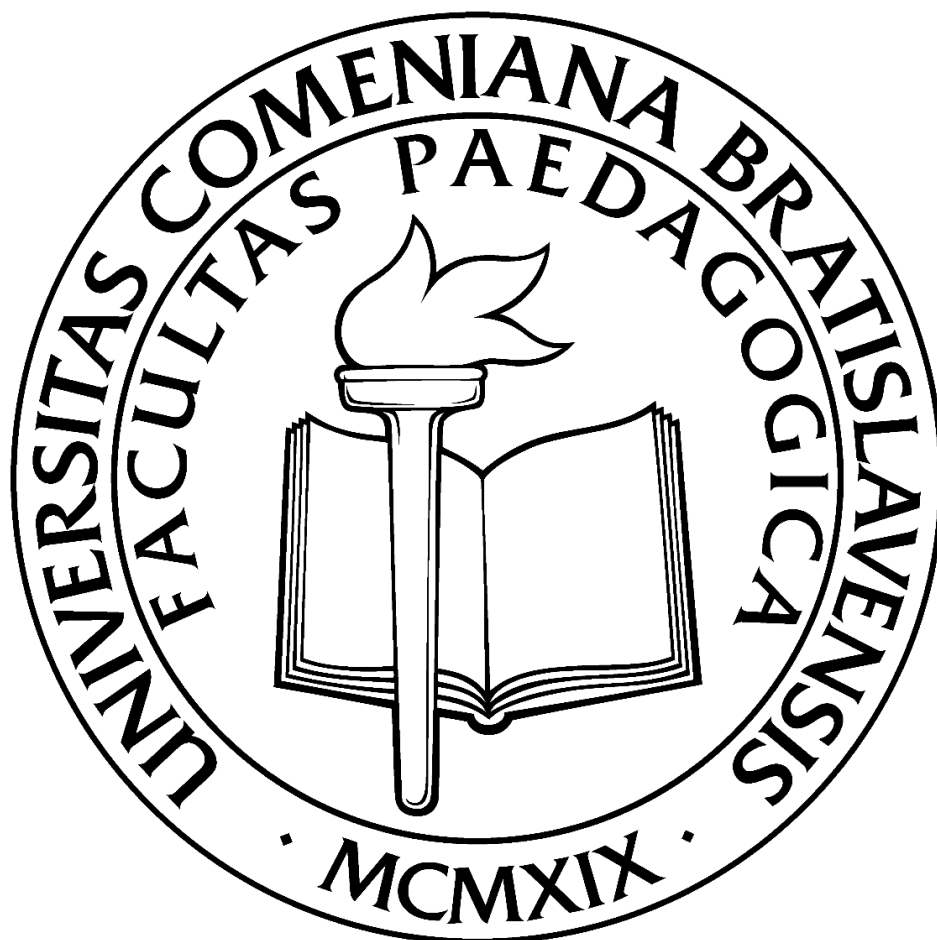


PSYCHOLÓGIA A PATOPSYCHOLÓGIA: študentská vedecká konferencia 2017

recenzovaný zborník príspevkov



Bratislava

2017

Zostavovateľka:

Mgr. Zlatica Jursová Zacharová, PhD.

Recenzenti a recenzentky:

Doc. PhDr. Blandína Šramová, PhD.

Doc. PhDr. Marian Groma, PhD.

PhDr. Viera Diešková, CSc.

PhDr. Elena Brozmanová

PaedDr. Eva Vancu, PhD.

Za obsahovú a jazykovú stránku príspevkov zodpovedajú autorky príspevkov.

Vydala:

Univerzita Komenského v Bratislave

Pedagogická fakulta

Katedra psychológie a patopsychológie

Bratislava, 2017

ISBN 978-80-223-4460-9

ROZVOJ VIZUÁLNEJ A SLUCHOVEJ DIFERENCIÁCIE U DETÍ ZO SOCIÁLNE ZNEVÝHODNENÉHO PROSTREDIA POMOCOU METÓDY SFUMATO¹⁰

Zuzana Krištofová, Zlatica Jursová Zacharová

Katedra psychológie a patopsychológie, Ústav psychologických a logopedických štúdií,
Pedagogická fakulta, Univerzita Komenského v Bratislave
zacharova@fedu.uniba.sk

Abstrakt

Základy čitateľskej kompetencie sa rozvíjajú v prvom ročníku a správna metóda čítania môže byť u detí zo sociálne znevýhodneného prostredia kľúčová pre ich následný rozvoj gramotnosti a akademických schopností. Metóda Sfumato, ktorá sleduje zvukovú a zrakovú diferenciáciu a učí deti splývavému čítaniu bola aplikovaná v experimentálnej triede (16 detí) po dobu 5 mesiacov. V kontrolnej triede (8 detí) bolo čítanie vyučované klasickou analyticko-syntetickou metódou. Cieľom pedagogického experimentu bolo zistiť, či je metóda splývavého čítania oproti analyticko-syntetickej metóde prínosnejšia v oblasti rozvoja zrakového a sluchového vnímania, ktoré bolo testované pomocou Detského skríningu. Z výsledkov vyplýva, že metóda Sfumato napomáha rozvoju sluchovej a vizuálnej diferenciácii žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia a preto so zameraním sa na rozvoj sluchovej a zrakovej oblasti žiakov, ktorých funkcia pri čítacom procese je nezastupiteľná, môžeme považovať metódu Sfumato v porovnaní s analyticko-syntetickou metódou za prínosnejšiu.

Kľúčové slová: zrakové vnímanie, sluchové vnímanie, splývavé čítanie, Sfumato

Abstract

The basics of reading competence are developed in the first year and the correct reading method can be crucial for subsequent development of literacy and academic abilities of children from a weaker social environment. The Sfumato method, monitoring auditive and visual differentiation and teaching the fluent reading, was applied in an experimental class (16 children) for 5 months. In the control class (8 children), reading was taught by a classic analytic-synthetic method. The aim of the pedagogical experiment was to find out whether the flowing method versus the analytic-synthetic method is more beneficial to the development of visual and auditory perception tested by Children Screening. The results show that the Sfumato method helps to develop auditory and visual differentiation in pupils from a socially disadvantaged environment. With regard to focus on the pupil's auditory and visual development, whose function in the reading process is irreplaceable, we can consider the Sfumato method as more beneficial than the analytic-synthetic method.

