



Pedagogická
fakulta
Faculty
of Education

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

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích
Pedagogická fakulta
Oddělení českého jazyka a literatury

Diplomová práce

Analýza čtenářské úrovně žáků 3. ročníku ZŠ
se zaměřením na různé metody čtení

Vypracovala: Iva Cahová
Vedoucí práce: PhDr. Ivana Šimková, Ph.D.

České Budějovice 2019

Poděkování

Tímto bych chtěla poděkovat PhDr. Ivaně Šimkové, Ph.D., za odborné vedení, cenné rady, trpělivost a ochotu při konzultacích diplomové práce.

Dále bych chtěla poděkovat paní ředitelce Mgr. Aleně Vrbické ze ZŠ Luka nad Jihlavou a panu řediteli Mgr. Zdeňku Hniličkovi ze ZŠ Dukelské v Českých Budějovicích za laskavý přístup a umožnění výzkumného šetření ve 3. třídách. Můj dík patří i zástupcům škol, třídním učitelkám, asistentkám a dětem, kteří se mnou na výzkumu spolupracovali.

Na závěr děkuji celé rodině a přátelům za podporu, povzbuzení a motivaci, kterou mi dodávali během celého studia a závěrečných zkoušek.

Prohlášení

Prohlašuji, že svoji diplomovou práci jsem vypracovala samostatně pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu citované literatury.

Prohlašuji, že v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb. v platném znění souhlasím se zveřejněním své diplomové práce, a to v nezkrácené podobě elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejích 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 kvalifikační práce. Rovněž souhlasím s porovnáním textu mé kvalifikační práce s databází kvalifikačních prací Theses.cz provozovanou Národním registrem vysokoškolských kvalifikačních prací a systémem na odhalování plagiátů.

V Českých Budějovicích, dne 25. 4. 2019

.....
Iva Cahová

Anotace

Diplomová práce se zabývá čtenářskou úrovní žáků 3. ročníků, kteří se v 1. ročníku učili číst různými metodami čtení. Práce je rozdělena na část teoretickou a část výzkumnou.

Teoretická část se zabývá charakteristikou žáka mladšího školního věku, rozvojem čtenářských dovedností, výukou počátečního čtení metodou analyticko-syntetickou, genetickou a metodou Sfumato. Dále vymezuje čtenářskou gramotnost, uvádí mezinárodní výzkumná šetření, druhy a kvality čtení, diagnostiku čtení, čtenářské nedostatky a jejich nápravu.

Výzkumná část se zaměřuje na diagnostiku čtenářských výkonů žáků 3. ročníků ZŠ. Výsledky čtení jsou vyhodnoceny podle kritérií vycházejících z teoretické části práce.

Annotation

The diploma thesis deals with the reading level of pupils in the third year, who in the first year learned to read by different methods. The thesis is divided into theoretical and research parts.

The theoretical part deals with the characteristics of pupils at the younger school age, the development of reading skills, the teaching of early reading by the analytical-synthetic, genetic and Sfumato methods. Furthermore, it defines reading literacy, and refers to international research surveys, types and qualities of reading, diagnosis of reading, reading defects and their correction.

The research part focuses on the diagnosis of the reading performance of pupils in the 3rd grade of primary school. The reading results are evaluated according to the criteria based on the theoretical part of the thesis.

Obsah

Úvod.....	7
I. TEORETICKÁ ČÁST	9
1 Charakteristika žáka mladšího školního věku	10
1.1 Žák mladšího školního věku z pohledu čtenářství	10
2 Čtení a literární výchova v RVP ZV	13
2.1 Výuka počátečního čtení	15
3 Základní druhy a kvality čtení	21
3.1 Základní druhy čtení	21
3.1.1 Čtení hlasité	21
3.1.2 Čtení tiché	23
3.2 Základní kvality čtení.....	24
3.2.1 Čtení správné	24
3.2.2 Čtení uvědomělé	25
3.2.3 Čtení plynulé.....	25
3.2.4 Čtení výrazné	26
4 Mezinárodní šetření PIRLS	28
5 Čtenářská gramotnost	31
5.1 Vymezení čtenářské gramotnosti	31
5.2 Vymezení čtenářské gramotnosti v projektu PIRLS 2016.....	33
6 Diagnostika čtenářského výkonu	35
6.1 Diagnostické prověrky	35
6.2 Čtenářské nedostatky a jejich náprava	37
6.3 Práce se zaostávajícími čtenáři.....	40
II. PRATICKÁ ČÁST.....	42
7 Výzkumný problém	43
8 Charakteristika vyšetřovaného souboru, metody a podmínky výzkumu	45
8.1 Metody aplikované při výzkumu	47

9	Výsledky výzkumného šetření a jejich analýza	49
9.1	Vyhodnocení chyb proti správnosti	49
9.1.1	Náprava nesprávného čtení	59
9.2	Vyhodnocení chyb proti plynulosti	59
9.2.1	Náprava neplynulého čtení	64
9.3	Vyhodnocení chyb proti výraznosti	65
9.3.1	Náprava nevýrazného čtení	70
9.4	Vyhodnocení chyb proti uvědomělosti	71
9.4.1	Náprava neuvědomělého čtení	73
10	Diskuze	74
	Závěr	76
	Seznam odborné literatury	77
	Seznam grafů a tabulek	81
	Seznam příloh	83

Úvod

V současné době se žákům prvního stupně do života vnáší mnoho změn. Více se apeluje na znalost cizích jazyků, práci s novými komunikačními prostředky a různými technologiemi, ale nezapomíná se ani na ty základní dovednosti, kterým se děti učí odedávna – a to čtení, psaní a počítání. I v těchto oblastech se neustále dějí změny a vymýšlí se stále nové metody, jak je žákům co nejefektivněji přiblížit a usnadnit jim jejich pochopení.

Dle zaměření školy, či pedagogů se nyní žáci první třídy mohou učit jak psaní vázanému, tak nevázanému. V matematice zažívá velký úspěch metoda prof. Milana Hejného a ani čtení nezůstává pozadu. Ve čtení se nyní setkáváme hned s několika metodami. Na většině českých škol se žáci učí čist analyticko-syntetickou metodou, mnoho škol učí již řadu let metodou genetickou, a nyní se začíná do podvědomí a praxe dostávat i metoda splývavého čtení Sfumato.

Metoda Sfumato začíná být vyhledávána čím dál větším počtem škol pro své výborné výsledky u žáků. Ač se jedná o metodu čtení, autorka Sfumato propracovala i do jiných předmětů, jako např. hudební výchovy, výtvarné výchovy a pracovních činností. Díky činnostem v jednotlivých výchovách a neustálému uvolňování rukou, mají žáci vedení touto metodou i mnohem úhlednější rukopis, než ostatní.

Každá z uvedených metod má svá specifika. Mezi jednotlivými metodami v dalších ročnících pozorujeme rozdílné výsledky a dovednosti, které při čtení žáci ovládají. A právě to mě přivedlo k tomuto tématu diplomové práce. V teoretické části práce bylo mým cílem zmapovat problematiku čtenářství na 1. stupni, vymezit mentální a čtenářskou úroveň žáků mladšího školního věku a provést rozbor všech základních metod čtení používaných ve školách. Dále vymezit čtenářství v rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání, představit jednotlivé druhy a kvality čtení i výskyt nedostatků a chyb, které se u žáků mohou objevovat. Následně poukázat na možnosti diagnostiky čtenářského výkonu žáků a uvést současné výzkumy zabývající se problematikou čtenářské gramotnosti.

V praktické části diplomové práce jsem se zaměřila na průzkum a analýzu čtenářských dovedností žáků třech rozdílných 3. tříd, ve kterých se v prvním ročníku učili čist metodou analyticko-syntetickou, genetickou a metodou Sfumato. Čtenářské výkony žáků byly zaznamenány na diktafon, porovnány a vyhodnoceny.

Cílem výzkumu bylo zmapovat čtenářské nedostatky a vyhodnotit neúčinnější metody čtení, které žáky nejlépe připraví na čtení v dalších ročnících.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 Charakteristika žáka mladšího školního věku

Sociální hodnoty dítěte ve společnosti se výrazně mění od nástupu do školy. Dítě se začíná sžívat s rolí školáka, která ho po několik následujících let bude provázet. Od této chvíle začne společnost očekávat určité výsledky a zodpovědnost, kterou na sebe žák postupně přebírá. (Vágnerová, 2012)

Podle Vágnerové (2012) se školní věk žáka základní školy dělí do třech fází:

1. Raný školní věk - jde o období od 6 do 9 let věku žáka, tj. 1. - 3. třídy. Úkolem žáka je postupně přijmout svoji novou roli a naučit se základním dovednostem, jako je čtení, psaní a počítání.
2. Střední školní věk - před postupem žáka na druhý stupeň (přibližně od 3. do 5. třídy) u něj dochází k vytváření vlastní identity a sociálního postavení v kolektivu třídy a školy.
3. Starší školní věk - jedná se o fázi pubescence, neboli dospívání, během 2. stupně základní školy.

Obecně mladší školní věk tak zahrnuje jak raný, tak střední školní věk. Lze ho vystihnout několika typickými znaky. Mezi ně patří např. upevňování své pozice ve společnosti, spolupráce a soutěživost, kdy si žák vyhledává kamarády, poznává své přednosti a porovnává dosažené výkony. Žáci jsou v této době otevření novým možnostem, školu vnímají pozitivně a všemu, co se jim řekne, bezmezně důvěřují. Jejich vnímání a paměť se postupně rozvíjí. Dřívější bezmyšlenkovité učení přechází v logické a nově získané informace si průběžným nácvikem a opakováním přesouvají do dlouhodobé paměti.¹

1.1 Žák mladšího školního věku z pohledu čtenářství

„Čtení lze chápat jako dešifrování a reprodukci daného textu. Proces učení čtení obvykle postupuje od osvojení základních prvků, což jsou písmena, k jejich spojování do větších celků.“ (Vágnerová, 2012, str. 301) Průběh ve vývoji čtenářství se v první fázi vyznačuje pouhým čtením bez uvědomění. Z důvodu soustředěnosti na proces čtení a rozlišování jednotlivých písmen, popř. slabik, se žák nedokáže zajímat o podstatu sdělení. Během tréninku se postupně učí izolovaně vnímat význam jednotlivých slov, avšak zatím

¹ Etapy psychického vývoje: vstup dítěte do školy, mladší školní věk. Psychologická charakteristika těchto období, jejich význam pro další vývoj. *Studium Psychologie* [online]. c2016 [cit. 2019-04-10]. Dostupné z: <https://www.studium-psychologie.cz/vyvojova-psychologie/5-vstup-do-skoly-skola.html>

bez pochopení kontextu. Čtení s porozuměním přichází až ve chvíli, kdy si dostatečně zautomatizuje znalosti písma a získá čtenářské zkušenosti. Dochází k tomu z pravidla ve třetím ročníku, u lepších čtenářů již ve druhém. (Vágnerová, 2012) Třetí ročník se proto vyznačuje jako období, ve kterém se u žáků snažíme rozvíjet všechny čtenářské kvality. Těmi jsou čtení správné, plynulé, uvědomělé a výrazné. Zvyšujeme náročnost a délku čtených textů, zdokonalujeme hlasité čtení a budujeme nové dovednosti čtení výrazného. Čtení výrazné se ve druhém ročníku budovalo po stránce dodržování intonace a slovního přízvuku. Nyní se k tomu přidává i správné frázování a vkládání přízvuku větného. Důsledným vedením tak postupně pokládáme základy pro čtení tiché, které se v tomto věku začíná rozvíjet. (Toman, 1990)

Jak uvádí Chaloupka (1982), ve chvíli, kdy se žák naučí číst, jeho vnímání se mění. Jednotlivá slova a skutečnosti si dokáže lépe vysvětlit a upřesnit po jejich významové stránce. Během četby se s texty ztotožňuje, nechává je působit na své pocity a rozvíjí svůj pohled na svět. Jako malý zatím nedokáže vždy s přesností odlišit smyšlený příběh od reálného - proto obvykle žije i v mylných představách, že okolní svět je opravdu takový, jak ho vnímal v textu. Tato skutečnost není čtenářovým mínusem, právě naopak. „*Přednost spočívá v tom, že přístup dítěte k četbě je velice upřímný a spontánní, nefalšovaný, nekamuflující a nepředstírající. Dítě prožívá svou četbu v reálu života jako takového.*“ (Chaloupka, 1982, str. 199) Příběhy i jednotlivé kladné a záporné postavy bere jako skutečné. Věří, že by se někdy v životě mohl setkat se svým knižním hrdinou a zároveň se obává příšer a čarodějů, kteří by mu jeho život mohli znepříjemnit.

O počátečním čtenářství se ve svém výzkumu zmiňuje i Toman (2004). Podle něj je dítě na počátku čtenářství významně závislé na dobrém vzoru. Vzorem se stávají převážně rodiče, nebo ostatní starší členové rodiny. Předčítání knih a diskuze o jejich ději dokáže dítě motivovat natolik, že se čtenářské dovednosti svých rodičů pokusí napodobovat. Ve chvíli, kdy však rodiče přestanou čtenářství u svého dítěte podporovat a ono si najde jinou zálibu v modernějších sdělovacích prostředcích, motivace pro klasické čtenářství slábne.

Zájem o jednotlivé žánry dětské literatury je u dětí mladšího školního věku často ovlivněn školní literaturou, které se v rámci hodin čtení věnují. Ve svém volném čase se obvykle uchylují k četbě klasických děl od významných autorů. V obecném kontextu můžeme říct, že u prepubescentních dětí se mezi nejoblíbenější žánry dětské četby řadí převážně pohádka. Ve třetí třídě nastává zlom, kdy dítě přestává vnímat svět ve zkráceném obrazu pohádek a svoji žánrovou vyhraněnost si začíná rozšiřovat. Dalšími

oblíbenými žánry se tak stávají dobrodružné a detektivní příběhy, fantasy, nebo próza s dívčí hrdinkou, či chlapeckým hrdinou. Zájem o širší spektrum literatury mohou výrazně ovlivnit např. knihovnice. Dětské knihovny jsou utvářeny tak, aby děti k četbě motivovaly a nabídly jim i nejnovější díla současných autorů. Pokud dítě neví, jakou knihu si vybrat, knihovnice mu podle žánru dokáže nabídnout a doporučit tituly, které by ho mohly zajímat. (Toman, 2004)

2 Čtení a literární výchova v RVP ZV

Současné uspořádání kurikulárních dokumentů se dělí na dvě úrovně:

- *Státní úroveň* – na této úrovni jde o Národní program vzdělávání zabývající se vzděláváním v globálním měřítku a rámcové vzdělávací programy pro jednotlivé stupně vzdělávání (předškolní, základní a střední)
- *Školní úroveň* – sem řadíme veškeré školní vzdělávací programy, které si školy samy vytvořily a následně se jimi začaly řídit

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (dále jen RVP ZV) je pro základní školy nejvýznamnějším dokumentem. Dělí se na devět oblastí, které obsahují buď jeden vzdělávací obor, nebo více oborů podobajících se navzájem svým obsahem. Jednotlivé obory vzdělávání představují učivo určené vždy pro příslušný ročník a očekávané výstupy. Na 1. stupni se obsah vzdělávacích oborů dělí na období od 1. do 3. třídy a poté od 4. do 5. třídy. Toto rozdělení je nutné pro snazší vymezení vzdělávacího obsahu v ročnících.²

V RVP ZV spadá čtení a literární výchova (dále jen LV) do oblasti Jazyk a jazyková komunikace. Tato oblast je složena ze třech vzdělávacích oborů:³

- Český jazyk a literatura
- Cizí jazyk
- Další cizí jazyk

Důkladné osvojení vědomostí a dovedností v oboru Český jazyk a literatura je stěžejní pro snadné a úspěšné učení se nových informací ve zbývajících oblastech. Náplň oboru Český jazyk a literatura je provázána třemi složkami, jejichž náplň se navzájem prostupuje. Jsou to složky: Komunikační a slohová výchova, Jazyková výchova a Literární výchova. Se čtením však nesouvisí pouze složka Literární výchovy. O čtení s porozuměním, vnímání a práci s textem se zajímá převážně složka Komunikační a slohové výchovy, kdy se žák učí rozebírat a posuzovat text, jeho obsahovou náplň a hlavní autorovu myšlenku. V rámci 1. vzdělávacího období je určeno několik bodů očekávaných

² Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy: *RVP ZV_2017_červen.pdf* [online]. 2017 [cit. 2019-04-04]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/file/43792/>

³ Tamtéž.

výstupů, jež by měl čtenář v rámci komunikační a slohové výchovy do konce 3. ročníku zvládat:⁴

- dokáže plynule číst s porozuměním texty adekvátní délky a obtížnosti
- při mluvení se snaží o správnou výslovnost a spisovné vyjadřování
- projev člení na krátké logické celky, hovoří v přiměřeném tempu a správně pracuje s dechem
- děj vyobrazený ilustracemi sestaví podle časové posloupnosti a následně ho svými slovy vypráví v jednoduchém příběhu

Při čtení se v této složce podle RVP ZV a Tomana (2007) žák 3. ročníku učí hlavně čtení praktickému (ovládá čtecí techniky, čte bez chyb proti správnosti a plynulosti) a věcnému (z textu získává nové informace, v textu umí vyhledat klíčové pasáže a slova), dokáže naslouchat a zvládat nejdůležitější prvky mluveného projevu, jako je správné dýchání, výslovnost a tvorba hlasu.

Ve složce Literární výchovy se taktéž nachází několik bodů očekávaných výstupů, které jsou pro žáky 3. tříd závazné:

- literární texty čtené, nebo přednášené z paměti umí správně frázovat
- hovoří o pocitech, které mu literární četba přinesla
- rozlišuje mluvený projev v próze a poezii, pozná rozdíl mezi pohádkou a příběhy
- dle svých schopností pracuje kreativně s literárními texty

V rámci výuky se žáci učí porozumět čtenému textu. Zážitky, po jejich přečtení, se snaží předávat spolužákům, kteří se naopak učí projevu naslouchat. S literárními texty dále pracují – domýšlí pokračování, převypráví ho, dramatizují, učí se ho z paměti. „V Literární výchově žáci poznávají prostřednictvím četby základní literární druhy, učí se vnímat jejich specifické znaky, postihovat umělecké záměry autora a formulovat vlastní názory o přečteném díle. Učí se také rozlišovat literární fikci od skutečnosti. Postupně získávají a rozvíjejí základní čtenářské návyky i schopnosti tvořivé recepce, interpretace a produkce literárního textu.“⁵ Toman (2007) k tomu ještě dodává, že literární výchova tak u žáků podněcuje emocionální prožitek z četby, možnost sdělování si svých pocitů a celkově kladný vztah k uměleckým dílům.

⁴ Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy: RVP ZV_2017_červen.pdf [online]. 2017 [cit. 2019-04-04]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/file/43792/>

⁵ Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy: RVP ZV_2017_červen.pdf, strana 16 [online]. 2017 [cit. 2019-04-04]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/file/43792/>

2.1 Výuka počátečního čtení

Znalost mateřského jazyka v psané a mluvené podobě se v současnosti považuje za základ, jehož by měl na 1. stupni základní školy dosáhnout každý žák. Během výuky je u něj rozvíjena nejen gramotnost čtenářská a písarská, ale i funkční, neboť právě ta ho přichystá na každodenní situace. Žák začne brzy chápat, že dovednost čtení a psaní písma je pro další vzdělávání v ostatních předmětech nezbytná. Pro úspěšné začlenění žáka do společnosti má pedagog možnost výběru z několika metod prvopočátečního čtení a psaní. Nejčastěji vyučovaná metoda čtení je analyticko-syntetická, následně genetická a v neposlední řadě také globální. Vedle klasických metod čtení se objevuje i řada alternativních metod. Ty obvykle vznikají za účelem pomoci neúspěšným žákům, kterým dělá čtení a psaní velké potíže. Jednou z nich je např. metoda Sfumato. (Fasnerová, 2018)

Metoda analyticko-syntetická

Podle Blatného (1981) a Fabiánkové (1999), analyticko-syntetická (dále jen A-S) metoda byla, od druhé poloviny 20. století, jedinou povolenou učební metodou. Svůj název analyticko-syntetická dostala podle opakovaného rozkládání slov na slabiky, nebo hlásky a následovnému skládání jednotlivých hlásek a slabik zpět na slova.

A-S metodu dělíme do třech období. První období nazýváme přípravné neboli předslabikářové. Během tohoto nácviku pracujeme s Živou abecedou. Na začátku je nutné vyrovnat rozdílné znalosti a připravenost žáků na stejnou úroveň. Postupně se pak všichni začínají učit analyzovat mluvená slova na jednotlivé hlásky. Rozvíjí si grafomotoriku, aktivizují všechny smysly, které potřebují při čtení, učí se rozeznávat mluvenou podobu slov od psané a cvičí paměť pomocí pamětného osvojování různých básní a říkanek. Již při prvních cvičení si žáci procvičují a upevňují čtení uvědomělé. Cílem Živé abecedy je seznámit žáky se samohláskami a několika souhláskami, ty se naučit spojovat do slabik, které následně zvládnou i správně přečíst. Během počátečního čtení je analýza a syntéza uplatňována stejnoměrně. Až v pozdějším nácviku začne syntéza převládat nad analýzou, protože se žáci budou ve čteném projevu postupně zlepšovat. (Doležalová, 2011)

Druhé a zároveň nejdůležitější je období vyvozování abecedy neboli slabikářové období. Práci ve Slabikáři je možné rozdělit na několik etap podle obtížnosti a nové látky. Podle tohoto dělení se můžeme orientovat i při zadávání diagnostických prověrek, které nám pomohou odhalit různé problémy a nedostatky ve čtení. V první etapě si žáci procvičují vyvozování a upevňování písmen naučených v Živé abecedě a učí se správnému čtení otevřených slabik. Je důležité dbát na vázané slabikování, které si žáci

podporují obloučky napsanými, nebo naznačenými pod jednotlivými slabikami. Nezapomínáme ani na práci se skládací abecedou, při které si žáci mohou sestavovat různé slabiky a spojovat je např. s předměty, či obrázky, které jimi začínají. Ve druhé etapě si žáci nacvičují a vyvozují nová písmenka a skládají první slova. Začínají těmi nejjednoduššími, které obsahují pouze otevřené slabiky a postupem času přidávají i slova končící zavřenou slabikou. Důrazně dbáme na správné čtení slabik za pomoci obloučků a vedeme žáky k jejich plynulému propojování ve slova tak, aby u slabších čtenářů nedocházelo k dvojitému čtení. Porozumění si můžeme ověřovat při práci se skládací abecedou. Třetí etapa plynule navazuje na druhou, kdy se žáci stále učí nová písmena a slova. Celý proces se postupně zrychluje a přibývají slova, která obsahují skupiny hlásek, nebo mají více slabik, než dvě. V poslední etapě žáci docvičují vyvozování zbylých písmen a seznamují se s obtížnějšími slovy obsahujícími skupiny hlásek, shluky souhlásek a slabikotvorné *r*, *l*. Učí se sluchově analyzovat hlásky *d'*, *t'* a *ň* a postupně si v celku vyvozují slabiky *bě*, *pě*, *vě*, *mě*, *dě*, *tě*, *ně* a také *di*, *ti*, *ni*. K žákům se snažíme přistupovat individuálně dle jejich dovedností. Snažíme se u nich rozvíjet, místo vázaného slabikování, plynulé hlasité čtení a hlavně porozumění přečtenému, které si ověřujeme kontrolními otázkami, převyprávěním, obrázky, či dramatizací. (Doležalová, 2011)

Podle slov Navrátilové (2015) se ale v metodě, ve fázi vyvozování jednotlivých slabik, může objevit řada problémů, které bývají vyvolány u nepozorných žáků. Ve chvíli, kdy při čtení slabik zaměřují pozornost na více jak jedno písmeno, oči začnou být nepozorné a dítě přestává s jistotou číst zleva doprava. Problémy jsou ale nejen u pohybů očí. Žáci nesprávně zařazují důraz na každou slabiku a jejich rozšifrování jim může trvat mnohem déle, než samotné přečtení slova. Také se u nich velice často objevuje dvojitě čtení, které se stěží odstraňuje.

Poslední období je po vyvození abecedy neboli poslabikářové období. Podle popisu Doležalové (2011) a Fasnerové (2018) během něj žáci postupně docvičují všechna slova, se kterými mají problémy. Ke čtení je nejčastěji používána čítanka, která obsahuje krátké výňatky ze známých příběhů a pohádek. Jejich děj mívá jasné postavy a zápletku, aby bylo možné s textem i po přečtení dále pracovat a rozvíjet čtenářskou gramotnost. Postupem času začnou zdatní čtenáři přecházet k plynulému čtení. Hromadně k tomu ale všechny žáky nenavádíme, protože by tento tlak u slabších čtenářů vyvolal negativní důsledky v podobě většího množství chyb proti všem kvalitám. Náprava špatných

čtenářských návyků se potom jen těžko odbourává. Zároveň kvůli nim dochází k neporozumění textu a mnohdy to u čtenářů může vyvolat až nechuť ke čtení.

