

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Ústav speciálněpedagogických studií

Diplomová práce

Alena Vaškových

Kritéria pro výběr materiálů pro počáteční čtení

Olomouc 2020

vedoucí práce: PaedDr.et Bc. Eva Stryková

Prohlašuji, že jsem tuto diplomovou práci vypracovala samostatně, s využitím citovaných zdrojů.

V Olomouci dne

Podpis:

Poděkování

Na tomto místě bych ráda poděkovala paní PaedDr. et Bc. Evě Strykové za trpělivost a vstřícnost, kterou mi projevovala po dobu vedení mé práce, a za její cenné rady. Mnohokrát děkuji také své rodině zejména za trpělivost, nadhled a psychickou podporu.

OBSAH

OBSAH.....	4
ÚVOD.....	6
1 CHARAKTERISTIKA POČÁTEČNÍHO ČTENÍ.....	7
1.1 Vymezení pojmu počáteční čtení v rámci jednotlivých oborů	7
1.2 Vymezení pojmu čtení v rámci jednotlivých oborů.....	10
1.3 Vymezení pojmu čtenářská gramotnost.....	12
1.4 Čtení a života jedince	13
2 VZTAH OSVOJOVÁNÍ JAZYKA A POČÁTEČNÍHO ČTENÍ.....	15
2.1 Důležité body ve vývoji jazykových schopností	16
2.1.1. Foneticko-fonologická rovina	16
2.1.2. Lexikálně-sémantická rovina	17
2.1.3. Morfologicko-syntaktická rovina.....	17
2.1.4 Pragmatická rovina.....	17
2.2 Problémy během osvojování čtení	18
2.2.1 Specifické poruchy učení – dyslexie	19
3 METODY VÝUKY ČTENÍ – PŘEHLED NEJČASTEJI POUŽÍVANÝCH V ČESKÉ REPUBLICI	21
3.1 Analyticko-syntetická metoda	22
3.2 Genetická metoda	24
4 MATERIÁLY PRO VÝUKU POČÁTEČNÍHO ČTENÍ	26
5 FORMULACE VÝZKUMNÉHO PROBLÉMU	29
5.1 Hlavní cíl a dílčí cíle	30
5.2 Stanovení hypotéz a výzkumné otázky	30
6 METODIKA PŘEDVÝZKUMU	32
6.1 Proces sběru dat	32
6.2 Charakteristika výzkumného souboru	33

6.3 Analýza výsledků dotazníkového šetření	33
LIMITY STUDIE.....	59
ZÁVĚR.....	Chyba! Záložka není definována.
SEZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH CITACÍ	63
SEZNAM PŘÍLOH	70

ÚVOD

Vývoj řeči a komunikace je jedním z nejúžasnějších a nejdůležitějších procesů v rámci ontogeneze i fylogeneze člověka. Řeč a čtení jsou spolu ruku v ruce už několik staletí. Vznik písma (a tedy i čtení) je symbolickým mezníkem mezi pravěkem a starověkem. Vznik psané řeči pomohl zaznamenávat lidské poznatky a názory a hromadit tak vědomosti, a tak urychlil vývoj společnosti a kultury. Následovala dlouhá a spletitá cesta obdobími, kdy čtení knih bylo výsadou pouze hrstky vyvolených. Dnes v období nových dějin, kdy se na dovednost čtení nahlíží jako na součást standartního vzdělání, víme, že se osvojení čtení je náročný proces závislejší na spoustě proměnných.

Tato diplomová práce se věnuje vztahu řeči a čtení. Zaměřuje se na způsob, jaký je propojeno počáteční čtení a jazykové schopnosti v materiálech, které jsou při výuce používány. Přesněji, zda materiály jsou v souladu s jazykovým vývojem dítěte. Součástí jsou analýzy vybraných materiálů i názory pedagogů.

Cílem práce, je získat počáteční vhled do problematiky výběru materiálu pro počáteční čtení z pohledu logopeda – jaká kritéria využívají ke zhodnocení materiálu a v této souvislosti jsme sledovali výskyt možností odkazující na vývoj jazyk odpovídající danému věku dítěte, jsou-li s daným materiálem spokojeni, a jak vůbec pedagogové přistupují k vývoji jazyka. Práce má strukturu pilotního šetření, jinými slova má za úkol zjistit, zda v této oblasti je potřeba zvýšené intervence logopeda, nebo je vše, jak má být.

Teoretická část obsahuje čtyři kapitoly. První kapitola se zabývá různými pohledy na proces čtení, s důrazem na osvojování čtení. Druhá kapitola je demonstruje vztah logopeda a pedagoga v problematice počátečního čtení, obsahuje důležité body ve vývoji jazyka, které podmiňují vývoj čtení. Jednotlivé body jsou dále rozděleny do podkapitol podle jazykových rovin. Zabývá se úkolem logopeda v oblasti prevence obtíží čtení a jejich nápravy. Následuje problematika rizika obtíží čtení v důsledku deficitů v řeči. Čtvrtá kapitola pojednává o situaci materiálů pro počáteční čtení včetně pokusu o rozřazení kritérií.

Praktická část nese podobu pilotního šetření. Za výzkumnou metodu jsme zvolili nestandardizovaný dotazník. Respondenty jsou učitelé základních škol, kteří mají zkušenosti s výukou počátečního čtení. Klademe si za cíl ozřejmit do jaké míry ovlivňují výběr materiálu pro počáteční čtení kritéria z logopedického pohledu.

1 CHARAKTERISTIKA POČÁTEČNÍHO ČTENÍ

V této kapitole se zabýváme vymezením termínu počáteční čtení (nebo termíny nesoucí stejný či obdobný význam) v rámci pojmových aparátů napříč obory, které se o danou problematiku zajímají, např. pedagogika, speciální pedagogika, psychologie či neurolingvistika. Protože termín počáteční čtení (nebo termíny nesoucí stejný či obdobný význam) obsahuje poměrně úzkou ale za to velice zásadní část daleko širšího pojmu čtení, zabýváme se také jím. Z důvodu ucelenosti náhledu do dané problematiky zmiňujeme také pojem čtenářská gramotnost, který pojem čtení v pedagogických publikacích postupně nahrazuje. V druhé části se zaměříme na nejčastěji používané metody výuky počátečního čtení.

1.1 Vymezení pojmu počáteční čtení v rámci jednotlivých oborů

Na počáteční čtení i na čtení obecně lze nahlížet z více úhlů pohledů. Historie a antropologie sleduje dějiny a společenský charakter písma. Sociologie se zaměřuje na čtení a psaní jako společenský faktor, pedagogika a didaktika se specializuje na výuku čtení z pohledu metod a metodik, teorie literatury popisuje vývoj vztahu ke čtení, speciální pedagogika a neuropsychologie se orientují především na problémy při osvojování čtení a psaní a pedagogickou a psychologickou terapii s nimi spojenou. V neposlední řadě zmíníme také psychologii a psycholingvistiku zabývající se psychologickou podstatou čtení a psaní a vytvářející teorie vztahu mezi řečí a čtením (Nebeská 1992 in Kucharská, 2014).

V pedagogické literatuře je terminologie méně jednotná. Nejen, že se tu objevuje hned několik názvosloví, ale každý autor jim také dává jiný rozsah, nebo je používá jako ekvivalenty. Hojně se můžeme setkat s termíny počáteční čtení, prvopočáteční čtení či elementární čtení. Fasnerová (2018) používá ve svých monografiích atributy prvopočáteční a elementární čtení jako synonyma. Ve své nejnovější publikaci uvádí, že hlavním cílem prvopočátečního čtení a psaní je položit „základy čtenářské a písařské gramotnosti jako základní součástí všech dalších gramotností.“ (Fasnerová, 2018, s. 15). Autorka pojem teda chápe jako bazální dovednost, která umožní rozvoj schopnosti, díky ní je jedinec způsobilý dále dovednost čtení využívat.

Pojem prvopočáteční čtení se objevuje také v původním Rámcovém vzdělávacím programu (dále jen RVP), obsahuje období 1. – 2. třídy, konkrétně klade důraz na správnost, plynulost a porozumění textům přiměřených danému stupni vývoje (Balada, 2005).

Ve svých dřívějších publikacích Wildová operuje s termínem počáteční čtení, uvádí, že se jedná o samostatnou etapu počáteční čtenářské gramotnosti začínající vstupem do základního vzdělávání, přičemž zdůrazňuje, že adjektivum počáteční je pouze administrativní, protože počátky čtení lze najít už v mateřské škole. V pozdějších publikacích Wildová operuje už pouze s pojmy čtenářská gramotnost či počáteční čtenářská gramotnost.

Cíle výuky počátečního čtení

Koncepce z roku 1976 preferovala zejména rozvoj technického procesu dovednosti čtení, tzn. rychlost a správnost, nezaobírala se individuálními rozdíly mezi žáky, nepočítala s rozvojem porozumění, vnitřní motivací a zájem žáka o čtení – s rozvojem čtenářství již v počáteční etapě (Wildová, 2004).

Proměna výuky přišla společně s rámcovým vzdělávacím programem na přelomu tisíciletí. Výuka se začala více orientovat na individuální rozvoj žáka, žák se stává aktivním prvkem vyučovacího procesu (Wildová, 2004).

V současnosti vychází pedagogové z obecného cíle výuky – otevření vzdělávacích možností každého jedince. „Rozvoj počátečního čtení je považován za rozvoj úvodní etapy, která bývá označována jako počáteční čtenářská gramotnost. Tato etapa je vnímána za klíčovou nejen vzhledem ke vzdělávání, ale z hlediska celoživotního vzdělávání vůbec (Wildová, 2004).

Za zhruba 15 let, během kterých určoval směr vzdělávání, Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání prošel několika úpravami. V roce 2018 Národní ústav pro vzdělání zahájil přípravné práce a celkové revizi Rámcových vzdělávacích plánů pro všechny úrovně vzdělání, ovšem o rok později z důvodu absence adekvátního zastřešujícího dokumentu odborné skupiny přerušili jsou práci na revizních analýzách dokumentů (EDUin, 2018, 2019). Názory pedagogů na Rámcový vzdělávací program a jeho revizi jsou velice rozmanité (Nejedlý, 2019).

Speciální pedagogika přejímá pojmy z psychologie, zaměřuje se zejména na rizika, která vznikají během procesu počátečního čtení. Snaží se rizikům předcházet, upozorňovat na ně, případné následky eliminovat.

V souladu s Piagetem definují Caravolas a Volín (2005, s.8) osvojování čtení jako „složitý dlouhodobý proces, na jehož rozvoji a fungování se podílí několik klíčových kognitivních a jazykových schopností, lingvistické charakteristiky jazyka a povaha pravopisného systému, v němž se dítě učí číst *a psát*.“

Osvojování čtení probíhá dvěma způsoby:

- Implicitním učením – podvědomé, bezděčné, je možné jej pozorovat již v předškolním věku. Dítě si uvědomuje pravidelnosti pravopisu, grafo-fonologickou pravidelnost a grafo-morfologickou pravidelnost.
- Explicitním učením – cílené, strukturované učení (Gillon,2004; Goumbert, 2012).

Proces akvizice čtení začíná dávno předtím, než se dítě začne učit vztah foném – grafém. Zpočátku děti trénují tzv. nejazykové zpracování informací. Při prohlížení knih s rodiči je přitahují obrázky, uvědomují si rozdíl mezi textem a nadpisy, všímají si různých detailů v textech. Následně začínají děti identifikovat celá slova, jedná se o tzv. ikonografickou úroveň. Teprve následně děti začínají rozeznávat jednotlivá písmena (Krejčová, 2018). K osvojování čtenářských dovedností využívají děti alfabetské principy a uvědomují si korespondenci fonémů s grafémy, až nakonec zaznamenávají morfémy či další větší celky a postupně postřehnou celá slova nebo jejich části (Gillon, 2004; Gombert, 2012; Turkeltaub, Gareau, Lynn, Flowers et al., 2006 in Krejčová, 2018).

Teoretické uchopení osvojování čtení poskytuje tzv. jednoduchý model čtení. Z vývojového pohledu je čtení určováno vzájemným působením dvou oddělitelných dovedností, dekódování a porozumění (Gough, Tunner, 1986 in Kucharská, 2015).

Osvojování čtení má určitou sekvenci, ale nejde o samostatné etapy, ale o období, v nichž převažuje určitý způsob zpracování textu, někdy se však projeví paralelně (Gombert, 2012 in Krejčová, 2018).

Dekódování a porozumění čtenému textu

Cainová (2010) uvádí, že při vlastním čtení jsou za klíčové pokládány 2 základní čtenářské dovednosti, a to technika čtení tzv. dekódování a porozumění čtenému textu. Během samotného úkonu dochází k jejich propojení, Cain vyjadřuje tento vztah rovnicí $R = D \times C$, kdy R znamená čtení (reading), D technika čtení (decoding) a C zastupuje porozumění (comprehension).

Dekódováním se rozumí v základě využití znalostí o shodě mezi grafémem a fonémem pro rozvoj čtení. Začátek této fáze je typický pro konec předškolního věku a počátek formální výuky čtení, kdy se žáci explicitně učí názvy jednotlivých písmen a utvrzují vztahy mezi určitou hláskou a písmenem (Coheart, 2004 cit. dle Kucharské et al., 2014). Dekódování si zautomatizují podle Váryové (2012), Schöffnerové a Mikulajové (2012) žáci v období konce prvního a začátku druhého ročníku základní školy, což považujeme za relativně krátký čas. Projevem úspěšného dekódování je jistota při čtení slov i pseudoslov. Caravolas et al. (2013) v interjazykové studii dokazuje, že doba automatizace dekódování závisí na transparentnosti ortografického systému jazyka. Český jazyk má vysoce transparentní ortografický systém, a

proto jeho automatizace probíhá rychleji než např. u anglického jazyka. Na vývoj raného čtení (dekódování) mají vliv tři kognitivní a jazykové předpoklady: fonemické povědomí, znalost písmen a rychlé pojmenování (Caravolas et al. 2012).

Přesné a automatické čtení slov poskytuje základ úspěchu ve čtení (Adams, 1994; Foorman & Targesen, 2001; Rayner Foorman, Perfetti, Petesky+ Seindinberg, 2001, in Steacy & Compton), s individuálními rozdíly v dovednostech rozpoznávání slov, které přispívají k rozptýlům s porozuměním ve čtení (Steacy & Compton).

Na počátku nácvičku, resp. v mladším věku hraje důležitou roli znalost a rozsah slovní zásoby a dovednosti číst konkrétní slova (Cain, 2016). Mladší čtenáři se spoléhají na konkrétní slova, straší čtenáři si více všímají nápověd související s větnou skladbou a tvary slov, které se v textu objevují. S přibývajícím věkem se porozumění čtení stává více závislé na sémantických a syntaktických dovednostech (Mutter, Hulme, Snowling et al., 2009). U starších jsou klíčové znalosti syntaxe a morfologie (Chic, Ho, Yeung et al., 2012; Velturio, Fletcher, Snowling et al., 2004) a znalosti gramatiky (Cain, 2016; Oakhill, Cain, 2012). Tyto znalosti jim umožňují pochopení komplexnějších větných konstrukcí.

1.2 Vymezení pojmu čtení v rámci jednotlivých oborů

Pedagogové, psychologové, lingvisté se snaží zjistit, jak proces čtení probíhá, jaké oblasti psychiky se do něj zapojují a jako jej optimalizovat. Neurologové a neurofyziologové sledují význam a způsob využití jednotlivých mozkových hemisfér, oční pohyb při čtení atd. (Wildová, 2005, s.16).

Čtení je proces porozumění napsané řeči. Cílem je získat přístup k významu. Pro získání čtení se musí děti naučit kód používaný svou kulturou pro reprezentaci řeči jako řady vizuálních symbolů. Naučit se číst je tedy v zásadě proces přizpůsobení rozlišovacích symbolů jednotlivých zvuků fonologie.

Pedagogové se soustředí na čtení jako na nejdůležitější schopnost, kterou se žáci na 1. stupni učí. Dříve se zaměřovali výhradně na čtení v úzkém slova smyslu, tedy pouze na techniku rozpoznávání jednotek textu, přičemž nabyt kladen důraz na porozumění a využití nabytých informací v praxi. Z toho důvodu se v poslední době čím dál více skloňuje termín gramotnost, popř. čtenářská gramotnost, který se na daný proces čtení dívá ještě více holisticky, bere v úvahu více sociokulturní nastavení společnosti, zabírá se více porozuměním textu a práce s ním. Klade také větší důraz na analýzu přečteného a aplikaci získaných informací.

Ke shrnutí definice čtení lze použít následující pokusy. U čtení není cílem pouze přesné dekódování písmen a slov, ale podpora rozvoje čtenářských strategií, které jsou potřeba k porozumění čtenému, kognitivnímu rozvoji a v neposlední řadě k rozvoji čtenářství a vztahu ke čtení jako takovému (Riley, 2003 cit. dle Wildové, 2005).

Dnes lze sledovat výrazný trend v rozšiřování pojmu čtení. Proměnu v chápání čtení zachycuje Šebelová (2017), dříve bylo chápána jako základní funkce čtení dekódování psaného textu a psycholingvistická zručnost čtenáře, který se v této podobě nezamýšlí nad obsahem čteného. Šebelová zdůrazňuje, že se nyní bere v úvahu i porozumění přečteného, extrahování textu a další manipulace s ním. Čtenář aktivně zpracovává informace a čtení mu přináší možnost vzdělávat se a učit se nové věci.

Pedagogičtí odborníci ve svých pojetích čtení charakterizují především ve vztahu k jeho využití, v současnosti je stále více pojem čtení vytlačován pojmem čtenářská gramotnost, který má širší rozměr.

Čtení má v současné době významný přesah také do jiných disciplín, ale zejména se orientuje na splněné podmínky v souvislosti s rozvojem gramotnosti. Základním pojetím filosofie čtení a psaní v primárním vzdělávání je především položit základy čtenářské a písarské gramotnosti jako základní součástí všech ostatních gramotností (Fasnerová, 2018)

Autoři Pedagogického slovníku kladou důraz na duševní podstatu procesu a jeho dílčí fáze, čtení popisují jako „druh řečové činnosti spočívající v recepci znaků (slov, vět, nejazykových symbolů), jež jsou podnětem pro myšlenkovou činnost (porozumění významu znaků). Proces čtení zahrnuje několik fází, jejichž výsledkem má ideálně být porozumění čtenému textu a vnitřní zpracování příslušné informace“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2009, s.42).

Čtení v nejširším slova smyslu chápeme jako efektivní používání a porozumění vizuálním kódům, které prezentují mluvenou formu jazyka. Systém vizuálních kódů v určitém jazyce nazýváme ortografie (Ziegler, Goswami, 2005).

Čtení je prostředkem učení, který vede k přátelskosti, četnosti a vzájemné důvěře. Pokládá se za důležitou hodnotu vzdělávacího procesu, na kterou je kladen větší důraz než na disciplínu, poslušnost či dokonce na láskyplnost (Andere, 2014 in Krejčová, 2018).

„Čtení můžeme také považovat za dovednost, která nám po celý život pomáhá zpracovávat informace. Je to výsledek společenského konsenzu, k němuž společnost dospěla před stovkami let (Milne in Krejčová, 2018).“

Pedagogům nejvíce známá autorka knih zabývajících se čtením a jeho poruchám Olga Zelinková (2008) dovednost čtení segmentuje na činnosti:

- zrakové vnímání: jedinec vidí tvar – grafém a identifikuje ho,

- sluchové rozlišování: jedinec spojuje grafém s odpovídající hláskou, kterou dokáže rozlišit mezi jinými hláskami,
- intermodalita: úspěšná koordinace zrakového a sluchového vnímání. K úspěšně zvládnutému spojení je nutné výše uvedené kroky zautomatizovat,
- sluchová a zraková syntéza: jedinec dokáže spojit grafémy či hlásky do slov,
- porozumění: jedinec přečte slovo a ví, co znamená,
- správná artikulace: pro správné pochopení významu slova je třeba bezchybně vyslovit všechny fonémy.

Odborníci z pole psycholingvistiky se zabývají především vztahem mezi čtením a jazykovými dovednostmi jedince. Samotný proces čtení spočívá ve snaze porozumět napsané řeči. Cílem tohoto děje tedy je získání přístupu k významu textu. Základem pro získávání významu je naučení se vizuálnímu kódu, používaného danou kulturou pro přenesení řeči do řady vizuálních symbolů (Goswami, Ziegler).

1.3 Vymezení pojmu čtenářská gramotnost

„Pojem čtení postihuje procesuální stránku a činnost samotnou, čtenářská gramotnost je pojem přecházejícím do osobnostních dispozic jedince. Zahrnuje jeho schopnosti, dovednosti či kompetence, zejména kompetence k učení (Kucharská, 2014, s. 22)“

Pojem gramotnost se objevuje už v 19. století ve spojení s pojmem analfabetismus (= negramotnost). Klíčové postavení mezi druhy gramotnosti má čtenářská gramotnost. Jedná se o komplex dovedností a znalostí jedince. Využívá proces čtení jako nástroje k dosažení určitých informací a další schopnosti pro následné naložení s údaji. Úroveň čtení nemusí zpravidla být v přímé úměrnosti k čtenářské gramotnosti. Autoři zdůrazňují schopnost čtenáře myslet, přemýšlet o určitém textu, vytvářet názory, diskutovat o nich (Průcha, Walterová, Mareš, 1998). Pojem čtenářská gramotnost zahrnuje motivaci, osobní zájem či zkušenost, jedná se o ideální výsledek procesu čtení (Doležalová, 2014).