Key words: visual perception, auditory perception, flowing reading, Sfumato method

¹⁰Príspevok bol podporený projektom VEGA 1/0150/16 2016 - 2018 *Dimenzie čítania v rodinách detí z bilingválneho prostredia* a projektom KEGA 060UK-4/2017 *Podpora naratívnej kompetencie v slovenskom jazyku u detí z marginalizovaného jazykového prostredia - súbor metodických materiálov.*

I. Úvod

V poslednom období sa pozornosť laickej a odbornej verejnosti zameriava na čitateľské kompetencie, predovšetkým na problematiku porozumenia textu. Keďže čítanie je nosnou kompetenciou celkového vzdelávania žiaka, nezvládnutie tohto procesu môže so sebou priniesť zlyhávania v ďalších oblastiach, čo môže odrádzať žiaka v snahe napredovať v učení. Učiteľ, ako tvorca vyučovacieho procesu, má možnosť celý proces výučby čítania žiakom uľahčiť vhodným výberom čítacích metód, ktoré dokážu podporiť rozvoj čiastkových procesov vnímania zúčastňujúcich sa na čítaní.

Čítanie je verbálna funkcia, pri ktorej dekodujeme a reprodukovujeme text (Vágnerová, 2005). Pri procese osvojovania si čítania sa postupuje od osvojovania si základných prvkov, cez ich spájanie do väčších celkov s významom. Nejde iba o prevedenie tvaru – písmen, slabík, či slov do zvukovej formy, ale aj o zachytenie informácie v nich. Základom tlačeného textu je graféma. Vágnerová (2005) hovorí, že dieťa musí porozumieť významu písmena v slabike, akceptovať, že každá z hlások dáva slabike zmysel. Musí akceptovať stabilný smer čítania a poradie hlások, ktoré je záväzné a nemenné. Aby dieťa dokázalo porozumieť pravidlám, podľa ktorých je informácia v texte zakódovaná, musí byť schopné uvažovať na úrovni logických operácií. Podľa Sternberga (2002) je potrebné pri čítaní najskôr vnímať grafémy, a následne je potrebné vytvoriť fonematický kód, ktorý transformuje grafémy na fonémy a tie potom prepojiť do slov, ktoré sa na vyššej úrovni prepájajú so sémantickým významom. Čitateľ tak musí zvládnuť lexikálne a sémantické percepčné spracovanie informácií.

Aby sa dieťa mohlo naučiť čítať, potrebuje zapojiť viacero kognitívnych procesov, ktoré potrebujú navzájom spolupracovať. Medzi zapojené procesy patrí ako zraková, sluchová percepcia (Kline, et al., 1997, Svoboda, Krejčířová, Vágnerová, 2001), fonologické uvedomovanie (Lechta a kol., 2005, Mikulajová, 2009, Šelingerová, 2017, Caravolas et al., 2012), fonologické dekodovanie (Zubáková, Mikulajová, 2013), ale aj pracovná pamäť, porozumenie čítanému textu a úroveň jazykových kompetencií (Cain, Oakhill, Bryant, 2004). Nouwens, Groen a Verhoeven (2017) poukazujú vo svojej štúdií na dôležitosť pracovnej pamäti ako sémantického skladu, ktorý zohráva u detí dôležitú úlohu pre proces porozumenia počas čítania. V súčasnosti sa medzi kognitívne procesy, ktoré sú asociované s problematikou čítania zaraďuje hlavne fonologické uvedomovanie a rýchle automatické pomenovanie (RAN) a poznanie písmen (Zubáková, Mikulajová, 2013, Moll et al., 2014, Seidlová Málková, 2016).

1.1 Dielčie kognitívne procesy potrebné pri osvojení si čítania

Dielčie kognitívne procesy rozobrali vo svojich prácach Sindelárová (1993), Kline et al. (1997), Svoboda, Krejčířová a Vágnerová (2001), Zelinková (2001). Sindelárová (1993) definuje dielčie funkcie ako základné schopnosti, ktoré umožňujú diferenciáciu a rozvoj ďalších psychických funkcií ako reč a myslenie. Sú predpokladom čítania, písania, počítania i primeraného správania. Ich deficit je vyjadrený v oslabení základných schopností, ktoré vedú k problémom v učení a správaní.

Pre schopnosť odlíšiť vizuálne obrazce grafém navzájom od seba je podľa Svobody, Krejčířovej a Vágnerovej (2001) dôležitá **v oblasti zrakovej percepcie** schopnosť odlíšiť a identifikovať určitý tvar, čo zabezpečuje *konštantnosť vnímania* (Zelinková, 2001), ktorá sa rozvíja medzi štvrtým až šiestym rokom. Následne medzi 6-7 rokom sa

rozvíja schopnosť dieťaťa *diferencovať polohu obrazca* nie len pri rotácii a pri horizontálne prevrátených tvaroch, ale aj pri diferenciaci vertikálnej polohy. Diferencovanie polohy obrazu umožňuje dieťaťu rozlišovať tvary písmen a čísl (rozlišovať p-q) (Zelinková, 2001). Túto kognitívnu funkciu Kline, Graham, King, Wrigley (1997) pomenovávajú ako *percepčnú stálosť*. Znamená to, že dieťa vie rozpoznať, že trieda objektov má nemenné črty napriek zmene v podstate vizuálneho podnetu (napríklad auto je vždy autom odhliadnuc od veľkosti obrazu). Podľa Slobodu a kol. (2001) je v procese čítania dôležité aj *sprešňovanie vizuálnej diferenciacie* (zlepšenie orientácie v poznávanej situácii) a *zraková fixácia a koordinácia očných pohybov*, ktorá je závislá od dozrievania centrálnej nervovej sústavy. Pri čítaní sa oči pohybujú po sakádach, rýchlych oddelených skokoch, podľa toho ako sa fixujú na následné časti textu (Sternberg, 2002). Nezrelé dieťa vníma útržkovitejšie a povrchnejšie, preskakuje od jedného detailu k druhému, čím dochádza k rozptýleniu a strate času vymedzenému pre koncentráciu na úlohu. Podobne sa správa dieťa aj v prípade ak nie je schopné diferencovať z vizuálneho poľa predmet/figúru a prehliadnuť irelevantné časti/pozadie (Sindelárová, 1993, Kline et al., 1997, Zelinková, 2001). Nedostatky zrakovej percepcie môžu mať príčinu jednak v oneskorenom či nerovnomernom vývine, ale tiež v špecifickom narušení príslušných oblastí centrálnej nervovej sústavy prípadne v ich koordinácii (Kline et al., 1997).

