



Zdravotně  
sociální fakulta  
Faculty of Health  
and Social Sciences

Jihočeská univerzita  
v Českých Budějovicích  
University of South Bohemia  
in České Budějovice

**Využití analyticko-syntetické metody a metody  
Sfumato při práci s žáky s parciálními poruchami**

## **BAKALÁŘSKÁ PRÁCE**

Studijní program:

**SPECIÁLNÍ PEDAGOGIKA**

**Autor:** Lucie, Šromová

**Vedoucí práce:** Mgr. Marie, Bízková

České Budějovice 2019

## **Prohlášení**

Prohlašuji, že svou bakalářskou práci s názvem „*Využití analyticko-syntetické metody a metody Sfumato při práci s žáky s parciálními poruchami*“ jsem vypracovala samostatně pouze za použití pramenů v seznamu citované literatury.

Prohlašuji, že v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb. v platném znění souhlasím se zveřejněním své bakalářské/diplomové práce, a to v nezkrácené podobě elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejich internetových stránkách, a to se zachováním mého autorského práva k odevzdanému textu této kvalifikační práce. Souhlasím dále s tím, aby toutéž elektronickou cestou byly v souladu s uvedeným ustanovením zákona č. 111/1998 Sb. zveřejněny posudky školitele a oponentů práce i záznam o průběhu a výsledku obhajoby bakalářské/diplomové práce. Rovněž souhlasím s porovnáním textu mé bakalářské/diplomové práce s databází kvalifikačních prací Theses.cz provozovanou Národním registrem vysokoškolských kvalifikačních prací a systémem na odhalování plagiátů.

V Českých Budějovicích dne 6. 5. 2019

.....

*podpis*

## **Poděkování**

Ráda bych poděkovala vedoucí bakalářské práce paní Mgr. Marii Bízkové za odborné vedení, mnoho cenných rad, ochotu a čas věnovaný konzultacím a celé práci. Dále bych touto cestou chtěla poděkovat všem respondentům, kteří se podíleli na vyplnění dotazníků i na poskytování rozhovorů a díky nim jsem získala potřebné informace. Na závěr bych ráda poděkovala mé rodině a přátelům, kteří mě během studia podporovali.

# Využití analyticko-syntetické metody a metody Sfumato při práci s žáky s parciálními poruchami

## Abstrakt

Bakalářská práce má dvě části, teoretickou a praktickou. V teoretické části se čtenář seznámí s informacemi o parciálních poruchách, o jejich typech, diagnostice, počátečním čtení, čtenářské gramotnosti a předčtenářském období. Dále se čtenář dozví o analyticko-syntetické metodě a metodě Sfumato.

Praktická část je rozdělena do dvou částí: v první je kvantitativní výzkum, který zjišťuje, kterou metodu pedagogové častěji využívají při výuce elementárního čtení a psaní a zároveň jaké je rozložení dyslexie a dysgrafie u jednotlivých metod. Druhá část je případová studie, která popisuje informace dvou základních škol, kdy na jedné využívají pedagogové výhradně analyticko-syntetickou metodu a na druhé metodu Sfumato.

Práce také obsahuje teoretické informace o použitých metodách výzkumu, dotazníku a rozhovoru.

Díky této práci čtenář zjistí, kterou metodu pedagogové častěji, u které metody je větší výskyt žáků s dyslexií a dysgrafií. Dále se čtenář dozví, proč si pedagogové metodu vybrali, jaké používají didaktické pomůcky, jak dle jejich názoru vyhovuje metoda žákům se specifickými poruchami učení a další.

## Klíčová slova

Parciální poruchy, diagnostika specifických poruch učení, čtení, čtenářská gramotnost, předčtenářské období, analyticko-syntetická metoda, metoda Sfumato.

# **The use of the analytical-synthetic method and the Sfumato method when working with pupils with partial disorders**

## **Abstract**

The bachelor thesis has two parts, theoretical and practical. In the theoretical part, which concerns information about disorders, their types, diagnostics, initial reading, reading literacy and pre-reading periods. Furthermore, the reader will learn about the analytical-synthetic method and the Sfumato method.

The practical part is divided into two parts: the first is quantitative research, which determines which method teachers use more often in teaching elementary reading and writing and at the same time what is the distribution of dyslexia and dysgraphia in individual methods. The second part is a case study that describes the information of two primary schools, where the teachers use the analytical-synthetic method and the Sfumato method.

The thesis also contains theoretical information about used research methods, questionnaire and interview.

Thanks to this work, the reader will find out which method of educators more often, which method is the higher incidence of pupils with dyslexia and dysgraphia. Furthermore, the reader learns why the teachers chose the method, what didactic aids they use, how, in their opinion, the method suits pupils with specific learning difficulties and others.

## **Keywords**

Partial disorders, diagnostics of specific learning disorders, reading, reading literacy, pre-reading period, analytical-synthetic method, Sfumato method.

## OBSAH

ÚVOD .....	8
1 PARCIÁLNÍ PORUCHY .....	9
1.1 Termín parciální poruchy – specifické poruchy učení.....	9
1.2 Typy SPU.....	11
1.2.1 Dyslexie.....	11
1.3 Reedukace dyslexie.....	13
1.3.1 Dysgrafie .....	15
1.4 Reedukace dysgrafie .....	16
1.4.1 Dysortografie .....	18
1.4.2 Dyskalkulie.....	20
1.4.3 Dyspraxie.....	22
1.4.4 Dysmúzie .....	22
1.4.5 Dyspinxie.....	23
1.5 Diagnostika SPU.....	23
2 POČÁTEČNÍ ČTENÍ.....	25
2.1 Čtení a čtenářská gramotnost.....	25
2.2 Předčtenářské období.....	27
3 ANALYTICKO-SYNTETICKÁ METODA .....	29
4 METODA SFUMATO.....	32
4.1 Fáze OSBUA .....	33
5 PRAKTICKÁ ČÁST.....	39
5.1 Cíl výzkumné práce .....	39
5.2 Hypotéza .....	39
5.3 Metodologie.....	39

5.3.1	Dotazník .....	40
5.3.2	Rozhovor (interview).....	41
5.4	Charakteristika výzkumného vzorku .....	43
5.5	Popis škol.....	43
5.6	Postup při získávání dat .....	45
5.7	Analýza výsledků kvantitativního výzkumu a interpretace dat .....	46
5.8	Analýza výsledků kvalitativního výzkumu a interpretace dat .....	51
5.8.1	Analýza rozhovorů .....	51
5.8.2	Základní informace o školách a shrnutí výsledků rozhovorů.....	57
DISKUZE.....		67
ZÁVĚR.....		70
SEZNAM LITERATURY .....		72

## ÚVOD

Bakalářská práce přiblíží čtenáři parciální poruchy (specifické poruchy učení) u žáků především na základní škole. Cílem je zjistit, zda analyticko-syntetickou metodu využívají pedagogové častěji než metodu Sfumato. Dále práce zjišťuje možnosti využití didaktických pomůcek, klady a zápory obou metod z pohledu pedagogů a propojenost s dalšími předměty. Celá práce je rozdělena do dvou částí: teoretické a praktické.

V první kapitole se čtenář seznámí s nejednotností definice parciálních poruch a základními informacemi o typech specifických poruch učení.

V druhé kapitole se čtenář dočte o čtení a čtenářské gramotnosti. V současné době je často diskutované téma, že žáci nerozumějí čtenému textu. Žáci umějí číst, ale nevědí, co přesně čtou. V kapitole je uvedeno prolínání rovin ve čtenářské gramotnosti a také faktory, které čtenářskou gramotnost ovlivňují. Důležitým obdobím, které má vliv na čtenářskou gramotnost, je předčtenářské období, a proto je mu věnována podkapitola.

Třetí kapitola seznámí čtenáře s analyticko-syntetickou metodou. V kapitole je popsána historie metody, nejdůležitější jména, která se s touto metodou pojí. Je zde popsáno, jak probíhá čtení v prvním ročníku a dělení období při nácvičování psaní. Je zde také upozorněno na přístup pedagoga k zaostávajícímu čtenáři.

Metodě Sfumato je věnována čtvrtá kapitola, která čtenáři přiblíží historii, základní ideologii, základní fáze, a především první fázi OSBUA, kde se čtenář dozví náměty na všechny prvky výuky jako je prvek výtvarný, dramatický, hudební, zapojení hmatu a jak se nacvičuje psaní.

Praktická část (kapitola pátá) je rozdělena do dvou částí, kdy v první části je pomocí kvantitativního výzkumu zjišťováno, kterou z uvedených metod využívají pedagogové častěji při výuce elementárního čtení a psaní na území jižních Čech a také rozložení dyslexie a dysgrafie u konkrétní metody.

Druhá část porovnává dvě základní školy, z nichž jedna využívá analyticko-syntetickou metodu a druhá metodu Sfumato.



# I. ČÁST

## 1 PARCIÁLNÍ PORUCHY

Čtenář se v kapitole dozví, co jsou to parciální poruchy učení, základní charakteristiku jednotlivých poruch, možnosti reedukace. Literatura uvádí také pojem specifické poruchy učení, který je ekvivalentní pojmu parciální poruchy. Dále se zde píše o jejich diagnostice, co se vyšetřuje u dětí a jak probíhá diagnostika dospělých osob.

### 1.1 Termín parciální poruchy – specifické poruchy učení

„Neschopnost naučit se číst, psát a počítat pomocí běžných výukových metod za odpovídající inteligence a přiměřené sociokulturní příležitosti“ (Jucovičová, Žáčková, 2001, s. 4).

V současné době se odborníci nedokáží shodnout na přesné definici specifických poruch učení, dále jen SPU. Název zahrnuje skupinu lidí, kteří mají obtíže při osvojování čtení, psaní a počítání. Dále mají tyto lidé také problémy v osvojování a užívání řeči, ve schopnosti naslouchat, organizovat materiál, plánovat. Problém těmto osobám dělá i jemná a hrubá motorika, což se projevuje především v dětském věku v každodenních činnostech jako je např. oblékání, zavazování tkaniček, ale také pracovní činnosti a kreslení. Dalším rysem SPU je špatná prostorová orientace. Tyto děti se obtížně zapojují do míčových her, pletou se do cesty, nevědí, kde samy stojí nebo kde stojí ostatní. Podobně jsou na tom i v sociální orientaci. Nedokáží odhadnout reakce druhých, neorientují se ve výrazu obličeje, v gestech ani tónu hlasu (Zelinková, 2015).

V České republice se také užívají termíny vývojové poruchy učení a specifické vývojové poruchy. Obdobná nejednotnost je i v zahraničí. V německém jazyce se nejčastěji setkáváme s termínem *spezielle Lernprobleme*, který znamená speciální problémy učení a obsahuje pojem *Lese-Recht-schreibschwierigkeiten* (obtíže ve čtení a pravopisu) a pojem *Rechnenschwierigkeiten* (obtíže v počtech). Dále se v německé literatuře můžeme setkat s pojmem *spezifische Entwicklungsstörungen*, který znamená specifické vývojové poruchy. S podobnou situací se setkáváme i v anglickém jazyce. Nejčastěji je využíván termín *Learning disabilities* (poruchy učení), ale v odborné literatuře můžeme nalézt pojmy

*Specific Learning Difficulties, Specific Learning Disability*, který překládáme jako specifické poruchy učení (Pokorná, 2010).

V pedagogickém slovníku jsou SPU definovány takto: *Souhrnné označení skupin různých poruch, které se projevují obtížemi při nabývání a užívání takových dovedností, jako je mluvení, porozumění mluvené řeči, čtení, psaní, matematické usuzování nebo počítání, dále poruchy soustředění aj.* (in. Průcha, Walterová, Mareš, 2009, s. 279).

Specifickými poruchami učení se zabývá také lékařství. V 10. revizi Mezinárodní klasifikace nemocí z roku 1992 najdeme tyto pojmy a klasifikaci:

F81. Specifické vývojové poruchy školních dovedností

F81.0 Specifická porucha čtení

F81.1 Specifická porucha psaní

F81.2 Specifická porucha počítání

F81.3 Smíšená porucha školních dovedností

F81.8 Jiné vývojové poruchy školních dovedností

F81.9 Vývojová porucha školních dovedností nespecifikovaná

Musíme zmínit také kategorii F90 Hyperkinetické poruchy, kam patří syndrom ADHD, který se často se SPU pojí. Najdeme zde:

F90.0 Porucha aktivity a pozornosti

F90.1 Hyperkinetická porucha chování

F90.8 Jiné hyperkinetické poruchy

F90.9 Hyperkinetická porucha NS

(<https://www.uzis.cz/cz/mkn/index.html>)

Názvy SPU mají vždy společnou předponu dys-. Ta znamená rozpor nebo deformaci. Z hlediska vývoje znamená funkci neúplně vyvinutou. V názvech SPU tak znamená nedostatečný, nesprávný vývoj dovednosti. (Zelinková, 2015).

Jucovičová, Žáčková (2017) upozorňují na skutečnost, že děti se specifickými poruchami učení nemají intelektové obtíže. Intelekt obvykle bývá na úrovni odpovídající věku, většinou průměrný až nadprůměrný. Z toho vyplývá, že příčiny specifických poruch učení plynou z jiných příčin než intelektových.

## **1.2 Typy SPU**

Mezi základní SPU řadíme:

- a) Dyslexie
- b) Dysgrafie
- c) Dysortografie
- d) Dyskalkulie
- e) Dyspraxie
- f) Dymúzie
- g) Dyspinxie

Specifické poruchy učení se mohou objevovat samostatně, nebo jako komplex poruch. Často se objevují v kombinaci se syndromem poruchy pozornosti a hyperaktivity (ADHD) nebo jen s poruchami pozornosti (ADD).

### **1.2.1 Dyslexie**

*Dyslexií se rozumí omezená schopnost naučit se číst navzdory normální inteligenci, dobrému tělesnému i duševnímu zdraví, přiměřené vzdělávací nabídce, motivaci a vyvíjenému úsilí dotyčného jedince (Jošt, 2009, s. 8).*

Dyslexie je nejznámější a nejnápadnější specifická porucha, protože nejvíce ovlivňuje školní výkony dítěte. Obtíže se objevují nejenom v českém jazyce, ale i v dalších

předmětech. V České republice trpí touto poruchou přibližně 3 % dětí. Více jsou postiženi chlapci, v poměru 2-3 : 1 (Matějček, Vágnerová, 2006).

Ve starší literatuře se můžeme setkat s tím, že termín dyslexie byl používán pro celkové označení poruch chování (Slowík, 2007).

Slowík (Slowík, 2007, s, 127) dále uvádí, že „*dyslexie je specifická vývojová porucha čtení, při níž se jedinec potýká s problémy s rozpoznáním a zapamatováním si jednotlivých písmen, zvláště pak s rozlišováním písmen tvarově podobných; má potíže s rychlostí čtení a s porozuměním čtenému textu; často se vyskytuje tzv. dvojí čtení (tiché předčítání slova před jeho vyslovením).*“

Čtení dítěte s dyslexií je pomalé, neplynulé, pro dítě velmi náročné s malým počtem chyb (tzv. pravochemisférové čtení), nebo naopak velmi rychlé s vysokým výskytem chyb (tzv. levochemisférové čtení). Tuto kategorizaci nelze použít vždy.

Děti mají také obtíže s intonací a melodií vět, nedokáží si správně rozložit dech, opakují začátky slov, přeskakují a vynechávají řádky textu.

Typické jsou záměny tvarově podobných písmen (b-d-p, a-o-e, m-n, l-k-h atd.), přesmykování slabik (např. lokomotiva-kolomotiva), vynechávání písmen, slabik, či slov nebo naopak jejich přidávání, vynechávání diakritických znamének a domýšlení koncovek slov.

Pokud u dítěte funguje sluchová nebo zraková kontrola, je schopné si alespoň částečně čtená slova opravit.

Dyslektik má problémy s převyprávěním čteného textu. Dítě neví, co četlo, nebo je schopno reprodukovat text za pomoci doplňujících otázek. Stává se, že si dítě pamatuje buď konce, nebo začátek, případně vše vypráví chaoticky (Jucovičová, Žáčková, 2011).

V současnosti je dyslexie nejrozšířenější poruchou. U žáků, kterým byla diagnostikována SPU, se v 95 % objevuje kombinace s dysgrafií nebo dysortografií (Fischer, Škoda, 2008).

Matějček, Vágnerová (2006) uvádí výsledky různých studií, z nichž vyplývá:

- U 60 % dětí s dyslexií se vyskytuje kombinace různých specifických poruch učení (Gebhardtová, 1994).
- 30 % dyslektiků trpí syndromem ADHD (Penington, 1991, v: Fawcett a Nicolson, 1999; Stein, 2004).
- 50 % dyslektiků má obtíže v motorice, hlavně v koordinaci a udržení rovnováhy (Ramus a kol, 2003), tj. příznaky dyspraxie.
- 50 % dyslektiků má různorodé problémy v oblasti řeči a jazyka, jejich vývoj řeči bývá často opožděn (Mladá, 1996). Dle Feye (1999) mělo 59 % dětí, které byly v raném školním věku hodnoceny jako špatní čtenáři, také potíže v mluveném jazyce.
- 15-20 % dyslektiků má obtíže v chování (Gebhardtová, 1994).

### **1.3 Reedukace dyslexie**

*„Reedukace ve své podstatě znamená převýchovu, znovu obnovenou výchovu. Označuje tímto pojmem soubory speciálně pedagogických postupů, metod práce zaměřených na rozvoj porušených nebo nevyvinutých funkcí“ (Jucovičová, Žáčková, 2011, s. 19).*

Při reedukaci je nutné vždy vycházet z individuálních potřeb dítěte a z jeho konkrétních projevů poruchy. Pro správnou reedukaci je vždy nutné komplexní pedagogicko-psychologické vyšetření, jehož cílem je mimo jiné i orientační postup pro reedukaci.

Důležité je začít na té úrovni, kterou dítě bezpečně ovládá a postupně se obtížnost zvyšuje. To dítěti přináší pozitivní motivaci, protože je chváleno za zvládnuté a dobře splněné úkoly. Tento postup je vhodný využívat nejen při reedukaci, ale také během výuky a při hodnocení žákových výkonů.

Reedukační postup začíná nácvikem percepčně motorických funkcí, které tvoří základ poruchy. Nácviky jsou hravé, dítě činnosti baví a nezatěžují je. Vhodné je zařadit tato cvičení na začátek reedukačních cvičení a případně jimi prokládat další postupy.

Při reedukaci je vhodné zapojit co nejvíce smyslů zároveň, v kombinaci se slovem, pohybem a rytmem. Dítě má díky tomu možnost většího vnímání, a to mu pomáhá snadněji ukládat informace do paměti. Důležité je připravit si také pomůcky, metody práce a individuální cíle. Reedukace je proces dlouhodobý, mnohdy náročný a často je nutná spolupráce s odborníky a rodinou (Jucovičová, Žáčková, 2011).

Pokorná (2010) uvádí, že při reedukaci dyslexie se používá několik technik nácviku čtení:

- **Čtení s okénkem** – používá se speciální kartička s vystřiženým otvorem, kde je vidět čtený text, ale zároveň jsou okolní řádky zakryty.
- **Metoda dublovaného čtení** – společné čtení učitele nebo rodiče s dítětem, kdy se rychlost přizpůsobí možnostem dítěte a rodič či učitel dělá záměrné chyby (např. záměna slova podobného významu, vynechání slova, zdvojnásobení atd.); čtení by mělo trvat dvě až tři minuty a opakovat po krátkých přestávkách, které se dají využít k nácviku kognitivních funkcí.
- **Metoda globálního čtení** – dítěti se nejprve předloží krátký text, který si několikrát přečte, ale nesmí se ho naučit zpaměti. V dalším kroku doplňuje dítě v tomtéž textu chybějící slabiky a v posledním celá slova.
- **Metoda Fernaldové** – dítěti se předkládá text o deseti řádcích, které nemá číst, ale jen přelétnout zrakem, a přitom podtrhávat slova, o kterých si myslí, že by mu při čtení mohla dělat problémy. Tento postup se opakuje, dítě může podtrhnout slova stejná nebo jiná. Tato slova si postupně přečte a až po této přípravě se čte celý text, který již trochu zná.

