

UNIVERZITA JANA AMOSE KOMENSKÉHO PRAHA

**MAGISTERSKÉ KOMBINOVANÉ STUDIUM
2012 – 2014**

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Iva Krausová

**Možnosti výuky čtení na 1. stupni ZŠ, jejich přednosti nebo
nedostatky v slabikářovém a poslabikářovém období
primárního čtení**

Praha 2014

Vedoucí diplomové práce: Prof. PhDr. Karel Kamiš, CSc.

JAN AMOS KOMENSKÝ UNIVERSITY PRAGUE

MASTER COMBINED STUDIES

2012 - 2014

DIPLOMA THESIS

Iva Krausová

**Options of teaching the reading first grade pupils at
elementary school, their preferences and deficiencies at the
period of learning from spelling-book and and at the
post-spelling-book reading**

Prague 2014

The Diploma Thesis Work Supervisor: Prof. PhDr. Karel Kamiš, CSc.

Prohlášení

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

Souhlasím s prezenčním zpřístupněním své práce v univerzitní knihovně.

V Olbramovicích dne 7. 2. 2014

Iva Krausová

Poděkování

Ráda bych touto cestou poděkovala všem, bez jejichž podpory a pochopení by tato práce nevznikla. Poděkování patří zejména Prof. PhDr. Karlu Kamišovi, CSc., vedoucímu mé diplomové práce, za odborné rady, připomínky a vedení. Též bych ráda poděkovala mému otci, Vladimíru Fidrnuovi, za pomoc při statistickém zpracování výzkumných dat.

Anotace

Teoretická část diplomové práce je zaměřena na různé metody elementárního čtení v současné výuce základních škol. První kapitoly jsou věnovány problematice čtení obecně a vstupu dítěte do české primární školy. Podrobněji se práce zabývá specifiky, přednostmi a úskalími metod analyticko-syntetické, genetické a metody Sfumato. V závěru teoretické části práce je zmínka o písmu Comenia Script.

Praktická část zahrnuje výzkumné šetření, jehož cílem je zjistit, které metody a formy výuky čtení jsou učiteli v dnešních školách nejvíce využívány. V omezené míře se snažím zmapovat odbornou způsobilost pedagogů k výuce čtení a jejich názor na písmo Comenia Script.

Klíčové pojmy

Problematika čtení, metody čtení, metoda analyticko-syntetická, metoda genetická, metoda Sfumato, písmo Comenia Script, pedagog, žák.

Annotation

The theoretical part of the following theses is focused on different methods of basic and current learning at elementary schools. The first chapters deal with problems of reading in general and also with the beginning when the child enters the Czech primary grade. More details are devoted to the specifics, preferences and also difficulties of the given method. The analytical-synthetic, generic and Sfumato methods are also dealt with. In conclusion of the theoretical part there is also a reference to the writing of Comenius Script.

The practical part includes a research whose goal is to find out which methods and forms of learning the reading are in principle used by teachers in schools nowadays. In a limited way I am also trying to chart the specific expertise of the teachers when teaching the reading and their opinion regarding the Comenius Script writing.

Key words

Problems of reading, methodology of reading, analytical-synthetic method, Method of Sfumato, Comenius Script writing, pedagogue, pupil.

Obsah

ÚVOD.....	9
1. VSTUP DÍTĚTE DO ŠKOLY	12
1.1 Před vstupem do školy	13
1.2 Pedagogická diagnostika	14
2 PROBLEMATIKA ČTENÍ	17
2.1 Pohled psychologie na čtení.....	18
2.2 Hodnocení čtení	19
2.3 Poruchy čtení.....	20
2.3.1 Náprava dyslexie.....	21
2.4 Hygienické návyky při čtení	23
2.5 Rodina a čtení.....	24
2.6 Učitel a žák.....	26
3 METODY ČTENÍ.....	30
3.1 Metoda analyticko-syntetická	32
3.1.1 Přípravné období.....	32
3.1.2 Slabikářové období	33
3.1.3 Poslabikářové období.....	34
3.2 Metoda genetická	35
3.2.1 Seznámení s velkou tiskací abecedou	36
3.2.2 Nácvik čtení	37
3.2.3 Přejchod ke čtení malými tiskacími písmeny	37
3.3 Metoda Sfumato	38
3.4 Zhodnocení metod čtení	41
3.5 Alternativní pedagogika a čtení	43
3.5.1 Pedagogika montessori	44
3.5.2 Waldorfská škola	45
3.5.3 Daltonská škola.....	46
4. COMENIA SCRIPT	47
5 J. A. KOMENSKÝ A VYUČOVÁNÍ	51
6 PRAKTICKÁ ČÁST	54
6.1 Cíle praktické části práce	54

6.2	Stanovení hypotéz	54
6.3	Metody a organizace průzkumu	55
6.3.1	Předvýzkum	56
6.4	Cílová skupina.....	56
6.5	Výsledky průzkumu	59
6.6	Vyhodnocení hypotéz a diskuze.....	67
ZÁVĚR	74
SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ	76
SEZNAM OBRÁZKŮ, GRAFŮ A TABULEK	80
SEZNAM PŘÍLOH	81

ÚVOD

Umět číst je pro život jedince v civilizované společnosti nutností. Čtení je jednou z dovedností, bez níž se člověk v životě jen těžko obejde. Dnes je tato dovednost považována za samozřejmost a ten, kdo ji neovládá, je společensky ponížen. Přestože žijeme v době technických vymožeností, současná společnost je založená na rozvoji informačních a komunikačních technologií, jedna důležitá věc se nemění a tou je právě potřeba naučit se číst. Ruku v ruce této dovednosti jde i dovednost psaní. Čtení a psaní jsou v podstatě dva neodlučitelné procesy. Právo na osvojení si dovednosti čtení a psaní by měl mít každý člověk bez rozdílu sociálního postavení, zdravotního handicapu, národnosti, náboženství, barvy pleti, sexuální orientace atd. Mezi základní lidská práva patří právo na vzdělání. Těžko si ale dovedeme představit vzdělávání bez čtení a psaní.

Znalost čtení a psaní je souhrnně označovaná jako gramotnost a právě míra gramotnosti je dnes považována za jeden z ukazatelů celkové úrovně společnosti. Gramotnost ovšem neznamená pouze schopnost identifikovat jednotlivá písmena nebo napsat jednoduchá slova. Gramotnost je schopnost plynule číst i delší text a především porozumět jeho obsahu.

Civilizovaná společnost však klade na člověka řadu požadavků, které přesahují základní trivium (umět číst, psát, počítat). Takto rozšířená vybavenost člověka pro jeho uplatnění v životě se označuje jako funkční gramotnost. Funkční gramotnost je tedy schopnost neboli dovednost neboli kompetence orientovat se ve významných a důležitých informacích a úspěšně s nimi nakládat. Fenomémem současnosti je úkol věnovat pozornost rozvíjení funkční gramotnosti, a to již od primárního vzdělávání. Bez zvládnutí čtení a psaní to není možné.

Stejně jako v minulosti je i v dnešní přetechnizované společnosti dovednost číst a psát jedním z předpokladů pro šíření vzdělanosti a kultury. Cesta ke čtení a čtenářství je poměrně složitá a pro mnohé děti i dosti náročná. Děti se učí číst již v prvním ročníku základní školy a procesu výuky čtení a psaní je věnována maximální pozornost. Přístupy a metody, jak se učit číst a psát, se neustále vyvíjejí a zdokonalují. Pedagog i rodiče by měli společně čelit nástrahám spojeným s osvojováním čtenářských

dovedností. V osnovách současného systému školství není konkrétně předepsána žádná metoda výuky čtení a psaní. Na jedné straně má učitel dostatečnou svobodu, ale na straně druhé i značnou zodpovědnost za vhodný výběr metody, která by vyhovovala jemu i jeho žákům. Vždyť osvojení si čtení patří k nejdůležitějším úkolům primárního vzdělávání.