Sluchové vnímanie dozrieva približne medzi piatym a siedmym rokom života (Svoboda a kol. 2001). Postupne sa formuje a diferencuje v ranom detstve. Približne vo veku šesť mesiacov dieťa diferencuje fonémy všetkých jazykov (Kuhl, 2004). Fonematická citlivosť v tomto období začína klesať a ročné dieťa prestáva diferencovať fonémy cudzieho jazyka ako rečové fonémy. Zvýšená citlivosť k rečovým zvukom rodného jazyka nastáva v období medzi 7 - 11 mesiacom. Thomasello a Rakoczy (2003) tomu hovorí obdobie 9-mesačnej revolúcie. Kuhl (2004) vo výskumoch zistila, že deti v 12-tom mesiaci už majú diferencované všetky fonémy materinského jazyka. Ak ich diferencované nemajú, je to znak neskoršieho oneskorenia vývinu reči badateľného v dvoch rokoch (Kuhl et al., 2008). Mikulajová a kol. (2012, in Šelingerová, 2017) poukazuje na prediktívne korelácie jazykových schopností vo veku 2 rokov s meraniami jazykových schopností pred vstupom do školy a tiež s problémami v čítaní (Lyytinen et al. 2015 in Šelingerová, 2017). Ovládanie jazyka, ukotvená slovná zásoba je preto dôležitým prediktorom rozvoja sluchovej diferenciacie ako aj čítania (Svoboda a kol., 2001). V štúdií Caravolasovej et al. (2012), v ktorej participovalo okrem detí z iných krajín aj 204 detí zo Slovenska, sa poukázalo, že fonologické uvedomovanie je spoľahlivý prediktor osvojenia čítania a písania u detí a znamená to, že dieťa je schopné manipulovať so slovami na úrovni slabík a foném (Seidlová Málková, 2016).

Sluchovú diferenciaciu v oblasti hovorenej reči zaťažuje tiež skutočnosť, že zvuk alebo znenie izolovaných hlások nie je celkom totožné s ich sluchovou podobou v rámci slabiky či slova, čo je spôsobené koartikuláciou. Pri koartikulácii dochádza k vzájomnému prekrývaniu foném v slovách a tiež k prekrývaniu medzi slovami navzájom (Sternberg, 2002). Okrem fonologického uvedomovania a rýchleho automatického pomenovávania (RAN) sú zaznamenané aj iné fonologické procesy podieľajúce sa na čítaní. Jedným z takýchto procesov je *akustická krátkodobá pamäť*. Jej narušenie spôsobuje, že jedinec síce dekodujú grafémy na fonémy, ale reťazec foném nedokáže udržať v krátkodobej pamäti na tak dlho, aby ich spojil do slov, čo je jedným z problémov u dyslektických detí. *Rýchlosť artikulácie* je deficitná hlavne u detí

s narušeným vývinom reči. Ide o artikulačnú neobratnosť a špecifické asimilácie v hovorenej reči (Lechta et al., 2005). Zelinková (2001) uvádza za dôležité pri sluchovom vnímaní, podobne ako pri zrakovom: *rozlišovanie figúry a pozadia* a diferencovanie rečových a nerečových zvukov. Ide o rozlišovanie prvkov reči, uvedomenie si slov tvoriacich vetu, sluchovú diferenciaciu hlások, určenie, či sú slová rovnaké alebo nie, rozlíšenie slov pri spodobovaní v reči, schopnosť skladania a rozkladania slov z a na hlásky. Medzi ďalšie dielčie kognitívne procesy je možné zaradiť *funkciu intermodálneho kódovania*, ktorá umožňuje prepojenie obrazu so slovom (Sindelárová, 1993). Pravdepodobne ide o proces, ktorý je v súčasnosti označovaný ako rýchle automatické pomenovávanie (RAN) (Zubáková, Mikulajová, 2013, Moll et al., 2014, Seidlová Málková, 2016). RAN sleduje reakčný čas pomenovania podnetu, teda rýchlosť akou si dieťa vyvoláva z pamäti fonologické, zvukové informácie (Seidlová, Málková, 2016). Čítanie a písanie sú aktivity, ktoré vyžadujú časovú postupnosť, čo Sindelárová (1993) označuje ako *funkciu seriality a na nej budovanú anticipáciu*. V prípade písania a čítania ide o zachovanie poradia písmen, pričom pri čítaní anticipujeme následnosť písmen v slove/texte. Z tohto dôvodu je pre deti dôležité, aby boli schopné sa orientovať v priestore (Kline et al., 1997, Sindelárová, 1993).

1.2 Metódy čítania

V súčasnosti je možné, aby si učitelia vybrali z viacerých možných spôsobov ako budú vyučovať žiakov čítať. „*Ak je dieťa šikovné, naučí sa čítať prakticky akoukoľvek metódou, ale ak je rizikové, metóda do veľkej miery predurčuje výsledok*“ (Tokárová, Mikulajová, 2012). Pri **analyticko-syntetickej metóde čítania**, ktorá je najbežnejšou formou pri osvojovaní si čítania v školách, deti čítajú najskôr izolované hlásky, ktoré neskôr spájajú do slov a viacslovných viet. Sleduje sa spojenie hláska-písmeno, neskôr čítanie izolovaných slabík, viacerých slabík spolu a čítanie viet (Zelinková, 2001). Na tejto metóde sú postavené takmer všetky doterajšie šlabikáre, s ktorými deti pracujú. Prešla viacerými úpravami a v školách je možné sa stretnúť s jej inovatívnymi formami. **Globálna metóda čítania** vyžaduje vnímanie celkov ako sú vety, slová. Dôraz sa kladie na tiché čítanie. Nakoľko pri metóde nie je trénovaná analýza a syntéza slabík a hlások Tokárová a Mikulajová (2012) upozorňujú, že v čítaní sa môže objavovať množstvo chýb. **Genetická metóda** je postavená na práci J. Kožíška, v novšom prevedení Wágnerovej (2010) a obsahuje prvky metódy celých slov. Čítanie je tu prepojené s grafickým tvarom slova a s jeho obsahom. Pri tejto metóde žiaci neslabikujú, ale hláskujú. Metóda je náročná na fonemický sluch. Preto sa na hodinách pracuje s jeho rozvojom. Prvé štyri mesiace deti píšu len veľkými tlačenými písmenami. Pri tejto metóde Tokárová a Mikulajová (2012) upozorňujú, že u detí so slabšou sluchovou pamäťou, môže viesť k dvojitému čítaniu. **El'koninova metóda čítania** postupuje od poznávania hlások v orálnej reči k ich grafémovým reprezentáciám (Tokárová, Mikulajová, 2012). Dieťa pri tejto metóde pracuje so zvukovou štruktúrou jazyka, učí sa jej pravidlá a výnimky. Písmena sa žiaci učia na základe ich miesta v grafémovej štruktúre jazyka (ibid). Metóda je vhodná ako pre intaktné deti, tak aj pre deti s ťažkosťami v osvojovaní si čítania. **Metóda Sfumato**, vychádza z techniky splývavého čítania (Neumanová, 2015), pracuje s intonáciou a melódiou reči. Jej autorkou je M. Navrátilová. Dieťa sa pri tejto metóde učí rozlišovať zrakom a sluchom. Metóda nepracuje so slabikami a radí sa medzi syntetické metódy. Základným prvkom pri tejto metóde je ľavo-pravá orientácia, pri čítaní sa dieťa nevracia späť a splývavosť spočíva