Definování současného pojetí čtenářské gramotnosti se objevuje v 90. letech 20 století v souvislosti s Mezinárodním rokem gramotnosti a s výzkumem čtenářské gramotnosti PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study), který v českých školách poprvé proběhl v roce 1994. Od té doby probíhá pravidelně v čtyřletých intervalech. “Čtenářská gramotnost je v šetření PIRLS chápána jako tvořivý a interaktivní proces, při kterém se klade důraz na funkční povahu čtení. Čtenáři by v tomto pojetí měli ovládat čtenářské strategie, při kterých uplatňují

své znalosti a zkušenosti, přemýšlejí o tom, co si přečetli, vytvářejí si vlastní představy a identifikují podstatné informace a myšlenky (webové stránky ČSI).”

Za nejvýznamnější mezinárodní výzkumné šetření, které se zaměřuje na zjištění úrovně nejen gramotnosti čtenářské, ale také matematické a přírodovědné, je Programme for International Student Assessment známé též pod zkratkou PISA. Šetření probíhá vždy jednou za tři roky, naposledy v roce 2018. Chápání čtenářské gramotnosti v rámci výzkumu PISA prodělalo menší změny. Současná definice zní: “Čtenářská gramotnost je schopnost porozumět textu přemýšlet o něm, posuzovat ho, zabývat se jím a používat ho k dosažení vlastních cílů, k rozvoji vlastních vědomostí a potenciálu a k aktivní účasti ve společnosti.” Výzkumné šetření PISA je jednou z aktivit Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj (Potužníková E, Janotová Z., Blažek R., 2019)

Čtení pokládáme za jeden z podstatných nástrojů čtenářské gramotnosti. Je jednou ze základních dovedností tohoto jevu (Doležalová, 2014).

Doležalová, která dává do popředí především využití obecně komunikace (už ne pouze čtení a psaní) pro integraci člověka do dané společnosti. Odkazuje na další dělení gramotnosti dle druhů a úrovně (Doležalová, 2005).

Wildová (2005) však uvádí, že pojem čtení je v rámci čtenářské gramotnosti daleko širším pojmem než jen dekodování, dochází k prolínání obou pojmů.

Současné pojetí počáteční čtenářské gramotnosti klade důraz na rozvoj čtenářských dovedností (Kucharská, 2014).

Kontext počáteční čtenářské gramotnosti zdůrazňuje nutnost rozvíjet tuto dovednost společně se psaním, řečí a poslechem a myšlením žáka (Wildová, 2004). Proměna pojetí čtení v kontextu čtenářské gramotnosti se odráží i v proměně definice této dovednosti. Od původní definice vysvětlující čtení jako proces dekodování grafických znaků postupně dochází k současnému vysvětlení tohoto pojmu, ve kterém je čtení vnímáno jako *„složitý, mimořádně komplexní, mnohokomponentový a mnohoúrovňový, dynamicky se měnící psychologický proces (Zápotočná, O., Pupala, B., 2001).“*

1.4 Čtení a života jedince

Čtení lze označit za velice komplexní proces, jehož úspěšné zvládnutí je podmíněno mnoha nejrůznějšími faktory. Kvalita zvládnutí a praktické využití čtení významně zasahuje do každodenního všedního života člověka. Z tohoto důvodu se jím zabývá i spousta odborníků

nejen z oblasti humanitních oborů, ale často se stává předmětem například neurolingvistických výzkumů. Z toho pramení spousta možností, jak ke čtení přistupovat.

Proces čtení je zcela zásadní pro získávání informací v rámci vyspělé společnosti, která nás obklopuje. K osvojení této dovednosti dochází v České republice během povinné školní docházky, avšak samotný nácvik čtení začíná daleko dřív. Rozvoj čtenářských dovedností jedince záleží na osvojení různých zkušeností a dovedností – prekurzorů. Ty souvisí s fyziologickým vývojem jedince a jejich povaha může být jazyková i nejazyková (Valentino, Flatekor, Snowling, et al., 2004 in Krejčová, 2018).

Pokud nedojde k dostatečnému rozvinutí čtenářských dovedností, dojde ke ztížení dalšího přístupu ke vzdělání jedince. Důležitost dobrého osvojení čtenářských dovedností lze podtrhnout výzkumem, podle kterého se jedinci s nedostatečně osvojenou čtenářskou dovedností prokazatelně více vyskytují mezi nezaměstnanými, drogově závislými či odsouzenými do vězení (Mertin in Mertin, Gilernová 2010).

Podle Mertina (ibid) lze z nejnovějších výzkumů vyčíst velký důraz, který je kladen na předškolní období, v němž si dítě osvojí rozhodující předpoklady pro zvládnutí čtenářských dovedností.

Čtení je dovednost, která nám celý život pomáhá zpracovávat informace (Krejčová, 2018).

2 VZTAH OSVOJOVÁNÍ JAZYKA A POČÁTEČNÍHO ČTENÍ

V této kapitole se budeme věnovat spojitosti mezi osvojováním jazyka a počátečním čtení jedince a potřebou mezioborové spolupráce. Dále cílíme na jednotlivé milníky ve vývoji jazyka, na jichž závisí úspěšné počáteční čtení. Na konci kapitoly zmíníme nejčastější obtíže objevující se v osvojování jazyka a promítající se v osvojování čtení.

Výše jsme popsali, že čtenářská gramotnost, konkrétněji proces čtení je patrně jednou z nejdůležitějších a nejhodnotnějších schopností, kterou si jedinec osvojuje v prvních letech školní docházky. Nejen v naší společnosti, (ale dá se říci v celém vyspělém světě) je tato dovednost považována za klíčovou pro získání obvyklého vzdělání a ovládnutí základních kulturních znalostí a hodnot (Seidlová Málková, 2014).

Seidlová Málková a Smolík (ibid) poukazují ve své publikaci na skutečnost, že osvojování čtení/počátečnímu čtení předchází znalost mluveného jazyka, která se začíná vyvíjet již mnohem dříve. Při zkoumání počátečního čtení tedy nemůžeme opomenout samotný vývoj jazykových schopností.

Elkonin upozornil veřejnost na nezanedbatelný význam jazykových schopností (prekurzorů) pro rozvoj čtení (Seidlová Málková, Smolík, 2014). Nebyl ovšem první, také Komenský odvozoval připravenost dítěte na čtení od úrovně řečových a jazykových schopností (Synek, 1994).

Výuka čtení nezačíná vstupem do prvního ročníku základní školy, ale mnohem dříve. Již v mateřské škole se dítěti dostává „vzdělání“ v tzv. čtenářské pregramotnosti. Formou hry si tak jedinec procvičuje a trénuje oblastí lidské existence, které potřebuje pro úspěšné zvládnutí už plně vědomé výuky počátečního čtení. Správná činnost funkcí percepčních, zejm. vizuálních a auditivních, kognitivních a taktéž i motorických totiž podmiňují zdařilou akvizici čtení (Jucovičová, Žáčková, 2008).

Logopedický pohled se zaměřuje na propojení komunikační, jazykové dovednosti, kterou jedinec osvojuje spontánně a dovednosti číst, tedy přijímat a produkovat psaný jazyk, která je uměle/vědomě navozena/získávána.

Lechta (2005) definoval logopedii „jako interdisciplinární vědní obor zkoumající zákonitosti vzniku, eliminování a prevence narušené komunikační schopnosti (s.15)“ Dále pak Lechta (ibid) rozdělil narušenou komunikační schopnosti do ikonických deseti okruhů, z nichž jeden obsahuje narušení grafické stránky řeči, tedy konkrétně specifické poruchy učení. Ovšem obtíže ve čtení nemusí mít ihned (nebo vůbec) tuto nálepku, jejich etiologie je daleko komplikovanější. Přesto pravděpodobnost korelace možných obtíží během výuky počátečního

čtení s obtížemi v komunikační schopnosti není malá. Z toho důvodu je spolupráce logopeda a pedagoga 1. stupně více než vhodná.

Posuzování úrovně jazykových schopností je jedna z oblastí, která spadá do kompetencí logopeda, ten je schopný na základě jejich diagnostiky odhalit dítě s rizikem obtíží při osvojování čtení. Logoped může plnit funkci mostu při přechodu z školy mateřské do školy základní. Na základě úrovně jazykových schopností je s to společně s rodiči najít školu s vhodnou filosofií, stylem výuky a v neposlední řadě metodou výuky počátečního čtení, která dítěti společně s intervencí pedagoga pomůže dané těžkosti zvládat.

2.1 Důležité body ve vývoji jazykových schopností

Osvojování mateřského jazyka je celoživotní proces, období dětství je pro jeho vývoj zásadní. Ve školním věku má jazyková úroveň vliv na vzdělávání a v dospělosti dokonce na pracovní uplatnění (Kuchařská, 2014).

Lingvistika v této souvislosti často využívá termín jazyková rovina. Jazyková rovina je považována za dílčí systém neboli subsystém jazyka, je jeho charakteristickými specifickými základními jednotkami (Dvořák, 2007). V rámci vývoje jazyka u dítěte se jazykové roviny navzájem ovlivňují, dochází k přesahu.

Úspěšné výuky počátečního čtení předpokládá znalost úrovně řeči dětí, a zvláště toho, do jaké míry jsou schopné intuitivně tvořit text. Bez poznání dětské řeči se komunikační koncepce výuky mateřského jazyka realizovat nedá. Pro učitele na 1. stupni základní školy jsou při rozvíjení komunikačních dovedností východisky analýza vývoje dětské řeči a důkladné poznání řečového projevu dětí mladšího školního věku.

Lze tedy říci, že osvojování jazyka je komplexním procesem, který sestává z množství jednotlivých fází. Literatura o vývoji dětské řeči je velmi bohatá, přesto se v této oblasti vyskytují mnohé nejasnosti. Jisté však je, že verbální vývoj dítěte je neoddelitelnou součástí jeho vývoje kognitivního a sociálního. Stejně nesporné se jeví tvrzení, že na osvojování jazyka se podílejí vrozené mentální předpoklady jako součást biologické a psychické výbavy dítěte a stimulace prostředím. Ve shodě s I. Nebeskou (1992, s. 97) se domníváme, že základním činitelem, který dítě stimuluje při osvojování si jazyka, je jeho interakce s dospělými. Významnou úlohu tu sehrává komunikační záměr dospělého a formální prostředky, jejichž pomocí ho dává najevo.

2.1.1. Foneticko-fonologická rovina

Býtešnicková (2012) označuje za obsah foneticko-fonologické roviny zvukovou stránku jazyka, za její základní jednotku (segment) označuje hlásku. Na termín hláska lze nahlížet dvojím pohledem. Hláska jako fón je definována jako konkrétní zvuk, který se tvoří pomocí činnosti mluvidel a má svou akustickou podstatu (Zezulková, 2014). Lingvistická disciplína zabývající se zvuky lidské řeči (fóny) z hlediska jejich tvoření (artikulace) a akustické vlastnosti řeči jakožto i samotnou jejich realizaci v dorozumívacím procesu se nazývá fonetika (Klenková, 2006). Druhý význam nese hláska jako foném, jehož hlavní funkcí je distinktivnost – záměna fonému ve slově zároveň mění význam celého slova (Volín in Cvrček, 2015). Foném považujeme za základní jednotku fonologie, lingvistické disciplíny soustřeďující se právě na popis funkčního využití a vlastností fonémů ve struktuře jazyka (Encyklopedický slovník češtiny, 2002, s. 137).

Percepce foneticko-fonologické roviny se u dětí rozvíjí už v prenatálním období. Výzkumy prenatální citlivosti z osmdesátých let dokázaly, že děti vnímají řeč už v matčině děloze (Decasper, Spencer in Seidlová Málková, Smolík, 2014). Dítě si díky tomu osvojí před narozením znění svého mateřského jazyka a rozpozná od sebe jazyky s různým typem rytmu (Smolík, 2020). Po narození se předmětem zájmu výzkumných pracovníků stává dětský křik a broukání.

2.1.2. Lexikálně-sémantická rovina

Lexikálně-sémantická rovina obsahuje perceptivní a expresivní slovní zásobu, patří sem definice pojmů a úroveň zobecňování (Bytešnicková, 2007). Dále jsme zařazujeme chápání přenesených významů slov jako jsou například metafory, pořekadla a přísloví (Peutelschiedová, 2005).

2.1.3. Morfologicko-syntaktická rovina

Tato rovina zahrnuje uplatňování gramatických pravidel v mluvním projevu, gramatickou správnost slov, vět, slovosledu, rodu čísla, pádu atd. Jednotkami této roviny jsou morfémy a slova (Dvořák, 2007). Název morfologicko-syntaktické roviny v sobě nese termíny morfologie a syntax.

2.1.4 Pragmatická rovina

Pragmatická jazyková rovina se dá považovat za nejméně prozkoumanou jazykovou rovinu. V publikacích, které se zabývají logopedií, vývojem řeči, komunikací či narušenou komunikační

schopností, je pragmatická rovina často zmíněna jen v minimálním rozsahu. Lechta v Logopedickém repetitoriu z roku 1987 sice pragmatickou jazykovou rovinu zmiňuje v kapitole Jazykové roviny v ontogeneze, ovšem zmiňuje u ní ve výčtu rovin pouze to, že se jedná sociální aplikaci komunikační schopnosti, někdy se jí říká pragmatická a nepředstavuje pouhé shrnutí jazykových rovin, ale kvalitativně vyšší proces. V samotném popisu rovin jí zde ovšem pozornost věnována není. (Lechta, 1987) O pragmatické jazykové rovině se zmiňuje ve větší míře například Kerekrétiová (2009) a to z hlediska lingvistického, a také Lechta (2003) z hlediska diagnostiky vývoje řeči dítěte.

2.2 Problémy během osvojování čtení

Deficity ve vývoji řeči v raném a předškolním věku často předcházejí vývojové poruchy čtení. Vývojové poruchy řeči jsou nejspolehlivějším (ale ne jediným) prediktorem vývojových poruch čtení a psaní (Lahey, 1998; Bernstein a Tiegerman – Forber, 1997; Shanes, Wiig a Secord, 1994 in Lechta 2005).

Úkolem logopedů je:

- Prevence vývojových poruch řeči
- Cílené vyhledávání dětí ohrožených vývojovými poruchami čtení a psaní, už před zahájením školní docházky na základě především jazykových, ale i kognitivních a motorických schopností.
- U rizikových dětí rozvíjet deficitní schopnosti ještě před nástupem do školy.
- Ve školním věku jedince logoped zaštiťuje intervenci, která má za úkol upozornit na jazykové a kognitivní deficity.
- S logopedickou intervencí lze začít v jakémkoli věku, na základní i střední škole. (Lechta, 2005)

Borkowski (1996) realizoval v USA výzkum, v němž mapoval poruchy učení u žáků v druhém ročníku školní docházky. Obdobné výsledky se předpokládají i u nás. Bylo zjištěno, že 75–80 % korespondentů má základní deficity v jazykových schopnostech a čtení. U 15–20 % dětí byla diagnostikovány porucha učení. U většiny dětí s problémy čtení ve druhém ročníku lze zpětně vysledovat jazykové deficity už v mateřské škole (Lechta, TERAPIE NKS, kap.10).

Longitudiální studie ukázala, že 98 % z 200 dětí s diagnosou vývojová dysfázie v předškolním věku, trpí ve škole specifickou poruchou čtení a další symptomatologií smíšené poruchy učení. Zbytek dětí zatím kompenzují mírný stupeň nadprůměrným stupněm inteligenčního kvocientu (Pospíšilová, Zapletalová, 2016 in Neubauer a kol., 2018).

Býtešnicková (2007) uvádí analýzu komunikačních kompetencí dětí předškolního věku z let 2005/2006, kdy problémy s výslovností mělo 27 % dětí, malou slovní zásobu vykazovalo 29,8 % a problémy s vyjadřováním mělo 33,4 %.

Zhruba u poloviny mladistvých delikventů se odhalí nezjištěná porucha učení.

V ordinacích klinických logopedů se objevují v souvislosti s řečovými poruchami a zároveň specifickými poruchami učení nejčastěji dva typy klientů.

1. Specifickým poruchám učení (zejm. čtení) předchází výrazná řečová porucha, nejčastěji specificky narušený vývoj řeči, opožděný vývoj řeči či další vývojové poruchy. Tito klienti jsou v péči klinického logopeda již od předškolního věku.
2. Zatímco klienti s řečovou poruchou mírnějšího typu navštíví ambulanci logopeda až jejich problémy nabývají podoby specifických poruch učení. (PPP).

Logoped pracuje jak na řečových dovednostech i na SPU. Ze zkušenosti klinických logopedů je tento přístup pro dítě výhodnější (Neubauer a kol., 2018).

Učitelé jsou chápáni jako vysoce erudovaní odborníci, kteří jsou zodpovědní za výběr vyučovacích prostředků, organizací výuky, způsob hodnocení žákova rozvoje, ale do určité míry i za úroveň spolupráce s rodiči, poradenskými pracovníky a dalšími zainteresovanými partnery (Wildová, 2004), mezi které se počítá i logoped.

2.2.1 Specifické poruchy učení – dyslexie

Kucharská et al. (2014, s. 43) chápe dyslexii „...jako zastřešující pojem pro specifické obtíže ve čtení. Vyznačuje se oslabením jednotlivých znaků čtenářského výkonu, a to rychlostí čtení, přesností či porozumění čtenému v různé míře intenzity a kombinacích.“

U jedinců s SPU pozorujeme obtíže v časoprostorové orientaci v plánování, v krátkodobé paměti, v rozlišování podstatného a vedlejšího, rozkládání sil na určitý výkon v pozornosti atd. SPU není přímo úměrně spojeno s inteligencí, většina jedinců s SPU má průměrný až nadprůměrný intelekt. Průběh a projevy jsou variabilní v souvislosti na závažnosti a rozsahu poruchy u každého jedince. (Uvozující větu pro následující tři etapy.)

U dětí s rizikem vzniku dyslexie v předškolním věku lze pozorovat nezáměr o hry se slovy a zvuky. Mohou se objevit problémy s učením textů, básniček, obtížně si zapamatovávají názvy písmen, číslic, názvy dnů v týdnu. Jedinci nemusí pochopit rýmování, či spojování hlásek s písmeny. Na začátku prvního stupně dominují obtíže spojování písmene se zvukovou podobou. Děti nedokáží hláskovat, pletou si matematické znaky, během hlasitého čtení nezvládají přiměřené tempo, čtou pomalu, s velkou námahou, s chybami, bez porozumění. Jedinci působí potíže se čtením i jednoslabičných slov, špatně se orientují v pojmech hláska – slova – věta. Na konci prvního stupně přetrvávají obtíže s výslovností, se čtením dlouhých a víceslabičných slov, zaměňují podobně znějící slova, pořád se objevují obtíže se názvy číslic. Samotné čtení je namáhavé, pomalé a nepřesné, stále jsou přítomny nedostatky v porozumění (KOMPENDIUM, kap.25).

Výuku by měl pedagog vést tak, aby zohledňovala individuální rozvoj každého žáka. Měli by tedy být při výuce voleny takové vyučovací prostředky, např. metody, učebnice, pracovní sešity atd., které podporují aktivitu žáka, rozvíjejí jejich tvořivost, učí řešit problémové situace a spolupracovat s ostatními při vlastním vzdělání (Wildová, 2004). To vše poukazuje na velmi vysoké nároky na všechny vyučovací prostředky včetně učebnic.

Chic, Ho, Yeung (2012 in Krejčová, 2018) dokázali, že jedinci s dyslexií zůstávají na nižší úrovni porozumění textu.

Z longitudinální studie Pospíšilové a Zapletalové (2016 in KOMPENDIUM, kap.10) se dozvídáme, že 98% z testovaných dětí s diagnózou vývojová dysfázie v předškolním věku trpí dyslexií a další symptomatologií smíšené poruchy učení. Zbytek dětí zatím kompenzuje mírný stupeň poruchy nadprůměrným inteligenčním kvocientem.

Projekt EDEL – WP2 a anavazující projekt GAUK se věnuje skupině dětí s větší mírou ohrožení gramotnostními obtížemi, než běžná populace. Tzv. riziko dyslexie se přiřazuje dětem se specificky narušeným vývojem řeči a jazyka a děti s familiární zátěží pro vznik dyslexie (Kucharská, 2014).

3 METODY VÝUKY ČTENÍ – PŘEHLED NEJČASTEJI POUŽÍVANÝCH V ČESKÉ REPUBLICCE

Ve světovém kontextu existuje celá řada metodických postupů, jak čtení a psaní rozvíjet. Na výběr dané metody čtení má vliv zejména uchopení podstaty čtení a historická zkušenost dané kultury. Dále musíme zohlednit povahu jazyka (viz ...transparentnost), školskou politiku i úsilí neustále hledat vhodnější a efektivnější metodické přístupy (Kucharská, 2014).

