuje matematické symboly.

Do jaké míry je dítě postižené dyskalkulií funkčně gramotné? Funkční gramotnost je získaná schopnost, kterou využíváme každý den, při čtení novin, programu televize, kuchařského receptu, jízdního řádu, při orientaci v mapě, návodu různých přístrojů v domácnosti apod. V letech 1994 – 98 proběhl mezinárodní výzkum funkční gramotnosti dospělých organizací IALS, který se zabýval i tzv. numerickou gramotností. Matematickou gramotnost vymezil jako dovednost orientovat se v tabulkách a fakturách ve spojení s čísly. Je třeba si uvědomit, že v rámci vymezení

funkční gramotnosti, jako schopnosti analyzovat, třídít, vyvozovat závěry a hodnotit text je třeba „počítat“ i s určitým stupněm schopnosti využívat matematiku.

1.3 Analýza současných metod, jejich pozitiva i negativa

Současné pojetí výuky elementárního čtení a psaní směřuje k rozvoji receptivních i produktivních komunikačních dovedností. V rámci RVP ZV i ŠVP je součástí vzdělávací oblasti Jazyk a jazyková komunikace. Tato oblast zaujímá významné postavení v rámci výchovně vzdělávacího procesu. Toto postavení je podpořeno vlastní potřebou získání kvalitního jazykového vzdělání, ale i relevantností dalšího vzdělávání, které stojí na získaném jazykovém vzdělání (jehož součástí je funkční gramotnost). Tradičními složkami oboru Český jazyk a literatura jsou v rámci 1. (první až třetí ročník) i 2. období (čtvrtý a pátý ročník) na ZŠ:

1. Komunikační a slohová výchova,
2. Jazyková výchova,
3. Literární výchova.

Obor Český jazyk a literatura je vymezen v rámci RVP a ŠVP kompetencemi a očekávanými výstupy.

Oblíbenost metody analyticko-syntetické je do určité míry založena na historické tradici. Byla propracována na základě znalosti psychologické podstaty procesu učení i ontogenetického vývoje a jeho zákonitostí, respektive pochopení specifik kognitivních funkcí dítěte mladšího školního věku i jeho zvláštností. Vychází z principu hláskového pojetí českého jazyka, který mnozí považují za logický utilitární úzus.

Metoda SFUMATO je metodou, oproti současným metodám elementárního čtení a psaní, velmi mladou a tak se snaží vyvarovat úskalí, na která v průběhu vývoje starší metody narazily.

Metoda globální a genetická jsou metody založené na celostní psychologii a jejich přístup k nácviku elementárního čtení a psaní je odlišný od metod analyticko-syntetické a SFUMATO.

Protože však analyticko-syntetická metoda a SFUMATO, stejně jako metoda globální a genetická mají společná východiska i další znaky, bylo při srovnávání

využito porovnání vždy dvou metod se stejným základním východiskem a podobnými znaky.

1.3.1 Analýza analyticko-syntetické metody a metody SFUMATO

Obě tyto metody však mají stejná nebo podobná teoretická východiska a využívají podobného logického postupu nácviku čtení a psaní. I metoda SFUMATO je metodou založenou na analyticko-syntetickém přístupu ke čtení a psaní.

První etapa jazykové přípravy u analyticko-syntetické metody je věnována rozvoji formálního i obsahového mluvního projevu, sluchové i zrakové percepce, rozvoji paměti, rozvoji motoriky hrubé i jemné, rozvoji grafomotoriky i rozvoji orientace v prostoru i pravolevé. Tato etapa je založena na hře a na učitele klade vysoké nároky, je třeba děti zaujmout a udržet jejich zájem pracovat, citlivě překonat první možné neúspěchy, získat si jejich důvěru. V tomto období také dochází k exponování prvních písmen (S, L, M, P). Pro analýzu se využívá náslovných hlásek a motivačních příběhů. Následně žáci odlišují hlásku na konci slova a v poslední fázi uprostřed slova. Hláska se nejprve vyvodí pomocí sluchové analýzy, žák si vytvoří a osvojí její zvukovou podobu (artikulém) a následně k hlásce učitel přiřadí písmeno (grafém). V tomto období se projevují obtíže u dětí se sluchovým deficitem, který může postihovat vnímání, diferenciaci i paměť. Při spojení hlásky s písmenem se mohou projevit i obtíže se zrakovým deficitem, který postihuje stejné složky /vnímání, rozlišování, paměť/. I přesto je možné obtíže překonat pomocí cvičení na odstranění deficitů, pokud je učitel dostatečně vnímavý.

Metoda Sfumato v tomto období s ohledem na možné poruchy sluchového a zrakového charakteru zvolila jiné hlásky – písmena, podle této volby nazývá sama autorka toto předslabikářové období etapou OSBUA (O, S, B, U, A). Sluchový deficit se snaží překonat tzv. dlouhou hlasovou expozicí hlásky bez přídavných zvuků, jednotlivé hlásky jsou v tomto období voleny tak, aby byly i artikulačně odlišné. Hlázky O, A, U voláme, S je zvuk, který se na počátku vyvozuje ze syčení a hláska B je výbuchová (autorka používá výraz tlačená) a žáci dlouhou expozici vytvoří bezhlesným tlačáním, než ji vysloví. Význam správného nácviku tlačěných hlásek zdůvodňuje

chybováním dětí při autodiktátu, kdy žáci vynechávají následující samohlásky, které v důsledku přídatných zvuků nevnímají.

Zrakové deficity se snaží eliminovat přesným pořadím volených písmen, aby nenásledovala po sobě písmena zrakově podobná, zároveň klade důraz na dokonalé poznání všech čtyř tvarů písmen (modelování, skládání písmenkových puzzle, čtecí tabulky – hmatový vjem). Stejně jako u metody analyticko-syntetické k vyvozování hlásek dochází pomocí úvodních motivačních příběhů a náslovných slov ze života dětí. Více se však dbá na dramatickou výchovu, žáci hrají různé dramatické etudy, které pomáhají výuku více prožít. (Navrátilová, b, s. 65 – 78)

U obou metod následuje další analýza nových souhlásek. U metody analyticko-syntetické hned jak je to možné navazuje plynule syntéza známých souhlásek a samohlásek. Žáci nejdříve pracují s otevřenými slabikami, pak následují postupně slabiky uzavřené na konci slova, otevřené slabiky trojpísmenné, slova se shlukem souhlásek, slova se slabikotvornými souhláskami a nakonec slova se slabikami di, ti ni, dě, tě, ně a bě, pě, vě mě. Zde se u části dětí objevují obtíže s identifikací samohlásky ve slabice. Je proto důležité dodržet pravidlo posloupnosti od méně obtížného k obtížnějšímu, kdy nejdříve analyzujeme ve slabice souhlásku a poté samohlásku. Někteří metodici analyticko-syntetické metody doporučují v této fázi využít i tzv. metodu normálních slabik, kdy žák čte slabiku jako celek a neulpívá zrakem na jednotlivých písmenech, což je jedna ze slabín analyticko-syntetické metody. Další obtíží je, že se žák cíleně soustředí na čtení vázaných slabik, a uniká mu porozumění čteného textu. Někteří učitelé upozorňují na tzv. skandování, důrazné čtení slabik při hlasitém čtení, kdy žák ani sluchem nepostřehne smysl čtených slov a vět. Pak se nejčastěji uchylujeme k využití hláskování, které je podstatou metody genetické, případně můžeme využít i metody globální. Někteří elementaristé považují za slabinu analyticko-syntetické metody i spojení jedné hlásky a čtyř písmen, kdy poukazují na zvýšenou zátěž paměti. Tento problém je řešen snahou co nejdříve psát. Integrace psaní se jeví jako motorická opora psacích tvarů písmen.

Postupně žáci u této metody proberou téměř všechny hlásky a k nim příslušné tvary písmen, kdy se stále dbá na zažitý vyvozovací algoritmus. V počáteční fázi se využívá především formy hlasitého čtení, kdy jde nejdříve o tzv. vázané slabikování a později je cílem přejít v plynulé čtení slov a následně vět. Tato fáze je však již velmi

individuální a hraje zde velkou roli osobnost, kreativnost a erudice učitele, který by měl zvládat specifické obtíže různých žáků. Je třeba stále průběžně procvičovat, a to i individuálně, a dbát na motivování žáků k ochotě samostatně číst. Učitelé někdy v této fázi nebyvají příliš kreativní a zaměřují se více na zdokonalení vlastní techniky čtení (bazální gramotnost) hlasitým čtením, než na utváření kladného vztahu ke knihám a vlastnímu čtení, v tomto případě často zaměřeného na prožitek. Rozmanitost opakování je důležitá pro rozvoj čtecích návyků i např. čtecího rozpětí, ale je třeba tuto činnost pro žáky zatraktivnit, aby nebyla pouze mechanickou činností, která povede naopak k znechucení čtení. Atraktivita a motivace pro čtení je v tomto období velmi důležitá, což dokazují výzkumy čtenářské gramotnosti. Poslední etapa elementárního čtení a psaní přechází do dalších ročníků, kdy dochází k upevňování čtecích návyků a k jejich automatizaci s ohledem na očekávané výstupy podle RVP a ŠVP.

I metoda SFUMATO, shodně s analyticko-syntetickou metodou, při nácviu čtení postupně navazuje analýzou dalších souhlásek (L, M, E, I, P...), jejichž posloupnost má své opodstatnění a neměla by se zaměňovat. (Navrátilová, b, s. 71) Celé období OSBUA je velmi důležité pro pozdější plynulou čtecí techniku, která je základem funkční gramotnosti. Stále se každá nová hláska exponuje dlouze, bez ohledu na její délku ve slovech, která žáci analyzují. Žáci při této metodě mnohem více čtou pod vedením učitele, který určuje délku exponování každé hlásky. U některých žáků dochází k obtížím při práci s hlasem, proto autorka metody pokazuje právě na nutnost citlivého přístupu a překonání ostychu pomocí dramatické výchovy a relevantnost hlasové hygieny. Stejně tak je třeba poukázat na možné obtíže u části žáků, kteří mohou mít obtíže s pozorností, kdy velmi hlučné pracovní prostředí může být problémem.

Podle metodiky žáci začínají s fází syntézy dvou hlásek při analýze a seznamování se s hláskou a písmenem L a tvoří a čtou první slabiky: so, sa, su. V této fázi je kladen velký důraz na pohyby oka. Navrátilová poukazuje na nutnost dodržování své metody nácviu čtení, kdy poukazuje na výzkum očních pohybů při čtení a na jeho relevantnost ve vztahu k elementárnímu čtení i psaní.³ (Navrátilová, b, s. 72) Postupně

³ Oční pohyby podle odborníků představují jakousi motorickou abecedu kognitivních procesů. Při čtení člověk vykonává sakadické pohyby střídající se s fixacemi, nikoli plynulými sledovacími očními pohyby. (Jošt, 2011, s. 185, 194) Čtecí výkon ovlivňují také percepční rozpětí a pozornost (percepční a jazyková). Mezi vyspělými i začínajícími čtenáři jsou velké rozdíly. Stejně tak i vyspělý čtenář mění své oční pohyby a s tím spojené rozpětí a pozornost, podle náročnosti textu nebo jen podle toho, zda čte nahlas, či potichu. (Jošt, 2011, s. 266) Jošt konstatuje, že *čím jsou oční pohyby kvalitnější, tím je větší*

vždy po dokonalém zvládnutí, žáci přistupují k nácvičku dalších slabik. Při analýze a syntéze se využívá také diktát a následné čtení napsaného na plastových destičkách. Pokud chceme předcházet dyslektickým obtížím, je třeba zapojit co nejvíce smyslů, v tomto případě hmat což znají speciální pedagogové z nápravných cvičení. Postupně dochází nejdříve k záměrnému zaměňování samohlásek, poté souhlásek. K tvoření slabik s novým písmenem přistupujeme až po dokonalém seznámení se všemi tvary písmene.

Další fází je syntéza tří hlásek. Už v této fázi autorka upozorňuje na nutnost vést děti ke snaze o porozumění čtenému, ne jen k technickému čtení beze smyslu. Je třeba zdůraznit, že žáci se v tomto období obvykle dělí na několik skupin podle rychlosti čtení.

Následuje fáze syntézy čtyřhláskové, hlasový výstup při čtení je stále velmi předimenzovaný. V této fázi žáci začínají postupně diferencovat délku samohlásek. Protože by se u části žáků mohla objevit obtíž se sluchovou diferenciací, Navrátilová ve své metodice upozorňuje na nutnost pracovat nejprve se slovy bez dlouhé samohlásky a teprve následně s dlouhými samohláskami, kdy učitel tyto samohlásky předimenzuje. V této fázi se žáci učí dodržovat přirozený akcent ve slově.

Zlomem ve výuce touto metodou je čtení ze slabikáře, žáci nyní čtou věty. Zde podle pedagogů dochází k nástupu zkracování protahovaných slov a může se zvýšit počet chyb. Doporučuje se hromadné hlasité čtení, kdy učitel udává pomalejší čtecí tempo. Postupně je možné přecházet k samostatnému čtení dětí. Znovu je kladen důraz na snahu číst s přednesem — četbu prožívat. Čtení se stává zážitkem, nikoli mechanickou reprodukcí, říká Navrátilová. (b, s. 77)

Jiný přístup mají metodici těchto metod k psaní. Psaní klade na žáka vysoké nároky. Je třeba propojení motoriky ruky, zrakové percepce i analýzy, musí se zapojit i pozornost, paměť a myšlení. Z toho vyplývá, že psaní je nesporně složitější činnost nežli čtení. Stejně jako u čtení musí být žák schopen využívat a propojovat zrakovou i sluchovou analýzu a syntézu.

Při aplikování analyticko-syntetické metody při nácvičku psaní nejdříve žáci uvolňují svaly celé ruky s pomocí grafomotorických cvičení. Dbá se na hygienické

pravděpodobnost, že čtení bude kvalitní, a naopak. (Jošt, 2011, s. 270) Zároveň je třeba brát v úvahu, že výsledky současných výzkumů očních pohybů u dyslektických osob jsou rozdílné, než u osob nedyslektických, ale různé jsou i u osob dyslektických s různými typy dyslexie.

návyky při psaní. Žáci jsou vedeni ke správnému sezení a držení těla při psaní, správného držení psacího náčiní i umístění papíru na ploše. Metodika využívá nejen sešitů uvolňovacích cviků, které mají v současnosti často formát A4, ale doporučuje pracovat nejprve na ještě větších formátech volných listů, na tabuli, ale je možné využívat i netradičního psaní třeba do mouky, nebo velkým štětcem, fixem, křídou apod. Rozvíjí se nejdříve schopnost psaní prvků, ze kterých se psací písmo skládá (oblouky, vlnky, čáry, oblouky, kličky, zátrhy). Cvičí se orientace na stránce, později na lince. Následuje nácvik psaní od jednoduchého k složitějšímu. Využívá se kopírování napsaného tvaru, samozřejmě také názorné učitelem napsané ukázky psaní tvaru písma, rozfázování tvaru písmene, pracuje se i s využitím slovního doprovodu – návodného popisu (básničky, říkadla, které pomáhají dětem s udržením pracovního tempa i postupem psaní tvaru písma). Postupuje se od nácviku jednotlivých tvarů písmen přes jednoduchá slova k obtížnějším a později k psaní vět. Důležitou roli hraje zrkovlá opora, využívá se nejdříve opisu, později přepisu. Žáci se postupně dopracují ke schopnosti psát diktát, případně přiměřeně svému věku se volně písemně vyjadřovat. Cílem je osvojení si dovednosti psaní na takové úrovni, že žák je schopen se bez obtíží písemně vyjádřit přiměřeně věku, intelektu i požadavkům kladeným na formální i obsahovou složku projevu (funkční gramotnost). Důležitou podporou jsou dnes sešity s pomocnou linkou, pro výšku písma, zrkovlá oporou písmene i pro levoruké žáky, i podložky pomáhající s udržením sklonu písma, jeho šířkou i hustotou. Stejně tak se běžně využívá trojhranného psacího náčiní i psacího náčiní pro levoruké žáky. Tyto pomůcky jsou využívány pro nácvik psaní u všech metod elementárního nácviku a je na volbě učitele, které pomůcky a kdy bude využívat.

Chyby, které se při psaní objevují, mohou mít různé příčiny. Relevantním znakem pro další diagnostiku příčiny je, zda se jedná o chyby grafické či pravopisné. V rámci 1. třídy se setkáváme s chybami grafického rázu, kdy je nejčastěji narušena motorika žáka. Zde je třeba dbát na hygienické návyky při psaní, s cílem ale přesto vést děti k lepšímu držení těla i psacího náčiní, zbytečně dítě nepřetěžovat opisy a přepisy, klást reálné individuální požadavky. K chybám může však dojít i z důvodů deficitu sluchové percepce a rozlišování, nebo v deficitu paměti a pozornosti při vybavování si jednotlivých tvarů písma. Je možné, že u této metody dochází k horšímu grafickému projevu v důsledku poměrně rychlého propojení psaní a čtení. Tento požadavek

propojení je však relevantní s ohledem na požadavek zautomatizování si vybavování čtyř tvarů písma ve spojení s jedinou hláskou.

Zhoršující se kvalita písma u stále vyššího počtu žáků, vedla R. Lencovou k vytvoření nového typu písma Comenia Script. Toto písmo mělo vyjít vstříc současným požadavkům na jednoduché, dobře čitelné a moderní písmo, které bude lépe akceptovatelné pro žáky píšící levou rukou, žáky s dysgrafií, ale i tělesně, nebo mentálně handicapované. Byl vypracován soubor didaktických materiálů pro metodu analyticko-syntetickou a genetickou.