První třída je v životě malého človíčka nesmírně důležitá. Zde se z analfabeta stává tvor vzdělaný, člověk gramotný. Velký vliv má první třída i na to, zda se bude současný prvňáček v budoucnu rád vzdělávat, nebo bude brát školu jako nutné zlo. Každé dítě má jiné tempo, pomalejší a méně úspěšní žáci nestíhají, jsou deprimováni a ztrácejí chuť k učení, četbě, komunikaci. Toto může být i důvod, proč se z dítěte, které se nemohlo dočkat prvního školního dne, stává žák chodící do školy s odporem a znechucením. Samozřejmě je tím poznamenán další proces jeho vzdělávání.

V současnosti působím jako pedagog v 1. ročníku a jsem si plně vědoma své zodpovědnosti vůči malým školákům. Role pedagoga je, zejména v 1. ročníku, nesmírně důležitá. Co učitel v učivu opomine, zamešká, dostatečně nerozvine a neupevní, to se v pozdějším studiu těžko napravuje. Pedagog má také významnou roli při utváření třídního kolektivu. Pomáhá dětem uvědomovat si důležitost a podstatu přátelství, vzájemné pomoci, tolerance a ohleduplnosti. Postupně utváří jedince schopné obstát v třídním kolektivu a následně pak i v celém životě.

Práce se skládá z části teoretické a části praktické. V teoretické části se nejprve krátce věnuji školní zralosti dítěte a jeho vstupu do školy. Dále se zabývám problematikou související se čtením, konkrétně pak dyslexií a dysortografií. Následně se snažím zprostředkovat přehled různých metod čtení a pozastavit se nad hodně diskutovaným písmem Comenia Script. V dalších kapitolách se pokouším o rozbor metody synteticko-analytické, genetické a metody Sfumato. Zamyslím se nad přednostmi a úskalími jednotlivých metod prvopočátečního čtení v české primární škole. Praktická část je výsledkem výzkumného šetření, které nám pomáhá nahlédnout do praxe. Cílem bylo zjistit, které z metod a forem výuky elementárního čtení patří k nejpoužívanějším, jaký je postoj pedagogů k dané metodě a jaká je odborná připravenost učitelů k vyučování preferovaných metod. Věřím, že mnou oslovení

učitelé budou vstřícní a pravdivým vyplněním dotazníků mi umožní nahlédnout do zkoumané problematiky.

1. VSTUP DÍTĚTE DO ŠKOLY

Vstupem dítěte do školy nastává velká a náhlá změna v jeho způsobu života. Dítěti začínají povinnosti, školní povinnosti, které si musí plnit. Stále stoupají nároky na jeho vzdělávání a na pracovní výkonnost, což pro něj znamená značnou zátěž. Pro šestiletého prvňáčka je náročné soustředit se a udržovat pozornost během celé vyučovací hodiny, sedět na místě a zachovávat pravidla školní kázně. Mnozí z nich ani nechápou, proč se vlastně musí učit. Také proto se u nich v různé intenzitě projevují známky nepřízpůsobivosti. Spolu s ní se dostávají první neúspěchy. Ty mohou ovlivnit postavení dítěte v třídním kolektivu, postoj dítěte k učení se stává lhostejným, konfliktním, vytváří se negativní vztah ke škole a tím je nepříznivě ovlivněn celý další vývoj jeho osobnosti. U většiny dětí se uvedené obtíže srovnají během několika týdnů školní docházky a dítě se aklimatizuje. U některých problémy přetrvávají, ale i stupňují. Pak je na čase vyhledat odbornou pomoc (školská poradenská zařízení, poradenská zařízení pro školy, psycholog, pediatr).¹

Škola přináší dítěti nejen nové informace, vědomosti, dovednosti, ale také nové vztahy. Vztahy ke spolužákům, k učitelům, vychovatelům. Začínají se vytvářet kamarádké a přátelské vztahy, vztahy charakterizované soupeřením, antipatií, agresivitou. Dítě si osvojuje jistá pravidla sociální komunikace a interakce. Vedle učebních činností zastávají důležité místo vedené zájmové činnosti (sportovní, technické, kulturní, jazykové). Ty by měly dítěti přinášet radost, spokojenost a další motivaci.

První třída je zásadní obrat v životě dítěte, vedle hry musí zvládat také povinnosti. Jak danou situaci zvládne, závisí hodně na rodině. Doma by mělo panovat klidné ovzduší, učit dítě číst spíše hravou formou a nenásilně. Příkazy a tresty mnoho nezmůžou, někdy i naopak. Je nutné dítě nepřetěžovat nadměrnými požadavky ctizádstivých rodičů a ponechat mu dostatečný prostor pro jeho vlastní „já“.²

¹ LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ. *Vývojová psychologie*. Praha: Grada Publishing, 2006. ISBN 80-247-1284-9.

² ČÁP, Jan a Jiří MAREŠ. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-463-X.

1.1 Před vstupem do školy

Dítě, které vstupuje do školy, se rychle vyvíjí po všech stránkách, jeho osobnost se postupně utváří a formuje. Vstup do školy a adaptace na školu je důležitým momentem v životě jedince, proto je i důležitá diagnostika školní zralosti (připravenost žáka pro vstup do školy) a diagnostika žáka na počátku školní docházky (diagnostika čtení, psaní, počítání, problematika adaptace). Postupně se přidává diagnostika specifických vývojových poruch učení, které ovlivňují osvojování dovedností čtení, psaní, počítání a dalších dovedností. Co by mělo tedy dítě umět před nástupem do 1. třídy?

- pozdravit, poprosit, poděkovat, vyřídít jednoduchý vzkaz
- umět napoprvé poslechnout pokyn dospělého
- umět po sobě uklidit, udržovat své místo a věci v pořádku
- být samostatný v oblékání, umět si zapnout knoflíky, zip, zavázat tkaničky
- samostatně dodržovat hygienu, najíst se příborem
- umět naslouchat, pozorovat, a vnímat
- znát základní barvy
- napočítat do pěti, poznat základní geometrické tvary
- zrakem rozlišit shody a neshody v obrázku
- správně držet tužku, umět vystříhnout jednoduché tvary
- správně vyslovovat všechny hlásky, v případě vad řeči docházet na logopedii
- zrecitovat básničku, zazpívat písničku, vyprávět
- ve slově určit první a poslední hlásku
- vydržet sedět nad zadaným úkolem alespoň 15 minut
- být schopné dokončit rozdělanou práci³

³ BEDNÁŘOVÁ, Jiřina a Vlasta ŠMARDOVÁ. *Školní zralost*. Brno: Computer Press, 2010. ISBN 978-80-251-2569-4.

1.2 Pedagogická diagnostika

Se vstupem dítěte do školy souvisí pedagogická diagnostika, která je úzce spojena s potřebami praxe. Pro poznání jednotlivých stránek osobnosti vychovávaného jedince a vlivů, které mohou jeho utváření ovlivnit, je základní podmínkou a předpokladem výchovného působení poznání jednotlivých stránek osobnosti tohoto jedince. Pedagogická diagnostika jako samostatná vědní disciplína existuje až od sedmdesátých let dvacátého století. Dříve byla tato diagnostika orientovaná na učení a vyučování, tedy na intelekt a vědomosti žáka. V současnosti je věnováno více pozornosti jednotlivým stránkám osobnosti žáka a podmínkám, ve kterých žák vyrůstá a žije, které ho ovlivňují v jeho vývoji (př. diagnostika třídy, rodinného prostředí, autodiagnostika učitele). Všechny úkoly pedagogické diagnostiky jsou podřízeny pedagogickému záměru. Zjišťuje, posuzuje, hodnotí dosaženou úroveň pedagogického rozvoje osobnosti žáka.

Učitel si promyslí, co chce vlastně zjistit, a poté pomocí zvolených metod (rozhovor s rodiči, rozhovor se žákem, anamnéza osobní i rodinná, dotazník, kresba, hra) získává a sbírá údaje. Získané informace (data) zpracovává, interpretuje a hodnotí. Závěry musí být jasné, přesné, srozumitelné a měly by obsahovat návrhy pedagogických opatření. Daný jev (problém) nemůžeme považovat za trvalý a konečný, především u dítěte mladšího školního věku, které se neustále vyvíjí a mění.