Přestože metodických postupů bylo vytvořeno nespočet, základní protichůdná pojetí jsou metodiky ve skupině globálních metod (whole word instruction) a metodik spadající pod tzv. metody hláskové („phonics“) (Wildová, 2002). Křivánek (2010) přidává ještě jednu skupinu, a to metody analyticko-syntetické.

V důsledku plurality výuky čtení se po světě rozhořel spor o nejlepší a nejvhodnější metodu počátečního čtení. Ostré pře o nejlepší metodu v českých zemích proběhl zejména ve 20. a 30. letech 20. století. Prostřednictvím článků v odborných časopisech proti sobě vystupovali zejména Václav Příhoda a Jan Kožíšek a jejich příznivci. Proti sobě namířené statě měly velmi často citově zabarvený charakter.

V 70. letech anglický profesor Aebli prohlásil spory o metodu čtení za přežitek a seznámil veřejnost s návrhem typů učení, kdy každému ze začínajících čtenářů může vyhovovat více jiná metoda počátečního čtení, či jiný metodický přístup v rámci jedné metody. Stejný názor zastává i profesor Křivánek, který zrealizoval/ podílel se na několika výzkumech typologického přístupu k učení čtení, vymezil typy učení podle několika hledisek:

- Převládající smyslové vnímání (zrak X sluch)
- Výkonost v myšlenkových operacích (analýza X syntéza)
- Převládající usuzovací postupy (induktivní X deduktivní)
- Počátek ve výuce (nejprve praktická činnost X nejprve vysvětlení teorie)
- Postup ve výuce (neprve vysvětlit, poté uplatnit X pod vedením vyřešit úlohu a z ní pravidlo odvodit)
- Metoda pokus omyl X nejprve vysvětlí učitel
- Typologie motivace (emoce X povinnost, svědomitost)
- Uplatnění spontaneity

V dnešní době, na počátku 21. století, v České republice lze za tradiční metodu čtení považovat analyticko-syntetickou metodu. Po rozšíření genetické metody čtení v devadesátých letech začali odborníci obě metody srovnávat. Z výsledků vyplývá, že obě metody jsou garancí

dobrého rozvoje čtení, za podmínky správného didaktického postupu ze strany učitele, ale také dobré motivace žáka (Wildová, 2005; Laštůvková, 2009; Kocurová, 2012; Maňourová 2013; Maňourová in Kucharská, 2014).

3.1 Analyticko-syntetická metoda

V tradičním pojetí se analyticko-syntetická metoda čtení zařazuje z hlediska principu skládání písmen do slabik a slov mezi metody syntetické. (Kucharská, Barešová, 2011). Tyto metody vycházejí z od jednotlivých písmen, přičemž je postupně spojují do slabik a slov. Charakteristickým rysem těchto metod je trvání na přesných metodických postupech. Za primární předpoklad čtení s porozuměním je považovaná silné zaměření na techniku čtení, což jak uvádí Wildová (2005) může vést k postupnému snížení zájmu o čtení.

Vychází z mluveného projevu žáka. Nejprve dělí celek (větu) na jednotlivé části, následně nejmenší elementy opět skládá do větších celků. (Fasnerová, 2018).

Wildová (2004, určitě víc) člení 1. rok nácviku čtení takto:

Přípravné období

Cílem je mimo jiné připravit žáka z hlediska rozvoje sluchového a zrakového vnímání, paměti, pozornosti a pravolevé orientace. Důležitým cílem je také rozvíjení řečových dovedností. Za významnou činnost považuje předčítání žákům a jejich aktivní poslech. Bohužel podle šetření jen poměrně malá část učitelů žákům předčítá a poté s nimi o textu hovoří. Předčítání je velmi významné nejen pro rozvoj vyjadřování, ale také se jedná o velmi účinnou aktivitou podporující motivaci žáků a jejich rozvoj čtenářství. Předčítání by nemělo být jen pravidelnou aktivitou v rodinách před vstupem dítěte do školy, ale své místo má i v průběhu školní docházky.

Na rozvoji vyjadřování se nezbytně podílí i logopedická intervence, která je podle Wildové na mnoha školách již dobře zajištěna. Problém ovšem vidí/jako problém se jeví nezájem rodičů o systematickou spolupráci s logopedem.

Při organizaci aktivit/obsahu v přípravném období podle Wildové spouště učitelům dělá problém individualizace. (což může některým dětem děla zbytečné problémy). Přitom právě individualizace je klíčový prvek moderního pojetí vyučování, individualizace aktivit může konkrétnímu jedinci výrazně zmenšit problémy/ pomoci v rozvoji počátečního čtení i celkového vzdělávání.

Délka přípravného období záleží na konkrétní situaci ve třídě i na vybrané metodě čtení. U Analyticko-syntetické metody to může být jen pár dní. Další aktivity spadající pod přípravné

období zařazují souběžně s nácvikem prvních písmen. Tento postup stimuluje zájem žáků o čtení. Na druhé straně klade velký důraz na schopnost organizace učitele a předpoklad/odhodlání nepodcenit důležitost těchto aktivit. Je třeba zdůraznit, že řadu aktivit a cvičení pro přípravu na čtení je nezbytné zařazovat do výuky čtení i v průběhu školního roku (zapomíná se na to).

Nácvik nového písmene

Měl by probíhat multisenzoriálně. (Dítěti to pomůže lépe si písmeno a hlavně vztah foném-grafém zapamatovat a zautomatizovat.) V praxi se však můžeme setkat se skutečností, že tímto způsobem je nacvičováno pouze několik prvních písmen. Při nácviku nového písmene je důležitý i rozvoj fonemického sluchu. Úskalím je, že sice učitelé důsledně upevňují sluchové rozlišení hlásky na začátku slova, často však opomíjejí jeho upevnění na dalších pozicích.

Nácvik čtení slabik

V analyticko-syntetické metodě je slabika z počátku chápána jako součást plnovýznamového slova. Je potřeba mechanický nácvik izolovaný slabik nahradit zajímavými aktivitami/ cvičení, které podporují automatizaci si slabik a jejich vazbu ke konkrétnímu slovu. Při nácviku nového písmene by žáci po procvičení různých podob slabik měli přistoupit co nejrychleji ke čtení slov.

Nácvik čtení slov a vět

Metoda je uspořádává nácvik čtení slov do jednotlivých kroků, k posloupnosti kroků ve slabikářích bývá uspořádána různě.

Čtení souvislých textů

Je vhodné pro udržení zájmu o čtení, co nejdříve postoupit ke čtení souvislých textů. Tyto texty musí být vhodné obsahově, z hlediska techniky čtení a grafického znázornění. Avšak často učitelé opomíjejí správný metodický nácvik čtení nového článku, který je vlastně branou k vnímání čtení jako prostředku poznávání.

Dle Fasnerové (2018) se v 1. ročníku nácvik čtení analyticko-syntetickou metodou dělí pouze do tří období:

Jazyková příprava žáků na čtení, tzv. předslabikářové období

Cílem tohoto období je zdokonalení komunikace žáků a to rozšiřováním slovní zásoby, zejména spisovného jazyka. Učitel v tomto období seznamuje žáky i s krásnou literaturou a předčítá jim mnohé úryvky. Výuka českého jazyka by měla být pojata komplexně a většinou se nedělí na výuku gramatiky, literární výuku, a slohové vyučování. Dle Fasnerové (2018) je jedno zda učitel nejprve nacvičí samohlásky nebo souhlásky (většinou s, l, m, p), jejichž pořadí závisí na jednotlivých didaktických materiálech. Fasnerová do tohoto období zahrnuje i nácvik

prvních písmen. Potvrzuje, že nacvičování písmene by mělo probíhat všemi smysly. V rámci analyticko-syntetické metody se žáci seznamují ihned se všemi čtyřmi podobami písmene, v tiskací a psací formě. Identifikují také sluchovou podobu písmene.

Úskalí tradičního pojetí

Moc diktátorské, frontální, podrobná metodika, která je sice fajn, pro začínajícího učitele, ale už ne tak fajn pro žáka, který inklinuje k jinému typu akvizice (- Z. Křivánek a jeho typologie žáka). Vlastně tak trochu jde i proti RVP, které všude kde to jde mluví o individualizaci. Což vlastně tradiční pojetí úplně vypuzuje z nabídky metod, které lze dnes použít. Lze někde dohledat, že si ji samy učitelky individuálně upravují?

Modifikované pojetí

Maňourová (2013) spojila analyticko-syntetickou metodu s genetickou a dala dětem vybrat, co je jim bližší. K tomu přidává psaní vět/příběhů hned od začátku, a zároveň kritizuje v materiálech počátečního čtení absenci zatím neznámých písmen v textech pro děti (-pozor, všeho s mírou, pro někoho to může být problém).

3.2 Genetická metoda

První učebnici využívající genetickou metodu čtení u nás napsal pan Kožíšek, jmenovala se Poupata a vyšla v roce 1927. O současnou úpravu metody a její rozšíření se zasloužila Wágnerová Jarmila, která ve školní roce 1995/1996 zrealizovala experiment, jehož cílem bylo naučit začínající žáky číst genetickou metodou. Tento experiment byl úspěšný a byl schválen Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy České republiky (Fasnerová, 2018).

Kožíšek svou metodu čtení pojmenoval genetickou, protože požadoval, aby jedinec učící se číst prošlo stejnou genezí jako lidstvo (Wágnerová in Wildová, 2005). Materiály pro osvojení čtení genetickou metodou nenesou název slabikář, jelikož metoda nevyužívá nejmenší jednotku mluvené řeči, tzn. slabiky, ale používá nejmenší jednotku řeči psané, grafém. Obsah této metody je zaměřen na důraz na myšlenku a obsah čteného (Wágnerová in Laštůvková, 2009). Wágnerová přirovnává metodu k přirozenému vývoji dítěte, jelikož děti, které se učí číst sami, postupují obdobně. Rozděluje metodu do několik fází. Nejprve žáky zaujmou velká tiskací písmena, zjišťují, co písmena znamenají. V druhé fázi zkouší zachytit podobu jednotlivých grafémů a nakonec pomocí syntézy sestavují slova (Wágnerová, 2002).

Velký důraz klade současná genetická metoda na rozvoj sluchového vnímání, současně však rozvíjí zrakové vnímání. Obě oblasti jsou rozvíjeny vcelku vyváženě, z čehož můžeme

usoudit, že bude vyhovovat žákům sluchového i zrakového typu. Jak už bylo zmíněno při čtení se nepoužívá slabika, děti slova hláskují a čtou celé naráz (Wágnerová, 2002).

Cílem je především pozitivní motivace dětí ke čtení. Slovní zásoba sem rozvíjí přirozenou cestou pomocí pohádek, básniček a říkadel. Žáci se postupně hravou formou začínají seznamovat s velkou tiskací abecedou, kdy se týdně naučí dvě až tři písmena. Žáci se naučí napsat své jméno, jména svých rodičů, kamarádů, spolužáků atd. Psaní rozvíjí a podporuje čtení. Od počátku školního roku učitel musí pravidelně zařazovat cvičení a aktivity pro rozvoj fonemického sluchového vnímání, především na hláskovou syntézu slov (tady bacha na vývoj). Hlavní záměr první etapy nácviku čtení je rozvoj sluchové percepce. především jde o pochopení analýza a syntézy (zautomatizovaná až v 7-8 letech), které se děje nejlépe pomocí didaktických her na základě písmen velké tiskací abecedy. Většinou to trvá šest měsíců (pozitivní informace). Přitom žáci začínají číst jednotlivá slova, věty, texty. Zároveň dochází k rozvoji zrakové percepce na všech úrovních (Fasnerová, 2018).

3.3 Splývavé čtení

Čtení s porozuměním je ukryto v rychlosti zpracování CNS. Dosud žádná metodika neumožnila dítěti volit své vlastní tempo učení čtení. Metodika „Sfumato“ spadá do oblasti inkluzivního myšlení („inkluzivní výchova a vzdělávání“), tzn. že v sobě obsahuje individuální přístup s respektováním věkových zvláštností. Dítě je pozorné, soustředěné a aktivní zároveň.

Metody počátečního čtení z pohledu logopeda:

Důležitá je tedy metodika, přístup k určité metodě počátečního čtení. Při provádění výzkumu obtíží při čtení ve 30. letech (G.L. Bond in Křivánek) zjistil, že v jednotlivých třídách dochází k seskupování žáků se slabým zrakovým či sluchovým vnímáním. Dalším zkoumáním zjistil, že skupiny žáků s obtížemi ve zrakovém vnímání se vyskytují v třídách, ve kterých je výuka počátečního čtení zaměřená jednoznačně zaměřena na zrakovou analýzu (analytické metody). Nabízí se tedy dvě cesty, z nichž jedna je rovnoměrně pokrýt oba smysly a druhá je u každého dítěte diagnostikovat vyhovující typ učení a ten v přístupu k žákovi upřednostňovat. Vedle těchto dvou skupin existují ještě další dvě. Žáci, kteří mají obě smyslové vnímání bez větších deficitů a skupina, která má deficity v obou oblastech, u takových žáků by (bylo dobré) přemýšlet o naprostém individualizování výuky počátečního čtení (Křivánek).

4 MATERIÁLY PRO VÝUKU POČÁTEČNÍHO ČTENÍ

Materiálem počátečního čtení pro účely této práce nazýváme učebnice nebo učební texty užívané během 1. ročníku základní školy. Akcent klademe zvláště na materiál pro nácvik prvních vět a textových celků. U nejčastěji využívané metody čtení u nás (viz kapitola 3), metody analytiko-syntetické, se jedná zpravidla o slabikář doplněný pracovním sešitem Živá abeceda.

V první kapitole mimo jiné popisujeme potřebu úspěšně zvládnutého procesu čtení i jeho množství jeho nároků na jedince. Z těchto důvodů jsou materiály používané k jeho osvojení neustále ve středu zájmu mnoha oborů. Velice často se můžeme setkat s rozmanitými analýzami těchto materiálů na úrovni závěrečných prací. Diplomové, bakalářské i jiné závěrečné práce nejen na pedagogických fakultách se zabývají materiály z různých úhlů pohledů.

Ať už jde o jeho cestu časem (Tučková, 2008), charakterizování pozice materiálu ve výuce, dílčí podrobné analýzy jednotlivých materiálů, či stručně rešerše materiálů momentálně dostupných. Časté jsou i práce zkoumající materiály ve vztahu k metodě počátečního čtení, k žákům se specifickými vzdělávacími potřebami, k doplňujícím materiálům, k využití v praxi. Další závěrečné práce si vzali za cíl materiály pro počáteční čtení přímo vytvořit, ovšem tyto práce jsou změřené primárně na grafickou část

Bohužel tyto práce nejsou veřejně přístupné

3.1 Legislativní vymezení

Zákon č. 361/2004 Sb., tzv. školský se o materiálech využívaných pro vzdělávání vyjadřuje v rámci paragrafu 27 takto: „Ministerstvo uděluje a odnímá učebnicím a učebním textům pro základní a střední vzdělávání schvalovací doložku na základě posouzení, zda jsou v souladu s cíli vzdělávání stanovenými tímto zákonem, rámcovými vzdělávacími programy a právními předpisy.“

Všeobecné cíle vzdělávání uvedené v zákoně č. 361/2004 Sb. v platném znění, konkretizuje rámcový vzdělávací program (dále jen RVP) pro daný druh vzdělávání, konkrétně v tomto případě pro základní vzdělávání. Dále RVP stanovuje formy, délku a povinný obsah vzdělávání, podmínky průběhu a ukončování vzdělávání a zásady pro tvorbu školních vzdělávacích programů. V neposlední řadě charakterizuje i podmínky pro vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a nezbytné materiální, personální a organizační podmínky a podmínky bezpečnosti a ochrany zdraví (zákon č. 361/2004 Sb.).

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání jako cíle v 1. období prvního stupně (1.-3. ročník) uvádí „plynulé čtení s porozuměním textům přiměřeného rozsahu a náročnosti, čte a přednáší z paměti ve vhodném frázování a tempu literární texty přiměřené věku“ (RVP ZV, 2017, s. 20). Výčet dovedností týkající se počátečního čtení v RVP ZV se od původního znění z roku 2005 do poslední aktualizace nezměnily. Momentálně dochází k přepracování a celkové inovaci RVP, nebo se o tom aspoň 2 roky mluví. Na názory pedagogů vůči RVP se nedávno ptala redakce časopisu Rodina a škola. Reakce byly velice rozporuplné a zastoupily celou škálu od pozitivního hodnocení, přes volání po změně, až po velmi negativní odezvu().

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy (dále jen MŠMT) knihám a jiným materiálům splňující požadavky školského zákona a RVP udělovala tzv. schvalovací doložku. Podmínky pro udělování a odnímání schvalovacích doložek stanovuje *Směrnice náměstka ministra pro vzdělávání ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy postupu a stanoveným podmínkám pro udělování a odnímání schvalovacích doložek učebnicím a učebním textům a k zařazování učebnic a učebních textů do seznamu učebnic*. Podnět k udělení schvalovací doložky podává nakladatel dodáním rukopisu a potřebných náležitostí (příloha 1 schvalovací doložky) na příslušný odbor MŠMT. Rukopis poté hodnotí dle formuláře v příloze 5 vybraní odborníci. Součástí schvalovací doložky je i příloha 7, ve které nalezneme přehled některých asociací, jejichž členové se mohou stát hodnotiteli daného rukopisu, mezi nimi najdeme také Logopedickou společnost Miloše Sováka. Na základě několik hodnocení je následně vydána schvalovací doložka danému rukopisu na 6 let. Doložku lze posléze prodloužit.

3.3 Charakteristika kritérií

Analýza kritérií použitých v různých recenzích a analýzách publikovaných v rámci závěrečných prací, odborných článků a recenzí.

Práce i recenze mám stažené, kritéria vypíšu do přehledné tabulky a rozdělím do skupin

3.4 Charakteristika kritérií použitých v pilotním šetření

nakladatelství

součást ucelené řady (napříč předměty)

doplňující materiály (el. verze)

cena, slevový program nakladatelství

přehlednost a členění, logická návaznost

ilustrace a obrázkový materiál

pořadí písmen

větná stavba v textu

aktuálnost (rodinný model, multikulturní výchova, ...)

náročnost slovní zásoby (výskyt neznámého písmene, souhláskových shluků, měkčení, sykavkové asimilace, ...)

další, např. názor kolegyně, rok vydání, recenze, informace ze školení, názor jiného odborníka (např. logopeda), oblíbenost u žáků a jiné (prosím vypište).

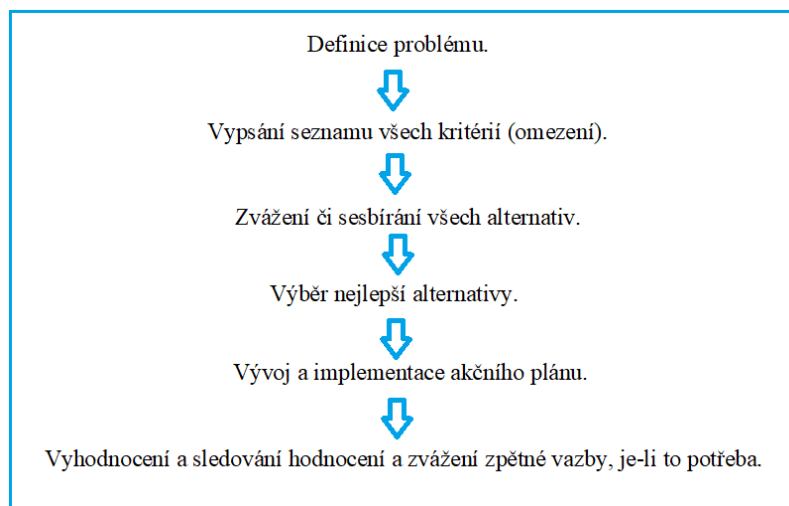
5 FORMULACE VÝZKUMNÉHO PROBLÉMU

Mimo rozvoje čtenářských dovedností ve smyslu techniky čtení nynější pojetí počáteční čtenářské gramotnosti vyzdvihuje porozumění ihned od počátečních kroků výuky čtení (Kucharská, 2015). Tato metodologická pluralita ještě více vyvíjí tlak na vhodnou úpravu textu po jazykové stránce učebnice. Úroveň jazykových dovedností matematickým vyjádřením přímo úměrně ovlivňuje růst čtenářských dovedností.

Možnost výběru vhodného slabikáře či jiného materiálu pro počáteční čtení má v kompetenci pedagog (školský zákon). Nespočet analýz, nároků a pohledů na materiál dává vzniknout nespočtu výběrových kritérií.

Šetření má formu předvýzkumu. Chráska (2007, s.26) popisuje předvýzkum jako „zmenšený model vlastního výzkumu“. Jeho cílem je na relativně malém vzorku osob otestovat vhodnost zvolených technik a metod pro vlastní výzkum. Výsledky, které jsou předvýzkumem získány nelze zobecnit, přesto nám jejich vyvození v předvýzkumu může pomoci minimalizovat riziko nevhodně zvolené metody či zpřesnit formulaci problému a hypotéz výzkumu (ibid).