Autorka písma Comenia Script se snaží podat výčet výhod pro současné žáky. Písmo vychází z jednoduchých tvarů renesančního písma, které má volitelný sklon písma. K napojování dochází přiřazováním (stejně jako u tiskacího písma), pro děti s dyslexií je vhodnější, protože diakritika je psána ihned s písmenem. Je čitelnější pro cizince, tvary tohoto písma jsou blízké tiskovému a tak nezatěžuje paměť čtyřmi tvary pro jednu hlásku. Jeho tvarová jednoduchost pomáhá začínajícím čtenářům při porozumění textu. Má vypracované tvary pro praváky i leváky, je vypracováno více variant písma od nejjednodušší varianty, Comenia Script B, pro děti handicapované až po kaligrafické formy a v abecedě tohoto písma je pro několik písmen i číslic možnost volby z více tvarových variant, jejichž volba je na preferencích jednotlivce. (Lencová, online, cit. 2014-10-20)

V září 2010 bylo zahájeno dvouleté pilotní ověřování na 33 základních školách, včetně základních škol s upraveným vzdělávacím programem pro žáky se zdravotním postižením, jehož garantem byla Pedagogická fakulta UK a Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. Pro tento projekt byla zvolena varianta písma Comenia Script univerzal. Na vybraných školách byla ve školním roce 2010/11 sledována vždy jedna první třída, v následujícím školním roce 2011/12 následovalo sledování ještě ve druhém ročníku. Pro ověřování v prvním roce byla zvolena analýza rozvoje psacích dovedností žáků, včetně dvou diagnostických prověrek a dotazníkové šetření postojů a názorů učitelů i rodičů žáků na problematiku písma Comenia Script. Ve druhém roce následovaly dvě diagnostické prověrky rozvoje psaní, kdy se sledoval posun žáků, kvalitativní i kvantitativní ukazatele. Stejně jako v předchozím roce následovalo i dotazníkové šetření mezi učiteli a rodiči. (Projekt Comenia Skript, online, cit. 2014-10-20) Ze závěrů pokusného ověřování vyplynulo, že písmo Comenia Script je srovnatelné

s dosud běžně užívaným vázaným písmem. Je velmi vhodnou alternativou pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami a žáci, kteří psali písmem Comenia Script, byli mnohem více motivováni oproti skupině kontrolní. Písmo bylo doporučeno jako alternativní písmo písmu vázanému. V současnosti je na škole, zda se rozhodne po dohodě s rodiči, pro výuku psaní tímto typem písma, za podmínky, že žák nebude v průběhu školní docházky přeučován na vázané písmo, ale zároveň mu bude umožněno naučit se číst běžně užívanou psací abecedu a rodiče budou školou informováni o výhodách a nevýhodách tohoto písma. (MŠMT, online, 2014-10-22)

Mezi odbornou i laickou veřejností však stále probíhá diskuse na toto téma. Část odborné veřejnosti tento typ písma považuje za pokračování společenských změn, které na školách vedou ke změnám v různých oblastech zasahujících vzdělávání. Není možné zaujímat stanoviska bez relevantních důkazů na obou stranách. Je samozřejmé, že starší generace může mít proti novému typu písma výhrady. Např. Navrátilová, autorka metody SFUMATO, se přiklání k psaní vázaným typem písma. Zdůvodňuje to svými zkušenostmi z praxe, jak s dětmi zdravými, tak s dětmi s poruchami učení, kdy jak sama říká vázané psaní, podporuje vázané čtení. V cizině se nepíše naším psacím typem písma, přesto se zde vyskytuje stejné procento výskytu dysgrafií a dyslektiků. (Navrátilová, a, s. 82) Naopak Březinová, Havel, Standlerová, autoři metodiky (analyticko-syntetická metoda) nakladatelství Fraus poukazují na možnost, nabídnout dětem při podporování rozvoje komunikačních dovedností vyjadřovat se i tiskacím písmem. (2008, s. 25)

Metodika psaní u metody SFUMATO vychází z prožitku při výtvarné výchově. Žáci se učí techniku „stínu a světla“, kdy se podporuje koordinovaný pohyb ruky. Stejný důraz je kladen na hygienické návyky a řadu uvolňovacích cviků. Uvolňování ruky má probíhat po celý školní rok. Zvláštností těchto uvolňovacích cviků je orientace na archu papíru, kdy využíváme směr z rohu do rohu, při psaní písma od linky k lince. Stejný směr je držen i u psaní číslic. Tento způsob psaní autorka odůvodňuje zlepšením udržení sklonu písma u žáků. Psaní písmen nastupuje nejdříve ve fázi, kdy žáci čtou slova tří písmenná. Žák při psaní využívá autodiktátu s dlouhou expozicí hlásek, stejně jako tomu je u čtení. Doporučuje se psát diakritická znaménka až při následné kontrole slova, zpočátku je kontrola hromadná pomocí hlasitého čtení a místo ukazováčkem si žák ukazuje tužkou. Toto doporučení jde proti doporučením PPP pro reedukaci dyslexie

v širším slova smyslu. Navrátilová se však při psaní hodně zaměřuje na systematický nácvik zpětné kontroly každého napsaného slova s respektováním individuálního tempa žáků. Poukazuje na fakt, že při zpětné kontrole dítě znovu uvědoměle čte hlásky a tím si upevňuje příslušný grafém. (Navrátilová, a, s. 3 – 12) Metoda SFUMATO je metodou, kterou může volit učitel jako jednu z možností elementární výuky čtení a psaní, zatím však v Čechách není dostatečně rozšířena.

1.3.2 Analýza metody globální a metody genetické

Globální a genetická metoda jsou další možné alternativní volby elementárního čtení a psaní. Metoda globální byla podle pramenů velmi propagovaná od 30 let minulého století jako nový alternativní směr výuky počátečního čtení a psaní, byla sem přenesena propagátory z amerických škol. Teoretickým východiskem této metody byly poznatky z tvarové psychologie a poznatky výzkumů očních pohybů, včetně ovlivnění tzv. pedocentrismem. Nejčastěji vytýkanými nedostatky byly: vysoké nároky na paměť žáka, izolování nácviku čtení od nácviku psaní, které se vyučuje později, omezení slovní zásoby, nevhodnost této metody pro výuku českého jazyka, povrchní a nesprávné čtení /dohadovací/. Vytýkána jí byla i náročnost pro žáky s mentálním handicapem. Po roce 1989 byly ojedinělé pokusy navrátit ji jako další možnou alternativu analyticko-syntetické metody. V roce 1990 byl vydán slabikář Máma, táta, já a Eda J. Gruši. Tento slabikář je ojedinělý svým primárním určením pro české děti žijící s rodiči v zahraničí a také spojením prvků metody globální a genetické. V současnosti můžeme konstatovat, že návrat globální metody do českých škol nenastal. Výše zmíněné nedostatky jsou dnes eliminovány ve spojení globální metody a metody genetické, která se dnes využívá jako třetí možná volba elementárního čtení a psaní na základních školách. Globální metoda prošla určitými proměnami a dnes je využívána speciálními pedagogy právě u žáků s mentálním handicapem, u dětí s dětskou mozkovou obrnou, dětí s kombinovanými vadami apod. Využívá se často u dětí, u kterých jiná metoda elementárního čtení a psaní selhala. Růžičková v článku Alternativní výuka čtení s využitím globální metody u dětí s DMO charakterizuje jednotlivé postupné kroky této metody aplikované v praxi na konkrétní dívce. Je nutno podotknout, že výtky, že

globální metoda není vhodná pro žáky s mentálním postižením, byla vyvrácena už ve třicátých letech V. Kozákem, který popsal své pozitivní zkušenosti s výukou čtení globální metodou v pomocné škole. Je však také třeba upřesnit, že při aplikaci globální metody u žáků s handicapem je hojně využíváno obrazového materiálu jako opory. (Globální metoda čtení, online, cit. 2014-10-23) Vysoké nároky na paměť by byly opodstatněné jako nedostatek, pokud by nebylo možné využívat obrazových materiálů. Samozřejmostí musí být i pravidelné opakování učiva. Určitou chudost slovní zásoby v počátku je možné vyvážit čtenářskými úspěchy později. U dětí s handicapem je často cílem vlastní, byť omezená, slovní zásoba a možnost komunikace. Další nedostatky, na které bylo poukazováno, byla nevhodnost metody pro český jazyk, povrchní čtení, přílišné memorování. Tyto nedostatky jsou ale v případě volby této alternativní metody, jako možnosti komunikace, kdy selhaly ostatní metody, podstatně mnohem méně než prospěch, který zvolená metoda přinese dítěti.

Metodu genetickou považuje za velmi vhodnou metodu elementárního čtení a psaní J. Wagnerová, která uskutečnila experimentální ověřování ve školním roce 1995/96. Považuje syntetickou metodu za překonanou, *protože žákům neumožňuje rychle číst a rychle chápat obsah čteného.*(1996, s. 15)

Tím poukazuje na slabinu analyticko-syntetické metody, která období slabikování překonává tzv. vázáním slabik do slov a často je třeba zvýšeného pedagogického úsilí a talentu k úspěšnému překonání tohoto období slabikování u dětí s různými handicapem. Často učitel v této chvíli využívá právě prvků globální metody, zrakové opory slova obrazem, grafického zvýraznění slov, i neopravování mírných nepřesností ve čtení, které nejsou na úkor porozumění čtenému.

Metoda SFUMATO, která také využívá při čtení slabik, překonává toto období dlouhým exponováním hlásek pod vedením učitele.

Genetická metoda záměrně a cíleně syntézu hlásek na slabiky nepoužívá. Problém mechanického čtení bez porozumění řeší syntézou hlásek a písmen. Žák, který hláskovou syntézu zvládne, dokáže rychle číst i dlouhá a složitá slova. Tato hlásková syntéza může být a také na to upozorňuje i Wagnerová, pro některé děti velmi složitá a vyžaduje dostatek trpělivosti a umu od pedagoga. (1996, s. 18) První etapa genetické metody je založena na motivování dětí ke čtení. Stejně jako metody analyticko-syntetická, SFUMATO a nakonec i u alternativní metody globální, jde v první fázi o

rozvoj vyjadřovacích schopností jednotlivých žáků, včetně cvičení dechu, artikulace, hlasu, zároveň se samozřejmě věnuje čas sluchové a zrakové percepci. V této fázi mohou začínat první obtíže u dětí s poruchami učení, které mají narušené sluchové nebo zrakové vnímání a rozlišování. Obtíže se mohou objevit i u dětí s řečovými a logopedickými obtížemi.

Všechny metody elementárního čtení a psaní obtíže tohoto typu řeší prodloužením první fáze, individuálním přístupem a snahou pozitivně žáka namotivovat k překonání obtíží.

Genetická metoda na rozdíl od globální neodsouvá nácvik psaní na pozdější období, nepovažuje psaní za činnost zcela jinou než čtení, ale naopak staví na zkušenostech, že většina dětí v tomto věku má chuť psát a také se již umí podepsat hůlkovým písmem. Výuka čtení a psaní je v první fázi založena především na hře, motivaci a na spojení psaní hůlkovým písmem a čtením. Schopnost dětí psát podporuje čtení, žáci si psaním posilují paměť grafické podoby hlásek. Spojení psaní a čtení může být pozitivem metody (posilování paměti a motivace k práci), ale může mít i negativní účinek, pokud nejsou dostatečně rozvinuty motorické schopnosti. Děti s poruchou motorických schopností mohou mít velké obtíže s grafickým napodobováním písmen, jejich zrcadlovým otáčením, neschopností si jednotlivé tvary vybavit. Stejně úskalí není výrazně menší ani u dětí s dyslexií. Hláskování může být z důvodu narušení sluchové percepcie stejným problémem jako u metody analyticko-syntetické, případně i u metody SFUMATO i když Navrátilová upozorňuje na úspěchy své metody u dyslektických dětí.

Druhá etapa je etapou vytváření si čtenářských návyků. Žáci čtou pouze velká tiskací písmena a píší hůlkovým písmem, písmena si osvojují vlastní diskriminací. Čtení je posilováním nově získaných znalostí. Psaní hůlkovým písmem posiluje schopnost dětí vyjádřit myšlenky, cílem přitom není bezvadné krasopisné psaní. Děti postupně začínají psát psacím písmem. Seznamování se i s malými tiskacími písmeny je součástí třetí etapy. Cvikem dochází ke zlepšování čtenářských dovedností.

Tato genetická metoda klade velký důraz na čtení s porozuměním, upozorňuje na nutnost čtení nahlas v prvním ročníku, ale také na nutnost vést žáky ke čtení pro sebe, které je z hlediska porozumění mnohem hodnotnější. Žák, který čte nahlas, se více soustředí na techniku čtení než na vlastní porozumění čtenému. Tato metoda klade také důraz na diagnostické prověrky žáků v určitých fázích. Tyto mohou být jistě užitečným

diagnostickým nástrojem pro další práci nácvičku. Výhodou této metody je cesta postupných kroků – seznamování se s tvary písmen pro každou hlásku postupně. Je však možné vnímat to jako menší zátěž paměti? I tato metoda se jeví jako dobrá volba jen pro určitou část populace. Stejně jako u analyticko- syntetické metody je možnost volit nácvik elementárního psaní i novým psacím písmem Comenia Script. Autorka nového psacího typu písma vytvořila i metodické materiály pro tuto metodu elementárního čtení a psaní.

Na základě analýzy a shrnutí teoretických podkladů lze konstatovat, že žádná ze zmíněných metod současnosti zdá se není jedinou nejlepší volbou. Je pouze alternativou, kterou učitel volí na základě svých zkušeností.

PRAKTICKÁ ČÁST

2 POPIS VÝZKUMU

2.1 Cíl a hypotézy výzkumu

Po průzkumném šetření týkajícím se svobodné volby metody elementárního čtení a psaní učitelem, respektive jeho zájmu na této volbě participovat, bylo cílem této části diplomové práce ověření efektivitativy metod elementárního čtení a psaní spolu s následným vyhodnocením kvalit a rizik jednotlivých metod ve srovnání s metodou SFUMATO.

Na základě analýzy teoretických poznatků lze konstatovat, že existuje část populace, která se nedokáže naučit číst a psát běžnými výukovými metodami a metoda SFUMATO by mohla být vhodnějším řešením současného nepříznivého stavu čtenářských dovedností našich dětí než je tomu dosud. Pokud budeme uvažovat o nejčastějších obtížích, které se vyskytují u žáků při čtení a podstatně ovlivňují i písemný projev, budeme jmenovat tyto problémy: dvojí čtení, vynechávání písmen, záměny písmen, obtíže se čtením délky samohlásky, těžkopádné a velmi pomalé čtení, čtení bez intonace i slabikování. Autorka metody SFUMATO poukazuje na tyto problémy a zároveň poukazuje na možnosti řešení pomocí své metody v tzv. čtenářském desateru. Studium této metody mě vedlo k položení si následujících otázek. Může metoda prvopočátečního čtení a psaní být závažným faktorem, který ovlivňuje budoucí čtenářské dovednosti? Pokud ano, do jaké míry znají a volí různé metody elementárního čtení a psaní sami učitelé? Existuje metoda prvopočátečního čtení a psaní, která může být řešením pro širokou populaci, bez rozdílu? Existuje možná souvislost mezi metodou prvopočátečního čtení a psaní a rizikem vzniku specifických poruch učení? Je možné, že volba metody nácviku čtení a psaní není zdaleka tak důležitá a čtenářskou gramotnost ovlivňují více jiné faktory? Může být důležitým faktorem osobnost učitele a jeho schopnost reagovat na potřeby žáků? Tyto otázky vedly následně po analýze a shrnutí teoretických poznatků k vytvoření pracovních hypotéz:

- 1) Učitelé s krátkou pedagogickou praxí pocít'ují častěji nedostatek informací o alternativách metod elementárního čtení a psaní.
- 2) Veřejnost považuje metodu prvopočátečního čtení a psaní za velmi důležitou s ohledem na výběr školy i rozvoj budoucí čtenářské gramotnosti.
- 3) Metoda SFUMATO je metoda, která vykazuje nejmenší riziko vzniku dyslexie.
- 4) Metoda genetická je metoda vhodnější než metoda analyticko-syntetická vzhledem k riziku dyslexie.
- 5) Analyticko-syntetická metoda nácviiku čtení a psaní je nejméně vhodná metoda s ohledem na vznik rizika dyslexie.

2.2 Charakteristika výzkumného souboru

Výzkumný vzorek tvoří žáci prvního stupně pěti základních škol ze Středočeského kraje, jejich učitelé a rodiče. Tento vzorek byl zvolen na základě nutné fyzické dojezdové dostupnosti, protože část výzkumu byla založena na rozhovorech a osobním pozorování. Výběr také ovlivnila nutnost zastoupení všech tří metod počátečního čtení a psaní, kterými se v současnosti na běžných základních školách vyučuje.

Metoda globální do výzkumného vzorku nebyla zařazena, protože je metodou alternativní a je častěji tato metoda využívána u žáků s již diagnostikovaným handicapem.

Dalším faktorem ovlivňujícím výběr školy byla také ochota a osobní zájem některých oslovených učitelů spolupracovat na šetření nad rámec svých povinností jako kontaktní osoby na jednotlivých pracovištích.

Do výzkumu byly zařazeny: Základní škola Čelákovice v Kostelní ulici, Základní škola v Zelenči, Základní škola v Českém Brodě, Základní škola v Lysé nad Labem a ZŠ v Kolíně. Přesné počty respondentů z řad učitelů a žáků jsou pro lepší orientaci a přehlednost zaneseny do následujících tabulek, počet respondentů z řad rodičů je uveden přímo v části věnované příslušnému dotazníkovému šetření.

Tabulka 1: Seznam oslovených škol a počet pedagogických respondentů

ŠKOLA	POČET RESPONDENTŮ
ZŠ Čelákovice	7
ZŠ Český Brod	5
ZŠ Lysá nad Labem	2
ZŠ Kolín	2
ZŠ Zeleneč	4
POČET RESPONDENTŮ CELKEM	20

Zdroj: autor práce, 2014 (vlastní šetření)

Tabulka 2: Seznam oslovených škol a počty sledovaných žáků

ŠKOLA	POČET ŽÁKŮ
ZŠ Čelákovice	154
ZŠ Český Brod	109
ZŠ Lysá nad Labem	45
ZŠ Kolín	43
ZŠ Zeleneč	72
POČET ŽÁKŮ CELKEM	423

Zdroj: autor práce, 2014 (vlastní šetření)

Základní škola v Čelákovicih a Základní škola v Lysé nad Labem, Základní škola V Českém Brodě a ZŠ v Kolíně jsou školy, které mají v rámci měst stejné postavení, jsou to školy s dlouhou historií a stejnou školu často navštěvovali, rodiče mnohdy i prarodiče. Města leží v dostupné vzdálenosti od hlavního města Prahy, mají podobnou skladbu obyvatelstva i infrastrukturu. Vzhledem k blízkosti hlavního města Prahy je zde stále poměrně malá nezaměstnanost a také obyvatelstvo v produktivním věku má přiměřenou kupní sílu, která se projevuje agilností, schopností rychle se orientovat a nebránit se změnám, naopak často lidé vyžadují tyto změny ve všech oblastech, tedy i v oblasti školství. Školy pak musí reagovat na nové požadavky ze strany rodičů, aby obstály. Nejsou jedinou základní školou ve městě. Žáci z těchto škol jsou z různých prostředí. Jsou zde děti starousedlíků z rodinných domků i děti ze sídlišť, děti z nových okrajových částí tzv. satelitů. Stejně tak jsou zde zastoupeny různé sociální vrstvy. Základní škola v Zelenči je centrem rychle se rozvíjející obce, která má v současnosti přes dva tisíce obyvatel, složení obyvatelstva je obdobné jako u výše jmenovaných měst, žije zde část starousedlíků v rodinných domech a část žáků jsou děti

rodičů ze „satelitní části“. Většina obyvatel této obce pracuje v hlavním městě. Všechny pět škol navštěvují i žáci z přilehlých menších obcí.

V šetření byly zařazeny děti prvních a druhých tříd navštěvující všechny pět základních škol, bez ohledu na etnikum, vzdělání, majetkové i pracovní zařazení. První a druhý ročník byl vybrán, protože pokud metoda Sfumato podstatně omezuje vznik možných rizik rozvoje specifických poruch učení, je třeba považovat volbu metody prvopočátečního čtení a psaní za velmi důležitou pro pozdější čtenářskou gramotnost, alespoň u žáků ohrožených těmito riziky. I přes krátkou časovou dotaci, která mohla být věnována šetření v rámci empirického výzkumu této diplomové práce, někteří učitelé vyjádřili zájem i o dlouhodobější sledování a vzájemné předávání zjištěných relevantních údajů, které by mohly přinést nové podněty pro jejich práci s žáky i v příštích letech. Dále byli ve výzkumném šetření zastoupeni i učitelé, kteří zároveň na výzkumu participovali a rodiče žáků, kteří se účastnili pouze na základě svobodného rozhodnutí.

2.3 Metody sběru dat

Byly zvoleny tři výzkumné metody: dotazníky, pozorování a rozhovor. Dotazník byl zvolen, protože umožňuje rychlé získání faktografických údajů a zachování úplné anonymity respondentů. Pro potřeby výzkumu byly vytvořeny dva dotazníky, jeden byl určen pro učitele, druhý byl určen rodičům sledovaných žáků.

Dotazník pro učitele byl předán učitelům prvních i druhých ročníků osobně nebo prostřednictvím kontaktních osob na jednotlivých školách. Zároveň byly učitelům sděleny i podrobné instrukce, jak dotazník vyplnit. Cílem dotazníku bylo získání základního přehledu o sledovaném vzorku žáků.