Metoda genetická

Autorkou současné podoby genetické metody čtení je Jarmila Wagnerová. Tuto metodu rozvinula z původní Kožíškovy metody, která byla poprvé použita v čítance pro 1. třídu roku 1913. Josef Kožíšek tím již v tehdejší době chtěl docílit toho, aby si žáci od raného dětství trénovali čtení rozumové. Upozorňoval na problémy mechanického čtení, které je rozvíjeno v analyticko-syntetické metodě. Uvědomoval si, že nácvik pouhé techniky může žáky odradit od zájmu o význam slova. Následně se takové čtení stává povrchním bez čtenářovy pozornosti a soustředěnosti. Kožíškovým cílem bylo naučit žáky číst od první chvíle celé věty a ne pouhá písmena. Sama autorka o této metodě píše, že: *„Je vyvrcholením metod syntetických a jakýmsi přechodem k metodě globální.“* (Wagnerová, 1996, str. 6)

Současná podoba genetické metody, vyučovaná ve školách od roku 1998, se v řadě aspektů liší od původní metody Kožíškovy. Autorka J. Wagnerová (1996) a Švrčková (2011) popisují průběh výuky čtení. Jelikož se Wagnerové nezamlouval celkový koncept Kožíškovy metody, rozhodla se propojit genetickou metodu na začátku průpravného čtení s následnou globální metodou, do které čtení průpravné plynule přechází. Na začátku školní docházky se žáci učí v první řadě poznávat obrázky a symboly, až poté vyvozují první hlásky a písmena. Žáci se zdokonalují ve svých vyjadřovacích schopnostech a rozvíjí si slovní zásobu, která je nezbytným předpokladem pro snazší čtení. Během nácviku čtení metoda čerpá z přirozeného dětského vnímání tvaru písmen, které si žáci obvykle osvojí během předškolního vzdělávání.

Metoda se zakládá na pravidle „jedné náročnosti“. Žák se v jednotlivých etapách učí vždy jen jeden tvar písmene. V počáteční a druhé fázi nácviku, během září až listopadu, si žáci upevňují tvary velkých tiskacích písmen a učí se je psát hůlkovým písmem (tvary napodobují). Za pomoci syntézy tak začínají skládat a číst hned na začátku první slova. *„Žádná jiná metoda neumožňuje to, co genetická. Žáci si to, co přečtou, zapíší. Psaní silně podporuje čtení, žáci se naučí nejen dobře číst, rychleji si zapamatují písmena, získávají přípravu i pro psaní latinkou.“* (Wagnerová, 1996, str. 16) Od analyticko-syntetické metody se tak metoda genetická liší převážně tím, že při čtení nerozlišuje slabiky, ale hlásky. Slova si žáci na začátku hláskují, ale po zafixování slova do paměti

ho mohou číst v celku. Jak autorka metody konstatuje, technika čtení a psaní je mnohem účinnější, než technika skládání. (Wagnerová, 1996; Švrčková, 2011)

Důkladná průprava se projevuje i při druhé fázi nácviku čtení a psaní, kdy se žáci pomocí transferu učí zapisovat a číst i malá tiskací písmena a následně psací. Přechod na malá tiskací písmena je pro žáky velice snadný, rychlý a automatický. Žáci tak postupně uplatňují čtení globální a většina z nich v prosinci umí číst veškeré texty. (Wagnerová, 1996)

Metoda globální

Autorem globální metody je Václav Příhoda. Ve školách se touto metodou učilo nejvíce v období od r. 1929 až do r. 1951. Až v roce 1989 se opět vrátila do škol, ovšem učebních materiálů, podle kterých by se dalo touto metodou učit, bylo málo. Nyní se pro výuku této metody začaly používat učebnice *První čtení* od autorky Karin Hemzáčkové. (Fasnerová 2018)

„Globální metoda vychází z celku (z věty nebo ze slova) a zachovává ho tak dlouho, dokud žák sám vlastním vývojem nedojde k analýze. Žáci si stálým opakováním mají zapamatovat obrazy tištěného písma, takže mohou porozumět textu, aniž by znali písmena.“ (Fasnerová, 2018, str. 136) Základem pro úspěšné čtení je počáteční znalost textu a jeho rozumové rozklíčování, nikoli postupné vyvozování z poskládaných hlásek. Čtení jednotlivých slov v rámci vět se žáci učí díky názornému vyjádření. Fasnerová (2018) popisuje 5 etap, na které se výuka touto metodou dělí:

1. *Průpravné období* – během něj dochází k vyrovnávání schopností a dovedností mezi žáky
2. *Období paměti* – nejtěžší, žáci se učí poznávat obraz nejrůznějších slov
3. *Období analýzy* – žáci se učí vyhledávat shody a odlišnosti mezi slovy (je x jezevec, šije)
4. *Období syntézy* – žáci uplatňují znalosti slov a jejich částí pro skládání jiných slov
5. *Období zdokonalování se ve čtení* – žáci již plynule čtou, upevňují si své dovednosti a odstraňují nedostatky, které při čtení objevují

Malý zájem o výuku čtení globální metodou je odůvodněn hlavně šesti až osmnácti měsíci, které by byly vhodné pro nácvik čtení. Takto dlouhé období nácviku se může na konci 1. ročníků u slabších žáků ukázat jako důvod, proč by stále neuměli číst a psát. Naštěstí se takovéto případy stávají velice zřídka a zpravidla se všichni žáci, do konce 1. tříd základních škol, globální metodou číst naučí. Jako pozitivum tato metoda naopak

přináší zajímavou motivaci žáků ke čtení a respektování jednotlivých rozdílů a zvláštností mezi nimi. (Fasnerová, 2018)

Metoda Sfumato

Metoda Sfumato - Splývavé čtení byla původně určena pro děti ve speciálních školách. Autorka PaedDr. Mária Navrátilová se však roku 1989 nechala přesvědčit profesorem Matějčkem a metodu v několikaletém pilotním průzkumu upravila pro běžné základní školy. Pod záštitou ABC Music v.o.s. začala od roku 2003 vyškoloovat nové učitele, kteří se snažili postupně metodu převádět i do praxe. (Navrátilová, 2015)

Sfumato je metodou splývavého čtení, kdy se žák učí číst díky perifernímu načítání slov. Sama autorka popisuje metodu jako úplnou novinku. „*Je totiž založena na posloupnosti zrak-hlas-sluch (a opačně) a na jejich koordinaci. Jde o metodu syntetickou, založenou na fonologickém uvědomování, kde si čteci tempo volí centrální nervová soustava podle rychlosti zpracování, tedy individuálně.*“ (Navrátilová, 2015, str. 40) V metodě se nepracuje se slabikami, ale postupně dekodované hlásky se spojují ve slova. Tímto se eliminují všechny problémy, jako vlastní dokončování slov, dvojité čtení a neporozumění. (Fasnerová, 2018)

Sfumato pracuje velice výrazně se silou a délkou vyslovovaných hlásek. Navrátilová (2015) a Fasnerová (2018) uvádí, že správné vyslovování a důkladné rozlišování samohlásek krátkých a dlouhých napomáhá čtenářům ke správnému zafixování jejich zvukové podoby. Čtení proto může působit zpěvně. Celý proces výuky čtení učitel doprovází pohyby ukazovátka, kterými napomáhá žákům fixovat očima čtené písmeno a následně provést jeho expozici (vyvozené hlásky se postupně přidávají k předchozím). Ukazovátko je používáno nejen k ukazování písmen, ale také jeho pohyby učitel naznačuje melodii hlasu.

Vyvození nového písmene nastává vždy až po důkladné průpravě. Písmeno musí žák prožívat a vnímat všemi smysly. Ve chvíli, kdy bezpečně ovládá jednotlivá písmena, přechází se ke spojování 2, 3 a 4 hlásek. Na rozdíl od A-S metody se ale nesnaží o spojování slabik. Pod spojením dvou hlásek si čtenář představí např. nějakou věc (lo = lopata). (Navrátilová, 2015; Fasnerová, 2018)

Vyvozování hlásek se dělí do dvou období. Prvního období OSBUA a druhého období Čtení ze slabikáře. První období OSBUA se dělí ještě na čtyři fáze podle množství vyvozovaných hlásek najednou. Z celé etapy je největší význam předkládán začátku nácvičku vyvozování hlásek, kdy se žáci učí rozeznávat písmena O, S, B, U, A, které musí

být vyvozovány přesně v tomto pořadí. Na žáky se nesmí spěchat v rychlosti čtení, protože každý z nich si dokáže jinak rychle zpracovávat v mozku nová písmena. Jde totiž o propojení a spolupráci více procesů, jejichž synchronizace se přenesse do bezchybného čtení. Během nácviku prvních písmen si žák připraví a nastartuje celý hlasový aparát a naučí se pracovat s výdechovým proudem při čtení hlásek. „*Je patrné, že při Sfumatu se v samém začátku pracuje téměř 20krát pomaleji než při jiných metodách výuky čtení, včetně reedukačních metod. Aparáty pracují na základě zpětných vazeb.*“ (Navrátilová, 2015, str. 42) Stejně jako u analyticko-syntetické metody se žáci hned od začátku učí všechny čtyři druhy písmen. V rámci mezipředmětových vztahů se s nimi seznamují i díky kresbě, modelování, sestavování, nebo dramatizaci a prostorovému vyobrazování. Všechny tyto aktivity jim pomohou k uložení písmen do dlouhodobé paměti, neboť z nich budou vycházet při vyvozování písmen dalších. (Navrátilová, 2015)

3 Základní druhy a kvality čtení

Čtení na 1. stupni má své specifické znaky a cíle. Mezi obecné cíle můžeme zařadit podporu radosti z četby, podněcování žáků k touze po poznání v různých vzdělávacích disciplínách a dovedení žáků ke čtení s porozuměním. „*Tím, že žák čte plynule, po taktech jednoduché texty s porozuměním, splnil cíl elementárního čtení, mezi jehož základní znaky řadíme správnost, porozumění, způsob a rychlost čtení.*“ (Fabiánková, 1999, str. 45) Nezapomínáme ale ani na význam zařazování hlasitého a tichého čtení. (Fabiánková, 1999)

3.1 Základní druhy čtení

Podle Tomana (1990, 2007) si děti na 1. stupni procvičují a upevňují čítankové texty jak posloucháním čteného a mluveného textu, tak hlavně tichým a hlasitým čtením. Během jednotlivých let vzdělávání se tyto dva druhy čtení prolínají a jsou zařazovány v různé míře.

Jak uvádí Wagnerová (1998), po stránce psychologické jsou tyto dva druhy čtení naprosto odlišné. Hlasité čtení, kterým se žák může projevat, je však spojováno s problémy správného pohybu mluvidel, a proto dochází ke zpomalování čtenářského výkonu. V dřívějších testech bylo také prokázáno, že žáci čtoucí hlasitě, často upřednostňují správnou čtecí techniku před porozuměním. Z praxe pedagogů můžeme říct, že ve výsledku tito žáci přečtou méně textu a následně ho i hůře převypráví, než žáci aplikující čtení tiché. Přes všechny tyto nesporné výhody se ve školské praxi u žáků mladšího školního věku užívá převážně čtení hlasité před čtením tichým. Je tomu tak z důvodů, že se tím žáci učí hlasitě projevat a učitel má přehled o jejich dovednostech a výkonu. Ať už ale aplikujeme čtení hlasité, nebo tiché, nesnažíme se upřednostňovat techniku čtení před porozuměním. Na prvním místě musí být vždy porozumění.

3.1.1 Čtení hlasité

Na počátku čtení převládá hlasité čtení nad čtením tichým. Je k němu zapotřebí správného tvoření hlásek pomocí hlasivek a jasných pohybů mluvidly. Na hlasitém čtení se žáci učí několika kvalitám. V první fázi se učí správnosti a plynulosti čteného projevu. V dalších ročnících se zdokonalují i v uvědomělosti a výraznosti, což je nejvyšší a nejnáročnější stupeň kvality, kterého žáci mohou dosáhnout. Zvládnutí výraznosti

čteného textu je úzce spjata se zvládnutím dramatizace a přednesu. Hlasité čtení napomáhá učitelé kontrolovat čtenářskou úroveň žáků, diagnostikovat chyby a snažit se o jejich nápravu. Zároveň tak dostává zpětnou vazbu o úrovni tichého čtení, které se s hlasitým prolíná. (Toman, 2007)

Jak ve své knize uvádí Toman (1990), během hlasitého čtení ve třídě uplatňujeme různé formy procvičování. Jde o čtení hromadné, sborové a paralelní.

Nejčastěji zařazované je *čtení hromadné*, neboli *společné*. Jde o čtení, „*při němž jeden žák čte nahlas a ostatní žáci sledují čtený text zrakem. Individuální čtení tedy probíhá za čtenářské spoluúčasti i kontroly celé třídy a umožňuje tak zapojit maximální počet žáků do přímé práce s textem.*“ (Toman, 1990, str. 14) Během společného čtení můžeme u žáků kontrolovat různé kvality a v nižších ročnících se také zabývat nácvikem čtení s porozuměním. Abychom předešli čtenářskému nezájmu ze strany žáků, kteří zrovna nečtou, dáváme všem na začátku různé úkoly, které je přinutí se o čtený text zajímat, přemýšlet nad ním a neztrácet pozornost. Cílem učitele je do textu vstupovat co nejméně, aby žáci nebyli rozptylováni a zůstávali plně soustředěni. (Toman, 1990)

Pokud uplatňujeme čtení *sborové* (Toman, 1990), pak se jedná o souběžné čtení více žáků. Může jít buď o celou třídu, nebo menší skupiny. Sborové čtení napomáhá rozvoji výrazného čtení a dodává odvalu a sebevědomí slabším čtenářům, kteří mají pocit, že se tak mohou ztratit v davu. Žáci se učí pracovat s hlasem a zároveň se sjednocují ve čtecím tempu. Pomalejší jsou nuceni číst rychleji a odbourávat tak špatné čtecí návyky (např. dvojité čtení). Rychlejší jsou ostatními usměřováni k pomalejšímu a uvědomělejšímu čtení. Sborové čtení má i své nevýhody, jako ztrátu učitelovy kontroly nad výkony jednotlivých žáků, nadměrné přepínání hlasivek, nebo ledabylé a neuvědomělé čtení některých čtenářů. Aby se nastavila přiměřená rychlost a hlasitost sborového čtení, je dobré, když učitel čte na začátku s žáky.

Toman (1990, 2007) jako další možnost sborového čtení uvádí i *čtení přípravné*, které se používá převážně při čtení textů složitějších. Před čtením samotného textu žáci trénují čtení obtížnějších slov a slovních spojení, nebo slova cizí a nová, která dosud neznají. Zároveň si vysvětlují a přibližují jejich význam.

Nejméně používané a často opomíjené je *paralelní čtení*. „*Představuje souběžné čtení textu dvěma až třemi čtenáři. Toto čtení posluchači (učitelé i žákům) umožňuje lépe postihovat a opravovat téměř všechny chyby proti správnosti a zejména plynulosti a výraznosti čtení.*“ (Toman, 1990, str. 15) My tak můžeme pozorovat a srovnávat úroveň čtenářských dovedností vybraných žáků, zatímco zbytek třídy může mít samostatnou

práci s textem známým. Učitel ale musí být na toto čtení důkladně připraven - osobním přístupem k dětem, výběrem textu, střídáním různých metod při čtení, atd. Nemusí vybírat pouze texty z učebnic, ale vhodné pro toto čtení jsou i knihy a texty, které žáci sami preferují. (Toman, 1990)

3.1.2 Čtení tiché

Jak uvádí Toman (1990, 2007) při čtení tichém jde pouze o percepci textu očima, bez účasti mluvidel. Pro žáky, kteří dosud četli pouze hlasitě, je to velice náročné. Nezvládají vnímat text, aniž by se při čtení slyšeli, nebo alespoň pohybovali mluvidly. Proto si na začátku průpravy čtení tichého obvykle pomáhají čtením polohlasným, nebo šepotným. U čtení šepotného žák viditelně pohybuje mluvidly, ale nedochází k zapojení hlasivek. „*Šepotné hláskování či slabikování slova s jeho následným přečtením vcelku a nahlas (tzv. dvojí čtení) je častým průvodním znakem elementárního čtení.*“ (Toman, 2007, str. 46) Je typické během nácviku tichého čtení ve 2. třídě, ale do konce školního roku by mělo dvojité čtení postupně vymizet. Pokud se tak nestane, znamená to, že žák čtecí techniku stále neovládá.

O čtení tichém můžeme říci, že je mnohem výhodnější, než čtení hlasité. Zvyšuje rychlost, žáci se nemusí zabývat artikulováním slov, mohou si zvolit své osobní tempo, popřípadě se v textu různě vracet k tomu, co je zaujalo. Standardně tento nácvik začíná od 2. třídy. Ve 3. třídě se čte současně tichým i hlasitým čtením, kdy postupně dochází ke zvětšování čteného rozsahu a rychlosti. Od 4. třídy tiché čtení začne převládat nad čtením hlasitým. Nejdůležitější částí nácviku je právě výuka ve 2. třídě. Právě tehdy bychom se měli snažit zařazovat toto čtení do výuky co nejčastěji. Žáci postupně čtou delší texty a učitel neustále kontroluje jak rychlost, tak především porozumění obsahu textu. Zároveň žáky nabádá ke čtení bez účasti mluvidel (snaží se odstraňovat čtení šepotné), aby i oni prováděli sebekontrolu, zda opravdu vědí, o čem čtou. (Toman, 2007) Autor dále píše, že ve škole si žáci upevňují tiché čtení převážně u delších textů ve 3. a 4. ročníku, a to při hlasitém čtení svého učitele nebo spolužáků, během něhož sami text v knize sledují. Následně uvádí, že: „*Tiché čtení volíme i při seznamování žáků s texty myšlenkově a umělecky méně náročnými; v tomto případě plní funkci přípravy na kvalitnější čtení hlasité.*“ (Toman, 1990, str. 16) U těchto textů dbáme na to, aby se žáci dokázali orientovat v hlavní myšlence děje, kompozici a použitém jazyku, postavách, prostředí a hlavně aby porozuměli textu. „*Pro správné pochopení textu je velmi důležité,*

*abychom si neustále uvědomovali, co již víme o textu, který se chystáme číst nebo právě čteme. Žáci, kteří umí propojit informace v textu s tím, co již o daném tématu vědí, textu lépe porozumí a lépe si zapamatují nové informace.*⁶

Toman (1990) popisuje dvě možnosti, jak zjistíme, zda žák textu opravdu rozumí. Buď posuzujeme to, jak výrazně žák předčítá a jaký má přednes, nebo zadáme doplňující otázky a úkoly, díky nimž si ověříme, zda se orientuje v přečteném textu (např. převyprávění obsahu, popis účastníků děje, popis prostředí, vysvětlení hlavní zápletky, atd.).

Pokud se na tiché čtení podíváme z pohledu studijního, jde o určitou zvláštnost, kdy je tiché čtení propojováno s hlasitým. Nejčastěji je zařazováno ve 4. ročníku, můžeme se s ním ale také setkat už na konci 3. ročníku. Žáci takto čtou hlavně texty čítankové, nebo naučné všech různých vědních disciplín. U žáků se neustále snažíme dbát na porozumění obsahu, pochopení podstaty textu a podněcujeme je k samostatné práci s textem. (Toman, 2007)

3.2 Základní kvality čtení

Křivánek a Wildová (1998) uvádí, že pro zajištění kvalitní výuky a naplnění čtenářských dovedností, které by měli všichni žáci ovládat, je nutné výkony ve čtení kontinuálně hodnotit. Od 1. ročníku se snažíme zkoumáním kvalitativních znaků - čtení správného, uvědomělého, plynulého a výrazného - docílit požadované čtenářské gramotnosti. Toman (2007) upozorňuje, že pokud by byl čtenářský výkon dospělého člověka přeplněn chybami proti všem zmíněným kvalitám, mohlo by ho to v životě výrazně ovlivnit. Čtení je od začátku školní docházky potřebné ve všech předmětech, proto mu musíme věnovat náležitou pozornost. Cílem správného čtenářského výcviku je včasné odhalení všech nežádoucích chyb v jednotlivých kvalitách, aby bylo co nejdříve určeno nápravné opatření pro jejich odstranění.

3.2.1 Čtení správné

Čtení správné se vyznačuje přesnou reprodukcí napsaného textu, kdy mezi textem napsaným a vyslovovaným nedochází k žádným neshodám. „*Správnost čtení vyžaduje*

⁶ Čtenářská gramotnost a projektové vyučování [online]. c2018 [cit. 2018-11-16]. Dostupné z: <http://www.ctenarska-gramotnost.cz/ctenarska-gramotnost/cg-strategie/ctenarske-strategie-6>

od začínajících čtenářů znalost písmen odpovídajících příslušným hláskám, automatizaci čtení všech typů slabik a slov, chápání jejich obsahu, přesnou artikulaci i dodržování spisovné výslovnosti hlásek a jejich skupin.“ (Toman, 2007, str. 33) Ve čtenářském projevu by nemělo docházet k přidávání, vypouštění, či zaměňování celých slov, nebo jen jejich hlásek a slabik. Během nácviu je důležité upevňovat znalost grafické a zvukové podoby jednotlivých písmen a slov. Nesnažíme se děti pobízet k rychlejšímu čtení, pokud by zvládnutí rychlosti bylo na úkor správnosti. Pro úspěšné zvládnutí ostatních kvalit je správné čtení podmínkou. Žák nedosáhne porozumění, pokud bude přečtená slova různě předělávat a měnit tak jejich význam. (Toman, 2007)

3.2.2 Čtení uvědomělé

Čtení s porozuměním je základním předpokladem úspěšného zvládnutí čtenářských dovedností. Můžeme ho definovat i jako schopnost porozumět všemu, co je napsáno - např. ději, myšlence autora, pointě příběhu. Pro docílení porozumění je důležitý správný výběr textu. Musí být přiměřený věku čtenáře.⁷

Včasný nácviu čtení uvědomělého je nezbytný pro zajištění úspěchu ve čtení tichém a studijním. Propojení vnímání napsaného textu, jeho významu, hlavní myšlenky a celého kontextu, s následným vybavením a slovním vyjádřením obsahu, je dlouhý a náročný proces. Čtenář si musí osvojit dovednosti chápat slova nejen samostatně, ale i v souvislostech příběhu, rozpoznat slovní spojení a básnické obraty pro jejich porozumění a vystihnout hlavní myšlenku autora. Všechno se ale odvíjí od míry intelektu, dosažené úrovně čtenářské techniky a jazykových dovedností, získaných zkušenostech z předchozí četby a slovní zásoby. (Toman, 1990)

3.2.3 Čtení plynulé

Čtení plynulé definujeme jako čtení jednotlivých slov a větných celků v souvislém nepřerušovaném projevu. Jak uvádí Toman (2007), čtenář se nedopouští hláskování, nakusování slov, slabikování, ani jiných pauz ve čteném projevu, kterými by nepřirozeně rozdělil jednotný větný celek. Aby těchto cílů čtenář opravdu dosáhl, nesmí číst příliš rychle (nad jeho možnosti) a musí mít dostatečně upevněné správné a uvědomělé čtení.

⁷ Metodické rady - Český jazyk: Čtení s porozuměním - metodika výuky čtení. *Nová škola - DUHA s.r.o.*[online]. 11. 5. 2016 [cit. 2019-04-10]. Dostupné z: <http://www.novaskolabrno.cz/c/cteni-s-porozumenim-68/>

V případě nezvládnutí plynulého čtení, není možné úspěšně zvládnout čtení výrazné, které je na všech předchozích kvalitách závislé.

Rychlost čtení nelze posuzovat pouze z jedné stránky. Podle Papíka (1992) je třeba nahlížet hned na několik faktorů. Rychlost čtení mohou ovlivňovat dispozice fyzické a psychické, automatizace čtenářského výkonu, zkušenosti, znalost textu, nebo nálada. Pokud jsme např. po fyzicky náročném výkonu, únava se projeví i ve čtenářství.