Pro každý konkrétní případ existuje řada možností reedukace. Již v první fázi osvojování písmen a jejich vyvozování a fixaci mohou nastat problémy. Dítě potřebuje více času, nestačí tempu osvojování, běžné výukové postupy obvykle nestačí nebo vyžadují mnoho energie. Jak už bylo řečeno výše, je vhodné využít zapojení více smyslů zároveň. Můžeme při reedukaci využít různé druhy obrázkových abeced, dětské karty s písmeny, kostky s vyznačenými písmeny nebo písmenková pexesa. Vhodné je využít kreslení tvarů

písmen a jejich obtahování v různých hmotách, v písku, na polystyrénu atd. Dítě si může písmeno také vytvarovat z modelíny či drátku. Oblíbenou činností je dokreslování tvarů písmen, nebo hledání ukrytých písmen v obrázku. K zápisu písmen lze využít různých mazacích tabulek, kde mohou děti pokus mnohokrát opakovat. K jednotlivým písmenům je dobré přiřadit básničku či říkanku, které spojujeme s přírodními zvuky (s – syčí had) (Jucovičová, Žáčková, 2011).

Pro další možnosti reedukace u konkrétních obtížích není v této práci prostor.

### **1.3.1 Dysgrafie**

*„Dysgrafie je specifická porucha grafického projevu, postihuje zejména celkovou úpravu písemného projevu, osvojování jednotlivých písmen, napodobení tvaru, spojení hlásky s písmenem a řazení písmen“* (Pipeková, 2006, s. 146).

Nejčastější příčinou této poruchy je porucha motoriky, obvykle jemné motoriky, ale může to být i kombinace jemné a hrubé motoriky. Vliv na dysgrafii má také porucha automatizace pohybu, porucha motorické a senzomotorické koordinace, podíl mají nedostatky ve zrakovém vnímání, prostorové orientace, nedostatky v paměti, v představivosti, pozornosti či smyslu pro rytmus. Svou roli hraje také lateralizace, nejčastěji nevyhraněná nebo zkřížená, nebo při přeučování praváctví a leváctví (Jucovičová, Žáčková, 2014).

Obtíže se objevují zejména v(e):

- osvojování, zapamatování a rychlém vybavování písmen
- navazování jednotlivých písmen
- udržení písma na řádku
- dodržování velikosti písma
- zachovávání směru písma a správném sklonu
- špatném stanovení hranic slov
- pomalém tempu psaní
- nízké grafické úpravě
- záměně tvarově podobných písmen i číslic
- vynechávání částí slov nebo písmen

- chybách v interpunkci.

Dysgrafik má problémy s držení psacího náčiní, protože držení bývá neuvolněné, křečovité nebo má celkově špatný úchop, čímž se snižuje kvalita písma, protože ruka se rychle unaví (Jucovičová, Žáčková, 2017).

U dětí s dysgrafií se mohou objevit problémy i v matematice. Děti nedokáží zapsat správně čísla a problémy jim dělá řešení slovních úloh, což může vycházet z toho, že dítě nezvládne přečíst po sobě zápis. Děti také s velkými obtížemi rýsují či špatně používají kroužítka z důvodu křečovitého držení (Pippekova, 2006).

*„Děti s dysgrafií budou mít obtíže všude tam, kde budou závislé na výkonu psaní, kde budou kladeny požadavky na rychlost psaní a kvalitu, úpravu písemného projevu, případně i schopnost vyjadřovat se písemně“ (Jucovičová, Žáčková, 2017, s. 25).*

Po několika opakovaných neúspěšných pokusech může dítě ztratit zájem o psaní, nebo může dojít až k odporu. Ztrácí dostatečnou motivaci, nevěří ve zlepšení a často se přidávají i psychické potíže, pocity neschopnosti či trapnosti, které mohou jedince provázet po celý život. Proto je velmi důležitá včasná diagnostika a následná reedukace (Jucovičová, Žáčková, 2017).

#### **1.4 Reedukace dysgrafie**

Důležitým časovým obdobím je předškolní věk, kdy dochází k velkému a poměrně rychlému rozvoji hrubé i jemné motoriky a úroveň rozvoje grafomotoriky v tomto období může ovlivnit budoucí úspěch dítěte. Je třeba dbát na to, aby si dítě již v tomto věku osvojovalo správný úchop psacích potřeb. Tím se předejde pozdějším komplikacím s přeučováním.

Při samotné reedukaci je třeba zaměřit se především na rozvoj jemné a hrubé motoriky. Používají se různé uvolňovací cviky zaměřené na snížení svalového napětí, na posilování různých svalových skupin a na zlepšení koordinace pohybů. Při všech činnostech je třeba dbát na správné sezení, správný úchop a sklon sešitu. Důležitý je také výběr vhodného psacího náčiní, které by mělo dobře klouzat po papíře.



Grafomotorická cvičení je vhodné dělat na velké plochy a dítě při nich může střídat i různé polohy. Všechna cvičení je nutné přizpůsobit individuálním potřebám dítěte (Jucovičová, Žáčková, 2014).

Jucovičová, Žáčková (2014) uvádí několik zásad pro nácvik grafomotiky:

- motivace hrou – dítě by mělo činnost vnímat jako radostnou, ne jako další úkol
- vycházet z toho, co již dítě ovládá
- krátce, ale častěji
- od hrubších (snazších) pohybů k jemnějším (náročnějším)
- k dalšímu cvičení přistoupit až po zautomatizování pohybu a dodržení směru
- názornost
- pohyby se provádějí jednou rukou, oběma, střídáním, ale i celým tělem
- psací plocha se postupně zmenšuje
- postupuje se od kresebných prvků přes prvky písmen k vlastním písmenům
- důležitý je dostatek času
- oceňovat především snahu, ne konečný výsledek
- pozitivní přístup

Cílem grafomotorického nácviku je dostatečně zafixovaný správný úchop a uvolněná ruka.

Při fixaci tvaru písma se nejčastěji používá využití více smyslů, kdy každému dítěti vyhovuje jiná kombinace. Jucovičová, Žáčková (2014) uvádějí mnoho různých konkrétních možností:

- obrázkové abecedy – spojení obrázku s konkrétním písmenem
- karty s písmeny nebo písmenková pexesa
- kreslení tvarů písmen a obtahování do různých materiálů např. do písku, na smirkovém papíře, do polystyrénu atd.
- tvarování písmen z drátku, modelíny, hlíny atd.
- dokreslování písmen
- vytváření obrázků z konkrétních písmen

- skládání písmen z dílků
- aktivní razítka
- psaní jednotlivých písmen na záda
- vytváření písmen z těl dětí
- využití rytmizace a pohybu

Při psaní do sešitu se využívají pomocné prvky tak dlouho, dokud je dítě potřebuje. Mezi tyto prvky patří např. vzor na začátku, na konci i uprostřed řádku, tvar písmene může být vytečkovaný, šipky pomáhají udržet správný směr atd.

Hodnocení probíhá až potom, co má dítě tvar dostatečně osvojen a procvičen. Vhodné je, aby se dítě učilo vyhledat chybu a správně ji opravit. Důležité je motivační hodnocení, které dítěti dává pocit jistoty a dítě není vystaveno negativním situacím.

Při práci s dysgrafikem je vhodná spolupráce rodiny a školy, všichni by měli pracovat citlivě a trpělivě, nechat dítě prožít úspěch.

#### **1.4.1 Dysortografie**

*„Dysortografie je specifická vývojová porucha pravopisu, projevuje se ztíženou schopností zvládnout pravopis při běžném výukovém vedení, přiměřené inteligenci a sociokulturních příležitostech, přičemž dítě nemá žádnou závažnější senzomotorickou ani motorickou poruchu“ (Valenta a kol., 2015, s. 47).*

U této poruchy rozlišujeme dvě skupiny: specifické dysortografické jevy a osvojování a aplikaci syntaktických pravidel.

Mezi specifické dysortografické jevy se řadí rozlišování krátkých a dlouhých samohlásek, rozlišování slabik *dy-di, ty-ti, ny-ni*, rozlišování sykavek, přidávání a vynechávání písmem, příp. slabik, nezvládnutí hranice slov v písmu. Tyto chyby jsou způsobeny nerozvinutou sluchovou percepcí, vnímáním a reprodukcí rytmů, chápáním obsahu psaného textu, popř. nedostatečným rozvojem grafomotoriky.

Chyby postihující aplikaci gramatických pravidel jsou ovlivněny nedostatečným rozvojem řeči, především jazykového citu, nedostatečným osvojením systému mateřského jazyka.

Dalšími příčinami obou skupin mohou být poruchy soustředění, oslabení paměti, poruchy automatizace, poruchy grafomotoriky a pomalé pracovní tempo (Zelinková, 2015).

Tyto děti mívají obtíže především při psaní diktátu, protože nejsou schopny převést slovo do písemné podoby. Žák sice slyší diktovaná slova, ale nedokáže je správně rozlišit a píše je, jak je slyší. Na pedagoga je, aby zjistil, zda se jedná o chyby dysortografické, nebo se jedná o neznalost učiva. Je vhodné dávat přednost ústnímu zkoušení před písemným.

Často dochází k chybám i při opisu, kdy si dítě hlásky diktuje polohlasem a může dojít ke zkreslení, sluchové záměně.

Děti s dysortografií potřebují dostatek času na osvojování gramatického učiva, mají problémy s jeho systematizací a často s jeho rychlou aplikací v praxi (Jucovičová, Žáčková, 2017).

Při reedukaci je nutné vycházet z konkrétních problémů dítěte na základě diagnostiky psychologické a speciálně pedagogické. Např. při vynechávání písmen, kdy je narušená schopnost analyzovat a syntetizovat slovo, je nutný především její nácvik. Dítě by mělo zvládnout slovo rozložit na jednotlivé hlásky a opět je složit. Toto vychází z analyticko-syntetické metody, která se učí na základě analýzy a syntézy nejprve slabik, později slov (Fasnerová, 2016). Navrátilová (Metodika Sfumato) uvádí, že při učení metodou Sfumato se přechází z hlásky na hlásku a tím se zmenšuje riziko vynechání písmene při čtení i při psaní.

Místo slova hláska je lepší používat slovo písmeno, které je pro dítě srozumitelnější. Ke sluchové analýze a syntéze slouží např. cvičení, kdy dítě určuje, které písmeno je na začátku, které na konci slova. Pro zjednodušení může sloužit vytvoření kartiček s písmenem (obrázkem) a děti přiřazují slova k určité kartičce.

Další možností podpory analyzovat a syntetizovat slovo je zrakové vnímání. Vhodnými hrami jsou skládání slov z různých druhů abeced (obrázkových, textilních, plastových, dřevěných apod.), písmenková domina, Kris-kros, Scrabble atd. Dále je vhodné využití křížovek, osmisměrek, her s písmeny, kdy přidáním nebo ubráním písmen vznikne

nové slovo a v současné době i využití počítačových programů (Jucovičová, Žáčková, 2014).

Pro další dysortografické chyby jsou vhodná jiná cvičení, pro která ovšem v této práci není prostor.

#### **1.4.2 Dyskalkulie**

Dyskalkulie je „specifická vývojová porucha učení postihující matematické funkce, dítě se s obtížemi učí počítat, ač jeho rozumové schopnosti jsou alespoň v pásmu širší normy a dostává se mu odpovídajícího výukového vedení“ (Valenta a kol., 2015, s. 46).

Příčiny této poruchy vznikají kombinací příčin organických, psychických, sociálních a didaktických. Vliv mají poruchy zrakového a sluchového vnímání, pravolevé a prostorové orientace, poruchy sluchové a zrakové paměti, poruchy posloupnosti. Dále také lateralizace, schopnost koncentrace pozornosti, vizuomotorická a senzomotorická koordinace a schopnost rytmizace.

Zvládnutí matematických dovedností je do určité míry závislé na rozumových schopnostech, ale nelze z toho vyvozovat úroveň ovládnutí matematiky. Můžeme se setkat s žáky, kteří mají inteligenci vysokou, ale v matematice mají velké problémy (Zelinková, 2015).

U každého dítěte se projevují různé typy chyb, různé příčiny a každé dítě má své obtíže.

Žák má problémy se základními početními operacemi jako je sčítání, odčítání, násobení a dělení. Obtíže dělá dítěti i spojení čísla s počtem (neschopnost představit si počet předmětů pod určitým číslem), rozlišování geometrických tvarů, orientace na číselné ose. Dítě nezvládá číst matematická znaménka, vícemístná čísla, má problémy se čtením tvarově podobných číslic. Obtíže se mohou objevit i v předmětech, které se s matematikou spojují jako je chemie a fyzika, dějepis i zeměpis (Jucovičová, Žáčková, Sovová, 2001).

Zelinková (2003) uvádí dělení dyskalkulie podle J. Nováka, který vychází z dělení Koščova:

- **Praktognostická dyskalkulie** – porucha matematická manipulace s konkrétními či nakreslenými předměty
- **Verbální dyskalkulie** – problémy s pojmenováním množství a počtu předmětů, operačních znamének a matematických úkonů, vyjmenování číselné řady, neschopnost vybavit si konkrétní číslo
- **Lexická dyskalkulie** – neschopnost číst matematické symboly, záměna tvarově podobných číslic
- **Grafická dyskalkulie** – neschopnost psát matematické symboly, diktované číslice, špatně čitelný písemný projev, vynechání či záměna číslic
- **Operační dyskalkulie** – obtíže v matematických operacích
- **Ideognostická dyskalkulie** – porucha pojmové činnosti (číslo 8 je totéž jako  $2 \times 4$  i  $3 + 5$ ).

Lidé s dyskalkulií často mají problémy i v běžném životě. Obtíže jim dělá určování času podle ciferníku hodinek, určování vzdáleností, odhad množství. Časté jsou problémy s převody jednotek, obtíže spojené s představou prostoru a prostorovou orientací, orientace na mapě a určování směru trasy.

Pokorná (2010) uvádí, že při alternativní terapii je nutné zaměřit se na tři oblasti.

1. Rozvoj prostorové a seriální orientace
2. Rozvoj představy určitého množství prvků
3. Rozvoj představy početní řady

Při reedukaci dyskalkulie, stejně jako u ostatních poruch učení, je nutné řídit se úrovní vývoje dítěte. Prvním krokem musí být rozvíjení psychických funkcí, dále předčíselných představ, utváření a automatizování matematických představ a až po zvládnutí těchto kroků se může přejít k matematickým operacím.

Rozvoj předčíselných představ je základ pro další osvojování matematických dovedností a obvykle probíhá v předškolním věku. S dětmi se procvičuje klasifikace, třídění, dovednost tvořit skupiny např. podle tvaru, barvy, velikosti, nebo kombinace.

Dalším vhodným cvičením je párové přiřazování, kde se používají pojmy jako více či méně, stejně, nejméně, nejvíce apod., pokračování v řazení prvků, kdy má dítě za úkol doplnit chybějící symbol nebo doplnit chybějící části do celku (Zelinková, 2015).

Pro popsání dalších možností reedukace zde není prostor.

### **1.4.3 Dyspraxie**

Dyspraxie je „*porucha motorických funkcí, snížená schopnost vykonávat složitější motorické úkony, složitější motorické sekvence a selekce, motorická neobratnost, porucha motorické koordinace, která není vysvětlitelná ani vrozeným nebo získaným neurogenním onemocněním*“ (Valenta, 2015, s. 47).

Kirbyová (2000) uvádí, že tato porucha postihuje až každého dvanáctého člověka v populaci bez ohledu na věk.

Děti s touto poruchou mají obtíže naučit se jíst, mnohdy jsou neupravené, protože jim dělá problém zapnout knoflík, nedokáží chytit míč, mají špatný rukopis, učitelé často považují tyto děti za lajdáky. Obtíže se objevují i v dospělosti, lidé se chovají zmateně, mají problém s komunikací, může jim dělat problém řídit auto, nebo zvládat domácí práce (Zelinková, 2015; Kirbyová, 2000).

Pro dítě ve škole je důležité pochopení učitele a citlivý přístup. Z pozice pedagoga je třeba dát pozor na to, aby se „nešikovné“ dítě nestalo terčem posměšků ze strany spolužáků či obětí šikany.

Pro práci s žákem s dyspraxií existuje mnoho činností, které mu pomohou v rozvoji a k překonání obtíží. Jedná se především o rozvoj jemné a hrubé motoriky, cviky na zlepšení písma, cviky ke zlepšení dovedností sebeobsluhy, práce s nůžkami, činnosti ke zlepšení zrakové paměti atd.

### **1.4.4 Dysmúzie**

Dysmúzie je specifická porucha postihující hudební dovednosti. Jedinec není schopen vnímat ani reprodukovat hudbu či rytmus. Dítě nezvládá rozlišit tóny a zapamatovat si melodii písně. Tato porucha nemá vážný dopad na vzdělávání dítěte (Bartoňová, 2010; Michalová, 2004)

### **1.4.5 Dyspinxie**

Dyspinxie je specifická porucha, která postihuje úroveň kresby, dítě není schopné zobrazit určité jevy i předměty tak, aby odpovídaly jeho věku. Problémem je i manipulace s tužkou či kreslicími potřebami (Bartoňová, 2010; Michalová, 2004).

### **1.5 Diagnostika SPU**

Diagnostické vyšetření SPU se provádí v pedagogicko-psychologické poradně nebo ve speciálně-pedagogickém centru, kdy je nutná spolupráce mnoha odborníků. Doporučení k vyšetření může dát rodičům pedagog, ale požádat o něj mohou pouze rodiče.

Psycholog vyšetřuje úroveň verbální a neverbální inteligence se zaměřením na rozbor nerovnoměrných výkonů žáka. Důležitou součástí vyšetření je anamnéza dítěte, sourozenců i rodičů, kterou zpravidla vypracuje sociální pracovníce. Během vyšetření se sleduje chování dítěte, jak řeší zadané úkoly, jak se soustředí atd.

Při vyšetření se používají testy inteligence, testy školních znalostí a testy dalších speciálních schopností.

Intelligenční testy hodnotí všeobecnou inteligenci. Zjišťují také silné a slabé stránky jedince. Nejznámějšími testy jsou WISC a Wechsler test.

Testy školních znalostí zjišťují úroveň čtení, psaní a matematických dovedností.

Testy speciálních dovedností se zaměřují na úroveň sluchového a zrakového vnímání, úroveň pravolevé a prostorové orientace, vyšetření řeči, motoriky a rovnováhy.

Výsledek vyšetření pomáhá škole při tvorbě individuálního vzdělávacího plánu, dále jen IVP.

Pokud má učitel či rodič podezření na SPU, měl by věnovat pozornost těmto oblastem:

- čtení – chyby, rychlost, chování při čtení, porozumění textu
- psaní – držení pera, vybavování písmen, pravopis, úprava
- počítání – záměna matematických operací, špatná orientace na číselné ose, neporozumění pojmu číslo
- soustředění – výkyvy v soustředění, obtížné soustředění

- sluchové vnímání – dělení slov na slabiky a hlásky, a naopak spojování ve slovo
- zrakové vnímání – rozlišení figur a pozadí
- řeč – malá slovní zásoba
- pravolevá a prostorová orientace
- reprodukce rytmu
- postavení dítěte v kolektivu

Nejčastěji se poruchy učení odhalují v mladším školním věku, ale k odhalení může dojít i v dospělosti. Většinou se jedná o osoby, které používaly dobré kompenzační mechanismy.