Dotazník pro učitele obsahoval celkem 20 otázek. Tři otázky byly faktografické, zjišťující pohlaví, vzdělání a dobu pedagogické praxe dotazovaného respondenta.

Deset otázek sledovalo faktografická data o sledované třídě (počet žáků, výskyt poruch učení a chování diagnostikovaných i nediagnostikovaných, učitelovo hodnocení zvolené metody elementárního čtení a psaní, čtenářských dovedností i klimatu třídy

apod.), dále jedné otázky otevřené, kdy vyučující hodnotil čtenářské dovednosti žáků vlastními slovy.

Šest otázek sledovalo vlastní pracovní uspokojení.

U uzavřených otázek měli učitelé na výběr z několika předem daných možností. Otázky byly voleny s ohledem na časovou vytíženost většiny pedagogů. Návratnost dotazníků byla ponechána na vůli pedagogů i přesto, že v případě nedostatečné návratnosti (spolupráce pedagogů), by nebylo možné pokračovat ve sledování „čtenářských dovedností“ určité skupiny žáků.

Dotazník pro rodiče byl sestaven pro každý ročník zvlášť. Šest otázek bylo shodných pro oba ročníky a cílem sledování byly priority (požadavky) rodičů ohledně budoucí čtenářské gramotnosti jejich dětí. Do dotazníku pro rodiče žáků druhého ročníku byly vloženy ještě dvě otázky sledující hodnocení čtenářských dovedností rodičem a četnost čtení u jejich dětí. Dotazník určený rodičům měl za cíl zhodnocení čtenářských dovedností a zmapování problematiky výuky čtení a psaní z pohledu rodičů.

Vlastní čtenářské dovednosti byly sledovány pomocí pozorování. Pozorování bylo provedeno osobně nebo jej provedli elementaristé s pomocí záznamového listu. V prvním ročníku měli žáci k dispozici také pracovní list.

Údaje, které nebyly zcela zřejmé nebo byly neúplné, či nejednoznačné byly doplněny rozhovory s vyučujícími, případně s kontaktními osobami.

2.4 Harmonogram postupu

Září 2014

Distribuce dotazníků pro učitele a rodiče na ZŠ v Čelákovcích, včetně kontrolního čtení v druhém ročníku.

Říjen 2014

Distribuce dotazníků pro učitele a rodiče na ZŠ v Zelenči, Českém Brodě a Lysé nad Labem. První fáze pozorování kontrolního čtení v druhých ročnících.

Listopad 2014

Distribuce dotazníků pro učitele a rodiče na ZŠ v Kolíně včetně provedení kontrolního čtení u žáků prvních ročníků. Průběh kontrolního čtení prvních ročníků i na ostatních základních školách. Druhá fáze kontrolních čtení druhých ročníků. Sběr dat, zpracovávání údajů a průběžné vyhodnocování výsledků šetření.

Prosinec 2014

Dokončení posledních kontrolních čtení, finální vyhodnocování výsledků výzkumu a interpretace údajů. Individuální rozhovory s participujícími učiteli i rodiči, doplnění a vyjasnění nejednoznačných údajů.

Leden 2014

Shrnutí výsledků výzkumu a celkové zhodnocení.

2.5 Interpretace výsledků

2.5.1 Vyhodnocení dotazníků pro pedagogy

Tento dotazník byl distribuován vyučujícím elementaristům vybraných základních škol. Cílem bylo analyzovat názory učitelů na jednotlivé metody elementární výuky čtení a psaní, sběr relevantních faktografických údajů, např. údaje o počtu žáků s diagnostikovanou specifickou poruchou učení nebo chování, případně údaje o výskytu jiných rizik, která mohou ovlivnit výsledky čtenářských výkonů a tím ovlivnit celkové výsledky jednotlivých metod prvopočátečního čtení a psaní.

Na dotazník odpovědělo dvacet pedagogů z pěti základních škol. Byli to třídní učitelé prvních a druhých ročníků.

Cílem prvních tří otázek byl sběr základních faktografických dat týkajících se pohlaví (šetření se účastnili pouze ženy), nejvyššího dosaženého pedagogického vzdělání a délky trvání pedagogické praxe (tabulka 3). Čtvrtá otázka zjišťovala údaj početního zastoupení žáků v jednotlivých ročnících (tabulka 5). Z dvaceti pedagogických pracovníků, kteří se účastnili dotazování, má osmnáct žen

vysokoškolské pedagogické vzdělání, dvě ženy mají středoškolské vzdělání. Jedna žena se středoškolským vzděláním pedagogického charakteru má více než třicetiletou praxi v oboru. Jedna žena se středoškolským vzděláním učí elementární ročník poprvé a vysokoškolské vzdělání pedagogického směru si v současné době doplňuje. Obě pedagožky učí ve druhém ročníku.

Z dvaceti pedagogů dvanáct pedagogů vyučuje v tomto školním roce první ročník a osm pedagogů učí ve druhém ročníku základní školy.

Tabulka 3: Doba pedagogické praxe respondentů

DÉLKA PRAXE	POČET PEGAGOGŮ
0 - 5 let	3 pedagogové
6 - 10 let	3 pedagogové
11 - 20 let	8 pedagogové
21 - 30 let	4 pedagogové
více než 30 let	2 pedagogové

Zdroj: autor práce, 2014 (vlastní šetření)

Z šetření vyplývá, že na těchto školách učí žáky v počátečních ročnících pedagogové s minimální praxí i učitelé s praxí více než třicetiletou.

Z rozhovorů, které byly vedeny na školách, vyplynulo, že v současné době ředitelé škol přenechávají volbu metody čtení a psaní na elementaristech. Většina učitelů častěji volí metodu, která je na škole již zavedena a ověřena praxí. Začínající učitelé a učitelé s krátkou pedagogickou praxí volí metodu elementárního čtení a psaní na základě zkušeností svých profesně zkušenějších kolegů a nikoli na základě vlastního rozhodnutí.

Následující otázka (tabulka 4) směřovala ke zjištění zastoupení jednotlivých metod, kterými se v současnosti vyučuje prvopočáteční čtení a psaní na základních školách. V rámci výzkumu bylo třeba zastoupení všech tří metod nácviku prvopočátečního čtení a psaní v prvním i druhém ročníku na základních školách. Toto zastoupení je zaneseno do následující tabulky.

Tabulka 4: Zastoupení metod elementárního čtení a psaní

ZŠ	METODA
ZŠ Kamenka - Čelákovice	Analyticko-syntetická m.
	Sfumato
ZŠ Zeleneč	Genetická
ZŠ Lysá n. Labem	Sfumato
ZŠ Kolín	Sfumato
ZŠ Český Brod	Analyticko-syntetická m.
	Genetická

Zdroj: autor práce, 2014 (vlastní šetření)

Šestá otázka (tabulka 5) mapovala početní zastoupení žáků v rámci jednotlivých metod elementárního čtení a psaní.

Tabulka 5: Výčet metod elementárního čtení a psaní a počty žáků vyučovaných touto metodou

METODA	1. ROČNÍK	2. ROČNÍK	CELKEM
Analyticko-syntetická metoda	61	68	129
SFUMATO	114	24	138
Genetická metoda	87	69	156
POČET ŽÁKŮ CELKEM	262	161	423

Zdroj: autor práce, 2014 (vlastní šetření)

V dotazníkovém šetření pedagogických pracovníků bylo položeno i několik otázek, které směřovaly ke zmapování spokojenosti učitelů se zvolenou metodou i vlastní pedagogickou praxí v současnosti, včetně otázek kontrolních. Kontrolní otázky byly založeny na předpokladu, že učitel, který ne zvolil metodu podle vlastního rozhodnutí, nebude pociťovat uspokojení z práce, ani nebude mít chuť se vzdělávat a případně nebude ani podle vlastního sebehodnocení dostatečně aktivní při práci s žáky.

Na otázku, zda pedagogové pociťují uspokojení z práce, odpovědělo z dvaceti učitelů osmnáct učitelů kladně. Dva učitelé odpověděli, že nevědí. Jeden vyučující v současnosti vyučující genetickou metodou a jeden pedagog vyučující analyticko-syntetickou metodou, si vybrali tuto metodu na základě doporučení kolegů, jinou metodou dosud neučili a necítili se dostatečně kompetentní, vybrat si na základě vlastního rozhodnutí. Oba vyučující uváděli praxi do pěti let. Jedna z těchto vyučujících zároveň uváděla i fakt, že jí nevyhovuje ročník, který v současné době učí (první).

Raději by učila ročník vyšší. Přesto však uváděla ochotu se sebevzdělávat i realizovat méně tradiční formy práce s dětmi.

Na otázku zda jsou učitelé ochotni vymýšlet a realizovat méně tradiční formy výuky odpovědělo z dvaceti devatenáct pedagogů kladně. Pouze jeden z pedagogů uváděl, že neví. Nebyl to však tentýž, který poukazoval na nedostatek pracovního uspokojení.

Je třeba uvést, že předpoklad „vyhasnutí“ pedagogů, ke kterému může vést dlouhodobá náročná práce s dětmi ve vztahu k zvolené metodě prvopočátečního čtení a psaní, se na základě tohoto šetření nejeví jako dostatečně relevantní. Je samozřejmě třeba uvážit fakt, že učitelé, kteří jsou ochotni účastnit se různých výzkumů, pravděpodobně budou patřit mezi učitele, kteří projevují zájem o svůj obor a jsou aktivní ve vyhledávání poznatků a informací ve svém oboru a tím sami předchází tomuto riziku.

Otázka č. 16. (tabulky 6,7) souvisela s praktickými i teoretickými znalostmi jednotlivých metod prvopočátečního čtení a psaní. Tato otázka sledovala především schopnost učitelů orientovat v problematice prvopočátečního čtení a psaní. V rámci přehlednosti jsou relevantní data zanesena do následujících tabulek.

Tabulka 6: Znalost metody versus zastoupení jednotlivých metod v rámci šetření

METODA	ČETNOST ZASTOUPENÍ METODY
Analyticko-syntetická m.	10
Genetická	16
Globální	8
Sfumato	3

Zdroj: autor práce, 2014 (vlastní šetření)

Tabulka 7: Znalosti metod versus četnost ve vztahu k jednotlivým pedagogům

POČET METOD	POČET PEDAGOGŮ
Jedna metoda	8
Dvě metody	8
Tři metody	3
Čtyři metody	1

Zdroj: autor práce, 2014 (vlastní šetření)

Z dvaceti pedagogů uvedlo osm pedagogů praktickou znalost pouze jedné metody, kterou také učili a učí. Osm pedagogů uvedlo znalost dvou metod, nejčastěji to byla kombinace analyticko-syntetické metody a metody genetické nebo kombinace analyticko-syntetické a metody SFUMATO, jednou byla uváděna kombinace analyticko-syntetické metody a globální metody, v tomto případě se jednalo o speciálního pedagoga, který v současné době učí na základní škole, ale praxi má i ze základní školy speciální. Tři pedagogové uvedli znalost tří metod prvopočátečního čtení a psaní, v tomto případě šlo o kombinaci metod: analyticko-syntetické, genetické a SFUMATO. Praktickou znalost globální metody uvedl pouze jeden výše jmenovaný speciální pedagog.

Sedmnáctá otázka (graf 1) zjišťovala výběr metody prvopočátečního čtení a psaní podle praktikujících učitelů. Zároveň bylo možné sledovat i vztah mezi praktickými znalosti jednotlivých metod a osobním výběrem metody.

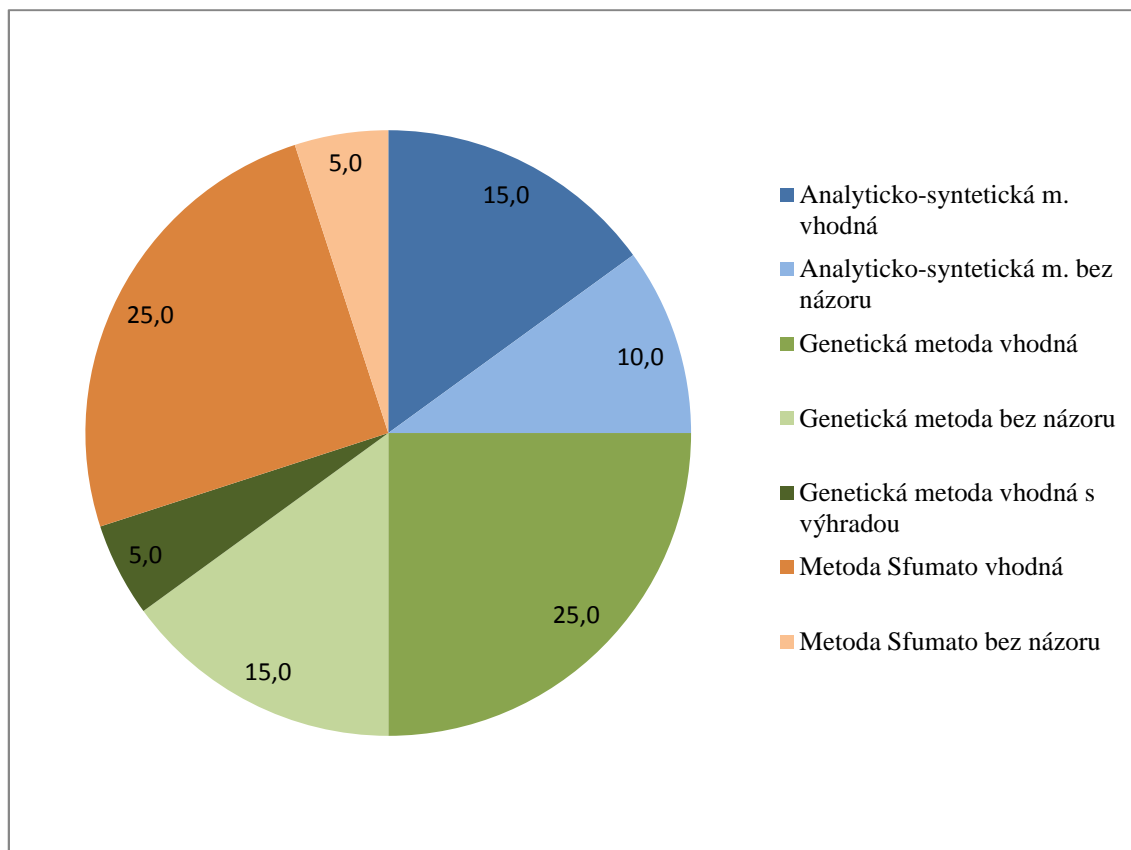
Z pěti vyučujících, kteří v tomto školním roce učí metodou analyticko-syntetickou, považují tuto metodu za vhodnou a vyhovující tři. Dva vyučující dosud jinou metodou neučili. Jedna z vyučujících považuje tuto metodu za nejvhodnější pro výuku prvopočátečního čtení a psaní a zároveň patří k nejzkušenějším elementaristkám, které se účastní průzkumu. Má více než třicetiletou pedagogickou praxi a uvádí i praktické zkušenosti se třemi metodami elementárního čtení a psaní, které se dnes využívají na základních školách.

Ze šesti elementaristů vyučujících v současnosti metodou SFUMATO považuje tuto metodu za vhodnou metodu počátečního nácviku čtení a psaní pět učitelů. Jeden učitel si zatím neutvořil názor, vzhledem ke spíše teoretickým znalostem této metody než praktickým zkušenostem. Tento vyučující také uvádí, že nemá srovnání s jinými metodami výuky elementárního čtení a psaní vzhledem k nedostatečné pedagogické praxi (začínající učitel). Tři učitelé uvádí praktické zkušenosti se dvěma metodami a to analyticko-syntetickou a SFUMATO. Zbývající dva učitelé uvádí praktické zkušenosti se třemi metodami: analyticko-syntetickou, genetickou i metodou SFUMATO.

Nejvíce zastoupenou metodou, kterou se na vybraných školách vyučuje, je genetická metoda elementárního čtení a psaní. Touto metodou učí v současnosti devět vyučujících elementaristů. Pět vyučujících považuje tuto metodu za vhodnou. Jeden vyučující ji považuje za vhodnou s výhradou, že není vhodnou metodou pro všechny

žáky a tři vyučující uvádí, že nemají zkušenosti ani srovnání s jinými metodami výuky elementárního čtení a psaní, zároveň jsou dva vyučující začínající učitelé. Šest vyučujících uvádí praktické zkušenosti s genetickou a analyticko-syntetickou metodou.

Graf 1: Volba vhodné metody elementárního čtení a psaní dle učitelů



Zdroj: autor práce, 2014 (vlastní šetření)

Z grafického znázornění vyplývá, že učitelé dnes z praxe považují za stejně vhodné metody: genetickou a SFUMATO, které by volilo z těchto pedagogů po 25 %. Metoda analyticko-syntetická je v současnosti metodou, která je volena méně často, za vhodnou ji považuje v dotazníkovém šetření 15 % pedagogů. Grafické znázornění zároveň sleduje rozložení jednotlivých elementárních metod v rámci šetření. Tyto údaje jsou však relevantní jen v rámci šetření, není možno je zobecňovat na jiná šetření.

Otázka č. 7 a 8 (tabulka 8) sledovala četnost žáků s diagnózou SPU a SPCH, které mají závažný vliv na zvládnutí techniky čtení a psaní i na správný rozvoj čtenářských dovedností. Tato relevantní data byla následně zpracována do následující tabulky.

Tabulka 8: Sumarizace diagnostikovaných SPU a SPCH

METODA	1. ROČNÍK					
	SPU		SPCH		Jiné poruchy	CELKEM
	Dyslexie	Dysgrafie	ADD	ADHD		
Analyticko-syntetická			1	3	3	7
Genetická					1	1
Sfumato				2	4	6
METODA	2. ROČNÍK					
	SPU		SPCH		Jiné poruchy	CELKEM
	Dyslexie	Dysgrafie	ADD	ADHD		
Analyticko-syntetická						0
Genetická	3	2		2	2	9
Sfumato					2	2

Zdroj: autor práce, 2014 (vlastní šetření)

Tato data byla použita při srovnávání tzv. čtenářských testů. Zajímavé je rozložení diagnostikovaných poruch PPP. V prvním ročníku jsou ve zkoumaném vzorku zastoupeny poruchy SPCH, včetně poruch pozornosti a hyperaktivity, které jsou často zřejmé už v předškolním věku v MŠ. Diagnostikovány jsou i jiné poruchy, které mají vliv na školní úspěšnost, včetně logopedických poruch různého charakteru. Tyto poruchy jsou zařazeny v rámci dotazníkového šetření pod pojem jiné poruchy.

V rámci druhého ročníku jsou zastoupeny i poruchy učení, které je možné v tomto ročníku postupně diagnostikovat a odlišit od jiných rizikových faktorů, které mají vliv na nácvik správné techniky čtení. Zajímavá je skutečnost, že jsou ve zkoumaném vzorku diagnostikováni žáci s poruchou učení, kteří jsou vyučováni genetickou metodou a u jiných metod zatím učitelé diagnostikované žáky neuvádí. Na základě analýzy teoretických poznatků a rozhovorů s učiteli, kteří učí genetickou metodou, je možné uvažovat o příčinách. Příčiny skutečnosti, že diagnostikované poruchy se nejdříve projeví u žáků vyučovaných genetickou metodou, není však možné z dotazníků relevantně podložit.

Otázka č. 9 a č. 10 (tabulky: 9,10) byla zaměřena na hodnocení zvolené metody elementárního čtení a psaní vzhledem k pracovním výsledkům žáků ve čtení a psaní. U otázky č. 9 vyučující hodnotili „čtenářské návyky a dovednosti“ pomocí slovního hodnocení. S ohledem na možné přetížení pedagogů v rámci pedagogické dokumentace

jsem volila i další formu hodnocení téhož a to pomocí klasifikace, která je našim pedagogům blízká.