Nácvik plynulého čtení slov si žáci zkouší od 1. třídy. Vhodnými cvičeními k tomu jsou např. čtení náročnějších slov a sousloví významově podobných, párové čtení spolužáků, nebo žáka a učitele, při kterém se učitel snaží příliš nevyčínat až do chvíle, kdy se narazí na obtížnější slovo (v tu chvíli hlas zesílí). Plynule číst věty jednoduché by se měla v průběhu 2. ročníku naučit většina žáků. Při dodržení správné techniky a přiměřené rychlosti čtení se tak ve 3. ročníku pomalu přechází k plynulému čtení složitějších větných celků.⁸

3.2.4 Čtení výrazné

Toman (1990) o čtení výrazném uvádí, že jeho zvládnutí tkví v předchozím úspěšném nácviku čtení správného, uvědomělého a plynulého. Je proto nejvyšší kvalitou, které je při čtení hlasitým potřeba dosáhnout. Podle věku a vývoje čtenáře se čtení výrazné vyznačuje schopností číst v různém tempu při odlišné výšce, síle a barvě hlasu. Častěji se však u něj klasifikují správné přízvuky slovní a větné, intonace a frázování. „*Číst výrazně znamená číst zřetelně a jasně, číst s důrazem slova, která jsou ve větě důležitá z hlediska smyslu, číst s přirozenou intonací, s pauzami, s citovým zabarvením a číst vhodným tempem.*“⁹ Čtením výrazným prohlubujeme emoce a fantazii, rozeznáme figuru od pozadí a jednodušeji určíme hlavní děj od zbylého textu. Rodičovské a učitelovo předčítání na děti působí jako jasný vzor, který se tak oni pokusí napodobovat.¹⁰

Přízvuk slovní se žáci učí už od 1. třídy. Po zvládnutí čtení správného u slov se řídí pravidlem, že přízvuk je vždy na začátku slova, nebo na jeho předložce. Přízvuk větný je trénován až později. Pro jeho úspěšné umístění je nezbytné znát význam textu. Správné

⁸ Metodické rady - Český jazyk: Plynulé čtení - metodika výuky čtení. *Nová škola - DUHA s.r.o.* [online]. 11. 5. 2016 [cit. 2019-04-10]. Dostupné z: <http://www.novaskolabrno.cz/c/plynule-cteni-metodika-vyuky-cteni-81/>

⁹ Metodické rady - Český jazyk: Výrazné čtení - metodika výuky čtení. *Nová škola - DUHA s.r.o.* [online]. 11. 5. 2016 [cit. 2019-04-10]. Dostupné z: <http://www.novaskolabrno.cz/c/vyrazne-cteni-82/>

¹⁰ Tamtéž.

vkládání intonace při čtení různých druhů vět poznáme díky změnám ve výšce tónu hlasu. Kromě druhu věty určuje intonaci i postoj mluvčího k řešenému tématu. V počátečním tréninku intonace se můžeme řídit pravidlem, že stoupavá intonace se dává pouze k větám tázacím, u ostatních vět se dodržuje intonace klesavá. Až během průběžného nácviku se snažíme dodržovat správnou intonaci i u vět expresivních a citově zabarvených. (Toman, 2007)

Členění věty na logicky oddělitelné a ucelené části, nazýváme frázování. Jednotlivé úseky věty vytváří jednotný intonační a obsahový celek. Vkládané pauzy mezi jednotlivé celky mohou být různé. Prvními jsou pauzy gramatické, které kopírují interpunkční znaménka v textu. Druhé nazýváme logické, protože přízvuk vkládáme před slova, nebo úseky, které chceme zdůraznit. Poslední psychologické pauzy uplatňujeme převážně při předčítání a přednesu, kdy se jejich uplatněním snažíme dát důraz na estetický prožitek. (Toman, 1990)

4 Mezinárodní šetření PIRLS

V odborné literatuře pro základní školy se objevuje velká řada pojmů – čtenářské dovednosti, čtení s porozuměním, čtenářská gramotnost, čtení. Jasné slovní vymezení obsahů pojmů nemáme. Jejich definice se navzájem prolínají. (Brož, 2006)

Vymezení pojmu čtenářská gramotnost se často měnilo. V roce 1995 byl uskutečněn Mezinárodní asociací pro hodnocení výsledků vzdělávání (dále jen IEA) první mezinárodní srovnávací Výzkum čtenářské gramotnosti (dále jen RLS). V rámci tohoto výzkumu byl pojem vymezen jako „*schopnost rozumět formám psaného jazyka, které vyžaduje společnost a/nebo mají význam pro jednotlivce a tyto formy používat*“. (Brož, 2006, str. 6) Následně se roku 1997 v rámci mezinárodního výzkumu gramotnosti dospělých (dále jen IALS) objevila nová definice. „*Čtenářská gramotnost je schopností používat tištěných a písemných informací pro fungování ve společnosti, k dosahování vlastních cílů a k rozvoji vlastních vědomostí a vlastního potenciálu*.“ (Brož, 2006, str. 6) Tato vymezení se zabývaly pouze výsledky čtení. Chyběla v nich ale velice důležitá dovednost žáka číst text se zájmem a porozuměním. Jako první jej zařadili do vymezení čtenářské gramotnosti v Mezinárodním výzkumu čtenářské gramotnosti (dále jen PIRLS) organizace IEA a následně se na toto téma zaměřila Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj v nejrozsáhlejším mezinárodním výzkumu Program pro mezinárodní hodnocení studentů (dále jen PISA), kde se snažili zdůraznit nejen význam porozumění čteného textu, ale i žákovu dovednost nad přečteným textem uvažovat. Jejich definice čtenářské gramotnosti zněla: „*Čtenářská gramotnost znamená schopnost porozumět psanému textu, přemýšlet o něm a používat jej k dosahování určitých cílů, k rozvoji vlastních schopností a vědomostí a k aktivnímu začlenění do života společnosti*.“ (Brož, 2006, str. 6)

Česká čtenářská gramotnost v šetření PIRLS

Projekt PIRLS organizace IEA vznikl již v roce 2001 a každých pět let bývá obnovován. Mezi zapojenými státy do prvního ročníku projektu byla i Česká republika. Následně jsme se do výzkumu zapojili i v roce 2011 a naposledy v roce 2016. Můžeme tak porovnávat výsledky našich žáků s výsledky v ostatních zemích, ale také samotný posun českých žáků za uplynulých patnáct let. (Janotová, 2018)

Cílovou skupinou projektu jsou žáci 4. tříd základních škol, u nichž se zkoumá úroveň čtenářské gramotnosti. Prověřování žáků ve větším měřítku by bylo příliš

nákladné. Aby se však podařilo sesbíraný vzorek žáků zevšeobecnit, je nutné, aby se všechny zapojené státy řídily danými pravidly, které byly pro výzkum vymezeny. Do výzkumu musí být zapojeno alespoň 150 základních škol, z nichž se výzkumu musí zúčastnit nejméně 4 000 žáků 4. tříd. Zároveň musí být dodrženo pravidlo, že během vybírání žáků není povoleno vyřazování více jak 5 % žáků. „*Způsob výběru vzorku je označován jako dvoukrokový stratifikovaný výběr. V prvním kroku probíhá výběr jednotlivých škol, ve druhém jsou pak uvnitř těchto škol vybírány třídy (obvykle jedna až dvě třídy s ohledem na velikost školy).*“¹¹ Ani samotná volba škol nemůže být zcela náhodná. Zapojují se školy ze všech krajů, aby byl výběr spravedlivě plošně rozdělený. To následně umožní i jednotlivé kraje porovnávat. „*V České republice bylo do cyklu PIRLS 2016 zapojeno 5 537 žáků ze 157 základních škol.*“¹²

Vybrané texty většinou obsahují příběhy, které mají jasné hlavní postavy, děj a žáci se v nich dokáží snadno zorientovat. Objevují se ale i texty informativní, ze kterých se žáci dozvídají nová zjištění v oblasti výzkumu a novinek ze světa. Při čtení se dbá převážně na dovednosti čtení s porozuměním a na správné využívání různých čtenářských strategií během práce s textem. (Janotová, 2018)

Projekt umožňuje nejenom zkoumání žákovských schopností a dovedností ve čtení v opakovaném testování, ale přináší informaci i o kvalitě školství v dané zemi, nebo o rodinné podpoře žáka ke vzdělávání a k samotnému čtení. Díky tomu si tak můžeme lépe odůvodnit odlišnosti výsledků žáků. Krom těchto informací se díky výzkumnému šetření PIRLS dozvídáme i o vzdělávacích programech a systému výuky čtení v zahraničních zemích. Neopomenutelnou výhodou projektu PIRLS je také fakt, že po každém výzkumném ročníku se zveřejňují sady úloh, jež mohou učitelé zadávat i ve svých třídách. Česká školní inspekce věří, že takovéto další vzdělávací možnosti pedagogové ve výuce využijí a napomohou tak k hodnotnějšímu vzdělávání. (Janotová, 2018)

Dle průběžných výsledků v jednotlivých ročnících výzkumu je patrné, že se čtenářství u žáků čtvrtých ročníků během patnácti let výrazně zlepšilo. Znepokojující je fakt, že výrazné zkvalitnění čtenářských výsledků bylo patrné již v roce 2011 a pět let nato jsou úspěchy obdobné. Diference mezi výsledky chlapců a dívek vyšla poměrně nízká, zatímco ve většině států zapojených do výzkumného šetření vyšly výsledky dívek

¹¹ *Koncepční rámeček šetření PIRLS 2016* [online]. Praha: Česká školní inspekce, 2017 [cit. 2019-04-03]. Dostupné z: https://www.csicr.cz/getattachment/66c0a59b-2aa0-4745-8538-3a9b570d2f74/ID_98_Koncepcni_ramec_PIRLS_2016.pdf

¹² *Koncepční rámeček šetření PIRLS 2016* [online]. Praha: Česká školní inspekce, 2017 [cit. 2019-04-03]. Dostupné z: https://www.csicr.cz/getattachment/66c0a59b-2aa0-4745-8538-3a9b570d2f74/ID_98_Koncepcni_ramec_PIRLS_2016.pdf

výrazně lepší než u chlapců. Po rozhovoru s českými učiteli je patrné, že souhrnnější čtenářské aktivity, jako např. domýšlení příběhu, odhadování jeho dalšího pokračování, srovnávání čtenářských výkonů, nebo snaha vcítit se do plánu a názoru autora, se příliš netrénují. Výrazné odlišnosti se objevují i v uplatňování různých druhů čtení. V České republice se stále nejčastěji využívá čtení hlasité, zatímco ve vyspělejších státech je ve výuce hojněji využíváno i čtení tiché, na jehož procvičování se nesmí zapomínat. (Janotová, 2018)

Prvotním cílem projektu PIRLS je získávání informací o míře čtenářských dovedností u žáků z různých států. Veřejná dostupnost testových úloh ale může pomoci učitelům k dalšímu zdokonalování, nebo testování čtenářských dovedností. Mohou také učitelům pomoci jako metodický podklad pro lepší vytváření a pokládání doplňujících otázek k textu, v němž s žáky chtějí nacvičovat, nebo upevňovat různé čtenářské dovednosti, s nimiž mají žáci stále problémy. (Janotová, 2018)

5 Čtenářská gramotnost

Základní dovedností, kterou by měl ovládat každý člověk, je schopnost číst rychle a převážně s porozuměním. Jedná se o jednu z nejdůležitějších vlastností, které by měl člověk v životě dosáhnout. Jak uvádí Spilková a kol. (2005) a Altmanová (2010), ve školství je český jazyk od nepaměti považován za jeden ze základních pilířů vzdělávání. Současná doba se neustále zrychluje. I když se apeluje na rodiče, aby si s dětmi četli, není tomu vždy tak. Právě proto je na školu a rozvoj čtenářské gramotnosti kladen takový důraz.

Jedním z nejdůležitějších cílů primárního vzdělávání by měl být zájem o podporu čtenářské gramotnosti u žáků. Podnětná a správně vedená výuka rozvíjející čtenářskou gramotnost může pomoci takovým dětem, u nichž v domácnosti čtenářství podporováno není a hrozilo by jim tak zhoršení jejich studijních výsledků. *„Na zvládnutí čtenářských dovedností závisí výsledky učení žáků: jsou k dispozici průkazné doklady o tom, že žáci, kteří jsou na konci třetího ročníku nedostatečně kompetentními čtenáři a zaostávají také v psaní, už nikdy nedohoní své vrstevníky ve výsledcích učení.“* (Altmanová, 2010, str. 8) Podle mínění Altmanové (2010), příchod internetu a nových možností komunikace ovlivnil společnost natolik, že se komunikace a nové informace přenáší převážně v písemné podobě. Kurikulum se už proto nemůže zabývat pouze čtenářskými dovednostmi, ale je nutné, aby se důsledněji zaměřilo na čtenářskou gramotnost.

5.1 Vymezení čtenářské gramotnosti

Jak bylo uvedeno v předchozí kapitole, jednotná definice a vymezení čtenářské gramotnosti není. S dobovými pokroky a novými výzkumy se definice stále obměňuje a upřesňuje. Stejně tak i Spilková (2005, str. 161) potvrzuje, že: *„Počáteční čtenářská gramotnost je širším pojmem než počáteční (prvopočáteční, elementární) čtení, neboť zahrnuje vedle rozvoje dovednosti čtení také rozvoj psaní, vyjadřování a aktivního poslechu.“* Krom toho se u žáka utváří i postojové hodnoty, kladná motivace a vztah k rozvoji v oblasti vzdělávání.

Definici čtenářské gramotnosti rozvádí také Svobodová (2013) jako soubor všech znalostí a dovedností žáka, díky kterým se dokáže v běžném životě orientovat ve všech podobách písemného sdělení. Neznamená to však dovednost umět text pouze přečíst a chápat ho. Žák musí umět v textu vyhledávat, porovnávat a vyhodnocovat nové informace, které dál reprodukuje a využije ve svůj prospěch.

Obecně můžeme chápat čtenářskou gramotnost jako celek skládající se z různých složek. Pro její naplnění a uplatnění je nutné znát vše, co se týká čtení a jeho využití v praxi – žák by měl být dostatečně motivován a měl by ovládat určité čtenářské dovednosti. Národní ústav pro vzdělávání ve své studii vymezil souhrnně čtenářskou gramotnost: „...jako soubor vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot.“ (Altmanová, 2010, str. 7)

Altmanová (2010) a Švrčková (2011) rozvádí jednotlivé roviny, které čtenářská gramotnost zahrnuje:

- *Vztah ke čtení* – Základem, pro vytvoření kladného vztahu žáka k četbě, je úspěšná vnitřní motivace. Ta nastává ve chvíli, kdy si on sám uvědomí, že ho četba naplňuje, zajímá a přináší mu radost. Právě z tohoto důvodu je nutné do výuky čtení zařazovat i mimočítankovou četbu, kdy žáky namotivujeme k četbě jimi zvolené knihy, kterou by potom mohli prezentovat před svými spolužáky.
- *Doslovné porozumění* – Žák se zdokonaluje v dekodování napsaných textů. Získané vědomosti a zkušenosti uplatňuje při snaze o doslovné porozumění textům.
- *Vysuzování a hodnocení* – Žák potvrzuje gramotnost svojí schopností sestavovat závěry po přečtení textu (dokáže z něj usuzovat správné významy). Učí se kritickému hodnocení názorů a výsledků autora.
- *Metakognice* – Žák si samostatně hodnotí čtenářský výkon a vyvozuje si cíle, které ho vedly k četbě vybraného textu. Zkoumá techniku čtení, zvolené metody, strategie a porozumění obsahu textu.
- *Sdílení* – Žák se dokáže podělit s kolektivem o své pocity a zážitky z četby. Porovnává s ostatními porozumění obsahu textu. Rozdílné názory si navzájem obhajují a vysvětlují.
- *Aplikace* – Žák umí pracovat s nabytými vědomostmi a znalostmi. Uvědomuje si význam četby pro větší přehled a uplatnění se v životě.

Název čtenářská gramotnost se současně v RVP ZV neobjevuje, ale to neznamená, že její učitelé u žáků nemohou rozvíjet. Hlavní rozhodnutí o rozvoji žáků ve čtenářství závisí buď na škole, nebo na učiteli. Rozhoduje pochopení výuky čtenářské gramotnosti, jak se k ní postaví a zda v ní bude umět žáky posunovat dál. (Altmanová, 2010)

5.2 Vymezení čtenářské gramotnosti v projektu PIRLS 2016

Jak uvádí Janotová (2018), důvod, proč se výzkumné šetření zabývá právě čtenářskou gramotností je ten, že je naprosto nezbytná pro celkovou funkční gramotnost. Schopnosti, jako např. pochopení a rozbor textu, osvojení si nových informací a jejich následné využití v běžném životě, jsou naprosto klíčové pro orientaci a uplatnění se v běžném životě a oborech. V každém ročníku výzkumného šetření se různým způsobem doplňuje a obměňuje koncepce čtenářské gramotnosti, která byla stanovena při prvním ročníku projektu PIRLS. Vše se odvíjí od nově získaných informací z předchozích ročníků. I pro poslední výzkumné šetření v roce 2016 byla stanovena nová definice čtenářské gramotnosti: „*Schopnost rozumět formám psaného jazyka, které vyžaduje společnost a/nebo oceňují jednotlivci, a tyto formy používat. Čtenáři mohou odvozovat význam z různorodých forem textů. Čtou, aby se učili, aby se začlenili do společenství čtenářů ve škole i v každodenním životě, a také pro zábavu.*“ (Janotová, 2018, str. 11) Dle této definice můžeme na čtenáře nahlížet jako na spolutvůrce podstaty textu. Nejen, že se při čtení dozvídají nové informace, ale zároveň nad přečteným textem uvažují, využívají různých čtenářských strategií a přemýšlejí nad významem a hlavním sdělením daného textu.

Poslední výzkum poukazuje taktéž na změny v nárůstu rozmanitějších textů, se kterými se žáci setkávají v běžném životě. Kromě klasických tištěných si čtenáři mnohem více čtou texty v elektronické podobě, protože je k tomu moderní doba a současná komunikace pobízí. Řada článků, nebo zpráv je doprovázena zvukovými, či obrazovými efekty, jako např. videa. I v šetření PIRLS se snaží o zohlednění a zakomponování všech druhů textů pro důkladnější zkoumání čtenářské gramotnosti a dovedností. Na ePIRLS modulu byl proto v posledním ročníku zařazen i volitelný test probíhající v elektronické podobě na internetu. Do této testovací novinky se zapojilo celkem 14 států, mezi nimiž ČR prozatím nebyla. (Janotová, 2018)

Janotová (2018) dále vymezuje dva pohledy na čtenářskou gramotnost:

- *Účely čtení* – Čtenář se seznamuje s jednotlivými druhy literatury při četbě textů jemu blízkých (nejčastěji se jedná o pohádky, či povídky). Seznamuje se s novými pojmy, styly a informacemi vyplývajícími z příběhů a textů.
- *Postupy porozumění* – Čtenář je schopen nové informace nalézt, zvážit a zhodnotit. Následně po důkladném promyšlení vyvodí výsledek a pokusí se o vlastní vysvětlení a převyprávění.

Tyto aspekty jsou zjišťovány právě za pomoci tištěných testů, které žáci do posledního ročníku PIRLS vyplňovali klasicky ručně, ale od následujícího šetření v roce 2021 je budou vyplňovat u většiny textů v elektronické podobě.

6 Diagnostika čtenářského výkonu

Jak uvádí Křivánek a Wildová (1998), hodnocení bývá ve škole velice choulostivé téma. Musíme stanovit jasná kritéria hodnocení, podle nichž udělíme příslušnou známku. Je tomu tak i ve čtení. Již v přípravném období pedagog hodnotí, zda žák chápe rozdíl mezi fonémy a grafémy písma. Úspěšné zvládnutí této látky je nezbytné pro následný rozvoj čtenářských dovedností. Ve chvíli, kdy žáky začneme učit jednotlivým čtenářským dovednostem, musíme stanovit i jasná kritéria, podle nichž jejich výsledky zhodnotíme. Jak dodává Wagnerová (1996), již Václav Příhoda kdysi sestavil testy ověřující porozumění a Jarmila Hřebejková vytvořila diagnostické prověrky, jimiž se dala kontrolovat úroveň čtenářských dovedností žáků. Tyto testy byly pro nápravu čtenářských nedostatků nenahraditelné. Díky nim si mohl učitel přesně ověřit čtenářský výkon každého žáka zvlášť, protože během klasické hodiny čtení nebylo možné jednotlivé chyby přesně postřehnout.

6.1 Diagnostické prověrky

Diagnostické ověřování čtenářských výkonů podrobně zaznamenává Toman (1990, 2007). Pro postihnutí všech čtenářských chyb provádíme diagnostiku dvojího typu, průběžnou a komplexní.

Průběžná diagnostika

Čtenářské nedostatky můžeme zkoumat a odhalovat v průběhu celého roku. Při četbě nových a žákům neznámých textů si chyby, kterých se jednotlivci při četbě dopouští, zaznamenáváme do čtenářských listů, které si vedeme ke každému žáku zvlášť, nebo do souhrnných čtenářských archů. Jedná se o přehledné tabulky zahrnující jména všech žáků, krátký popis jejich úrovně čtenářství, data individuálních prověrek a jednotlivé chyby proti čtyřem základním kvalitám. Jak bylo již výše řečeno, jde o kvality - správnosti, plynulosti, uvědomělosti (porozumění) a výraznosti. Chyby si samostatně zaznamenáváme nejen podle přesného typu, ale i frekvence výskytu ve čtenářově projevu. Před zápisem do archu je výhodnější chyby v hodině zaznamenat prvně na fólie, nebo přímo na kopírované texty, abychom si stíhali poznamenat všechny čtenářské nedostatky. (Toman, 1990)

Na závěr Toman (2007) uvádí: „*Výsledky průběžného diagnostikování slouží jako solidní podklad pro řízení, diferenciaci a individualizaci dalšího čtenářského výcviku*“

v hodinách čtení a literární výchovy. O úrovni a vývoji svého čtení by měli být žáci zajímavou a přístupnou formou informováni, třeba na třídní nástěnce nebo magnetické tabuli.“ (Toman, 2007, str. 48)

Komplexní diagnostika

Komplexní diagnostiku provádíme z pravidla třikrát ročně - na konci listopadu, ledna a března. Jak uvádí Toman (1990), globálně pro celou třídu ji zařazujeme v 1. ročníku skrz včasné objevení a odstranění chyb, aby nedošlo k jejich zafixování. Během 2. - 4. ročníku ji provádíme pouze u slabších a zaostávajících čtenářů, jež často chybují a nemají takové výsledky, jako průměrní čtenáři. Pokud prověrky provádíme s menším počtem žáků (např. právě ve 2. až 4. třídě), čtenářské výkony je dobré nahrávat na diktafon pro přesné zachycení všech chyb. Nahrávání je vhodnější provádět mimo výuku, nebo bychom museli zaměstnat zbytek třídy samostatnou prací. Zároveň má několik výhod - na rozbor máme více času, žák slyší své chyby a sám si je může opravit, v případě problémů je možnost nahrávku předložit rodičům jako důkazný materiál o čtenářských výkonech jejich dítěte.

Doležalová (2011) dodává, že hlavní funkce diagnostických prověrek má být kontrolní, ne hodnotící. Jednotlivé texty můžeme vybírat z různých čítanek, nezářídka bývají přiložené k samotným metodickým příručkám, nebo si je smíme vyrobit i sami. Zásadou je, aby texty dávaly smysl a mohlo na nich být ověřováno porozumění. Před žakovskou diagnostikou je ale zapotřebí v textu vhodně upravit velikost písma podle věku čtenáře. Během čtenářských výkonů by žáci neměli být rozptylováni, přerušováni a ve stresu. Právě i z tohoto důvodu je doporučováno ostatním žákům zadat samostatnou práci, aby se soustředili na ni a ne na výkon vybraného čtenáře.

Délku a obtížnost prověrky upravujeme podle ročníku. U prvňáků se jedná na začátku roku o jednu větu, na konci roku žáci zvládnou klidně celý odstavec. Ve 2. ročníku čtou žáci texty s obsahem padesát až sto slov, ve 3. ročníku zvládají až dvě stě slov. (Toman, 1990)

Jak uvádí Toman (2007), během diagnostikování bychom měli dodržet jasný postup. V případě, že se rozhodneme čtenářský výkon nahrávat, nejprve necháme žáka přečíst celý text, nebo jeho část po vymezený časový limit. Po dočtení ho požádáme o krátké převyprávění děje a jeho hlavní myšlenky (takto zjistíme porozumění). Pokud žák neví, jak začít, nebo si čtený text nemůže hned vybavit, pokusíme se ho nasměrovat správně položenými otázkami. Rozbor čtenářského výkonu provádíme podle nahrávky. Po

důkladném přečtení si do diagnostického textu zapisujeme jednotlivé chyby čtenáře pomocí značek, aby pro nás text zůstal stále přehledný. Podle druhu a frekvence objevených chyb následně určíme podpůrná opatření, kterými bychom žákovi pomohli jednotlivé chyby odstranit.

6.2 Čtenářské nedostatky a jejich náprava

Abychom žáka naučili číst rychle a správně, během průběžného nácviku čtení u něj musíme odstraňovat řadu čtenářských nedostatků, které se ve výkonu mohou objevovat. Jak tvrdí Papík (1992), je nutná včasná diagnostika čtenářského nedostatku a určení reedukačních metod, abychom byli schopni zvolit nejvhodnější strategii pro jeho nápravu. Dle výzkumu Tomana (1990) se zaměřujeme na čtyři druhy základních chyb. Těmi jsou chyby proti kvalitám: správnosti, uvědomělosti, plynulosti a výraznosti.

Chyby proti správnosti

Pokud se žák začne dopouštět čtení nesprávného, znamená to, že nedokáže přečíst slovo tak, jak je napsané. Jednotlivé hlásky, či slabiky ve slově zaměňuje, vypouští, jiné přidává, nebo také celé slovo přečte jinak. Jak uvádí Toman (1990), časté převrácení významu slov má záporný dopad na celkové porozumění obsahu textu. K chybám dochází z důvodu nedostatečného upevnění tvarové a zvukové podoby písmene, nebo hlásky, přílišné obtížnosti textu, nesprávné artikulaci, nebo nepříznivému stavu jedince (únava, nevolnost, porucha během vývoje). Je proto nutné chyby opravit hned na počátku čtenářství, kdy se u žáků objevují nejčastěji.

Jak popisuje Toman (1990), z pravidla nejvíce dochází k určitým záměnám hlásek, slabik a slov. Záměny hlásek se objevují u začínajících čtenářů, zbylých chyb se dopouští i starší žáci. Jako nápravu můžeme použít průpravná cvičení na upevnění tvarové podobných písmen např. v rámci slov obsahujících těchto tvarů více. Reedukaci zaměňovaných slabik a významů slov můžeme eliminovat ve cvičeních obsahujících slova se stejnou slabikou na různé pozici (lžička - kastrol, lepidlo - poleva - pole), nebo stejná písmena ve slovech jiných významů (topinka - topič - opička, město - sto - stop - strop).

Pokud ale žák slova vynechává, nebo nově přidává, nejúčinnější nápravou těchto chyb je výrazné zpomalení rychlosti čtení a správná výrazná artikulace hlásek. O těchto problémech se zmiňuje také Papík (1992). K rychlosti čtení dodává, jak je důležité

trénovat zvětšování zorného pole. Začínající čtenář vnímá pouze několik písmen a slabik. U zdatnějších čtenářů už to mohou být dvě následující slova. Rychlého čtení ale nedosáhneme, pokud se nebudeme snažit o větší počet fixací na jednom řádku.