Nejběžnější zjišťování připravenosti dítěte pro vstup do školy je formou zápisu, kterým procházejí všechny děti před vstupem do prvního ročníku. K zápisu by se měly dostavit všechny děti, které k 31. srpnu určitého kalendářního roku dovrší věk šesti let. Na žádost rodičů lze zařadit i děti mladší, které dovrší šestý rok věku mezi 1. zářím a 31. prosincem stejného kalendářního roku (musí být doloženo odborným psychologickým vyšetřením). Školní docházku lze odložit o rok, v určitých případech i o dva roky. Jde o děti, které se jeví jako nezralé (vyšetření z pedagogicko-psychologické poradny) a rodiče s odkladem školní docházky souhlasí. V době odkladu by měla být dítěti věnovaná systematická péče zaměřená na přípravu pro školu. Při některých základních školách jsou zřizovány přípravné třídy, které jsou zaměřeny na budoucí úspěšný vstup dítěte do školy.

Zápis má mít funkci diagnostickou pro pedagoga, a zároveň motivační pro dítě. Jde o první setkání dítěte se školou, které má jistě vliv na utváření prvotního vztahu dítěte ke škole. Zápisy probíhají ve třídě buď tradičním způsobem, kde dítě plní za přítomnosti učitele zadané úkoly, nebo netradičními způsoby, většinou na jednotlivých stanovištích, která jsou zaměřena na zjištění určitých stránek připravenosti dítěte na školu. Během přímého kontaktu s dítětem v průběhu zápisu sleduje pedagog úroveň pohybové stránky, především jemné motoriky a grafomotoriky (kresba lidské postavy, schopnost opsat některá písmena a tvary). Po stránce rozumové vyspělosti dítěte je důležité zjištění úrovně řeči, vyjadřovací schopnosti, výslovnost (př. vyprávění příběhu, krátké pohádky, popis obrázku). Pedagog sleduje rozvoj mechanické paměti (básnička, písnička, říkadlo), zrakové a sluchové vnímání, úroveň matematických představ, prostorovou orientaci, lateralitu. Z projevů chování může částečně posoudit sociální a citovou vyspělost dítěte (schopnost spolupráce, komunikace, potřeba stýkat se s dětmi, impulzivita, spontánnost).

Součástí diagnostiky školní zralosti by mělo být i zjištění předpokladu dítěte pro čtení a psaní. Bez těchto dovedností se dítě nemůže úspěšně vzdělávat a je výrazně narušen vývoj jeho osobnosti. Má-li dítě zvládnout techniku čtení, psaní, gramatickou stavbu jazyka, potřebuje mít rozvinuté dílčí funkce v oblasti sluchu, zraku, orientace v prostoru, úroveň grafomotoriky a vizuomotorické koordinace. Do oblasti sluchu řadíme sluchovou analýzu (slova dělí na hlásky), sluchovou syntézu (skládání slov, vět), sluchovou diferenciaci (přítomnost písmena ve slově, začáteční a konečné písmeno) a sluchovou paměť (zapamatovat si to, co slyší). Mezi dílčí funkce v oblasti zraku řadíme diferenciaci tvarů (určení stejných tvarů, zrcadlová záměna), zrakovou pozornost (figura a pozadí), zrakovou analýzu a syntézu (skládání puzzle), zrakovou paměť (zapamatovat si více zrakových vjemů). Správná orientace v prostoru se projevuje dodržováním tvarů a velikosti písmen, rozvržením umístění na stránce. Grafomotorika je ovlivněna mírou jemné motoriky a koordinací mnoha svalových skupin. Nesmírně důležitá je koordinace ruky a oka, která souvisí s neuropsychickými mechanismy.⁴

⁴ SPÁČILOVÁ, Hana. *Pedagogická diagnostika v primární škole*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2009. ISBN 978-80-244-2264-0.

„Z přehledu nároků kladených na schopnosti dítěte, které jsou nutné k osvojení čtení a psaní, je zřejmé, že jejich nácvik patří bezesporu mezi nejobtížnější dovednosti počáteční výuky. Stačí porucha jediné z těchto funkcí a dítě může mít závažné problémy při osvojování čtení či psaní. Proto učitel při diagnostické rozvaze chyb musí zvážit, zda jejich příčina nespočívá právě v nedostatečném rozvoji a deficitu některé z uvedených dílčích funkcí.“⁵

⁵ SPÁČILOVÁ, Hana. *Pedagogická diagnostika v primární škole*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2009. ISBN 978-80-244-2264-0, s. 23.

2 PROBLEMATIKA ČTENÍ

Výchovné základy a základy pro veškeré další vzdělávání jsou na dítě kladeny především na I. stupni. Dítě se zde naučí číst, psát, počítat, získává základní poznatky přírodovědné, poznatky o společnosti, osvojuje si pracovní návyky. V tomto období zaujímá primární postavení vyučování mateřskému jazyku. Zvládnutí čtení a psaní je nezbytnou podmínkou toho, aby si dítě osvojovalo vědomosti v dalších předmětech. Dítě přichází do 1. ročníku většinou s radostným očekáváním, těší se, až si samo přečte první pohádku. Některé z dětí ovšem musí vynaložit značné úsilí, aby zvládlo techniku čtení, četlo text s porozuměním. Příčinou problémů mohou být rozdíly ve schopnostech, nadání, v obtížích s adaptabilitou na školní režim, nebo se u nich může projevit některá ze specifických poruch učení či chování (viz kapitola „Problémy se čtením“).

Na osvojování čtení, psaní a dalších školních dovedností má vliv rozvoj percepce a řeči. Nejdůležitějším činitelem v této oblasti je rodinné prostředí s dostatečným množstvím podnětů. Společné čtení rodičů s dětmi podporuje slovní zásobu dítěte, gramatickou stránku řeči, porozumění a souvislé vyprávění textu. Negativně rozvoj řeči ovlivňuje trend informačních technologií. Dětem, které zacházejí s technikou nepřiměřeně (především PC), se odbourává sociální složka řeči. Chybí jim schopnost dialogu, komunikace v sociální interakci. Obsah řeči je chudý, nepřesný, citově nezabarvený.

Vyučování čtení a psaní v 1. ročníku ZŠ navazuje na řečové dovednosti dítěte předškolního věku. Rozvoj řeči je zásadním úkolem pro učitelky v mateřských školách. V tomto období si dítě osvojuje znalosti jednoduchých forem slovesného umění (říkadla, básničky, písně, reprodukční schopnosti po přečtení pohádky). V této době se také začínají výrazně projevovat možné vady řeči dítěte. Učitelky v MŠ tyto vady nemají odstraňovat, ale vhodným přístupem mohou zjistit, že něco není v pořádku. Jejich povinností je upozornit na problém rodiče. Poté již záleží pouze na nich, zda pro své dítě vyhledají odbornou pomoc.⁶

⁶ FRÜHAUFOVÁ, Věra, Jana MIŇHOVÁ a Eva MRÁZOVÁ. *Vybrané pedagogické a psychologické problémy výuky elementárního čtení a psaní*. Ústí nad Labem: Pedagogická fakulta Univerzity J.E.Purkyně, 1991. ISBN 80-7044-027-9.

2.1 Pohled psychologie na čtení

Z pohledu psychologie je čtení zvláštním případem zrakového vnímání, při kterém se slučují složky z oblasti vnímání pohybu mluvidel, znalosti a zkušenosti. „*Čtení, které je vlastně porozumění znakům psané řeči, ať už v tištěné nebo psané podobě, patří ke dvěma základním složkám lidské gramotnosti. V procesu učení tyto dvě složky spolupůsobí na principu, který by se dal zjednodušeně popsat jako proces od smyslu ke znaku a od znaku ke smyslu.*“⁷

Při čtení dochází k diferenciaci a identifikaci písmen, částí a celků slov, zejména jejich optických tvarů. Tyto tvary jsou myšlenkovými operacemi přiřazeny ke zvukům příslušných hlásek, celých slov. Čtení je tedy založeno na zrakové a sluchové diferenciaci. Úroveň paměti jedince ovlivňuje rychlost, kterou je schopen spojit opticky vnímaný tvar s příslušným zvukem. Jde tedy o procesy kódování a dekódování. Nejde o procesy vrozené, tudíž se je musí každý jedinec naučit.