v očných pohyboch (fixačnom a sakadickom) (Jabczunová, 2012). Hláska je dlho exponovaná, čo umožňuje čas na analýzu nasledujúceho písmena. Dieťa očami prečíta viacero písmen, na základe očných pohybov. Tak dochádza k vytvoreniu dynamického stereotypu a k zafixovaniu koordinovaného pohybu očí. Pri čítaní si dieťa volí vlastné tempo (Jehličková, 2015). Podľa Kokoteka (2005) pri metóde Sfumato nevznikajú zle čítacie návyky a dokáže úspešne bojovať s problémami dyslexie.

II. Výskum

Cieľom výskumu bolo zistiť, či čítacia metóda Sfumato napomáha lepšej sluchovej a vizuálnej diferenciacii v prvom ročníku žiakom zo sociálne znevýhodneného prostredia, tak ako tvrdia Navrátilová (2015) a Neumanová (2015) na základe porovnania zmien v sluchovej a vizuálnej oblasti žiakov dvoch tried, pričom jedna z tried bola vyučovaná metódou Sfumato a druhá bola vyučovaná analyticko-syntetickou metódou.

2.1 Metódy výskumu a výskumna vzorka

Výskum bol realizovaný učiteľkou, prvou autorkou tejto štúdie, ktorá absolvovala tréning pre prácu s metódou Sfumato. Výskumu sa zúčastnilo 42 žiakov. V experimentálnej triede bolo 20 žiakov, v kontrolnej 22 žiakov. Triedy boli od začiatku experimentu nevyvážené, no nebolo možné ich korigovať, pretože výskum bol realizovaný v prirodzených podmienkach. V kontrolnej triede pochádzala tretina detí zo sociálne slabšieho prostredia, väčšina detí v tejto triede mala dobrú školskú dochádzku. Experimentálna trieda mala vyššiu fluktuáciu žiakov, z tohto dôvodu boli 4 žiaci vylúčení z pozorovania. Všetci žiaci experimentálnej triedy pochádzali zo sociálne znevýhodneného prostredia a ich materinským jazykom bol rómsky jazyk. V experimentálnej triede bolo 4x viac žiakov, ktorí opakovali ročník ako v kontrolnej triede, žiaden žiak neabsolvoval prípravnú triedu v materskej škole, všetci (100%) žiaci pochádzali zo sociálne slabšieho prostredia. Žiaci experimentálnej triedy celkovo vymeškali počas sledovaného obdobia (september 2016 – február 2017) 2,5 krát viac hodín ako žiaci kontrolnej triedy. Samotného testovania pomocou Detského skríningu (Kline et al., 1997) sa zúčastnilo 8 žiakov z kontrolnej skupiny (od ostatných rodičov nebol získaný informovaný súhlas k výskumu) a 16 žiakov z experimentálnej skupiny. Počas testovania bol použitý Detský skríning so všetkými subtestami (Kline et al., 1997). Detský skríning sa zameriava na nasledujúce oblasti: zrakové vnímanie (vizuálna diskriminácia, umiestnenie v priestore, rozlišovanie figúr a pozadia), sluchové vnímanie (ovládanie pozornosti, percepčia figúra – pozadie, rozlišovanie lokalizácie a sluchová sekvenčná pamäť), asociačná schopnosť, sekvenčná schopnosť, vyjadrenie a poruchy čítania. Pre slovenské potreby upravili tento test Senka, Medved'ová, Páleník a Matejčík (1997). Je vhodný pre administráciu u 6 až 9 ročných detí. V kontrolnej triede bol test administrovaný spoločne počas jednej vyučovacej hodiny. Žiaci nemali problém porozumieť zadaniu a ani s testovými úlohami. V experimentálnej skupine žiaci pracovali po dvojiciach. Aby porozumeli zadaniu bol potrebný individuálny prístup, no napriek tomu sa objavovali problémy s úlohami. Test žiakom administrovala triedna učiteľka, čím sa eliminoval vplyv neznámej tretej osoby na výsledky testov.

Najvýraznejšie rozdiely medzi žiakmi jednotlivých tried sa prejavili v úlohách (A) zrakovej následnosti (8,5), v úlohách (B, C) vizuálnej diskriminácie (10,81) a v úlohách

(N) sluchového rozlišovania písmen (8,44). Výrazný rozdiel bol zaznamenaný aj v úlohe (E) percepčnej stálosti a (G) umiestnenia v priestore, či v sekvenčnej sluchovej pamäti (O) (tab 1). Vo výsledkoch jednotlivých detí boli zaznamenané značné interindividuálne rozdiely.