Chyby proti uvědomělosti

Pro každého člověka je důležité, aby si uměl přečíst text a informace z něj uplatnit a zužitkovat ve svém životě. Jde právě o čtení s porozuměním. Při hlasitém, bezchybném a plynulém čtení se předpokládá, že žák textu porozumí. To ale není pravidlem. Dříve, než žák začne číst výhradně tichým čtením, je nutné ho tuto dovednost naučit. Kdyby tiché čtení začal aplikovat dříve, než by se naučil číst s porozuměním, bylo by naprosto zbytečné. (Toman, 1990)

„Jednou z hlavních příčin neuvědomělého čtení je nízká úroveň čtenářské dovednosti žáků, provázející zvláště prvopočáteční výcvik čtení. Malí čtenáři se příliš soustřeďují na zvládnutí techniky (čtení správného a plynulého) a smysl čteného jim uniká.“ (Toman, 1990, str. 37) Dalšími příčinami může být např. snížený intelekt, nebo nepřiměřená náročnost textu s ohledem na věk čtenáře. Abychom pak u žáků vytvořili kladný vztah k četbě, musíme rozvíjet čtenářské dovednosti a kulturní čtenářství hned od začátku. Před četbou textu žáky motivujeme, vyprávíme o autorovi a o okolnostech vzniku díla. Obtížná slova a umělecké výrazové prostředky vysvětlíme v přípravném čtení, vzorově předčítáme, nebo pouštíme ukázkou z textu. Abychom docílili uvědomělého čtení, ihned po přečtení textu žákům dáváme doplňující otázky a úkoly, které jsou nejlepším indikátorem kontroly porozumění. Pro kontrolu můžeme zařadit další aktivity: reprodukování obsahu, kvízy, dramatizaci, rozhovor o situaci vycházející z textu a hádanky.

Chyby proti plynulosti

Čtení neplynulé nastává ve chvíli, kdy žák nedokáže souvisle číst celý text, aniž by se jakkoliv zasekl. Patří mezi nejčastější chyby ve čtenářském výkonu. Na jejich frekvencii upozorňoval už Jedlička (1973). Jako typické chyby uváděl hláskování šepem (neschopnost spojovat vyslovované hlásky do slabik a slov) a slabikování. Toman (2007) vymezení chyb doplnil o problémy dvojího čtení (žák slovo přečte šepem a zopakuje ho nahlas), nakusování, neboli opakování první slabiky slova a vkládání dlouhých pauz mezi slova. Chyby rozdělování slov na slabiky rozčlenil do dvou fází - slabikování vázané a sekané.

Hlavní příčinou všech těchto chyb je neúspěch v dodržování prvních dvou kvalit. Znamená to, že čtenář při čtení chybuje, jeho zorné pole je malé, nechápe podstatu textu a neovládá práci s dechem. Na vině může být i rychlé čtení, nezvládnutí čtecí techniky a nesprávná, nebo příliš uspěchaná syntéza hlásek a slabik, které nebyly upevněné. (Toman, 2007)

Náprava musí být určena podle druhu chyby. Pro odstranění nesprávného hláskování a slabikování je potřeba upevnit znalost písma, slabik a jejich plynulé propojování do slov. Trénovat mohou na cvičeních, ve kterých si u slov vyznačují jednotlivé slabiky obloučky, nebo barvami. Mohou si u nich naznačit i přízvuk na začátku. Náprava nakusování a dvojitého čtení se provádí opětovným nácvikem čtení slov za doprovodu vyznačovaných obloučků, aby si čtenář zafixoval propojenost grafické a zvukové podoby slova. Chyby vládání dlouhých mezer mezi slova lze odstranit rozšiřováním zorného pole a důkladnějším nácvikem techniky čtení. Pro rozšíření zorného pole se používá čtecí okénko. (Toman, 1990)

Chyby proti výraznosti

Jelikož je čtení výrazné nejvyšší a nejnáročnější kvalitou, odráží se na něm zvládnutí všech předchozích kvalit. Nejčastěji pozorované chyby čtení nevýrazného jsou u přízvuku, intonace a frázování. (Toman, 1990)

„Nesprávná a nepřirozená intonace se nejčastěji objevuje při čtení vět tázacích, a to v otázkách zjišťovacích a doplňovacích, dále při zvukové realizaci interpunkčních znamének ve větách a souvětích a při čtení a recitaci veršů.“ (Toman, 1990, str. 43) Nejen že si žáci pletou intonaci klesavou a stoupavou, ale také ji někdy úplně vypustí a čtou zcela monotónně. Důvodem výskytu chyb je neporozumění textu a prozatímní neovládání čtenářské techniky. Náprava může být provedena poslechem nahrávek za doprovodu vysvětlování obsahu, rozhovory, vzorovým předčítáním a přednesy. (Toman, 1990)

Doplňování nesprávného přízvuku v rámci jednoho slova, nebo slova s předložkou, se objevuje převážně u začínajících čtenářů. Tuto chybu dokáží odstranit poměrně brzy společně se sekaným a vázaným slabikováním. Větší problém jim dělá umístování přízvuku větného. Jde o nesprávné zdůrazňování slov ve větě, zveličování slovních přízvuků a nedodržování přízvuků logických ve větě. Poslední chybou je nesprávné frázování. Poznáme ho nelogicky, a gramaticky nepřipustně vkládanými pauzami. Důvod, proč se tyto chyby objevují, je stejný, jako u nesprávné intonace. (Toman, 1990)

Dle popisu Tomana (1990), abychom zamezili a předešli chybování u přízvuku, snažíme se od druhého ročníku dbát na jeho dodržování u slov s předložkou. Důraz musí být vždy na předložce, která se se slovem přečte jako jeden celek. Pomoci můžeme i naznačením mluvních taktů a zvýrazněním slabik přízvučných. Takovéto vyznačení je dobré doprovodit až přehnaným předčítáním textu, aby bylo všem žákům jasné, kam přízvuk dát. Přízvuk větný lze upevnit ukázkou dialogu, ve kterém se pokusíme jedno sdělení podat několika způsoby tak, aby umístění přízvuku změnilo jeho význam. Nácvik frázování je vhodný zkoušet na známém textu, ze kterého odstraníme interpunkční znaménka. Za průběžného vedení učitele se žák pokusí frázovací pauzy opět zaznamenat.

6.3 Práce se zaostávajícími čtenáři

Čtenářský výkon žáků může být ovlivňován mnoha faktory. Podle Linharta a Turkové (1984) se zaostávání žáků za kolektivem může projevit např. po nemoci, zdravotních komplikacích, nebo při nedůsledné a zanedbané výchově. Výrazně čtenářův výkon naruší např. i nedostatečné nadání a vývojová či smyslová porucha.

Pokud se domníváme, že za žakovským neúspěchem stojí různé smyslové poruchy, anebo vývojová porucha, jako např. dyslexie, je dobré situaci probrat s rodiči dítěte a doporučit jim vyšetření u odborníka. Jeho správná diagnostika poruchy a její míry by nám mohla pomoci určit nejvhodnější podpůrná opatření pro handicapovaného žáka. Jak uvádí Toman (2007), v případě, kdy zjistíme, že problémem čtenářova zaostávání je hlavně nedůsledná péče ze strany rodiny, nebo dlouhodobá nemoc, pokusíme se apelovat na rodiče, aby se začali více věnovat domácí přípravě žáka na výuku a předkládali mu větší množství podnětů pro správný rozvoj čtenářských dovedností.

K předběžnému vyvození jednotlivých nedostatků, učitelům napomáhá nejzákladnější způsob diagnostikování - a tím je pozorování. Přistupujeme k němu hned v 1. třídě, když jsme schopni počáteční zaostávání žáka odhalit v raném stádiu čtenářství. Zařazením vhodných aktivit se nám může podařit čtenářovy nedostatky napravit. Toman (2007) navrhuje hned několik postupů, při jejichž dodržování výrazně pomůžeme zaostávajícímu čtenáři k dosažení lepších výsledků. Během přípravného období u žáků posilujeme znalost grafémů a fonémů písmen, učíme je rozlišovat tvarově a zvukově podobná písmena, trénujeme vyslovování a vyhledávání slabik v rámci slov a snažíme se o plynulé propojování čtených slabik ve slova. Společně s těmito postupy a učitelovou

podporou dbáme na dodržování správných čtenářských návyků a průběžně kontrolujeme respektování jednotlivých kvalit čtenářského výkonu.

II. PRATICKÁ ČÁST

7 Výzkumný problém

Podnětem ke zpracování této práce se stalo povědomí o celé řadě metod, jimiž se v současné době počáteční čtení vyučuje. Dozvěděla jsem se o nich v rámci vysokoškolského předmětu na našem oboru - Didaktika prvopočátečního čtení a psaní. Z jednotlivých metod mě nejvíce zaujala metoda splývavého čtení Sfumato, díky své zpěvnosti a inovativní práci se žáky v hodině. Rozhodla jsem se, že bych výuku touto metodou jednou ráda vyzkoušela i v praxi. Sfumato má však jedno dané pravidlo - všichni učitelé vyučující metodou Sfumato musí předem projít přípravným kurzem. Zúčastnila jsem se proto kurzu Sfumato pro učitele, který probíhal přímo na Pedagogické fakultě v Českých Budějovicích.

System výuky této metody čtení mě opravdu nadchl. Měla jsem to štěstí, že lektorkou na kurzu byla i samotná autorka metody PaedDr. Mária Navrátilová, která svým nadšením a přístupem pro práci dokázala k myšlence a cíli metody přitáhnout všechny posluchače. A právě na kurzu jsem se dozvěděla, že výsledky a čtenářská úspěšnost žáků vyučovaných touto metodou, je vyšší než po absolvování výuky čtení jinou metodou. Tato informace mě upevnila v myšlence, že si výsledky čtenářství musím opravdu ověřit i v praxi.

Výzkumná část práce je proto zaměřena na analýzu a porovnání čtenářských výkonů žáků, kteří se od 1. ročníku učili číst podle metody analyticko-syntetické, genetické a metody Sfumato. Nezaměřuji se na výzkum čtenářských dovedností v 1. třídě, ale až ve 3. třídě, a to proto, že v tomto období žák zvládá přečíst delší texty, které o jeho čtenářských dovednostech vypoví více. Pro potřeby výzkumu jsem si vyhledala dvě základní školy. První se stala Základní škola Luka nad Jihlavou, která se nachází v místě mého bydliště. Jedná se o běžnou venkovskou školu, do které spádově patří i děti z dalších 4 vesnic. Výuka žáků je rozdělena do 12 tříd, což ale od první chvíle naplní člověka rodinným dojmem z prostředí a vřelého přijetí pedagogů. Po absolvování průběžných praxí v této škole jsem věděla, že se zde žáci 1. tříd začali učit číst pomocí metody Sfumato. Jako druhou školu jsem si vybrala Základní školu Dukelskou v Českých Budějovicích. Tato základní škola, u centra Českých Budějovic, je opravdu velká. Pro letošní rok jsou žáci školy rozděleni celkem do 26 tříd. V každém ročníku se nachází 3 třídy, s výjimkou 2. ročníku, který je rozdělen do 2 tříd. I zde jsme v průběhu vysokoškolského studia absolvovali řadu praxí. Výhodou této školy se pro mě stal fakt,

že 1. třídy na této škole se vyučují buď metodou genetickou, nebo analyticko-syntetickou. Tímto jsem získala zastoupení žáků do všech třech metod, které jsem chtěla analyzovat.

Předmětem a hlavním cílem výzkumného šetření se stal průzkum kvalitativní složky čtenářského projevu. Na totožném textu zadaném všem žákům 3. tříd, se hodnotí výskyt a frekvence chyb proti správnosti, plynulosti, výraznosti a uvědomělosti. Kromě kvalitativní složky je hodnocena i složka kvantitativní, kterou je možno zkoumat díky jednotnému časovému limitu při čtení.

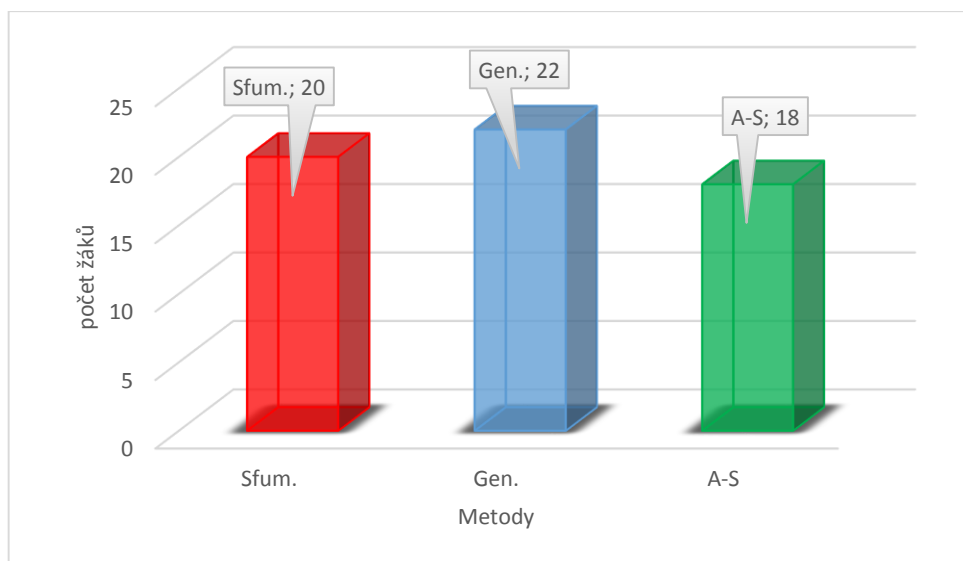
Pro potřeby výzkum jsem si stanovila tyto výzkumné otázky:

- Jakých chyb se čtenáři dopouštějí nejčastěji?
- Ve které metodě čtenářské výkony podléhají největší chybovosti?
- Která z metod se nejvíce snaží o rozvoj porozumění čtenému textu?

8 Charakteristika vyšetřovaného souboru, metody a podmínky výzkumu

Výzkumné šetření jsem začala řešit již na podzim roku 2018. S dostatečným předstihem jsem zaslala rodičům všech žáků vybraných 3. tříd informace, ve kterých se dočetli o náplni plánovaného výzkumu. Tento postup byl nezbytný z důvodu dodržení ochrany osobních údajů a informovanosti rodičů o mimoškolním výzkumu. Každý rodič se tak mohl rozhodnout, jestli souhlasí se zařazením svého dítěte do výzkumného vzorku žáků. Povolení jsem získala celkem od 71 žáků. Bohužel 11 z nich je vzděláváno individuálním vzdělávacím programem (dále jen IVP). Proto jsem si alespoň jejich čtenářské výkony na diagnostickém textu ověřila a poznamenala, ale z důvodu výrazného ovlivnění výsledků metod, nemohly být tyto výkony začleněny do výzkumného šetření. Do výzkumu tak bylo zařazeno celkem 60 žáků. Jejich přesné zastoupení v jednotlivých metodách vidíme v grafu č. 1.

Graf 1: Počet zapojených žáků v jednotlivých metodách



Zdroj: vlastní výzkum

Samotný výzkum proběhl v týdnu od 11. do 15. února 2019 na obou školách. Jelikož se jednalo pouze o jednu prověrku, nikoliv tři, které by byly prováděny během celého školního roku, tento termín byl zvolen z důvodu průkaznosti čtenářských výkonů žáků 3. tříd, protože dřívější diagnostika by znamenala pouze lepší výkon žáka 2. ročníku. Jako diagnostický text jsem si zvolila úryvek textu *Jak počmárali domeček* od Ljuby Štíplové, který byl vybrán z Čítanky pro 3. ročník ZŠ (Didaktis, 2004). Celý text se nachází

v příloze 1. Úryvek pojednává o jednom příběhu kocourů Macourka a Canfourka. Tento text byl vybrán z důvodu jasného děje, který by nedělal žákům problémy při parafrázování. Během všech výzkumů probíhala ve třídách běžná výuka. Aby byly výsledky nezkrácené a všichni čtenáři měli stejné podmínky, nahrávání jejich výkonů probíhalo izolovaně od ostatních žáků ve třídě.

První výzkum probíhal v pondělí 11. února na ZŠ v Lukách nad Jihlavou, kde se žáci od 1. ročníku učili číst metodou Sfumato. Do výzkumného šetření byli zapojeni žáci tříd 3. A a 3. B. Pro potřeby výzkumu mi paní učitelky vyhradily kabinet učitelů 1. stupně. Hned na začátku první vyučovací hodiny jsem se všem žákům 3. ročníku představila a vysvětlila jim, jak bude výzkum probíhat. Na většině z nich byla vidět značná nervozita, když jsem jim řekla, že si jejich čtenářské výkony nahraji na diktafon. Po individuálních přechodech do kabinetu a krátkém rozhovoru, z nich však stres postupně opadl. Všem žákům byl předložen stejný výzkumný text, který po dobu 2 minut četli. Po uplynutí časového limitu jsem žáka zastavila a vzala si od něj text nazpět. Následně jsem ho poprosila, aby mi řekl, o čem četl. Pokud si nevybavil děj sám, snažila jsem se ho nasměrovat návodnými otázkami. Po dokončení reprodukce jsem ho odvedla zpět do výuky a ze třídy jsem si vyzvedla žáka dalšího. Celkem mi výzkum ve 3. třídách trval 5 vyučovacích hodin.

Druhý výzkum probíhal ve čtvrtek 14. února na ZŠ Dukelské. Pro tento den jsem byla domluvena s paní učitelkou z 3. B, jejíž žáci se v 1. třídě učili číst metodou analyticko-syntetickou. Pro realizaci nahrávek mi byl vyhrazen kabinet učitelů, ve kterém se mnou byla po celou dobu výzkumu, pro případ nečekané komplikace, i paní asistentka od jedné žáčky této třídy. Celý výzkum probíhal stejně, jako v Lukách nad Jihlavou. Ráno jsem se s žáky přivítala a seznámila je s průběhem výzkumu. Na žácích bylo vidět, že jsou zvyklí na návštěvy studentů z vysoké školy, která sídlí hned ve vedlejší budově. Nebyli tolik nervózní a vyplašení, jako žáci na ZŠ v Lukách. Po přivítání jsem si postupně žáky odváděla do kabinetu, kde mi vždy přečetli a následně převyprávěli obsah diagnostického textu. Výzkum této třídy mi trval 2 hodiny.

Třetí výzkum, probíhající taktéž na ZŠ Dukelská, se uskutečnil v pátek 15. února. Do výzkumného šetření mi zbývalo ověřit vzorek žáků, učících se od 1. třídy metodou genetickou. Tímto vzorkem se stali žáci z 3. A. Výzkum s touto skupinkou žáků probíhal úplně stejně, jako předchozí den s vedlejší třídou. Výkony žáků jsem si opět nahrávala v kabinetu, ve kterém se mnou byla i paní asistentka z 3. B. Ani tento den nenastal žádný problém a po 3 vyučovacích hodinách jsem měla zaznamenány výkony celé třídy.

8.1 Metody aplikované při výzkumu

K docílení správného kvalitativního výzkumu, bylo nutné využít hned několika metod. Pro ověření výzkumných otázek byly využity tyto metody - pozorování, rozhovor a diagnostické prověrky.

Pozorování

Pozorování je jednou z nejpřirozenějších metod výzkumu. Musí být vždy systematické a cílené - zaměřujeme se na konkrétní zkoumanou činnost, situaci, nebo chování. Díky správnému postupu tak docílíme objektivního hodnocení. Typickým rysem metody je neúčast výzkumného pracovníka na realizaci činností a hledání řešení pozorovanými osobami. (Skutil, 2011)

Předmětem mého pozorování se stal každý žák během vlastního čtenářského výkonu. Pokud si čtenář uvědomil, že udělal chybu, pokusil se samostatně o její nápravu a pokračoval dál ve čtení. Pokud si jí však neuvědomil, nepoukazovala jsem na ni a mohl číst dál.

Rozhovor

Rozhovorem je taková situace, kdy mluvčí pokládá předem připravené, nebo i nepřipravené otázky a respondent na ně odpovídá. Jak uvádí Skutil (2011), dochází při něm k přímému kontaktu a výměně názorů mezi hlavním mluvčím a dotazovaným. Jeho nespornou výhodou je fakt, že pokud dotazovaná osoba nepřesně zodpoví položenou otázku, můžeme ihned položit otázky doplňující, které by nám původní odpověď upřesnily.

Tuto výzkumnou metodu jsem uplatnila při žákovské reprodukci přečteného textu. Hned po dočtení byla položena hlavní otázka zkoumající porozumění čtenému textu. Když žák samostatně mluvil, snažila jsem se ho nepřerušovat, aby dokončil vždy celou myšlenku. Pokud jeho odpověď byla nejasná, pokládala jsem bližší a konkrétnější otázky vycházející z děje příběhu.

Diagnostické prověrky

O diagnostických prověrkách jsem se již zmiňovala v teoretické části práce. Jak popisuje Toman (1990), diagnostiku čtenářského výkonu považujeme za základní nástroj

hodnocení a ověřování stupně čtenářských dovedností u jednotlivých žáků. Přímo při čtenářském výkonu (nebo následně z nahrávky) si učitel pomocí značek zaznamenává chyby, kterých se žák dopustil. Výhodou této metody je přehlednost o jednotlivých nedostacích a jejich frekvenci, díky nimž může učitel snáze zařadit nápravné opatření a zajistit spravedlivé hodnocení díky pozorování pokroku v žakově výkonu.

Pro potřebu mého výzkumu byla uplatněna komplexní diagnostika za pomoci nahrávek všech čtenářských výkonů žáků. Všechny objevující se chyby byly zaznamenány do diagnostických archů a vyhodnoceny.

9 Výsledky výzkumného šetření a jejich analýza

Z jednotlivých čtenářských výkonů byly samostatně do výzkumného textu zapsány značkami všechny chyby, jichž se konkrétní žák dopustil. Takto vyhodnocené čtenářské nedostatky byly podrobně zapsány do záznamový archů k jednotlivým metodám (přílohy 2, 3, 4). Všichni žáci jsou uváděni beze jména, pouze pořadovým číslem.

V následujících čtyřech podkapitolách se pokusím přiblížit konkrétní nedostatky proti kvalitám správnosti, plynulosti, výraznosti a na závěr uvědomělosti. Budou zde porovnány výsledky všech žáků jednotlivých metod a uvedeny nápravné řešení, které by pomohly k eliminaci chyb. V přílohách 5 - 10 si můžeme prohlédnout ukázky rozborů čtenářských výkonů vždy od jednoho dobrého a slabého čtenáře jednotlivé čtenářské metody. Díky nim tak můžeme sledovat, že i mezi nejhůře, či nejlépe čtoucími dětmi v jednotlivé metodě, jsou pak v porovnání mezi všemi metodami jasně patrné rozdíly v jejich výkonech.

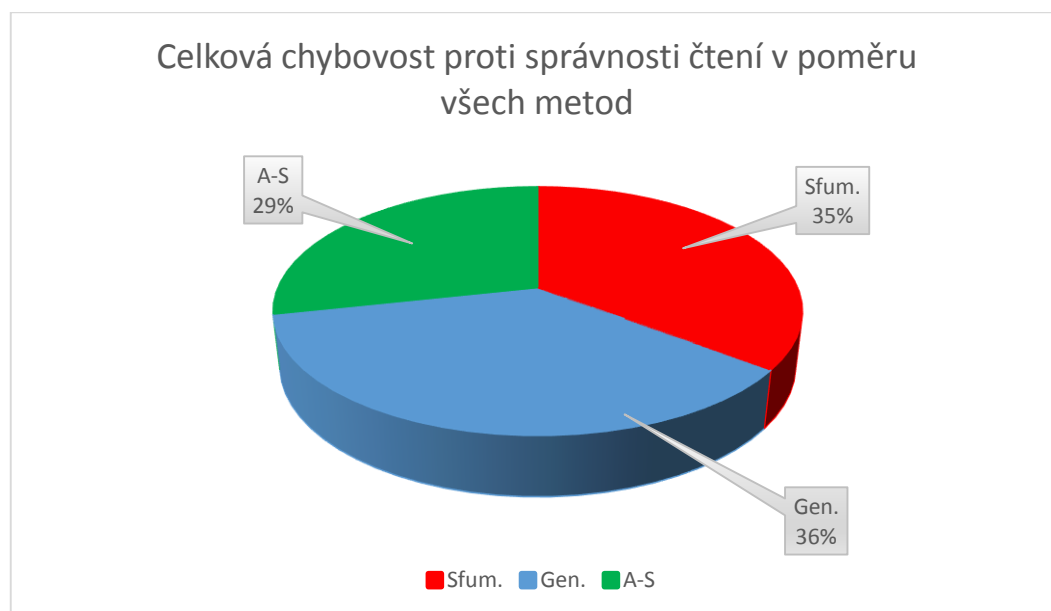
9.1 Vyhodnocení chyb proti správnosti

Chyby proti správnosti můžeme během čtenářského výkonu vyhledat velice snadno. Jde o nedodržení napsané podoby textu. Ve výzkumu se zaměřuji na odchylky při:

- zaměňování, přidávání a vynechávání hlásek ve slově
- zaměňování, přidávání a vynechávání slabik ve slově
- přidávání a vynechávání slov při čtení textu
- nesprávné přečtení slova, kterým je zaměněn slovní význam

Největší chybovost proti správnému čtení byla vyhodnocena u genetické metody (s celkovým počtem 88 chyb od všech čtenářů), následně s malým rozdílem u metody Sfumato (s celkovým počtem 86 chyb od všech čtenářů) a nejméně žáci chybovali proti správnému čtení u metody analyticko-syntetické (s celkovým počtem 69 chyb od všech žáků). Procentuální vyjádření vidíme podrobně v grafu 2.