V průběhu osvojování dovednosti čtení prochází tento proces třemi fázemi – fází analytickou, syntetickou a fází automatizace. V analytické fázi si dítě osvojuje tvary písmen, poznávání slabik. Jako obtížné se jeví syntéza písmen do slabik, kdy při spojení s různými samohláskami totéž písmeno charakterizuje různý zvuk (me, mo, mi, mu). Ve fázi syntetické tedy přiřazuje ke grafickým znakům příslušné artikulační zvukové hodnoty na základě vybavování si představ. Jde o složité funkce vnímání, pozornosti, představivosti, procesu paměti, myšlenkových procesů a artikulační motoriky. V poslední fázi se dokončuje automatizace techniky čtení a vytváří se dovednost plynulého čtení slov. Tím, že žák čte plynule a s porozuměním splnil cíl elementárního čtení. Umí spojit formu s věcným obsahem slova, osvojil si formu a obsah přečteného slova, spojuje zvukovou a významovou stránku věty.⁸

⁷ HAVEL, Jiří, Bohumíra FABIÁNOVÁ a Miroslava NOVOTNÁ. *Výuka čtení a psaní na 1. stupni Základní školy*. Brno: Paido, 1999. ISBN 80-85931-64-8, s. 35.

⁸ HAVEL, Jiří, Bohumíra FABIÁNOVÁ a Miroslava NOVOTNÁ. *Výuka čtení a psaní na 1. stupni Základní školy*. Brno: Paido, 1999. ISBN 80-85931-64-8.

2.2 Hodnocení čtení

Čtenářský výkon je ukazatelem dovednosti čtení u žáka. Posuzujeme ho na základě znaků kvalitativních a kvantitativních.

Kvalitativní znaky:

- správnost čtení – shoda hlasitě čteného textu s jeho psanou podobou

„Správnost je jednou z nejvýznamnějších charakteristik dosažené úrovně čtení.“⁹

- uvědomělost čtení – čtení s porozuměním, dítě ví, co čte, vyvolává to v něm zájem o čtení
- plynulost čtení – správná technika čtení (bez hláskování, slabikování, nepotřebných pomlk)
- výraznost čtení – zvukové zvláštnosti, kterými jsou intonace, slovní a větný přízvuk, výška, síla, barva hlasu¹⁰

Kvantitativní znaky:

- rychlost čtení – souvisí s rozvojem čtenářských dovedností, není vhodné ani pomalé ani příliš rychlé čtení

Všechny znaky spolu souvisejí. V prvním ročníku se zaměřujeme na správnost, porozumění, na dodržování tempa, na pomalé, ale plynulé čtení. Rychlost se postupně dostaví a posuzujeme ji až ve vyšších ročnících. Ve vyšších ročnících také klade pedagog důraz na přijímání a vnitřní zpracování informací z obsahu textu, tzn. najít podstatu přečteného. K tomu je zapotřebí, aby žák vynaložil dostatek úsilí na vnímání,

⁹ ZELINKOVÁ, Olga. *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-544-X, s. 136.

¹⁰ KŘIVÁNEK, Zdeněk a WILDOVÁ. *Didaktika prvopočátečního čtení a psaní*. Praha: Pedagogická fakulta UK, 1998. ISBN 808-603-955-2.

porozumění a zapamatování si. Velkou roli v tomto procesu hraje určitý motiv člověka. Měl by mít zájem poznat něco nového, získávat potřebné informace.¹¹

2.3 Poruchy čtení

Specifické vývojové poruchy učení jsou v dnešní době stále více diskutovaným tématem. Jde o skupinu obtíží projevujících se při osvojování čtení, psaní, počítání i v ostatních dovednostech. V současnosti patří dovednost číst a psát k základní výbavě každého člověka. Žáci se specifickými poruchami učení jsou ve školní práci znevýhodněni, přestože úroveň jejich rozumových schopností je průměrná, někdy až nadprůměrná. Často se u dětí vyskytují právě problémy se čtením. Tento jev je označován jako dyslexie. Děti si zaměňují písmenka, která jsou si graficky podobná, vynechávají písmena, písmena nespojují do slabik a slabiky do slov, odhadují koncovky, přehazují či si domýšlejí slova. Problém je často spojen i s potížemi se psaním, který je označován jako dysgrafie. Děti píší nečitelně, špatně odhadují tvary písmen, při psaní zaměňují a vynechávají písmena, háčky, čárky, části slov. Ruku v ruce jde těmto poruchám hyperaktivita s poruchou soustředěnosti. Pro děti s poruchou čtení je přečíst text utrpením a následně nastává i problém s porozuměním textu.

Dyslexie pravděpodobně existuje tak dlouho, jako existuje psaná řeč. V procesu čtení jde o trojfázový mentální pochod a každá fáze se skládá z řady dílčích úkonů. U slova, které má být přečteno, musí být nejprve grafické znaky zachyceny zrakem, poté převedeny do zvukových znaků a musí být významově pochopeny. Ne vždy ale musí takto složitý proces probíhat nerušeně a plynule. Příčiny mohou být v inteligenci, v motivaci, ve funkci smyslových orgánů (zrak, sluch), v poruchách řeči, ve špatně zvolené vyučovací metodě, v nepříznivých vlivech v okolí dítěte (zanedbávání dítěte, dvojjazyčné prostředí, časté absence). Příčiny, které jsou méně jasné, souvisí s organickým nebo funkčním narušením mozku, jde tedy o funkce psychické. Tyto příčiny jsou méně přístupné poznání. Proto dyslexie, vývojová porucha čtení, která je

¹¹ GAVORA, Peter. *Žiak a text*. Bratislava: SPN, 1992. ISBN 80-08-00333-2.

buď vrozená, nebo získaná poškozením mozku, byla objevena teprve „nedávno“, přestože lidé píšou a čtou již několik tisíc let. Dyslexie je nejznámějším pojmem z celé skupiny poruch učení. Začalo se o ní hovořit nejdříve, protože nejnápadněji ovlivňovala úspěšnost žáka.¹²

Neexistuje jednotná terminologie, která by dyslexii charakterizovala. Sovák uvádí, že jde o komplexní poruchu analyticko-syntetické a diferenciatní schopnosti poznávat a skládat symboly písma. V naší odborné literatuře jsou první pokusy definovat dyslexii spojeny se jmény Langmeier a Matějček. Výstižnou a často používanou je právě definice Langmeiera a Matějčka – „*Vývojová dyslexie je speciální defekt čtení, podmíněný nedostatkem nebo poruchou některých primárních schopností, jež skládají komplexní schopnost pro učení čtení za dané výukové metody. Objevuje se u dětí obvykle od samých počátků výuky a působí, že úroveň čtení je trvale v nápadném rozporu se zjištěnou úrovní intelektových schopností dítěte*“.¹³

S dyslexií je úzce spjatá dysortografie (specifická porucha pravopisu), dysgrafie (specifická porucha psaní postihující písemný projev, který bývá nečitelný a neuspořádaný), dyskalkulie (specifická porucha matematických schopností, která postihuje operace s čísly, matematické představy, prostorové představy apod.). Dyskalkulie je nepoměrně vzácnější než dyslexie.

2.3.1 Náprava dyslexie

Náprava dyslexie by se měla řídit určitými zásadami. Východiskem by měl být diagnostický rozbor (školní dokumentace, anamnéza s rodiči, úvodní rozhovor s dítětem, zkouška hlasitého čtení – rychlost, počet chyb, stupeň vývoje čtenářských návyků, kvalita chyb ve čtení, porozumění čtenému textu, průvodní chování při čtení).

¹² MATĚJČEK, Zdeněk. *Vývojové poruchy čtení*. Praha: SPN, 1972.

¹³ MATĚJČEK, Zdeněk. *Vývojové poruchy čtení*. Praha: SPN, 1972, s. 26.