Hodnocení vlastními slovy bylo často pedagogy realizováno často jednoslovnou odpovědí.

Vyučující metodou analyticko-syntetickou hodnotili čtenářské dovednosti svých žáků jako dobré až velmi dobré a to v prvním i druhém ročníku.

Čtenářské dovednosti žáků učících se techniku čtení metodou SFUMATO byly hodnoceny jako velmi dobré až vynikající. Tři učitelé vyučující touto metodou hodnotili nejen čtenářské dovednosti, ale i velmi pozitivně hodnotili nadšení a chuť dětí číst. Jeden pedagog dovednosti dětí hodnotil slovy „spokojenost“, jeden specifikoval čtení svých žáků jako velmi dobré s malými rozdíly. Pouze jeden vyučující hodnotil čtenářské dovednosti jednoho žáka slovy: čte s velkými obtížemi. Tyto obtíže nebyly více specifikovány, ani nebyly rozvedeny možné příčiny těchto obtíží.

Pedagogové hodnotící žáky vyučované genetickou metodou hodnotili čtenářské dovednosti jako dobré. Jeden vyučující hodnotil své žáky jako výborné (1. ročník), jeden naopak uváděl velké rozdíly mezi čtenářskými výkony (2. ročník), jeden vyučující hodnotil výsledky jako velmi dobré. Z těchto slovních hodnocení nelze vyvozovat relevantní závěry, přesto dokreslují hodnocení čtenářských dovedností vyjádřené známkou. Zároveň lze konstatovat, že pedagogové vyučující metodou SFUMATO nejčastěji volili kladné hodnocení úrovně čtení, ale měli tendenci hodnotit velmi kladně i vlastní metodu (pět pedagogů ze sedmi).

Klasifikační hodnocení bylo využito beze zbytku. Klasifikační hodnocení „čtenářských návyků a dovedností“ pro přehlednost zpracováno do následujících tabulek č. 9 a č. 10, které jsou rozděleny na první a druhý ročník.

Z klasifikačního hodnocení jednotlivými učiteli vyplývá, že čtenářské dovednosti svých žáků nejlépe v prvních třídách hodnotili učitelé vyučující metodou SFUMATO a nejkritičtěji vyučující metodou analyticko-syntetickou. Naopak ve druhých ročnících nejlepších výsledků dosahovali podle vyučujících žáci vyučovaní metodou analyticko-syntetickou a žáci vyučovaní metodou SFUMATO dosáhli jen průměrného hodnocení. Žáci vyučovaní metodou genetickou byli hodnoceni v rámci čtecí techniky na druhém a třetím místě. Rozdíly mezi hodnocením slovním a

numerickým jsou minimální a to i po upřesňujících rozhovorech s několika pedagogy jednotlivých metod počátečního čtení a psaní.

Je třeba upozornit, že hodnocení je vždy ovlivněno osobností učitele, ale v rámci snahy zorientovat se v problematice volby metody elementárního čtení a psaní má své opodstatnění.

Tabulka 9: Hodnocení čtenářských dovedností pedagogy (klasifikace)

HODNOCENÍ ČTENÁŘSKÝCH DOVEDNOSTÍ (1. ROČNÍK)						
METODA	ZNÁMKY					PRŮMĚR
Analyticko-syntetická	1	2	2			1,67
Genetická	1	1	2	2		1,50
SFUMATO	1	1	1	1	2	1,20

Zdroj: autor práce, 2014 (vlastní šetření)

Tabulka 10: Hodnocení čtenářských dovedností pedagogy (klasifikace)

HODNOCENÍ ČTENÁŘSKÝCH DOVEDNOSTÍ (2. ROČNÍK)						
METODA	ZNÁMKY					PRŮMĚR
Analyticko-syntetická	1	1	2			1,33
Genetická	1	2	2	2		1,75
SFUMATO	1	2				1,50

Zdroj: autor práce, 2014 (vlastní šetření)

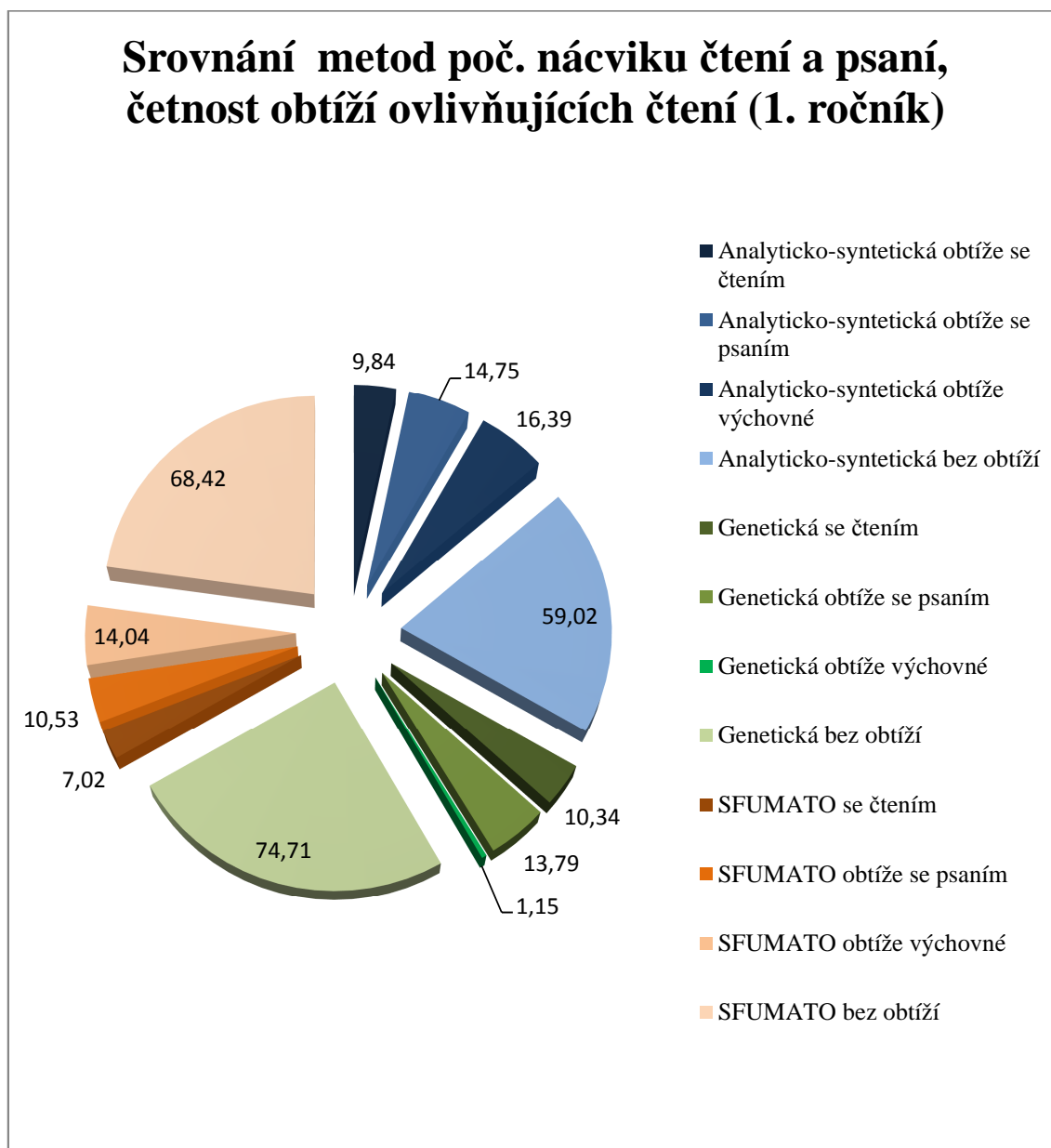
Otázky č. 11, 12 a 13 (grafy: 2, 3) sledovaly počty žáků, které učitelé hodnotí jako žáky s obtížemi ve čtení. Tito žáci však nemají diagnostikovanou poruchu učení, případně ADD, nebo ADHD Pedagogicko-psychologickou poradnou. Protože se obtíže se psaním a obtíže s pozorností podle mnoha odborníků často přidružují k dyslektickým obtížím, není možné jejich počty v šetření opomenout. Počty těchto žáků vykazují učitelé na základě svých pozorování, ještě před srovnávacími čtecími testy.

Důvod zjištění počtu žáků, kteří vykazují výše specifikované ukazatele, bylo srovnání jednotlivých metod nácvičky počátečního čtení a psaní podle četnosti výskytu dyslektických obtíží. M. Navrátilová, autorka elementární metody SFUMATO, poukazuje na úskalí při nácvičky čtecí techniky a poukazuje na rozvoj chybného návyku čtení, který vede ke zvyšování výskytu dyslektických projevů a nutnosti následné reedukace čtení. (Metodika Sfumato-teoretická východiska, s. 35, 36) Navrhuje

zavedení své metody elementárního čtení a psaní, nikoli jako alternativní pro žáky s obtížemi, ale jako metody vhodné pro všechny, bez rozdílu.

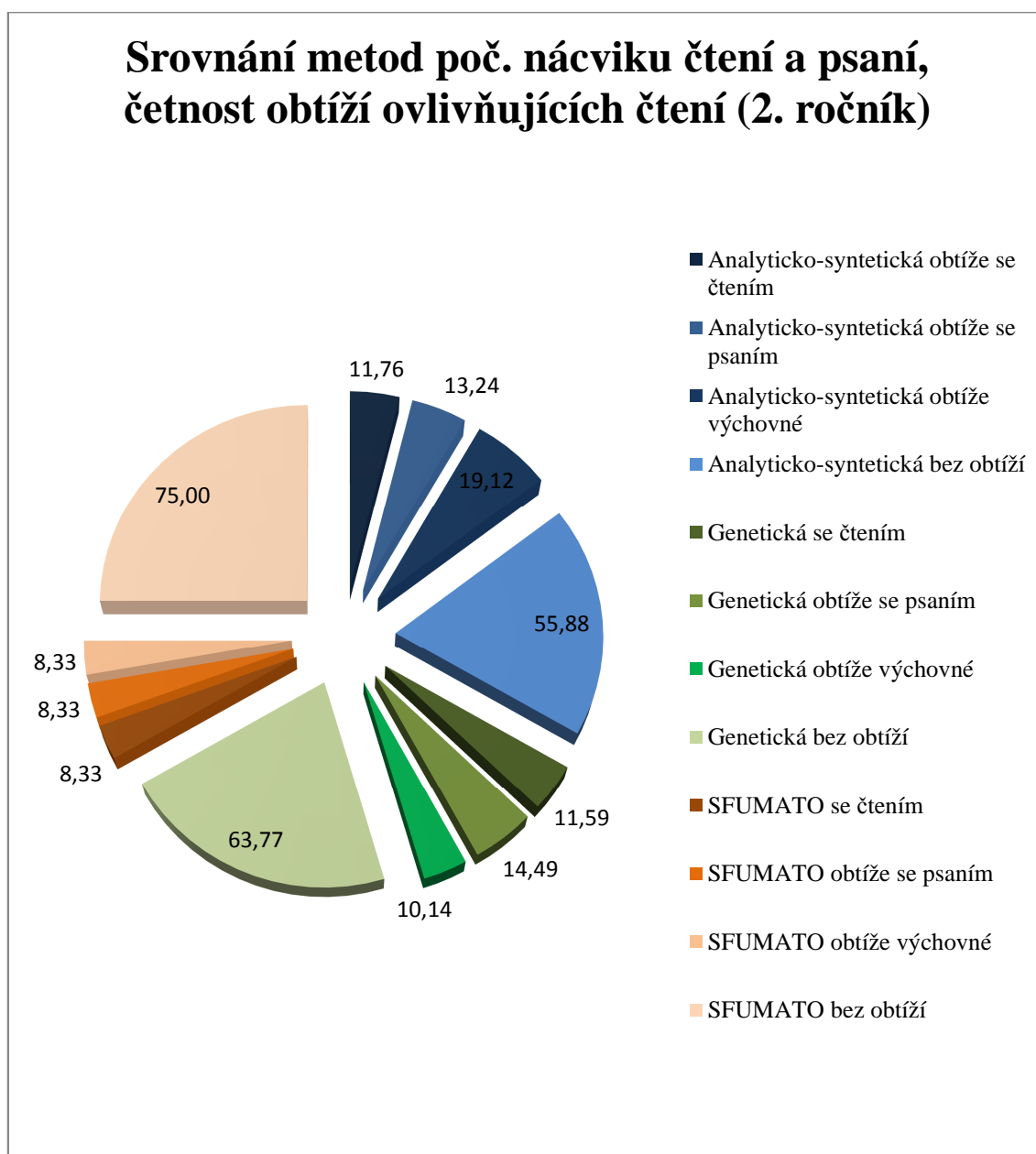
Cílem otázky bylo zjištění, do jaké míry pociťují sami učitelé obtíže svých žáků. Po shrnutí výsledků šetření je možné konstatovat, v jaké míře se tyto obtíže projevují v možné korelaci s elementární metodou.

Graf 2: Srovnání metod elementárního čtení a psaní a výskyt obtíží ovlivňujících čtení (1. ročník)



Zdroj: autor práce, 2014 (vlastní šetření)

Graf 3: Srovnání metod elementárního čtení a psaní, výskyt obtíží ovlivňujících čtení (2. ročník)



Zdroj: autor práce, 2014 (vlastní šetření)

Zjištěné relevantní údaje byly pro další práci zpracovány nejprve do tabulek a posléze byly vytvořeny grafy č. 2 a č. 3, které výstižněji dokumentují údaje, které uvedli pedagogové. Dle slovního hodnocení by bylo možné považovat metodu SFUMATO jako velmi vhodnou pro výuku čtení, metodu analyticko-syntetickou a genetickou jako metody, které jsou vhodné pro elementární výuku s dobrým hodnocením ze strany

vyučujících a to v obou ročnících. V případě klasifikačního hodnocení je situace méně jednoznačná. V prvním ročníku má stále dle vyučujících nejlepší výsledky metoda SFUMATO, ale ve druhém ročníku její výsledky začínají zaostávat za dnes méně populární metodou analyticko-syntetickou.

Srovnání v prvním ročníku podle výskytu četností obtíží ovlivňujících čtení ukazuje, že nejméně problémů (diagnostikovaných i nediodagnostikovaných) vykazuje genetická metoda, za ní s 68 % stojí metoda SFUMATO a nejméně žáků bez jakýchkoliv obtíží (rizik SPU) vykazuje metoda analyticko-syntetická. Pokud však budeme sledovat zastoupení žáků s obtížemi pouze ve čtení, pořadí metod se mění. Nejméně žáků s obtížemi ve čtení vykazuje metoda SFUMATO, za ní následuje metoda analyticko-syntetická a na posledním místě je metoda genetická s tříprocentním rozdílem s metodou SFUMATO. Tento fakt je relevantní a podporuje tvrzení M. Navrátilové, že její metoda může být řešením pro žáky ohrožené rizikem vzniku dyslexie.

U žáků druhého ročníku je zajímavé, že u metody SFUMATO velmi stoupl počet dobrých čtenářů (z 68 % na 75 %), naopak u genetické metody a analyticko-syntetické mírně klesl. Při sledování počtu žáků s obtížemi ve čtení však u všech metod tento počet mírně stoupl zhruba o 1 %. Při tomto srovnání podle počtu žáků s obtížemi ve čtení se pořadí metod proti sledování počtu žáků zcela bez obtíží ve druhém ročníku nemění: metoda SFUMATO (8,33 %), metoda genetická (11,59 %) a metoda analyticko-syntetická (11,76 %).

Otázka č. 14 (tabulka 11) sledovala hodnocení „klimatu třídy“. Odborná i laická veřejnost se shodnou na relevanci „kvality sociálního klimatu“. Pocity porozumění, spolupráce, pohody i bezpečí vedou ke zlepšení motivace k práci, zlepšení pracovního nasazení, včetně lepšího zvládnání případných pracovních neúspěchů. V neposlední řadě dochází k pozitivnímu rozvoji osobnostního rozvoje žáků. M. Navrátilová tento motivační prvek vzdělávání a výchovy taktéž zdůrazňuje a poukazuje na jeho relevantnost na počátku školní docházky, pokazuje na nutnost propojování důsledného vedení žáků jednotlivými kroky nácvičky techniky čtení a zážitkové pedagogiky v praktické výuce. Otázka „klimatu třídy“ byla sledována nejen dotazníkem pro učitele, ale zároveň byla sledována i v dotazníku pro rodiče. Tabulka č. 11 sleduje hodnocení „klimatu třídy“. Pedagogové hodnotili pomocí školní klasifikace. V rámci tohoto

hodnocení nejlépe, překvapivě vzhledem k hodnocení čtenářských dovedností, byla hodnocena metoda genetická. Podle pedagogů tato metoda podporuje vstřícné pracovní klima. Na druhém místě je hodnocena metoda SFUMATO a s menším rozdílem třetí místo patří analyticko-syntetické metodě. Je zde třeba podotknout, že genetická metoda je založena na podporování kreativity a individuality každého žáka, metoda SFUMATO klade velký důraz na přednes, dramatizaci a prožitek spojený se čtením a tím se snaží podporovat příjemnou pracovní atmosféru. Metoda analyticko-syntetická v současnosti také reaguje na současný trend zlepšení pracovní atmosféry a metodici nabádají k využívání např. prvků dramatizace v mnohem větší míře než kdysi.

Tabulka 11 Hodnocení „klimatu třídy“ pedagogy

KLIMA TŘÍDY								
METODA	ZNÁMKY							PRŮMĚR
Analyticko-syntetická	1,5	1	2	2	2	2		1,75
Genetická	1	1,5	2	1	2	1	1	1,44
SFUMATO	2	2	3	1,5	1	1	1	1,64

Zdroj: autor práce, 2014 (vlastní šetření)

2.5.2 Vyhodnocení dotazníků pro rodiče

Cílem dotazníku pro rodiče byl průzkum zájmu rodičů a o problematiku čtenářské gramotnosti. Dotazníky byly vytvořeny dva, jeden pro první a druhý pro druhý ročník. Šest otázek bylo shodných. Dotazník pro rodiče žáků druhého ročníku obsahoval dvě otázky navíc (otázky č. 4 a č. 5). Tyto otázky (otázky č.4, č. 5) mapovaly čtenářské dovednosti, jak je hodnotí rodiče a to s cílem porovnat výsledky s výsledky diagnostických čtecích zkoušek (2. ročník). Druhý okruh mapoval čtenářské zvyklosti dětí doma (otázky č. 6, č. 7 a č. 8). A cílem bylo zmapovat zájem dětí o vlastní čtení a čtení s rodiči. Poslední okruh směřoval k požadavkům rodičů na školu a zaměřoval se zájem rodičů o problematiku čtení ve škole (otázky č. 1, č. 2, č. 3). Tento okruh směřoval k dokreslení zájmu rodičů o tuto problematiku a případně k možnému zlepšení komunikace mezi školou a rodiči na téma „čtenářské gramotnosti“.

Dotazník byl distribuován s pomocí třídních učitelů a dětí. Distribuováno bylo 300 dotazníků. Na rodičovský dotazník odpovědělo 169 respondentů. Děti těchto respondentů jsou vyučovány metodou analyticko-syntetickou, genetickou i metodou SFUMATO v prvním i druhém ročníku. Rozložení respondentů podle metody prvopočátečního čtení a psaní, kterou je jejich dítě vyučováno, a podle ročníku mapuje následující tabulka.