Při diagnostice dospělých jedinců se v současnosti používají testy Pavly Cimlerové a Daniely Pokorné, které jsou ověřovány a standardizovány. Sleduje se při nich čtení smysluplného a nesmyslného textu, psaní podle diktátu, sluchové a zrakové vnímání, koncentrace pozornosti a rozumové schopnosti. Mnohdy se u dospělých používají testy, které se používají i u dětí (Zelinková, 2015; Jucovičová, Žáčková, 2007).

## **Shrnutí**

V první kapitole se píše o definici specifických poruch učení, co to jsou SPU, v jakých oblastech mají žáci se SPU obtíže. Dále se zde nachází objasnění používané nejednotné terminologie. Kapitola objasňuje předponu dys-, upozorňuje na skutečnost, že děti se SPU nemají intelektové obtíže. V další části jsou definované druhy SPU jako je dyslexie, dysgrafie, dysortografie, dyskalkulie, dysmúzie, dyspinxie, jejich definice a projevy a možnosti reedukace. V poslední části kapitoly se nachází diagnostika SPU, kdo dává doporučení k vyšetření, kdo jej provádí, co se vyšetřuje u dětí a jak probíhá diagnostika dospělých jedinců.



## 2 POČÁTEČNÍ ČTENÍ

Ve druhé kapitole se čtenář seznámí s počátečním čtením, s pojmem gramotnost a čtenářská gramotnost. Jsou zde popsány faktory, které čtenářskou gramotnost ovlivňují a etapy čtenářské gramotnosti. Dále je čtenáři představeno předčtenářské období, kdy se rozvíjí, kdo by se měl do procesu zapojit a typy publikací sloužících k rozvoji tohoto období.

### 2.1 Čtení a čtenářská gramotnost

Umět číst a psát patří k základním prvkům vzdělanosti. Vyučování čtení a psaní se stalo nezbytnou součástí života lidí ihned po vynalezení písma. Člověk, který umí číst a psát, je považován za gramotného.

Metelková a Svobodová (2013) vysvětluje pohled na gramotnost v jejím vývoji. Podle ní se do 1. poloviny 20. století gramotnost sledovala výhradně ve vztahu k negramotnosti. Za gramotného člověka byl považován ten, kdo uměl číst, psát a později i počítat. Negramotný byl ten, kdo toto neovládal. Dále uvádí, že Československá republika, stejně jako další ekonomicky vyspělé země, se s negramotností téměř nesetkávaly.

Definic čtenářské gramotnosti je mnoho. Kaprová (2000) uvádí definici podle Slovníku cizích slov jako znalost psané formy jazyka. Wildová (2002) gramotnost definuje nejen jako schopnost číst texty a porozumět jim, ale také schopnost vybírat, třídit a zpracovávat z textu informace. Rámcový vzdělávací program, dále jen RVP, uvádí definici na základě výzkumu OECD PISA, která je: „*Čtenářská gramotnost znamená schopnost porozumět textu, přemýšlet o něm a používat jej k dosahování určitých cílů, k rozvoji vlastních schopností a vědomostí a k aktivnímu začlenění do života společnosti.*“

Ve čtenářské gramotnosti se prolíná několik rovin:

- **vztah ke čtení** – potěšení z četby a vnitřní potřeba číst
- **doslovné porozumění** – důležitá je dovednost dekodovat psané texty a budovat porozumění na doslovné úrovni se zapojením dosavadních znalostí a zkušeností
- **vysuzování a hodnocení** – schopnost vyvozovat z přečteného závěry a texty posuzovat z různých hledisek

- **metakognice** – dovednost a nácvik seberegulace
- **sdílení** – sdílení prožitků, porozumění a pochopení s dalšími čtenáři
- **aplikace** – využití čtení k vlastnímu rozvoji i ke svému konání (Kolektiv autorů, 2011).

Ve čtenářské gramotnosti se prolínají dvě povahy: povaha konstruktivní (porozumění a používání psané řeči vyžadované společností) a povaha funkční (nástroj poznání, umožňuje fungování ve společnosti, rozvoj jednotlivce i celé společnosti). Ve čtení je vyzdvihován funkční charakter, kdy je čtení důležité k rychlému a pružnému získávání a efektivnímu zpracovávání informací. Z toho vyplývá, že čtení je důležité i pro další oblasti lidského poznávání, pro rozvoj jedince, pro úspěšnost ve vzdělávání, ale i v osobním životě a tvoří základ pro celoživotní vzdělávání.

Faktory, které ovlivňují rozvoj čtenářské gramotnosti, se dělí do dvou skupin: vnitřní a vnější. Mezi vnitřní faktory se řadí: genetické predispozice, motivace, čtenářské strategie, zájem, charakter, intelektové schopnosti. Do vnějších faktorů patří: rodina, škola, mimoškolní a mimorodinné faktory (Havel, Najvarová, 2011).

Havel, Najvarová (2011) dále uvádějí tři etapy rozvoje čtenářské gramotnosti:

1. Etapa pregramotnosti – počátek vzniká prvními kontakty dítěte s gramotností, projevuje se povídáním si s dospělými, předčítáním, manipulací s knihami a také si dítě všímá, co dospělí dělají s psanými materiály.
2. Etapa rozvoje čtenářské dovednosti – začíná zahájením povinné školní docházky a hlavním znakem je záměrné působení učitele na gramotnostní dovednosti a představy žáků. Tato etapa končí ukončením povinné školní docházky.
3. Etapa funkční gramotnosti – souvisí s věkem dospělých, kdy by znalosti a dovednosti měly být na takové úrovni, aby se člověk mohl začlenit do společnosti a být její funkční součástí.

Na závěr je nutné podotknout, že pro rozvoj čtenářské gramotnosti je velmi důležitá rodina a škola. Čtenářskou gramotnost je vhodné rozvíjet ve všech předmětech kurikula po celou školní docházku, aby se tak mohla čtenářská gramotnost stát mostem k rozvoji dalších oblastí funkční gramotnosti.

## 2.2 Předčtenářské období

V období předškolního věku může dítě mít zájem o knihy, písmena i čtení. Výzkumy dokazují, že úspěch při čtení na základní škole je ovlivněn již přípravou dítěte v předškolním období. Pokud má dítě o čtení zájem, měli bychom ho v něm podporovat. Do procesu podpory by se měla zapojit i rodina. Bacus (2004) uvádí, že se do procesu čtení promítá především vzor rodičů, jejich zvyklosti a samotná připravenost dítěte.

Jestliže rodiče mají pozitivní vztah ke knihám, je velká pravděpodobnost, že takový vztah budou mít i děti. Pro dítě je vhodné, aby mu rodiče četli, společně navštěvovali knihovny a rozvíjeli řečové schopnosti (Bacus, 2004).

V předčtenářském období potřebují děti ke čtení druhou osobu, která si s nimi bude knihy prohlížet, vyprávět příběhy, ale také předčítat. Tato druhá osoba by se měla dětem věnovat i v první a druhé třídě, protože zde se děti ještě příliš soustředí na abecedu, hlásky, slabiky a věty, nedokáží ještě pozorně sledovat samotný text (Havlíková, 1978).

Poliak a Klátik (in Chaloupka, 1982) považují za vhodné knihy pro nečtenáře leporela, obrázkové knihy, dětské verše, lidová říkadla, rozpočítadla, autorskou poezii, pohádky a povídky ze života dětí. Dle V. Gebhartové (in Chaloupka, 1982) je tvorba rozdělena do pěti typů:

1. publikace pouze s výtvarným projevem bez textu (hračky, beztextová leporela)
2. stimulativní a instruktivní publikace sloužící k estetickým dovednostem (omalovánky, vystřihovánky)
3. publikace s výtvarným projevem se slovy doprovázejícími obrázky (leporela)
4. publikace se stejným poměrem výtvarného projevu a textu – literární žánr (verše, pohádky)
5. publikace s naučným charakterem.

Podle Havlíkové (1978) je prohlížení dětských knih nejrychlejším způsobem seznámení dítěte s okolním světem. Děti se v předškolním věku setkávají s knihami pohádkovými, ale také s atlasy, encyklopediemi nebo knihami zaměřených na zájmy dítěte. Děti se za pomoci dospělého člověka mohou naučit, jak se některá písmena jmenují, což je jedním úkolem předškolního vzdělávání. Dále by měly pochopit, že se píše a čte zleva

doprava a shora dolů, což souvisí s rozvojem pravolevé orientace. Pro vhodný rozvoj řečových schopností u dětí je důležité o příběhu mluvit, rozebírat ho, nechat dítě pomocí své fantazie příběh dokončit. To slouží k rozvoji slovní zásoby a fantazie.

Kniha slouží dětem také jako nástroj hry. Neumí sice ještě číst, ale za pomoci fantazie jim kniha slouží jako hračka (Havlíková, 1978).

### **Shrnutí**

Druhá kapitola pojednává o počátečním čtení. Je zde uvedeno, co to je čtení a čtenářská gramotnost, roviny, které se ve čtenářské gramotnosti prolínají. Dále je zde uvedeno, které faktory čtenářskou gramotnost ovlivňují a etapy rozvoje čtenářské gramotnosti. Ve druhé části kapitoly je popsáno předčtenářské období, kdy se rozvíjí, kdo by se měl do procesu zapojit a rozdělení typů publikací.

### 3 ANALYTICKO-SYNTETICKÁ METODA

Třetí kapitola seznamuje čtenáře s historií analyticko-syntetické metody. Čtenář se dozví nejdůležitější jména spojená s metodou, jak probíhá čtení v prvním ročníku a dělení období při nácvičce psaní. V kapitole je uvedeno, jak by měl pedagog přistupovat k zaostávajícímu čtenáři.

Analyticko-syntetická metoda byla od roku 1951 jedinou metodou povolenou v československých školách, a to až do roku 1990. Nazývala se také metodou hláskovou, nebo zvukovou. Jejím zakladatelem byl Konstantin Dmitrijevič Ušinskij, který je považován za zakladatele ruské pedagogiky a ruské národní školy.

Ušinskij kladl důraz na rozvoj řečových dovedností, kdy se ze slova nejprve vydělí hláska, a teprve pak se děti učí psát dané písmeno. Nejdříve se vyvodí samohlásky, souhlásky pak ze slov dětem známých. Dalším krokem bylo skládání hlásek dohromady. Začínalo se slabikou, následovala slova a nakonec věty. Psát se začínalo velkými tiskacími písmeny a s psací abecedou se začínalo až tehdy, kdy děti zvládli vyvodit 10 tiskacích písmen.

V naší zemi se touto metodou zabýval Hynek Kohoutek v práci Celostní psaní na stupni elementárním (Kohoutek, 1947). Velký důraz je kladen na kreslení a přípravu cviků jednotázných lineárních, což tvoří tvarový základ jednotlivých písmen. V řeči Kohoutek propagoval rozvoj rytmizace prostřednictvím básniček a říkadel.

S rozvojem této metody je spojeno i jméno Otokara Chlupa, který vytvořil Slabikář i Živou abecedu. Tyto pomůcky se ve velkém používají dodnes. Všechny školy postupovaly podle Metodiky psaní Václava Pence (Penc, 1983), všude se postupovalo jednotně, podle stejných osnov i učebnic. (Fasnerová, 2012).

Nácvik čtení se v 1. ročníku dělí do tří období:

1. předslabikářové období - jazyková příprava na čtení (6 – 8 týdnů)
2. slabikářové období – slabičně analytický způsob čtení (22 týdnů)
3. poslabikářové období – plynulé čtení slov, vět a textu (4 – 8 týdnů).

I oblast psaní se dělí do období, které časově odpovídají nácvičce čtení:

1. Období uvolňovacích cviků
2. Období nácviiku vlastních grafémů, slabik, slov a vět
3. Období procvičování psaní textů a zpětné čtení textů napsaných vlastní rukou.

Uvedená doporučená doba je pouze orientační. Učitel musí přizpůsobit tempo a délku procvičování žákům, ale také školnímu vzdělávacímu programu (Fasnerová, 2016).

V metodickém průvodci Čtení, psaní, jazyková a literární výchova v 1. ročníku (1981) poukazují autoři na individuální péči o zaostávající čtenáře. Mezi dětmi zaostávajícími v počátečním čtení jsou uvedeny i děti s přiměřenou inteligencí, sociální i kulturní příležitostí, ale s vývojovou poruchou čtení (dyslexií). Důležité je, aby učitel co nejdříve odhalil brzdící faktory. To vede k předcházení mezer a chyb ve čtenářském vývoji dítěte. Na začátku roku je nutné sledovat celkové počínání žáků při drobných úkolech, nesledovat jen znalosti, a zaměřit se na celkový rozvoj osobnosti žáků.

Za nejdůležitější je považováno postupné zmírňování a odstraňování zjištěné příčiny opoždění. Pro děti s dyslexií je důležitá zkušenost. Pokud má dítě zkušeností málo, nikdy se nevytvoří dovednost, což platí i u čtení. Učitel musí přizpůsobit vyučovací hodinu tak, aby slabším žákům byl dopřán dostatek času a aby se vyspělejší žáci nezdržovali. Toho učitel dosáhne vedením vyspělejších žáků k tvořivé a samostatné práci.

Navrátilová (Metodická příručka Sfumato) upozorňuje, že tato metoda dělá problémy dětem, které mají obtíže v oblasti syntézy a analýzy (zrakové či sluchové) a také v oblasti zrakové diferenciaci.

I přesto, že byla analyticko-syntetická metoda dlouhé roky jedinou používanou metodou, Wildová (2002, str. 18) uvádí, že „v poslední době se elementaristé stále více shodují v tom, že analyticko-syntetická metoda způsobuje řadu obtíží, nemusí vyhovovat všem dětem a klade velké nároky na žáka i učitele“. Zároveň také uvádí, že neexistuje univerzální metoda, která by vyhovovala všem, každé dítě je individuální a ve třídě vždy najdeme malé procento, které bude ve čtení selhávat.

## **Shrnutí**

Ve třetí kapitole je definována analyticko-syntetická metoda. Její historie, jména osob, které jsou s touto metodou spojené, nácvik čtení v prvním ročníku, dělení období při psaní. Dále je zde uvedeno, jak by se mělo přistupovat k zaostávajícímu čtenáři a upozornění na možné problémy spojené s touto metodou.

## 4 METODA SFUMATO

Ve čtvrté kapitole se čtenář seznámí s historií metody Sfumato, základní ideologií této metody a její fáze, a především s první fází OSBUA.

Metoda Sfumato je též známá jako splývavé čtení. Autorkou a propagátorkou je Mária Navrátilová, která si během své praxe ověřovala metody, jež získala během své profese učitelky klavíru a zpěvu. Metodu na doporučení profesora Zdeňka Matějčka zkoušela po dobu jedenácti let v prvním ročníku ZŠ, aby prověřila její účinnost a efektivitu. Metoda se osvědčila s dobrými výsledky nejen u žáků běžných škol, ale také u dětí se speciálními vzdělávacími potřebami. Základem techniky je přenos smyslových informací a jejich zpracování. Jednotlivé orgány na sebe navazují v přesném pořadí zrak – hlas – sluch (Fasnerová, 2016).

Sfumato umožňuje přizpůsobit výuku a její tempo potřebám žáků. Díky tomu děti získávají důležitou fixaci čtecího vzorce. Metoda klade velký důraz na individualitu každého žáka a je úspěšná u dětí s logopedickými problémy, dětí ze sociokulturně znevýhodněného prostředí, dětí se sníženým intelektem, dětí autistických, dětí cizinců i dětí nadaných. Sfumato je celoplošnou prevencí před dyslektickými projevy a zlepšuje výslovnost.

Sfumato patří mezi metody syntetické. Spočívá v tom, že se jednotlivé hlásky skládají rovnou ve slovo. V praxi Sfumato funguje tak, že učitelka ukazuje na písmeno a žák ho po celou dobu vyslovuje. Postupně přechází na další písmeno, kdy se může měnit i délka držení hlásky. Při tom má oko dostatek času na sledování konkrétního písmena.

Děti se automaticky učí pracovat s dechem, což slouží ke správné hlasitosti čtení. Důležitou roli hraje sluch, který slouží jako zpětná vazba.

Výuka je rozdělena do pěti fází:

1. expozice hlásky, období „OSBUA“
2. 1. stupeň syntézy: syntéza dvou hlásek
3. 2. stupeň syntézy: syntéza tří hlásek – princip jednoslabičnosti
4. 3. stupeň syntézy: syntéza čtyř hlásek



## 5. čtení ze slabikáře.

Pořadí písmen v první fázi by se nemělo zaměňovat, slouží ke správné zrakové i sluchové analýze. V tomto období jde o přípravu na čtení, kdy se využívá mezipředmětového propojení, např. aktivity pohybové, hudební, dramatické, ale i výtvarná činnost a zapojení hmatu a jemné motoriky. Písmena se učí zároveň ve všech tvarech, malá, velká, tiskací i psací. K jejich fixaci slouží mnoho činností, např. dokreslování, sestavování, modelování. Písmena v této fázi jsou seřazena tak, aby mezi nimi byl co největší kontrast z hlediska zraku, dechu, hlasu a sluchu. Pokud se žáci učí písmeno „A“ a „O“ hned po sobě, můžou se žákům plést, protože jsou tvarově podobná.

Další fáze navazují jedna na druhou v přesném pořadí.

Stejný důraz je kladen i na psaní. Děti se učí psát jedním tahem, od začátku se učí velká písmena ve jménech a na začátku věty. Psaní začíná uvolňovacími cviky – nejprve švihy, přechází se na tahy a pomalu se velikost písma zmenšuje. Uvolňovací cviky se zapojují především do výtvarné výchovy, viz příloha č. 1.

Své místo v této metodě mají i didaktické pomůcky. Často se využívají destičky s písmeny, kdy dítě využívá hmat a zapojuje tak další smysl. Dále se nacvičuje pravolevá orientace, počítání (určení řádku) a učitel destičky slouží jako rychlá kontrola. Dalšími pomůckami jsou pohádkové karty, maňásci a pexeso Abeceda. Učitel si může didaktické pomůcky vymyslet i sám. Vhodné je zapojit do výuky také hry.

Každý pedagog, který chce ve své praxi využívat metodu Sfumato, musí projít kurzem, kde se naučí metodu skvěle ovládat, bez kurzu Sfumatem učit nemůže (Navrátilová, Metodická příručka).

### **4.1 Fáze OSBUA**

Celá metodika Sfumata je založena na přesném pořadí vyvozování písmen. Metoda klade důraz také na vyvozování jednotlivých hlásek, které je založeno na dlouhém a hlasitém provedení. Metoda je jiná právě v tom, že i syntéza pouhých dvou hlásek probíhá podle jasných, předem stanovených pravidel, který se učí při seminářích v praktických cvičeních.

Název OSBUA vychází z prvních hlásek, které se žáci učí a je to proto, aby došlo u žáků ke správné zrakové a sluchové analýze, což slouží k připravenosti hlasu pro správné a plynulé čtení.

V první fázi se využívá k práci Živá abeceda a jedná se o přípravu na čtení. Tato fáze by měla obsahovat kroky, které dítě potřebuje, než přijde samotné čtení. Konkrétní písmeno se vyvozuje v rámci mezipředmětové propojenosti a využívá prvky pohybové, hudební, dramatické i výtvarné a zapojuje i hmat a jemnou motoriku.

Již při vyvozování se žáci učí všechny tvary písmene, malé, velké, psací i tiskací. K tomu využívají různé dokreslování, hledání písmen, sestavování či modelování, což vede k lepšímu zapamatování si přesného tvaru.