Výzkumný problém cílí na rozhodování pedagogů 1. stupně, který z materiálů budou ve své výuce používat. Samotné rozhodování je proces, který se dá rozklíčovat do několika fází. Kristina Guo (2008) sestavila pro rozhodovací proces model DECIDE, který má šest částí:



Obr. č.1: Model DECIDE od Kristiny Guo

S ohledem na výše uvedený model, můžeme prohlásit, že předmětem našeho zájmu je zejména bod číslo dvě: „vypsání seznamu všech kritérií“, přesněji tedy přiřazení míry vlivu každému z vybraných kritérií. V rámci analýzy dostupných materiálů jsme v předchozí kapitole sepsaly možná kritéria, které lze při výběru materiálu pro počáteční čtení zohlednit, rozdělily

jsme je do skupin a nejčastější vložily do dotazníku s prosbou o seřazení podle váhy, které jednotlivým kritériím respondenti přisuzují.

Výzkumný problém lze tedy formulovat takto:

Jaká kritéria ovlivňují pedagogy při výběru materiálu pro počáteční čtení? Jakou váhu mají při tomto procesu jazyková kritéria?

5.1 Hlavní cíl a dílčí cíle

Za hlavní cíl si stanovujeme prostřednictvím dotazníkového šetření získat podrobnější informace o tom, jaká kritéria využívají pedagogové 1. stupně při výběru materiálů pro počáteční čtení.

Dílčí cíle:

- Zmapovat pořadí vytyčených jazykových kritérií (přesněji pořadí písmen, větná stavba textu, náročnost slovní zásoby).
- Zhodnotit, jakým způsobem pedagogové nazírají na vývoj jazykových schopností dítěte v 1. ročníku ZŠ.
- Zmapovat, zda mezi pořadím jednotlivých uvedených jazykových kritérií jsou rozdíly.

5.2 Stanovení hypotéz a výzkumné otázky

Pro dotazníkové šetření byly zvoleny tyto hypotézy:

1 H_A : Respondenti (pedagogové na 1. stupni) přisuzují význačně větší váhu jazykovým kritériím než materiálním kritériím.

2 H_A : Mezi jednotlivým pořadím jazykových kritérií existuje souvislost.

3 H_A : Mezi pořadím jazykových kritérií u respondentů vyučujících pomocí analyticko-syntetické metody a pořadím jazykových kritérií u respondentů vyučujících pomocí genetické metody je rozdíl.

4 H_A : Mezi vybranými materiály počátečního čtení a pořadím jazykových kritérií existuje signifikantní vztah.

5 H_A : Respondenti, kteří jako vybraný materiál uvádějí slabikář od nakl. Nová škola – duhová řada, jsou s materiálem více spokojeni než respondenti užívající jiný materiál.

6 H_A : Mezi metodou čtení a dobou, kdy je vyžadována daná dovednost, je signifikantní vztah.

Následně byly alternativní hypotézy transponovány na nulové hypotézy:

1 H_0 : Respondenti přisuzují materiálním kritériím a jazykovým kritériím stejnou váhu.

- 2 H_0 : Mezi jednotlivým pořadím jazykových kritérií neexistuje souvislost.
- 3 H_0 : Mezi pořadím jazykových kritérií u respondentů vyučujících pomocí analyticko-syntetické metody a pořadím jazykových kritérií u respondentů vyučujících pomocí genetické metody není rozdíl.
- 4 H_0 : Mezi vybranými materiály počátečního čtení a pořadím jazykových kritérií existuje signifikantní vztah.
- 5 H_0 : Respondenti, kteří jako vybraný materiál uvádějí slabikář od nakl. Nová škola – duhová řada, jsou s materiálem více spokojeni než respondenti užívající jiný materiál.
- 6 H_0 : Mezi metodou čtení a dobou, kdy je vyžadována daná dovednost není žádný vztah.

6 METODIKA PŘEDVÝZKUMU

Výzkumná část práce je strukturovaná jako předvýzkum, jejímž hlavním cílem bylo, prostřednictvím dotazníkového šetření, získat podrobnější informace o tom, jaká kritéria využívají pedagogové 1. stupně při výběru materiálů pro počáteční čtení.

6.1 Proces sběru dat

Pro tento předvýzkum byla zvolena struktura kvantitativního charakteru. Podstata kvantitativního výzkumu spočívá v testování hypotéz, jejich verifikaci či falzifikaci. Pro účel sběru dat byl sestaven dotazník vlastní konstrukce.

Dotazníkové šetření se řadí mezi hodně používané techniky sběru dat ve společenských vědách, zejména pedagogice (Linhart, 1996). Chráska (ibid, s.163) vymezuje dotazník jako *„soustavu předem připravených a pečlivě formulovaných otázek, které jsou promyšleně seřazeny a na které dotazovaná osoba odpovídá písemně“* R. M. W. Travers (in Chráska, 2016) upozorňuje na nadužívanost dotazníku v pedagogickém výzkumu v poměru ke klesavé tendenci u ostatních společenských oblastí. *„Podstatou dotazníku je zjištění dat o respondentovi, ale i jeho názorů a postojů k problémům, které dotazujícího zajímají“* (Skutil, 2011, s. 80). Autor upozorňuje na skutečnost, že pomocí dotazníkového šetření zjišťujeme, jak respondenti realitu vidí nebo chtějí vidět nikoliv její objektivní podstatu (ibid.).

Klíčovou úlohu zaujímá při tvorbě dotazníku položka. Z hlediska formulace dělíme položku na otázku nebo pokyn (Chráska, 2016). U položek rozlišujeme také míru otevřenosti. K uzavřené otázce či příkazu jsou respondentovi nabídnuty hotové alternativní odpovědi, za účelem označení vhodné možnosti. Polouzavřené položky nejprve předkládají probandovi alternativní odpověď, následně se domáhají vysvětlení formou otevřené otázky. Možnost jakékoli odpovědi respondentovi nabízí otevřená otázka. Položka pouze nasměruje na předmět zkoumání (Gavora, 2000).

Součástí dotazníku je univerzální průvodní dopis. V něm oslovujeme respondenty s žádostí, seznamujeme je v krátkosti s tématem práce a cíli šetření a uvádíme orientační dobu potřebnou k vyplnění (Příloha 1). Dotazník použitý ke sběru dat obsahuje 8 položek. Nosičem obsahu je papír. Formátování bylo zvoleno na šířku listu s tiskem dvou stran dokumentu na jednu stranu listu. Na první stranu byl vložen průvodní dopis s kontaktem na autorku. Po zvážení byl na konec dotazníku aplikován prvek origami skládky jako poděkování za ochotu. Konečnou podobu dotazníku lze najít v seznamu příloh pod názvem Příloha 2.

Před samotnou distribucí ověřily srozumitelnost dotazníku tři osoby. Dvě splňují kritéria výzkumu, jedná se o pedagogy 1. stupně základní škol se zkušeností výuky počátečního čtení. Třetí osoba má vysokoškolské vzdělání v oboru český jazyk a literatura. Samotného šetření testující osoby se nezúčastnili. Autorka při vyplňování nebyla přítomna, ovšem se všemi testovanými osobami vedla posléze rozhovor. Na základně připomínek byl dotazník lehce upraven. Bylo upraveno znění dvou položek pro zvýšení pravděpodobnosti úspěchu. Zároveň byly přidány do oslovení respondentů koncovky mužského i ženského rodu pro genderové vyvážení.

Distribuce probíhala během měsíců dubna a května. Upřednostnili jsme osobní kontakt. Po domluvě jsme navštívili vybrané základní školy. Během rozhovoru s řediteli nebo jejich zástupci jsme představili výzkumný problém a požádali o možnost rozdáni dotazníků pedagogům. V několika případech byl řediteli zajištěn osobní kontakt autorky práce s pedagogy, v ostatních školách distribuci a sběr iniciovali sami ředitelé.

6.2 Charakteristika výzkumného souboru

Výzkumný soubor nebyl dán náhodou. Jedná se o soubor vytvořený záměrně s ohledem na výzkumný problém (Švaříček a kol., 2007). Volba souboru se opírá o vymezení určitých požadavků, které musí účastníci splňovat (Miovký, 2006). Tato kritéria byla vymezena ve shodě s výzkumným problémem následovně:

- Respondentem se může stát dospělá osoba pracující na pozici pedagog 1. stupně,
- respondentem se může stát dospělá osoba, která v rámci svého povolání vyučovala základy čtení v 1. ročníku ZŠ,
- respondent musí splňovat obě kritéria zároveň.

Dotazníkové šetření bylo realizováno na území České republiky. S ohledem na formu šetření požadující nevelký výzkumný soubor, se autorka práce geograficky omezila pouze na okres Znojmo.

6.3 Analýza výsledků dotazníkového šetření

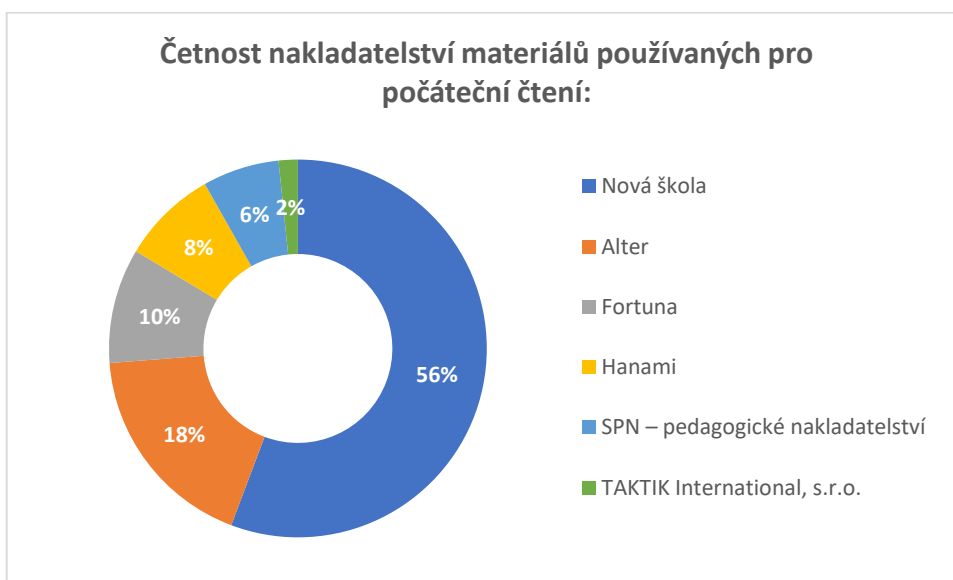
Dotazník (Příloha č.2) se sestával celkem z 8 položek. Kombinoval položky otevřené (položka 1, 2, 7 a 8), uzavřené (položky 4, 5, 6), které zahrnovali tabulku s možností zaškrtnutí odpovědi, i jednu položku škálovou (položka 3).

Souhrnně bylo rozdáno na 110 dotazníků, konkrétním pedagogům 1. stupně nebo jejich nadřízenému. Následně se omluvilo 11 pedagogů z důvodu nepochopení některých položek

dotazníku, konkrétněji se jevem zabýváme v limitech studie. Další 2 dotazníky byly vráceny z důvodu nesplnění kritéria zkušenosti s výukou počátečního čtení v 1. ročníku ZŠ. Celkem se zpět vrátilo 75 vyplněných dotazníků. Ke zpracování údajů bylo použito 61 z nich. Zbýlých 5 vyplněných dotazníků bylo se vzorku vyjmuta, kvůli chybnému vyplnění nebo opomenutí některé z položek. Návratnost dotazníku tedy byla 68,2 %.

První položkou zjišťujeme, s jakým konkrétním materiálem, popř. materiály pedagog pracuje při výuce počátečního čtení. Ve vyhodnocení četnosti, zjišťujeme současný trend v používání materiálů. Položka dotazníku má formu pokynu a je otevřená. Respondentům je zajištěn prostor pro výčet veškerých možností.

Položka číslo 1 zní: Napište, prosím, název a nakladatelství materiálů, které používáte pro výuku počátečního čtení:

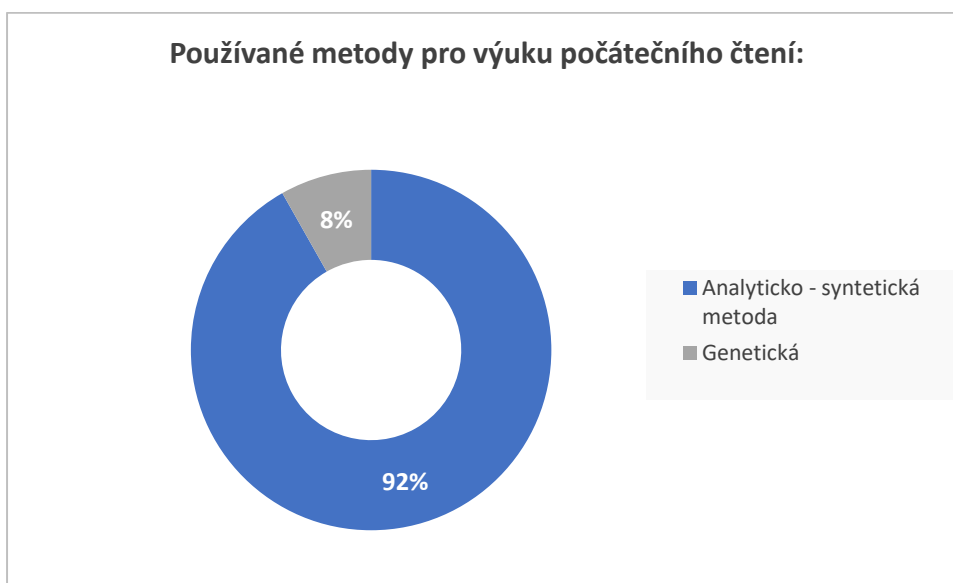


Graf č. 1: Četnost nakladatelství materiálů pro počáteční čtení uvedené v dotaznících

Přesto, že v položce se dotazujeme na konkrétní název materiálu použitého respondentem pro počáteční čtení, odpovědělo na ní pouze 26 respondentů, tj. 43 %. Dále vycházíme pouze z názvu nakladatelství, které daný materiál vydalo. Graf č. 1 znázorňuje procentuální zastoupení odpovědí na položku. 34 respondentů (56 %) odpovědělo, že používá materiály od nakladatelství Nová škola – duhová řada, 11 respondentů (18 %) uvedlo nakladatelství Alter, 6 respondentů (10 %) používá ve výuce materiály od nakladatelství Fortuna, skupina 5 respondentů (8 %) uvedla materiály malého nakladatelství Hanami, 4 respondenti uvedli, že používá SPN – pedagogické nakladatelství, 1 respondent (2 %) uvedl materiály nakladatelství TAKTIK International, s.r.o.

Druhou položkou se zaměřujeme na metodu počátečního čtení používanou respondentem. Jde o v pořadí druhou položku kontaktního typu. Má nestrukturovaný charakter. Druhá položka byla otevřená, aby poskytla respondentům prostor pro bližší vyjádření ve snaze zachytit trend modifikování jednotlivých metod z důvodu snahy přizpůsobit tradiční metodu individuálně svým žákům.

Položka číslo 2 zní: Jakou metodu počátečního čtení používáte?

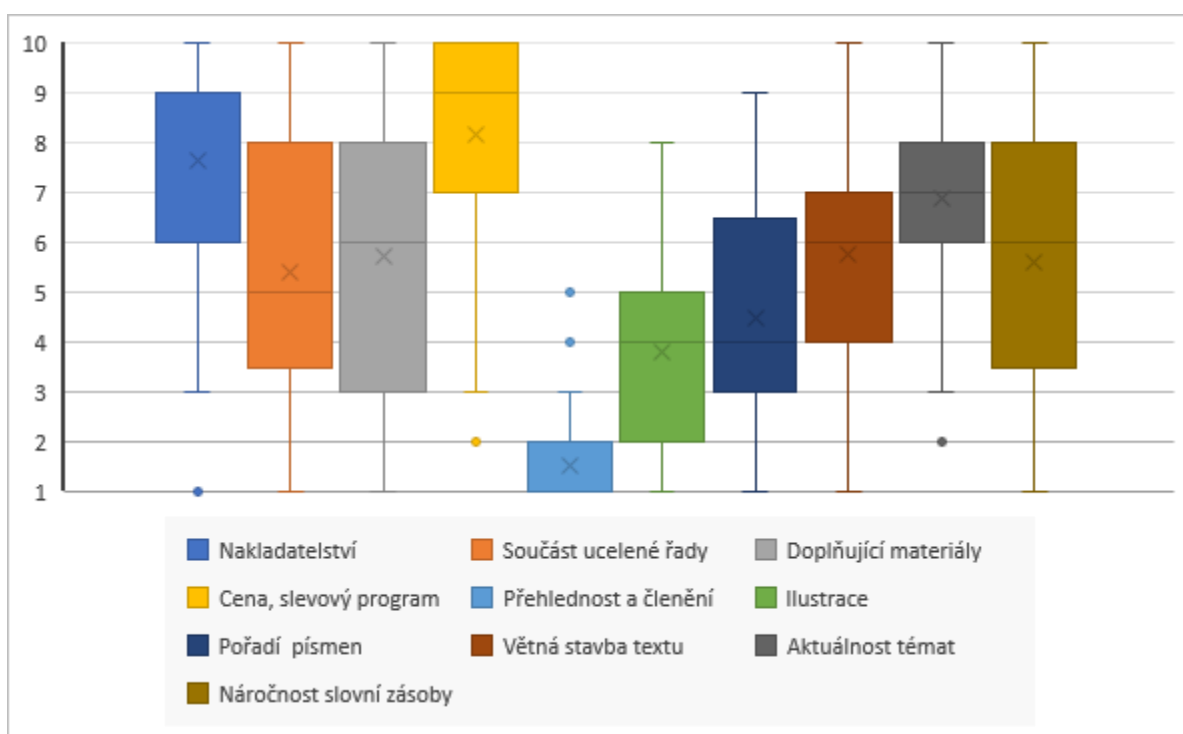


Graf č. 2 Používané metody pro výuku čtení

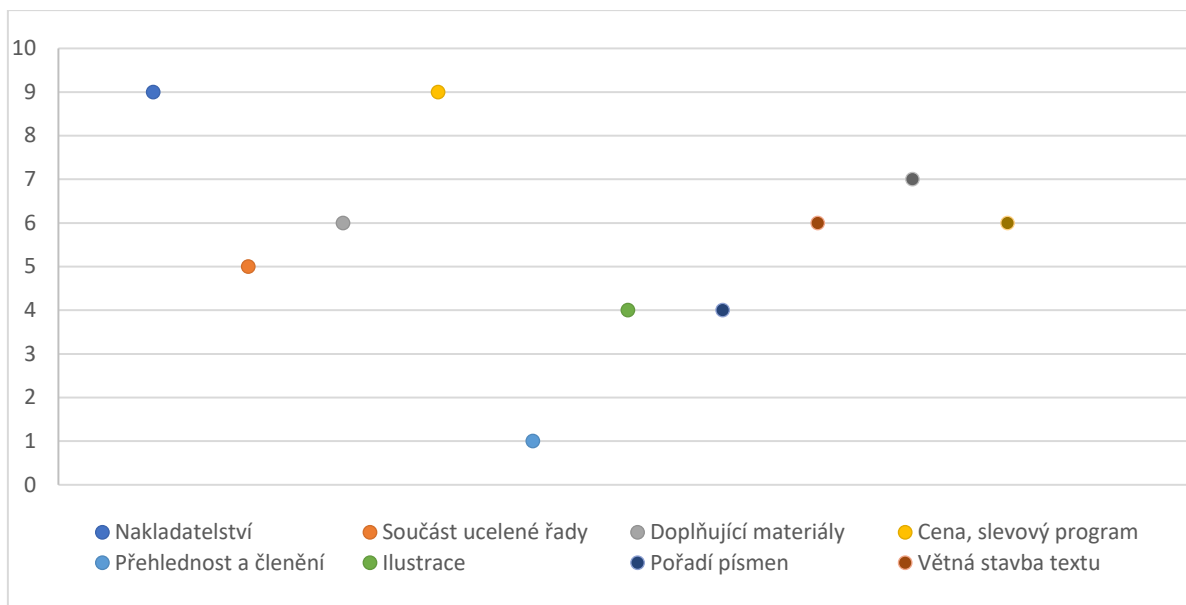
Výsledky četností odpovědí na tuto položku můžeme ilustrovat takto. 56 respondentů (tj. 92 %) uvedlo analyticko-syntetickou metodu, z toho 4 respondenti uvedli jako používanou metodu Sfumato, neboli metodu Splývavého čtení, kterou přiřazujeme na základě poznatků Anny Kucharské (2014) k analyticko-syntetické metodě jako modifikaci. Genetickou metodu uvedlo 5 respondentů (8 %). U položky číslo 2 jsme si dovolili interpretaci některých odpovědí. Odpověď respondenta č. 1 „klasickou“ interpretujeme z pohledu historie metod používaných na území České republiky (viz například Košek Bartošová, 2014) a na základě dostupných výzkumu na toto téma (například Kucharská, Barešová, 2012) jako metodu analyticko-syntetickou. Odpověď respondenta č. 2 „hláska – slabika – slovo“ interpretujeme na základě poznatků z kapitoly 3 jako metodu analyticko-syntetickou s převahou syntetický cvičení. Odpověď respondenta č. 3 „A-S“ interpretujeme jako zkratku pro metodu analyticko-syntetickou. Odpověď respondenta č. 4 „ASM“ interpretujeme taktéž jako zkratku analyticko-syntetické metody.