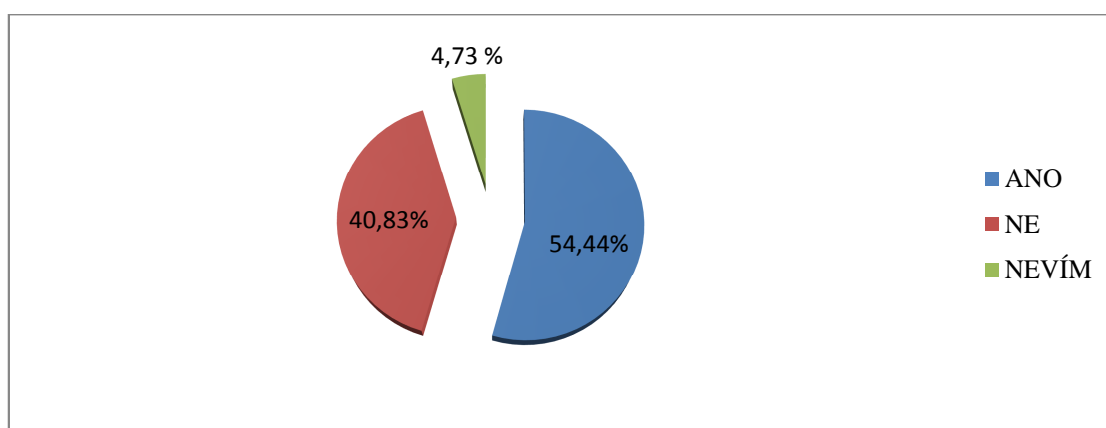
Tabulka 12: Počty respondentů – rodičů

METODA	1. ROČNÍK	2. ROČNÍK	CELKEM
Analyticko-syntetická	29	23	52
SFUMATO	75	7	82
Genetická	8	27	35
CELKEM	112	57	169

Zdroj: autor práce, 2014 (vlastní šetření)

Otázka č. 1 (graf 4) se zabývala zájmem rodičů o elementární metodu v průběhu výběru školy, kterou dítě mělo začít navštěvovat. V současné době se až 50 % rodičů zajímá o metodu nácviku čtecí techniky před nástupem jejich dětí na základní školu. (Tabulka 13, příloha A, s. I)

Graf 4: Zájem rodičů o metodu výuky elementárního čtení a psaní při výběru školy

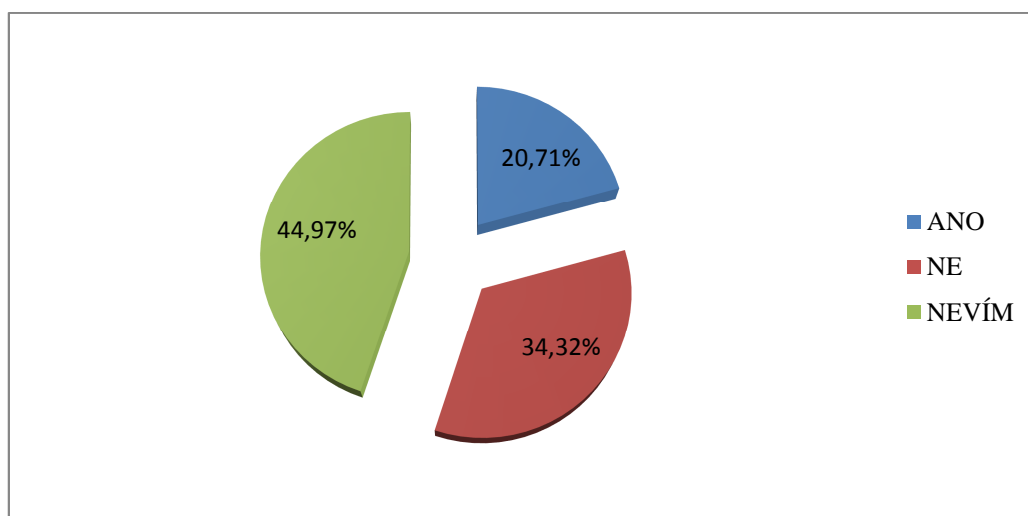


Zdroj: autor práce, 2014 (vlastní šetření)

Otázka č. 2 (graf 5) sledovala možnost výběru školy v případě, že škola nenabízí metodu nácviku elementárního čtení a psaní, kterou rodiče preferují.

Zde jsou zajímavé vztahové souvislosti otázky č. 1 a č. 2. Na otázku: Zvolil byste jinou školu pro své dítě, pokud by výuka čtení probíhala metodou, která Vám nevyhovuje? Na tuto otázku odpovědělo téměř 21 % respondentů ano, dva však zároveň na otázku č. 1 (Zajímala Vás při volbě školy i metoda výuky čtení a psaní?) odpověděli, že nikoli. 34 % respondentů uvedlo, že školu by kvůli jiné metodě počátečního nácviku čtení a psaní neměnili, přesto 16 respondentů zároveň zájem o výběr metody elementárního čtení a psaní mělo. 45 % respondentů uvedlo, že nevědí, zdali by volba metody elementárního čtení a psaní školou mohla mít vliv na výběr jiné školy, ale zároveň 37 rodičů zájem o znalost metody čtecí techniky mělo. Z těchto odpovědí je patrné, že rodiče (50 %) i přes snahu orientovat se v problematice vzdělávání svých dětí, včetně problematiky čtenářské gramotnosti, nepociťují dostatek relevantních podkladů pro rozhodování. (Tabulka 14, příloha A, s. I)

Graf 5: Vliv výběru metody nácviku čtení a psaní na volbu školy

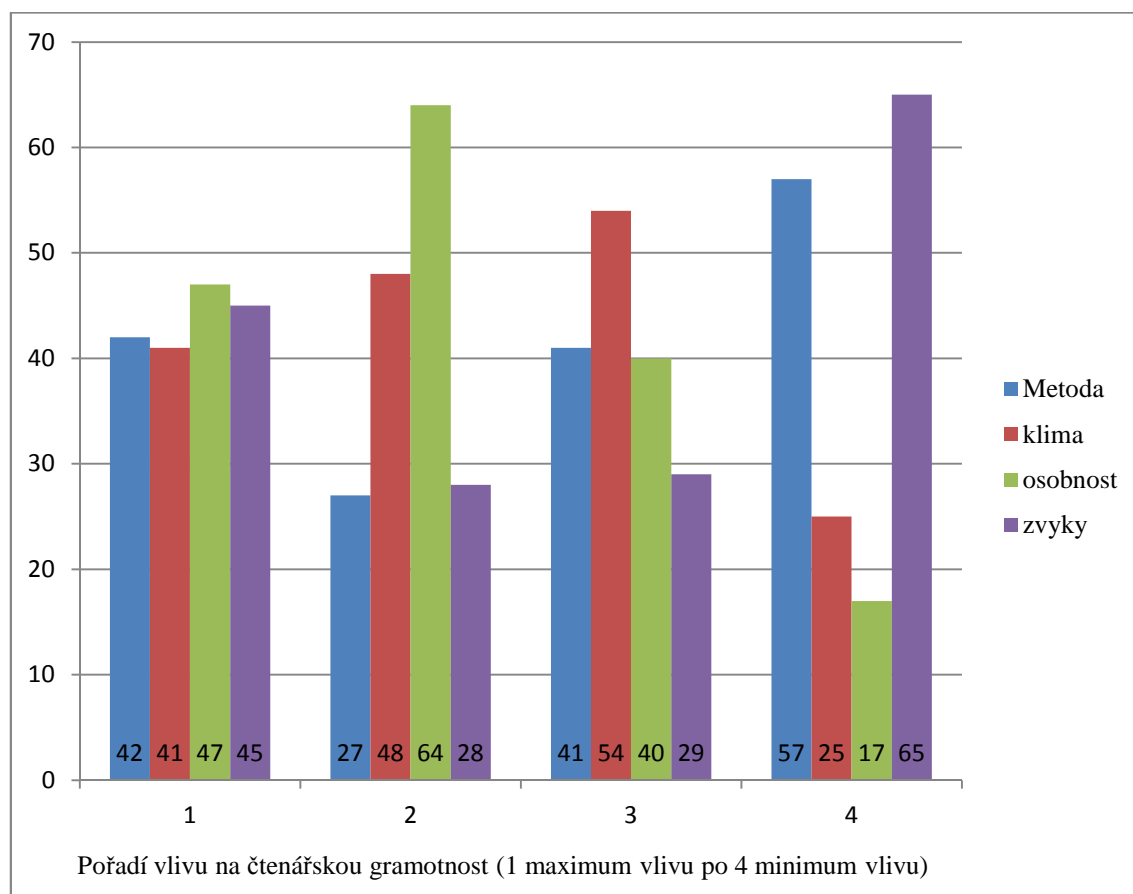


Zdroj: autor práce, 2014 (vlastní šetření)

Otázka č. 3 (graf 6) sledovala názor rodičů na činitele ovlivňující budoucí čtenářskou gramotnost jejich dětí. Zde bylo zajímavé, zda se budou shodovat s odborníky, či nikoli. Pro přehlednost a lepší názornost byl zvolen sloupcový graf, protože tabulka s údaji je vzhledem k počtu respondentů (167) velmi nepřehledná. V grafu můžeme sledovat, které činitele považují rodiče za relevantnější a které jsou podle nich nejméně důležité. V rámci dotazníkového šetření relevantních činitelů ovlivňujících čtenářskou gramotnost lze konstatovat, že jedním z nejdůležitějších

činitelů je podle rodičů, osobnost učitele (64 respondentů). Naopak nejméně důležitá je elementární metoda (57 respondentů) a čtenářské zvyky rodiny (65 respondentů). Je nutné zároveň podotknout, že na jednotlivé činitele mají rodiče velmi různorodé názory a to často protichůdné.

Graf 6: Žebříček činitelů ovlivňujících čtenářskou gramotnost od nejrelevantnějších po nejméně důležité



Zdroj: autor práce, 2014 (vlastní šetření)

Otázka č. 4 (tabulka 15) sledovala hodnocení čtenářských dovedností rodičem. Rodiče měli na výběr ze čtyř hodnocení: a) Čte plynule, rozumí čtenému.

b) Čte s menšími obtížemi, ale rozumí čtenému.

c) Čte s většími obtížemi. Občas nerozumí tomu, co čte.

d) Zatím téměř nečte.

Čtení s porozuměním je chápáno s přihlédnutím k věku dítěte. Jsem si vědoma, že ve druhém ročníku jde při nácviku čtení stále o zdokonalování a zautomatizování technicky správného čtecího návyku.

Hodnocení provedlo 57 rodičů žáků druhého ročníku. Relevantní údaje byly zpracovány do následující tabulky a tří grafických znázornění (graf č. 7, příloha B, s. II, graf č. 8, příloha C, s. III, graf č. 9, příloha D, s. IV).

Tabulka 15: Hodnocení čtení rodičem

METODA	Hodnocení čtení rodičem				CELKEM
	A	B	C	D	
Analyticko-syntetická	13	10	4	0	27
Genetická	3	3	0	1	7
SFUMATO	6	15	2	0	23
CELKEM	22	28	6	1	57

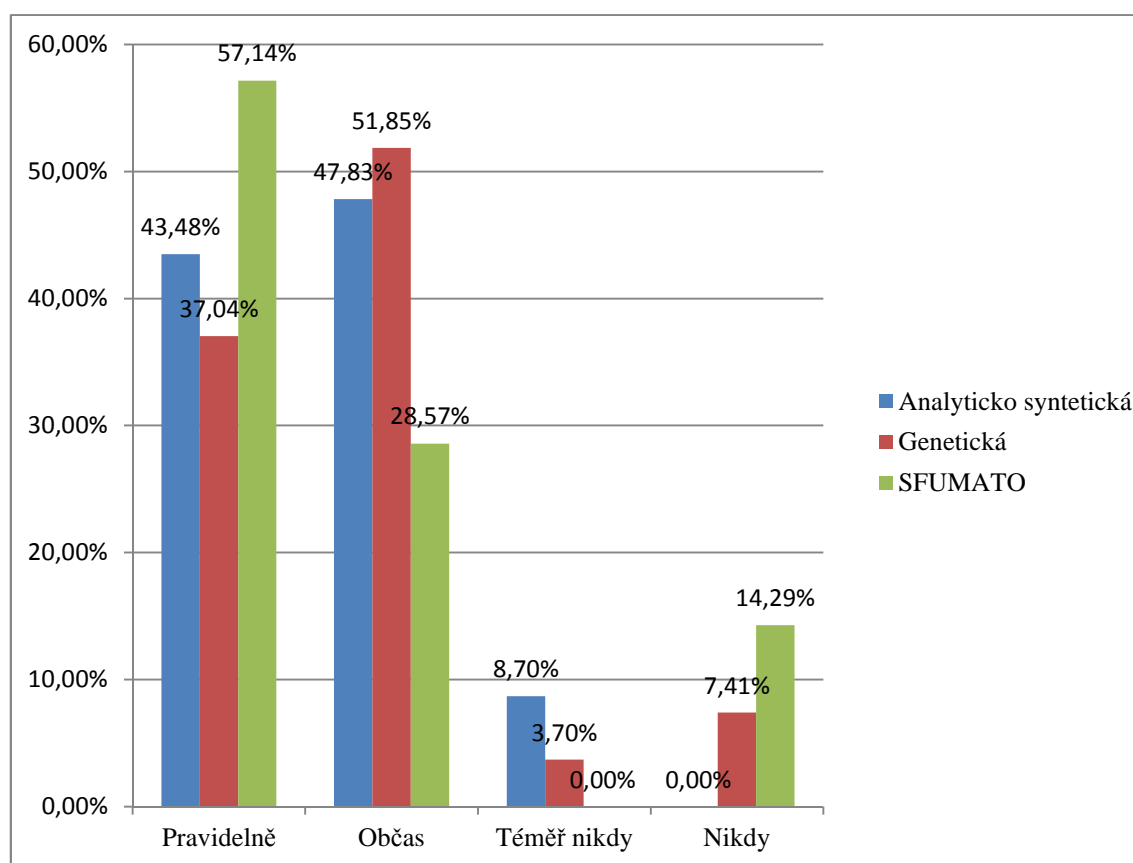
Zdroj: autor práce, 2014 (vlastní šetření)

Ze tří výšečových grafů znázorňujících procentuální zastoupení podle jednotlivých elementárních metod vyplývá, že více než 48 % žáků vyučovaných analyticko-syntetickou metodou čte v polovině druhého ročníku plynule a rozumí čtenému textu. 43 % žáků, kteří dosáhli stejné úrovně čtení, se mohou pochlubit učitelé vyučující genetickou metodou. Hodnocení žáků vyučovaných metodou SFUMATO naopak nedopadlo nejlépe, pouze 26 % žáků bylo rodiči hodnoceno, že čtou plynule a s porozuměním. Za oběma výše jmenovanými metodami zaostávají o cca 20 %. Těchto 20 % žáků je pravděpodobně rodiči hodnoceno jako žáci, kteří čtou s menšími obtížemi, ale s porozuměním. V této kategorii má metoda SFUMATO nejvyšší početní zastoupení žáků (65 %). Následuje genetická metoda se zastoupením 43 % žáků, na posledním místě je v tomto případě analyticko-syntetická metoda s 37 % žáků, kteří čtou s porozuměním, ale menšími obtížemi. Zastoupení žáků hodnocených, jako žáci čtoucí s většími obtížemi a obtížemi i v oblasti porozumění textu bylo nejméně u metody SFUMATO (9 %). Metody genetická a analyticko-syntetická vykazují v tomto případě shodně 14 % žáků. Téměř nechte podle rodičů pouze jeden žák vyučovaný genetickou metodou, z dotazníku však nelze zjistit ani dohledat možné příčiny neúspěchu.

Otázka č. 5 (graf 10) sledovala zastoupení (počet) žáků, kteří dosáhli čtecí úrovně, která jim umožňuje i jen krátké samostatné čtení vzhledem k metodě nácviku

čtecí techniky. Zároveň jsem sledovala jeho četnost, od pravidelného čtení až po skupinu dětí, které samostatného čtení dosud nedosáhly. Graf znázorňuje situaci, kdy překvapivě i přes ne zcela kladné hodnocení metody SFUMATO, respektive dosaženého stupně čtení, zde pravidelně čte 57 % žáků. Nejméně naopak pravidelně čtou žáci vyučovaní genetickou metodou (37 %). Nejnižší zastoupení žáku vyučovaných genetickou metodou je překvapivé, vzhledem k teoretickým předpokladům. Naopak v počtu dětí čtoucích občas vykazuje metoda genetická téměř 52 %. Nejmenší zastoupení žáků má metoda SFUMATO s pouze 29 %. Metoda analyticko-syntetická má v rámci tohoto šetření výsledky rozložené nejrovnoměrněji. (Tabulka 16, příloha A, s. I)

Graf 10 Samostatné čtení dítěte (četnost)



Zdroj: autor práce, 2014 (vlastní šetření)

Otázka č. 6 (tabulka 17) se snažila zachytit čtenářské zvyky rodiny, které mají relevantní vliv na budoucí čtenářskou gramotnost žáků. V rámci dotazníkového šetření byl tento závažný činitel ovlivňující čtenářskou gramotnost zařazen i v otázce č. 3, která

sledovala pohled rodičovské veřejnosti na jednotlivé závažné činitele korelující s čtenářskou gramotností. Výsledky korelace mezi čtenářskými zvyky rodiny a čtenářskou gramotností však v případě rodičů nedopadly nejlépe. Považují je za nejméně závažný činitel, který ovlivňuje čtenářskou gramotnost jejich dětí. Nutno podotknout, že odpovědi rodičů na tuto otázku vykazují velký rozptyl. Pouze 45 rodičů ze 167 naopak čtenářské zvyky považovalo za nejdůležitější a nejzávažnější. Přesto uvedlo 86 % rodičů, že dětem pravidelně čte a pouze 14 %, že nikoli. Z tabulky č. 14, kterou jsem rozdělila i podle ročníků, lze také vyčíst, že přibližně polovina rodičů postupně v průběhu 2. ročníku od čtení svým dětem upouští. Přesto procentuální zastoupení celkově by mohlo být uspokojivé.

Tabulka 17 Pravidelné čtení s rodiči

	Pravidelné čtení rodičem			Celkem
	1. ročník	2. ročník	Celkem v %	
Ano	97	47	86,23%	144
Ne	13	10	13,77%	23
Celkem	110	57		167

Zdroj: autor práce, 2014 (vlastní šetření)

Otázka č. 7 a č. 8 byla položena na základě současných spekulací v tisku, že současní rodiče téměř nečtou. Pokud budeme tento vcelku nepodložený výrok za pravdivý, mělo by platit, že tito rodiče nepovažují čtenářskou gramotnost za důležitou a ani nepovažují čtení za životní potřebu.

Ač respondenti na tyto dvě otázky mohli odpovídat, jen pokud měli zájem (byli na to upozorněni), všech 167 respondentů odpovědělo. Pouze jeden respondent odpověděl, že čtenářskou gramotnost svého dítěte nepovažuje za důležitou a jeden respondent na tutéž otázku odpověděl, že neví. V případě otázky zda čtení považují respondenti za životní potřebu, odpověděli téměř všichni, že ano, pouze jeden respondent odpověděl, že čte minimálně a tak, že neví.