OSBUA je sestaveno tak, aby mezi písmeny byl co největší kontrast z hlediska zraku, dechu, hlasu i sluchu. Děti se učí číst pomocí ukazovátka drženého na písmeni a drží ho tak dlouho, dokud nedá učitel ukazovátko pryč. S délkou si učitel různě hraje, může výslovnost prodloužit nebo zkrátit, používá gesta, čímž se žáci lépe zapojují a soustředí. Celé čtení začíná použitím zraku, kdy se ke grafické podobně připojuje zvuk. Dítě má tak dostatek času si vše uvědomit.

### **Písmeno „O“**

Jedná se o nejjednodušší vokál, proto je zařazen jako první. Základem je hlasité volání se silným vnitřním nábojem. Při vyvozování je třeba dohlížet na správný tvar úst. Protože děti nejsou schopné ani zvyklé sedět 4 vyučovací hodiny v lavici, využívá se při seznamování s písmenem především pohybová složka, kdy např. obíháme, prolézáme a cvičíme s obručí, okukujeme ostrov, otáčíme se, otloukáme ořech o ořech, lovíme oblázky v rybníčku, cvičíme jako opička – skok, běh slalom.

Jako výtvarný prvek zapojujeme Oko obra Olivera (příběh k Živé abecedě) či ovečka. Při dramatizaci se využívá hra na ostrov, žáci poslouchají pohádku O veliké řepě, kterou následně hrají jako divadlo, nebo obchodují na tržišti. Ve spojení s hudebním prvkem se zapojují písně Okolo Hradce, Pásla ovečky, Kolo, kolo mlýnské a hra na orchestr. Hmat se zapojuje například skládáním O z víček od PET-lahví, vyrábí se ostrov, modeluje se,

písmeno se maluje kamarádovi na záda. V hojném množství se využívá práce u tabule, přiřazují se obrázky, skládají se písmena, písmena se obtahují, používají se tabulky, mariáš či pexeso, tvary písmen se vybarvují, k postavám se přiřazují velká či malá písmena, nebo se písmena vybarvují a vystřihují.

Při psaní se musí dohlížet na správné držení těla a tužky, využívá se mazání hranou ruky, ovál se nacvičuje švihem na formát A4, kdy se dodržuje správný směr a tvar (do rohu papíru). Tvary se zmenšují směrem dovnitř, kdy žáci vnímají tvar a velikost na ploše. Postupně se přechází ke zmenšování v linkách a ze švihu se pohyb mění na tah, žáci se orientují v daném prostoru a dodržují stejné vzdálenosti mezi jednotlivými ovály. Jako uvolňovací cviky slouží např. obláčky nebo ovečka.

### **Písmeno „S“**

Toto písmeno následuje po „O“ z důvodu velké kontrastnosti, ať už zvukové, tak i zrakové. Výuka je velmi propojována s prvoukou. Je možné zaměřit výuku na citoslovce (hadí syčení) a zároveň vyučovat různé slovní druhy.

Při vyvozování tohoto písmene se žáci učí správně pracovat s dechem, získávají správné postavení zubů a učí se zesilovat a zeslabovat při hře na lovicí hady. Jako protiklady se učí např. silný X slabý. Při pohybovém prvku se používá stoj, sed, skákání, stoupaní, sjíždění, slézání, stočení se, spaní, sklánění se, sportování, děláni svíčky, válení sudů či schovávání se. Jako výtvarný prvek se využívá kreslení světa, stromu či sluníčka, jehož základ tvoří ovál naučený u písmene „O“.

Při dramatizaci je vhodné využít hru na strašidla, hru na sochu či pohádku O Smolíčkovi Pacholíčkovi nebo Sněhurku. Hudební výchova nabízí skladby jako Skákal pes, Sluníčko, sluníčko, Když jsem já sloužil, či hru na saxofon. Stejně jako u písmene „O“ se využívá modelování z různých materiálů, hádání písmena po slepu, malování na záda kamaráda, abecední knížka, či skládání ze stavebnice. Skvěle se hodí téma stolování. Technika čtení je stejná jako u předchozího písmena.

Při psaní je opět nutné dohlížet na správné držení těla i tužky, nacvičuje se kruh švihem, důležité je zaplnění celé plochy a zmenšování do tvaru kruhu. Žáci se učí

rozlišovat kruh od oválu. Rohy papíru, kde je volné místo se vyplňuje menšími kruhy, kdy se využívá světlo a stín – žáci přitlačí a povolí. Ve výtvarné výchově se maluje slunce.

### **Písmeno „B“**

Písmeno „B“ patří k hláskám tlačeným, což znamená, že nejprve přijde nádech, pak stažení a končí se výbuchem. Hlasový projev je bez přídavného tónu. Ve velkém množství se využívá téma bubnů v hudební výchově. Zapojují se písňe jako Tluče bubeníček, Když jde malý bobr spát, Měla babka, hra na Zlatou bránu, hudební nástroje – buben, basa, benžo.

Při rozvoji slovní zásoby zapojujeme slova začínající touto hláskou jako např.: brána, bažant, boty, budík, Budulínek, bubínek, balík, bobr, bazén, babička bříza, beruška, brýle atd. Používá se i slovní spojení, jako zelená brána, rohatý beran, borovicový les, která se následně spojují do vět. K pohybu slouží běh, honění se za bublinou, dávání branky, prolézání švédské bedny, balet, probíhání bludištěm či hra s balónem.

Ve výtvarné výchově a pracovních činnostech žáci vyrábějí horkovzdušné balóny nebo boty, mohou rozfoukávat barvy či vytvářet bambulí. K dramatizaci si žáci předvádějí scénku, kdy přijde balík, poslouchají a hrají pohádku O Budulínkovi nebo hledají pohádkové dvojice jako Bob a Bobek, Bolek a Lolek atd. Pro činnostní prvek může sloužit pečení bábovky, pití brčkem, foukání bublin, luštění bludiště, ochutnávání buráku a burisonů a další.

Při psaní se učí polooval horní švihem, který směřuje z dolního levého rohu směrem nahoru do pravého rohu a dolů. Žáci píší do linek, které se zmenšují, tvary se střídají malé a velké a opět se využívá především ve výtvarné výchově technika zatlač a povol. Vhodné je toto trénovat např. na květinách.

### **Písmeno „U“**

K vyvozování využívá pedagog svou fotografii. Na otázku, kdo je na fotce, žáci odpovídají „učitel“ a díky tomu hlásku vyvodí. Jedná se o volaný tón, který se volá hlasitě s využitím silného vnitřního náboje. „U“ umožňuje barvení hlasu do hloubky a při vyslovení je nutné úžinové postavení rtů.

Stejně jako u předchozích písmen se učí všechny tvary zároveň a pedagog připomíná psaní velkého písmena u jmen.

Při pohybovém prvku se využívá utíkání, uhánění, usmívání se, uklánění, upažení či unožení a honění se v uličkách. Je možné zapojit procházku po ulici, která se vhodně propojuje s prvoukou a zapojí se cesta do školy, dopravní značky nebo blízké okolí školy. Při dramatizaci se využívá hra na ufnukanou Ursulu na hradě, jede se mašinkou a volá se úúúú, hra na hlemýžď v ulitě, předvádění pantomimou, co vše umím. Vhodné písně jsou Utíkej, Káčo a Ukolébavky. Ve výtvarné výchově a pracovních činnostech se vytváří úsměv, usměvaví skřítki, či šnek s ulitou.

Dalšími činnostmi může být vyšívání úsměvu, modelování ulit, vytváření účesu, účastníci dopravy, učení se přecházet ulici, stolování s ubrouskem na ubrusu.

Žáci jako u předchozích písmen pracují u tabule, přiřazují obrázky, skládají písmena, obtahují, pracují s tabulkami, vybarvují písmena, přiřazují velká a malá písmena k postavám, přiřazují náslovné hlásky a další.

Při psaní se učí polooval dolní. Učí se švihem, vyplňuje se celá plocha a zároveň se zmenšuje dovnitř. Nacvičuje se střídání poloovalů dolních a horních, kdy se oblouky nespojují. Tím se trénuje malý a velký zátrh.

### **Písmeno „A“**

Jedná se o hlasitě volaný tón, se silným vnitřním nábojem. Ústa jsou při vyvozování široká, se spuštěnou bradou.

Využívá se k pohybu akrobacie, atletika, či autíčkové závody. K rozvoji výtvarného prvku slouží auto, anděl, vyrábí se drak Ámos, který následně může sloužit i k dramatizaci. K té se také využívá hra na anděly, na Apače nebo pohádka Anděl Páně a Auta.

Při hudební výchově se zapojují písně Adámku náš, Ach synku, synku, Andulko Šafářova a žáci hrají na akordeon. Jako další činnosti se využívá jezení ananasu, stavění autodráhy, tvoření nebe pro anděly a již zmíněné činnosti u předchozích písmen z první fáze.

V psaní se žáci učí lomený švih. Ten začíná zdola šikmo nahoru do pravého rohu a má špici. Je nutné na špičce zastavit, aby se nevytvořil oblouk. Postupně se opět zmenšuje dovnitř. Mezi linkami se dává pozor, aby nedocházelo k přesahování linek. První čára se dělá pomaleji, druhá naopak švihem. Lomené švihy se dělají i obráceně a využívá se jich například při vytváření hvězdy, kde se také zapojuje přitlačení a povolení.

Celá první fáze většinou trvá tři až čtyři měsíce. Ve srovnání s jinými metodami se může z počátku zdát, že je metoda pomalá. Při přechodu na čtení ze slabikáře dochází k plynulému čtení a žáci se během první třídy zvládnou naučit celou abecedu.

Pro správné vytvoření zrakové i sluchové analýzy by se nemělo pořadí písmen měnit. Žák dodržetím pravidel získá citlivost pro grafém i foném. Zároveň se rozvíjí hlasový aparát, což vede k dokonalému a plynulému čtení (Navrátilová, Metodická příručka; Navrátilová, Roční výuka v tematických okruzích, týdenních plánech; Navrátilová, Sfumato v praxi).

## **Shrnutí**

Kapitola pojednává o historii vzniku metody Sfumato. Dále se čtenář dozví základní informace o výuce této metody, na jakém základu je postavena, pro koho je vhodná. Jsou zde uvedeny fáze výuky a podrobně popsána první fáze OSBUA.

## II. ČÁST

### 5 PRAKTICKÁ ČÁST

#### 5.1 *Cíl výzkumné práce*

Do roku 1990 byla jedinou uznávanou metodou elementárního čtení a psaní na základních školách metoda analyticko– syntetická. Po roce 1990 se objevuje řada nových metod, mezi které patří právě i metoda Sfumato. Cílem výzkumné části je zjistit, zda je na území Jihočeského kraje analyticko-syntetická metoda u žáků se SPU využívána častěji než metoda Sfumato a dále analyzovat možnosti využití didaktických pomůcek při výuce žáků se SPU a klady a zápory obou metod z pohledu pedagogů.

#### 5.2 *Hypotéza*

Hypotéza je vědecký předpoklad. Může být vyvozena z teoretické části, nebo může vzniknout z vlastní zkušenosti výzkumníka, kde se uplatňuje autorova invence a důmyslnost. Hypotéza musí vycházet z faktických informací, které jsou o problému známé a stanovuje se na začátku výzkumu. Výsledkem zkoumání je hypotézu potvrdit nebo vyvrátit.

Hypotézy vyjadřují vztahy mezi proměnnými. Není možné, aby se jednalo pouze o výrok. Mezi proměnnými se vyjadřují vztahy, rozdíly nebo následky. V každé výzkumné práci může být zvoleno několik hypotéz, které ovšem musí tvořit jeden celek (Gavora, 2000).

Vzhledem k cíli bakalářské práce byla stanovena tato hypotéza:

**H1 K výuce čtení je pedagogy častěji využívána analyticko-syntetická metoda než metoda Sfumato.**

#### 5.3 *Metodologie*

K naplnění první části cíle bakalářské práce jsem zvolila kvantitativní výzkum. Ten pracuje s číselnými údaji, kdy zjišťuje množství, rozsah nebo frekvenci výskytu jevů. Údaje je možné zpracovat matematicky např. sčítat, vypočítat jejich průměr, vyjádřit v procentech, nebo použít další statistiky. Výzkumník si udržuje odstup od zkoumaného

jevu, čímž je zabezpečen nestranný pohled. Výzkumník si klade za cíl třídění zjištěných údajů a objasnění jejich existence či změn (Gavora, 2000).

K druhé části naplnění cíle byl použit kvalitativní výzkum. Zde se jedná o zjištění informací ve slovní podobě. Základ tvoří výstižný, plastický a podrobný popis. Výzkumník se snaží o navázání co nejbližšího vztahu se zkoumanými osobami, o proniknutí do jejich situací, což slouží k porozumění a díky tomu je může popsat. Kvalitativní výzkum využívá metody, kdy se výzkumník setkává s respondenty tváří v tvář. Hlavním cílem je porozumění zkoumanému člověku, chápat, jak respondent věci vidí. Výzkumník se zajímá o konkrétní případ (žák, učitel, škola, skupina), který podrobně popíše. Snaží se o co nejhlubší proniknutí do případu a objevení nových souvislostí. (Gavora, 2000).

Švaříček, Šed'ová (2014) uvádí jako nejčastější metody sběru dat zúčastněné pozorování, hloubkový rozhovor a ohniskové skupiny.

Ke sběru dat kvantitativního výzkumu byla využita metoda dotazníkového šetření. Ke sběru dat kvalitativního výzkumu byla použita metoda hloubkového rozhovoru.

### **5.3.1 Dotazník**

Gavora (2000) uvádí, že dotazník je jednou z nejčastějších metod pro zjišťování dat. Základem je písemné pokládání otázek, na které respondenti odpovídají také písemně. Nejčastěji bývá dotazník využívat k hromadnému získávání dat. Je nutné mít jasnou strukturu dotazníku a přesně stanovený cíl.

Dotazník se rozděluje do tří částí:

- 1) Informace o zadavateli dotazníku (název a adresa instituce nebo jméno autora) – tato část by měla obsahovat popis cíle dotazníku a význam respondentových odpovědí. To by mělo motivovat k pečlivým a pravdivým informacím a také k vrácení zadavateli. Mohou se také objevit jasné instrukce k vyplnění dotazníku, někdy může být přiložen i ilustrovaný příklad vyplnění.
- 2) Samotné otázky – začíná se od lehčích, zajímavých otázek, které jsou pro respondenta přitažlivé. Obtížné a méně zajímavé otázky je vhodné řadit doprostřed. Na konec se řadí otázky s důvěrnými informacemi a otázky faktografické.



3) Závěr – zde by se mělo objevit poděkování respondentovi za spolupráci.

Otázky v dotazníku se dělí na uzavřené (výběr z nabízených odpovědí), polootevřené (nabízí možnost výběru a žádají vysvětlení v podobě otevřené otázky) a otevřené (vlastní respondentova odpověď). Pokud se typy otázek v dotazníku střídají, zajišťuje to udržení respondentovy pozornosti.

Rozdílné jsou i způsoby zadávání dotazníku. První možností je, že výzkumník odnese dotazník respondentům osobně a počká, až jej vyplní. Druhá možnost je odnesení dotazníku osobně, ale respondent jej zašle zpět poštou. Třetím způsobem je zaslání respondentům i zpět zadavateli poštou. Při zadávání dotazníků je nutné počítat s návratností, tj. poměr mezi odeslanými a zpět obdrženými dotazníky. Návratnost se vyjadřuje v procentech a nikdy není 100 %. Minimální návratnost se uvádí 75 %, čehož je ale těžké dosáhnout, a proto je možná návratnost i nižší (Gavora, 2000).

Jestliže zasíláme dotazník poštou, je dobré přiložit průvodní dopis. Je to první věc, kterou respondent spatří po otevření obálky. Druhou věcí je samotný dotazník. Průvodní dopis by měl obsahovat informace, proč respondenta žádáme o spolupráci, důvod a cíl výzkumného šetření. Vhodné je doplnit informaci o datu zaslání zpět (Gavora, 2000).

V současnosti je nejrozšířenější formou elektronický dotazník. Výhodou je práce s větším vzorkem respondentů, jelikož internet je běžnou součástí každodenního života. Další výhodou je, že oproti zasílání poštou je podstatně levnější a jeho vyplňování je i pohodlnější. Avšak velkou nevýhodou je právě návratnost, která se pohybuje mezi 9 a 75 % (Gavora, 2000).

### **5.3.2 Rozhovor (interview)**

Rozhovor je nejčastější metodou sběru dat v kvalitativním výzkumu. Díky rozhovoru může výzkumník zachytit fakta a proniknout do motivů a postojů respondentů. Při rozhovoru je možné sledovat i reakce respondentů a reagovat na to dalším kladením otázek.

Důležitou součástí rozhovoru je rapport, což znamená navázání přátelského a otevřeného vztahu mezi výzkumníkem a respondentem. Chladný a nepřívětivý přístup výzkumníka může vést až k odmítnutí respondenta spolupracovat (Gebora, 2000).

Na každý rozhovor by se měl výzkumník dobře připravit, měl by znát teoretické informace o výzkumném problému. Příprava rozhovoru by měla vycházet z hlavní výzkumné otázky a k tomu připravených několik základních témat s několika otázkami.

Gebora (2000) uvádí, že otázky pro rozhovor se používají obdobně jako u dotazníku a to: uzavřené, polootevřené a otevřené, ale většinou se dává přednost otázkám otevřeným, které se v průběhu rozhovoru mohou přeformulovat.

Otázky rozhovoru se dělí do několika skupin:

1. Úvodní otázky – tyto otázky by měli následovat po představení výzkumu, ujištění o anonymitě, souhlasu s pořizováním zvukového záznamu. Úvodní otázky mají směřovat ke spontánnímu vyprávění respondenta, měly by být jednoduché a dávat najevo empatii. Ideální je, když rozhovoru předchází pozorování.
2. Hlavní otázky – tyto otázky tvoří jádro výzkumu. Překládají respondentovi otázky z vědecké do běžné řeči. Otázky musí být sestaveny tak, aby nenabádaly respondenta k určité odpovědi. Respondenta mají nabádat k hovoření o svých přesvědčeních a dojmech, ne k vyslovení „správné odpovědi“ v souladu s literaturou nebo s názorem vedení organizace.
3. Navazující otázky – jsou zaměřeny na specifická témata a myšlenky. Jsou důležité pro získání hloubky, detail a jemných rozdílů. Nelze je použít na každé zajímavé téma, protože by se rozhovor velmi natáhl.
4. Nepřímé otázky – jsou to projektivní otázky, které můžou vypovědět mnohé o respondentovi.
5. Dynamické otázky – udržují vzájemnou interakci mezi badatelem a účastníkem a jejich cílem je udržet tok řeči a stimulovat respondenta k vyprávění.
6. Ukončovací otázky – uzavírají rozhovor a badatel by jim měl věnovat dostatek času (Švaříček, Šeďová, 2014).

## 5.4 *Charakteristika výzkumného vzorku*

### **Kvantitativní výzkum**

Výzkumné šetření probíhalo od září do prosince 2018. Výběr škol byl náhodný na území jižních Čech. V první fázi jsem posílala dotazníky pomocí e-mailu. Odeslala jsem 108 e-mailů ředitelům základních škol. Návratnost vyplněných tabulek byla velmi nízká, 5,56 % (6 dotazníků). V druhé části šetření jsem do škol jezdila osobně, ale i zde jsem se setkala s negativním přístupem ze strany ředitelů základních škol. Podařilo se mi získat dotazníky ze sedmi škol. Celkem se do výzkumu zapojilo 48 tříd ze 13 škol.