Graf 2: Celková chybovost proti správnosti čtení v poměru všech metod



Zdroj: vlastní výzkum

Chyby proti správnosti byly ale výrazně ovlivněny i samostatným opravováním čtenářů. Ve chvíli, kdy si přečtenou chybu uvědomili a opravili na správný tvar, nebyla počítána do celkového hodnocení. V tabulkách 1 a 2 můžeme vidět výčet nejčastěji opravovaných slov:

Tab. 1: Samostatně opravovaná chybná hláska

druh	původní slovo	vzniklé slovo	Sfum.	Gen.	A-S
přidávání/odebírání hlásek	í	a	3	-	-
	Macourek	Mocourek	1	-	-
	Canfourek	Camfourek	2	-	-
	sotva	kotva	1	-	-
	kreslit	kraslit	1	1	-
	korunku	korunu	1	-	-
	naráz	náraz	1	1	2
	špetkou	špětkou	-	1	2
	pěkně	pěkná	1	1	1
	Canfourka	Cancourka	-	1	-
	zelené	zelená	-	-	2
	byla	bylo	1	-	1
	zářit	zářít	-	-	3
	pohádkově	pohádkové	-	-	2

Zdroj: vlastní výzkum

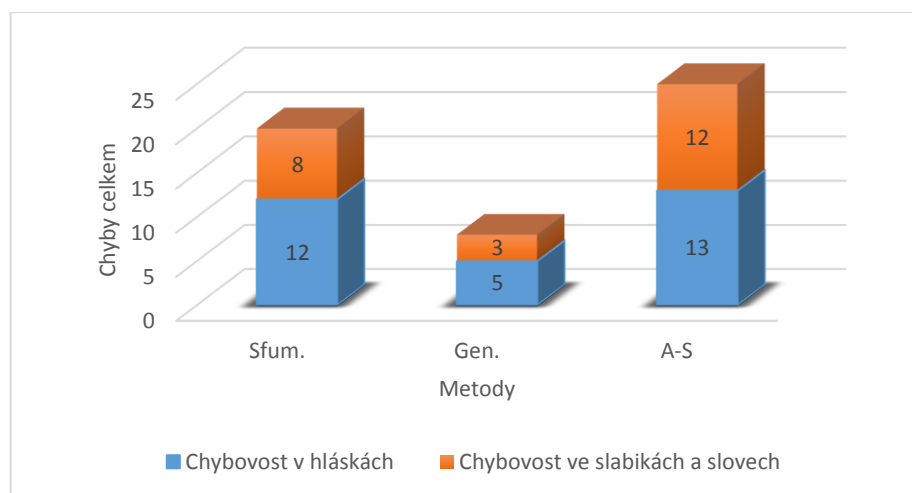
Tab. 2: Samostatně opravovaná chybná slabika, nebo celé slovo

druh	původní slovo	vzniklé slovo	Sfum.	Gen.	A-S
přidávání/odebírání slabik a záměna slov	na nakreslení	na kreslení	3	-	-
	paprsků	papíru/páprsků	1	-	2
	Canfourka	Kanafourka	2	2	3
	všecko	všechno	1	-	2
	nešíšatou	našíšato	-	1	3
	zaclonil	zacláněl/zaclonilo	1	-	2

Zdroj: vlastní výzkum

Celkový počet oprav v nesprávném čtení můžeme vidět v následujícím grafu:

Graf 3: Celkový počet chyb, které si žáci sami opravili



Zdroj: vlastní výzkum

Jak pozorujeme z dat, žáci z metody Sfumato a analyticko-syntetické se opravovali velice často. Kdybychom tak kompletní chybovost a opravovanou chybovost dali dohromady, u všech metod by vycházely podobné hodnoty.

Zaměňování hlásek ve slovech

K záměně hlásky může docházet jak na začátku slova, tak uprostřed i na konci. U čtenářů se vyskytuje hned z několika důvodů. Může to být tím, že jsou hlásky podobné zrcadlově (p - d - b, n - u), zvukově (h - ch, f - v, s - z, t - d), nebo tvarově (k - h, m - n).¹³ V tab. 3 můžeme sledovat nejproblémovější slova, ve kterých žáci chybovali.

¹³ Vývojové poruchy učení a chování: Vývojové poruchy učení. *Základní škola Strachotice: Škola pro život*[online]. Strachotice [cit. 2019-04-20]. Dostupné z: <https://www.zsstrachotice.cz/vyvojove-poruchy-uceni-a-chovani/>

Tab. 3: Nejčastější chyby v záměně hlásek

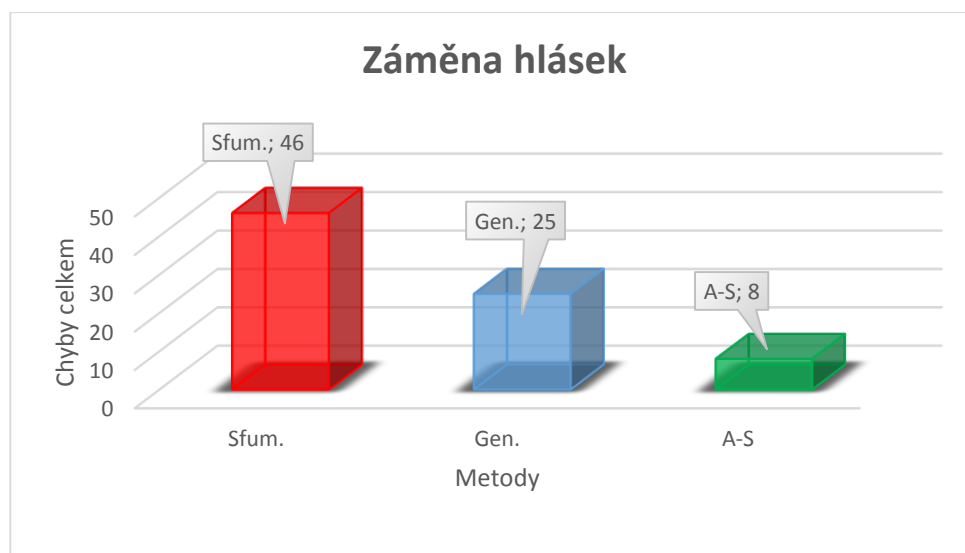
druh	původní slovo	vzniklé slovo	Sfum.	Gen.	A-S
záměna interpunkčního znaménka	Špetkou	Špětkou	2	1	2
	zaclonil	záclonil	1	1	1
	paprsků	paprsku	2	1	-
	paprsků	páprsků	1	1	-
	rozjiskřilo	rozjiškřilo	1	-	-
	vůbec	vubec	1	-	-
	šiřatá	šiřata	1	1	-
	přestala	přešťala	-	1	-
	šikovné	šikovně	-	2	-
	naráz	náraz	3	3	5
	pohádkově	pohádkové	-	2	-
	přiloudal	příloudal	-	1	-
	Špetkou	Špětkou	-	1	-
	nakreslím	nakreslim	-	1	-
	zářít	zařit	-	-	1
záměna hlásky	kreslit	kraslit	2	-	-
	Canfourka	Camfourka	1	1	1
	zelené	zelená	3	2	-
	nakreslení	nakraslení	1	-	-
	povedla	povedlo	1	-	1
	nakresli	nekresli	1	1	-
	věděl	viděl	1	1	-
	všecko	všechno	4	3	3
	a	i	1	2	1
	tak	tam	1	1	-
	křídý	křída	-	1	-
	vymysleli	vímysleli	-	1	-
	vyšla	víšla	-	2	-
	pěkně	pěkná	1	1	1
	tak	jak	-	1	-
	zasekává	zesekává	-	1	-
	oplatil	aplatil	-	-	1
	chválil	chvátil	-	-	1
	byla	byly	-	-	1
	Špetkou	Špektou	-	-	1

Zdroj: vlastní výzkum

Jak můžeme vidět, krom záměny hlásky je problémem i nedodržení správné délky v hlásce. Tato chyba vzniká převážně kvůli malému zornému poli čtenáře a příliš

rychlému, nedbalému čtení. V grafu 4 pak vidíme celkovou chybovost v zaměňování hlásek u jednotlivých metod. U tohoto typu chyby dopadla metoda Sfumato výrazně nejhůře, avšak v jiných oblastech nesprávného čtení má hodnoty v chybovosti nejnižší.

Graf 4: Chyby v záměně hlásek



Zdroj: vlastní výzkum

Záměna slabik a slov

V celkovém součtu všech metod byla podobně velká chybovost i při zaměňování slabik a slov. Jak uvádí Toman (1990), příčinou je opět příliš rychlé čtecí tempo a špatně upevněná podoba hlásek a slabik. Čtenář se snaží slovo co nejrychleji analyzovat, ale svou nepozorností a zbrklostí ho buď zkomolí, nebo na základě několika písmen odvodí slovo jiné. V tabulkách 4 a 5 jsou vypsána nejčastější slova, u nichž k těmto chybám docházelo.

Tab. 4: Nejčastější chyby v záměně slabik

druh	původní slovo	vzniklé slovo	Sfum.	Gen.	A-S
na začátku slova	Canfourka	Kanafourka	1	2	4
	Macourka	Kocourka	2	2	-
	zasekává	rozsekává	-	1	-
	měla	byla	-	1	-
	Canfourka	Nacfourka	-	1	-
uprostřed slova	přiloudal	připoutal	-	-	1

na konci slova	a	aby	1	-	-
	chválil	chválíl	2	1	3
	nakřivo	nakřiko	1	-	1
	Macourka	Macourek	-	1	-
	věděl	vědí	-	1	-
	kočičák	kočička	-	2	-
	vejdou	vejde	-	2	-
	vymysleli	vymyslíte	-	-	1
	kocourci	kocourkovi	-	-	1
	vymysleli	vymyslete	-	-	1
	oplatil	oplatím	-	-	1

Zdroj: vlastní výzkum

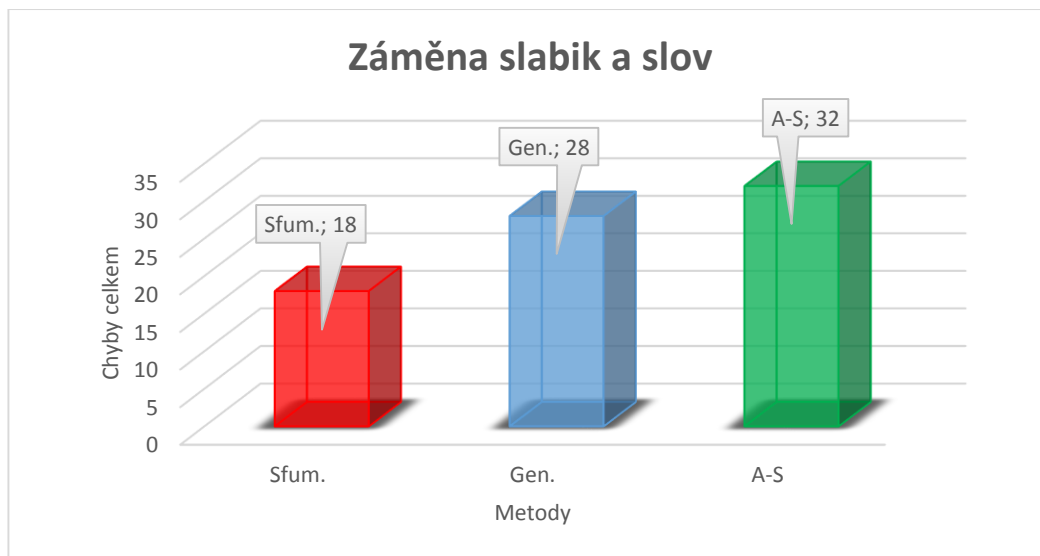
Tab. 5: Nejčastější chyby v záměně slov

<u>původní slovo</u>	<u>nově vytvořené slovo</u>	<u>Sfum.</u>	<u>Gen.</u>	<u>A-S</u>
naráz	narazil	1	-	-
zelené	nelze	1	-	-
každý princ	a princezna	1	-	-
šikovné	špinavé	1	-	-
špetkou	šeptu	1	-	-
jenže	ještě	-	1	1
pulce	palouce	-	1	-
paprsků	papíru	-	2	-
oplatil	popadl	-	1	-
chodník	obchodník	-	1	-
zaclonil	zaslonil	-	1	-
uteče	určitě	-	-	1
kočičák	kočárek	-	-	1
oplatil	optali	-	-	1
špetkou	štěkot	-	-	1

Zdroj: vlastní výzkum

Celkový počet chyb v záměně slabik a slov můžeme sledovat v grafu 5. Zde nejhůře dopadla metoda analyticko-syntetická a nejmenší chybovost byla u metody Sfumato.

Graf 5: Chyby v záměně slabik a slov



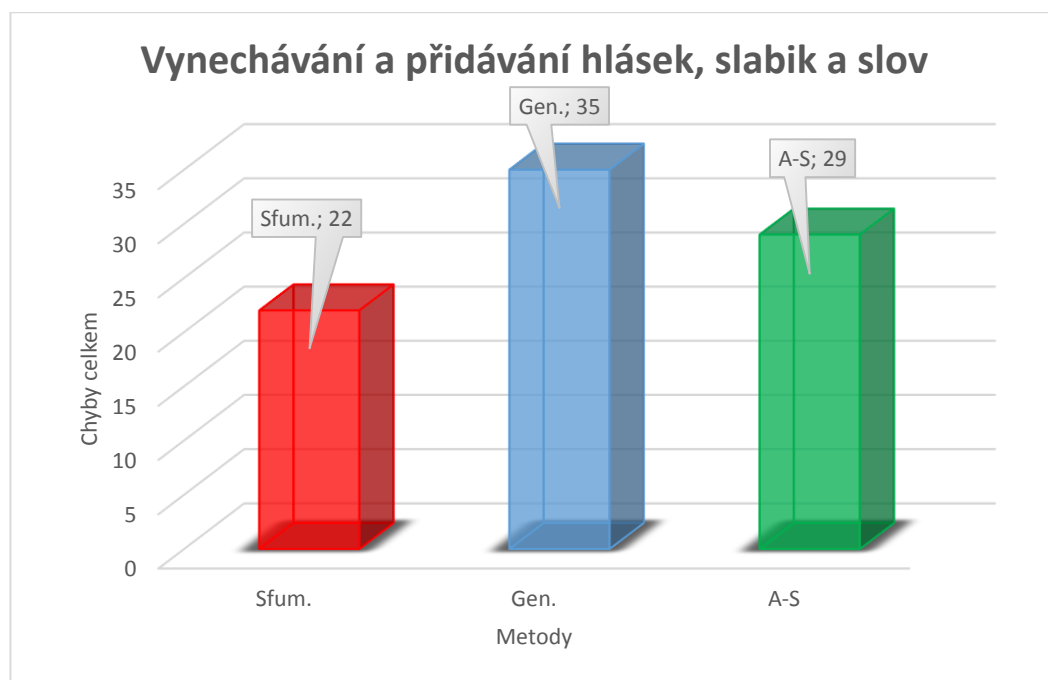
Zdroj: vlastní výzkum

Přidávání a vynechávání hlásek, slabik a slov

Z celkové chybovosti proti správnému čtení byly obdobné hodnoty napočítány i u přidávání a vynechávání hlásek, slabik a slov. Podle Tomana (1990) se čtenář takovýchto chyb dopouští převážně kvůli rychlému a nesoustředěnému čtení. Pro rychlejší syntézu slova si přidá snáze vyslovovanou slabiku, či hlásku, nebo naopak konec slova nedořekne. Problémem může být i špatná artikulace, nebo výslovnost hlásek - např. během rozborů nahrávek jsem u žáků zaznamenala tyto 3 vady ve výslovnosti hlásek: R - 4x, Ř - 1x, L - 1x.

Celkově největší chybovost se v této skupině objevila u metody genetické, následovala ji metoda analyticko-syntetická a nejlépe dopadla metoda Sfumato. Na výsledky se můžeme podívat v grafu 6.

Graf 6: Chyby při vynechávání a přidávání hlásek, slabik a slov



Zdroj: vlastní výzkum

Nejvíce chyb se čtenáři dopouštěli u hlásek. K vynechání a přidávání hlásky uprostřed došlo v 11 slovech. V 7 slovech byly vynechány a přidány hlásky na konci slova a pouze v 1 případě - u slova nakreslení - došlo k vynechání hlásky na začátku slova. Přesný výčet slov a frekvenci chybovosti u žáků jednotlivých metod můžeme vidět v tabulkách 6 a 7.

Tab. 6: Chyby v přidávání hlásek

druh	původní slovo	vzniklé slovo	Sfum.	Gen.	A-S
š	Vyšla	Vyššla	1	-	-
r	paprsků	parprsků	1	-	1
l	křída	křídla	1	1	1
u	chodník	chodníku	-	2	1
s	i	si	-	1	-
k	rozjiskřilo	rozjiskřiklo	-	-	1
a	nevhod	nevhoda	-	-	1
d	pohádkově	podhádkově	-	-	1
	přestala	předstala	-	-	1

Zdroj: vlastní výzkum

Tab. 7: Chyby ve vynechávání hlásek

druh	původní slovo	vzniklé slovo	Sfum.	Gen.	A-S
n	Ca <u>n</u> fourek	Cafourek	3	1	2
	<u>n</u> akreslení	akreslení	1	-	-
o	ja <u>o</u>	jak	3	4	3
k	korun <u>k</u> u	korunu	4	4	-
	tlap <u>k</u> y	tlapy	-	-	1
y	t <u>y</u>	tak	1	3	1
i	mě <u>i</u>	měl	-	1	1
o	špet <u>o</u> u	špetku	-	2	-
u	slun <u>í</u> čko	slníčko	-	1	-
e	Jen <u>ž</u> e	Jenž	-	-	1

Zdroj: vlastní výzkum

Méně častý výskyt byl u přidávání a vynechávání slabik. Žáci při čtení přidávali slabiky pouze na začátku a na konci slov. K vynechávání slabik docházelo jak na začátku i na konci, tak uprostřed jednoho slova - vymysleli. Frekvenci čtenářského nedostatku můžeme vidět v podrobných tabulkách 8 a 9.

Tab. 8: Chyby v přidávání slabik

druh	původní slovo	vzniklé slovo	Sfum.	Gen.	A-S
na začátku slova	přestala	<u>n</u> epřestala	1	-	-
	vymysleli	<u>n</u> evymysleli	-	1	-
	chodník	<u>o</u> bchodník	-	1	-
	měli	<u>n</u> eměli	-	2	1
na konci slova	naráz	naraz <u>í</u>	1	-	-
	princ	prince <u>z</u> na	1	-	-
	nakresli	nakresli <u>í</u>	1	1	2
	Je	Jen <u>ž</u> e	-	-	1

Zdroj: vlastní výzkum

Tab. 9: Chyby ve vynechávání slabik

<u>druh</u>	<u>původní slovo</u>	<u>vzniklé slovo</u>	<u>Sfum.</u>	<u>Gen.</u>	<u>A-S</u>
na začátku slova	<u>nakreslení</u>	kreslení	4	5	2
	<u>nešiřatou</u>	šiřatou	1	-	2
	<u>nakresli</u>	kresli	2	2	2
uprostřed slova	<u>vymysleli</u>	vymysli	1	1	-
na konci slova	<u>žabího</u>	žabí	-	-	1
	<u>Canfourék</u>	Canfour	-	-	1

Zdroj: vlastní výzkum

Pouze zřídka se čtenářům při výzkumu stávalo, že by nějaké slovo zcela vynechali, nebo naopak přidali. Čtenáři, kteří si takto chtěli zjednodušit čtený text, se nejčastěji uchýlili k přidání, či odebrání - zájmena, slovesa, spojky, nebo částice. Konkrétní slova najdeme v tabulkách 10 a 11.

Tab. 10: Chyby v přidávání slov

<u>přidané slovo</u>	<u>původní</u>	<u>vzniklé</u>	<u>Sfum.</u>	<u>Gen.</u>	<u>A-S</u>
<i>a</i>	a	a na	-	1	-
	tak	a tak	-	-	1
<i>je</i>	to ještě	to je ještě	-	1	-
<i>to</i>	povedlo	to povedlo	-	1	-
<i>Já</i>	Vám	Já vám	-	-	1

Zdroj: vlastní výzkum

Tab. 11: Chyby ve vynechávání slov

<u>Vynechané slovo</u>	<u>Sfum.</u>	<u>Gen.</u>	<u>A-S</u>
<i>ne</i>	-	-	1
<i>tak</i>	-	1	1
<i>i</i>	-	1	-

Zdroj: vlastní výzkum

9.1.1 Náprava nesprávného čtení

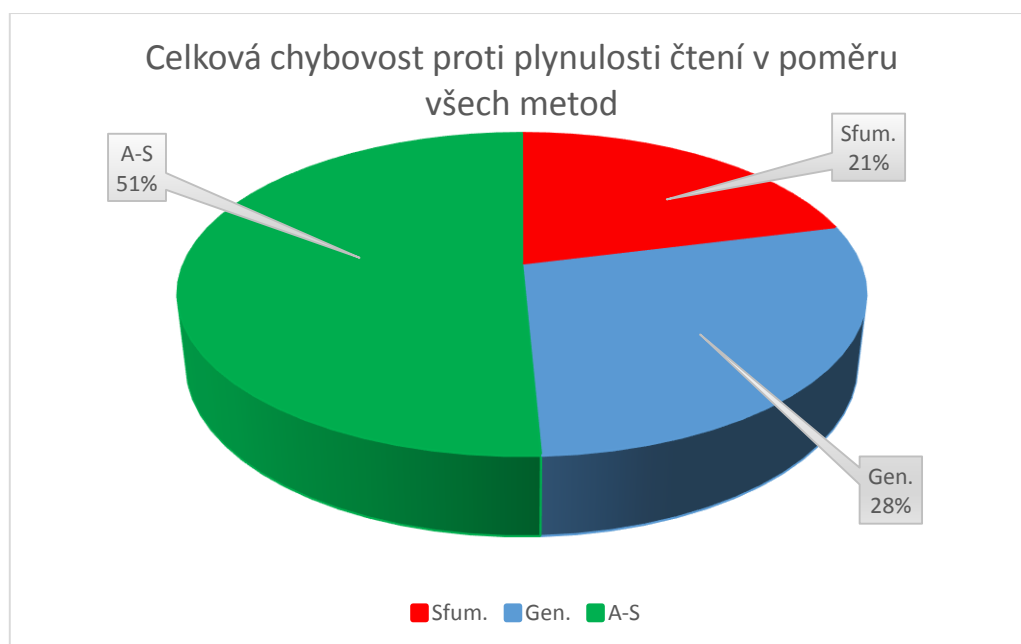
Abychom odstranili nežádoucí chyby proti správnému čtení a zlepšili sluchovou diferenciaci, bylo by vhodné zařazovat cvičení na slova, ve kterých se objevují zvukově a tvarově podobná písmena. U nich bychom dbali na správné čtení a vyslovování. Podobně zařazovaná mohou být i cvičení, ve kterých se objevují slova se souhláskovými shluky - i u nich je nutné dbát na správnou výslovnost a artikulaci čtenáře. (Toman, 1990)

Nejzásadnějším krokem k nápravě je snížení čtenářského tempa. Při pomalejším čtení budou mít více času na správnou analýzu psaného textu. Musíme při něm ale stále ověřovat porozumění, aby snaha přečíst text správně nepředčila pochopení. (Tamtéž)

9.2 Vyhodnocení chyb proti plynulosti

Naprosto nejvýraznější rozdíly mezi jednotlivými metodami byly zjištěny při plynulosti čteného projevu. S celkovým počtem chyb proti plynulosti od všech žáků jedné metody, vyšla výrazně nejhůře analyticko-syntetická metoda (s 424 chybami), následně genetická metoda (s 236 chybami) a nejlepšího výsledku dosáhla metoda Sfumato (se 174 chybami). Pokud vezmeme v potaz i fakt, že v celkovém výzkumu bylo zastoupení žáků z analyticko-syntetické metody nejmenší, jsou tyto výsledky opravdu neradostné.

Graf 7: Celková chybovost proti plynulosti čtení v poměru všech metod



Zdroj: vlastní výzkum

Znakem plynulého čtenářství je přesné rozdělování textu na smysluplné části. Jak ale vidíme výsledky v celkovém grafu 7, dodržení nepřerušovaného čteného projevu dělá žákům problémy. V následující části práce uvedu podrobně jednotlivé nedostatky při neplynulém čtení, kterých se žáci dopouštěli. Konkrétně se jedná o tyto chyby:

- hláskování šeptem
- slabikování sekané a vázané
- dvojitě čtení
- nakusování slov (neboli opakování části slov)
- vkládání dlouhých pauz

Na závěr si ukážeme přehled čtenářského tempa žáků jednotlivých metod, jak se mezi sebou v celkových výsledcích lišily.

Hláskování šeptem

O chybě hláskování šeptem bychom mohli říct, že to je chyba postihující převážně výkon čtenářů genetické metody. Jelikož se v raném stádiu výuky čtení učí číst převážně tak, že si jednotlivá slova rozkládají po písmenech, mají k této chybovosti, oproti ostatním metodám, nejbližší. Tato chyba vzniká z nadměrného procvičování analýzy slov na hlásky, přičemž žáci nemají dostatečně upevněnou znalost slabik.

Jasně tomu odpovídají i výsledky po analýze čtenářských výkonů ve výzkumu. Tato chyba se vyskytovala pouze u čtenářů z genetické metody. Přesný počet žáků a frekvenci chybovosti, vyskytující se celkem ve čtenářských projevech, vidíme v tabulce 12.

Tab. 12: Chyby hláskování šeptem

Metoda	Počet chybujiících žáků	Celkový výskyt chyb
<i>Sfum.</i>	0	0
<i>Gen.</i>	8	34
<i>A-S</i>	0	0

Zdroj: vlastní výzkum

Slabikování sekané

Plynulý čtenářský projev je nejčastěji narušován slabikováním, které dělíme na sekané a vázané. Sekaného slabikování se dopouští žáci, kteří nemají příliš rozvinuté zorné pole, nebo je pro ně napsané slovo obtížnější. Při snaze přečíst ho správně, soustředí svoji pozornost na jednotlivé slabiky a často jim tak uniká porozumění. Následně je tak

tato chyba doprovázena i opakovaným čtením celého slova, nebo jeho části, aby se žák ujistil v jeho významu a zařazení do kontextu děje. (Toman, 1990)

Po rozboru čtenářských výkonů, se slabikování sekaného dopouštěli nejvíce žáci z analyticko-syntetické metody (chybu dělali všichni žáci), následně ze Sfumata a nejméně chyb se objevilo u genetické metody. Konkrétní výsledky vidíme v tabulce 13.