2.5.3 Vyhodnocení prověrky čtení 2. ročníku

V rámci pozorování čtenářských výkonů, které měly za cíl sledovat vývoj čtenářských dovedností v souvislosti s metodou nácviku čtení a psaní, byly vytvořeny dva záznamové archy pro pozorovatele. Jeden byl vytvořen pro druhý ročník ZŠ a další pro první ročník ZŠ. Do těchto záznamových archů vyučující elementaristé zaznamenávali pomocí číselného kódu vyspělost čtení jednotlivých žáků. Jeden záznamový arch byl vždy určen pro jednu třídu. Číselný kód nesl informace o čtenářském výkonu a pohlaví žáka. Jiné údaje o jednotlivých žácích se v rámci anonymity a soukromí na těchto listech nezaznamenávaly. Tento záznamový list obsahoval ještě faktografické údaje o ročníku, škole a elementární metodě, kterou je třída vyučována a vyučující zahrhl údaj o náročnosti textu pro třídu. Texty Pohádky o bacilovi a Obr kamarád byly vybrány z výukových materiálů schválených MŠMT ČR pro ZŠ a příslušný ročník. (Dejmalová, Žitná, Pácalová, 1996)

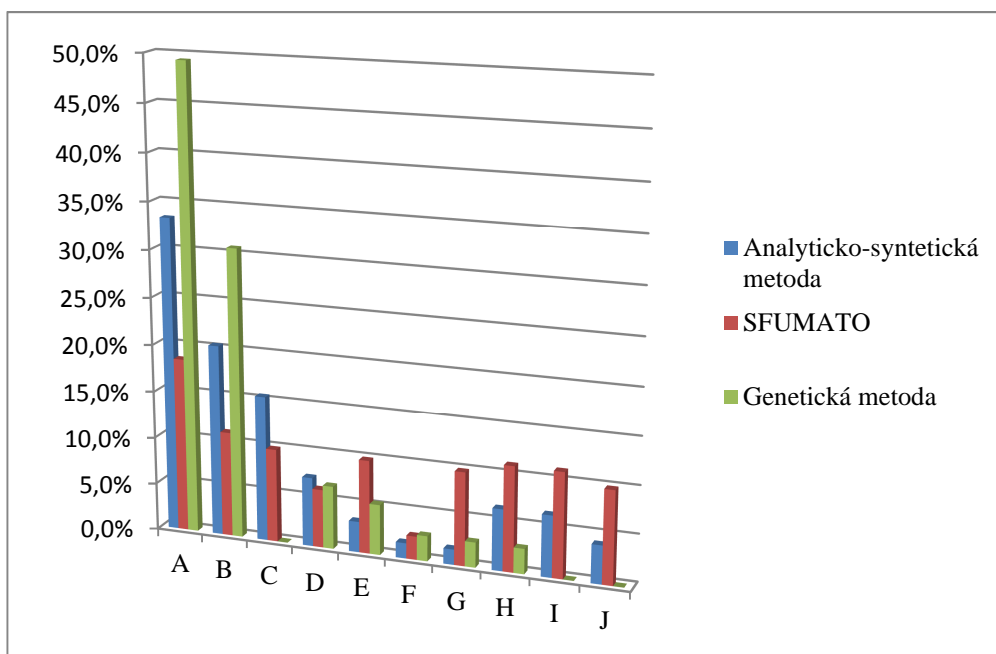
Žáci druhých ročníků četli stejný text po dobu jedné minuty, sledován byl způsob čtení a případné charakteristické chyby. Na dvou ZŠ proběhl tento test čtení ve dvou fázích, kdy žáci pokaždé četli stejný text se zhruba tří až čtyřtýdenním odstupem.

Protože jsme sledovali druhý ročník, nebyl brán velký zřetel na rychlost čtení a porozumění, ale spíše na nedokonalosti čtecí techniky, které může být později překážkou k dosažení čtenářské gramotnosti. Cílem provedeného pozorování bylo získat soubor dat, která by mohla potvrdit hypotézy vytvořené na základě teoretických předpokladů o vztahu metody elementárního čtení a psaní a rizika dyslexie.

Následující grafy 11 a 12 sleduje rozložení čtenářských dovedností (2. ročník) podle způsobu a typu chyb v korelaci s metodou nácviku čtení. Svislá osa grafu sleduje procentuální zastoupení žáků, na vodorovné ose jsou zaneseny sledované ukazatele čtení, které jsou u grafu zaneseny pouze pomocí písmen. Graf 11 znázorňuje výsledky první fáze šetření, v této fázi četli žáci vyučovaní metodou analyticko-syntetickou, genetickou i SFUMATO. Výsledky této fáze dopadly velmi překvapivě, vzhledem k již známým výsledkům šetření týkající se slovního a klasifikačního hodnocení čtenářských dovedností pedagogy a včetně hodnocení vyučovací elementární metody. Podle výsledků čte 49% žáků vyučovaných genetickou metodou velmi dobře, pracují s hlasem, vykazují porozumění textu a nechybují. Analyticko-syntetická metoda

takových žáků vykazuje 33 %. Metoda SFUMATO naopak vykazuje takto vyspělých čtenářů pouze 19 %. I rozložení podle ukazatelů kvality čtení lze konstatovat, že, žáci vyučovaní genetickou metodou nevykazují pochopitelně čtení po slabikách, ale překvapivě nevykazují ani čtení po hláskách, stejně tak nevykazují obtíže při čtení se shlukem souhlásek a tzv. dvojím čtením. Metoda analyticko-syntetická vykazuje necelých 50 % „vyspělých čtenářů“, ale vykazuje poměrně rovnoměrné rozložení obtíží, které se v průběhu nácviu čtecí techniky objevují. V rámci šetření vykazuje tato metoda 20 % dětí, které čtou zatím pomaleji, ale bez chybování a 15 % dětí, které zatím slabikují. Dále se vyskytují obtíže s čtením dlouhých slov (7 % dětí), obtíže se čtením slov se shlukem souhlásek (7 % dětí) a obtíže s tzv. dvojím čtením u 4 % dětí. Metoda SFUMATO vykazuje téměř shodné zastoupení žáků (kolem 10 %) u obtíží s tzv. domyšlením slov, čtením délky samohlásek, čtením dlouhých slov a slov se shlukem souhlásek. Téměř stejný počet dětí má potíže se slabikováním a dvojím čtením. Po vyhodnocení výsledků se jeví pro elementární výuku čtení jako velmi vhodná metoda genetická, následuje metoda analyticko-syntetická a metoda SFUMATO v tomto šetření vykazala zatím nejméně dobré výsledky.

Graf 11 Rozložení čtenářských dovedností (2. ročník, 1. fáze) podle způsobu a typu chyb v korelaci s metodou elementárního čtení a psaní

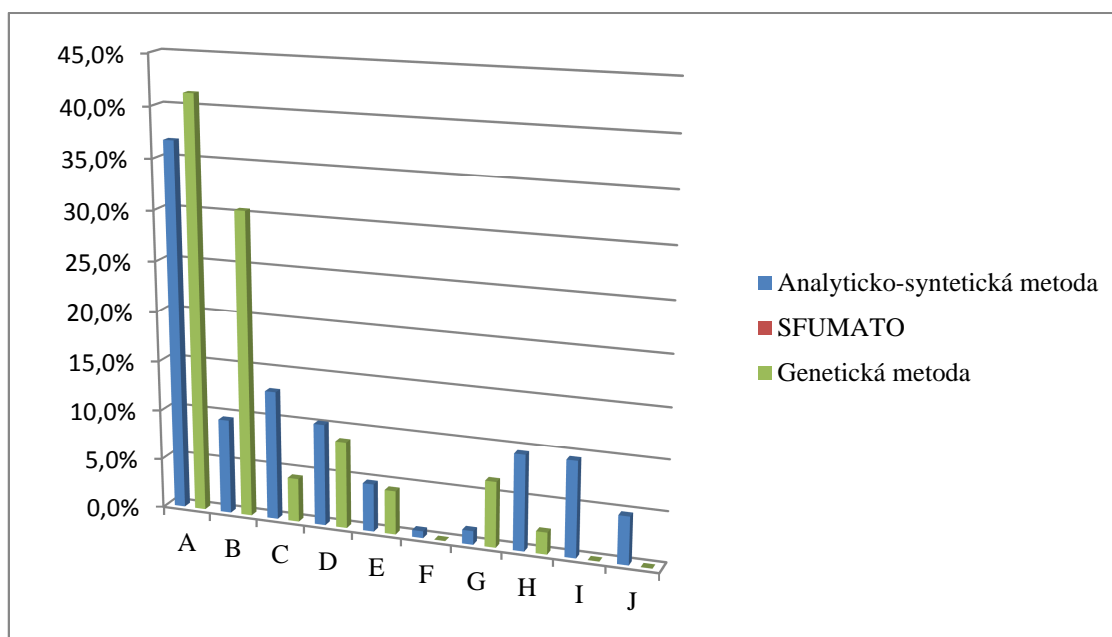


Zdroj: autor práce, 2014 (vlastní šetření)

V průběhu šetření došlo k obtížím, které měly vliv na výsledky šetření. Ve druhé fázi čtení nebylo možné realizovat kontrolní čtecí zkoušku u žáků vyučovaných metodou SFUMATO, proto není v grafu 12 zanesena.

Žáci četli stejný text s tří až čtyřtýdenním odstupem. Průběh čtení proběhl shodně. Výsledky druhé fáze jsou graficky znázorněny v následujícím grafu 12.

Graf 12 Rozložení čtenářských dovedností (2. ročník, 2. fáze) podle způsobu a typu chyb v korelaci s metodou nácvičku čtení a psaní



Zdroj: autor práce, 2014 (vlastní šetření)

Výsledky čtení vykazaly změny. Metoda genetická vykazuje 41% vyspělých čtenářů, téměř shodný počet pomalejších čtenářů, nyní však vykazuje i 4% žáků, kteří hláskují, objevují se ve větší míře záměny písmen, shodný počet žáků vykazuje domýšlení slov, zvýšil se i počet žáků s obtížemi při čtení délky samohlásek. Obtíže se čtením dlouhých slov má v obou fázích téměř stejný počet žáků.

Analyticko-syntetická metoda vykazuje zvýšení počtu vyspělých čtenářů (37%), a nižší počet pomalejších i slabikujících čtenářů (10%, 13%) proti minulé fázi. Obtíže se záměnou písmen naopak mírně stouply (10%). Domýšlení slov a vynechávání písmen naopak kleslo. Čtení dlouhých slov naopak stoupl (10%), počet žáků s obtížemi se shlukem souhlásek a dvojím čtením také stoupl.

Výsledky jsou obdobné jako výsledky první fáze čtení. Mírná zhoršení ve druhé fázi, lze přičíst na vrub různým příčinám, které nebylo možné tímto šetřením zjistit.

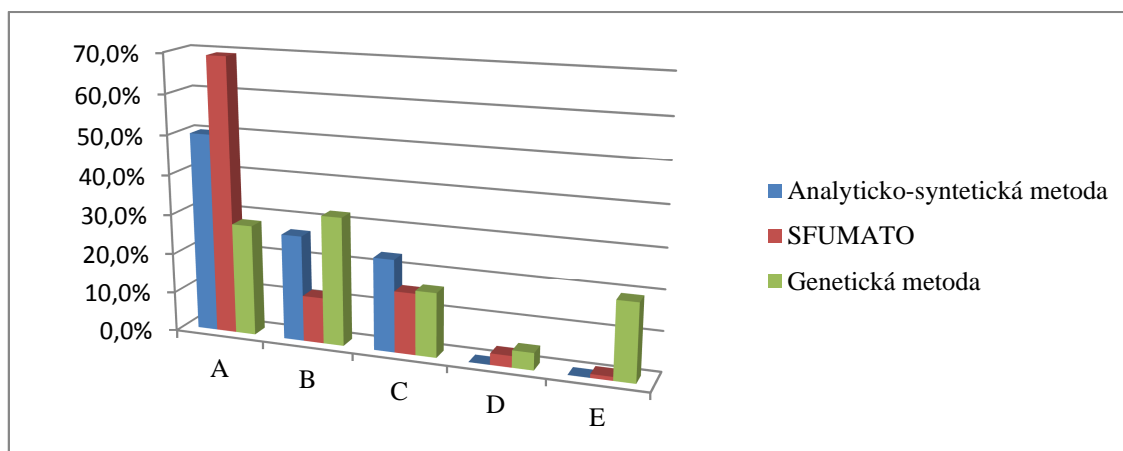
Po uzavření obou fází je nutné konstatovat, že genetická metoda vykazuje stejně dobré ba i lepší výsledky než metody analyticko-syntetická a metoda SFUMATO.

2.5.4 Vyhodnocení prověrky čtení v 1. ročníku

Průzkumné šetření v prvním ročníku probíhalo obdobně jako v druhém ročníku. Byl připraven text složený z deseti náslovných slabik a záznamový list pro pozorovatele čtení, který zapisoval pod číselným kódem údaje o čtení. O tři týdny později žáci dostali pracovní list s obrázky a náslovnými slabikami, které podle instrukcí spojovali. Tento pracovní list byl obdobou druhého čtení v druhém ročníku.

Vlastní čtení bylo možné realizovat až v druhé polovině listopadu. Příčinou byla nutnost zajistit připravenost dětí číst stejný „text“, který by mohl být srovnatelný pro všechny tři metody nácviku čtecí techniky. V rámci metod bylo třeba zajistit znalost určitého počtu stejných souhlásek a samohlásek velké abecedy. Tvary malé abecedy nebylo možné použít, žáci vyučovaní genetickou metodou pracovali pouze s velkou abecedou a také nebylo sledováno čtení délky samohlásek. Metoda SFUMATO v této fázi čte všechny slabiky s prodlouženou expozicí celé slabiky.

Graf 13 Rozložení čtenářských dovedností (1. ročník) podle způsobu a typu chyb v korelaci s metodou elementárního čtení a psaní

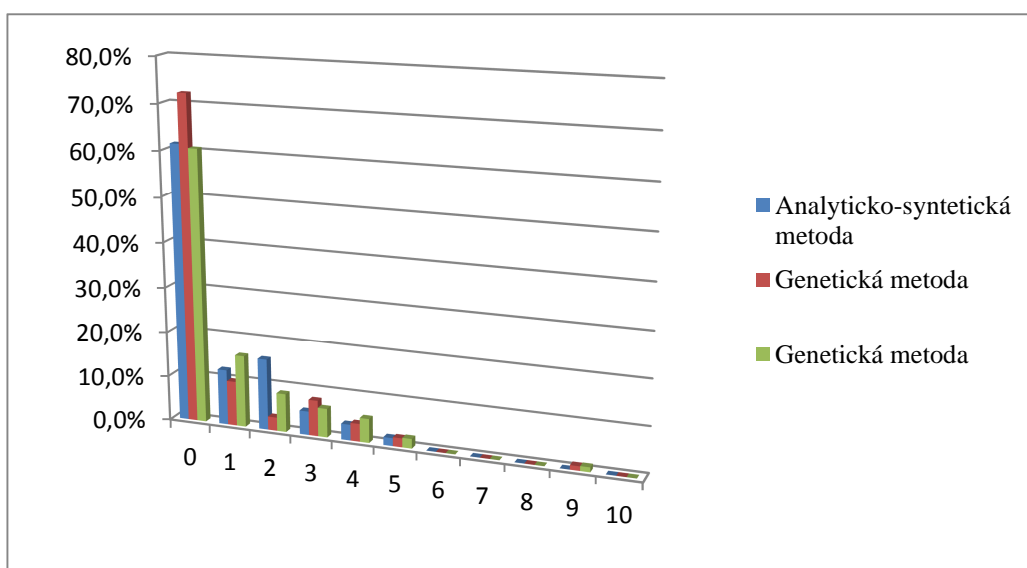


Zdroj: autor práce, 2014 (vlastní šetření)

Graf 13 zobrazuje rozložení technického čtení u žáků prvního ročníku. Elementaristé sledovali velmi pěkné čtení (A), přesné čtení s pomalejším tempem (B), obtíže se záměnami písmen (C), neznalost písmen (D) a obtíže, které zatím neumožňují čtení písmen, slabik (E).

Pokud budeme sledovat korelaci metody nácviku čtení a hodnocení podle elementaristů, nejlépe čtou žáci vyučovaní metodou SFUMATO (69 %), analyticko-syntetická metoda vykazuje 50 % žáků s podobnými výsledky a genetická metoda vykazuje pouze 28 % stejně úspěšných dětí. Čtení s pomalejším tempem, ale přesné vykazují u svých žáků všechny metody s poměrně velkou četností, což vzhledem k začátkům nácviku čtecí techniky není překvapivé. Genetická metoda vykazuje 32 % žáků, analyticko-syntetická metoda 27 % žáků a metoda SFUMATO 12 % žáků. Záměny písmen u žáků se nejčastěji objevují u nácviku metodou analyticko-syntetickou, genetická metoda a metoda SFUMATO vykazují u svých žáků 16 % a 15 % obtíží tohoto typu. Žáky, kteří neznají některá písmena, nevykazuje v této fázi pouze analyticko-syntetická metoda. Metoda SFUMATO vykazuje pouze neznalost písmen a to u 3 % žáků. Metoda genetická u 4 % žáků vykazuje neznalost některých písmen, ale 19% žáků se zatím projevují obtíže se syntézou.

Graf 14 Rozložení čtenářských dovedností (1. ročník) podle počtu chyb v korelaci s metodou elementárního čtení a psaní



Zdroj: autor práce, 2014 (vlastní šetření)

Z grafu 14, který se zabýval pouze sumarizací chyb, lze konstatovat, že genetická metoda vykazuje 72 % žáků, kteří na počátku nácviku čtení vykazují bezchybný výsledek, metoda analyticko-syntetická vykazuje 61 % a metoda SFUMATO 60 % žáků se stejně pěkným výsledkem. Jednu chybu vykazuje 16 % žáků vyučovaných genetickou metodou, 12 % žáků vyučovaných analyticko-syntetickou metodou a 10 % žáků vyučovaných metodou SFUMATO. Žáci v této fázi nácviku techniky čtení vykazují nejvýše pět chyb a jsou zastoupeni u všech tří elementárních metod.

2.6 Shrnutí výsledků

Provedené výzkumné šetření mělo za cíl zmapování relevantních názorů a postojů elementaristů i veřejnosti na problematiku čtenářské gramotnosti a prvopočátečního čtení a psaní a zhodnocení relevantnosti výběru metody prvopočátečního čtení a psaní na budoucí čtenářskou gramotnost a to na základě analýzy dostupných odborných pramenů.

I přesto, že toto šetření nelze srovnávat s časově náročnějšími, finančně i personálně zajištěnými výzkumy, lze konstatovat, že vytvořené hypotézy mohou být do určité míry potvrzeny.

Hypotézy:

1. *Učitelé s krátkou pedagogickou praxí pociťují častěji nedostatek informací o alternativách metod elementárního čtení a psaní.*

Tato hypotéza byla potvrzena jen z části. Ano, pedagogové, kteří uváděli pedagogickou praxi do pěti let, zároveň uvedli dostatečnou znalost pouze jedné metody prvopočátečního čtení a psaní a zároveň také uváděli pocit, že nemohou hodnotit dostatečně výsledky svých žáků, ani výběr metody, kterou vyučují, pro nedostatek informací o metodách elementárního čtení a psaní a relevantní údaje čerpají ze zkušeností svých kolegů.

Z šetření, které proběhlo na pěti ZŠ, lze však také konstatovat, že vyučující elementaristé mají nejčastěji znalosti pouze jedné nebo dvou elementárních metod nácvičku čtení a psaní. A to nejen vyučující s krátkou pedagogickou prací. V tomto případě je možné souhlasit s M. Navrátilovou, autorkou metody SFUMATO, že připravenost pedagogů a speciálních pedagogů není dostatečná pokud, jde o znalosti různých metod prvopočátečního čtení a psaní.