Zásady nápravy dyslexie:

- nápravný postup přizpůsobit individualitě dítěte
- zapojit rodinu
- vytvořit příznivou atmosféru (pocit jistoty, bezpečí, důvěry, optimizmu, spolupráce)
- komplexní ráz (spolupráce pediatrie, psychiatrie, foniatry, logopedie, sociální pracovník)
- dobrý začátek (vhodná motivace, vzbudit zájem)
- udržet zájem dítěte - náprava je dlouhodobý proces (odměny, překonávání rekordů, soutěže)
- vhodný výběr nápravných metod
- realistická prognóza (nedávat nereálné naděje)

Většina nápravných metod je považována za nespecifické. To znamená, že tyto metody vycházejí převážně z naší diagnostické představy o struktuře mentálních funkcí a dysfunkcí konkrétního dítěte, nikoliv z vědeckého poznání anatomickofyziologických příčin jeho obtíží. Kdyby však nebyla jejich úspěšnost zřejmá, asi by se nikdo nezabýval jejich užíváním, rozvíjením a zdokonalováním.

Mezi používané metody patří metoda obtahování, metoda barevných kostek (samohlásky a souhlásky jsou barevně odlišeny), metoda tvrdých a měkkých kostek (dy-ty-ny, di-ti-ni), čtení s okénkem (cvičení správných pohybů oka po řádku, odstraňování dvojitého čtení, inverze, podpora plynulosti čtení), čtení v duetu (čteme společně nahlas s dítětem), práce bzučákem (určení délky samohlásek). Náprava musí být doprovázena účinnou motivací a spoluprací, povzbudivým školním hodnocením, vhodným přístupem k chování dítěte, napomáhat mu překonávat bariéry související s jeho dysfunkcí.¹⁴

U jedinců se specifickými poruchami učení (SPU), tedy i u dyslektiků, se setkáváme s problematikou emocionality a sociálních vztahů jedince. Emocionální a sociální problémy mohou být součástí nebo projevem poruchy, anebo jsou důsledkem

¹⁴ MATĚJČEK, Zdeněk. *Dyslexie*. Praha: SPN, 1987.

stresu, který dítěti způsobuje jeho okolí v důsledku odlišnosti. Většina sociálních problémů souvisí s neschopností splnit očekávání druhých. V sociálních situacích se chovají neadekvátně. Jejich výkyvy ve výkonnosti mohou být chápány jako lenost, apatie, nezájem. Často podléhají úzkosti, která souvisí s jejich nízkým sebevědomím, neúspěchem ve škole nebo v sociálních interakcích. Navenek se pak mohou vybíjet hněvem, agresivitou, uzavřeností. Tyto děti zažívají negativní přijetí od spolužáků jako důsledek své fyzické i sociální nezralosti. Učitelé neznalí problému je hodnotí jako málo nadané, pomalu myslící, líné, nepozorné, zlobivé. Pokud se rodiče nesmíří s problémem svého dítěte, mohou tyto děti zažívat nepříznivé situace i v rodině (tresty, odmítání, ponižování...).¹⁵

To, jak se společnost postaví k problematice těchto dětí, má neskutečný vliv na jejich osobnostní a sociální rozvoj, na celou jejich budoucnost.

2.4 Hygienické návyky při čtení

Jejich vytváření a upevňování zabezpečuje optimální výkon žáka. Předchází se tak zvýšené únavě, vzniklé prováděním neúčelných a namáhavých pohybů. Zamezí se zhoršování činnosti smyslových orgánů a výskytu ortopedických vad. Výkon žáka ovlivňuje i dostatek pracovního místa na lavici a systematické uspořádání potřeb (penál, kniha sešit...). Dalšími podmínkami jsou vhodné osvětlení, teplota v místnosti, klidná atmosféra, umyté ruce. V čistotě udržujeme nejen ruce, ale i lavici a pomůcky. Správné musí být také uspořádání nábytku, jeho velikost (výška stolu a židle) a rozmístění. Při čtení je, jako při psaní, nutné dbát na správné držení těla. Dítě sedí na celé židli, má rovná záda, správnou vzdálenost hlavy od podložky (25-30 cm), chodidla opřená o podložku, lokty opřeny o stůl, vždy čteme při správném osvětlení. Důraz je kladen na práci s dechem, artikulační cvičení, správnou výslovnost, interpunkci, plynulost, rychlost a porozumění textu. Pozor na chybnou techniku, tzv. „tiché, dvojí čtení“. Dítě si slovo nejprve přečte potichu pro sebe a pak ho teprve vysloví celé nahlas. Tento chybný návyk je potřebné zavčas odbourat tím, že se vrátíme k hlasitému slabikování,

¹⁵ KOCUROVÁ, Marie. *Specifické poruchy učení a chování*. Plzeň: Západočeská univerzita, 2000. ISBN 80-7082-705-X.

které procvičováním povede k plynulému slabikování a nakonec k plynulému čtení slov a vět.¹⁶

Motivační báseň při psaní a čtení:

Pozor, žáci, prvňáci, (děti si sednou a zpozorní), co teď máme na práci?

Sešit mírně nakloníme (vzít sešit a nachystat jej) a rovně se posadíme.

Pravá, levá, z rukou stříška (položít ruce na stůl, pokrčení v loktu), schová se tam pampeliška.

A co hlavu, jak ji dáš? Hlavu pěkně narovnáš (kontrola hlavy, narovnání).

Nohy dáme do podlahy (kontrola postavení nohou), ať máš krásné rovné tahy.

A s lehkostí motýlí (lehké uchopení tužky), písmenko je za chvíli

2.5 Rodina a čtení

Rodinné prostředí je nejdůležitější faktor, který ovlivňuje čtenářské aktivity dětí. Zde vznikají základy čtenářských návyků pro celý jeho další život, které se u dítěte projeví v jeho častějším pravidelném samostatném čtení ve vyšším věku. Zásadní je i čas, který rodiče s dítětem při čtení stráví spolu. Při sdílení společného času, prostoru, pocitů a zážitků se buduje silná emoční vazba mezi dítětem a rodičem. Z hlediska čtenářských aktivit je důležité čtenářské zázemí v rodině, celkové rodinné klima, sociální a ekonomické zázemí (vzdělání rodičů, jejich profesní zařazení). Faktor, který také ovlivňuje čtení dětí, souvisí s tím, zda dítě vidí své rodiče číst. Jde o tzv. čtenářské vzorce chování, které se přenáší z rodičů na děti. Výrazný vliv na rozvoj čtení má i povídání rodičů a dětí o knihách, které děti čtou. Možnost komunikovat a diskutovat o čtenářském prožitku má na rozvoj čtení velký význam. Pozitivní vliv má i podpora rodiče při vybírání knih pro dítě, či kniha jako dárek. Vzhledem k tomu, že jsou dnešní děti vystaveny mnohým vlivům mimo rodinu, je pro rozvoj dítěte potřebná nejen aktivní, komunikativní a čtenářsky motivovaná rodina, ale také rodina otevřená vnějšímu světu. Čtení má v dnešní uspěchané době větší význam než v minulosti. Ti,

¹⁶ *Kulturní, pracovní a hygienické návyky při vyučování čtení a psaní.* [online]. [cit. 2013-12-11]. Dostupné z: http://is.muni.cz/el/1441/podzim2005/ZS1MK_DCP/CTaPS3.pdf

kteří nečtou, nejsou schopni kriticky myslet a orientovat se v množství informací, které se na nás denně hrnou.

Je velký omyl myslet si, že se děti učí číst až ve škole. Začátky čtení souvisí s prvními leporelovými knížkami, kde jsou místo písmen obrázky. Dětem jsou prostřednictvím obrázků předčítány příběhy, kterým dítě naslouchá a reaguje na ně (odpovídá na otázky, zvědavě se dotazuje, napodobuje děj). Dětský psycholog Zdeněk Matějček říká, že první kroky ke čtenářské závislosti odhalují děti od narození.