Tab. 13: Chyby sekaného slabikování

Metoda	Počet chybujících žáků	Celkový výskyt chyb
<i>Sfum.</i>	15	65
<i>Gen.</i>	11	30
<i>A-S</i>	18	88

Zdroj: vlastní výzkum

Slabikování vázané

Příčiny slabikování vázaného jsou stejné, jako u slabikování sekaného. Čtenář dělající tuto chybu, má opět málo rozvinuté zorné pole a neupevněnou znalost slabik. Obtížnější slovo přečtené slabikováním může ovlivnit žákovo porozumění.

Slabikování vázané se při čtení projevuje z pravidla ve stejné, nebo větší frekvenci, než slabikování sekané. Vyšší výsledky u slabikování vázaného vyšly jak u analyticko-syntetické metody, která dopadla nejhůře, tak u genetické metody. Nejlepších výsledků dosáhla metoda Sfumato, ve které se naopak slabikování vázané objevilo výrazně méně, než slabikování sekané - viz tabulka 14.

Tab. 14: Chyby vázaného slabikování

Metoda	Počet chybujících žáků	Celkový výskyt chyb
<i>Sfum.</i>	11	23
<i>Gen.</i>	17	44
<i>A-S</i>	18	164

Zdroj: vlastní výzkum

Dvojité čtení a nakusování slov

Chyby dvojitěho čtení a nakusování slov (neboli přečtení části slova s následným zopakováním při čtení slova celého) jsou úzce spojeny s hláskováním a slabikováním. Jak je uvedeno u slabikování sekaného, často jsou tyto chyby propojeny. Kvůli hláskování a slabikování může žák ztratit přehled o smyslu textu a uchýlí se k opakovanému přečtení slova, aby se mu smysl věty propojil. Podobně k těmto chybám může docházet i z příliš

rychlého a zbrklého čtení v době, kdy žák nemá dostatečně upevněnou znalost slabik, správnou techniku čtení a jeho zorné pole je malé. (Toman, 1990)

Ve výzkumu se u čtenářů jako výrazně větší problém jevílo nakusování slov. Nejvíce chyb bylo zaznamenáno v metodě analyticko-syntetické, s podobnými výsledky dopadla metoda genetická a nejméně se jich objevilo u čtenářů metody Sfumato - viz tabulka 15.

Tab. 15: Chyby nakusování slov

Metoda	Počet chybuujících žáků	Celkový výskyt chyb
<i>Sfum.</i>	16	42
<i>Gen.</i>	20	77
<i>A-S</i>	17	81

Zdroj: vlastní výzkum

Méně frekventovaná byla chybovost při dvojitém čtení. Toho se tentokrát nejvíce dopustili žáci z metody genetické, o něco méně chyb se projevilo u žáků z metody analyticko-syntetické a opět nejméně chyb se dopustili žáci z metody Sfumato (tab. 16).

Tab. 16: Chyby dvojitého čtení

Metoda	Počet chybuujících žáků	Celkový výskyt chyb
<i>Sfum.</i>	10	13
<i>Gen.</i>	13	21
<i>A-S</i>	9	18

Zdroj: vlastní výzkum

Vkládání dlouhých pauz

Poslední zaznamenanou chybou proti plynulému čtení je vkládání dlouhých pauz. Tyto pauzy značně narušují správné frázování a intonační celky. Jak uvádí Toman (1990), právě od 3. - 4. ročníku se tato chyba začíná výrazněji projevovat u slabších čtenářů. Příčinou dlouhých pauz může být špatné dýchání při čtení, nezvládnutí syntézy více slov ve větěném celku, nebo neporozumění čtenému textu, kterému často následuje dvojitě čtení.

Výsledky výzkumu byly nejméně příznivé pro metodu analyticko-syntetickou. Chyb se dopouštěli, bez jednoho žáka, všichni. Celkový počet vložených pauz tak s velkým náskokem předčil metodu genetickou a Sfumato. Na druhém místě se v chybovosti objevila metoda Sfumato, ale pouze o 1 chybu méně bylo napočítáno u čtenářů metody

genetické. Celkové výsledky a počet chybujících žáků můžeme podrobně vidět v tabulce 17.

Tab. 17: Chyby vkládání dlouhých pauz

Metoda	Počet chybujících žáků	Celkový výskyt chyb
<i>Sfum.</i>	14	31
<i>Gen.</i>	12	30
<i>A-S</i>	17	73

Zdroj: vlastní výzkum

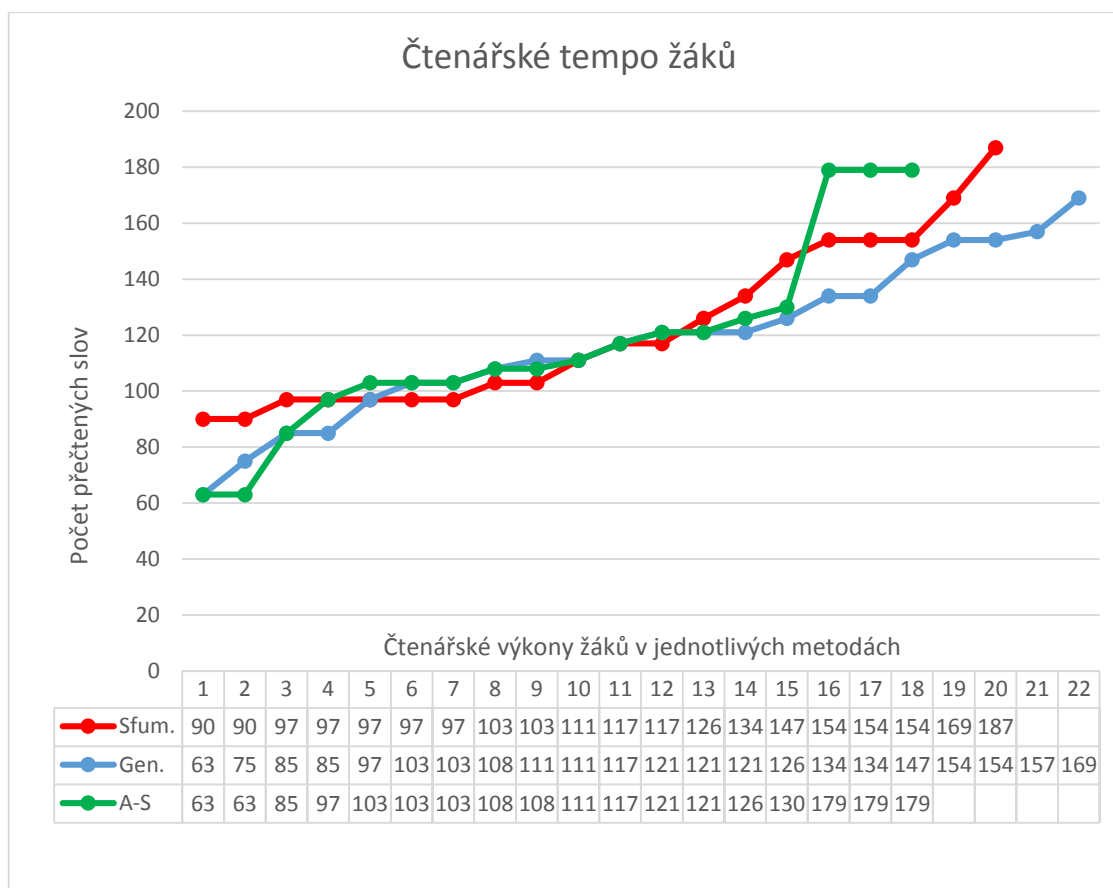
Čtenářské tempo

Cílem výzkumného šetření bylo primárně vyzkoumat kvalitu čtenářských výkonů. Částečně jsem se ale zaměřila i na porovnání kvantitativní složky čtenářství. Všichni žáci měli na předvedení svých čtenářských dovedností 2 minuty. Když časový limit vypršel, byli zastaveni a požádáni o převyprávění textu. Při rozborech výkonů byly jednotlivé výsledky o množství přečtených slov zaznamenány do archu.

Je však nutné uvést, že na počátku čtení je nejdůležitější, aby žáci četli hlavně správně, ne rychle na úkor kvality. I když jsme v současné době tlačeni k velkému výkonu, při čtení žáků v 1. a 2. třídě to neplatí. Rozdíl nastává až u žáků 3. tříd, u kterých se na výsledky čtenářského tempa zaměřit můžeme. Příliš pomalé, nebo rychlé čtenářské výkony mohou být výrazně ovlivněny velikou chybovostí, která se v nich často objevuje. Kromě chybovosti může trpět i samotné porozumění textu. Proto pamatujeme na pravidlo, že kvantita čtení neodpovídá kvalitě čtenářského výkonu žáka.

Jak je vidět v následujícím grafu 8, i mezi čtenářskými výkony zkoumaných žáků byli výrazně lepší a horší čtenáři. Problémem je ale ohromná propast mezi žáky jedné metody. Jak vidíme u žáků metody Sfumato, nejnižší čtenářské výkony byly na 90 přečtených slovech a pak se postupně zvyšovaly. U metody genetické to bylo podobně, i když celkové čtenářské výkony byly nižší, než ve Sfumatu. U analyticko-syntetické metody však vidíme nejnižší výkony na 63 přečtených slovech, poté následovaly výkony průměrných žáků a s velikým odskokem byly 3 výkony, které byly srovnatelné s nejlepšími žáky metody Sfumato. Z těchto výsledků můžeme říci, že jsou čtenáři, kteří se naučí číst dobře každou metodou, ale najdou se i tací, kteří by místo obtížné analyticko-syntetické metody (popř. genetické metody) měli být vzděláváni raději metodou Sfumato.

Graf 8: Rozdíl mezi čtenářskými tempy žáků všech metod



Zdroj: vlastní výzkum

9.2.1 Náprava neplynulého čtení

Pokud se u žáků začne vyskytovat velké množství chyb proti plynulému čtení, v první řadě bychom měli snížit čtenářské tempo. Díky tomu můžeme docílit výrazného zlepšení v menším množství všech vyskytujících se chyb. (Toman, 1990)

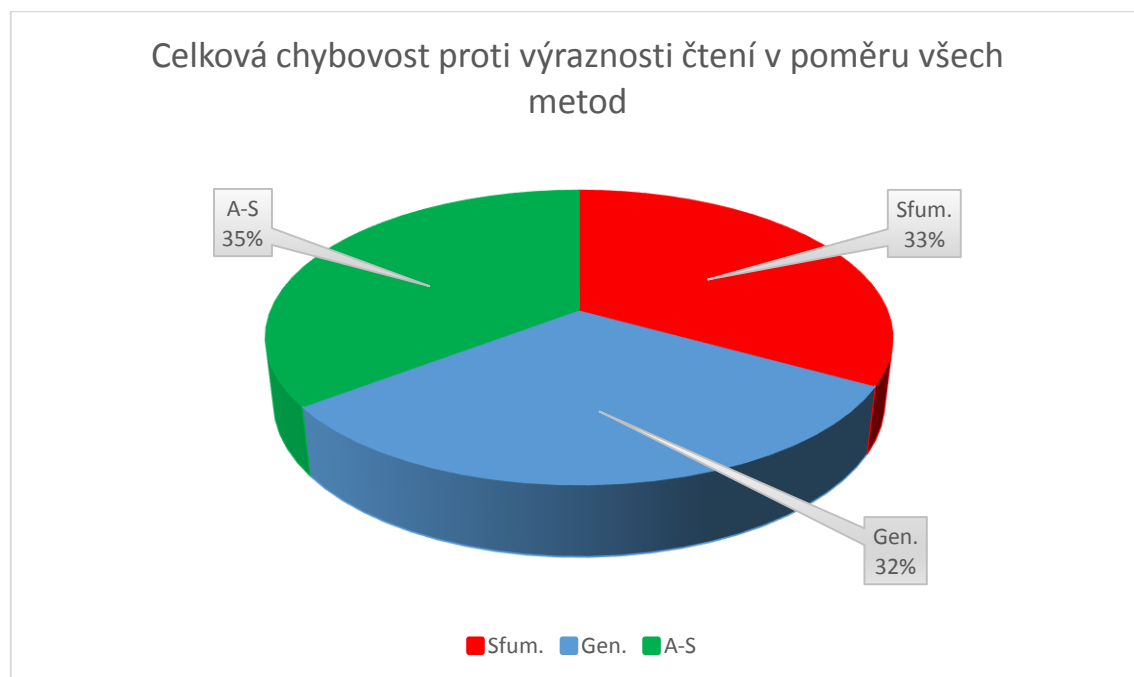
Stejně jak při čtení nesprávném, je nutné zařadit cvičení, na kterých by si žáci upevnili znalost písmen a slabik všech možností, aby si je zařadili a nedocházelo k dlouhému analyzování při čtenářském projevu. Bylo by dobré pokusit se rozšířit zorné pole čtenářů a nacvičit správné pohyby očí při čtení. Nesoustředění čtenáři mnohdy roztěkaně přejíždí očima po textu nad i pod řádkem, který mají právě číst. K tomuto nácviku můžeme použít čtecí okénko, kterým bychom zajistili, že čtenář bude fixovat text pouze na řádku a nebude se při čtení vracet zpět. (Toman, 1990) Vhodným cvičením k rozšíření zorného pole může být např. sada několika vět, které jsou vedle sebe napsány dvakrát. Ne všechny věty jsou ale vždy napsány stejně - u některých se objevují drobné odchylky. Úkolem čtenáře je pomocí zraku co nejrychleji najít rozdílné věty a ty si poznamenat.

9.3 Vyhodnocení chyb proti výraznosti

Dodržení výrazného čtení je nejvyšší kvalitou, kterou s žáky nacvičujeme. Pokud žák chybuje ve správnosti a plynulosti, nebo neví, o čem čte, výraznosti čteného textu dosáhne jen těžko.

Jelikož výzkum probíhal ve 3. ročnících, nácvik výrazného čtení v této fázi není ještě zcela u konce. Proto výsledky mezi všemi žáky byly dosti podobné, pouze s minimálními rozdíly. Pokud ale vytvoříme přesné pořadí v chybovosti, tak nejhůře dopadli žáci z metody analyticko-syntetické, u nichž bylo celkem zaznamenáno 47 chyb proti výraznému čtení. Na druhém místě se s celkovým počtem 44 chyb, umístila metoda Sfumato. S rozdílem pouhých 2 chyb dopadla nejlépe metoda genetická - se 42 chybami. Na procentuální vyhodnocení celkové úspěšnosti metod se můžeme podívat v následujícím grafu 9.

Graf 9: Celková chybovost proti výraznosti čtení v poměru všech metod



Zdroj: vlastní výzkum

Nyní se pokusím blíže specifikovat a vypsát jednotlivé chyby, kterých se čtenáři dopouštěli. Jsou děleny na chyby při nesprávné:

- intonaci
- slovním a větném přízvuku
- frázování

Po specifikaci a vymezení všech těchto chyb, bych chtěla poukázat na výskyt nesprávného dýchání v jednotlivých metodách.

Intonace

Dodržení správné intonace v četbě nám zajistí snadnou orientaci v druhu věty, která se právě nachází v textu. Dobře doplňovanou intonací můžeme rozlišit např. žánr četby, hlavní myšlenku autora, nebo přímou řeč a emoce, které z ní vychází. Nejčastěji doplňovaná intonace je klesavá. Pouze v případě tázacích vět dodržujeme intonaci stoupavou.

Jak uvádí Toman (1990), chybná intonace se objevuje ve většině případů u vět tázacích, kdy žák nejprve klesne hlasem, ale po zaregistrování otazníku na konci věty, glissandem vyjede nahoru a dopouští se tak pomyslného "zpívání". Častou chybou se stává i monotónní čtenářský přednes, kdy žák ignoruje veškerá znaménka na konci vět a plynule bez jakékoliv pauzy navazuje věty na sebe. Příčinou chybování je neporozumění textu a nedostatečné zvládnutí čtenářské techniky.

Ze všech zkoumaných oblastí výrazného čtení, bylo nejvíce chyb zaznamenáno právě při nesprávné intonaci. Nejvíce intonačních chyb se tentokrát dopustili žáci metody Sfumato. Těsně za Sfumatem se s celkovým rozdílem 2 chyb umístila metoda analyticko-syntetická a nejméně chyb se dopustili žáci metody genetické. Přesné výsledky vidíme tabulce 18.

Tab. 18: Chyby nesprávné intonace

Metoda	Počet chybuujících žáků	Celkový výskyt chyb
<i>Sfum.</i>	12	33
<i>Gen.</i>	15	27
<i>A-S</i>	14	31

Zdroj: vlastní výzkum

Slovní přízvuk

Jedním z prvních nácviků výrazného čtení je dodržování správného přízvuku u slov. Od 1. třídy jsou žáci upozorňováni, že v českém jazyce je přízvuk ve slově vždy na první slabice. V případě, že je před slovem předložka, přízvuk je umístěn nad ní. V 1. třídě se žáci běžně dopouští chyb, u kterých vkládají důraz ke každé slabice, nebo přízvučnou slabiku úplně oddělí od nepřízvučných. Toto chybování ale brzy vymizí. Ve vyšších ročnících se s ním setkáváme většinou v souvislosti s další chybou - např. slabikováním

sekaným, kdy má žák problém rozšifrovat čtené slovo a soustředí se pouze na správné přečtení.

Ve výzkumu byly výsledky velice podobné. O přesném zastoupení chybujících žáků v jednotlivých metodách se můžeme přesvědčit v tabulce 19.

Tab. 19: Chyby ve slovním přízvuku

Metoda	Počet chybujících žáků	Celkový výskyt chyb
<i>Sfum.</i>	3	3
<i>Gen.</i>	3	5
<i>A-S</i>	2	6

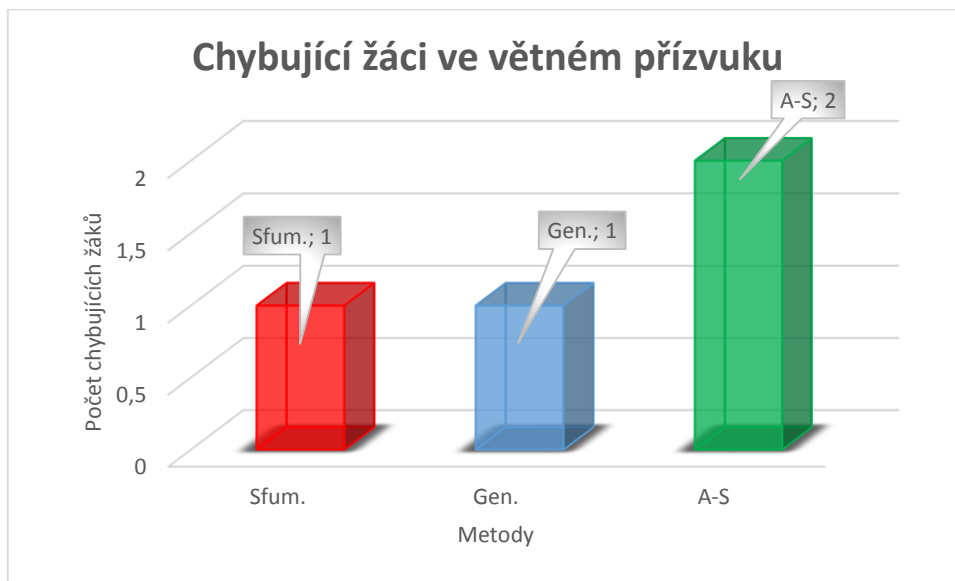
Zdroj: vlastní výzkum

Větný přízvuk

Na rozdíl od slovního přízvuku, vkládání správného větného přízvuku činí žákům větší problémy. Během čtenářského výcviku na 1. stupni docílí správného větného přízvuku jen malé procento žáků, a to z pravidla ti nejzdatnější čtenáři. Obvykle čtenáři chybují hlavně tím, že si neuvědomí význam sdělení a větný přízvuk zcela vypustí. Pokud si uvědomí, že by měla být vyzdvihnuta určitá myšlenka v textu, často zdůrazní zcela nelogicky nesprávné slovo.

Během výzkumného šetření bylo zaznamenáno jen několik málo odchylek od správného větného přízvuku. Protože byl text poměrně jednoduchý, většina žáků si s přízvukem poradila. I když se všem nepodařilo dodržet správnou melodii hlasu, které by využil zkušený čtenář, za chybu jsem považovala pouze výrazné zdůraznění slova, které ve větě nebylo důležité. Když už se čtenář chyby dopustil, objevila se v jeho čtenářském výkonu pouze jednou. Přesný počet chybujících žáků jednotlivých metod můžeme vidět v grafu 10.

Graf 10: Chybující žáci ve větném přízvuku



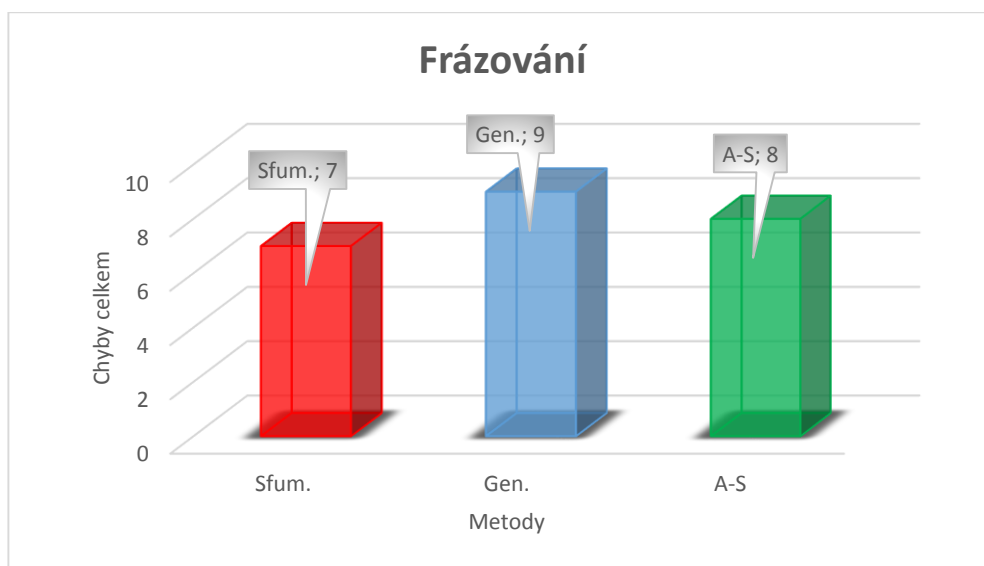
Zdroj: vlastní výzkum

Frázování

Nezbytným prvkem výrazného čtení je taktéž správné frázování. Jde o logické rozdělování čteného textu na jasné celky. Pokud čtenář frázuje text nesprávně, je to důkazem neporozumění, nebo nezvládnutí čtenářské techniky. Nesprávné frázování úzce souvisí se správným dýcháním čtenáře.

Chybné frázování se během výzkumu objevovalo častěji, než chybný větný přízvuk. I když se počet chybujících žáků jednotlivých metod lišil nepatrně, nejvíce jich bylo napočítáno u genetické metody, potom analyticko-syntetické metody a nejméně jich bylo v metodě Sfumato (graf 11).

Graf 11: Chybující žáci při frázování



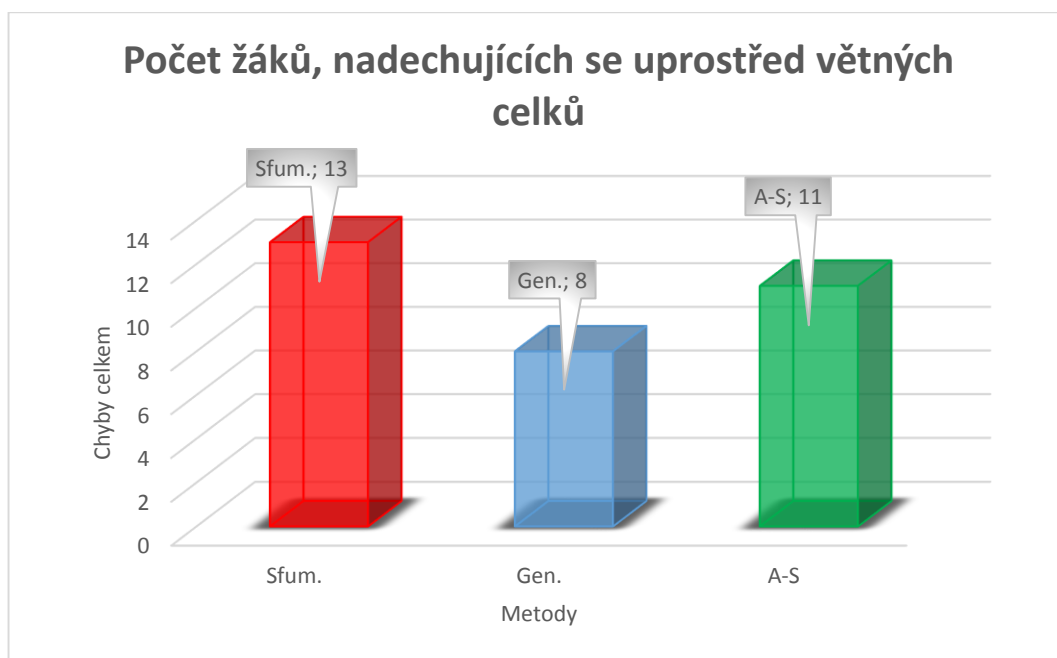
Zdroj: vlastní výzkum

Nesprávné dýchání

Nesprávné dýchání při čtení vyvolává několik dalších chyb. Ovlivňuje jak správné frázování, tak i slovní a větný přízvuk - např. pokud žáci četli slabikováním a provedli nádech za každým (nebo téměř každým) slovem, obvykle to narušilo slovní přízvuk i frázování.