- 2. Veřejnost považuje prvopočáteční metodu čtení a psaní za velmi důležitou s ohledem na výběr školy i rozvoj budoucí čtenářské gramotnosti.*

Tato hypotéza nebyla na základě dotazníkového šetření rodičů potvrzena. 34 % rodičů uvedlo v rámci srovnání důležitých vlivů ovlivňujících budoucí čtenářskou gramotnost za nejméně důležitou. Pouze 24 % rodičů ji považuje za nejdůležitější. Zároveň však 54 % rodičů uvádělo, že při výběru školy měli zájem i o informace o metodě výuky elementárního čtení a psaní. Pouze 21 % rodičů by uvažovalo o výběru jiné školy, pokud by škola zvolila metodu elementárního čtení a psaní, která jim nevyhovuje.

- 3. Metoda SFUMATO je metoda, která vykazuje nejmenší riziko vzniku dyslexie.*

Tato hypotéza nemůže být na základě tohoto šetření relevantně potvrzena. V rámci pozorování kvality čtení ve druhých ročnících nejlepších výsledků dosahovala metoda genetická a jako druhá nevhodnější byla vyhodnocena metoda analyticko-syntetická.

Při pozorování čtecí techniky v rámci prvních ročníků při vyhodnocování kvalit čtecí techniky učiteli vycházela metoda SFUMATO jako nejlepší, ale při srovnání počtu chyb znovu vycházela nejlépe metoda genetická.

Pokud jsme sledovali počty žáků, kteří podle vyučujících elementaristů mají potíže se čtením, v prvním ročníku vykazují učitelé genetické metody 75 % žáků bez nejmenších obtíží, u metody SFUMATO je tento počet nižší, pouze 68 %. Ve druhém ročníku se to však v rámci šetření obrátilo, metoda SFUMATO vykazuje žáků bez potíží 75 % a genetická metoda 64 %. Zajímavé je srovnání dotazníkového šetření

pedagogů, ze kterého vyplývá, že metodika metody SFUMATO je sice nejméně známá, její znalost uvádí šest vyučujících z dvaceti, ale přesto ji v současné době hodnotí jako vhodnou 25 % pedagogů.

Tyto výsledky se neshodují s údaji, které uvádí M. Navrátilová, a na základě kterých byla vytvořena tato hypotéza. Přesto je třeba upozornit, že toto šetření bylo, s ohledem na řešenou problematiku, velmi krátkodobé, a sama autorka metodiky SFUMATO, poukazuje na nejvyšší nárůst SPU až mezi druhou a třetí třídou.

4. Metoda genetická je metoda vhodnější než metoda analyticko-syntetická vzhledem k riziku dyslexie.

Tato hypotéza může být na základě tohoto šetření potvrzena. Metoda genetická se na základě čtecích zkoušek v prvních i druhých ročnících jeví jako metoda prvopočátečního čtení a psaní, která je nejvhodnější. Při srovnání výskytu žáků s rizikem dyslexie se jeví tato metoda vhodnější než metoda analyticko-syntetická, která v rámci tohoto šetření vykazovala nejvyšší počet žáků s riziky SPU .

Volba pedagogů pro tuto metodu v tomto šetření byla 25 %. Stejný počet pedagogů by volil metodu SFUMATO.

5. Analyticko-syntetická metoda nácviku čtení a psaní je nejméně vhodná metoda s ohledem na vznik rizika dyslexie.

Tato hypotéza nemohla být tímto šetřením relevantně potvrzena. Analyticko-syntetická metoda vykazuje výsledky, které ji řadí na druhé místo, hned za metodu genetickou a to u obou ročníků. Hodnocení podle počtu žáků, kteří vykazují riziko dyslexie, vykazuje horší výsledky. V rámci praxe ji považuje 15 % pedagogů tohoto šetření za nejvhodnější metodu prvopočátečního čtení a psaní, což ji řadí až na třetí místo, za metodu SFUMATO a genetickou metodu.

ZÁVĚR

Cílem teoretické části této práce bylo snaha proniknout do problematiky čtenářské gramotnosti především z pohledu elementaristy, který hledá cestu jak dosáhnout co nejlepších výsledků při nácviu čtecí techniky u žáků prvního a druhého ročníku, které jsou relevantní pro položení základů správné techniky čtení. Je zcela bez diskuse, že správný technický základ čtecí techniky vede v neposlední řadě k zvýšení pravděpodobnosti, že u žáka dojde k zautomatizování čtecího stereotypu a posléze ke schopnosti porozumět čtenému textu a rozvoji čtenářské gramotnosti. Ta potom ovlivňuje osobnost nynějšího žáka i jeho uplatnění v pozdějším životě. Pro zvládnutí tohoto úkolu bylo třeba se zorientovat v historii i současnosti metod prvopočátečního čtení a psaní, včetně různých alternativ, jejich porovnání, včetně kladů i případných rizik.

V rámci problematiky čtenářské gramotnosti bylo třeba se zorientovat v terminologii, což je předpokladem analýzy výzkumů čtenářské gramotnosti. Studium těchto výzkumů může vést k hledání alternativních metod práce s žáky vyšších ročníků, tak aby se nám podařilo přivést ke čtení nejen budoucí gymnazisty.

Spolu s problematikou čtenářské gramotnosti bylo třeba analyzovat i velmi komplikovanou problematiku specifických poruch učení. To nás staví před problém terminologie, která se v jednotlivých státech unie i ve světě liší. Je třeba konstatovat, že tato problematika a její výzkum má u nás velkou tradici i řadu významných osobností, které se jimi zabývaly.

Znalost této problematiky je relevantní v korelaci s problematikou čtenářské gramotnosti i problematikou SPU.

Praktická část této práce navazovala na teoretickou analýzu především části zabývající se specifickými poruchami učení a současnými metodami elementárního nácviu čtení a psaní. Cílem bylo potvrdit nebo vyvrátit pracovní hypotézy, které byly vypracovány na základě otázek, jež postupně vyvstávaly se studiem alternativní metody SFUMATO. Zkušenosti s touto metodou jsem postupně získávala na základě školení, která probíhala v průběhu jednoho roku. Tato metoda mě zaujala svým spojením s praxí i teoreticky propracovanou metodikou a vedla k potřebě získat více relevantních dat, která se budou opírat o praxi. Položila jsem si otázku, zda tato metoda může být tou, jež

vyřeší problém mnoha žáků, kteří v průběhu školní docházky pocítí obtíže se čtením a psaním.

Pro potřeby empirického šetření byly vytvořeny dva dotazníky. Jeden pro pedagogy, který měl zmapovat povědomí pedagogů o problematice čtenářské gramotnosti, metodách elementárního čtení a psaní i problematice SPU. Druhý dotazník byl vytvořen pro rodičovskou veřejnost s cílem zmapovat pohled na problematiku čtenářské gramotnosti nezatíženého profesními stereotypy.

Nejdůležitější částí šetření pak bylo pozorování, spojené se sledováním počtu chyb a hodnocením „vyspělosti“ čtecí techniky a jejich následné srovnání podle metod, kterými probíhala výuka elementárního čtení a psaní. Tato pozorování měla dvě fáze, ty pak byly porovnávány. Dále byla sledována četnost žáků, kteří vykazovali obtíže v oblasti čtení, ve srovnání s použitou elementární výukou čtení.

Tyto výsledky byly postupně vyhodnoceny, uspořádány a sestaveny do tabulek četností a následně v některých případech bylo využito pro lepší názornost sloupcových a výsečových grafů.

Hypotéza, že metoda SFUMATO je metoda, která vykazuje nejmenší riziko vzniku dyslexie, nebyla šetřením potvrzena.

Při sledování jednotlivých metod podle výsledků „vyspělosti“ čtení a chybování, včetně korelace s výskytem, respektive četností žáků s rizikem dyslexie, bylo možné vytvořit pořadí metod. V případě srovnání pozorování čtení v prvních a druhých ročnících je možné konstatovat, že v tomto šetření nejlepší výsledky vykazovala genetická metoda, následovala analyticko-syntetická metoda a následně metoda SFUMATO ve třech pozorováních ze čtyř. Pořadí podle srovnání počtu žáků s rizikem SPU v tomto šetření nepřineslo jednoznačné výsledky. U prvního ročníku nejméně těchto žáků vykazuje metoda genetická a pak metoda SFUMATO, následuje metoda analytiko-syntetická. U druhého ročníku vykazuje nejméně žáků metoda SFUMATO, následuje metoda genetická a analyticko-syntetická metoda.

Relevantnost výsledků není v tomto šetření podepřena velkým počtem respondentů a jsou výsledky ovlivněny nedostatečným časovým odstupem jednotlivých pozorování. Přesto jsem přesvědčena, že solidní výzkum rizik a kladů jednotlivých metod prvopočátečního čtení a psaní, by byl přínosem pro elementaristy, kteří volí často elementární metodu na základě současné „atraktivity“ metody, nikoliv na základě

relevantních znalostí metody. Proto je také v současnosti analyticko-syntetická metoda je volena méně často a častěji ji volí elementaristé s dlouholetou praxí.

V rámci šetření byla potvrzena hypotéza, že elementaristé a především ti z praxí do pěti let pocítují nedostatek informací o alternativách elementárních metod. Naopak rodičovská veřejnost stále považuje osobnost učitele pro čtenářskou gramotnost za důležitější, než výběr prvopočáteční metody čtení a psaní.

V rámci výzkumu je třeba relevantnost požadavku veřejnosti na „osobnost“ učitele, respektive požadavek na jeho schopnosti orientovat se v metodice současných výukových metod prvopočátečního čtení a psaní, považovat za prioritní. Závažnost tohoto požadavku byla nepřímo potvrzena výsledky šetření.

Z výsledků šetření vyplývá, důležitější než výběr konkrétní metody prvopočátečního čtení a psaní je zapotřebí, aby elementaristé měli přístup k relevantním poznatkům o pozitivích a rizicích jednotlivých metod elementárního čtení a psaní.

SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ

Seznam použitých českých zdrojů

- BŘEZINOVÁ, L., HAVEL, J. a STANDLEROVÁ, H. *Český jazyk 1 příručka učitele pro 1. ročník základní školy*. 1.vyd. Plzeň: Fraus, 2008. ISBN 978-80-7238-649-9.
- ČÁP, J. *Psychologie výchovy a vyučování*. Praha: Karolinum, 1997. ISBN 80-7066-534-3.
- DAŇOVÁ, M. *Metodika úpravy textů pro znevýhodněné čtenáře*. 1.vyd. Praha: Grada Publishing, a.s., 2008. ISBN 978-80-247-2389-1.
- DEJMALOVÁ, K., ŽITNÁ, Z. a PÁCALOVÁ, M. *Jak to v životě chodí. Antologie literárních textů pro I. stupeň základních škol II. Díl — příběhová próza*. 1. vyd. Úvaly u Prahy: Jinan, 1996.
- DVOŘÁČEK, J. *Základy pedagogiky*. 1. vyd. Praha: Oeconomica, 2014. ISBN 978-80-245-2014-8
- FONTANA, D. *Psychologie ve školní praxi. Příručka pro učitele*. 1. vyd. Praha: Portál, 1997. ISBN 80-7178-063-4
- HÁJKOVÁ, E. *Český jazyk a školní kurikulum (se zaměřením na 1. stupeň ZŠ)*. Úvaly u Prahy: 2007. ISBN 978-80-7361-043-2.
- CHALOUPKA, O. *Rodina a počátky dětského čtenářství*. 1. vyd. Praha: Viktoria Publishing, a.s., 1995. ISBN 80-85865-40-8.
- CHRÁSTKA, M. *Metody pedagogického výzkumu. Základy kvantitativního výzkumu*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, a.s., 2007. ISBN 978-80-247-1369-4.
- JOŠT, J. *Čtení a dyslexie*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, a.s., 2011. ISBN 978-80-247-3030-1.
- KAMIŠ, K. *Český jazyk a počáteční psaní na 1. stupni ZŠ a ZŠS*. 1. vyd. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského Praha, 2014. ISBN 978-80-7452-042-6
- KOHOUTEK, H. *Pohled do historie vyučování čtení, psaní, počítání v počátečním stádiu*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 1968.
- KOREJS, J. a NOVÁK, J. *Elementární čtení a psaní metodou celků. Průvodce k čítance Sluníčko (S přílohou: Činné čtení)*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1933.

- KOŘÍNEK, M., KRIVÁNEK, Z. a KOLEKTIV *Didaktika prvopočátečního čtení a psaní*. 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1985.
- KOŽÍŠEK, J. *Počátky čtení. Metodický průvodce čítankou malých „Poupata“*. 3. vyd. Praha: Státní nakladatelství, 1929.
- MATĚJČEK, Z. *Dyslexie specifické poruchy čtení*. 3. vyd. Praha: nakladatelství a vydavatelství H&H, 1995.
- MATĚJČEK, Z. *Vývojové poruchy čtení*. 4. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1974.
- MATĚJČEK, Z. *Výbor z díla*. 1.vyd. Praha: Karolinum, 2005. ISBN 80-246-1056-6
- MIKULENKOVÁ, H. *Příručka k vyučování čtení, psaní a literatuře v prvním ročníku základní škol*. Olomouc: Prodos, 2004. ISBN 80-7230-135-7.
- MUSIL, J. *Komunikace v informační společnosti*. 1. vyd. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského Praha, 2007. ISBN 978-80-86723-39-6.
- NAVRÁTILOVÁ, M. *SFUMATO-splývavé čtení*. Metodická příručka. ABC Music v.o.s. Aplikace nové metody rozvoje čtenářské gramotnosti žáků základních škol, reg. číslo CZ.1.07/1.3.12/04.0001
- POKORNÁ, V. *Teorie a náprava vývojových poruch učení a chování*. 4. vyd. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-817-3.
- PRŮCHA, J. *Pedagogické teorie a výzkumy na západě*. 1. vyd. Praha: Univerzita Karlova, 1992. ISBN 80-7066-628-5.
- PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E. a MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. 1. vyd. Praha: Portál, 1995. ISBN 80-7178-029-4.
- SKALKOVÁ, J. *Obecná didaktika*. 1. vyd. Praha: ISV nakladatelství, 1999. ISBN 80-85866-33-1
- VRÁNA, S. a KONVIČKA, V. *Naše zkušenosti s globální metodou*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1930.
- WAGNEROVÁ, J. *Jak naučit číst podle genetické metody*. 1. vyd. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni, 1997. ISBN 80-7082-309-7.
- WAGNEROVÁ, J. *Metodická příručka k učebnici Učíme se číst pro 1. ročník základní školy*. 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1998. ISBN 80-7235-001-3.
- WAGNEROVÁ, J. *Vývoj českého slabikáře od nejstarších dob do současnosti*. 2. vyd. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni, 2000. ISBN 80-7082-585-5.

ZELINKOVÁ, O. *Poruchy učení*. 5. vyd. Praha: Portál, 1994. ISBN 80-7178-481-8.

Seznam elektronických dokumentů

Globální metoda čtení. [online]. [cit. 2014-10-23]. Dostupné z: <http://www.globalni-cteni.cz/clanek/globalni-metoda-cteni/>

Koncepce mezinárodního výzkumu čtenářské gramotnosti PIRLS 2001. [online]. [cit. 2014-16-10]. Dostupné z: <http://www.csct.cz/getattachment/>

LENCOVÁ, R. *O písmu Comenia Script*. [online]. [cit. 2014-10-20]. Dostupné z: http://lencova.eu/cs/uvod/comenia_script/comenia_script_info_skoly/comenia_script_info_skoly_text

MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY. *Závěrečná zpráva o výsledcích pokusného ověřování písma Comenia Script*. [online]. [cit. 2014-10-22] Dostupné z: http://www.msmt.cz/zaverecna_zprava_CS.pdf

Projekt Comenia Scrip. [online]. [cit. 2014-10-20]. Dostupné z: <http://projektcomeniascript.cz/index.php?site=pismo>

RŮŽIČKOVÁ, V. *Alternativní výuka čtení s využitím globální metody u dětí s DMO*. [online]. [cit. 2014-10-23] Dostupné z: <http://www.ucitelskenoviny.cz/?archiv&clanek=6372>

SEZNAM VYOBRAZENÍ A TABULEK

Seznam grafů

Graf 1: Volba vhodné metody elementárního čtení a psaní dle učitelů

Graf 2: Srovnání metod elementárního čtení a psaní a výskyt obtíží ovlivňujících čtení (1. roč.)

Graf 3: Srovnání metod elementárního čtení a psaní, výskyt obtíží ovlivňující čtení (2. roč.)

Graf 4: Zájem rodičů o metodu výuky elementárního čtení a psaní při výběru školy

Graf 5: Vliv výběru metody nácviku čtení a psaní na volbu školy

Graf 6: Žebříček činitelů ovlivňujících čtenářskou gramotnost od nejrelevantnějších po nejméně důležité

Graf 10: Samostatné čtení dítěte (četnost)

Graf 11: Rozložení čtenářských dovedností (2. ročník, 1. fáze) podle způsobu a typu chyb v korelaci s metodou elementárního čtení a psaní

Graf 12: Rozložení čtenářských dovedností (2. ročník, 2. fáze) podle způsobu a typu chyb v korelaci s metodou nácviku čtení a psaní

Graf 13: Rozložení čtenářských dovedností (1. ročník) podle způsobu a typu chyb v korelaci s metodou elementárního čtení a psaní

Graf 14: Rozložení čtenářských dovedností (1. ročník) podle počtu chyb v korelaci s metodou elementárního čtení a psaní

Seznam tabulek

Tabulka 1: Seznam oslovených škol a počet pedagogických respondentů

Tabulka 2: Seznam oslovených škol a počty sledovaných žáků

Tabulka 3: Délka pedagogické praxe respondentů

Tabulka 4: Zastoupení jednotlivých elementárních metod

Tabulka 5: Výčet elementárních metod čtení a psaní a počty žáků vyučovaných touto metodou

Tabulka 7: Znalosti metod versus četnost ve vztahu k jednotlivým pedagogům

Tabulka 8: Sumarizace diagnostikovaných SPU a SPCH

Tabulka 9: Hodnocení čtenářských dovedností pedagogy (klasifikace)

Tabulka 10: Hodnocení čtenářských dovedností pedagogy (klasifikace)

Tabulka 11: Hodnocení „klimatu třídy“ pedagogy

Tabulka 12: Počty respondentů — rodičů

Tabulka 15: Hodnocení čtení rodičem

Tabulka 17: Pravidelné čtení s rodiči

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha A – Tabulka 13 Zájem rodičů o metodu poč. čtení a psaní při výběru školy.....I	
Příloha A – Tabulka 14 Vliv výběru metody poč. čtení a psaní na volbu školy.....I	
Příloha A – Tabulka 16 Samostatné čtení dítěte (2. roč.).....I	
Příloha B – Graf 7 Hodnocení čtení dítěte rodičem (2. roč., analyticko-syntetická metoda)	II
Příloha C – Graf 8 Hodnocení čtení dítěte rodičem (2. roč., genetická metoda).....III	
Příloha D – Graf 9 Hodnocení čtení dítěte rodičem (2. roč., metoda SFUMATO).....IV	
Příloha E – Dotazník pro učitele.....V	
Příloha F – Dotazník pro rodiče (1. roč.).....VII	
Příloha G – Dotazník pro rodiče (2. roč.).....VIII	
Příloha H – Test čtenářských dovedností (2. roč.).....X	
Příloha I – Test čtenářských dovedností (1. roč.).....XII	
Příloha J – Test čtenářských dovedností (1. roč.) – pracovní list.....XIII	

PŘÍLOHY

Příloha A

Tabulka 13 : Zájem rodičů o metodu poč. čtení a psaní při výběru školy

ANO	NE	NEVÍM	CELKEM
92	69	8	169

Zdroj: autor práce, 2014 (vlastní šetření)