Pravidelné předčítání a čtení učí dítě myšlení, rozvíjí jeho paměť, obohacuje jeho slovní zásobu a obrazotvornost. Buduje vzorce morálního chování, posiluje jeho sebevědomí a samozřejmě vytváří pevné pouto mezi rodičem a dítětem. Společné čtení je přínosem pro všechny zúčastněné. Dítě má pocit, že v tu dobu patří jen vám, cítí se proto důležité a milované. Dospělý se může prostřednictvím knihy dostat blízko k dětskému světu, navázat s dítětem kontakt, řešit jeho problémy, mít i jiný pohled na svět než doposud.

Je na rodičích, aby podporovali zájem dětí o knížky a čtení knížek. Jako chodí s dětmi do kroužků, na návštěvy, na nákupy, měli by s ním chodit i do knihovny. Ve většině knihoven pracují samostatná dětská oddělení. Základním principem práce dětského knihovníka je přivést malého čtenáře ke knize a četbě. Kvalitní knihovník (knihovnické znalosti, komunikační dovednosti, pedagogické schopnosti, kreativita, organizační talent), přitažlivé prostředí knihovny, vhodné metody knihovnické práce, bohatý knižní fond, přítomnost informačních technologií, to vše je zárukou, že se dítě do knihovny rádo vrátí.

Snad nikdo nepochybuje o tom, že čtení má, nejen pro děti, velký význam. Příznivý vliv čtení si uvědomuje asi každý rodič. Pokud dětem čtení úplně nejde, měli bychom je ke čtení lákat, podporovat je, povzbuzovat a pomáhat. Pravidelné čtení dítěti či s dítětem, kromě již zmíněných pozitiv, napomáhá při výchově, formuje čtecí návyky, podporuje získávání vědomostí po celý život. Je tou nejjednodušší,

nejdostupnější a nejlepší investicí do úspěšné budoucnosti dítěte. Všechny děti přece mají právo odhalit tajemství jménem kniha.¹⁷

Pravidelné čtení dítěti a čtení dítěte rodičům má nezastupitelný význam v rozvoji osobnosti dítěte.

- vytváří pevné pouto mezi rodičem a dítětem
- podporuje psychický rozvoj dítěte
- posiluje jeho sebevědomí
- uspokojuje emoční potřeby dítěte
- rozvíjí představivost
- rozvíjí jazyk, slovní zásobu, vyjadřování
- zlepšuje soustředění, uklidňuje
- trénuje paměť
- přináší všeobecné znalosti
- učí děti hodnotám, rozlišování dobra a zla
- je výbornou zábavou, rozvíjí smysl pro humor
- je únikem z nudy
- zabraňuje vzniku závislosti na televizi, PC
- chrání dítě před hrozbou ze strany masové kultury
- formuje čtení a písemné návyky
- podporuje získávání vědomostí pro celý další život

2.6 Učitel a žák

Efektivita vzdělávacího procesu, tudíž i čtení, je podstatně ovlivněna vztahem učitel – žák. Učitel a žák jsou základními činiteli vyučovacího procesu. Kvalita jejich vztahu ovlivňuje průběh a výsledky tohoto procesu a hraje důležitou roli při formování postoje žáka k učení. Prvotní podobou vztahu učitel a žák je vztah rodiče a děti. Původně vědomosti předávali rodiče svým dětem. Žák si vytváří vztah k učiteli podle

¹⁷ GABAL, Ivan a Lenka HELŠUSOVÁ. *Jak čtou české děti?*. [online]. [cit. 2014-02-10]. Dostupné z: <http://www.culturenet.cz/res/data/005/000664.pdf>

toho, jaké u něho nachází vlastnosti. Nejvýrazněji na žáka působí učitelovy charakterové, volní, citové, morální a pracovní vlastnosti. Nesmíme opomenout společenské vystupování, estetickou úpravu zevnějšku a zájmové činnosti pedagoga. Žáci rychle rozpoznají, jaký k nim má učitel vztah, zda je kladný, zda má o ně zájem, zda mu na nich záleží, nebo je-li lhostejný a negativně zaujatý. Základními složkami vztahu by měla být láska, péče, úcta, respekt, kázeň. Ve výchovně-vzdělávacím vztahu rozlišujeme dvě základní složky. Funkční a osobní vztah. Pro funkční vztah je charakteristická kázeň, vedení, vzdělávání, pravidla, společenské uplatnění, budování psychiky dítěte. Osobní vztah zahrnuje péči, lásku, úctu, žertování, popovídání si, přátelství. Obě tyto složky by měly být v rovnováze a měly by existovat jisté hranice.¹⁸

Na učitele jsou stále více kladeny vyšší požadavky. Je pod drobnohledem široké veřejnosti, vyžadují se od něj osobní vlastnosti, jako je čestnost, upřímnost, zásadovost, spravedlivost, měl by být pro své žáky vhodným příkladem. Jeho hlavním úkolem je vhodným způsobem předávat žákům obsah vzdělávání, zároveň musí řešit problémy s kázní (jsou stále častější), věnovat se individuálním a speciálním potřebám žáků (neustále těchto dětí přibývá), navazovat kontakt s rodiči, který nemá vždy kladnou odezvu. Samozřejmě se musí neustále sebevzdělávat, ať již rozšiřujícím studiem či na různých seminářích a kurzech. O platovém zařazení při jeho vysokoškolském vzdělání by se mohly vést dlouhé diskuse. Často se setkávám s názorem, že učitelské povolání je jakýsi druh charity. U této profese zcela jistě několikanásobně platí slova Matky Terezy: „Když není práce protkaná láskou, je zbytečná.“

V běžné základní škole má ve výchovně-vzdělávacím procesu vedoucí úlohu učitel. Neznamená to, že vše musí žákům vysvětlovat a předvádět. Měl by děti vybízet k aktivitě, spolupráci, samostatnosti, rozhodnosti, zodpovědnosti. Žáci na učiteli především oceňují, že mu nejsou lhostejní, že se zajímá o jejich prospěch, jejich vztah ke škole a ke spolužákům, že je přiměřeně náročný, že je odborně připraven na výuku a dokáže jim vše vysvětlit, že dovede odlišně přistupovat k žákům (pomalejší žáci, žáci se speciálními vzdělávacími potřebami – handicapovaní, s nízkou či odlišnou sociokulturní úrovní. Oceňují jeho oblékání a vystupování. Žáci neradi vidí, když po

¹⁸ RASER, Jamie. *Jak vychovávat děti, se kterými se dá žít*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-459-1.

nich pedagog chce něco, co sám neplní nebo nezná a nemají, kupodivu, rádi ani přílišnou volnost během vyučovacího procesu.¹⁹

Vyučování je činnost, která se odehrává mezi učitelem a žákem. Do procesu vyučování (edukačního procesu) patří vzdělávání (zprostředkovávat žákům vědomosti, dovednosti, způsoby myšlení, odbornosti) a výchova (rozvíjet zájmy žáků, jejich schopnosti, postoje, charakterové vlastnosti). Mezi účastníky edukačního procesu probíhá vzájemná výměna informací, tzv. pedagogická komunikace. V pedagogické komunikaci se sdělují informace kognitivní (věcná sdělení, ovlivňují rozvoj poznávacích schopností žáka), afektivní a regulační (souhlas či nesouhlas, vybízení k reakcím, vyjádření citů, postojů, názorů). V praxi se projevují tyto tři složky jednotně, tvoří obsahovou rovinu pedagogické komunikace ve výuce. Pedagogická komunikace užívá různých prostředků sociální komunikace. Realizuje se verbálními prostředky, nonverbálními a činem.²⁰

Verbální komunikací se rozumí vyjadřování pomocí slov prostřednictvím příslušného jazyka (forma ústní a písemná). Učitel se musí naučit dobře ovládat svůj dech (hospodárné dýchání) a hlas (intenzita, barva hlasu, tónová výška, rychlost mluvního projevu, přestávky a pauzy v řeči, přesnost řeči). Obsah verbální komunikace by měl být jazykově správný, přiměřený věkové skupině žáků, přesný, srozumitelný, výstižný. Nonverbální komunikace neboli mluvení beze slov neboli řeč těla je označovaná za mnohem důležitější než verbální komunikace. Mladší děti nejsou schopny verbální komunikace jako dospělý, zato jsou vnímavější a citlivější na neverbální projevy. Nejčastěji probíhá mimoslovní sdělování pohledy („stačí jenom kouknout...“), dále pomocí mimiky (výrazy obličeje – strach, úzkost, smutek, překvapení, radost), pomocí pohybů celého těla (přešlapování, vrtění sebou), sdělování informací gesty (pohyby rukou, otáčení hlavy), dotykem (pohlazení, poplácání, objetí), vzdálením nebo přiblížením (učitel se ve třídě pohybuje ve sféře veřejné – 3 až 7 metrů, ve sféře sociální – 1 až 2 metry, ve sféře osobní – 60 cm až 1 m, někdy ve sféře intimní,

¹⁹ KARASOVÁ, Michelle. *Jak budovat dobrý vztah mezi učitelem a žákem*. Praha: Portál, 1995. ISBN 80-7178-032-4.