Ve výzkumu se špatné nádechy objevovaly nejvíce u žáků metody Sfumato. Ve chvíli, kdy jim přečtení slova trvalo déle, rychle jim došel dech. Na druhém místě skončili žáci metody analyticko-syntetické. Ti se chybného dýchání dopouštěli převážně kvůli neplynulému čtení, kdy se mnozí nadechovali téměř za každým slovem. Nejlepších výsledků dosáhli žáci genetické metody, u nichž bylo poznat, že je jejich dosavadní učitelky cíleně vedly ke správnému dýchání při čtení. Frekvence nesprávných nádechů byla u těchto žáků zřetelně nižší, avšak kvůli největšímu zastoupení ve výzkumu nebyly rozdíly ve výsledcích tolik znatelné (graf 12).

Graf 12: Chybující žáci při dýchání



Zdroj: vlastní výzkum

9.3.1 Náprava nevýrazného čtení

K docílení správné výraznosti čtení je nutné co nejvíce pracovat s čtenářským porozuměním. O jednotlivých textech je dobré s žáky hovořit, rozebírat jejich děj a obsah. Snažíme se žákům vzorově předčítat, nebo pouštět nahrávky, aby se pokusili o nápodobu. Trénování správné výraznosti můžeme podpořit i nácvikem básní, dramatizací, nebo dialogizací, kdy budeme dbát na správné vyjádření pocitů a nálad postav. Pokud by žáci potřebovali spíš vizuální podporu, můžeme si v textech vyznačovat větné celky a slova nesoucí jádro (hlavní myšlenku) vyjádření.

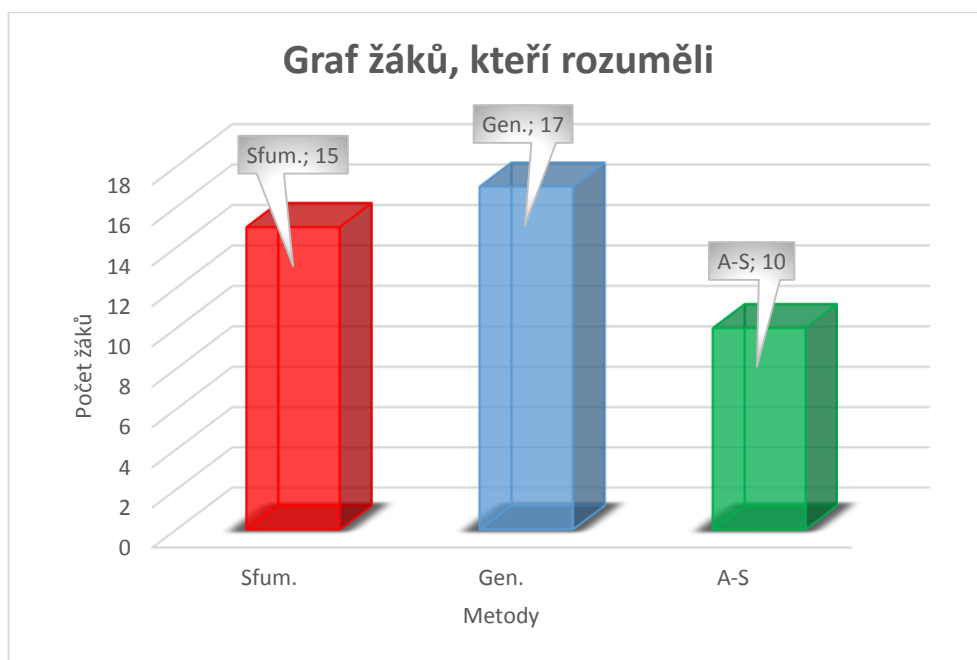
9.4 Vyhodnocení chyb proti uvědomělosti

Cílem každého čtenáře je získání nových informací z četby. Proto je nutné čtení uvědomělé rozvíjet již od samého začátku. Čtení neuvědomělé je ve výsledku zbytečné a žáka od četby brzo odradí. Neuvědomělé čtení může mít několik příčin. Jak uvádí Toman (1990), hlavním důvodem je nezvládnutí kvalit správnosti a plynulosti, nebo nepřiměřené čtenářské tempo. Časté chybování doplněné o příliš pomalé, nebo rychlé čtenářské tempo, zabraňuje žákovi v porozumění. Příčinou může být i náročný text nesprávně zvolený k věku žáků.

Ve výzkumu jsem si vymezila 3 stupně porozumění. Prvním stupněm bylo úplné porozumění textu, druhým stupněm částečné porozumění a nakonec neporozumění. Ve chvíli, kdy byl čtenář zastaven po konci časového limitu, položila jsem mu otázku: *Řekni mi, o čem jsi četl/a*. Někteří žáci dokázali reprodukovat text ihned. Těm, kteří nevěděli, jak vyprávění začít, jsem pomáhala návodnými otázkami. První návodnou otázkou byla např. věta: *Jaké postavy se v příběhu objevily?* Po této otázce se většina nejistých žáků rozpovídala. Pokud se zastavili během vyprávění znovu, měla jsem nachystané ještě další otázky, kterými bych je nasměrovala.

Většina žáků (ve všech metodách) byla vyhodnocena, že rozumí. Do této skupiny jsem zařadila všechny žáky, kteří dokázali mluvit o ději pouze po položení první otázky, případně doplňujících otázek. Hlavním kritériem bylo, aby mi dokázali přeříkat celý děj, který se stal v jejich přečteném úryvku. S ohledem na poměr zúčastněných žáků ve výzkumu, můžeme říct, že porozumění v metodě genetické a Sfumato je u žáků přibližně na podobné úrovni. U metody analyticko-syntetické jsou však celkové výsledky nižší (graf 13).

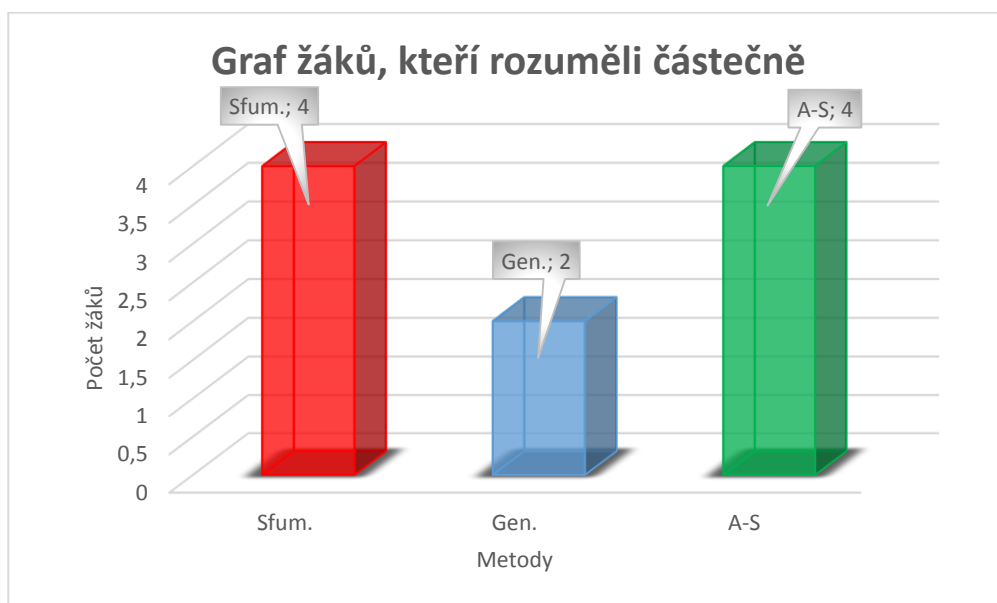
Graf 13: Žáci, kteří textu rozuměli



Zdroj: vlastní výzkum

Žáci zařazení do skupiny - rozumí částečně - museli také prokázat určitou znalost textu. Poté, co jsem položila hlavní, nebo i doplňující otázky, žáci dokázali reagovat a vyjmenovat hlavní postavy, nebo myšlenku děje. Většinou si pak ale nevzpomněli na okolnosti a zápletku, která v příběhu nastala. Počet žáků z jednotlivých metod, kteří rozuměli částečně, vidíme v grafu 14.

Graf 14: Žáci, kteří textu rozuměli částečně

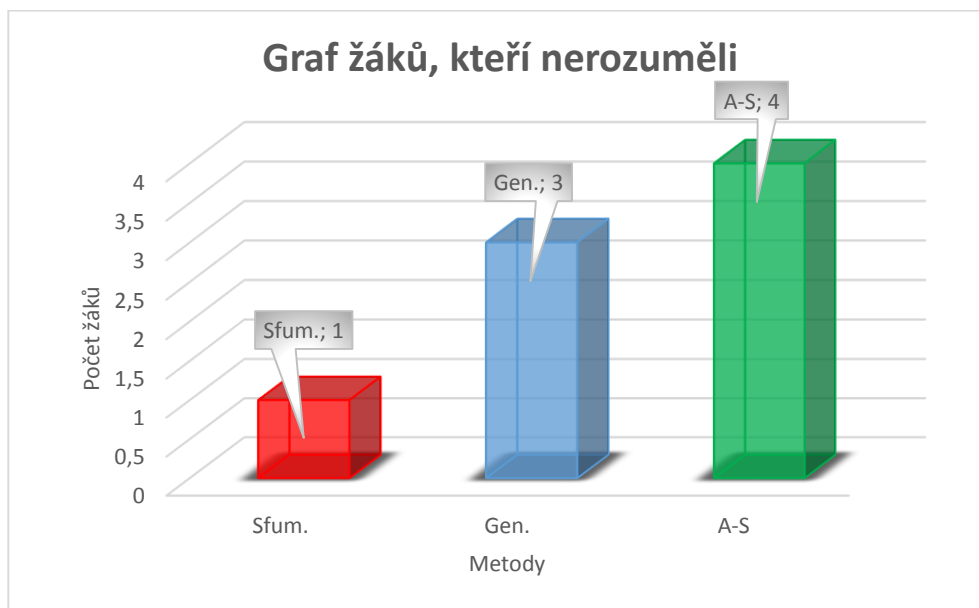


Zdroj: vlastní výzkum

Do skupiny - nerozumí - byli zařazeni všichni žáci, kteří si nevybavili většinu postav v ději a příběh si zcela vymysleli (i s přidáním nových postav). Nejvíce žáků zde bylo zařazeno z metody analyticko-syntetické (graf 15).

Pokud bychom přihlédlí i ke stejnému počtu žáků, kteří v této metodě rozuměli částečně, mohli bychom výsledky metody analyticko-syntetické vyhodnotit jako nejhorší.

Graf 15: Žáci, kteří textu nerozuměli



Zdroj: vlastní výzkum

9.4.1 Náprava neuvědomělého čtení

Abychom přiměli žáky k soustředěnému čtení, před jeho samotným zahájením je zapotřebí důkladné motivace. Navození kladného vztahu k četbě je zároveň hlavním cílem učitele 1. stupně. Jak uvádí Toman (1990), musíme vést žáky k tomu, aby nad čteným textem přemýšleli. Po přečtení textu bychom s žáky měli debatovat o ději a hlavní zápletky. Snažíme se vcítit do role postav - je dobré pokusit se o krátké dialogy a dramatizaci příběhu. Můžeme také v textu vyhledávat nejzajímavější pasáže, nebo obtížná slova (ty je dobré vysvětlit i před samotnou četbou). V neposlední řadě nesmíme zapomenout na ověřování porozumění za pomoci úkolů a otázek, které bychom měli pokládat po každém přečteném textu.

10 Diskuze

Výsledky mé práce byly porovnány s výsledky závěrečných prací Soukupové (2016) a Čáповé (2017). Soukupová porovnávala A-S metodu čtení s genetickou metodou a Čáповá porovnávala A-S metodu s metodou Sfumato - Splývavé čtení. Obě dívky prováděly výzkum u žáků 1. tříd.

Ještě je nutné dodat, že výzkum Čáповé probíhal na základní škole, kterou studentce doporučila sama autorka metody Sfumato - Splývavé čtení. Proto se dá předpokládat, že se učitelé na této škole snažili žáky při čtení vést přesně tak, jak to metoda vyžaduje. Základní škola v Lukách nad Jihlavou, kde jsem prováděla výzkum já, teprve s metodou Sfumato začíná. Současní žáci 3. tříd byli jedni z prvních žáků, kteří se na této škole učili podle metody Sfumato. Jak je známo, základem úspěšné metody je zkušený učitel, který ví, jak přesně danou metodou učit. K celkovým výsledkům mého výzkumu je proto nutné lehce přihlídnout s tím, že i učitelé metody Sfumato byli začátečníci a nyní by již výsledky od současných žáků 1. tříd mohly být mnohem lepší.

Správné čtení

U této kvality budu o výsledcích uvažovat v celkovém součtu hodnocených chyb a opravovaných chyb.

V tomto výzkumu vyšel počet chyb proti správnému čtení téměř stejný u všech metod. Mohli bychom ale říct, že podobné výsledky čtenářských výkonů žáků metody genetické a analyticko-syntetické, lehce předčily výsledky čtenářů metody Sfumato. Výsledky Soukupové vyšly lépe pro metodu genetickou. V práci Čáповé zase výrazně lepších výsledků dosáhli čtenáři metody Sfumato.

Plynulé čtení

Nejzřetelněji rozdílné výsledky vyšly v tomto výzkumu právě u plynulosti. S výrazným náskokem bylo nejvíce chyb u metody A-S, téměř o polovinu méně chyb u metody genetické a nejmenšího počtu chyb se dopustili žáci metody Sfumato.

V práci Soukupové byly rozdíly mezi A-S metodou a genetickou metodou malé. Přesto lepších výsledků docílili žáci genetické metody. Výsledky Čáповé byly naprosto jednoznačně lepší pro metodu Sfumato. Chybovost proti plynulému čtení byla u Sfumata téměř nulová.

Výrazné čtení

Výsledky výrazného čtení v mém výzkumu nebyly příliš odlišné. Nejmenší chybovost byla u metody genetické, téměř stejná byla i u metody Sfumato a nejhorších výsledků dosáhli žáci metody analyticko-syntetické.

U Soukupové vyšly výsledky lépe pro metodu genetickou. Po porovnání metody Sfumato a A-S metody v práci Čáповé, byly o kousek lepší výsledky čtení u metody A-S, než u Sfumata. Podobně, jako v mé práci, se žáci dopouštěli nejvíce chyb při nesprávné intonaci.

Uvědomělé čtení

Poslední porovnávanou kvalitou je čtení uvědomělé (s porozuměním). V celkovém porovnání mého výzkumu, byly výsledky žáků z metody Sfumato o trochu lepší, než u žáků metody genetické. Nejhůře dopadla opět metoda A-S.

Výsledky v práci Soukupové vyšly lépe pro metodu genetickou, než metodu A-S. Taktéž v práci Čáповé byly výsledky metody Sfumato mnohem lepší, než výsledky, kterých dosáhli čtenáři metody A-S.

Závěr

Cílem této práce bylo podrobně analyzovat čtenářské výkony žáků metody analyticko-syntetické, genetické a Sfumato. Zároveň se mi podařilo odpovědět na výzkumné otázky, které jsem si na začátku výzkumné části položila.

Jakých chyb se čtenáři dopouští nejčastěji?

Z nahrávek jsem se dozvěděla, že žáci metody Sfumato mají velké potíže se záměnou hlásek ve slovech a s dodržením správné intonace a nádechů při čtení. U žáků genetické metody jsem vyhodnotila jako problematické hláskování šeptem a nakusování slov při čtení. Problémem žáků metody analyticko-syntetické je zcela jednoznačně slabikování sekané a vázané, vkládání příliš dlouhých pauz do čtenářského projevu a menší porozumění čtenému textu.

Ve které metodě čtenářské výkony podléhají největší chybovosti?

V celkovém součtu se největší chybovost projevila u metody analyticko-syntetické. Z důvodu vysoké chybovosti proti kvalitě plynulého čtení, byla tato metoda vyhodnocena jako nejnáročnější a tudíž nejméně vhodná.

Která z metod se nejvíce snaží o rozvoj porozumění čtenému textu?

Porozumění čtenému textu je v metodě Sfumato - Splývavé čtení a metodě genetické, rozvíjeno podobně. Mezi výsledky těchto dvou metod byly zjištěny pouze malé rozdíly. V porozumění dopadli nejhůře žáci metody analyticko-syntetické.

Realizace tohoto výzkumu pro mě byla přínosem v mnoha směrech. Dozvěděla jsem se, jakých chyb se čtenáři dopouští nejvíce a jakým způsobem bychom měli chyby co nejdříve odstranit. Také jsem si vytvořila přehled o metodách výuky čtení u žáků na 1. stupni, z nichž jsem si vybrala metodu mě nejbližší, a tou je právě Sfumato. Dozvěděla jsem se o nejnovějších mezinárodních výzkumech čtení, které v současné době probíhají. A zároveň jsem se naučila diagnostikovat čtenářské výkony podle několika kritérií.

Ačkoliv výsledky této práce nepotvrdily, že by čtenáři metody Sfumato vynikali ve všech ověřovaných kvalitách, rozdíly v plynulém čtenářském projevu jsou natolik výrazné, že se musím přiklonit k názoru PaedDr. Márie Navrátilové, že metoda Sfumato - Splývavé čtení je nejsnazší metodou, kterou se mohou žáci naučit číst.

Seznam odborné literatury

Knižní zdroje:

BLATNÝ, Ladislav a Bohumíra FABIÁNKOVÁ. *Prvopočáteční čtení a psaní*. Brno: Univerzita J.E. Purkyně, 1981.

BROŽ, František. *Očekávané výstupy v RVP ZV z českého jazyka a literatury ve světle testových úloh*. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání - Divize nakladatelství Tauris, 2006. ISBN 80-211-0523-2.

FABIÁNKOVÁ, Bohumíra a Miroslava NOVOTNÁ. *Výuka čtení a psaní na 1. stupni základní školy*. Brno: Paido, 1999. Edice pedagogické literatury. ISBN 80-85931-64-8.

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

CHALOUPKA, Otakar. *Rozvoj dětského čtenářství*. Praha: Albatros, 1982

JANOTOVÁ, Zuzana, Denisa TAUBEROVÁ, Hana KOŠTÁLOVÁ, Hana PODEŠVOVÁ, Eva POTUŽNÍKOVÁ a Petra NOVÁ. *Publikace s uvolněnými úlohami z mezinárodního šetření PIRLS 2016: úlohy ze čtenářské gramotnosti pro 4. ročník*. Praha: Česká školní inspekce, 2018. ISBN 978-80-88087-19-9.

JEDLIČKA, Josef. *Úvod do problematiky vyučování na 1. stupni základní devítileté školy*. Ostrava: Pedagogická fakulta, 1973.

KRAMPLOVÁ, Iveta a Eva POTUŽNÍKOVÁ. *Jak (se) učí číst*. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 2005. ISBN 80-211-0486-4.

KŘIVÁNEK, Zdeněk a Radka WILDOVÁ. *Didaktika prvopočátečního čtení a psaní*. Praha: Univerzita Karlova, 1998. ISBN 80-86039-55-2.

LINHART, Josef a Marie TURKOVÁ. *Procesy učení v počátečním čtení a psaní: na pomoc zaostávajícím čtenářům*. 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1984.

METELKOVÁ SVOBODOVÁ, Radana. *Formování čtenářské gramotnosti v prostředí školy se zaměřením na žáky mladšího školního věku*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, 2013. ISBN 978-80-7464-451-1.

PAPÍK, Richard. *Naučte se číst!*. Praha: Grada, 1992. ISBN 80-85424-93-2.

SKUTIL, Martin. *Základy pedagogicko-psychologického výzkumu pro studenty učitelství*. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-778-7.

SPILKOVÁ, Vladimíra a kol. *Proměny primárního vzdělávání v ČR*. Praha: Portál, 2005. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-942-9.

ŠVRČKOVÁ, Marie. *Kvalita počáteční čtenářské gramotnosti: výzkumná analýza a popis soudobého stavu*. Ostrava: Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta, 2011. ISBN 978-80-7464-020-9.

TOMAN, Jaroslav. *Vybrané kapitoly z didaktiky čtení a literární výchovy II*. České Budějovice, 1990

TOMAN, Jaroslav. *Didaktika čtení a primární literární výchovy*. České Budějovice: Jihočeská univerzita, 2007. ISBN 978-80-7394-038-6.

TOMAN, Jaroslav. *Vybrané kapitoly z didaktiky čtení a literární výchovy I*. České Budějovice: Pedagogická fakulta v Českých Budějovicích, 1990.

VÁCLAVÍKOVÁ-HELŠUSOVÁ, Lenka. *Dětské čtenářství v současné společnosti z perspektivy sociologie vzdělání*. Liberec: Technická univerzita, 2012. ISBN 978-80-7372-936-3.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Vyd. 2., dopl. a přeprac. Praha: Karolinum, 2012. ISBN 978-80-246-2153-1.

WAGNEROVÁ, Jarmila. *Jak naučit číst podle genetické metody*. I. Plzeň: ZČU Plzeň, pedagogická fakulta, 1996.

WILDOVÁ, Radka, Jaroslav TOMAN a ed. *Čtením ke vzdělání: texty z konference Čtením ke vzdělání, pořádané občanským sdružením Centrum Čítárna, Společností pro podporu a rozvoj čtenářství (CzechRA), Katedrou primární pedagogiky a Katedrou české literatury UK PedF v Praze dne 28.11.2003*. Praha: Svoboda Servis, 2004. Pro studia. ISBN 80-86320-36-7.

Učebnice a metodické příručky

ALTMANOVÁ, Jitka, FALTÝN, Jaroslav, Katarína NEMČÍKOVÁ a Eva ZELENDOVÁ, ed. *Gramotnosti ve vzdělávání: [příručka pro učitele]*. V Praze: Výzkumný ústav pedagogický, 2010. ISBN 978-80-87000-41-0.

DOLEŽALOVÁ, Alena a Eva PROCHÁZKOVÁ. *Metodický průvodce k Živé abecedě, Slabikáři a písankám*. [2. vyd.]. Brno: Nová škola, c2011. Duhová řada. ISBN 978-80-7289-323-2.

KRUPÁROVÁ, Martina a Petra NOVÁKOVÁ. *Čítanka pro 3. ročník základní školy*. Brno: Didaktis, c2004. ISBN 80-7358-896-x.

NAVRÁTILOVÁ, Mária et al. *Sfumato: Metodická příručka*. Praha: ABC Music, 2015.

WAGNEROVÁ, Jarmila. Metodická příručka k učebnici Učíme se číst pro 1. ročník základní školy. Praha: SPN - pedagogické nakladatelství, 1998. ISBN 80-7235-001-3.

Diplomové práce:

ČÁPOVÁ, Ilona. Výuka elementárního čtení v současné době. Č. Budějovice, 2017. diplomová práce (Mgr.). JIHOČESKÁ UNIVERZITA V ČESKÝCH BUDĚJOVICÍCH. Pedagogická fakulta

SOUKUPOVÁ, Barbora. Výuka elementárního čtení na základních školách. Č. Budějovice, 2016. diplomová práce (Mgr.). JIHOČESKÁ UNIVERZITA V ČESKÝCH BUDĚJOVICÍCH. Pedagogická fakulta

Internetové zdroje

Čtenářská gramotnost a projektové vyučování [online]. c2018 [cit. 2018-11-16]. Dostupné z: <http://www.ctenarska-gramotnost.cz/ctenarska-gramotnost/cg-strategie/ctenarske-strategie-6>

Etapy psychického vývoje: vstup dítěte do školy, mladší školní věk. Psychologická charakteristika těchto období, jejich význam pro další vývoj. *Studium Psychologie* [online]. c2016 [cit. 2019-04-10]. Dostupné z: <https://www.studium-psychologie.cz/vyvojova-psychologie/5-vstup-do-skoly-skola.html>

Koncepční rámec šetření PIRLS 2016 [online]. Praha: Česká školní inspekce, 2017 [cit. 2019-04-03]. Dostupné z: https://www.csicr.cz/getattachment/66c0a59b-2aa0-4745-8538-3a9b570d2f74/ID_98_Koncepcni_ramec_PIRLS_2016.pdf

Metodické rady - Český jazyk: Čtení s porozuměním - metodika výuky čtení. *Nová škola - DUHA s.r.o.* [online]. 11. 5. 2016 [cit. 2019-04-10]. Dostupné z: <http://www.novaskolabrno.cz/c/cteni-s-porozumenim-68/>

Metodické rady - Český jazyk: Plynulé čtení - metodika výuky čtení. *Nová škola - DUHA s.r.o.* [online]. 11. 5. 2016 [cit. 2019-04-10]. Dostupné z: <http://www.novaskolabrno.cz/c/plynule-cteni-metodika-vyuky-cteni-81/>

Metodické rady - Český jazyk: Výrazné čtení - metodika výuky čtení. *Nová škola - DUHA s.r.o.* [online]. 11. 5. 2016 [cit. 2019-04-10]. Dostupné z: <http://www.novaskolabrno.cz/c/vyrazne-cteni-82/>

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy: RVP ZV_2017_červen.pdf [online]. 2017 [cit. 2019-04-04]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/file/43792/>

Vývojové poruchy učení a chování: Vývojové poruchy učení. *Základní škola Strachotice: Škola pro život*[online]. Strachotice [cit. 2019-04-20]. Dostupné z: <https://www.zsstrachotice.cz/vyvojove-poruchy-uceni-a-chovani/>

Seznam grafů a tabulek

Graf 1: Počet zapojených žáků v jednotlivých metodách.....	45
Graf 2: Celková chybovost proti správnosti čtení v poměru všech metod.....	50
Graf 3: Celkový počet chyb, které si žáci sami opravili.....	51
Graf 4: Chyby v záměně hlásek.....	53
Graf 5: Chyby v záměně slabik a slov.....	55
Graf 6: Chyby při vynechávání a přidávání hlásek, slabik a slov.....	56
Graf 7: Celková chybovost proti plynulosti čtení v poměru všech metod.....	59
Graf 8: Rozdíl mezi čtenářskými tempy žáků všech metod.....	64
Graf 9: Celková chybovost proti výraznosti čtení v poměru všech metod.....	65
Graf 10: Chybující žáci ve větném přízvuku.....	68
Graf 11: Chybující žáci při frázování.....	69
Graf 12: Chybující žáci při dýchání.....	70
Graf 13: Žáci, kteří textu rozuměli.....	72
Graf 14: Žáci, kteří textu rozuměli částečně.....	72
Graf 15: Žáci, kteří textu nerozuměli.....	73
Tab. 1: Samostatně opravovaná chybná hláska.....	50
Tab. 2: Samostatně opravovaná chybná slabika, nebo celé slovo.....	51
Tab. 3: Nejčastější chyby v záměně hlásek.....	52
Tab. 4: Nejčastější chyby v záměně slabik.....	53
Tab. 5: Nejčastější chyby v záměně slov.....	54
Tab. 6: Chyby v přidávání hlásek.....	56
Tab. 7: Chyby ve vynechávání hlásek.....	57
Tab. 8: Chyby v přidávání slabik.....	57
Tab. 9: Chyby ve vynechávání slabik.....	58
Tab. 10: Chyby v přidávání slov.....	58
Tab. 11: Chyby ve vynechávání slov.....	58
Tab. 12: Chyby hláskování šeptem.....	60
Tab. 13: Chyby sekaného slabikování.....	61
Tab. 14: Chyby vázaného slabikování.....	61
Tab. 15: Chyby nakusování slov.....	62

Tab. 16: Chyby dvojitého čtení.....	62
Tab. 17: Chyby vkládání dlouhých pauz.....	63
Tab. 18: Chyby nesprávné intonace.....	66
Tab. 19: Chyby ve slovním přízvuku.....	67

Seznam příloh

Příloha 1: Diagnostický text

Příloha 2: Záznamový arch čtenářských nedostatků v metodě Sfumato

Příloha 3: Záznamový arch čtenářských nedostatků v genetické metodě

Příloha 4: Záznamový arch čtenářských nedostatků v analyticko-syntetické metodě

Příloha 5: Ukázka diagnostiky dobrého čtenářského výkonu žáka v metodě Sfumato

Příloha 6: Ukázka diagnostiky slabého čtenářského výkonu žáka v metodě Sfumato

Příloha 7: Ukázka diagnostiky dobrého čtenářského výkonu žáka v genetické metodě

Příloha 8: Ukázka diagnostiky slabého čtenářského výkonu žáka v genetické metodě

Příloha 9: Ukázka diagnostiky dobrého čtenářského výkonu žáka v analyticko-syntetické metodě

Příloha 10: Ukázka diagnostiky slabého čtenářského výkonu žáka v analyticko-syntetické metodě

Diagnostický text

Jak počmárali domeček

Ljuba Štíplová

Kdo má křidu a šikovné tlapky, může kreslit, co ho napadne. Macourka a Canfourka napadl vodník. Jenže zelené křídý měli jen kousíček, sotva na nakreslení žabího pulce. A to ještě kdoví jestli.