Třetí položka cílí na rozhodovací proces respondenta. Pomocí škály od 1 do 10, kdy 1 znamená nejdůležitější a 10 méně důležité, určí pořadí vybraných kritérií, podle vlastní zkušenosti. Respondentovi se nabízí 10 vybraných kritérií a 1 volné pole pro možnost přidat vlastní kritérium. Položku lze zařadit mezi polostrukturované, stupnicové položky. Chráska (2016) upozorňuje na negativum strukturovaných položek, které spočívá v různé výpovědní hodnotě závisující na rozmanité kombinaci odpovědí.

Položka číslo 3 zní: Prosím, seřadte následující kritéria podle důležitosti, kterou jim přikládáte při výběru materiálu pro počáteční čtení (1- nejdůležitější, 10- nejméně důležité):



Graf č. 3: Krabicový graf sledovaných kritérií pro výběr materiálů pro výuku počátečního čtení



Graf č. 4 Bodový graf pro hodnoty mediánu u sledovaných kritérií – doplňkový graf

Dle grafu č. 3 a doplňkového grafu č. 4 můžeme uvést následujících 10 orientačních charakteristik každého vybraného kritéria z pohledu vlivu na rozhodování při výběru materiálů pro počáteční čtení.

U daného kritéria nakladatelství byl vymezen medián v hodnotě 9, mezní hodnota horního kvartilu byla totožná s mediánem, hodnota dolního kvartilu se pohybovala až k hodnotě 6.

U daného kritéria součást ucelené řady byl vymezen medián v hodnotě 5, mezní hodnota horního kvartilu se pohybovala až k hodnotě 5, mezní hodnota dolního kvartilu se pohybovala až k hodnotě 3,5.

U daného kritéria doplňující materiály byl medián vymezen v hodnotě 6, mezní hodnota horního kvartilu se pohybovala až k hodnotě 8, mezní hodnota dolního kvartilu dosahovala až k hodnotě 3.

U daného kritéria cena, slevový program byl vymezen medián v hodnotě 9, mezní hodnota horního kvartilu se pohybovala až k hodnotě 10, mezní hodnota dolního kvartilu dosahovala hodnoty 7.

U daného kritéria přehlednost a členění byl vymezen medián v hodnotě 1, mezní hodnota horního kvartilu dosahovala až k hodnotě 2, mezní hodnota dolního kvartilu byla totožná s mediánem.

U daného kritéria ilustrace byl vymezen medián v hodnotě 4, mezní hodnota horního kvartilu dosahovala hodnoty 5, mezní hodnota dolního kvartilu dosahovala až k hodnotě 2.

U daného kritéria pořadí písmen byl vymezen medián v hodnotě 4, mezní hodnota horního kvartilu dosahovala k hodnotě 6,5, mezní hodnota dolního kvartilu dosahovala až k hodnotě 3.

U daného kritéria větná stavba textu byl vymezen medián v hodnotě 6, mezní hodnota horního kvartilu dosahovala k hodnotě 7, mezní hodnota dolního kvartilu dosahovala k hodnotě 4.

U daného kritéria aktuálnost témat byl vymezen medián v hodnotě 7, mezní hodnota horního kvartilu dosahovala hodnoty 8, mezní hodnota dolního kvartilu dosahovala hodnoty 6.

U daného kritéria náročnost slovní zásoby byl vymezen medián v hodnotě 6, mezní hodnota horního kvartilu dosahovala až hodnoty 8. mezní hodnota dolního kvartilu dosahovala až hodnoty 3,5.

Následující instrukce připravuje respondenta na vyplnění dalších tří položek. Specifikuje, přibližuje pokyn následujících tří položek.

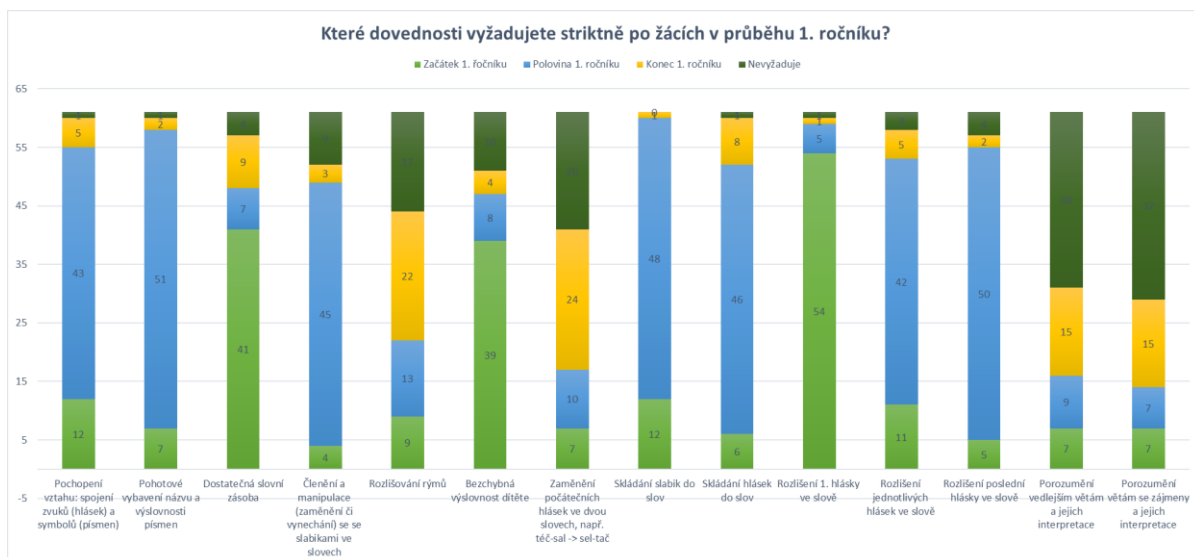
Instrukce zní: V následujících třech otázkách se ptám na nejzazší dobu, kdy podle Vás žák musí daný úkol dokázat splnit automaticky, bez zaváhání či četných chyb. Tedy dobu, kdy (pokud žák daný úkol nezvládá s jistotou) začínáte pomýšlet u konkrétního žáka o nějakém druhu podpory navíc.

Položka čtyři, pět a šest se zaměřují na jazykové dovednosti dítěte, které jsou zde pro transparentnost definovány konkrétními úkoly. Respondentovi se nabízí výčet 14 úkolů. Vybírá vždy libovolný počet odpovědí současně. Proměnná u těchto položek je definovaná časem. Každá položka má vlastní tabulku s výčtem úkolů. Pro přehlednost uvádíme grafy četností dle jednotlivých dovedností a na závěr graf shrnující všechny sledované dovednosti.

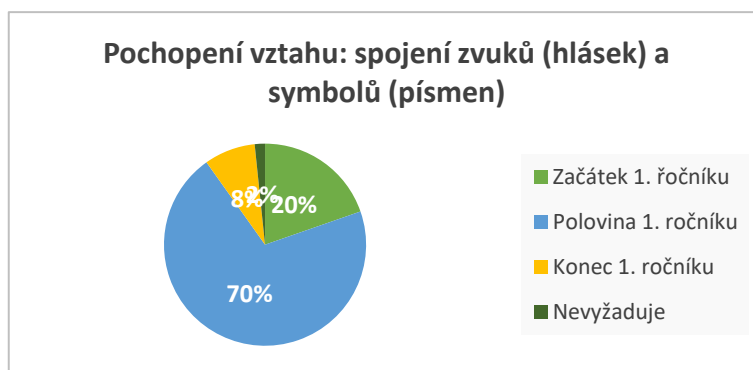
Položka číslo 4 zní: Prosím, označte dovednosti, které po žácích striktně vyžadujete při nástupu do 1. třídy.

Položka číslo 5 zní: Prosím, označte dovednosti, které po žácích striktně vyžadujete v pololetí 1. třídy.

Položka číslo 6 zní: Prosím, označte dovednosti, které po žácích striktně vyžadujete na konci 1. třídy.

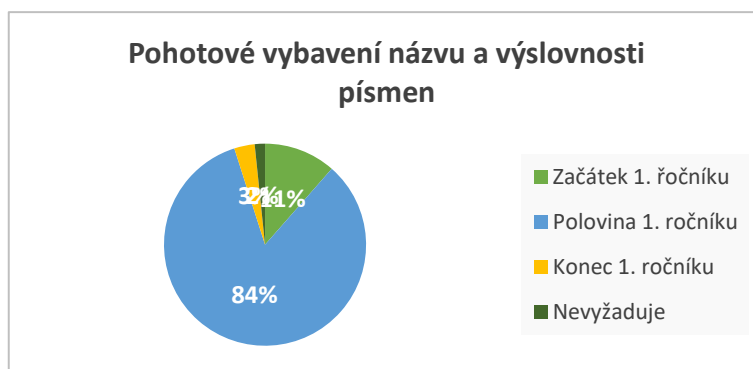


Graf č. 5: Shrnující graf vyžadovaných dovedností respondenty v průběhu 1. ročníku



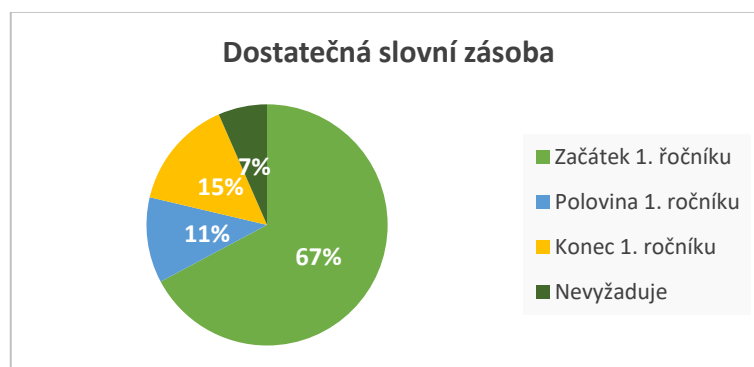
Graf č. 6: Pochopení grafém-fonémového vztahu – doplňující graf

Dovednost pochopení grafém-fonémového vztahu dle grafu č. 6 vyžaduje po svých žácích 12 (20 %) respondentů ihned po nástupu do 1. ročníku, 43 (70 %) respondentů ji vyžaduje přibližně v polovině 1. ročníku, 5 (8 %) respondentů danou dovednost striktně požaduje na konci 1. ročníku. 1 (2 %) respondent dovednost pochopení grafém-fonémového vztahu po svých žácích striktně nevyžaduje ani na konci 1. ročníku.



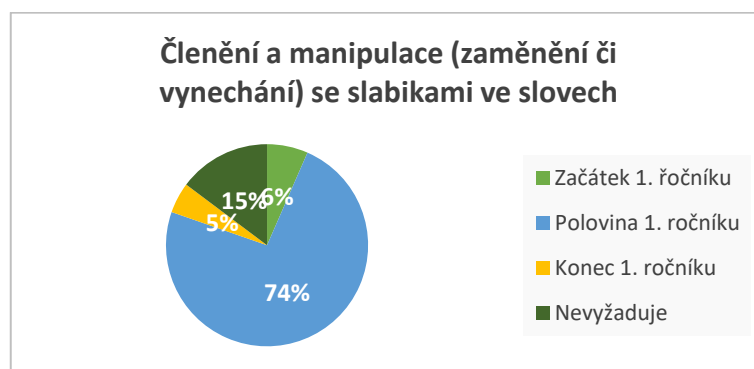
Graf č. 7: Pohotovité vybavení názvu a výslovností písmen – doplňující graf

Dovednost pohotovité vybavení písmen dle grafu č. 7 vyžaduje po žácích ihned při nástupu do 1. ročníku 7 (11 %) respondentů, 51 (84 %) respondentů vyžaduje danou dovednost přibližně v polovině 1. ročníku, 2 (3 %) respondenti ji striktně vyžadují na konec 1. ročníku. 1 (2 %) respondent danou dovednost během 1. ročníku nevyžaduje.



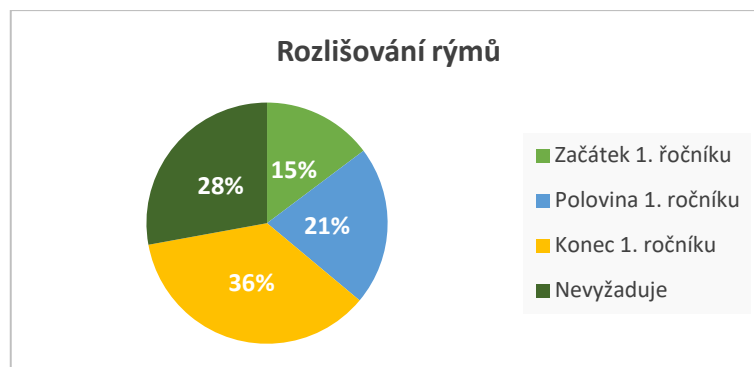
Graf č. 8: Dostatečná slovní zásoba

Dostatečnou slovní zásobu dle grafu č. 8 vyžaduje striktně při nástupu do 1. ročníku po svých žácích 41 (67 %) respondentů, 7 (11 %) respondentů ji vyžaduje přibližně v polovině 1. ročníku, 9 (15 %) respondentů vyžaduje danou dovednost na konci 1. ročníku. 4 (7 %) respondenti danou dovednost po svých žácích během 1. ročníku nevyžadují vůbec.



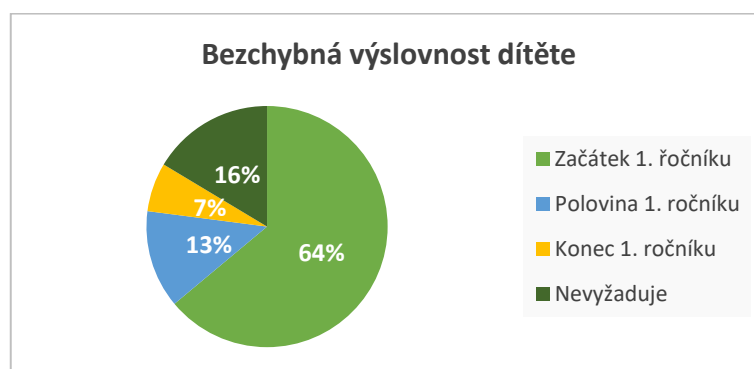
Graf č. 9: Členění a manipulace (zaměnění či vynechání) se slabikami

Dovednost členění a manipulace (zaměnění či vynechání) se slabikami dle grafu č. 9 vyžaduje po svých žácích 4 (6 %) respondenti ihned po nástupu do 1. ročníku, 45 (74 %) respondentů ji vyžaduje přibližně v polovině 1. ročníku, 3 (5 %) respondentů danou dovednost striktně požaduje na konci 1. ročníku. 9 (15 %) respondentů dovednost pochopení grafém-fonémového vztahu po svých žácích striktně nevyžaduje ani na konci 1. ročníku.



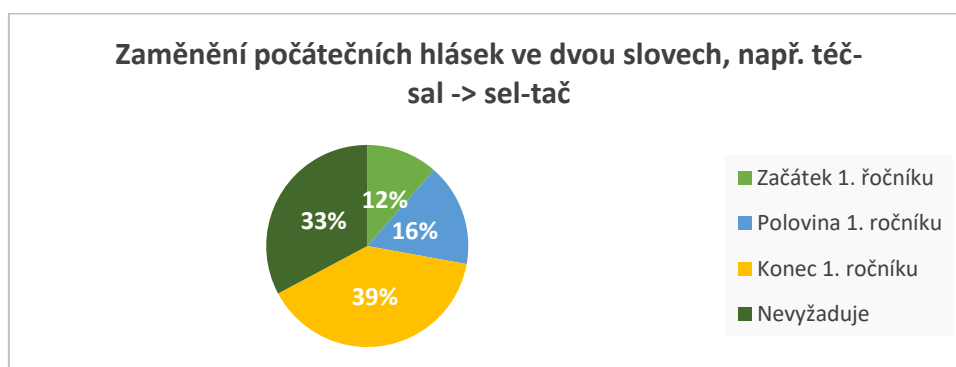
Graf č. 10: Rozlišování rýmů

Dovednost rozlišování rýmů dle grafu č. 10 vyžaduje striktně při nástupu do 1. ročníku po svých žácích 9 (15 %) respondentů, 13 (21 %) respondentů ji vyžaduje přibližně v polovině 1. ročníku, 22 (36 %) respondentů vyžaduje danou dovednost na konci 1. ročníku. 17 (28 %) respondentů danou dovednost po svých žácích během 1. ročníku nevyžadují vůbec.



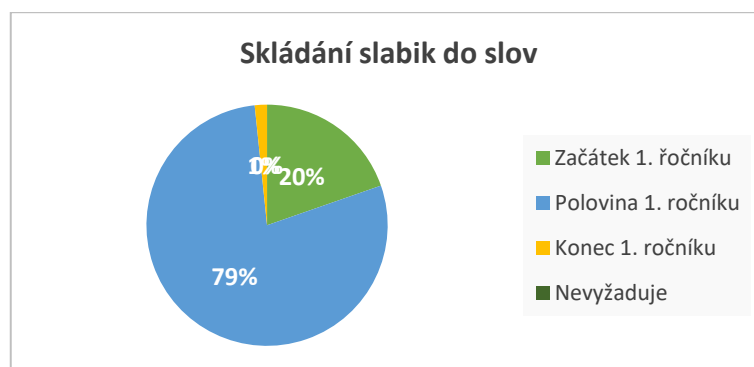
Graf č.11: Bezchybná výslovnost dítěte

Bezchybnou výslovnost dle grafu č. 11 vyžaduje po svých žácích 39 (64 %) respondentů ihned po nástupu do 1. ročníku, 8 (13 %) respondentů ji vyžaduje přibližně v polovině 1. ročníku, 4 (7 %) respondenti danou dovednost striktně požaduje na konci 1. ročníku. 10 (16 %) respondentů dovednost pochopení grafém-fonémového vztahu po svých žácích striktně nevyžaduje ani na konci 1. ročníku.



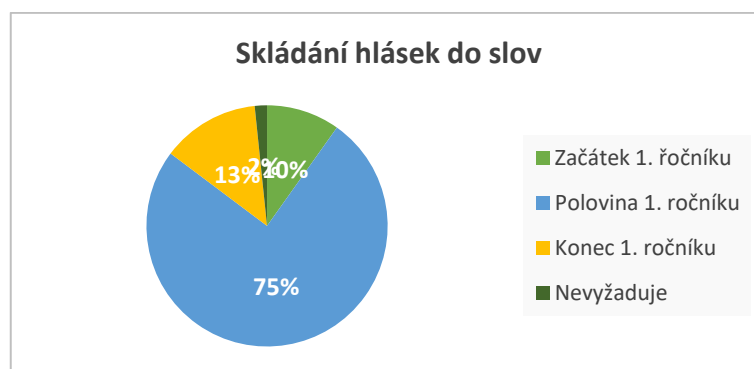
Graf č. 12: Zaměnění počátečních hlásek ve dvou slovech

Dovednost zaměnění počátečních hlásek ve dvou slovech dle grafu č. 12 vyžaduje po žácích ihned při nástupu do 1. ročníku 7 (12 %) respondentů, 10 (16 %) respondentů vyžaduje danou dovednost přibližně v polovině 1. ročníku, 24 (39 %) respondentů ji striktně vyžadují na konci 1. ročníku. 20 (33 %) respondentů danou dovednost během 1. ročníku nevyžaduje.



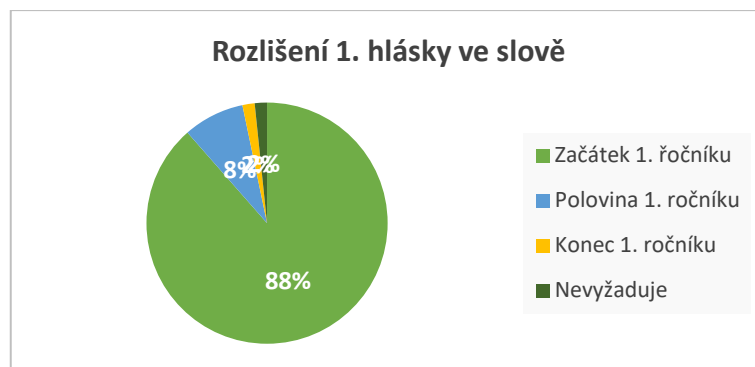
Graf č. 13: Skládání slabik do slov

Dovednost skládání slabik do slov vztahu dle grafu č. 13 vyžaduje po svých žácích 12 (20 %) respondentů ihned po nástupu do 1. ročníku, 48 (79 %) respondentů ji vyžaduje přibližně v polovině 1. ročníku, 1 (1 %) respondent danou dovednost striktně požaduje na konci 1. ročníku. Všichni respondenti danou dovednost striktně vyžadují v průběhu 1. ročníku.