Tabuľka 1 Výsledky pretestu v experimentálnej a kontrolnej skupine

| | Poč. | A | B | C | D | E | F | G | H | I | J | K | L | M | N | O | Spolu |
|--------------|-----------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|--------------|-------------|--------------|
| Exp. | 16 | 1,5 | 2,69 | 2,94 | 5,56 | 1,94 | 2,44 | 1,38 | 1,56 | 2,94 | 3,75 | 1,44 | 1,81 | 3,19 | 7,56 | 1,75 | 42,4 |
| Kont. | 8 | 9,75 | 13,5 | 11,38 | 7 | 4 | 3,5 | 5,75 | 3,63 | 3,88 | 4,13 | 1,38 | 3,75 | 9,86 | 16 | 6,13 | 103,7 |
| Spolu | 24 | 5,63 | 8,09 | 7,16 | 6,28 | 2,97 | 2,97 | 3,56 | 2,59 | 3,41 | 3,94 | 1,41 | 2,78 | 6,53 | 11,78 | 3,94 | 73,1 |
| Max: | | 14 | 14 | 14 | 9 | 4 | 4 | 6 | 4 | 4 | 6 | 2 | 4 | 5/10 | 18 | 8 | 118/ 123 |

Pozn: A – subtest zrakovej následnosti, B – subtest vizuálnej diskriminácie, C – subtest vizuálnej diskriminácie, D – subtest percepčnej stálosti, E – subtest percepčnej stálosti (písmená), F – subtest umiestnenia v priestore (orientácia), G – subtest umiestnenia v priestore (písmená a slová), H – subtest posúdenia percepcie umiestnenia v priestore – nasmerovanie, I – subtest posúdenia percepcie umiestnenia v priestore – orientácia, J – subtest vizuálnej percepcie figúra – pozadie, K – subtest vizuálnej sekvenčnej pamäti – písmená, L – subtest vizuálnej sekvenčnej pamäti – geometrické tvary, M – subtest sluchového rozlišovania slov, N – subtest sluchového rozlišovania písmen, O – subtest sluchovej sekvenčnej pamäti – následnosť čísel. Max. označuje maximálny počet bodov pre jednotlivé subtesty. V subtete M na základe poznaných písmen mohli žiaci experimentálnej skupiny získať 5 bodov a žiaci kontrolnej skupiny 10 bodov.

2.2 Priebeh výskumu

Po administrácii pretestu prebiehala v experimentálnej triede výučba čítania počas slovenského jazyka pomocou metódy Sfumato. V kontrolnej skupine pracovala učiteľka tradičnou analyticko-syntetickou metódou. Experimentálne vzdelávanie prebiehalo od polovice novembra 2016 do marca 2017. V marci 2017 boli deti retestované rovnakými subtestami T-100, ktoré zisťovali zrkovú a sluchovú percepciu.

2.3 Výsledky výskumu

U detí boli porovnané výsledky pretestu a posttestu. Nakoľko boli zaznamenané veľké rozdiely medzi skupinami v preteste (tab 1), nebolo možné porovnávať výsledky posttestu medzi skupinami, ale boli porovnávané ukazovatele rozdielu v jednotlivých subtestoch a analyzované zlepšenia detí v experimentálnej triede. Priemerné zlepšenie v kontrolnej skupine bolo o 2,875 bodu (zo 104 bodov na 106,5 bodu, pri maximálnom počte bodov 123) a v experimentálnej skupine o 15,375 bodov (zo 42,4 bodu na 57,833 bodu) pri maximálnom počte bodov 118 (tab 2).

Tabuľka 2

Deskripcia výsledkov žiakov experimentálnej triedy a kontrolnej triedy v pre a postteste

| | počet detí | Spolu | | rozdiel | median | modus | min | max |
|-----------------------|------------|--------------|--------------|--------------|-------------|-------|-----------|-----------|
| | | Pretest | posttest | | | | | |
| experimentálna | 16 | 42,44 | 57,83 | 15,39 | 13 | 37 | -9 | 37 |
| kontrolná | 8 | 103,65 | 106,5 | 2,8 | 0 | 0 | -9 | 20 |
| Spolu | 24 | 73,05 | 82,14 | 9,095 | 10,5 | | -9 | 37 |

Z pohľadu analýzy čiastkových schopností detí, je možné všimnúť si nárast kompetencií detí z experimentálnej triedy. V niektorých subtestoch (D, E, I, J a K) deti

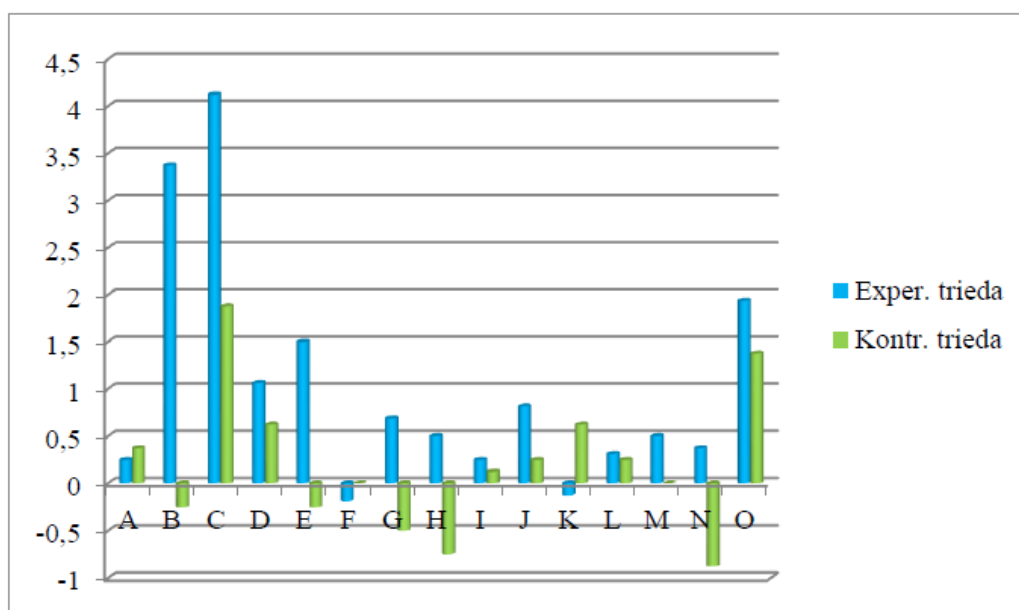
z experimentálnej triedy dosiahli takmer rovnaké výsledky ako deti z kontrolnej skupiny. Oproti pretestom sa zlepšili deti v experimentálnej skupine predovšetkým vo vizuálnej diskriminácii (B, C) (tab 3).