Tak si radši vymysleli princeznu a dobře udělali. Vyšla jim tak pěkně, že i sluníčko dostalo chuť pomáhat. Špetkou paprsků rozjiskřilo princezně korunku i šaty, aby byla opravdu jak z pohádky.

„Moc se ti povedla,“ chválil Macourek.

„Však tobě taky,“ oplatil mu Canfourek.

Ale naráz princezna přestala pohádkově zářit, protože sluníčko zaclonil Kočičák. Přiloudal se jako vždycky nevhod a – taky jako vždycky – všecko věděl líp:

„Je nakřivo a vůbec celá šišatá! Každý princ od ní uteče!“

„Tak nakresli nešišatou! Na chodník se vejdou obě dvě,“ zkusil ho odbýt Macourek. Ale – zase jako vždycky – nepochodil.

„Princezny jsou pro malé. Vám nakreslím něco lepšího! Ale ne na chodník, jelikož je špinavý a křída se na něm zasekává,“ prohlásil Kočičák a zamířil rovnou k domečku. Ten špinavý nebyl. Zdi měl bílé jako nová čtvrtka a křída po nich hladce klouzala. Kocourci se nestačili divit, jak to šlo Kočičákovi od ruky. Bleskově nakreslil okénko, dveře, kolečka a bylo hotovo!

„Vaše auto, pánové! Můžete nasedat,“ pobídl kocourky.

Ale ti se ani neohlédli, protože už taky kreslili a měli zrovna nejvíc napilno.

„No když o můj dárek nestojíte, vnucovat vám ho nebudu,“ urazil se Kočičák.

„Náhodou stojíme!“ „A moc!“ ujišťovali honem kocourci.

„Jen počkej, až tohle dokreslíme. Chceme ti totiž taky něco dát.“

„Páni! To je vážně pro mě?“ olízl se mlsně Kočičák, když uviděl ten krásný šlehačkový dort.

„Hm hm! A ještě dostaneš zmrzlinový pohár.“

„Ten jahodový, co máš nejradši.“

„Fakt? Tak to vám taky něco přidám!“ rozhodl se Kočičák a začal kreslit vrtulník. Aby viděli, že na nich nešetří.

Zkrátka, kdo má křidu a šikovné tlapky, může kamarádům rozdávat:

Oříškovou čokoládu –

velikánské lízátko –

oceánskou loď –

a třeba i papouška.

Kreslí prostě, kam až dosáhne. A když už tam není místo, donese si žebřík nebo nějakou tu bednu a může rozdávat dál. Má to jen jednu chybu. Kdo místo na chodník kreslí na zeď, ten rozdává z cizího! Za všechny ty štědré dárky platil chudák domeček. Počmáraný, ušpiněný, od kocouřích tlapek umatlaný, vypadal jak zchátralá bouda na pouti. I sluníčko si přitáhlo mračno a schovalo se za něj, aby na něj radši nevidělo!

„Vypadá to na bouřku,“ všimnul si Macourek.

„Jo! A na pořádnou. Pojd'me radši domů, než to spustí!“ pobízela starostlivě Canfourek.

„Nic nespustí, vítr to rozfouká,“ poučil je Kočičák, a tak kreslil dál.

Jenže vítr nerozfoukal nic. Věděl, že na to nestačí. To mračno totiž byl pravý bouřkový mrak, který je, jak známo, od rány. Když se mu něco nelíbí, dá to jaksepatří znát: nejdřív se šedě mračí, pak začne hrozit do tmava, až se naštvě do černa a prásk! A šplách!

„Juj!“ vyjekl Kočičák a sjel po žebříku skoro tak rychle jako ten blesk! Ale stejně za tu chvíli promokl až na kůži.

I Macourek a Canfourek byli na ždímání, než doběhli ke dveřím. Ale marně lomcovali klikou! Domeček se na ně zlobil. Za to, že ho tak ošklivě počmárali, nepustil je domů do sucha.

Záznamový arch čtenářských nedostatků v metodě Sfumato

žák	Správnost			Plynulost						Výraznost				Porozumění			Tempo	
	záměna písmen	zám. slabik, slov	vynechání a přidání	hláskování šeptem	slabikování sekané	slabikování vázané	dvojitě čtení	nakusování slov	vkládání dlouhých pauz	intonace	slovní přízvuk	větný přízvuk	frázování	práce s dechem	rozuměl	rozuměl částečně	nerozuměl	počet slov
1	•••••	••	••••		•••		•	•••	••	••			•	•	•			97
2	••		•••					••		••••				•	•			90
3	••••				•••••	•			•	••••			•	•	•			117
4	•	•	••			••		•••		•			•	•				97
5	••						•			•••					•			154
6	•		••		•	•		•		•••						•		117
7	•••				•	••				•			•	•				147
8			•		•			•		•				•				187
9			•••		•••••	•	•	•	••	••				•				103
10	•••••				•••••	••••		••••	••		•		•	•			•	97
11	••••		••		••	•	•	••		••••			•	•	•			154
12	••••	•••	•		•••••		••	•••	•	••••			•	•	•			111
13	••••				•••••	••	••	•••	•••	••				•		•		90
14		•••	•		••••		•	••••	••••				•		•			154
15		••			•••••	•••			••				•	•				97
16		••	••				••	••••	•••		•	•			•			126
17		•			•••		•	•••	•••••					•				103
18		•			•••			•••	•	••			•	•	•			97
19						••	•	•••					•	•				169
20	•	•••	•		•	••		••	•••	•					•			134

Záznamový arch čtenářských nedostatků v analyticko-syntetické metodě

číslo žák	Správnost			Plynulost					Výraznost					Porozumění		Tempo		
	záměna písmen	zám. slabik, slov	vynechání a přidání	hláskování šeptem	slabikování sekané	slabikování vázané	dvojitě čtení	nakusování slov	vkládání dlouhých pauz	intonace	slovní přízvuk	větný přízvuk	frázování	práce s dechem	rozuměl	rozuměl částečně	nerozuměl	počet slov
1		•			•	••	•••	••••	••••	••			•	•	•			63
2		••	•		•	••••		••••	••	•				•		•		179
3	•	•	•••		•••	••••	•		••••	•••			•	•	•			103
4					•••	••		••••	••	••				•	•			126
5	••	•			••	••••		••••	••••	•••				•	•			108
6	•	••••	••••		•••	••••	•	••••	••••					•		•		117
7		••	•		•••	•••		••••	••••								•	179
8			••••		••	•	•••	••••	••••	•					•			179
9	•	••			••••	••••	•	•	•	•	•				•			121
10		••••	••••		••••	••••		••••	••••	••		•	•	•	•			130
11	•	•••	•••		••	••••		•••	••••	•			•		•			108
12		•	•		••••	••••		•	••						•			121
13		•			••••	••••	•	••••	••••	•			•				•	63
14					••••	••••	•	••		••••	••••	•	•	•	•			97
15		•••	•		••••	••••		••••	•••	••			•	•			•	85
16	•	••••	••		••••	••••	••	••••	••••	•••			•	•		•		111
17		•••	••••		••••	••••		•	••					•			•	103
18	•	•			••	••••	••	••••	••••	••				•	•			103

Ukázka diagnostiky dobrého čtenářského výkonu žáka v metodě Sfumato

METODA SFUMATO
ZŠ LUKA NA JIHLAVOU

Jak počmárali domeček Žák číslo: 8
Ljuba Štíplová Počet přečtených slov: 187

Kdo má křidu a šikovní tlapky, může kreslit, co ho napadne. Macourka a Canfourka napadl vodník. Jenže zelené křidy měli jen kousíček, sotva na nakreslení žabího pulce. A to ještě kdoví jestli.	13 24 32
Tak si radši vymysleli princeznu a dobře udělali. Vyšla jim tak pěkně, že i sluníčko dostalo chuť pomáhat. Špetkou paprsků rozjiskřilo princezně korunku i šaty, aby byla opravdu jak z pohádky.	46 54 63
„Moc se ti povedla,“ chválil Macourek.	69
„Však tobě taky.“ oplatil mu Canfourka.	75
Ale naráz princezna přestala pohádkově zářit, protože sluníčko začlonil Kočičák. Přiloudal se jako vždycky nevhod a – taky jako vždycky – všecko věděl líp:	84 95 97
„Je nakřivo a vůbec celá šišatá! Každý princ od ní uteče!“	108
„Tak nakresli nešišatou! Na chodník se vejdu obě dvě,“ zkusil ho odbýt Macourek. Ale – zase jako vždycky – nepochodil.	120 126
„Princezny jsou pro malé. Vám nakreslím něco lepšího! Ale ne na chodník, jelikož je špinavý a křida se na něm zasekává,“ prohlásil Kočičák a zamířil rovnou k domečku. Ten špinavý nebyl. Zdi měl bílé jako nová čtvrtka a křida po nich hladce klouzala. Kocourci se nestačili divit, jak to šlo Kočičákovi od ruky. Bleskově nakreslil okénko, dveře, kolečka a bylo hotovo!	138 151 165 178 187

Porozumění *textu: rozumí*

„Vaše auto, pánové! Můžete nasedat,“ pobídl kocourky.
Ale ti se ani neohlédli, protože už taky kreslili a měli zrovna nejvíc napilno.
„No když o můj dárek nestojíte, vnucovat vám ho nebudu,“ urazil se Kočičák.
„Náhodou stojíme!“ „A moc!“ ujišťovali honem kocourci.
„Jen počkej, až tohle dokreslíme. Chceme ti totiž taky něco dát.“
„Páni! To je vážně pro mě?“ olízl se mlsně Kočičák, když uviděl ten krásný šlehačkový dort.
„Hm hm! A ještě dostaneš zmrzlinový pohár.“
„Ten jahodový, co máš nejradší.“

Ukázka diagnostiky slabého čtenářského výkonu žáka v metodě Sfumato

METODA SFUMATO
ZŠ LUKA NAD JIHLAVOU

Jak počmárali domeček Žák číslo: 10
Ljuba Štíplová Počet přečtených slov: 97

Kdo má křídla a šikové tlapky, může kreslit, co ho napadne. Macourka a Canfourka napadl vodník. Jenže zelené křídla měli jen kousíček, sotva na nakreslení žabího pulce. A to ještě kdoví jestli.	13 24 32
Tak si radši vymysleli princeznu a dobře udělali. Vyšla jim tak pěkně, že i sluníčko dostalo chuť pomáhat. Špetkou paprsků rozjiskřilo princezně korunku i šaty, aby byla opravdu jak z pohádky.	46 54 63
„Moc se ti povedla,“ chválil Macourek.	69
„Však tobě taky.“ oplatil mu Canfourka.	75
Ale náraz princezna přestala pohádkově zářit, protože sluníčko začlonil Kočičák. Přiloudal se jako vždycky nevhod a – taky jako vždycky – všecko věděl líp:	84 95 97
„Je nakřivo a vůbec celá šišatá! Každý princ od ní uteče!“	108
„Tak nakresli nešišatou! Na chodník se vejdou obě dvě,“ zkusil ho odbýt Macourek. Ale – zase jako vždycky – nepochodil.	120 126
„Princezny jsou pro malé. Vám nakreslím něco lepšího! Ale ne na chodník, jelikož je špinavý a křída se na něm zasekává,“ prohlásil Kočičák a zamířil rovnou k domečku. Ten špinavý nebyl. Zdi měl bílé jako nová čtvrtka a křída po nich hladce klouzala. Kocourci se nestačili divit, jak to šlo Kočičákovi od ruky. Bleskově nakreslil okénko, dveře, kolečka a bylo hotovo!	138 151 165 178 187

Porození textu: nerozumí

„Vaše auto, pánové! Můžete nasedat,“ pobídl kocourky.
Ale ti se ani neohlédli, protože už taky kreslili a měli zrovna nejvíc napilno.
„No když o můj dárek nestojíte, vnucovat vám ho nebudu,“ urazil se Kočičák.
„Náhodou stojíme!“ „A moc!“ ujišťovali honem kocourci.
„Jen počkej, až tohle dokreslíme. Chceme ti totiž taky něco dát.“
„Páni! To je vážně pro mě?“ olízl se mlsně Kočičák, když uviděl ten krásný šlehačkový dort.
„Hm hm! A ještě dostaneš zmrzlinový pohár.“
„Ten jahodový, co máš nejradši.“

Ukázka diagnostiky dobrého čtenářského výkonu žáka v genetické metodě

METODA GENETICKÁ
ZŠ DUKELSKÁ, ČESKÉ BUDĚJOVICE

Jak počmárali domeček

Číslo: 13

Ljuba Štíplová

Počet přečtených sbv: 169

Kdo má křidu a šikovní tlapky, může kreslit, co ho napadne. Macourka a Canfourka napadl vodník. Jenže zelené křidy měli jen kousíček, sotva na nakreslení žabiho pulce. A to ještě kdoví jestli.	13 14 32
Tak si radši vymysleli princeznu a dobře udělali. Vyšla jim tak pěkně, že sluníčko dostalo chuť pomáhat. Špetkou paprsků rozjiskřilo princezně korunku i šaty, aby byla opravdu jak z pohádky.	46 54 63
„Moc se ti povedla,“ chválil Macourek.	69
„Však tobě taky,“ oplatil mu Canfourka.	75
Ale naráz princezna přestala pohádkově zářit, protože sluníčko začlohl Kočičák. Přiloudal se jako vždycky nevhod a – taky jako vždycky – všecko věděl líp:	84 95
„Je nakřivo, a vůbec celá šišatá! Každý princ od ní uteče!“	97
„Tak nakresli nešišatou! Na chodník se vejdou obě dvě,“ zkusil ho odbýt Macourek. Ale – zase jako vždycky – nepochodil.	108 120
„Princezny jsou pro malé. Vám nakreslím něco lepšího! Ale ne na chodník, jelikož je špinavý a křída se na něm zasekává,“ prohlásil Kočičák a zamířil rovnou k domečku. Ten špinavý nebyl. Zdi měl bílé jako nová čtvrtka a křída po nich hladce klouzala. Kocourci se nestačili divit, jak to šlo Kočičákovi od ruky. Bleskově nakreslil okénko, dveře, kolečka a bylo hotovo!	126 138 151 165 178 187

Rozumění: 100% Textu: rozumí

„Vaše auto, pánové! Můžete nasedat,“ pobídl kocourky.
Ale ti se ani neohlédli, protože už taky kreslili a měli zrovna nejvíc napilno.
„No když o můj dárek nestojíte, vnucovat vám ho nebudu,“ urazil se Kočičák.
„Náhodou stojíme!“ „A moc!“ ujišťovali honem kocourci.
„Jen počkej, až tohle dokreslíme. Chceme ti totiž taky něco dát.“
„Páni! To je vážně pro mě?“ olízl se mlsně Kočičák, když uviděl ten krásný šlehačkový dort.
„Hm hm! A ještě dostaneš zmrzlinový pohár.“
„Ten jahodový, co máš nejradši.“

Ukázka diagnostiky slabého čtenářského výkonu žáka v genetické metodě

METODA GENETICKÁ
ZŠ DUKELSKÁ, ČESKÉ BUDĚJOVICE

Jak počmárali domeček

Žák číslo: 6

Ljuba Štíplová

Počet přečtených slov: 63

Kdo má křidu a šikvné tlapky, může kreslit, co ho napadne. Mačourka a Canfourka napadl vodník. Jenže zelené křidy měli jen kousíček, sotva na nakreslení žabího pulce. A to ještě kdoví jestli.	13 24 32
Tak si radši vymyslejí princeznu a dobře udělali. Vyšla jim tak pěkně, že i sluníčko dostalo chuť pomáhat. Špetkou paprsků rozjiskřilo princezně korunku i šaty, aby byla opravdu jak z pohádky.	46 54 63
„Moc se ti povedla,“ chválil Macourek.	69
„Však tobě taky,“ oplatil mu Canfourka.	75
Ale naráz princezna přestala pohádkově zářit, protože sluníčko zasloučil Kočičák. Přiloudal se jako vždycky nevhod a – taky jako vždycky – všecko věděl líp:	84 95
„Je nakřivo a vůbec celá šišatá! Každý princ od ní uteče!“	97
„Tak nakreslí nešišatou! Na chodník se vejdu obě dvě,“ zkusil ho odbýt Macourek. Ale – zase jako vždycky – nepochodil.	108 120
„Princezny jsou pro malé. Vám nakreslím něco lepšího! Ale ne na chodník, jelikož je špinavý a křída se na něm zasekává,“ prohlásil Kočičák a zamířil rovnou k domečku. Ten špinavý nebyl. Zdi měl bílé jako nová čtvrtka a křída po nich hladce klouzala. Kocourci se nestačili divit, jak to šlo Kočičákovi od ruky. Bleskově nakreslil okénko, dveře, kolečka a bylo hotovo!	126 138 151 165 178 187

Porozumění: Lexiku: nerozumí

„Vaše auto, pánové! Můžete nasedat,“ pobídl kocourky.
Ale ti se ani neohlédli, protože už taky kreslili a měli zrovna nejvíc napiáno.
„No když o můj dárek nestojíte, vnucovat vám ho nebudu,“ urazil se Kočičák.
„Náhodou stojíme!“ „A moc!“ ujišťovali honem kocourci.
„Jen počkej, až tohle dokreslíme. Chceme ti totiž taky něco dát.“
„Páni! To je vážně pro mě?“ olízl se mlsně Kočičák, když uviděl ten krásný šlehačkový dort.
„Hm hm! A ještě dostaneš zmrzlinový pohár.“
„Ten jahodový, co máš nejradši.“

Ukázka diagnostiky dobrého čtenářského výkonu žáka v analyticko-syntetické metodě

METODA ANALYTICKO - SYNTETICKÁ
ZŠ DUKELSKÁ, ČESKÉ BUDĚJOVICE

Jak počmárali domeček

Žák číslo: 8

Ljuba Štíplová

Počet přečtených slov: 179

Kdo má křídla a šikovní tlapky, může kreslit, co ho napadne. Macourka a//	13
Canfourka napadl vodník. Jenže zelené křídly měli jen kousiček, sotva na	24
nakreslení žabího pulce. A to ještě kdoví jestli.	32
Tak si radši vymysleli princeznu a dobře udělali. Vyšla jim tak pěkně, že i	46
sluníčko dostalo chuť pomáhat. Špetkou paprsků rozjiskřilo princezně	54
korunku i šaty, aby byla opravdu jak z pohádky.	63
„Moc se ti povedla,“ chválil Macourek.	69
„Však tobě taky,“ oplatil mu Canfourk.	75
Ale naráz princezna přestala pohádkově zářit, protože sluníčko začlonil	84
Kočičák. Přiloudal se jako vždycky nevhod a – taky jako vždycky – všecko	95
věděl líp:	97
„Je nakřivo a vůbec celá šišatá! Každý princ od ní uteče!“	108
„Tak nakresli něšišatou! Na chodník se vejdu obě dvě,“ zkusil ho odbýt	120
Macourek. Ale – zase jako vždycky – nepochodil.	126
„Princezny jsou pro malé. Vám nakreslím něco lepšího! Ale ne na chodník,	138
jelikož je špinavý a křída se na něm zasekává,“ prohlásil Kočičák a zamířil	151
rovňou k domečku. Ten špinavý nebyl. Zdi měl bílé jako nová čtvrtka a křída	165
po nich hladce klouzala. Kocourci se nestačili divit, jak to šlo Kočičákovi od	178
ruky. Bleskově nakreslil okénko, dveře, kolečka a bylo hotovo!	187

Porozumění textu: rozumí

„Vaše auto, pánové! Můžete nasedat,“ pobídl kocourky.

Ale ti se ani neohlédli, protože už taky kreslili a měli zrovna nejvíc napilno.

„No když o můj dárek nestojíte, vnucovat vám ho nebudu,“ urazil se Kočičák.

„Náhodou stojíme!“ „A moc!“ ujišťovali honem kocourci.

„Jen počkej, až tohle dokreslíme. Chceme ti totiž taky něco dát.“

„Páni! To je vážně pro mě?“ olízl se mlsně Kočičák, když uviděl ten krásný šlehačkový dort.

„Hm hm! A ještě dostaneš zmrzlinový pohár.“

„Ten jahodový, co máš nejradší.“

Ukázka diagnostiky slabého čtenářského výkonu žáka v analyticko-syntetické metodě

METODA ANALYTICKO - SYNTETICKÁ
ZŠ DUKELSKÁ, ČESKÉ BUDĚJOVICE

Jak počmárali domeček

Žák číslo: 13

Ljuba Štíplová

Počet přečtených slov: 63

Kdo má křidu a šikovní tlapy, může kreslit, co ho napadne. Macourka a Canfourka napadl vodník. Jenže zelené křídly měli jen kousíček, sotva na nakreslení žabího pulce. A to ještě kdoví jestli.	13 24 32
Tak si radši vymysleli princeznu a dobře udělali. Vyšla jí tak pěkně, že i sluníčko dostalo chuť pomáhat. Špetkou paprsků rozjiskřilo princezně korunku i šaty, aby byla opravdu jak z pohádky.	46 54 63
„Moc se ti povedla,“ chválil Macourek.	69
„Však tobě taky,“ oplatil mu Canfourka.	75
Ale naráz princezna přestala pohádkově zářit, protože sluníčko zasloučil Kočičák. Přiloudal se jako vždycky nevhod a – taky jako vždycky – všecko věděl líp:	84 95 97
„Je nakřivo a vůbec celá šišatá! Každý princ od ní uteče!“	108
„Tak nakresli nešišatou! Na chodník se vejdu obě dvě,“ zkusil ho odbýt Macourek. Ale – zase jako vždycky – nepochodil.	120 126
„Princezny jsou pro malé. Vám nakreslím něco lepšího! Ale ne na chodník, jelikož je špinavý a křída se na něm zasekává,“ prohlásil Kočičák a zamířil rovnou k domečku. Ten špinavý nebyl. Zdi měl bílé jako nová čtvrtka a křída po nich hladce klouzala. Kocourci se nestačili divit, jak to šlo Kočičákovi od ruky. Bleskově nakreslil okénko, dveře, kolečka a bylo hotovo!	138 151 165 178 187

Porozumění textu: nerozumí

„Vaše auto, pánové! Můžete nasedat,“ pobídl kocourky.
Ale ti se ani neohlédli, protože už taky kreslili a měli zrovna nejvíc napilno.
„No když o můj dárek nestojíte, vnucovat vám ho nebudu,“ urazil se Kočičák.
„Náhodou stojíme!“ „A moc!“ ujišťovali honem kocourci.
„Jen počkej, až tohle dokreslíme. Chceme ti totiž taky něco dát.“
„Páni! To je vážně pro mě?“ olízl se mlsně Kočičák, když uviděl ten krásný šlehačkový dort.
„Hm hm! A ještě dostaneš zmrzlinový pohár.“
„Ten jahodový, co máš nejradši.“