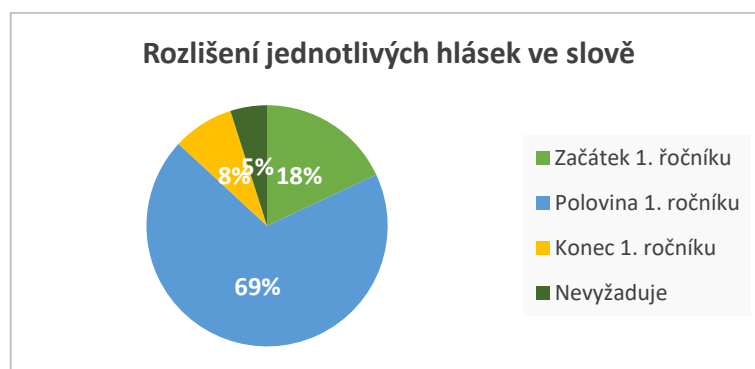
Graf č. 14: Skládání hlásek do slov

Dovednost skládání hlásek do slov dle grafu č. 14 vyžaduje po žácích ihned při nástupu do 1. ročníku 6 (10 %) respondentů, 46 (75 %) respondentů vyžaduje danou dovednost přibližně v polovině 1. ročníku, 8 (13 %) respondenti ji striktně vyžadují na konec 1. ročníku. 1 (2 %) respondent danou dovednost během 1. ročníku nevyžaduje.



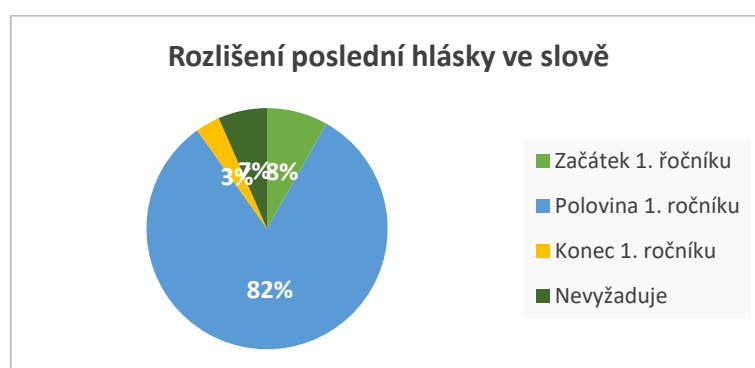
Graf č. 15: Rozlišení první hlásky ve slově

Dovednost rozlišení první hlásky ve slově dle grafu č. 15 vyžaduje po žácích ihned při nástupu do 1. ročníku 54 (88 %) respondentů, 5 (8 %) respondentů vyžaduje danou dovednost přibližně v polovině 1. ročníku, 1 (2 %) respondent ji striktně vyžaduje až na konci 1. ročníku. 1 (2 %) respondent danou dovednost během 1. ročníku nevyžaduje.



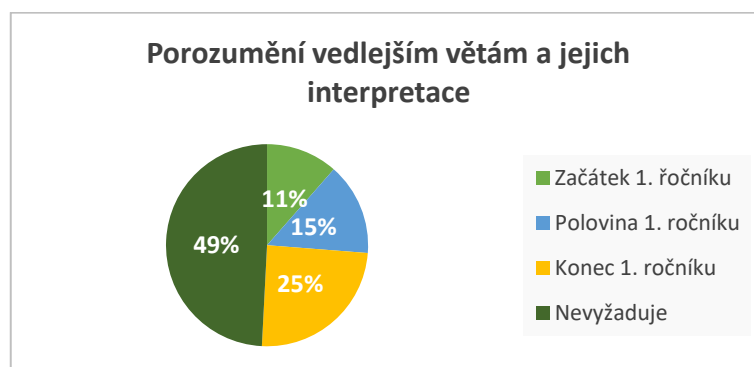
Graf č. 16: Rozlišení jednotlivých hlásek ve slově

Dovednost rozlišení jednotlivých hlásek ve slově dle grafu č. 16 vyžaduje po svých žácích 11 (18 %) respondentů ihned po nástupu do 1. ročníku, 42 (69 %) respondentů ji vyžaduje přibližně v polovině 1. ročníku, 5 (8 %) respondentů danou dovednost striktně požaduje na konci 1. ročníku. 3 (5 %) respondenti dovednost pochopení grafém-fonémového vztahu po svých žácích striktně nevyžaduje ani na konci 1. ročníku.



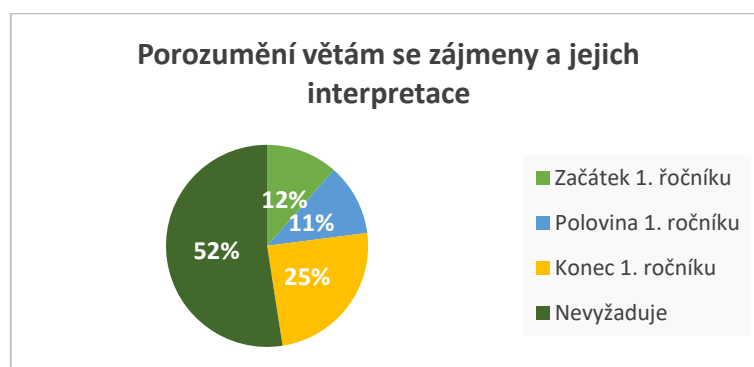
Graf č. 17: Rozlišení poslední hlásky ve slově

Dovednost rozlišení poslední hlásky ve slově dle grafu č. 17 vyžaduje po svých žácích 5 (8 %) respondentů ihned po nástupu do 1. ročníku, 50 (82 %) respondentů ji vyžaduje přibližně v polovině 1. ročníku, 2 (3 %) respondenti danou dovednost striktně požaduje na konci 1. ročníku. 4 (7 %) respondenti dovednost pochopení grafém-fonémového vztahu po svých žácích striktně nevyžaduje ani na konci 1. ročníku.



Graf č. 18: Porozuměním vedlejším větám a jejich interpretace

Dovednost porozumění vedlejším větám a jejich interpretace dle grafu č. 18 vyžaduje po žácích ihned při nástupu do 1. ročníku 7 (11 %) respondentů, 9 (15 %) respondentů vyžaduje danou dovednost přibližně v polovině 1. ročníku, 15 (25 %) respondentů ji striktně vyžadují na konci 1. ročníku. 30 (49 %) respondentů danou dovednost během 1. ročníku nevyžaduje.

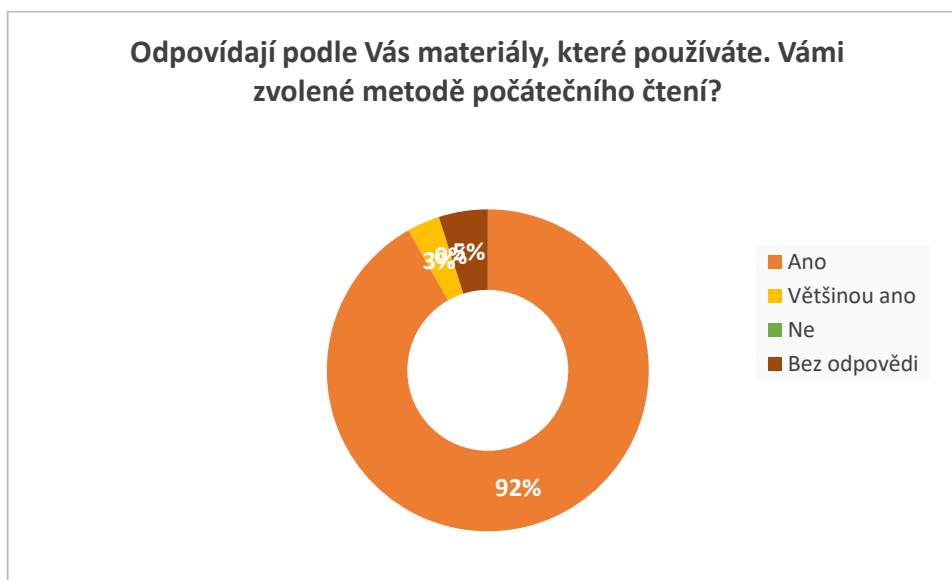


Graf č. 19: Porozumění větám se zájmeny a jejich interpretace

Dovednost porozumění větám se zájmeny a jejich interpretace dle grafu č. 6 vyžaduje po svých žácích 7 (12 %) respondentů ihned po nástupu do 1. ročníku, 7 (11 %) respondentů ji vyžaduje přibližně v polovině 1. ročníku, 15 (25 %) respondentů danou dovednost striktně požaduje na konci 1. ročníku. Porozumění větám se zájmeny a jejich interpretaci po svých žácích striktně nevyžaduje ani na konci 1. ročníku 32 (52 %) respondentů.

Sedmou položkou se ptáme, zda respondenti používají materiál odpovídající metodě počátečního čtení, kterou vyučují. Respondentům se nabízí pouze odpověď ano – ne, z toho důvodu řadíme položku mezi dichotomické (Chráška,2016).

Položka číslo 7 zní: Odpovídají podle Vás materiály, které používáte, Vámi zvolené metodě počátečního čtení?

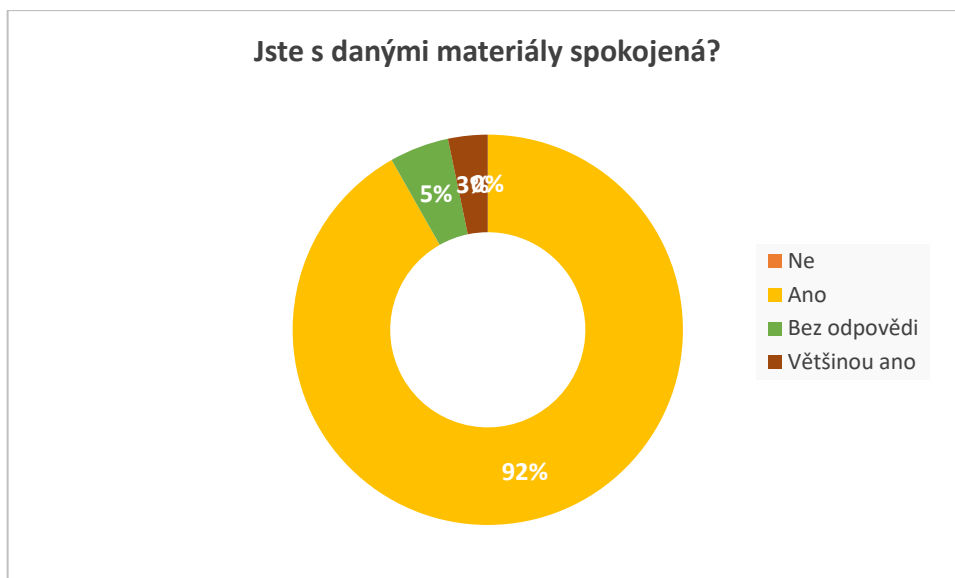


Graf č. 20: Četnosti odpovědí na položku č. 7

Výsledky četností odpovědí na tuto otázku můžeme dle grafu č. 20 ilustrovat takto. 58 (92 %) respondentů odpovědělo, že jimi používané materiály pro počáteční čtení odpovídají jimi zvolené metodě počátečního čtení. U 2 (3 %) respondentů si lze povšimnout o snahu škálovat, odpověděli „většinou ano“. 3 (5 %) respondenti nechali položku bez odpovědi.

Osmá položka se skládá ze dvou otázek. První otázka patří mezi filtrační. Orientuje na názor respondenta. Pokud z nabízených odpovědí zvolí ano, postrádá význam odpovídat na poslední otevřenou otázku.

Položka číslo 8 zní: Jste s daným materiálem spokojená/spokojený? Pokud ne, co přesně Vám na něm vadí? Co byste na něm změnila/změnil?



Graf č. 21: Četnosti odpovědí na položku č. 8

Výsledky četností odpovědí na filtrační otázku můžeme dle grafu č. 21 ilustrovat takto. 58 (92 %) respondentů odpovědělo, že jimi používané materiály pro počáteční čtení odpovídají jimi zvolené metodě počátečního čtení. U 2 (3 %) respondentů si lze povšimnout o snahu škálovat, odpověděli „většinou ano“. 3 (5 %) respondenti nechali položku bez odpovědi. Vzhledem k povaze odpovědí na filtrační otázku, žádný z respondentů neodpověděl na další otázku v položce.

7 VÝSLEDKY

V souladu s teoretickými východisky jsme vytvořili několik hypotéz, na které lze odpovědět dle získaných dat v dotazníkovém šetření.

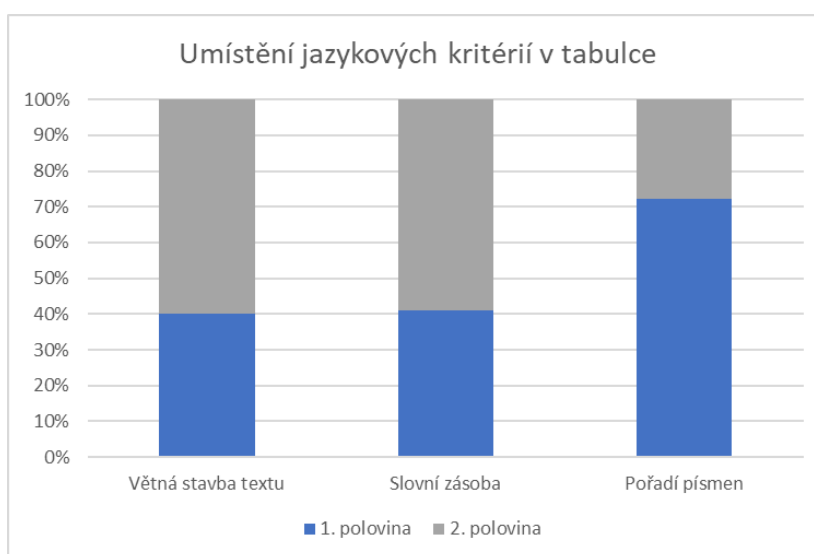
První hypotéza

1 H_A : Respondenti (pedagogové na 1. stupni) přisuzují významně větší váhu jazykovým kritériím než materiálním kritériím.

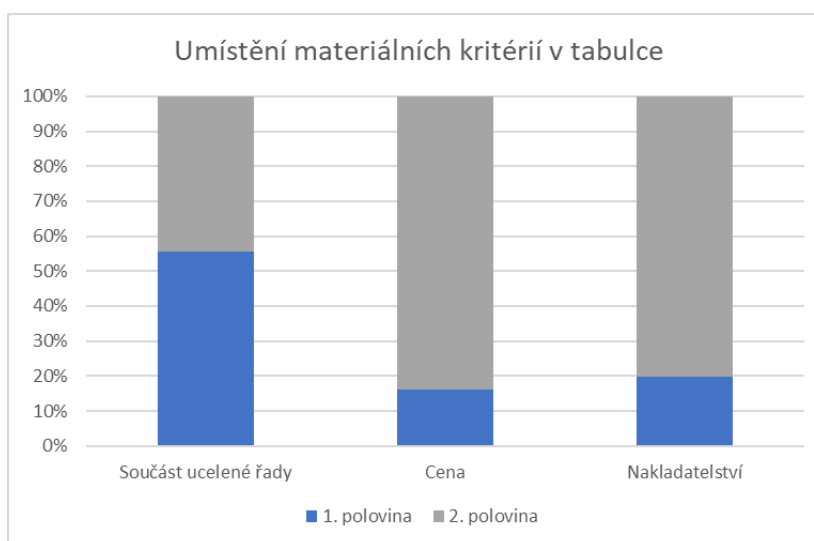
1 H_0 : Respondenti přisuzují materiálním kritériím a jazykovým kritériím stejnou váhu.

Slovní spojení „větší váhu“ bylo definováno jako signifikantní rozdíl mezi umístěním v první a druhé polovině desetistupňové stupnice.

Nejdříve bylo provedeno třídění dat prvního stupně u jednotlivých kritérií.



Graf č. 22: Četnosti umístění vybraných jazykových kritérií



Graf č. 23: Četnosti umístění vybraných materiálních kritérií

Následně byl k vypočtení hypotézy vybrán chí-kvadrát nezávislost v kontingenční tabulce. K dosažení výsledků byl použit tabulkový procesor Excel.

Z výsledků plyne:

	větná stavba textu	slovní zásoba	pořadí písmen	součást řady	cena	nakladatelství
1. polovina	24	25	44	34	8	12
2. polovina	36	36	17	27	42	49

Tabulka č. 1: Skutečná četnost

	větná stavba textu	slovní zásoba	pořadí písmen	součást řady	cena	nakladatelství
1. polovina	24,92	25,33	25,33	25,33	20,76	25,33
2. polovina	35,08	35,67	35,67	35,67	29,24	35,67

Tabulka č. 2: Očekávaná četnost

Testové kritérium:

$$x^2 = \sum \frac{(P - O)^2}{O}$$

Testové kritérium chí-kvadrát: $x^2 = 54,08$

Vypočítanou hodnotu testového kritéria lze definovat jako ukazatel velikosti rozdílu mezi skutečností a vyslovenou nulovou hypotézou. Pro stupeň volnosti 5 se zvolenou hladinu významnosti 0,01 je kritická hodnota testového kritéria stanovena $x^2_{(0,01)} = 15,086$. Porovnáním kritické hodnoty a hodnoty vypočítané bylo zjištěno, že vypočítaná hodnota je signifikantně vyšší, a proto je možné **zamítnout nulovou hypotézu**.

Zamítnutím nulové hypotézy byla prokázána statisticky významná souvislost mezi jazykovými kritérii a materiálními kritérii. Následně byl provedeny výpočty směřující k interpretaci vztahům mezi těmito proměnnými. Byly určeny hodnoty z-skóre pro kontingenční tabulku a znaménkové schéma kontingenční tabulky

	větná stavba textu	slovní zásoba	pořadí písmen	součást řady	cena	nakladatelství
1. polovina	-0,35	-0,10	6,38	2,94	-4,70	-4,48

2. polovina	0,25	0,10	-4,48	-2,09	3,35	3,24
-------------	------	------	-------	-------	------	------

Tabulka č. 3: Hodnoty z-skóre pro kontingenční tabulku

	větná stavba textu	slovní zásoba	pořadí písmen	součást řady	cena	nakladatelství
1. polovina	0	0	+++	++	---	---
2. polovina	0	0	---	-	+++	++

Tabulka č. 4: Znaménkové schéma kontingenční tabulky

Na základě za znaménkového schématu kontingenční tabulky byly vysloveny následující výroky:

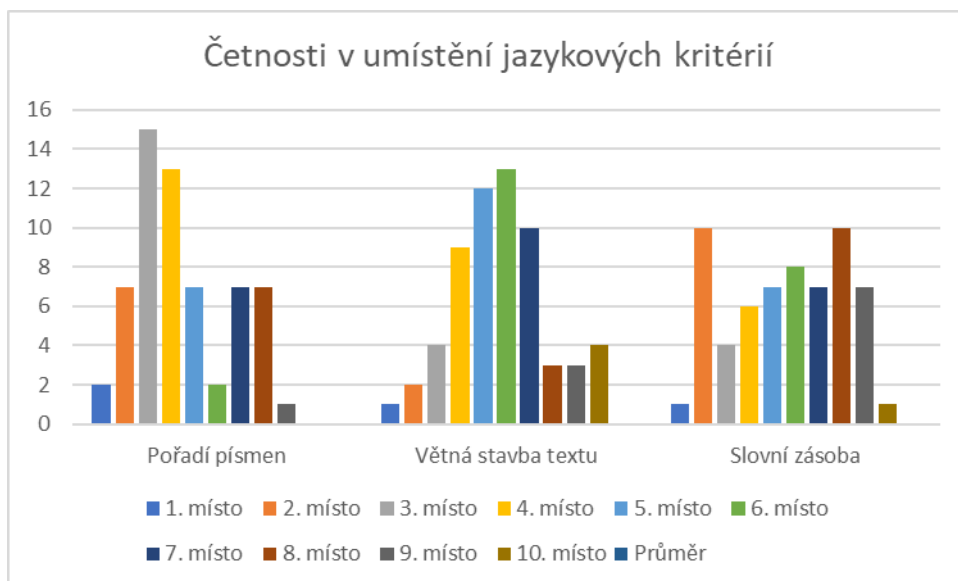
- Četnosti kritéria cena a nakladatelství jsou nejvíce zastoupeny ve druhé polovině tabulky, tudíž jim není přikládána velká významnost.
- Četnosti kritéria pořadí písmen jsou nejvíce zastoupena v první polovině tabulky, tudíž je tomuto kritérii přikládána velká váha.
- Četnosti u kritérií větná stavba textu a slovní zásoba jsou neprůkazné.
- Četnosti u kritéria součást řady jsou převážně v první polovině tabulky, je jim tedy prisuzována větší významnost.