### **Kvalitativní výzkum**

Výběr respondentů pro rozhovory případové studie proběhl záměrně po získání informací z kvantitativního šetření a rozhovory proběhly během ledna 2019. Vybrala jsem jednu školu, kde je elementární čtení a psaní vyučováno výhradně metodou analyticko-syntetickou a druhou školu, kde je elementární čtení a psaní vyučováno Sfumatem. Obě školy se nacházejí v jižních Čechách. První škola má celkem 9 ročníků a v každém ročníku jednu třídu. Druhá škola je v malé vsi a je to tzv. malotřídní škola. Na škole je 5 ročníků, které jsou spojeny ve dvě třídy.

## 5.5 *Popis škol*

### **Škola č. 1**

Budova školy stojí zhruba ve středu obce od roku 1977. Ke škole patří také objekt mateřské školy, která je od hlavní budovy vzdálena cca 200 metrů.

Základní škola je tvořena čtyřmi budovami propojenými chodbami. V prvním pavilonu se nacházejí šatny, kabinety a třídy 1. stupně (1. – 5. třída). Druhý pavilon je patrový. Najdeme zde ředitelnu, sborovnu, šatny, kabinety, pracovnu hospodářky školy a třídy 2. stupně (6. – 9. třída). Dále je v tomto pavilonu učebna chemie a fyziky, cvičná kuchyně a učebna výpočetní techniky. Třetí budova školy je také patrová. V přízemí se rozkládá tělocvična a školní dílna, v patře pak dvě oddělení školní družiny a aula, která je využívána především pro hodiny hudební výchovy, ale pořádají se zde i různé společenské akce, divadla a koncerty pro žáky i veřejnost. V poslední části objektu je kuchyně a jídelna.

Škola je velmi dobře vybavena. Prostorné třídy jsou vybaveny novými, nastavitelnými lavicemi a židlemi, v některých třídách se nachází interaktivní tabule. Sociální zázemí je sice starší, ale dostačující. Chodby jsou vyzdobeny výtvary žáků a celá škola působí velmi milým a vstřícným dojmem.

K areálu základní školy patří i přilehlé pozemky se záhony, skleníkem a velkým školním hřištěm. Celková rozloha je 4,4 hektaru a venkovní volná plocha je 3,9 hektaru.

Základní i mateřskou školu navštěvují i děti z přilehlých vesnic.

Na škole pracuje celkem 13 pedagogických pracovníků a 3 učitelky mateřské školy, vychovatelka školní družiny, asistentka pedagoga, 6 provozních pracovníků (školník/topič, uklízečky, kuchařky) a hospodárka školy.

## **Škola č. 2**

Základní škola je pouze pro 1. stupeň (1. – 5. třída) a je dvoutrídni – 1. a 2. ročník tvoří jednu třídu a 3., 4. a 5. ročník třídu druhou. Ke škole patří také mateřská škola, která má třídu jednu. Budova školy stojí v obci téměř 70 let, ale v posledních letech došlo k celkové rekonstrukci, aby prostory vyhovovaly většímu množství žáků.

Škola se snaží vést žáky k maximálnímu možnému kontaktu s přírodou, ale i přesto využívají pedagogové ve výuce např. interaktivní tabuli. Základem je, aby se všichni žáci cítili ve škole dobře bez ohledu na jejich nadání, sociální a rodinné zázemí či na jejich zdravotní postižení nebo znevýhodnění. Úkolem školy není jen vzdělávat, ale také vychovávat, a proto pedagogové pracují na tom, aby veškeré činnosti prolínala osobnostní a sociální výchova. Snaží se žáky naučit poznat sami sebe, poznat své možnosti, schopnosti, silné i slabé stránky, schopnost pracovat se svými emocemi, ale také vytvářet pozitivní, tolerantní a dobré mezilidské vztahy.

Pedagogům je velmi blízká pedagogika Montessori, což se také zobrazuje v jejich práci, prvky Montessori jsou zařazovány do výuky a žáci je mají ve třídě volně k dispozici.

Ve škole funguje školní družina a výdejna obědů. Obědy jsou každý den dováženy ze základní školy z blízkého městyse. V současnosti navštěvuje školu 30 žáků – 1. ročník 7 žáků, 2. ročník 6 žáků, 3. ročník 6 žáků, 4. ročník 5 žáků a 5. ročník 6 žáků. Ve škole

pracují 4 pedagogičtí zaměstnanci a 2 učitelky MŠ, 3 asistentky pedagoga, vychovatelka školní družiny a 3 provozní zaměstnanci.

Škola působí velmi milým a vstřícným dojmem, z pedagogů vyzařuje nadšení pro svou práci a díky malému počtu žáků je možné přistupovat ke každému individuálně, dle jejich možností a schopností.

### **5.6 Postup při získávání dat**

Kvantitativní výzkumné šetření probíhalo od září do prosince 2018. V první fázi byl dotazník odeslán prostřednictvím elektronické pošty 108 ředitelům základních škol v Jihočeském kraji. S některými řediteli byla i následná komunikace pomocí elektronické pošty ohledně doplňujících informací. Celkem se z celkového počtu vrátily dotazníky ze 6 škol. Návratnost (5,56 %) byla nižší, než uvádí odborná literatura. Ukázka dotazníku viz příloha č. 2.

K dotazníku byl přiložen průvodní dopis, viz příloha č. 3, s žádostí o spolupráci. Dopis obsahoval vysvětlení, proč se na školu obracím, cíl výzkumu a instrukce k vyplnění dotazníků. Do dotazníku pedagogové pod příslušnou metodu, kterou k výuce elementárního čtení a psaní využívají, vyplnili počet žáků s dyslexií, počet žáků s dysgrafií a počet žáků ve třídě celkem.

Ve druhé fázi výzkumu byl dotazník předán osobně. Komunikace probíhala vždy s řediteli základních škol. Celkem bylo osloveno 9 ředitelů a vyplněné dotazníky se vrátily ze sedmi škol. Návratnost v tomto případě byla 77, 78 %. Pro vyplněné dotazníky jsem opět jezdila po předchozí domluvě osobně.

Výzkumu se zúčastnilo celkem 48 tříd (1. - 3. ročník) ze 13 škol. V těchto třídách bylo celkem 820 žáků.

Pro kvalitativní výzkum, který probíhal během měsíce ledna 2019, byly vybrány dvě základní školy. V první škole je k výuce elementárního čtení a psaní využívána metoda analyticko-syntetická. Rozhovory, otázky viz příloha č. 4, byly prováděny s pedagogy v 1. – 3. ročníku.

Druhá škola využívá k elementárnímu čtení a psaní metodu Sfumato a rozhovor proběhl s jednou pedagožkou, jelikož pouze ona vyučuje elementární čtení a psaní.

### **5.7 Analýza výsledků kvantitativního výzkumu a interpretace dat**

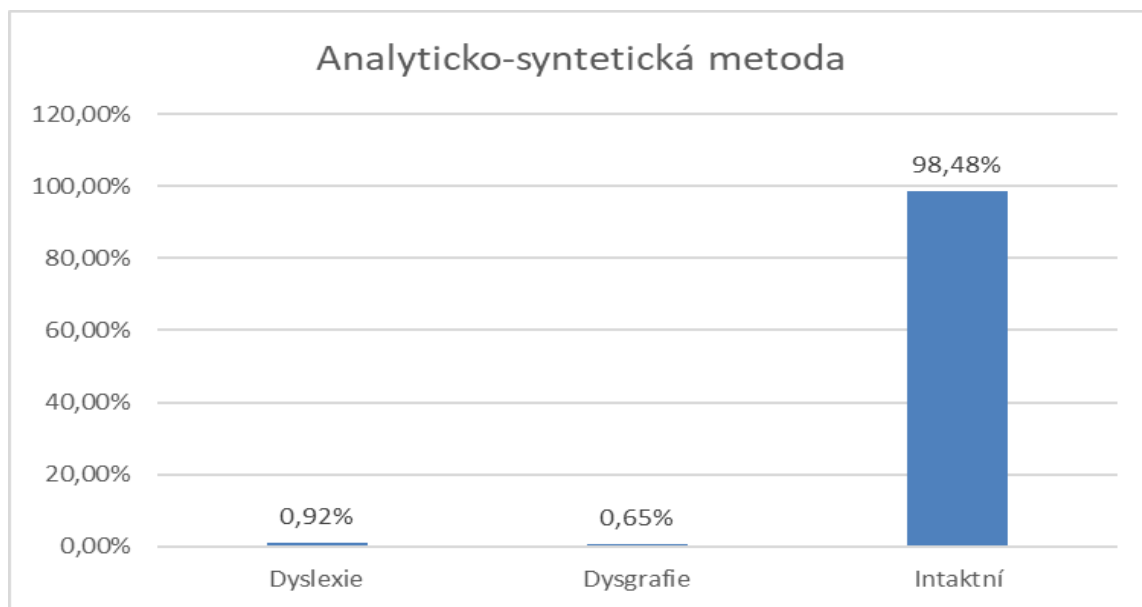
V následujícím textu jsou uvedeny popisy dat z dotazníkového šetření kvantitativního výzkumu.

V tabulce 1 jsou uvedena data ze šetření - kolik pedagogů využívá danou metodu, kolik u dané metody žáků s dyslexií a dysgrafií a počty žáků vyučovaných metodou celkem. Dále je v tabulce uveden celkový počet tříd, žáků a škol.

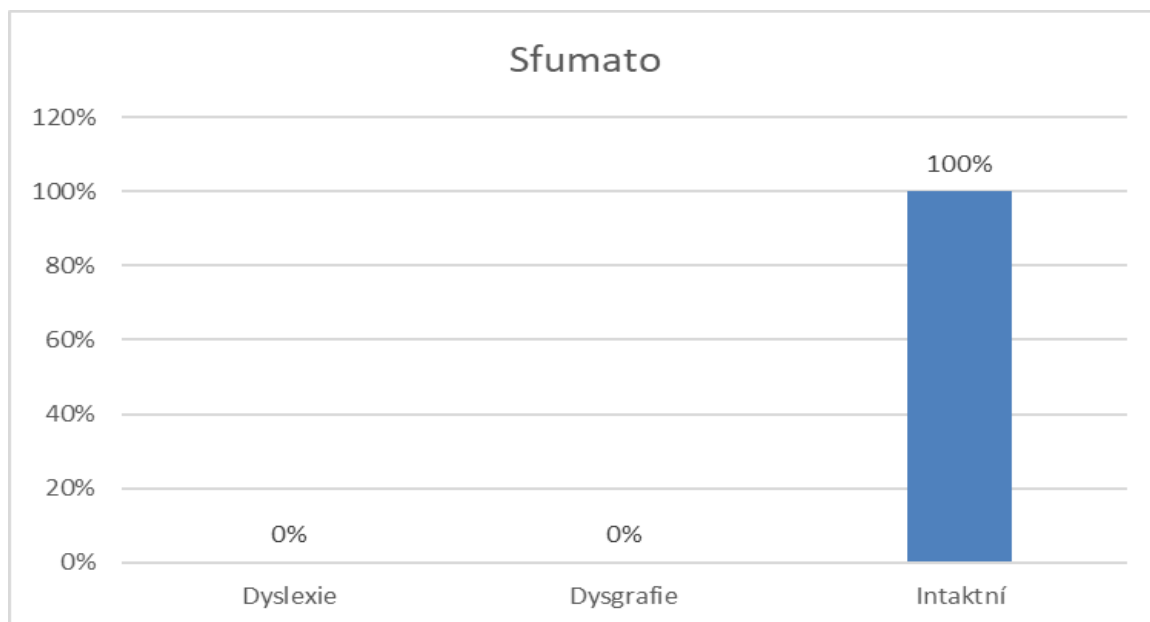
**Tabulka č. 1 Využití metod**

	Počet tříd	Dyslexie	Dysgrafie	Celkem žáků
AS metoda	39	7	5	765
Sfumato	7	0	0	27
Jiná metoda	2	4	1	28
Tříd celkem	48			
Žáků celkem	820			
Škol celkem	13			

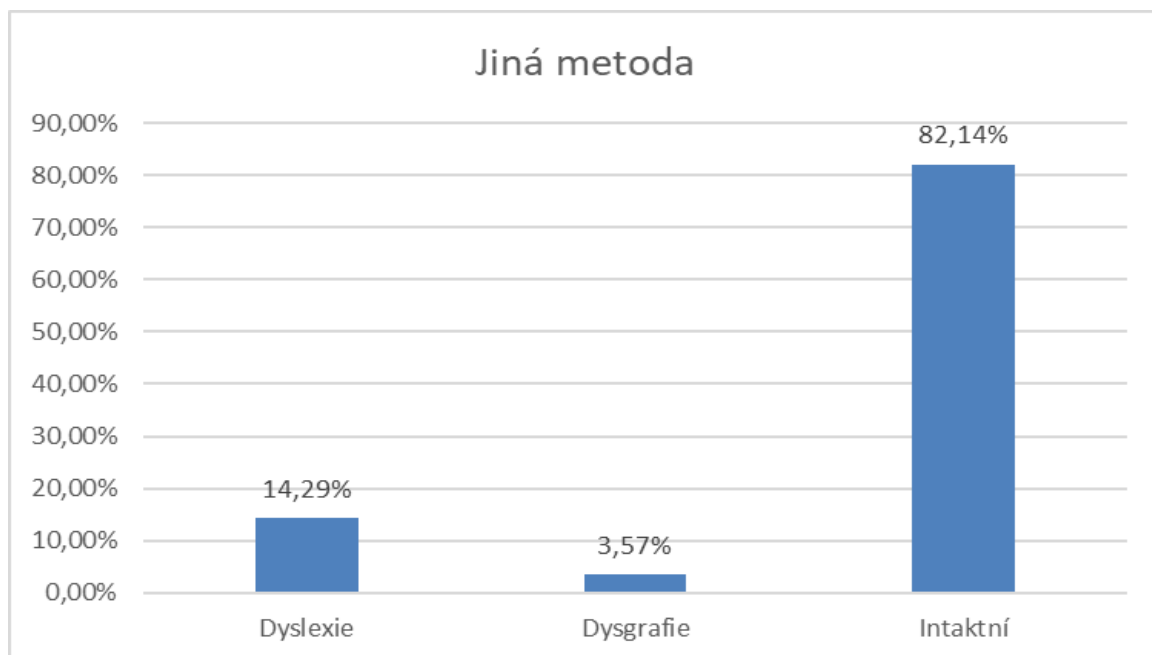
V následujících grafech je procentuálně vyjádřen výskyt dyslexie a dysgrafie u konkrétní metody.



**Obrázek č. 1** Výskyt dyslexie a dysgrafie u analyticko-syntetické metody



**Obrázek č. 2** Výskyt dyslexie a dysgrafie u metody Sfumato

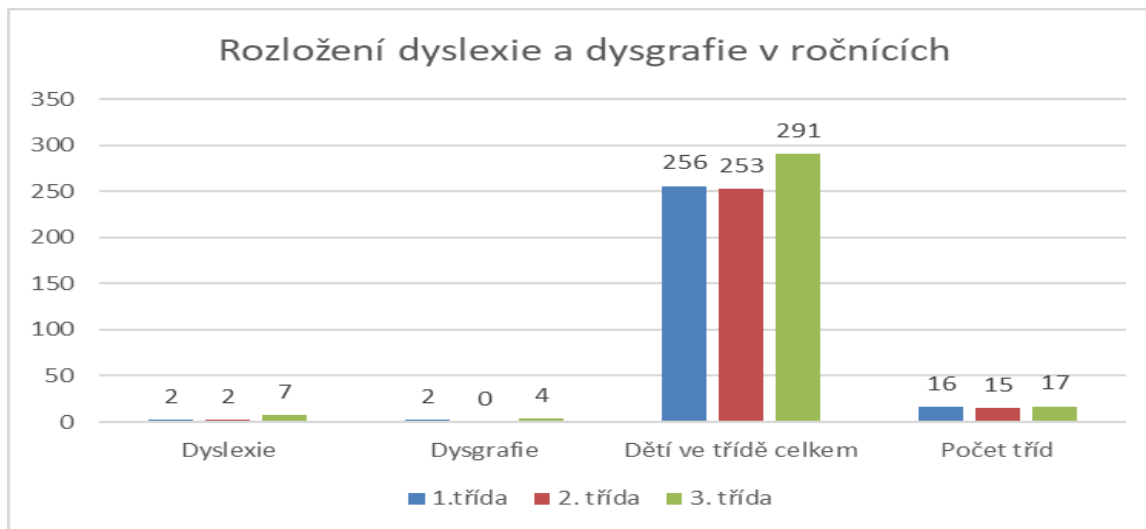


**Obrázek č. 3** Výskyt dyslexie a dysgrafie u jiné metody

Z výsledků šetření vyplývá, že nejnižší počet žáků s dyslexií a dysgrafií je u metody Sfumato (žádný z žáků nemá diagnostikovanou SPU). Naopak nejvyšší počet je u jiné metody. Tento výsledek je ovšem zavádějící, protože zkoumaných žáků u metody Sfumato je 27, u jiné metody 28 a u analyticko-syntetické metody 765 žáků. Je možné, že pokud by výzkum proběhl u většího množství žáků vyučovaných metodou Sfumato, výsledky by byly jiné.



Následující graf uvádí rozložení dyslexie a dysgrafie v ročnících.

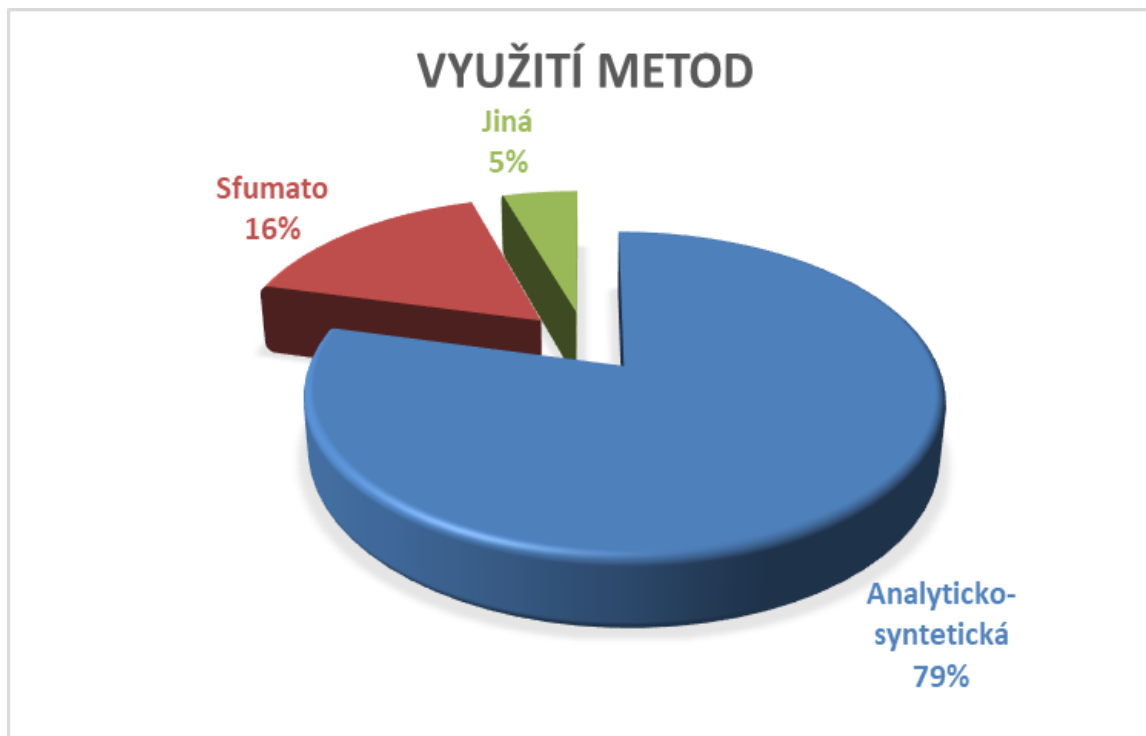


**Obrázek č. 4** Výskyt dyslexie a dysgrafie v ročnících (1. – 3.) u všech metod dohromady

Z výsledků obrázku č. 4 vyplývá, že nejnižší počet žáků s dyslexií a dysgrafií je ve 2. ročníku základních škol. Naopak nejvyšší počet je v ročníku třetím. Důvodem k tomuto výsledku může být fakt, že dotazník ve druhém ročníku vyplnilo o 2 pedagogy méně než v ročníku třetím.