Tabuľka 3 Výsledky posttestov u detí z experimentálnej a kontrolnej skupiny

| | Poč | A | B | C | D | E | F | G | H | I | J | K | L | M | N | O | Spolu |
|--------------|-----------|-------------|-------------|--------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|--------------|-------------|---------------|
| Exper. | 16 | 1,75 | 6,06 | 7,06 | 6,63 | 3,44 | 2,25 | 2,06 | 2,06 | 3,19 | 4,56 | 1,31 | 2,13 | 3,69 | 7,94 | 3,69 | 57,83 |
| Kontrol. | 8 | 10,1 | 13,25 | 13,25 | 7,63 | 3,75 | 3,50 | 5,25 | 2,88 | 4,00 | 4,38 | 2,00 | 4,00 | 9,88 | 15,10 | 7,50 | 106,46 |
| Spolu | 24 | 5,93 | 9,66 | 10,16 | 7,13 | 3,60 | 2,88 | 3,66 | 2,47 | 3,60 | 4,47 | 1,66 | 3,07 | 6,78 | 11,52 | 5,60 | 82,14 |
| Max: | | 14 | 14 | 14 | 9 | 4 | 4 | 6 | 4 | 4 | 6 | 2 | 4 | 5/10 | 18 | 8 | 118/123 |

Pozn: A – subtest zrakovkej následnosti, B – subtest vizuálnej diskriminácie, C – subtest vizuálnej diskriminácie, D – subtest percepčnej stálosti, E – subtest percepčnej stálosti (písmená), F – subtest umiestnenia v priestore (orientácia), G – subtest umiestnenia v priestore (písmená a slová), H – subtest posúdenia percepcie umiestnenia v priestore – nasmerovanie, I – subtest posúdenia percepcie umiestnenia v priestore – orientácia, J – subtest vizuálnej percepcie figúra – pozadie, K – subtest vizuálnej sekvenčnej pamäti – písmená, L – subtest vizuálnej sekvenčnej pamäti – geometrické tvary, M – subtest sluchového rozlišovania slov, N – subtest sluchového rozlišovania písmen, O – subtest sluchovej sekvenčnej pamäti – následnosť čísel. Max. označuje maximálny počet bodov pre jednotlivé subtesty. V subtete M na základe poznaných písmen mohli žiaci experimentálnej skupiny získať 5 bodov a žiaci kontrolnej skupiny 10 bodov.

Na **hodnotenie zrakového vnímania** boli použité subtesty: vnímania tvaru (A), vizuálnej diskriminácie (B,C), posúdenia percepčnej stálosti (D, E), posúdenia umiestnenia v priestore (F) a posúdenia percepcie umiestnenia v priestore (I) v oblasti nasmerovania a orientácie (G), posúdenia percepcie figúry z pozadia (J), vizuálnej sekvenčnej pamäti (K,L). Z testov vizuálnej diferenciácie žiaci experimentálnej triedy dosiahli priemerné zlepšenie v priemere o 12,56 bodov a žiaci kontrolnej triedy v priemere o 2,38 bodov (graf 1). Na **hodnotenie sluchového vnímania** boli použité subtesty: Sluchového rozlišovania (fonetickej diskriminácie) (N), sluchového rozlišovania (M) a sluchovej sekvenčnej pamäti (O). Z testov sluchovej diferenciácie žiaci experimentálnej triedy dosiahli priemerné bodové zlepšenie o 2,813 a žiaci kontrolnej triedy o 0,5 bodu (graf 1).



Graf 1 Porovnanie zlepšenia a zhoršenia v jednotlivých subtestoch pretestu a posttestu

Pozn: A – subtest zrakovej následnosti, B – subtest vizuálnej diskriminácie, C – subtest vizuálnej diskriminácie, D – subtest percepčnej stálosti, E – subtest percepčnej stálosti (písmená), F – subtest umiestnenia v priestore (orientácia), G – subtest umiestnenia v priestore (písmená a slová), H – subtest posúdenia percepcie umiestnenia v priestore – nasmerovanie, I – subtest posúdenia percepcie umiestnenia v priestore – orientácia, J – subtest vizuálnej percepcie figúra – pozadie, K – subtest vizuálnej sekvenčnej pamäti – písmená, L – subtest vizuálnej sekvenčnej pamäti – geometrické tvary, M – subtest sluchového rozlišovania slov, N – subtest sluchového rozlišovania písmen, O – subtest sluchovej sekvenčnej pamäti – následnosť čísel.

III. Diskusia

Vzhľadom na veľké interindividuálne rozdiely medzi deťmi v jednotlivých triedach je potrebné sa zamerať na sledovanie rozdielov predovšetkým medzi pre a posttestom v experimentálnej triede. Z rozdielov medzi skupinami vyplýva, že deti experimentálnej triedy dosiahli väčší rozdiel v pre a post-testoch ako žiaci kontrolnej skupiny. Uvedomujeme si, že vzhľadom na vysokú heterogenitu skupín nie je možné vyvodzovať z výsledkov jednoznačné závery. Tiež si uvedomujeme, že v kontrolnej skupine, niektoré deti dosiahli strop vo výsledkoch pre jednotlivé subtesty a teda rozdiely medzi pre a posttestami u nich nedosahovali také zlepšenie ako u detí z kontrolnej skupiny. Predkladané výsledky naznačujú možné zlepšenia viac vo vizuálnej ako v sluchovej diferenciacii u detí, ktoré pracovali s metódou Sfumato. Nakoľko v teste T-100 Detský skrining (Kline et al., 1997) sú úlohy zamerané na sluchovú diferenciaciu v slovenskom jazyku, je možné diskutovať, či slabé výsledky rómskych žiakov zo SZP v týchto testoch sú spôsobené ich nedostatočným rozvojom sluchovej diferenciacie, neporozumením zadania úlohy v slovenskom jazyku, alebo problémom v sluchovej diferenciacii foném slovenského jazyka. Uvedomujeme si, že použitý test nebol „culture fair“ a pre deti, ktoré neovládajú slovenský jazyk na dostatočnej úrovni mohol byť problematický. Napriek snahe o integráciu a inklúziu detí z marginalizovaných jazykových a kultúrnych oblastí v našom školstve, nie je možné považovať slovenské školstvo za „culture fair“. Deti nie sú vzdelávané v ich materinskom jazyku a v ich kultúrnych osobitostiach, čo im môže spôsobovať vo vzdelávaní viaceré problémy. Použitý test môžeme preto považovať za dobrý prediktor školskej úspešnosti v slovenských podmienkach.