Druhá hypotéza

2 H_A : Mezi jednotlivým pořadím jazykových kritérií existuje souvislost.

2 H_0 : Mezi jednotlivým pořadím jazykových kritérií neexistuje souvislost.

Nejprve bylo provedeno třídění dat prvního stupně v tabulkovém procesoru Excel:



Graf č. 24: Četnosti umístění jednotlivých jazykových kritérií

Následně byl k vypočtení hypotézy vybrán Kendallův koeficient shody. K dosažení výsledků byl použit tabulkový procesor Excel.

Kendallův koeficient shody:

$$W = \frac{\sum x^2 - \frac{(\sum x)^2}{n}}{\frac{1}{12} k^2 * (n^3 - n)}$$

Koeficient korelace	Interpretace
$r = 1$	naprostá závislost (funkční závislost)
$1,00 > r \geq 0,90$	velmi vysoká závislost
$0,90 > r \geq 0,70$	vysoká závislost
$0,70 > r \geq 0,40$	střední (značná) závislost
$0,40 > r \geq 0,20$	nízká závislost
$0,20 > r \geq 0,00$	velmi slabá závislost
$r = 0$	naprostá nezávislost

Tabulka č. 3: Přibližná interpretace hodnot korelačního koeficientu

Kendallův koeficient shody **W= 0,69**

Vypočítanou hodnota Kendallova koeficientu shody můžeme lze definovat jako ukazatel shody mezi pořadím jednotlivých jazykových kritérií. S pomocí tabulky č. 3 můžeme říci, že mezi pořadím jednotlivých jazykových kritérií je **střední (značná) závislost**.

Statistickou významnost Kendallova koeficientu shody určíme pomocí testového kritéria chí-kvadrát.

Testové kritérium:

$$\chi^2 = W * k(n - 1)$$

Testové kritérium chí-kvadrát: $\chi^2 = 84,63$

Při zvolené hladině významnosti 0,01 je kritická hodnota testového kritéria stanovena $\chi^2_{(0,01)} = 9,210$. Porovnáním kritické hodnoty a hodnoty vypočítané bylo zjištěno, že vypočítaná hodnota je signifikantně vyšší, a proto je možné **zamítnout nulovou hypotézu**.

Třetí hypotéza

3 H_A : Mezi pořadím jazykových kritérií u respondentů vyučujících pomocí analyticko-syntetické metody a pořadím jazykových kritérií u respondentů vyučujících pomocí genetické metody je rozdíl.

3 H_0 : Mezi pořadím jazykových kritérií u respondentů vyučujících pomocí analyticko-syntetické metody a pořadím jazykových kritérií u respondentů vyučujících pomocí genetické metody není rozdíl.

Pro ověření třetí hypotézy byl vybrán U-test Manna a Whitneyho pro velké četnosti. Pro každé jazykové kritérium bylo stanoveno testové kritérium zvlášť, proto se ke každému kritérium vážou dílčí hypotézy. K dosažení výsledků byl použit tabulkový procesor Excel.

Testové kritérium jednotlivých jazykových kritérií bylo určeno dle vztahů:

$$U = n_1 * n_2 + \frac{n_1 * (n_1 + 1)}{2} - R_1$$

$$U' = n_1 * n_2 + \frac{n_2 * (n_2 + 1)}{2} - R_2$$

Normovaná náhodná veličina u je určena ze vztahu:

$$|u| = \frac{U - \frac{n_1 * n_2}{2}}{\sqrt{\frac{n_1 * n_2 * (n_1 + n_2 + 1)}{12}}}$$

Jazykové kritérium: pořadí písmen

Testové kritérium pro analyticko-syntetickou metodu:

$$U = 83,5$$

Testové kritérium pro genetickou metodu:

U=196,5

Testovým kritériem pro vypočítání normované náhodné veličiny se stává menší z obou vypočítaných hodnot, tj. $U = 83,5$.

Normovaná náhodná veličina:

u=1,48

Při zvolené hladině významnosti 0,01 je kritická hodnota testového kritéria stanovena $u_{0,01} = 1,96$. Jelikož vypočítaná hodnota u je menší, než kritická hodnota **přijímáme nulovou hypotézu**, tedy tvrdíme, že mezi pořadím kritéria „pořadí písmen“ respondentů vyučující analyticko-syntetickou metodou a genetickou metodou není žádný vztah.

Jazykové kritérium: větná stavba textu

Testové kritérium pro analyticko-syntetickou metodu:

U= 123,5

Testové kritérium pro genetickou metodu:

U=156,5

Testovým kritériem pro vypočítání normované náhodné veličiny se stává menší z obou vypočítaných hodnot, tj. $U = 123,5$.

Normovaná náhodná veličina:

u=0,43

Při zvolené hladině významnosti 0,01 je kritická hodnota testového kritéria stanovena $u_{0,01} = 1,96$. Jelikož vypočítaná hodnota u je výrazně menší, než kritická hodnota **přijímáme nulovou hypotézu**, tedy tvrdíme, že mezi pořadím kritéria „větná stavba textu“ respondentů vyučující analyticko-syntetickou metodou a genetickou metodou není žádný vztah.

Jazykové kritérium: slovní zásoba

Testové kritérium pro analyticko-syntetickou metodu:

U= 152

Testové kritérium pro genetickou metodu:

U= 128

Testovým kritériem pro vypočítání normované náhodné veličiny se stává menší z obou vypočítaných hodnot, tj. $U = 128$.

Normovaná náhodná veličina:

$u = 0,32$

Při zvolené hladině významnosti 0,01 je kritická hodnota testového kritéria stanovena $u_{0,01} = 1,96$. Jelikož vypočítaná hodnota u je menší, než kritická hodnota **přijímáme nulovou hypotézu**, tedy tvrdíme, že mezi pořadím kritéria „Slovní zásoba“ respondentů vyučující analyticko-syntetickou metodou a genetickou metodou není žádný vztah.

U všech třech jazykových kritérií byla spočtena normovaná náhodná veličina výrazně menší než hodnota kritická. Ve všech třech případech tedy **přijímáme nulovou hypotézu**.

Čtvrtá hypotéza

H4: Mezi vybranými materiály počátečního čtení a pořadím jazykových kritérií existuje signifikantní vztah.

4 H0: Mezi vybranými materiály počátečního čtení a pořadím jazykových kritérií neexistuje signifikantní vztah.

Pro ověřování třetí hypotézy byl vybrán U-test Manna a Whitneyho pro velké četnosti. Pro každé jazykové kritérium bylo stanoveno testové kritérium zvlášť, proto se ke každému kritérium vážou dílčí hypotézy. K dosažení výsledků byl použit tabulkový procesor Excel.

Testové kritérium jednotlivých jazykových kritérií bylo určeno dle vztahů:

$$U = n_1 * n_2 + \frac{n_1 * (n_1 + 1)}{2} - R_1$$

$$U' = n_1 * n_2 + \frac{n_2 * (n_2 + 1)}{2} - R_2$$

Normovaná náhodná veličina u je určena ze vztahu:

$$|u| = \frac{U - \frac{n_1 * n_2}{2}}{\sqrt{\frac{n_1 * n_2 * (n_1 + n_2 + 1)}{12}}}$$

Jazykové kritérium: pořadí písmen

Testové kritérium pro nakladatelství Nová škola – duhová řada:

$U = 258,5$

Testové kritérium pro nakladatelství Alter:

$$U' = 149,5$$

Testovým kritériem pro vypočítání normované náhodné veličiny se stává menší z obou vypočítaných hodnot, tj. $U = 149,5$.

Normovaná náhodná veličina:

$$u = 1,44$$

Při zvolené hladině významnosti 0,01 je kritická hodnota testového kritéria stanovena $u_{0,01} = 1,96$. Jelikož vypočítaná hodnota u je menší, než kritická hodnota **přijímáme nulovou hypotézu**, tedy tvrdíme, že mezi pořadím kritéria „pořadí písmen“ respondentů používající materiál z nakladatelství Nová škola – duhová řada a respondentů používající materiál nakladatelství Alter není žádný vztah.

Jazykové kritérium větná stavba

Testové kritérium pro nakladatelství Nová škola – duhová řada:

$$U = 170,5$$

Testové kritérium pro nakladatelství Alter:

$$U' = 237,5$$

Testovým kritériem pro vypočítání normované náhodné veličiny se stává menší z obou vypočítaných hodnot, tj. $U = 170,5$.

Normovaná náhodná veličina:

$$u = 0,89$$

Při zvolené hladině významnosti 0,01 je kritická hodnota testového kritéria stanovena $u_{0,01} = 1,96$. Jelikož vypočítaná hodnota u je menší, než kritická hodnota **přijímáme nulovou hypotézu**, tedy tvrdíme, že mezi pořadím kritéria „větná stavba textu“ respondentů používající materiál z nakladatelství Nová škola – duhová řada a respondentů používající materiál nakladatelství Alter není žádný vztah.

Jazykové kritérium slovní zásoba

Testové kritérium pro nakladatelství Nová škola – duhová řada:

$$U = 260,5$$

Testové kritérium pro nakladatelství Alter:

$$U' = 147,5$$

Testovým kritériem pro vypočítání normované náhodné veličiny se stává menší z obou vypočítaných hodnot, tj. $U = 147,5$.

Normovaná náhodná veličina:

$$u = 1,5$$

Při zvolené hladině významnosti 0,01 je kritická hodnota testového kritéria stanovena $u_{0,01} = 1,96$. Jelikož vypočítaná hodnota u je menší, než kritická hodnota **přijímáme nulovou hypotézu**, tedy tvrdíme, že mezi pořadím kritéria „pořadí písmen“ respondentů používající materiál z nakladatelství Nová škola – duhová řada a respondentů používající materiál nakladatelství Alter není žádný vztah.

Pátá hypotéza

$5 H_A$: Respondenti, kteří jako vybraný materiál uvádějí slabikář od nakl. Nová škola – duhová řada, jsou s materiálem více spokojeni než respondenti užívající jiný materiál.

$5 H_0$: Respondenti, kteří jako vybraný materiál uvádějí slabikář od nakl. Nová škola – duhová řada, jsou s materiálem více spokojeni než respondenti užívající jiný materiál.

Materiál	Spokojenost	Nespokojenost
Nakl. Nová škola – duhová řada	26	0
Ostatní materiály	56	0

Tabulka č. 4: Četnosti spokojenosti s daným materiálem počátečního čtení

Vzhledem k chybějícím údajům **nelze danou hypotézu přijmout ani zamítnout.**

Šestá hypotéza

$6 H_A$: Mezi metodou čtení a dobou, kdy je vyžadována daná dovednost, je signifikantní vztah

$6 H_0$: Mezi metodou čtení a dobou, kdy je vyžadována daná dovednost není žádný vztah.

Pro ověření šesté hypotézy byl použit test nezávislosti chí-kvadrát pro kontingenční tabulku a z hodnot pozorovaných četností a očekávaných četností spočtena hodnota testového kritéria χ^2 .

	analyticko-syntetická metoda	genetická metoda	Sfumato
začátek	10	1	1
polovina	38	3	2
konec	4	1	1

Tabulka č. 5: Skutečná četnost u šesté hypotézy

	analyticko-syntetická metoda	genetická metoda	Sfumato
začátek	10,23	0,98	0,79
polovina	36,66	3,52	2,82
konec	5,11	0,49	0,39

Tabulka č. 6: Očekávaná četnost u šesté hypotézy

Vypočítaná hodnota testového kritéria chí-kvadrát je $\chi^2 = 2,16$, jedná se o ukazatel velikosti rozdílu mezi skutečností a vyslovenou nulovou hypotézou. Pro vypočítaný stupeň volnosti 4 a pro zvolenou hladinu významnosti 0,01 je kritická hodnota testového kritéria $\chi^2_{0,01} = 13,277$.

Porovnáním kritické hodnoty a hodnoty vypočítané bylo zjištěno, že vypočítaná hodnota je nižší, a proto **je možné přijmout nulovou hypotézu.**

DISKUZE

Výzkumné šetření náležící diplomové práci mělo strukturu předvýzkumu. Testovali jsme formulaci hypotéz a funkčnost dotazníku.

Výzkumný problém se opírá o rozhodovací proces pedagogů při výběru materiálů pro počáteční čtení a místem jazykových kritérií v něm. Na základě výzkumného problému bylo sestaveno šest hypotéz, které determinují vztah mezi pořadím vybraných jazykových kritérií a metodou počátečního, materiálem, spokojeností či mezi sebou navzájem.

Statistické testování dospělo k zamítnutí 1 H_0 ve znění „Respondenti přisuzují materiálním kritériím a jazykovým kritériím stejnou váhu“. Je přijata 1 H_A ve znění „Respondenti přisuzují významně větší váhu jazykovým kritériím než materiálním kritériím“. Na základě existence vztahu byly dále jednotlivé vztahy interpretovány takto:

- Četnosti kritéria „cena“ a „nakladatelství“ jsou nejvíce zastoupeny ve druhé polovině tabulky, tudíž jim není přikládána velká významnost.
- Četnosti kritéria „pořadí písmen“ jsou nejvíce zastoupena v první polovině tabulky, tudíž je tomuto kritérii přikládána velká váha.
- Četnosti u kritérií „větná stavba textu“ a „slovní zásoba“ jsou neprůkazné.
- Četnosti u kritéria „součást řady“ jsou převážně v první polovině tabulky, je jim tedy přisuzována větší významnost.

Zajímavá je neprůkaznost dvou dalších jazykových kritérií, můžeme si ji odůvodnit obecným stanovením kritéria. Každý z respondentů může vnímat hranici náročnosti těchto kritérií na jiné úrovni.

Dále nám testování ukázalo střední (značnou) závislost mezi jednotlivými jazykovými kritérii. Na tomto základě je přijata 2 H_A ve znění „Mezi jednotlivým pořadím jazykových kritérií existuje souvislost“ a zároveň zamítnuta 2 H_0 ve znění „Mezi jednotlivým pořadím jazykových kritérií neexistuje souvislost“.

V rámci dokazování souvislosti mezi pořadím jazykových kritérií a zvolenou metodou čtení lze s hypotézami naložit takto. Na základě výsledků u jednotlivých kritérií přijímáme 3 H_0 ve znění „Mezi pořadím jazykových kritérií u respondentů vyučujících pomocí analyticko-syntetické metody a pořadím jazykových kritérií u respondentů vyučujících pomocí genetické metody není rozdíl“. V rámci dokazování souvislosti mezi pořadím jazykových kritérií a vybraného materiálu lze s hypotézami naložit takto. Na základě výsledků pro jednotlivá kritéria přijímáme 4 H_0 ve znění „Mezi vybranými materiály počátečního čtení a pořadím jazykových kritérií neexistuje signifikantní vztah“. Kvůli povaze získaných dat u hypotéz 5 H_0 a 5 H_A nleze

řící zde je nezamítáme či nepřijímáme. Hypotézu H_0 ve znění „Mezi metodou čtení a dobou, kdy je vyžadována daná dovednost není žádný vztah“ nezamítáme a hypotézu H_A ve znění „Mezi metodou čtení a dobou, kdy je vyžadována daná dovednost, je signifikantní vztah“ nepřijímáme.

LIMITY STUDIE

V průběhu zpracovávání předvýzkumu jsme odhalili několik limitů studie, které mohou potencionálně ovlivnit uvedené výsledky. Na straně výzkumníka můžeme za limit považovat zvolené časové období pro kontaktování respondentů, které spadá do konce školního roku. V tomto čase lze předpovídat menší ochotu dotazník vyplnit.

Na straně zkoumaných osob odhadujeme, že došlo k nepozornosti, či nesoustředění některých respondentů, jelikož nevyplnili všechny položky. 2 respondenti nevyplnili položky č. 1 a 2 ptající se na materiál a na metodu počátečního čtení a rovnou se zamýšleli nad pořadím daných kritérií. Další tři respondenti nechali prázdné položky č. 7 a 8, tedy otázky směřující na jejich spokojenost s materiály a adekvátnost materiálů vůči zvolené metodě počátečního čtení. Vzhledem k tomu, že vynechané položky jsou otevřené (neobsahují tabulku), mohlo při zběžném vyplňování otazníku dojít k jejich eliminaci.

Zajímavý trend se objevil u položky č. 3. při tvorbě dotazníku jsme předjímalí těsnost mezi jednotlivými kritérii. Z toho důvodu nebyla použita Likertova stupnice. Přesto ovšem kvůli nedodržení instrukce bylo z výzkumného souboru vyřazeno 7 respondentů. Tito respondenti považovali těsnost mezi jednotlivými kritérii za tak závažnou, že z desetistupňové stupnice použili pouze několik stupňů, 2 respondenti využili dokonce pouze stupně 1 a 2.

Za další limit na straně respondentů považujeme tendenci si odpovědi upravit tak, aby popisovali respondentovo přání ale ne realitu, a to zejména u položek č. 7 a 8. Jedná se však pouze o dohad na základě téměř jednotných odpovědí. Pro přesnější tvrzení by byla nutná konfrontace respondentů například v rámci doplňujícího rozhovoru. Možnost regulace odpovědí tak, aby nevypadali špatně, byla zaznamenána i u položek č. 4, 5 a 6. V okamžiku, kdy jsme spojili data těchto tří položek dohromady (viz graf č. 5) začali vystupovat první nejasnosti v odpovědích. Velmi znepokojující jsou výsledky 4 respondentů, kteří veškeré dovednosti zaškrtnli hned v položce č. 4. Pro obraznost uvádíme, že tito respondenti uvedli, že striktně při nástupu do 1. ročníku vyžadují po žácích takové dovednosti jako jsou například „pohotovému vybavení názvu a výslovnosti písmen“ či analýza a syntéza slova na úrovni slabik i hlásek. Zůstaneme-li u dovednosti „pohotovému vybavení názvu a výslovnosti písmen“, musíme nejprve podotknout, že považujeme toto postupné osvojování této dovednosti za jednu z předních náplní celého 1. ročníku. Navzdory tomu však 7 respondentů dle vlastních odpovědí vyžaduje tuto dovednost při nástupu do 1. ročníku.

Při vyhodnocování těchto položek jsme si také povšimli, že mezi respondenty se objevují tací, kteří určitou dovednost v rámci jednoho časového úseku vyžadují, ale v následujícím

časovém úseku zaškrtnuli políčko „ne“, tedy že danou dovednost nevyžadují. Takovéto odpovědi odporují logickému myšlení, a proto dané položky dále nevyhodnocujeme.

Z hlediska metody by bylo vhodné daný problém zúžit, či výzkumné šetření rozdělit do několika dílčích. Tím i rozložíme požadované informace v dotazníku, který sice nebyl vizuálně dlouhý, avšak dle slovního vyjádření respondenta „bylo časově i duševně náročnější ho vyplnit, než se ze začátku zdálo“. Závažným limitem studie se ukázaly položky č. 4, 5 a 6. Za nesprávné uchopení některých částí položek můžeme vinit také velmi stručný popis dovedností, který na základě nejkratší charakteristiky může pozbývat přesnosti a srozumitelnosti. Na základě nepřesného pochopení instrukce těchto položek, se 11 respondentů omluvilo a dotazník nevrátilo. Důvodem odmítnutí bylo použití slova „striktně“, které jsme ovšem použili zcela záměrně ve snaze najít právě takovéto respondenty, kteří ctí individuální vývoj a tempo učení jedince.

Za limit a straně terénu, prostředí považujeme skutečnost rozložení respondentů na malém geografickém území. Jsme si vědomi, že výsledky mohou obsahovat jedinečnou odchylku od normy danou geografickým zaměřením, kterou kvůli omezenému počtu respondentů nerozpoznáme.

Seznam obrázků, grafů a tabulek

Seznam obrázků

Obrázek č. 1 Model DECIDE od Kristiny Guo

Seznam grafů

Graf č. 1 Četnost nakladatelství materiálů pro počáteční čtení uvedené v dotaznících

Graf č. 2 Používané metody pro výuku čtení

Graf č. 3 Krabicový graf sledovaných kritérií pro výběr materiálů pro výuku počátečního čtení

Graf č. 4 Bodový graf pro hodnoty mediánu u sledovaných kritérií – doplňkový graf

Graf č. 5 Shrnující graf vyžadovaný dovedností respondenty v průběhu 1. ročníku

Graf č. 6 Pochopení grafém-fonémového vztahu – doplňující graf

Graf č. 7 Pohotovité vybavení názvu a výslovností písmen – doplňující graf

Graf č. 8 Dostatečná slovní zásoba

Graf č. 9 Členění a manipulace (zaměnění či vynechání) se slabikami

Graf č. 10 Rozlišování rýmů

Graf č. 11 Bezchybná výslovnost dítěte

Graf č. 12 Zaměnění počátečních hlásek ve dvou slovech

Graf č. 13 Skládání slabik do slov

Graf č. 14 Skládání hlásek do slov

Graf č. 15 Rozlišení první hlásky ve slově

Graf č. 16 Rozlišení jednotlivých hlásek ve slově

Graf č. 17 Rozlišení poslední hlásky ve slově

Graf č. 18 Porozuměním vedlejším větám a jejich interpretace

Graf č. 19 Porozumění větám se zájmeny a jejich interpretace

Graf č. 20 Četnosti odpovědí na položku č. 7

Graf č. 21 Četnosti odpovědí na položku č. 8

Graf č. 22 Četnosti umístění vybraných jazykových kritérií

Graf č. 23 Četnosti umístění vybraných materiálních kritérií

Graf č. 24 Četnosti umístění jednotlivých jazykových kritérií

Seznam tabulek

Tabulka č. 1 Skutečná četnost

Tabulka č. 2 Očekávaná četnost

Tabulka č. 3 Hodnoty z-skóre pro kontingenční tabulku

Tabulka č. 4 Znaménkové schéma kontingenční tabulky

Tabulka č. 5 Přibližná interpretace hodnot korelačního koeficientu

Tabulka č. 6 Četnosti spokojenosti s daným materiálem počátečního čtení

Tabulka č. 7 Skutečná četnost u šesté hypotézy

Tabulka č. 8 Očekávaná četnost u šesté hypotézy

SEZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH CITACÍ

BYTEŠNÍKOVÁ, Ilona. Komunikace dětí předškolního věku. Praha: Grada, 2012. Pedagogika. ISBN 978-80-247-3008-0.