²⁰ ČÁP, Jan. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-463-X.

např. při dotyku, pohlazení) nebo sdělování úpravou zevnějšku (oblečení, účes, líčení). Důležitá je i úprava prostředí (pracovní stůl učitele, umístění školních pomůcek na lavici žáka, školní brašna na svém místě). Komunikace činem vyjadřuje, jak se učitel a žáci k sobě chovají, jak vyjadřují vzájemné postoje svým jednáním. Vzájemně si sdělují určitou míru úcty, uznání, obdivu. Tento způsob komunikace bývá často ze všech způsobů nejpůsobivější. Jde o bezeslovnou, rychlou a účinnou reakci ve formě praktického činu.

Pedagog předstupuje před své žáky s určitými ideály a představami, které se ne vždy musí naplnit. To samé platí i z opačného pohledu, kdy malý žáček vstupuje do školy plný nadšení, očekávání, která se nemusí splnit. Dobrý a kladný vzájemný vztah utváří příznivé podmínky pro práci učitele a žáka, v opačném případě dochází ke konfliktům, napětí, což se projevuje ve výsledcích práce jak pedagoga, tak i žáka. Proto bychom měli utváření správného vztahu mezi učitelem a žákem věnovat maximální pozornost a neustále na něm, pracovat.

3 METODY ČTENÍ

Základem prvopočátečního čtení, nazývaného též čtením elementárním, je poznávání hlásek – písmen. Jeho nácvik se uskutečňuje především v prvním ročníku. Tato etapa je nejdůležitější z hlediska rozvoje čtenářské dovednosti žáků mladšího školního věku. Zvládnutí prvopočátečního čtení je nezbytné pro další vzdělávání jedince, pro jeho osobnostní i profesní rozvoj. Vhodné a účinné metody uplatňované při výuce elementárního čtení mají rozhodující význam.

„Metody, jimiž se učíme číst, nejenže ztělesňují zvyklosti naší konkrétní společnosti, co se týče gramotnosti (předávání informací, hierarchie vědění a moci), ale také podmiňují a omezují způsoby, jak svou schopnost využíváme.“²¹

Metody prvopočátečního čtení, které se praktikují na našich školách, dělíme na tři hlavní skupiny.

1. Metody syntetické – vycházejí z jednotlivých prvků (písmen a hlásek), které se spojují v celky, historicky pravděpodobně nejstarší.

- metoda hláskovací – písmeno začalo být nahrazováno hláskou, neče se jméno písmene, ale vyslovuje se hláska, kterou se písmeno označuje (l – o = lo)
- metoda písmenková – žáci se nejdříve učí názvy písmen a poznávají jejich tvary, poté se přistupuje ke spojování písmen ve slabiky, žáci nejprve jednotlivá písmena ve slabice pojmenují a až pak ji vysloví (ry = er – ypsilon = ry)
- metoda normálních slabik – snaha odstranit potíže při spojování písmen ve slabiky, využívání návodných obrázků ke každé slabice (vo – voda)
- metoda mnemotechnická – nápovědné obrázky napovídají slovo, hlásku i písmeno (J – stočené jahody jako písmeno J)
- metoda fonomimická – vychází z hlásek nebo ze slabik, které můžeme určit jako citoslovce, často se používal i obrázek (kráva – bú)

²¹ MANGUEL, Alberto. *Dějiny čtení*. Brno: Host, 2007. ISBN 978-80-7294-231-2.

- metoda skriptologická – žáci se učí číst psaním (začíná se - malá psací písmena, velká psací, malá tiskací, velká tiskací)
- metoda Petrákova – žáci čtou a píší hned od počátku velkou a malou tiskací abecedou, později se odvozuje psací písmo z tiskacího, při čtení dochází k postupnému připojování písmen, až vznikne slovo (l, le, let, lete, letec)
- metoda genetická – syntéza písmen do slov, nejdříve se čtou a píší písmena velké tiskací abecedy, poté malá tiskací a nakonec psací tvary)²²

2. Metody analytické – východiskem je celek, který je rozebrán na části (slovo, slabika, hláska, písmeno).

- metoda normálních slov – žáci předmět kreslí, slovo rozebírají na písmena, vychází ze slova, nikoliv z izolované hlásky, protože slovo má oproti hlásce význam
- metoda Jacototova – učitel žákům ukáže a přečte větu, žáci jej napodobují do té doby, až dovedou ukázat jednotlivá slova, poté slabiky a hlásky
- metoda globální – zakladatelem je belgický lékař Ovide Decroly, zavedl ji pro děti duševně opožděné a pro děti předškolní, dnes se s ní u nás běžně učí začátky cizích jazyků, při výuce češtiny ji učitelé využívají pro pomalejší či handicapované žáky, vychází z celku (věta nebo slovo) a zachovává se tak dlouho, dokud žák sám nedojde vlastním vývojem k jednotlivým částem, cílem je myšlenkový pochod, aby dítě od začátku rozumělo obsahu čteného, používány jsou i obrázky jednotlivých částí celku²³

3. Metoda analyticko-syntetické – je založena na pochopení hláskové stavby slova, dítě analyzuje slovo a následně provádí syntézu.

²² FABIÁNOVÁ, Bohumíra, Jiří HAVEL a Miroslava NOVOTNÁ. *Výuka čtení a psaní na 1. stupni základní školy*. Brno: Paido, 1999. ISBN 80-85931-64-8.

²³ SANTLEROVÁ, Květoslava. *Metody ve výuce čtení a psaní*. Brno: Paido, 1995. ISBN 80-85931-05-2.

3.1 Metoda analyticko-syntetická

Do roku 1990 se na našich školách vyučovalo prvopočátečnímu čtení pouze jedinou, analyticko-syntetickou, metodou. Po roce 1990 si již mohly školy zvolit jinou metodu, přesto drtivá většina učitelů tuto metodu stále využívá. Při čtení používáme analýzu a syntézu. Rozkládání slov na slabiky a hlásky je proces analytický, spojování hlásek ve slabiky a slabiky do slov je proces syntetický. V českém školství je tato metoda nejrozšířenější, didakticky nejpropracovanější a stále nejpoužívanější. Od roku 1954 probíhá výuka podle učebnice „Živá abeceda“, na kterou navazuje „Slabikář“ autorů shromážděných kolem J. Hřebejkové. Elementární nácvik dovednosti čtení je rozdělen do tří období.²⁴

3.1.1 Přípravné období

Každé dítě je na školu připraveno jinak. Vliv na jeho připravenost mají aspekty rodinného a sociálního prostředí, psychická a fyzická vyzrálost, návštěva předškolních zařízení. Výcvik čtení a psaní ve škole začíná přípravným obdobím, aby se dítě adaptovalo na školní prostředí a režim. Někteří učitelé podceňují význam tohoto období pro počáteční rozvoj čtení jak z hlediska obsahu, tak i jeho délky. Tato etapa je pro nácvik čtení zásadní. Obvykle trvá 6 – 8 týdnů, ale vše se odvíjí od individuálních potřeb žáků.