Ze získaných informací se domnívám, že dalším důvodem může být také to, že SPU se obvykle řeší až od druhého ročníku a čekací doby na vyšetření v pedagogicko-psychologických poradnách jsou mnohdy delší než 3 měsíce, takže ke správné diagnostice dochází až v pozdějším věku.

Poslední graf ukazuje procentuální využívání metod pedagogů.



**Obrázek č. 5** Využití metod elementárního čtení a psaní mezi pedagogy na území jižních Čech

Z výsledků šetření vyplývá, že v Jihočeském kraji je nejčastěji pedagogy využívána metoda analyticko-syntetická.

Výroční zpráva z roku 2016 uvádí, že průměrný věk pedagogů na základních školách je 44, 9 let. Jelikož do roku 1990 byla metoda analyticko-syntetická jedinou uznávanou metodou elementárního čtení a psaní dá se předpokládat, že většina pedagogů se při studiu na vysoké škole setkala pouze s touto metodou, a proto ji využívají i ve své praxi.

Dále může být důvodem finanční náročnost pro školy při změně metody elementárního čtení a psaní. Pedagogům je nutné zaplatit další vzdělávání (kurzy), ale také kompletní pořízení nových knih, čítanek a písanek. To může spoustu ředitelů základních škol odradit.

Posledním důvodem k takto vysokým rozdílům může být fakt, že šetření probíhalo většinou na malých městech a obcích. Pokud by bylo do výzkumu zapojeno více škol např.

z krajského města, kde pedagogové využívají alternativní metody častěji, mohl by být výsledek jiný.

V úvodu výzkumného šetření byla uvedena hypotéza, která byla ověřena pomocí dotazníkového šetření.

H1 K výuce čtení je pedagogy častěji využívána analyticko-syntetická metoda než metoda Sfumato.

Výsledek ověření hypotézy vychází z grafu č. 4, kde je uvedeno, že k elementárnímu čtení a psaní využívá analyticko-syntetickou metodu 79 % dotázaných respondentů, zatímco metodu Sfumato 16 % dotázaných respondentů. Jelikož bylo šetření provedeno na malých obcích a městech je možné, že to má na výsledek vliv. V krajském městě a dalších větších městech se objevuje více škol zaměřených alternativním směrem a je možné, že by byl výsledek jiný.

Hypotéza H1 byla potvrzena.

## **5.8 *Analýza výsledků kvalitativního výzkumu a interpretace dat***

Rozhovory probíhaly se čtyřmi pedagogy 1. – 3. ročník dvou základních škol. Na jedné škole proběhly rozhovory se třemi pedagogy, kteří využívají analyticko-syntetickou metodu a na druhé škole s jednou pedagožkou, protože pouze ona vyučuje elementární čtení a psaní, a to metodou Sfumato.

Rozhovor je zaměřen na dvě základní části:

1. informace o praxi pedagoga a třídě
2. informace o konkrétní metodě.

### **5.8.1 *Analýza rozhovorů***

#### **Respondentka 1**

Respondentka 1 vykonává pedagogickou praxi na prvním stupni základní školy deset let. Aktuálně má ve třídě 10 žáků, z nichž diagnostikované SPU nemá nikdo, avšak respondentka pozoruje znaky u tří žáků.

Respondentka využívá analyticko-syntetickou metodu po celou dobu své praxe. K výběru metody ji vedlo především studium na VŠ, kde se s touto metodou nejvíce seznámila. Zároveň byla metoda používaná na škole, kde pracuje, tudíž i veškeré učebnice, písanky a pracovní sešity byly právě k této metodě.

Během své dosavadní praxe měla možnost pracovat s touto metodou i žáků se SPU a respondentka se domnívá, že metoda žákům vyhovuje. Důležité je, tak pedagog látku dětem podává, je nutné přizpůsobit tempo žákům a stavět na jejich individualitě.

V hodinách využívá Logiko Picollo, žáci skládají slova z kostek, na kterých jsou slabiky. Po třídě jsou rozvěšené tabulky s písmeny a slabikami, žáci skládají slova z písmen v deskách, hrají písmenkové domino, hrají hru „Rozházená písmena“, kdy opět skládají slova.

Mezipředmětové propojení je dle respondentky možné s matematikou, výtvarnou výchovou a prvoukou. Úmyslně to ovšem nedělá, spíše náhodně.

Respondentka 1 vidí pozitiva analyticko-syntetické metody především v tom, že se jedná o nejjednodušší způsob čtení, žáci snáze skládají slova i při psaní a bezproblémově slova rozdělují. Dále považuje za klad dlouhodobé zkušenosti pedagogů s touto metodou i z řad kolegů, které může v případě potřeby požádat o pomoc a konzultaci.

Jako negativum respondentka uvádí, že u dětí se znaky SPU se objevuje čtení jako u genetické metody, kdy žáci nejprve slovo vyhláskují a až pak ho celé přečtou. U žáků také déle trvá porozumění čtenému textu, to obvykle přichází až ve druhé či třetí třídě.

Učebnici českého jazyka žáci využívají od Evy Hošnové nakladatelství SPN. Respondentka uvádí, že prozatím jí učebnice vyhovuje, ale je zde málo cvičení k procvičování probrané látky. Čítanku mají od Jany Čeňkové nakladatelství SPN, se kterou respondentka spokojená není, protože jsou v ní velmi malá písmena, složitá slova a dlouhé texty.

Respondentka zvažovala přechod na metodu Sfumato. Tato metoda ji zaujala na školení, kterého se zúčastnila. Zatím ale k přechodu nedošlo, protože vedení a kolektiv s přechodem nesouhlasil a ani se o nové metody nezajímají. Jedná se především o starší

kolegy, kteří mají krátce před důchodem a nestojí o radikální změny. Pro školu by to pak znamenalo kompletně vyměnit učebnice, pracovní sešity i písanky a na to škola nemá finanční prostředky.

## **Respondent 2**

Respondent 2 pracuje jako pedagog prvního stupně základní školy 34 let. V současnosti má ve třídě 14 žáků, diagnostikované SPU nemá nikdo, ale znaky pozoruje u jednoho žáka a u jednoho znaky ADHD. Za jeho dlouholetou praxi má zkušenosti s mnoha žáky, kteří měli SPU diagnostikované.

Respondent využívá analyticko-syntetickou metodu celých 34 let své pedagogické praxe. Protože studoval a do praxe se dostal před rokem 1990, neměl možnost výběru, a proto se během studia seznámil pouze s touto metodou.

Dle slov respondenta je velmi individuální, jak metoda žákům se SPU vyhovuje. Sám nemá vyzkoušeno nic jiného, takže nemůže porovnat s jinou metodou, ale i žáci, kteří jsou ve čtení či psaní pomalejší vše časem zvládnou.

Respondent nepoužívá téměř žádné didaktické pomůcky, pouze kartičky se slovy, desky s písmeny, ze kterých žáci nejprve skládají slabiky, později slova a kostky se slabikami.

Respondent uvedl, že mezipředmětová propojenost je spíše náhodná, nedělá žádné projekty a úmyslně předměty nepropojuje.

Jako hlavní pozitivum uvádí přirozenost od brzkého dětství, kdy děti nejprve užívají slabiky a až později je spojují do slov. Jako negativum vidí u analyticko-syntetické metody právě pozdější nástup plynulého čtení a psaní u žáků se SPU.

Žáci pracují s Veselou abecedou a Pojděme si číst od nakladatelství Fortuna. S těmito učebnicemi je respondent naprosto spokojený, domnívá se, že patří k nejlepším na českém trhu.

O změně metody respondent nikdy nepřemýšlel.

Respondent 2 byl bohužel málo mluvný. I přes to, že jsem kladla další návodné otázky, nedozvěděla jsem se žádné další informace. Respondent vyučuje podle učebnic a pracovních sešitů a uvedl, že neuznává žádné hraní si.

### **Respondentka 3**

Respondentka 3 pracuje ve školství cca 20 let a jako pedagog prvního stupně 10 let. Ve třídě má 13 žáků, diagnostikované SPU má jeden žák a znaky respondentka pozoruje u dalších čtyř žáků.

K vyučování čtení a psaní využívá respondentka metodu analyticko-syntetickou, která dle jejích slov vyhovuje všem žákům, i žákům se SPU.

V hodinách využívá didaktické obrázky, kartičky a často interaktivní tabuli s výukovými programy na procvičování probrané látky. Dále také využívá didaktické hry, pracovní listy a skládání slov z písmen či slabik.

Mezipředmětové propojení je dle respondentky velmi malé, spíše náhodné, učebnice na sebe nenavazují.

Jako klady analyticko-syntetické metody respondentka uvádí srozumitelnost metody, je snadno pochopitelná, přirozená, má své kořeny a historii a rodiče mohou s žáky doma pracovat a procvičovat, protože metodu znají. Jako zápor vidí dlouhé trvání, než žák zvládne spojit slabiky ve slova, obtížně žáci plynule čtou, zaměňují nebo vynechávají písmena i slabiky.

Žáci využívají učebnici českého jazyka od Evy Hošnové nakladatelství SPN a respondentka se shoduje s respondentkou č. 1, že v učebnici je velmi málo cvičení k procvičování a musí vyhledávat cvičení v jiných zdrojích. Čítanku využívají od Jany Čenkové nakladatelství SPN se kterou je respondentka spokojená.

O změně metody respondentka neuvažuje, pouze by si některé metody chtěla individuálně vyzkoušet.

## **Respondentka 4**

Respondentka 4 provozuje praxi pedagožky 25 let. Aktuálně má ve třídě 12 žáků z prvního a druhé ročníku. Diagnostikované SPU mají dva žáci. Respondentka využívá k výuce elementárního čtení a psaní metodu Sfumato, kterou vyučuje více jak deset let. Do té doby využívala metodu analyticko-syntetickou.

K metodě Sfumato se respondentka dostala náhodou. Do předchozího zaměstnání přišla nabídka školení v podobě letního tábora, kterého se respondentka zúčastnila a Sfumato respondentku nadchlo. Při využívání analyticko-syntetické metody se setkávala s žáky, kteří ve čtení a psaní selhávaly. Při výuce analyticko-syntetickou metodou se začíná samohláskami a často dochází k záměně sluchově nebo tvarově podobných samohlásek i souhlásek a může docházet i k záměně čísel. Analyticko-syntetická metoda nefunguje stoprocentně u všech dětí.

Metoda Sfumato je dle respondentky vhodná pro všechny děti, které mají zrak a sluch, takže i pro děti se SPU. Žáci mají o čtení a činnosti zájem, protože je to jiné, tvořivé a nápadité. Hlavní složku celé metody tvoří hra a dramatizace. Žáci zapojují do činnosti co nejvíce smyslů, znají perfektně tvary písmen, v rotaci i v náklonu a tím pádem nedochází k záměně písmen. Zároveň se žáci učí všechny tvary písmen, malá, velká, psací i tiskací a vše gramaticky správně. U žáků dochází k rozšiřování slovní zásoby, pojmů, které mají konkrétní podobu. Při psaní si žáci potichu říkají každé písmeno, které píší a tím nedochází k vynechávání písmen nebo slabik.

V hodinách využívá respondentka mnoho didaktických pomůcek jako např. pracovní listy, dětský mariáš, pexesa s abecedou, tabulky, kam děti dávají písmena. Tabulka se dá použít při procvičování, ale i při diktátu, děti se zároveň učí prostorové a pravolevé orientaci a zapojují hmat. Dále využívají velké dřevěné kostky při skupinovém čtení. Když o sebe kostky bouchnou, děti vědí, že písmeno končí a začíná nové. Důležitou součástí je čtení s ukazovátkem a čtení dohromady, kdy se tempo přizpůsobí nejpomalejšímu žákovi. Respondentka využívá také maňásky, kteří se skvěle hodí při dramatizaci. S žáky hrají mnoho her, kdy děti přímo prožívají konkrétní písmeno.

Respondentka uvádí, že metoda je propojena se všemi předměty. Již učebnice je zpracovaná tak, aby se předměty prolínaly. Např. první písmeno, které se žáci učí, písmeno O. Ve třídě vytvoří velký ostrov a společně si o něm povídají. Kdo zde žije, co zde roste za rostliny, co je kolem ostrova, což souvisí i s prázdninami, kdo kde byl v létě atd. Písmeno O se využívá v hudební výchově, např. píseň Okolo Hradce. Uvolňovací cviky se využívají ve výtvarné výchově, z oválů se dají vytvořit obláčky, ovečky atd. Při vybarvování se využívá volný stisk a naopak přítlak. Při tělocviku žáci staví písmena z vlastních těl.

Hlavní pozitivum vidí respondentka v tom, že metoda je vhodná pro všechny žáky. Děti veškeré činnosti velmi baví, protože se aktivně zapojují, hrají hry a vlastně si ani neuvědomují, že se učí. Poměrně rychle čtou žáci texty s porozuměním a i přesto, že z počátku jsou pomalejší ve srovnání s vrstevníky vyučovaných analyticko-syntetickou metodou, velmi rychle vše doženou až vrstevníky předběhnou. Za negativum považuje respondentka to, že rodiče metodu sami neznají a je nutné je na začátku upozornit, aby s dětmi zatím doma nečetli.

Při práci žáci využívají Živou abecedu od Márie Navrátilové a dále pracovní sešity k Živé abecedě a písanky. Živá abeceda i pracovní sešity jsou dle respondentky skvěle propracované. Důležitou součástí je metodika, která přesně uvádí, jak má pedagog postupovat krok po kroku. Jsou zde uvedeny příběhy k učebnici, náměty na dramatizaci, hry i další činnosti.

Respondentka o změně metody nepřemýšlela. Pokud pedagog zvládne žáky nadchnout, pak je metoda ideální. Dochází k rozvoji fantazie, děti se samostatně vyjadřují, dokáží vyslovit své pocity, neostýchají se. I žák, který je introvert, při čtení samostatně se stydí, s touto metodou získává potřebnou sebedůvěru.

Respondentka 4 byla velmi výřečná, o metodě hovořila s nadšením a vše mi podrobně popisovala a názorně ukazovala. Z jejích slov vyplývalo, že žádnou jinou metodu neuznává, ale na závěr jsem byla upozorněna na fakt, že metodu nesmí využívat žádný pedagog, který neprošel kurzem.



## 5.8.2 Základní informace o školách a shrnutí výsledků rozhovorů

### Škola 1

#### 1. Zřizovatel školy

Obec

#### 2. Rok založení školy

1977

#### 3. Velikost školy

Škola je pro žáky od 1. do 9. ročníku a tvoří ji celkem 9 tříd. Škola je tvořena čtyřmi pavilony se třídami, kabinety, odbornými učebnami, šatnami, školní družinou, aulou, knihovnou, školní dílnou a detašovaným pracovištěm ZUŠ. Součástí je školní kuchyně s příslušnými prostory a školní jídelna. Škola má velkou moderní tělocvičnu a moderní hřiště s travnatým povrchem a víceúčelové hřiště s povrchem umělým. Ke škole patří také kotelna. Venkovní areál je dále tvořen školními pozemky se skleníkem, kde probíhá výuka praktických činností. Od roku 2002 je součástí školy odloučené pracoviště mateřské školy s rozlohou 0, 5 hektaru. Celková rozloha školy je 4, 4 hektaru, z toho venkovní plocha tvoří 3, 9 hektaru.

#### 4. Materiální vybavení školy

Pavilon I. stupně tvoří pět učeben, tři kabinety, sociální zabezpečení a šatny pro jednotlivé třídy. Pavilon II. stupně tvoří 4 třídy, 3 odborné učebny, 6 kabinetů, sociální zabezpečení a šatny pro jednotlivé ročníky. V pavilonu mimoškolní výchovy se nachází dvě oddělení školní družiny, aula školy, dva kabinety, žákovská knihovna, úsek školních dílen s příslušnými sklady a sociálním zabezpečením. Pavilon školní jídelny tvoří školní jídelna a kuchyně s odpovídajícími sklady, technickým zázemím a sociální zařízení. Škola má moderní tělocvičnu s kabinetem a sklady, hřiště s travnatým povrchem a víceúčelové hřiště s umělým povrchem. Ve škole se nachází také sborovna, čtyři kanceláře a dalších patnáct skladů, které slouží k zajištění chodu školy. Je zde zabezpečeno připojení k internetu z jakéhokoliv místa ve škole, škola má speciální učebnu počítačové techniky, interaktivní tabule i internetovou čítárnu v žákovské knihovně. Základní škola je vybavena příslušnými učebními pomůckami na průměrné úrovni.

## **5. Dlouhodobé projekty školy**

Venkovské komunitní školy České republiky, Holocaust – cílem je seznámit žáky devátého ročníku v rámci hodin dějepisu o druhé světové válce a také v souvislosti s výukou občanské výchovy s tematikou holocaustu a s ním spojené genocidy, koncentračních táborech, ghettech, praktikami, životem a s mrtví v nich. Svět v obrazech – vytvoření zeměpisného plakátu v rámci výtvarné výchovy týkající se země nebo kontinentu. Den Země – cílem je navázat na tradice školy, realizovat aktivity v souvislosti s ekologickými aspekty života občanů. Projekt je rozdělen do čtyř oddílů: I. oddíl – ekologická olympiáda, II. oddíl – spolupráce smíšených družstev (hry s ekologickou tematikou, výtvarné zpracování přírodnin, soutěže zručnosti atd.), III. oddíl – sběr tříděného papíru a úklid areálu školy (příprava sběru ve smíšených družstev již cca 14 dní předem v době volna), IV. oddíl – práce v lese (sklizení klestí, úklid nepořádku před turistickou sezonou, výsadba stromků).

## **6. Volnočasové aktivity**

Zájmové útvary: Filatelistický kroužek, Práce se stavebnicí Merkur, Taneční kroužek I. stupně, Pěvecký kroužek, Novinářský kroužek, florbal, odbíjená a aerobik

Nepovinný předmět: Sborový zpěv

Spolupráce s jinými subjekty: TJ Hraničář – oddíl kopané, SDH – mladí hasiči, kroužek myslivosti, rybářství a chovatelství

## **7. Školní poradenské pracoviště**

Školní metodik prevence, výchovný poradce

## **8. Spolupráce s rodiči**

Škola spolupracuje s rodiči prostřednictvím školské rady, jejíž činnost se řídí platným zákonem a jednacím řádem. Škola spolupracuje i s jinými organizacemi, kterým umožňuje přístup do prostoru školy např. v oblasti sportu (oddíl kopané, sbor dobrovolných hasičů) či spolupráce se ZUŠ. Cílem je zapojit děti do pravidelného sportovního kolektivu.

V oblasti environmentální výchovy ve spolupráci se školou pracují zájmové skupiny žáků v kroužku myslivosti, rybářství a chovatelství. Velmi úspěšným se stal Den Země.