Porovnanie miery zlepšenia žiakov medzi vstupným a výstupným testovaním preukázalo, že vyššia miera zlepšenia nastala u žiakov, ktorí boli vyučovaní metódou Sfumato napriek zjavne laxnému prístupu žiakov k vyučovaniu a nedostatočnému počtu absolovaných vyučovacích hodín. Miera vplyvu metódy je priamo úmerná frekvencii vyučovania. Časté absencie žiakov spomaľujú celý vyučujúci proces a to takým spôsobom, že učiteľka namiesto napredovania musela často venovať čas opakovaniu učiva. Žiaci nevenovali čas domácej príprave, preto možnosť vplyvu metódy na rozvoj sluchovej a vizuálnej oblasti sa obmedzila len na školské prostredie. Napriek všetkým negatívnym spomenutým javom, ktoré bránili pri prograse vo vyučovaní detí v experimentálnej skupine dosiahli v druhom testovaní (postteste) 50% progres. Kým v triede vyučovanej metódou Sfumato nastalo zlepšenie, v kontrolnej triede vyučovanej analyticko-syntetickou metódou bol badateľný pokles v niektorých úlohách vizuálnej a sluchovej diferenciacie.

V školskom systéme je dôležité venovať zvýšenú pozornosť rómskym žiakom (a ich rodinám) zo sociálne znevýhodneného prostredia. Nielen osobná skúsenosť prvej autoky tejto štúdie, ale i mnohé výskumy upozorňujú na to, že rómski žiaci

(experimentálna trieda) oproti žiakom majoritnej spoločnosti (v prípade nášho výskumu išlo o kontrolnú triedu) majú horšie rodinné zázemie, ich ekonomický, kultúrny a sociálny status je nižší, rodičia majú často neplnohodnotné zamestnanie, ich vzdelanostná ašpirácia je nižšia (Němec, 2009; in Straková, Tomášek, 2009) čo má významný vplyv na ich študijné výsledky. Rovnako aj Šormová (2016) potvrdzuje, ako uvádza Ján Průcha v recenzii jej knihy *Jak čtou Romové, „že príčina zlyhávania rómskych žiakov tkvie v rodinnom prostredí“* (Průcha; in Šormová, 2016). Autorka poukazuje na to, že práve rodinné prostredie je hlavnou príčinou „nedokonalejšej jazykovej a kognitívnej vybavenosti rómskych detí, a že jazyková kompetencia rómskych žiakov oproti nerómskym je na tak nízkej úrovni, že mnohokrát nie sú schopní čítať a ani chápať elementárne texty v spisovnom jazyku, pretože ich slovná zásoba i gramatické schopnosti neobsahujú to, čo bežne ovládajú nerómske deti“ (Průcha, 2016) Toto je podľa autorky publikácie dôvod, prečo rómski žiaci vykazujú horšie výsledky než nerómski žiaci. Za zmienku stojí aj výskum vzťahu Rómov k vzdelaniu, ktorý robil Lukáč (2010) v lokalite mesta Prešov. Podľa výsledkov výskumu sú to práve rodičia, ktorí kladú nízky dôraz na vzdelávanie. Nevenujú dostatok času a pozornosti školskej príprave dieťaťa. Vzťah žiakov k vzdelávaniu je tak výrazne voľný, čo sa prejavuje nízkym záujmom o učenie. V škole prevláda orientácia na kolektív a vnímanie školy je skôr ako povinnosť. Práve toto sú činitele, ktoré vedú k nízkej aktivite v učení a rovnako nízkym nárokom na vlastné vzdelanie.

IV. Záver

Pri priebehu experimentu bol zaznamenaný problém záškoláctva, nedostatočnej zrelosti žiakov i takmer absolútny nezujem o vyučovací proces zo strany rodičov. Napriek tomu, že aj zloženie kontrolnej triedy tvorili približne z jednej tretiny triedy žiaci rómskeho pôvodu, v tejto triede bolo badať záujem o výučbu nielen zo strany žiakov, ale aj zo strany ich rodičov. Porovnávanie dvoch tried prvého ročníka sa tak stávalo menej rovnocenné a zároveň aj snaha porovnať dve rôzne čítacie metódy mala zníženú výpovednú hodnotu. Na základe týchto skúseností je možné konštatovať, že rozvoju kompetencií žiakov v čiastkových kognitívnych funkciách ako aj v celkovom meradle bránia čiastočne aj legislatívne nedostatky, ktoré si nevedia poradiť so záškoláctvom, respektíve, tento problém riešia zdĺhavou a neúčinnou formou.

Práca poukazuje na základné informácie z oblasti dielčích procesov, ktoré sa na čítaní zúčastňujú a zároveň, ktorých rozvoj metóda Sfumato podporuje. Vo výskume sa nepreukázal väčší prínos metódy splývavého čítania oproti analyticko-syntetickej metóde v rozvoji sluchovej diferenciacie, v oblasti zrakovej diferenciacie boli zaznamenaný pozitívny účinok tejto metódy oproti analyticko-syntetickej metóde používanej v kontrolnej triede. Z hľadiska osvojenia čítania u detí, zlepšenia výsledkov v testoch PISA, by bolo vhodné sa viac zamerať na podporu osvojovania slovenského jazyka, fonologické uvedomovanie, zrkovú a sluchovú diferenciaciu a rozvíjať v deťoch zo SZP záujem o vzdelávanie.