CAIN, Kate. Reading Development and Difficulties. Chichester: John Wiley & Sons, 2010. ISBN 978-1-4051-5155-9.

CARAVOLAS, Markéta a Jan VOLÍN. BDTG2: baterie diagnostických testů gramotnostních dovedností pro žáky 6. až 9. ročníků: teoretická příručka testu. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, 2018. ISBN 978-80-7481-220-0.

CVRČEK, Václav. Mluvnice současné češtiny. 1, Jak se píše a jak se mluví. Vydání druhé. V Praze: Univerzita Karlova, nakladatelství Karolinum, 2015. ISBN 978-80-246-2812-7

DOLEŽALOVÁ, Jana. *Čtenářská gramotnost: (Práce s textovými informacemi napříč kurikulem)*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2014. ISBN isbn978-80-7435-520-2.

DOLEŽALOVÁ, J. Funkční gramotnost – proměny a faktory ve vztazích a souvislostech. 1. vyd. Hradec Králové: Gaudeamus, 2005. 88. s. ISBN 80-7041-115-5.

DVOŘÁK, Josef. Logopedický slovník: [terminologický a výkladový]. 3., upr. a rozš. vyd. Žďár nad Sázavou: Logopedické centrum, 2007. Logopaedia clinica. ISBN 978-80-902536-6-7.

FASNEROVÁ, Martina. Prvopočáteční čtení a psaní. Praha: Grada, 2018, 282 s. Pedagogika. ISBN 978-80-271-0289-1.

GAVORA, Peter. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2000. ISBN 80-85931-79-6.

HAVLÍNOVÁ, Hana. Chci číst jako táta s mámou: jak se stát čtenářem. Ilustroval Helena STRÁNSKÁ, ilustroval Eliška HAVLÍNOVÁ. Praha: Grada, 2019. ISBN 978-80-271-0743-8.

CHALOUPKA, Otakar. Škola a počátky dětského čtenářství. Praha: Victoria Publishing, 1995. ISBN 80-85865-41-6.

CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. Praha: Grada, 2007. Pedagogika. ISBN 978-80-247-1369-4.

JANOUSEK, Jaromír. Psychologické základy verbální komunikace: projevy psychických funkcí ve verbální komunikaci, významová dynamika a struktura komunikačního aktu,

komunikace písemná, ženská, mužská, virtuální, vnitřní kooperace a vnitřní řeč ve verbální komunikaci. Praha: Grada, 2015. Psyché. ISBN 978-80-247-4295-3.

JOŠT, Jiří. Čtení a dyslexie. Praha: Grada, 2011. Pedagogika. ISBN 978-80-247-3030-1.

KAPALKOVA, Svetlana a Lýdia VENCELOVÁ. Vývin jazykových schopností dětí v ranom veku. In: KEREKTÉTIOVÁ, Aurélie a kol. Logopedická propedeutika. Bratislava: Vydavateľstvo UK, 2016, s. 145-166. ISBN 978-80-223-4164-6.

KOŠEK BARTOŠOVÁ, Iva. Metody ncviku elementárního čtení. Hradec Králové: Gaudeamus, 2014. ISBN 978-80-7435-495-3.

KREJČOVÁ, Lenka. Dyslexie: psychologické souvislosti. Praha: Grada, 2019. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-3950-2.

KŘIVÁNEK, Zdeněk. Didaktika prvopočátečního čtení a psaní. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 1998. 141 s.

KUCHARSKÁ, Anna. Riziko dyslexie: pregramotnostní schopnosti a dovednosti a rozvoj gramotnosti v rizikových skupinách. V Praze: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2014. ISBN 978-80-7290-784-7.

KUCHARSKÁ, Anna. *Porozumění čtenému*. V Praze: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2015. ISBN 978-80-7290-862-2.

KUCHARSKÁ, Anna a Pavlína BAREŠOVÁ. Vývojová dynamika čtení v analyticko-syntetické metodě čtení a metodě genetické v 1. a 2. třídě a její uplatnění v poradenské diagnostice. Pedagogika, 2012, LVII(1-2), s. 65-80. ISSN 0031-3815.

Laštůvková, I. (2009). Genetická metoda v současné praxi. (Diplomová práce). Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta.

Linhart, J., Petrussek, M., Vodáková, A., Maříková, Hana. 1996. *Velký sociologický slovník*. Praha: Karolinum. ISBN 80-7184-310-5.

MAŇOUROVÁ, Zuzana. Možnosti inovací v analyticko-syntetické metodě. Analyticko-syntetická metoda v modifikovaném pojetí. In: WILDOVÁ, Radka, ed. Rozvoj čtenářství a čtenářské gramotnosti: příklady dobré praxe. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2012. ISBN 978-80-7290-580-5.

- MÁLKOVÁ, Gabriela. *Vývojový vztah fonemického povědomí a znalosti písmen*. Praha: Togga, 2015, 179 s. ISBN 978-80-7476-093-8.
- MERTIN, Václav a Ilona GILLERNOVÁ, ed. *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. 2., rozš. a přeprac. vyd. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-627-8.
- NEJEDLÝ, Jan. Deset let se ŠVP: Anketa pro učitele. *Rodina a škola: Časopis pro všechny rodiče a učitele*. Praha: Portál, 2019, 2019-12, 65(10), 15. ISSN 0035-7766.
- NEUBAUER, Karel. *Kompéndium klinické logopedie: diagnostika a terapie poruch komunikace*. Praha: Portál, 2018. ISBN 978-80-262-1390-1.
- POSPÍŠILOVÁ, Lenka. *Vývojová dysfázie*. In: NEUBAUER, Karel. *Kompéndium klinické logopedie: diagnostika a terapie poruch komunikace*. Praha: Portál, 2018. ISBN 978-80-262-1390-1.
- PREISSOVÁ, Irena. *Specifické poruchy školních dovedností a poruchy komunikace*. In:
- PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. Sedmé, aktualizované a rozšířené vydání. Praha: Portál, 2013, 395 s. ISBN 978-80-262-0403-9.
- PUPALA, Branislav – ZÁPOTOČNÁ, Oľga. *Vzdelávanie ako formovanie kultúrnej gramotnosti*. In *Předškolní a primární pedagogika = Predškolská a elementárna pedagogika*. Zuzana Kolláriková, Branislav Pupala (eds.). – Praha : Portál, 2001, s. 261-269. ISBN 80-7178-585-7
- SAICOVÁ ŘÍMALOVÁ, Lucie. *Osvojování jazyka dítětem*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, nakladatelství Karolinum, 2016. ISBN 978-80-246-3341-1
- SEIDLOVÁ MÁLKOVÁ, G. (2012). *Vývoj slabičného uvědomování v předškolním věku*. *Pedagogika*, 62(1–2), 97–110.
- SKUTIL, Martin. *Základy pedagogicko-psychologického výzkumu pro studenty učitelství*. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-778-7.
- SMOLÍK, Filip a Gabriela MÁLKOVÁ. *Vývoj jazykových schopností v předškolním věku*. Praha: Grada, 2014. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-4240-3.
- SYNEK, František. *Čí jsou písmena*. 2. vyd. Ilustroval Jolanta LYSKOVÁ. [Praha]: ArchArt, 2013. ISBN 978-80-86638-17-1.

Wagnerová, J. (2002) Genetická metoda a její využití v praxi. In Wildová et al. Aktuální problémy didaktiky prvopočátečního čtení a psaní (s.18–25). Praha: PF UK.

WILDOVÁ, Radka. Rozvíjení počáteční čtenářské gramotnosti. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2005. ISBN 80-7290-228-8.

ZELINKOVÁ, Olga. Dyslexie v předškolním věku?. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-321-5.

ZELINKOVÁ, Olga, AXELRRÖD, Penny a MIKULAJOVÁ, Marína. Terapie specifických poruch učení. In: LECHTA, Viktor. Terapie narušené komunikační schopnosti. 2., aktualiz. vyd. Přeložil Jana KRÍŽOVÁ. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-901-9

Elektronické a další zdroje:

ANDERE M, Eduardo. Teachers' Perspectives on Finnish School Education [online]. Cham: Springer International Publishing, 2014 [cit. 2020-07-09]. DOI: 10.1007/978-3-319-02824-8. ISBN 978-3-319-02823-1.

CAIN, Kate. Reading Comprehension Development and Difficulties: An Overview. Perspectives on Language and Literacy: A Quarterly Publication of the Internacional Dyslexia Association [online]. Baltimore, 2016, 42(2), 9-16 [cit. 2020-07-09]. ISSN 1935-1291. Dostupné z: https://mydigitalpublication.com/publication/?m=13959&i=298764&view=articleBrowser&article_id=2460780

CARAVOLAS, Markéta, Arne LERVÅG, Sylvia DEFIOR a Charles HULME. Different Patterns, but Equivalent Predictors, of Growth in Reading in Consistent and Inconsistent Orthographies. Psychological Science [online]. 2013, 24(8), 1398 [cit. 2020-07-09]. DOI: 10.1177/0956797612473122. ISSN 09567976.

CARAVOLAS, Markéta, Arne LERVÅG, Petroula MOUSIKOU, et al. Common Patterns of Prediction of Literacy Development in Different Alphabetic Orthographies. Psychological Science [online]. 2012, 23(6), 678 [cit. 2020-07-09]. DOI: 10.1177/0956797611434536. ISSN 09567976.

GOUGH, Philip B. a William E. TUNMER. Decoding, Reading, and Reading Disability. Remedial and Special Education. 1986, 7(1), 6-10. DOI: 10.1177/074193258600700104. ISSN 0741-9325. Dostupné z: <http://journals.sagepub.com/doi/10.1177/074193258600700104>

GUO, Kristina L. DECIDE. The Health Care Manager [online]. 2008, 27(2), 118-127 [cit. 2020-02-10]. DOI: 10.1097/01.HCM.0000285046.27290.90. ISSN 1525-5794. Dostupné z: <http://journals.lww.com/00126450-200804000-00005>

Jak probíhá revize rámcových vzdělávacích programů? [online]. 2018-02-19 [cit. 2020-06-06]. Dostupné z: <https://www.eduin.cz/clanky/jak-probiha-revize-ramcovych-vzdelavacich-programu/>

MILNE, Duncan. Teaching the Brain to Read. Antramon, Auckland, Hungerford: SK Publishing, 2005. ISBN 978-0958256131.

PEUTELSCHMIEDOVÁ, Alžběta. Slabikář – knížka radostná, II. díl. In: Metodický portál inspirace a zkušenosti učitelů [online]. 19. 03. 2012 [cit. 2019-05-02]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/s/Z/15291/SLABIKAR---KNIZKA-RADOSTNA-II-DIL.html/>

PEUTELSCHMIEDOVÁ, Alžběta. Slabikář – knížka radostná, II. díl. In: Metodický portál inspirace a zkušenosti učitelů [online]. 16. 03. 2012 [cit. 2019-05-02]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/s/Z/15289/SLABIKAR---KNIZKA-RADOSTNA-I-DIL.html/>

SILVA, M. a K. CAIN. The relations between lower and higher level comprehension skills and their role in prediction of early reading comprehension. *Journal of Educational Psychology* [online]. 2015, **107**(2), 321 - 331 [cit. 2019-05-04]. DOI: 10.1037/a0037769. ISSN 19392176.

VELLUTINO, Frank R., Jack M. FLETCHER, Margaret J. SNOWLING a Donna M. SCANLON. Specific reading disability (dyslexia): what have we learned in the past four decades? *Journal of Child Psychology and Psychiatry* [online]. 2004, 45(1), 2-40 [cit. 2020-07-09]. DOI: 10.1046/j.0021-9630.2003.00305.x. ISSN 0021-9630. Dostupné z: <http://doi.wiley.com/10.1046/j.0021-9630.2003.00305.x>

WILDOVÁ, Radka. Vybrané didaktické problémy výuky prvopočátečního čtení. In: Metodický portál inspirace a zkušenosti učitelů [online]. 28. 07. 2004 [cit. 2019-05-02]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/s/Z/33/VYBRANE-DIDAKTICKE-PROBLEMY-VYUKY-PRVOPOCATECNIHO-CTENI.html/>

ZIEGLER, Johannes C. a Usha GOSWAMI. Reading Acquisition, Developmental Dyslexia, and Skilled Reading Across Languages: A Psycholinguistic Grain Size Theory. *Psychological Bulletin* [online]. 2005, 131(1), 3-29 [cit. 2020-07-09]. DOI: 10.1037/0033-2909.131.1.3. ISSN 1939-1455. Dostupné z: <http://doi.apa.org/getdoi.cfm?doi=10.1037/0033-2909.131.1.3>

Česká školní inspekce. Koncepční rámec šetření PIRLS 2016 [online]. Praha, MŠMT [cit. 2019-02-28]. Dostupné z: http://www.csicr.cz/html/PIRLS_2016_koncepcni_ramec/flipviewerxpress.html

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělání [online]. Praha: MŠMT, 2017 [cit. 2019-02-28]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/t/rvp-pro-zakladni-vzdelavani>

Směrnice náměstka ministra pro vzdělávání ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy k postupu a stanoveným podmínkám pro udělování a odnímání schvalovacích doložek učebnicím a učebním textům a k zařazování učebnic a učebních textů do seznamu učebnic. č.

j. MSMT-34616/2013. Dostupná z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/schvalovaci-dolozky-ucebnic-2013>

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním a vyšším odborném a jiném vzdělání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů. In: *Zákony pro lidi.cz*. Dostupný z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561>

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha č. 1 Průvodní dopis

Příloha č. 2 Nestandardizovaný dotazník

Příloha č. 1 Průvodní dopis

Vážené paní učitelky, vážení páni učitelé,

jsem studentkou oboru Logopedie na Univerzita Palackého v Olomouc a ráda bych Vás požádala o cca 20 minut Vašeho času pro vyplnění dotazníku, který slouží jako podklad k mé diplomové práci. Samotná práce se zabývá vztahem mezi vývojem jazyka a čtení, a jak je tento vztah zohledněn autory materiálů pro počáteční čtení.

V praktické části mne zajímá, jak Vy sami vybíráte materiál, podle kterého poté své žáky učíte číst, a jak přistupujete k jazykovým schopnostem, které počáteční čtení podmiňují.

Předem děkuji za Váš čas a Vaše názory.

Alena Vaškových

(kontakt pro případné dotazy: vaskovych.a@gmail.com)

Příloha č. 2 Dotazník

Napište, prosím, název a nakladatelství materiálů, které používáte:

Jakou metodu počátečního čtení používáte?

Prosím, seřadte následující kritéria podle důležitosti, kterou jim přiřadíte při výběru materiálu pro počáteční čtení (1- nejdůležitější, 10- nejméně důležité):

** V kolonce další můžete vypsát více možností, zohledněno bude 10 nejdůležitějších kritérií*

Kritérium	Pořadí
nakladatelství	
součást ucelené řady (napříč předměty)	
doplňující materiály (el. verze)	
cena, slevový program nakladatelství	
přehlednost a členění, logická návaznost	
ilustrace a obrázkový materiál	
pořadí písmen	
větná stavba v textu	
aktuálnost (rodinný model, multikulturní výchova, ...)	
náročnost slovní zásoby (výskyt neznámého písmene, souhláskových shluků, měkčení, sykavkové asimilace, ...)	

další, např. názor kolegyně, rok vydání, recenze, informace ze školení, názor jiného odborníka (např. logopeda), oblíbenost u žáků a jiné (prosím vypište).	
---	--

V následujících třech otázkách se ptám na nejzazší dobu, kdy podle Vás žák musí daný úkol dokázat splnit automaticky, bez zaváhání či četných chyb. Tedy dobu, kdy (pokud žák daný úkol nezvládá s jistotou) začínáte pomýšlet u konkrétního žáka o nějakém druhu podpory navíc.

Prosím, označte dovednosti, které, po žácích striktně vyžadujete při nástupu do 1. třídy?

Dovednost	Ano	Ne
Pochopení vztahu: spojení zvuků (hlásek) a symbolů (písmen)		
Pohotové vybavení názvu a výslovnosti písmen		
Dostatečná slovní zásoba		
Členění a manipulace (zaměnění či vynechání) se se slabikami ve slovech		
Rozlišování rýmů		
Bezchybná výslovnost dítěte		
Zaměnění počátečních hlásek ve dvou slovech, např. téč-sal -> sel-tač		
Skládání slabik do slov		
Skládání hlásek do slov		
Rozlišení 1. hlásky ve slově		
Rozlišení jednotlivých hlásek ve slově		
Rozlišení poslední hlásky ve slově		
Porozumění vedlejším větám a jejich interpretace		
Porozumění větám se zájmeny a jejich interpretace		

Prosím, označte dovednosti, které, po žácích striktně vyžadujete v pololetí 1. třídy?

Dovednost	Ano	Ne
Pochopení vztahu: spojení zvuků (hlásek) a symbolů (písmen)		
Pohotové vybavení názvu a výslovnosti písmen		
Dostatečná slovní zásoba		
Členění a manipulace (zaměnění či vynechání) se se slabikami ve slovech		
Rozlišování rýmů		
Bezchybná výslovnost dítěte		
Zaměnění počátečních hlásek ve dvou slovech, např. téč-sal -> sel-tač		
Skládání slabik do slov		
Skládání hlásek do slov		
Rozlišení 1. hlásky ve slově		
Rozlišení jednotlivých hlásek ve slově		
Rozlišení poslední hlásky ve slově		
Porozumění vedlejší větám a jejich interpretace		
Porozumění větám se zájmeny a jejich interpretace		

Prosím, označte dovednosti, které, po žácích striktně vyžadujete na konci 1. třídy?

Dovednost	Ano	Ne
Pochopení vztahu: spojení zvuků (hlásek) a symbolů (písmen)		
Pohotové vybavení názvu a výslovnosti písmen		
Dostatečná slovní zásoba		
Členění a manipulace (zaměnění či vynechání) se se slabikami ve slovech		
Rozlišování rýmů		
Bezchybná výslovnost dítěte		
Zaměnění počátečních hlásek ve dvou slovech, např. téč-sal -> sel-tač		
Skládání slabik do slov		
Skládání hlásek do slov		
Rozlišení 1. hlásky ve slově		

Rozlišení jednotlivých hlásek ve slově		
Rozlišení poslední hlásky ve slově		
Porozumění vedlejším větám a jejich interpretace		
Porozumění větám se zájmeny a jejich interpretace		

Odpovídají podle Vás materiály, které používáte, Vámi zvolené metodě počátečního čtení?

Jste s daným materiálem spokojená/spokojený? Pokud ne, co přesně Vám na něm vadí? Co byste na něm změnila/změnil?

Ještě jednou děkuji za spolupráci,

malá pozornost pro Vás :o)

ANOTACE

Jméno a příjmení:	Alena Vaškových
Katedra:	Ústav speciálněpedagogických studií
Vedoucí práce:	PaeDr. et Bc. Eva Stryková
Rok obhajoby:	2020

Název práce:	Kritéria pro výběr materiálů pro počáteční čtení
Název v angličtině:	Criteria for selecting materials fo initial reading
Anotace práce:	V diplomové práci jsou stručně charakterizovány různé pohledy na proces čtení, vztah počátečního čtení a vývoje jazyka, logopedický pohled na metody a materiály počátečního čtení. Výzkumná část práce se zaměřuje na rozhodovací proces pedagogů při výběru těchto materiálů, zejména cílí na jazykový kritéria. Tato část využívá dotazníkového šetření pro sběr empirických dat a je strukturován jako předvýzkum.
Klíčová slova:	Počáteční čtení, materiály pro počáteční čtení, rozhodovací proces, osvojování jazyka
Anotace v angličtině:	In thesis there are concisely characterized different views on reading proces, relation between initials reading and language development, viewpoint of language terapist on methods and materials of initials reading. Research part of work is focused on decision-making process of teachers in the selection of these materials, particularly it targets on language criteria and its relationship with method and specific material of initial reading. This part uses a questionnaire survey to collect empirical data and it is structured like preliminary research.
Klíčová slova v angličtině:	Initial reading, materiál for initial reading, decision-making process, language development,

Přílohy vázané v práci:	Příloha č. 1: Průvodní dopis Příloha č. 2: Nestandardizovaný dotazník
Rozsah práce:	Stran 77, 2 strany přílohy
Jazyk práce:	Český jazyk