#### **9. Výuka žáků se speciálními vzdělávacími potřebami**

Při práci se žáky se SVP je nutná spolupráce školy, žáka, rodičů a školského poradenského zařízení. Škola uskutečňuje vzdělávání žáků s SVP formou individuálních integrací do běžných tříd. Na základě vyšetření a doporučení ze školského poradenského zařízení jsou žáci zařazováni do reedukační péče a s žáky pracují vyškolení pedagogové školy.

#### **10. Práce se žáky se specifickými poruchami učení**

Na žáky jsou kladeny reálné cíle a postupně se zvyšují nároky. Podporuje se snaha, důležitá je pochvala při sebemenším zlepšení. Nedostatky se neporovnávají s ostatními žáky. Při práci je dobré navodit příjemnou a soustředěnou atmosféru. Velmi důležitou součástí je spolupráce s rodiči. U žáků s SPU se podporují činnosti, v nichž mohou být úspěšní. Vhodné je dodržovat časté přestávky a střídat pracovní tempo.

#### **11. Hodnocení žáků**

Klasifikace pomocí známek 1 - 5

#### **12. Celkový počet ročníků na škole**

9

#### **13. Celkový počet tříd na škol**

9

#### **14. Charakteristika pedagogického sboru**

Pedagogický sbor je relativně stabilní. Pracuje zde 12 pedagogů včetně ředitele školy a jeho zástupce, jedna vychovatelka školní družiny a jedna asistentka pedagoga. Je zde vyrovnaný počet žen a mužů. Všichni pedagogové jsou kvalifikovaní, případně si vzdělání doplňují nebo rozšiřují. Věkově je pedagogický sbor rovnoměrně rozvrstvený, pracují zde profesně zkušení pedagogové

i pedagogové začínající. Chybí aprobovanost některých předmětů, zejména zeměpis, chemie, tělesná výchova, hudební výchova a výtvarná výchova, a proto je cca 30 % všech vyučovacích hodin vyučováno neaprobovanými pedagogy s přihlédnutím na jejich osobní předpoklady a zájmy.

**15. Počet tříd v 1. – 3. ročnících**

3

**16. Počet žáků v 1. – 3. ročnících**

37

**17. Počet žáků s diagnostikovanými SPU**

1

**18. Počet žáků s pozorovanými znaky SPU**

9

**19. Počet pedagogů využívajících analyticko-syntetickou metodu**

3

**20. Počet pedagogů využívajících Sfumato**

0

**21. Důvody výběru metody elementárního čtení a psaní**

S metodou se respondenti seznámili během studia na vysoké škole, jeden z respondentů studoval a začal pracovat před rokem 1990, kdy byla jedinou uznávanou metodou analyticko-syntetická. K této metodě je dle jejich slov nejvíce informací, je zažitá, pro žáky nejsnazší. Protože je na škole používána ploště, je dostatek učebnic, písanek a pracovních sešitů.

**22. Didaktické pomůcky**

Logiko Picollo, skládání slov z kostek se slabikami, tabulky s písmeny a slabikami rozvěšené po třídě, desky s písmeny, dyslektická čítanka, písmenkové domino, karty se slabikami, obrázky, interaktivní tabule – výukové programy a didaktické hry.

### **23. Propojenost čtení a psaní s ostatními předměty**

Respondenti se shodují na malé propojenosti s ostatními předměty, spíše náhodně v matematice, výtvarné výchově a prvouce. K propojenosti nepřispívají ani učebnice, které na sebe vůbec nenavazují.

### **24. Klady a zápory konkrétní metody**

#### **Klady**

- čtení po slabikách je nejjednodušší a nejpřirozenější způsob čtení
- žáci snadněji skládají slova
- žáci bezproblémově rozdělují slova
- metoda je srozumitelná i pro rodiče (sami se jí učili)
- možnost konzultace se staršími kolegy

#### **Zápory**

- u žáků se znaky SPU se objevuje čtení jako u metody genetické (nejprve vyhláskují, pak přečtou celé slovo)
- déle trvá porozumění čtenému textu
- žáci se SPU čtou později
- spojování trvá déle
- pro žáky je obtížnější plynulé čtení
- dochází k záměně písmen i slabik, nebo k jejich vynechání

### **25. Učebnice a čítanky**

Respondentka č. 1 využívá učebnice Český jazyk 2 pro základní školy od Evy Hošnové, nakladatelství SPN. Prozatím je učebnice dostačující, ale dle jejích slov je v učebnici málo cvičení k procvičování probrané látky. Čítanku používá od stejného nakladatelství, ale autorky Jany Čenkové. Respondentce čítanka nevyhovuje,

protože jsou zde velmi malá písmena, složitá slova a dlouhé texty. Většinou se jedná o úryvky z knih.

Respondent č. 2 využívá Veselou abecedu a Pojd'me si číst od kolektivu autorů a nakladatelství Fortuna a je naprosto spokojen. Dle jeho slov patří k nejlepším na trhu.

Respondentka č. 3. využívá učebnici Český jazyk 3 pro základní školy od Evy Hošnové nakladatelství SPN a stejně jako respondentka č. 1 uvádí, že je v učebnici málo cvičení na procvičování a musí vyhledávat v jiných zdrojích. Dále používá Čítanku 3 pro základní školy od Jany Čenkové nakladatelství SPN a ta naprosto pro práci vyhovuje.

## **Škola 2**

### **1. Zřizovatel školy**

Obec

### **2. Rok založení školy**

cca 1950

### **3. Velikost školy**

Základní škola je pro 1. stupeň (1. – 5. třída) a tvoří jí dvě třídy: 1. třída – 1. a 2. ročník, 2. třída – 3., 4. a 5. ročník. Součástí školy je i mateřská škola.

### **4. Materiální vybavení školy**

Budova prošla celkovou rekonstrukcí, třídy jsou vybaveny potřebným nábytkem jako jsou lavice a židle pro žáky, skříně a potřebné učební pomůcky. Ve třídách jsou prvky Montessori, které jsou využívány během výuky a žáci je mají volně k dispozici. Najdeme zde interaktivní tabule. Ve škole je zřízena školní družina a školní jídelna, kam obědy dovážejí z blízkého městyse.

## **5. Dlouhodobé projekty školy**

Cesta k moderní škole – spolufinancováno z EU – cílem je zlepšení kvality vzdělávání a výsledků žáků v klíčových kompetencích.

Život stromu – jak strom roste, jak se mění během života, co vše může za svůj život potkat.

Ovoce do škol – cílem je zvýšit oblibu produktů z ovoce a zeleniny a zvýšit spotřebu, vytvořit stravovací návyky, zlepšit zdravotní stav, bojovat proti dětské obezitě.

Recyklování

## **6. Volnočasové aktivity**

Sportovní kroužek

Výtvarný kroužek

Šachy

## **7. Školní poradenské pracoviště**

Výchovný poradce, metodik prevence

## **8. Spolupráce s rodiči**

Škola spolupracuje s rodiči prostřednictvím pravidelných schůzek, individuálních konzultací telefonicky nebo osobně, nebo společných setkání. Rodiče se účastní školních akcí jako asistenti, škola pořádá akce pro rodiče a děti. O výsledcích vzdělávání jsou rodiče informováni prostřednictvím žákovských knížek.

## **9. Výuka žáku se speciálními vzdělávacími potřebami**

Vzhledem k malému počtu dětí ve třídě je dostatek prostoru pro individuální péči o každé dítě. Na základě vyšetření z PPP je vytvořen IVP. Pedagogové usilují o maximální možný rozvoj každého žáka s respektováním jeho individuálních možností a schopností.

## **10. Práce se žáky se specifickými poruchami učení**

Pedagog a výchovný poradce se společně podílejí na tvorbě IVP, připravují návrhy další péče o tyto žáky. Pedagogové zajišťují maximální rozvoj žáků

s ohledem na jejich možnosti a schopnosti. Některým žákům pomáhají asistentky pedagoga, které s žáky rozvíjejí v rámci individuálních hodin jejich oslabené schopnosti.

**11. Hodnocení žáků**

Klasická známkovací stupnice (1-5) v kombinaci se slovním hodnocením

**12. Celkový počet ročníků na škole**

5

**13. Celkový počet tříd na škol**

2

**14. Charakteristika pedagogického sboru**

Ve škole pracují 4 pedagogičtí zaměstnanci včetně ředitele školy, 2 učitelky MŠ, 3 asistentky pedagoga a vychovatelka školní družiny. Všichni pedagogové jsou aprobovaní, případně si vysokoškolské vzdělání dodělávají. Pedagogický sbor tvoří převážně mladší pedagogové, kteří přistupují ke své profesi s nadšením a elánem, pouze paní učitelka pro 1. a 2. ročník má dlouholetou praxi.

**15. Počet tříd v 1. – 3. ročnících**

2

**16. Počet žáků v 1. – 3. ročnících**

19

**17. Počet žáků s diagnostikovanými SPU**

2

**18. Počet žáků s pozorovanými znaky SPU**

0

**19. Počet pedagogů využívajících analyticko-syntetickou metodu**

0

**20. Počet pedagogů využívajících Sfumato**



## **21. Důvody výběru metody elementárního čtení a psaní**

Důvodem výběru metody Sfumato byla náhoda. Do předchozí zaměstnání přišla nabídka školení v podobě letního tábora, kterého se pedagožka zúčastnila a velmi jí metoda nadchla. Dalším důvodem výběru je časté selhávání žáků vyučovaných analyticko-syntetickou metodou, kdy dochází k záměně sluchově či tvarově podobných hlásek, ale i čísel.

## **22. Didaktické pomůcky**

Pracovní listy, dětský mariáš, pexesa s abecedou, tabulky, kam děti dávají písmena (procvičování, diktát, učení prostorové a pravolevé orientaci, zapojení hmatu), dřevěné kostky při skupinovém čtení, čtení dohromady s ukazovátkem, maňásci, hry.

## **23. Propojenost čtení a psaní s ostatními předměty**

Metoda je propojena se všemi předměty. Již učebnice je zpracovaná tak, aby se předměty prolínaly. Např. první písmeno O. Ve třídě se vytvoří velký ostrov a společně si o něm povídají. Kdo zde žije, co zde roste za rostliny, co je kolem ostrova. Tím se rozvíjí vyprávění o prázdninách, kdo kde byl v létě atd. Písmeno O se využívá v hudební výchově, např. písnička Okolo Hradce. Uvolňovací cviky se využívají ve výtvarné výchově, z oválů se tvoří obláčky, ovečky atd. Při vybarvování se využívá volný stisk nebo naopak přítlak. V hodinách tělesné výchovy staví žáci písmena z vlastních těl. Obdobně je to u všech ostatních písmen.

## **24. Klady a zápory konkrétní metody**

### **Klady:**

- metoda je vhodná pro všechny žáky
- děti činnosti baví, aktivně se zapojují
- žáci vnímají činnosti jako hry, neuvědomují si, že se učí
- poměrně rychle žáci čtou texty s porozuměním
- z počátku se zdá tempo pomalejší, později předeženou vrstevníky vyučované jinou metodou

**Zápory:**

- rodiče nemohou s dětmi číst, protože metodu neznají – nutné upozornit rodiče, aby s dětmi doma nečetli

**25. Učebnice a čítanky**

Žáci využívají Živou abecedu od Márie Navrátilové, ke které jsou i pracovní sešity a písanky. Dle slov respondentky je vše perfektně propracované. Důležitou součástí je metodika, která přesně uvádí, jak postupovat krok po kroku. Jsou zde i příběhy k učebnici, náměty na dramatizaci, hry i další činnosti.

**Shrnutí**

V páté kapitole jsou popsány metody sběru dat a výsledky výzkumu. V první části jsou uvedeny výsledky kvantitativního výzkumu, ze kterých vyplývá potvrzení hypotézy a v druhé části jsou popsány informace o dvou základních školách, kdy na jedné je elementární čtení a psaní vyučováno analyticko-syntetickou metodou a na druhé metodou Sfumato.

## DISKUZE

Hlavním cílem výzkumné části bakalářské práce bylo zjistit, zda je analyticko-syntetická metoda častěji využívána u žáků se SPU než metoda Sfumáto, dále využívané didaktické pomůcky a klady a zápory obou metod z pohledu pedagogů.

Pro zjištění, která metoda je častěji využívána byl využit kvantitativní výzkum v podobě dotazníku. Výzkumné šetření probíhalo od září do prosince 2018. Prvotně byl dotazník rozeslán pomocí elektronické pošty. Bohužel návratnost byla velmi nízká (5, 56 %), proto jsem do škol jezdila osobně a osobně jsem si dotazníky i vyzvedla. Celkem se podařilo získat údaje ze 13 škol a 48 tříd. Výběr těchto škol byl zcela náhodný, ale pouze na území jižních Čech.

V dotazníku měli pedagogové doplnit pod příslušnou metodu počet žáků s dyslexií, počet žáků s dysgrafií a počet žáků ve třídě celkem. Z výsledků vyplývá, že analyticko-syntetickou metodu využívá 39 pedagogů, žáků ve třídách je 765, z toho 7 žáků z dyslexií a 5 žáků s dysgrafií. Metodu Sfumato využívá 7 pedagogů, žáků ve třídách je 27 a žádný z nich nemá diagnostikovanou dyslexii ani dysgrafii. Jinou metodu než tyto dvě, využívají dva pedagogové, celkem je ve třídách 28 žáků, diagnostikovanou dyslexii mají 4 žáci a dysgrafii 1 žák. Z těchto čísel je patrné, že nejvyšší počet žáků s dyslexií a dysgrafií je u jiné metody. Nejnižší počet žáků je u metody Sfumato. Tento výsledek může být ovlivněn poměrně malým počtem respondentů využívajících metodu Sfumato. Pokud by byl výzkumný vzorek větší a například z větších měst (respondenti byli ve většině z malých měst a obcí) mohl by výsledek být jiný.

Dále výsledky ukazují na stejný počet žáků s dyslexií v prvních ročnících, ve druhých ročnících je o dva žáky s dyslexií více než s dysgrafií a ve třetích ročnících je o tři žáky s dyslexií více než žáků s dysgrafií. Nejnižší počet žáků se SPU, respektive dyslexií a dysgrafií, je ve druhých ročnících a nejvíce v ročnících třetích. Toto zjištění může být ovlivněno počtem tříd zapojených do výzkumu, třetích tříd bylo o dvě více než tříd z druhého ročníku.

Cílem kvantitativního výzkumu bylo potvrdit či vyvrátit hypotézu, že k výuce čtení je pedagogie častěji využívána analyticko-syntetická metoda než metoda Sfumato. Tato hypotéza byla na základě šetření potvrzena.

Pro zjištění informací o konkrétních metodách, byly požity rozhovory s pedagogy, kdy výběr respondentů byl záměrný na základě výsledků z kvantitativního výzkumu. Rozhovory probíhaly během ledna 2019. Byly vybrány dvě školy, z nichž jedna využívá k výuce čtení analyticko-syntetickou metodu a druhá metodu Sfumato. Na první škole byly rozhovory provedeny se třemi pedagogy, protože všichni vyučují elementární čtení (střídají se v prvních ročnících). Na škole druhé byl rozhovor proveden s jednou respondentkou, jelikož jen ona vyučuje elementární čtení.

Z výsledků vyplývá, že škola č. 1 je prostorově i co se počtu žáků týče daleko větší, než škola č. 2. Škola č. 1 má 9 ročníků po jedné třídě, zatímco škola č. 2 má 5 ročníků ve dvou třídách (jedná se o malotřídní školu). K oběma školám patří také škola mateřská. Obě školy se účastní několika dlouhodobých projektů, nabízejí volnočasové aktivity svým žákům, na obou školách působí v rámci školního poradenského pracoviště školní metodik prevence a výchovný poradce, což je dáno školským zákonem č. 561/2004 Sb. Spolupráce s rodiči je na obou školách na velmi dobré úrovni a snaží se propojit vztah školy, žáků a rodičů.

Pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami a pro žáky se specifickými poruchami učení jsou na obou školách připraveny vhodné podmínky, které umožňují maximální rozvoj žáků s ohledem na jejich individuální možnosti a schopnosti. Škola č. 1 využívá k hodnocení žáků klasické známkové (stupnice 1–5), škola č. 2 využívá taktéž toto hodnocení navíc v kombinaci se slovním hodnocením.

Na obou školách jsou aprobovaní pedagogičtí zaměstnanci, případně si aprobaci dodělávají a věnují se dalšímu vzdělávání.

U respondentů školy č. 1 bylo důvodem výběru metody především studium na VŠ, kde se s metodou nejvíce seznámili a také kolegové z pracoviště, kde byla metoda již využívaná a kolegové mohou poskytnout případné konzultace. U respondentky ze školy č. 2 bylo důvodem výběru školení, kterého se zúčastnila a metoda respondentku velmi zaujala.

Z rozhovorů respondentů školy č. 1 vyplývá, že didaktické pomůcky jsou používány spíše méně a jedná se především o varianty skládání nejprve slabik později slov. Respondentka školy č. 2 uvádí mnoho didaktických pomůcek, které umožňují střídání aktivit v hodinách a tím dělají výuku zajímavější a pro žáky přitažlivější.

Respondenti školy č. 1 se shodují, že propojenost s ostatními předměty je poměrně malá, spíše náhodně propojují s matematikou, výtvarnou výchovou či prvoukou. Naopak respondentka školy č. 2 propojenost velmi chválí, zmiňuje k tomu již připravené učebnice se kterými je také maximálně spokojena. Respondentka školy č. 2 vidí klady metody Sfumato především v tom, že se do činností žáci aktivně zapojují, poměrně rychle čtou texty s porozuměním a je vhodná pro všechny žáky. Respondenti využívající analyticko-syntetickou metodu vidí pozitivum v přirozenosti a srozumitelnosti metody, ovšem zmiňují že u žáků se SPU se objevují jisté problémy např. ve vynechávání písmen či slabik.

Z výsledků vyplývá, že obě školy dělají maximum pro rozvoj svých žáků a ať používají jakoukoliv metodu, snaží se ji přizpůsobit žákům dle jejich individuálních možností a schopností.

## ZÁVĚR

V současnosti je kladen velký důraz na rozvoj a podporu žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, a tudíž i rozvoj žáků se specifickými poruchami učení (SPU).

Setkáváme se stále častěji s pedagogy, kteří přistupují k výuce elementárního čtení spíše alternativní cestou a odvracejí se od klasické, dříve jediné možné metody – analyticko-syntetické.

Práce se snažila zjistit, která z uvedených metod je mezi pedagogy rozšířenější, a u které metody je vyšší počet žáků s dyslexií a dysgrafií. Dále se pomocí rozhovorů s pedagogy snažila zjistit klady a zápory obou metod, používané didaktické pomůcky, důvody výběru metody a další.

V teoretické části byly vymezeny základní informace týkající se definice specifických poruch učení, jejich typů s náměty a možnostmi reedukace konkrétního typu SPU, které bylo nutné vysvětlit před samotnou výzkumnou částí. Protože se bakalářská práce týká výuky čtení, neobejde se bakalářská práce bez definování tohoto pojmu a také čtenářské gramotnosti, která s tím úzce souvisí.

Již z názvu vyplývá, že se práce zabývá nejenom SPU, ale i dvěma metodami, a proto i jim patří kapitoly, kde jsou základní informace, jména s nimi spojena a další.

V praktické části bylo kvantitativním šetřením zjištěno, že pedagogové základních škol využívají k výuce elementárního čtení nejčastěji analyticko-syntetickou metodu a je u této metody vyšší počet žáků s dyslexií a dysgrafií než u metody Sfumato. Dále bylo zjištěno, že metoda Sfumato je více hravá, pro děti přitažlivá, nabízí větší množství didaktických pomůcek a je propojena se všemi předměty, kde se zapojují různé činnostní prvky. Oproti tomu s žáky učenými analyticko-syntetickou metodou mohou pracovat i rodiče, což u metody Sfumato alespoň z počátku nelze, protože rodiče metodu neznají a metody se nesmějí míchat.