Referencie

- (1) CAIN, K. E., BRYANT, P. E. & OAKHILL, J. 2004, 'Children's reading comprehension ability: Concurrent prediction by working memory, verbal ability, and component skills.' *Journal of Educational Psychology*, vol 96, no. 1, pp. 31-42. DOI: [10.1037/0022-0663.96.1.31](https://doi.org/10.1037/0022-0663.96.1.31)
- (2) CARAVOLAS, M. et al. (2012). Common patterns of prediction of literacy development in different alphabetic orthographies. *Psychological Science*, 23, 6, 678 – 686. doi: 10.1177/0956797611434536
- (3) JABCZUNOVÁ, Z. 2012. Inovatívna metóda vyučovania čítania SFUMATO. Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum Prešov. [cit. 15.10.2017] Dostupné online: https://mpc-edu.sk/sites/default/files/projekty/vystup/2_ops_jabczunova_zuzana_-_inovativna_metoda_vyučovania_cítania_sfumato.pdf
- (4) JEHLIČKOVÁ, J. 2015. *Metodika práce asistenta pedagoga - Podpora rozvoje počátečného čtení a psaní u žáků s narušenou komunikační schopností*. Olomouc : Universita Palackého. 2015. 91 s. ISBN 978-80-244-4713-1. [cit. 2017-03-24] Dostupné na internete: <http://inkluze.upol.cz/ebooks/metodika-prurez-06/metodika-prurez-06.pdf>
- (5) KLINE, P., GRAHAM, C., KING, W., & WRIGLEY, J. (GB), upr. SENKA, J., PÁLENÍK, L., MEDVEĐOVÁ, L., MATEJÍK, M. (1997). *Detský skrínig*. Bratislava, Brno: Psychodiagnostika.
- (6) KOKOTEK, L. 2005. Putovní zázrak pro pedagogy. In *e-Pedagogium III*, Olomouc: VUP. ISSN 1213-7758. [cit. 2017-10-04] Dostupné na internete: http://www.pdf.upol.cz/fileadmin/user_upload/PdF/e-pedagogium/e-ped-3-2005.pdf
- (7) KUHL, P. K. 2004. Early Language Aquisition: Cracking the Speech Code. In *Neuroscience*. N. 5 2004, p. 831-843.
- (8) KUHL, P. K. et al. 2008. Phonetic learning as a pathway to language: new data and native language magnet theory expanded (NML-e). In *Philosophical Transactions of the Royal Society B*. n. 363, p. 979-1000. Dot: 10.1098/rstb.2007.2154
- (9) LECHTA, V. 2005. *Terapie narušené komunikačné schopnosti*. Praha : Portál. 2005. ISBN 80-7178-961-5.
- (10) LUKÁČ, M. 2010. Vzťah Rómov k vzdelaniu. In *Mládež a spoločnosť*, ISSN 1335-1109, roč. XVI, č. 3, s. 66-83. [cit. 2017-10-10] Dostupné online: http://andragogika.weebly.com/uploads/5/0/1/7/5017649/m.lukac-vztah_romov_k_vzdelaniu.pdf
- (11) MOLL, K. et al. 2014. Cognitive mechanism underlying reading and spelling development in five European orthographies. In *Learning and Instruction*. 29, 2014, p. 65-77.
- (12) NAVRÁTILOVÁ, M. *Materiály zo seminárov Sfumato ABC Music®* (1986-2008).
- (13) NOUWENS, S., GREON, M.A. VERHOEVEN, L. 2017. How working memory relates to children's reading comprehension: the importance of domain-specificity in storage and processing. In *Reading and writing*. 2017; 30(1): 105-120. doi: 10.1007/s11145-016-9665-5.
- (14) NEUMANOVÁ, H. 2015. Učíme se číst metodou Sfumato. In *Komenský, Odborný časopis pro učitele základní školy*. 2/140, s. 39-44. [cit. 2017-10-14] Dostupné na internete: http://sfumato.cz/dokumenty/Komensky_2015_02_140.pdf
- (15) SEIDLOVÁ MÁLKOVÁ, 2016. Intervence v oblasti vývoje raných gramotnostních dovedností – přehled poznatků. In *E-psychologie*. roč. 10, č. 4.

- (16) PRŮCHA, J. 2016. Recenzia: Šormová, K. (2016). Jak čtou Romové. Kvantitativní výzkum úrovně čtenářské gramotnosti romských žáků. Praha: Filozofická fakulta Univerzity Karlovy. In *Pedagogika*. 3/2016, s. 361-362. [cit. 2017-10-10] Dostupné online: <http://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?p=11491&lang=cs>
- (17) SINDELAROVÁ, B. 1993. *Předcházíme poruchám učení*. Praha : Portál. 1993. 63 s. ISBN 80-7178-736-1.
- (18) SVOBODA, M.- KREJČÍŘOVÁ, D. - VÁGNEROVÁ, M. 2001. *Psychodiagnostika dětí a dospívajících*. Praha : Portál. 2001. 791 s. ISBN 80-7178-545-8.
- (19) STERNBERG, R. J. 2002. *Kognitivní psychologie*. Praha : Portál, 2002. 636 s. ISBN 80-7178-376-5.
- (20) STRAKOVÁ, J., TOMÁŠEK, V. 2009. Měření vědomostí a dovedností romských žáků v rámci šetření PISA 2009. [cit. 2017-09-27] Dostupné na internete: http://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/files/2013/04/Pedag_13_1_Mereni_Strakov_a.pdf
- (21) ŠELIGOVÁ, A. 2017. Fonologické uvedomovanie ako prekurzor vývinu gramotnosti. *Školský psychológ/Školní psycholog*, 18 (1), s. 108 – 2013.
- (22) THOMASELLO, M., RAKOCZI, H. 2003. What make a Human Cognition Unique? From Individual to Shared to Collective Intention. In *Mind and Language*, Vol. 18, No. 2 April 2003. P. 121-147.
- (23) TOKÁROVÁ, O., MIKULAJOVÁ, M. 2012. Čítanie podľa El'konina - charakteristika prístupu a opis metódy. *Pedagogika : časopis pro pedagogickou theorii a praxi*. Praha : Státní nakladatelství učebnic 1951-, 2012, 62(1), 34-44. ISSN 0031-3815.
- (24) VÁGNEROVÁ, M. 2005. *Školní poradenská psychologie pro pedagogy*. Praha : Karolinum, 2005. 430 s. ISBN 80-246-1074-4.
- (25) WAGNEROVÁ, J. 2010. *Učíme se číst pro 1. ročník základní školy – Metodická příručka*. SPN.
- (26) ZÁPOTOČNÁ, O., 2001. Rozvoj počiatocnej literárnej gramotnosti. In Kolláriková, Z. Pupala, B. (eds.) *Předškolní a primární pedagogika*, s. 271 – 305. Praha: Portál.
- (27) ZÁPOTOČNÁ, O. 2012. *Čitateľská gramotnosť a jej rozvoj v primárnom vzdelávaní*. Bratislava : VEDA. 2012. 142 s. ISBN 978-80-224-1281-0.
- (28) ZELINKOVÁ, O. 2001. *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program*. Praha : Portál. 2001. 207 s. ISBN 80-7178-544-X.
- (29) ZUBÁKOVÁ, M. MIKULAJOVÁ, M. 2013. Fonematické uvedomovanie ako prediktor vývinu písania a čítania. In *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*. 47, 2013, č. 4, s. 302-317.