Tabulka č. 14 : Vliv výběru metody poč. čtení a psaní na volbu školy

ANO	NE	NEVÍM	CELKEM
35	58	76	169

Zdroj: autor práce, 2014 (vlastní šetření)

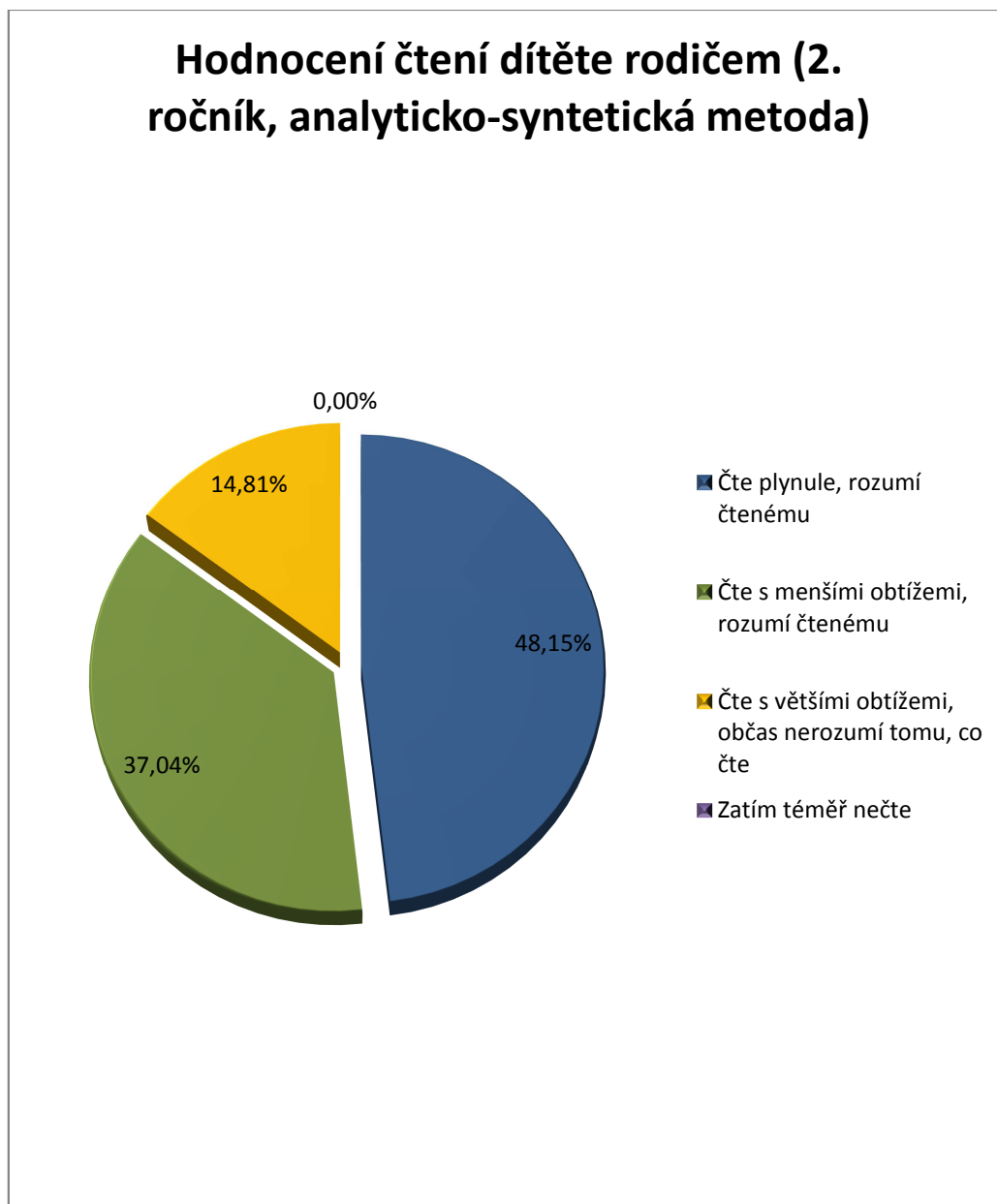
Tabulka 16 Samostatné čtení dítěte (2. ročník)

METODA	Samostatné čtení dítěte (2. ročník)			Celkem
	Analyticko syntetická	Genetická	SFUMATO	
Pravidelně	10	10	4	24
Občas	11	14	2	27
Téměř nikdy	2	1	0	3
Nikdy	0	2	1	3
Celkem	23	27	7	57

Zdroj: autor práce, 2014 (vlastní šetření)

Příloha B

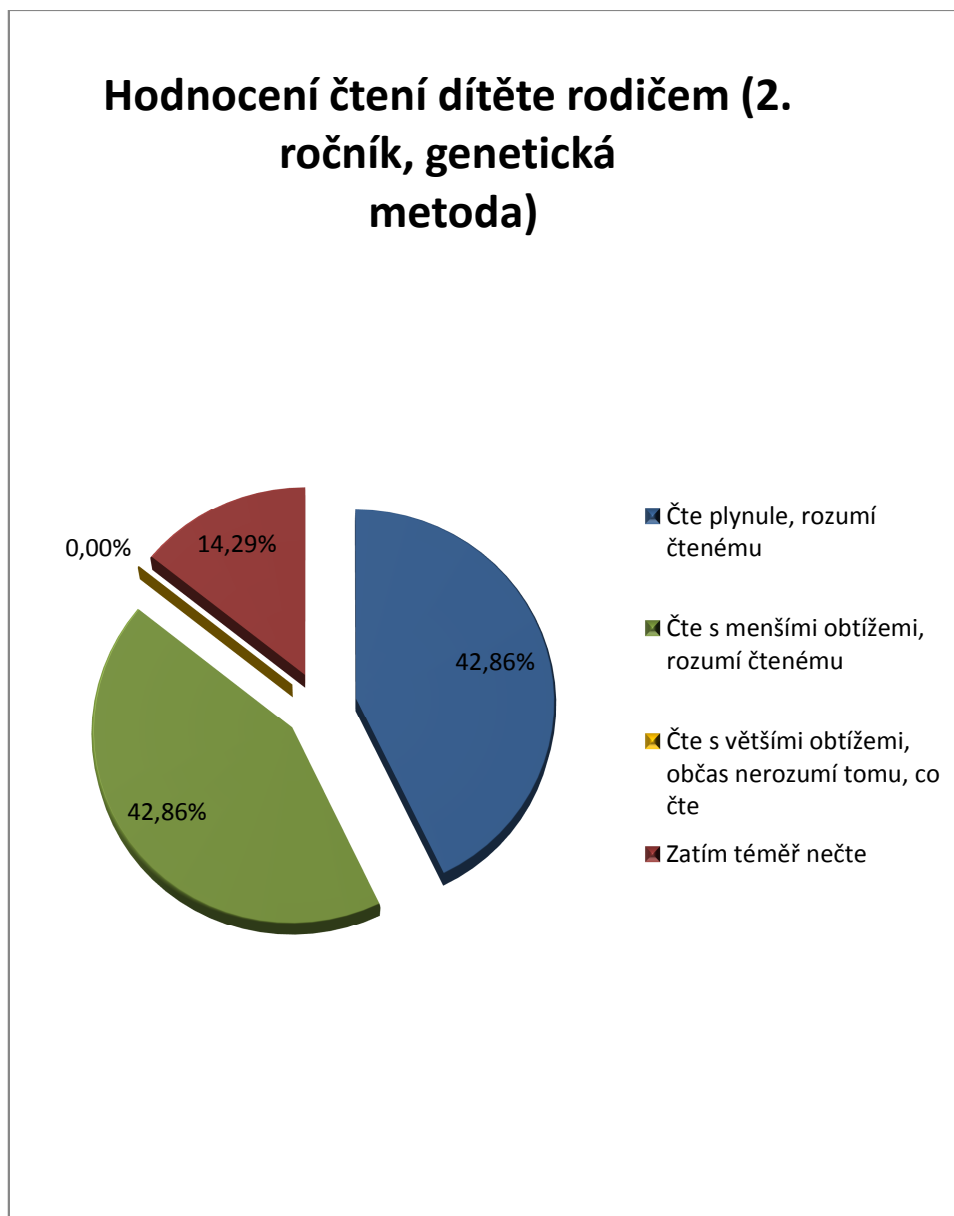
Graf 7: Hodnocení čtení dítěte rodičem (2. ročník, analyticko-syntetická metoda)



Zdroj: autor práce, 2014 (vlastní šetření)

Příloha C

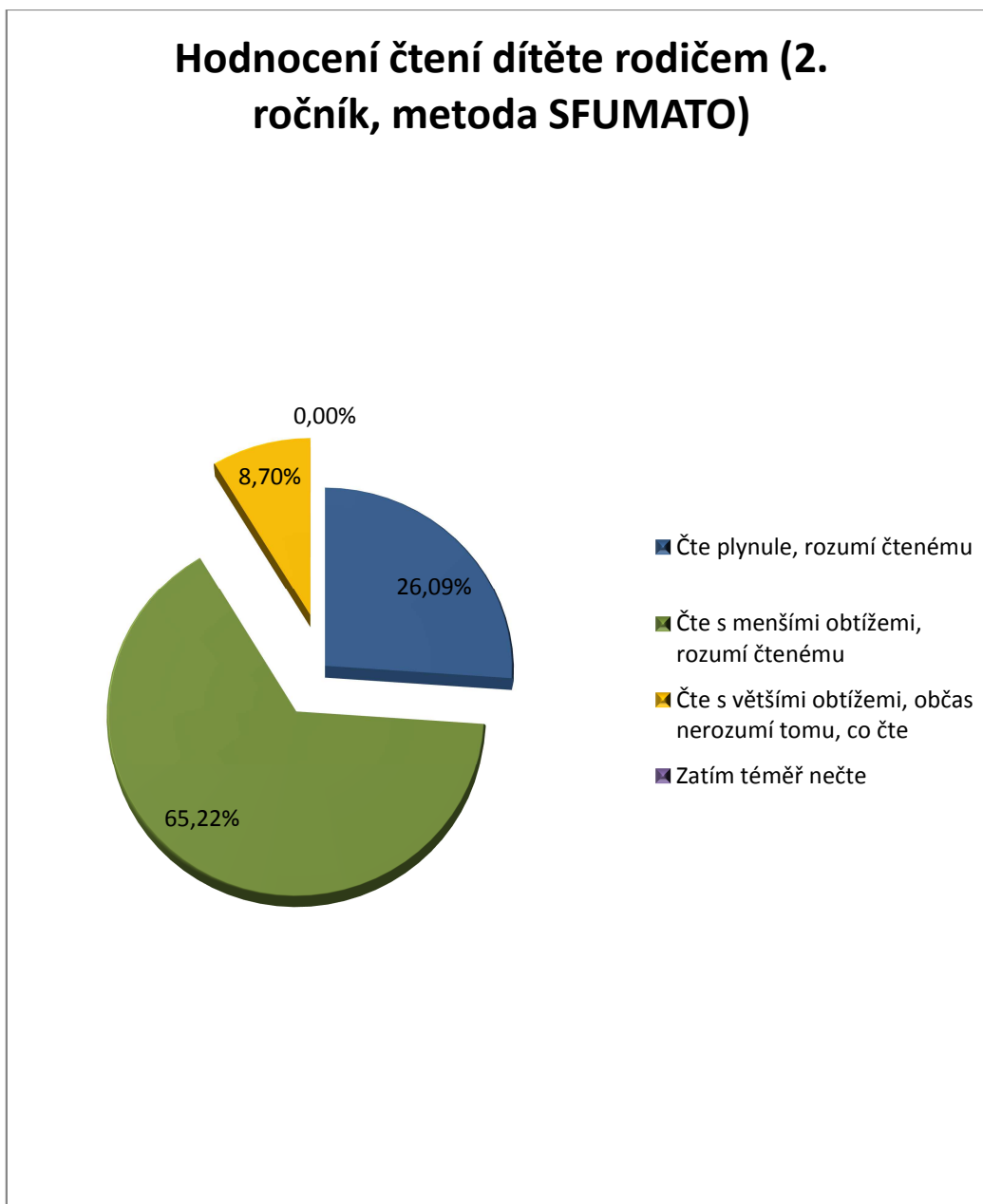
Graf 8: Hodnocení čtení dítěte rodičem (2. ročník, genetická metoda)



Zdroj: autor práce, 2014 (vlastní šetření)

Příloha D

Graf 9: Hodnocení čtení dítěte rodičem (2. ročník, metoda SFUMATO)



Zdroj: autor práce, 2014 (vlastní šetření)

11. Uveďte prosím počet dětí, které mají v současnosti podle vás potíže se čtením (počet):
12. Uveďte prosím počet dětí, které mají podle vás potíže s psaním (počet):
13. Uveďte prosím počet dětí, které mají výchovné obtíže: hypoaktivita () ADHD () emoční labilita () zvláštnosti v soc. chování ()
14. Hodnocení „klimatu třídy“ podle vlastního pozorování známkou jako ve škole:
15. Učíte ročník, který vám vyhovuje?
16. Kterými metodami jste učili techniku prvopočátečního čtení psaní v průběhu vaší praxe?
analyticko-syntetická genetická SFUMATO globální
17. Která metoda vám vyhovuje?
18. Cítíte v současnosti uspokojení z práce? ano ne nevím
19. Máte stále chuť se vzdělávat? ano ne nevím
20. Vymýšlíte stále něco nového pro žáky, školu? ano ne nevím

Příloha F

Rodičovský dotazník pro 1. ročník

Vážení rodiče,

prosím o vyplnění tohoto anonymního dotazníku, který je součástí DP.

Děkuji za věnovaný čas

Mgr. Lenka Klosová

1) Zajímala Vás při volbě školy i metoda výuky čtení a psaní? Vhodnou odpověď zatrhněte.

ano ne nevím

2) Zvolil byste jinou školu pro své dítě, pokud by výuka čtení/psaní probíhala metodou, která Vám nesedí?

ano ne nevím

3) Co je podle Vás důležité pro budoucí čtenářskou gramotnost? Seřad'te pomocí čísel 1 (nejpodstatnější vliv) až 4 (nejméně podstatné).

____ volba metody nácviku čtení a psaní

____ vstřícná a klidná atmosféra školy a třídy

____ osobnost učitele

____ čtenářské zvyky rodiny

6 4) Četli jste anebo čtete pravidelně svému synovi/dceři? ano ne

7 5) Považujete čtenářskou gramotnost za důležitou pro Vaše dítě? ano ne
nevím

8 6) Považujete čtení za životní potřebu? ano ne nevím

Příloha G

Rodičovský dotazník pro 2. ročník

Vážení rodiče,

prosím o vyplnění tohoto anonymního dotazníku, který je součástí DP.

Děkuji za věnovaný čas

Mgr. Lenka Klosová

1) Zajímala Vás při volbě školy i metoda výuky čtení a psaní? Vhodnou odpověď zatrhněte.

ano

ne

nevím

2) Zvolil byste jinou školu pro své dítě, pokud by výuka čtení/psaní probíhala metodou, která Vám nesedí?

ano

ne

nevím

3) Co je podle Vás důležité pro budoucí čtenářskou gramotnost? Seřad'te pomocí čísel 1 (nejpodstatnější vliv) až 4 (nejméně podstatné).

___ volba metody nácviku čtení a psaní

___ vstřícná a klidná atmosféra školy a třídy

___ osobnost učitele

___ čtenářské zvyky rodiny

4) Zhodnot'te podle Vás, úroveň čtení vašeho dítěte. Zatrhněte nejbližší vhodnou odpověď.

A) Čte plynule, rozumí čtenému.

B) Čte s menšími obtížemi, ale rozumí čtenému.

C) Čte s většími obtížemi. Občas nerozumí tomu, co čte.

D) Zatím téměř nečte.

5) Čte si sám např. před spaním. Zatrhňte příslušnou odpověď.

pravidelně občas téměř nikdy nikdy

6) Četli jste anebo čtete pravidelně svému synovi/dceři? ano ne

7) Považujete čtenářskou gramotnost za důležitou pro Vaše dítě? ano ne
nevím

8) Považujete čtení za životní potřebu? ano ne nevím

Příloha H

TEST ČTENÁŘSKÝCH DOVEDNOSTÍ (2.ROČ.)

Škola:

Třída:

Počet dětí:

Metoda:

analyticko-syntetická

SFUMATO

genetická

Děti označujete prosím v testu pouze čísel. kódem. Příslušný kód запиšte k hodnocení (kód může být u více typů hodnocení: např. D) 5,1 G) 5).

A) Pěkné čtení (práce s hlasem, porozumění)

B) Čtení velmi pomalé

C) Slabikuje, hláskuje

D) Záměny písmen (tvar, zvuk)

E) Domýšlení slov

F) Vynechávání písmen, slabik,slov

G) Nerozlišuje délku samohlásek

H) Obtíže s dlouhými slovy

I) Obtíže se shlukem souhlásek

J) Dvojitě čtení

Text byl pro třídu (Zaškrtněte prosím nejbližší odpověď.):

- velmi lehký;
- přiměřený;
- náročný;
- velmi náročný.

Velmi děkuji za vaši spolupráci.

Lenka Klosová

Příloha I

TEST ČTENÁŘSKÝCH DOVEDNOSTÍ (1.ROČ.)

Škola:

Třída:

Počet dětí:

Metoda:

analyticko-syntetická

SFUMATO

genetická

Děti označujete prosím v testu pouze čísel. kódem. Příslušný kód запиšte k hodnocení (kód může být u více typů hodnocení: např. D) 5,1 G) 5).

Pěkné čtení

Čte pomaleji, ale přesně

Záměny písmen

Neznalost některých písmen

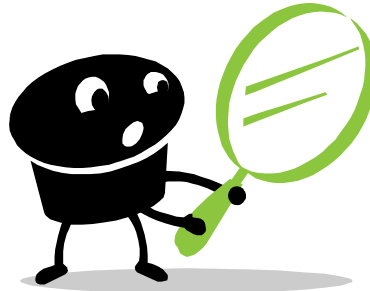
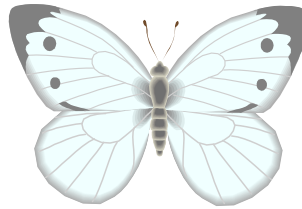
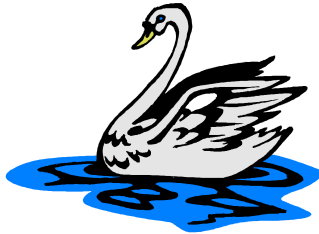
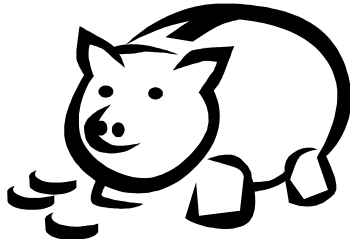
Téměř nečte

Velmi děkuji za vaši spolupráci.

Lenka Klosová

Příloha J

SE SO LA ME MO



LU SA LI LE MU

BIBLIOGRAFICKÉ ÚDAJE

Jméno autora: Lenka Klosová

Obor: Speciální pedagogika – učitelství

Forma studia: kombinované studium

Název práce: Volba metody elementárního čtení a psaní a její vliv na pozdější čtenářskou gramotnost

Rok: 2015

Počet stran textu: 70

Celkový počet stran příloh: 13

Počet titulů českých použitých zdrojů: 30

Počet titulů zahraničních použitých zdrojů: 0

Počet internetových zdrojů: 6

Vedoucí práce: Doc. PhDr. Jiří Dvořáček, CSc.