Otázkou zůstává, jak by bylo možné aplikovat metodu Sfumato ve třídách s daleko větším počtem žáků.

Výzkumnou část by bylo možné rozšířit na větší množství respondentů nejen na území jižních Čech, ale i na další kraje a porovnat výsledky i celorepublikově. Dále by se práce dala rozšířit o zhodnocení obou metod z pohledu rodičů nebo samotných žáků.

## SEZNAM LITERATURY

1. Bacus-Lindroth, A., 2004. *Vaše dítě ve věku od 3 do 6 let*. 1. vydání. Praha: Portál. 174 s. ISBN 80-7178-862-7.
2. Bartoňová, M., 2010. *Kapitoly ze specifických poruch učení I*. 2. vydání. Brno: Masarykova univerzita. 128 s. ISBN 978-80-210-5299-4.
3. Fasnerová, M., 2016. *Prvopočáteční čtení a psaní*. 1. vydání. Praha: Grada. 282 s. ISBN 978-80-271-0289-1.
4. Fasnerová, M., 2012. *Vybrané kapitoly z elementárního čtení a psaní*. 1. vydání. Olomouc: Univerzita Palackého. 117 s. ISBN 978-80-244-3143-7.
5. Ficher, S., Škoda, J., 2008. *Speciální pedagogika*. 1. vydání. Praha: Triton. 205 s. ISBN 978-80-7389-014-0.
6. Gavora, P., 2000. *Úvod do pedagogického výzkumu*. 94. publikace. Brno: Paido. 208 s. ISBN 80-85931-79-6.
7. Havel, J., Najvarová, V. a kol., 2011. *Rozvíjení gramotnosti ve výuce na 1. stupni ZŠ*. 1. vydání. Brno: Masarykova univerzita. 110 s. ISBN 978-80-210-5714-2.
8. Havlínová, M., 1978. *Knižka pro rodiče o dětech a čtení*. 1. vydání. Albatros. 84 s. ISBN 13-868-78.
9. Hřebejková, J. a kol., 1981. *Čtení, psaní, jazyková a literární výchova v 1 ročníku*. 3. vydání. Praha: Státní pedagogické nakladatelství. 154 s.
10. Hřebejková, J. a kol., 1984. *Metodická příručka k vyučování českému jazyku a literatuře v 1. ročníku základní školy*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství. 157 s.
11. Chaloupka, O., 1982. *Rozvoj dětského čtenářství*. 1. vydání. Albatros. 572 s.
12. Jošt, J., 2009. *Oční pohyby, čtení a dyslexie*. 1. vydání. Praha: Fortuna. 172 s. ISBN 978-80-7373-055-0.




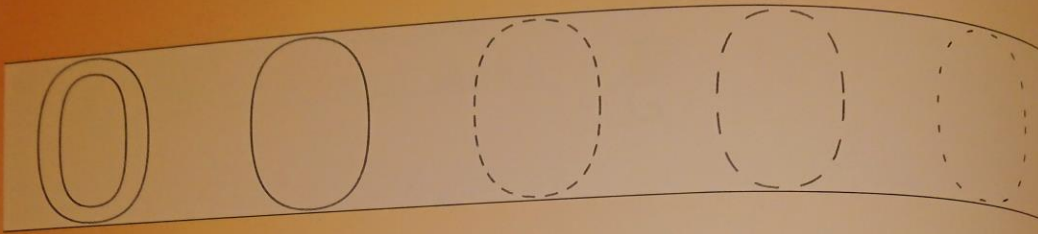
13. Jucovičová, D., Žáčková, H., Sovová, H., 2001. *Specifické poruchy učení na 2. stupni základních škol*. 1. vydání. Praha: D+H. 83 s.
14. Jucovičová, D., Žáčková, H., 2011. *Dyslexie*. 2. vydání. Praha: D+H. 64 s. ISBN 978-80-903869-7-6.
15. Jucovičová, D., Žáčková, H., 2014. *Reedukace specifických poruch učení u dětí*. 2. vydání. Praha: D+H, 176 s. ISBN 978-80-262-0645-3.
16. Jucovičová, D., Žáčková, H., 2017. *Školní hodnocení a žáci se specifickými poruchami učení*. 1. vydání. Praha: D+H. 206 s. ISBN 978-80-87295-25-0.
17. Kaprová, Z., 2000. *O problémech žáků s poruchami učení a cestách k jejich řešení*. 2. vydání. Praha: TECH-MARKET. 76 s. ISBN 80-86114-32-5.
18. Kirbyová, A., 2000. *Nešikovné dítě*. 1. vydání. Praha: Portál. 206 s. ISBN 80-71784-24-9.
19. Kolektiv autorů, 2011. *Čtenářská gramotnost ve výuce*. 1. vydání. Praha: NÚV. 65 s. ISBN 978-80-86856-98-8.
20. Matějček, Z., Vágnerová M. a kol., 2006. *Sociální aspekty dyslexie*. 1. vydání. Praha: Karolinum. 271 s. ISBN 80-246-1173-2.
21. Metelková Svobodová, R., 2013. *Formátování čtenářské gramotnosti v prostředí školy se zaměřením na žáky mladšího školního věku*. 1. vydání. Ostrava: OFTIS. 258 s. ISBN 978-80-7464-51-1.
22. Mezinárodní klasifikace nemocí – 10, 2018. [online]. [cit. 2018-01-01]. Dostupné z: <https://www.uzis.cz/cz/mkn/index.html>
23. Michalová, Z., 2004. *Specifické poruchy učení na druhém stupni ZŠ a na školách středních*. 2. vydání. Havlíčkův Brod: Tobiáš. 114 s. ISBN 80-7311-021-0.
24. Navrátilová, M. a kol. 2015. *Sfumato® - Metodická příručka*, Praha: ABC Music v.o.s. Bez ISBN.

25. Pipeková, J., 2006. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. Brno: Paido. 2. vydání. ISBN 80-7315-120-0.
26. Pokorná, V., 2010. *Teorie a náprava vývojových poruch učení a chování*. 4. vydání. Praha: Portál. 336 s. ISBN 978-80-7367-817-3.
27. Průcha, J., Walterová, E., Mareš, J., 2009. *Pedagogický slovník*, 6. vydání. Praha: Portál. 395 s. ISBN 978-80-7367-647-6.
28. *Rámcový vzdělávací portál [www.rvp.cz](http://www.rvp.cz)*, 2008, Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze. 96 s. ISBN 978-80-87000-18-2.
29. Slowík, J., 2007. *Speciální pedagogika*. 1. vydání. Grada. 160 s. ISBN 978-80-247-1733-3.
30. Švaříček, R., Šed'ová, K., 2014. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*, 2. vydání. Praha: Portál. 384 s. ISBN 978-80-262-0644-6.
31. Valenta, M. a kol., 2015. *Slovník speciální pedagogiky*. 1. vydání. Praha: Portál. 320 s. ISBN 978-80-262-0937-9.
32. Zelinková, O., 2003. *Poruchy učení*. 10. vydání. Praha: Portál. 263. s. ISBN 80-7178-800-7.
33. Zelinková, O., 2015. *Poruchy učení*. 12. vydání. Praha: Portál. 264 s. ISBN 978-80-262-0875-4.
34. Wildová, R., 2002. *Aktuální problémy didaktiky prvopočátečního čtení a psaní*. 1. vydání. Praha: Univerzita Karlova. 106 s. ISBN 80-7290-103-6.

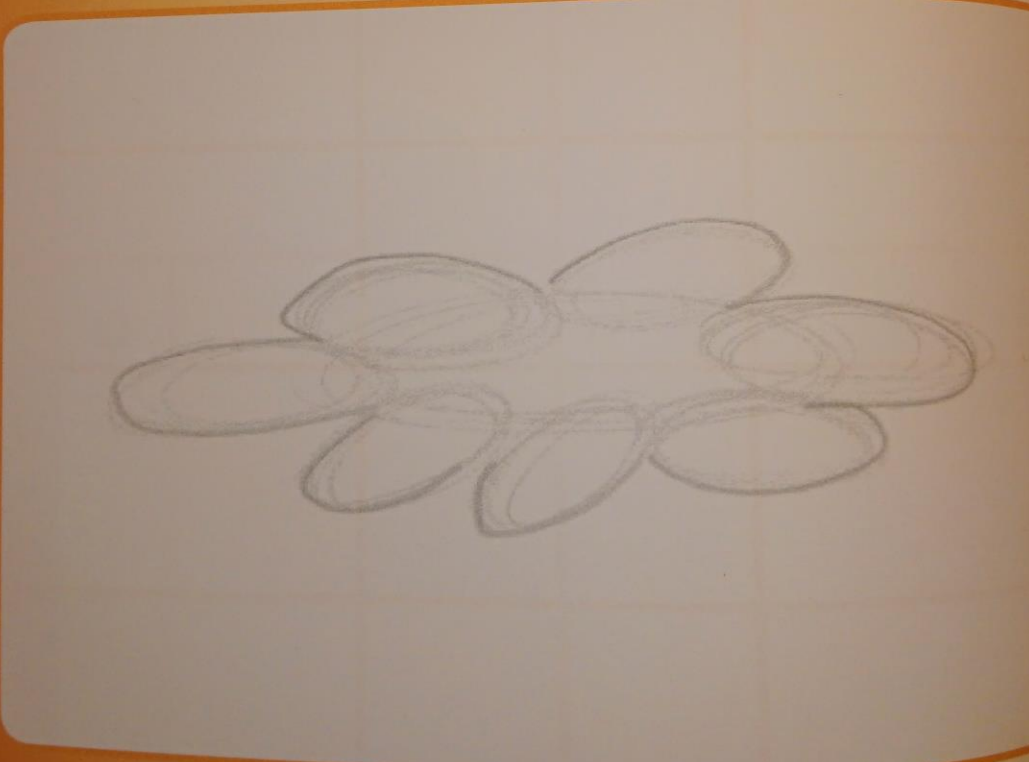
# PŘÍLOHY

## Příloha č. 1

1  Vybarvi písmeno a následující obtahuj.



Uvolňovací cvik švihem, ne obtahováním!



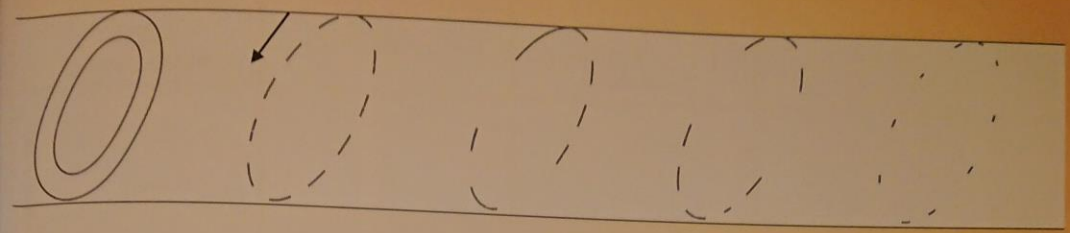
Hodnocení: .....

12

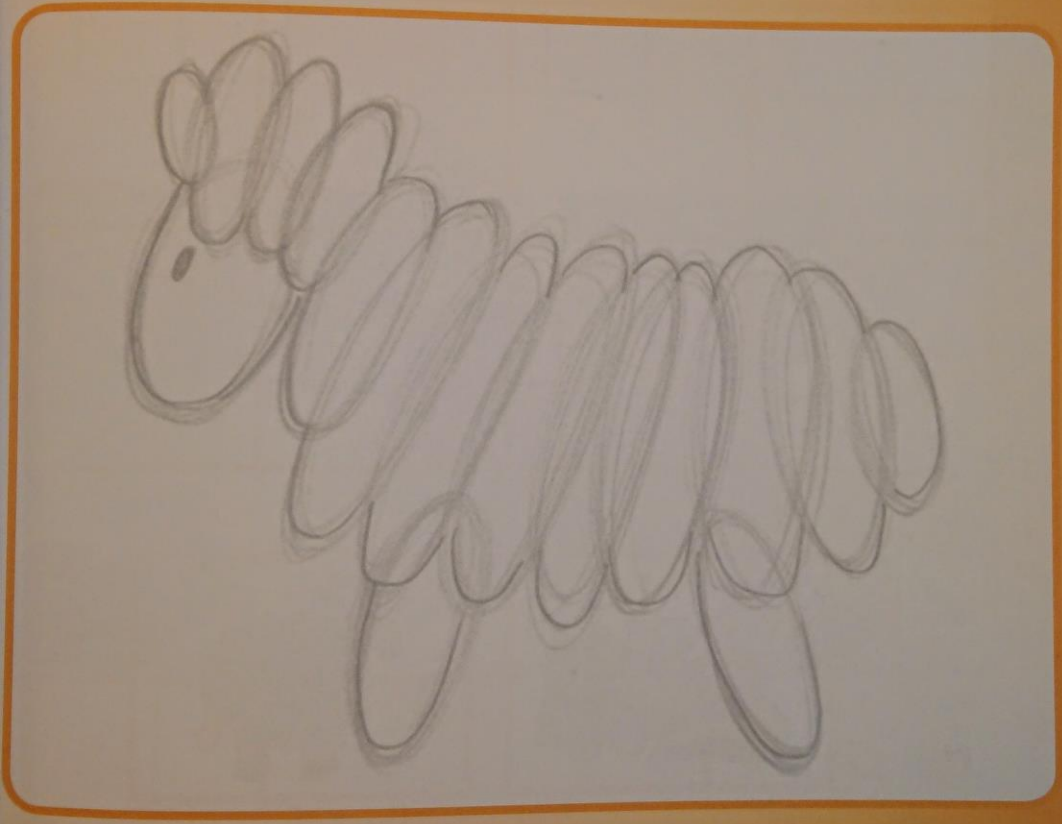
1



Vybarvi písmeno a následující obtahuj.



Uvolňovací cvik švihem, ne obtahováním!

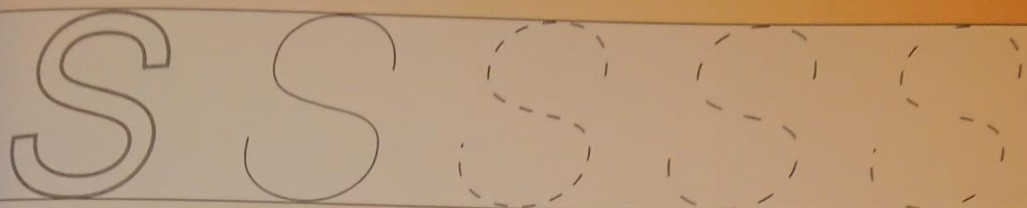


Hodnocení: .....

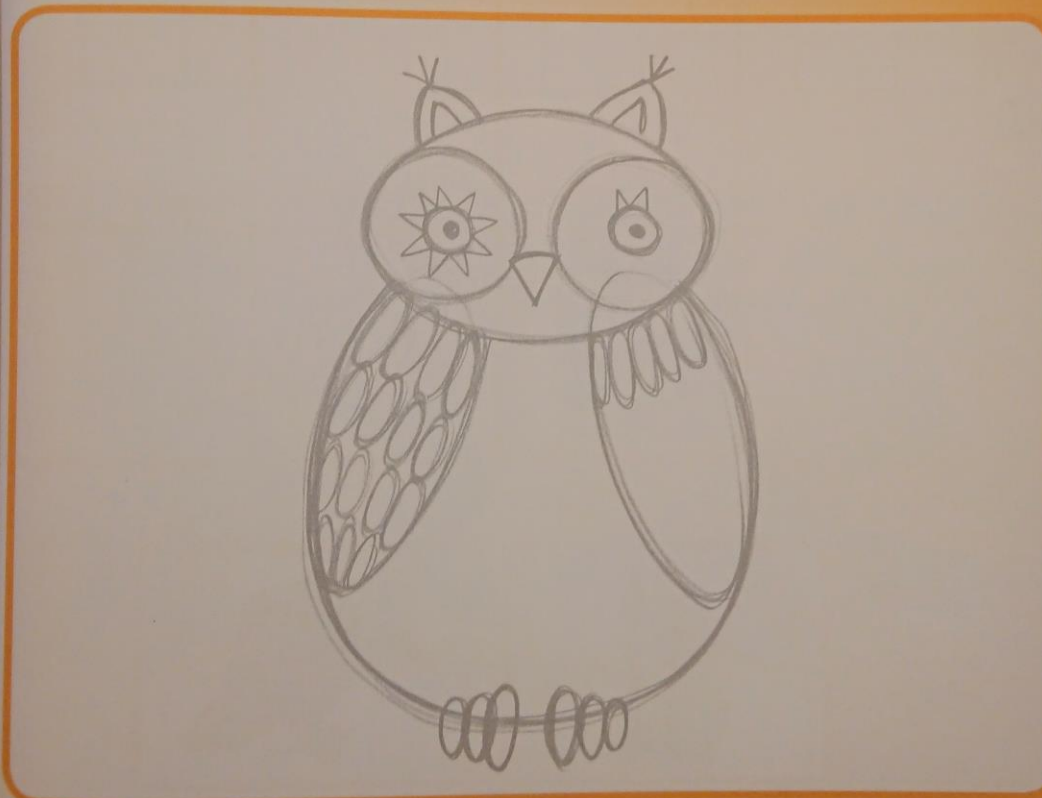
1



Vybarvi písmeno a následující obsahuj.



Uvolňovací cvik švihem, ne obtahováním!



Hodnocení: .....

**Příloha č. 2**

Škola:

Třída	Analyticko-syntetická metoda		Sfumato		Jiná metoda		Počet žáků ve třídě celkem
	Počet žáků s dyslexií	Počet žáků s dysgrafií	Počet žáků s dyslexií	Počet žáků s dysgrafií	Počet žáků s dyslexií	Počet žáků s dysgrafií	
1. A							
1. B							
1. C							
2. A							
2. B							
2. C							
3. A							
3. B							
3. C							

### **Příloha č. 3**

Vážená paní ředitelko, vážený pane řediteli,  
jsem studentkou bakalářského oboru Speciální pedagogika - vychovatelství na Jihočeské univerzitě a obracím se na Vás, respektive vaše pedagogy v prvních, druhých a třetích ročnících, s žádostí o pomoc při přípravě podkladu pro výzkumnou část bakalářské práce na téma Využití analyticko-syntetické metody a metody Sfumato při práci s dětmi s parciálními poruchami. Jedná se o jednoduchou tabulku, kam pedagogové pouze vyplní počty žáků (celkem 3 čísla) do sloupce pod příslušnou metodu, kterou využívají. Tabulku příkládám v příloze.

Velmi děkuji za pomoc a spolupráci.

### **Příloha č. 4**

Otázky rozhovoru

1. Kolik let učíte v prvních ročnících?
2. Kolik máte ve třídě dětí?
3. Kolik dětí má diagnostikované SPU, případně u kolika pozorujete znaky SPU?
4. Jakou metodu elementárního čtení a psaní využíváte a kolik let touto metodou učíte?
5. Proč jste si tuto metodu vybral(a)?
6. Máte zkušenosti s využitím metody při práci s dětmi se SPU?
7. Jak tato metoda dle Vašeho názoru dětem se SPU vyhovuje?
8. Jaké používáte didaktické pomůcky?
9. Jaká je propojenost této metody s ostatními vyučovacími předměty?
10. Jaké jsou dle Vašeho názoru klady a zápory konkrétní metody?
11. Jaké učebnice používáte a jak jste s nimi spokojen(a)?
12. Přemýšlel(a) jste o změně vyučovacích metod?