Cílem přípravného období by měla být příprava žáka z hlediska zrakové a sluchové analýzy a syntézy, rozvoj paměti, pozornosti, představivosti, diferenciací (rozlišení figura a pozadí, shody a rozdíly), koordinace pohybů, příprava ruky k psaní kresebnými (uvolňovacími) cviky. Nemělo by se zapomenout na rozvoj vyjadřovacích schopností žáků, rozšiřování jejich slovní zásoby. Jako vhodná činnost pro rozvoj této oblasti se osvědčilo pravidelné předčítání žákům, jejich aktivní poslech a následná práce s textem (vyprávění děje, domýšlení příběhu, skládání obrázků k příběhu, výtvarné

²⁴ WILDOVÁ, Radka. *Rozvíjení počáteční čtenářské gramotnosti*. Praha: Pedagogická fakulta UK, 2005. ISBN 80-7290-228-8.

a dramatické zpracování děje atd.). Děti se učí soustředit, naslouchat, samostatně pracovat, plnit zadané úkoly. K dosažení cílů je nutné provádět celou řadu cvičení.

- Dechová cvičení – správná technika nádechu a výdechu, střídání tempa řeči, rytmizace.
- Cvičení hlasu – zesilování a zeslabování hlasu, mluva nahlas a potichu, dbáme na měkké nasazení hlasu.
- Cvičení artikulační – procvičování jazyka a mluvidel, cviky s jazykem (olizování zubů, rtů, hra na čerta), říkadla, jazykolamy, rozhýbání mimických svalů a čelistí.
- Cvičení zrakové a sluchové diferenciacce – shody a rozdíly, figura a pozadí, barvy, tvary, určení zvuků, počet slov ve větě, počet slabik ve slově.
- Cvičení zrakové a sluchové paměti – básničky, říkadla, písničky, vyprávění slyšeného příběhu, co jsem viděl na obrázku.
- Cvičení prostorové orientace – nahoře, dole, vlevo, vpravo, před a za (ve třídě, na obrázcích na ulici...) ²⁵

Každý učitel by měl být schopen promyslet, připravit a zorganizovat vhodné aktivity. Všechny činnosti pro přípravu na čtení musí být pro žáky zajímavé, aktivní, pestré a tvořivé. Vhodná motivace je hlavním klíčem na cestě k úspěchu.²⁶

3.1.2 Slabikářové období

V tomto období si žáci upevňují, rozvíjí a prohlubují získané dovednosti. Osvojují si nové hlásky a písmena, určují počet a pořadí slabik ve slově a hlásek ve slabice. Automatizuje se u nich poznávání písmen abecedy, psaní tvarů velkých a malých písmen a jejich spojů, začínají psát podle diktátu. S přibývajícím zkušenostmi potřebují děti stále méně času k osvojení písmene, krok za krokem plynule spojují slabiky ve

²⁵ MRÁZOVÁ, Eva. *Kapitoly z didaktiky prvopočátečního čtení a psaní*. Ústí nad Labem: Univerzita J. E. Purkyně, 2000. ISBN 80-7044-338-3.

²⁶ WILDOVÁ, Radka. *Aktuální problémy didaktiky prvopočátečního čtení a psaní*. Praha: Pedagogická fakulta UK, 2002. ISBN 80-7290-103-6.

slova a čtou slova jako celky. Důležité je hlasité čtení. Technika čtení se postupně zdokonaluje. Slabikářové období se dělí na čtyři fáze.

1. Čtení otevřené slabiky ve slovech – dáváme pozor zejména na to, aby žáci četli slabiky vázaným slabikováním a nedocházelo k opakování slabiky předešlé, neopakovali přečtené slovo a postupovali plynule dál, byli schopni přečtené slovo vysvětlit (táta, teta, máma, Ola).
2. Čtení zavřené slabiky na konci slov – pro některé žáky je obtížné, potřeba věnovat této části dostatek času, zařazovat různé hry a hádanky na slova tohoto typu (v boudě spí? – pes).
3. Čtení slov se dvěma souhláskami na začátku slova (sto, spí, škola, vlak) a se dvěma souhláskami uprostřed slova (myška), žák se učí číst troj a čtyřslabičná slova.
4. Čtení slov se slabikotvornými souhláskami (vlk, krk), slov se skupinami di, ti, ni, dě, tě, ně, bě, pě, vě, mě. Žáci se učí číst tyto skupiny vcelku, nezdůrazňujeme rozklad, učitel nezařazuje sluchovou analýzu, skupiny pouze důkladně procvičujeme (kotě, štěně, žlutě).²⁷

3.1.3 Poslabikářové období

Toto období je také označováno jako etapa plynulého čtení. Děti postupně čtení automatizují, jsou schopné spojovat slabiky ve slově, číst slova plynule a rozumět jim. Zlepšuje se kladení správného slovního přízvuku, artikulace, zvyšuje se rychlost čtení. Postupem času je dobré zařazovat mimočítankovou četbu přiměřenou čtenářským schopnostem. Na děti působí vhodně zvolená mimočítanková četba motivačně, zvyšuje jejich zájem o čtení a čtou s porozuměním, do hodin zařazujeme i tiché čtení, u kterého dbáme na ověření, zda děti textu porozuměly. Do konce školního roku zvládnou číst

²⁷ DOLEŽALOVÁ, Alena. *Metodika čtení a psaní s porozuměním v 1. ročníku*. Brno: Tvořivá škola, 2012. ISBN 978-80-87433-18-8.

všechna písmena a nepříliš složitá slova z těchto písmen složená, píší malé i velké tvary psacího písma v rozsahu celé abecedy.²⁸

Podstatou způsobu čtení podle této metody je požadavek cílevědomě, postupně a hlavně soustavně procvičovat a rozvíjet analyticko-syntetickou práci se slovem. Žák by měl získat dovednost rychle a přesně rozkládat a skládat slova a jejich části, protože to je základem pro osvojení si čtení touto metodou.

3.2 Metoda genetická

Metoda genetická je rovněž nazývána „Kožíšková metoda“. Ve 20. letech minulého století básník a učitel Josef Kožíšek vložil genetickou metodu do svojí čítanky pro první třídu s názvem Poupata (1913). Byla určena pro žáky městských škol, pro školy venkovské se používala čítanka s názvem Studánka. Náměty k textům čerpal ze života dětí a zvířat. Obsah čítanek (povídky, básničky, pohádky) musel být pro děti srozumitelný, jasný, přiměřený jejich věku a prostředí (př. Polámal se mraveneček). Kožíšek vycházel z toho, že dříve, než čteme, musel někdo psát, a dříve, než psal, učil se myšlenku, kterou chtěl vyjádřit graficky. Odtud také prvotní název „zapisovací metoda“, směřující od zápisu myšlenek, které jsou dětem známé (př. jména žáků, názvy zvířat, Božena = B) k vlastnímu čtení. První úkoly, které byly dětem zadávány, zněly „napiš“, nikoliv „přečti“. Jako elementární písmo bylo vybráno písmo hůlkové, které je pro dítě snadné, jednoduché a přehledné. Jde pouze o čáry svislé a vodorovné, nezatěžující zrak, paměť ani ruku. Písmo má být pomůckou při nácvičování čtení. Psaní silně podporuje čtení a podle Kožíška učit se jednomu bez druhého nemá smysl, takže čtení a psaní jsou činnosti bezesporu vzájemné. Je rozlišována průprava grafická a fonetická. Grafická průprava seznamuje žáky s tvary písmen a objasňuje jim principy čtení. Fonetická je zaměřená na zvukovou stránku jednotlivých hlásek a akustickou skladbu řeči. Při nácvičování čtení se nepoužívá slabik, vychází se z hláskové analýzy a syntézy slova. Děti se učí slova hláskovat a pak hned číst jako celek.

²⁸ FABIÁNOVÁ, Bohumíra, Jiří HAVEL a Miroslava NOVOTNÁ. *Výuka čtení a psaní na 1. stupni základní školy*. Brno: Paido, 1999. ISBN 80-85931-64-8.

Na myšlenky J. Kožíška a V. Příhody (propagátor metody globální) navazuje v letech 1995/1996 PhDr. Jarmila Wagnerová projektem nácviku čtení genetickou metodou. Odráží se od toho, že většina dětí se na počátku školní docházky umí podepsat hůlkovým písmem. Takže získávání prvních čtenářských zkušeností by mělo přirozeně být spojeno právě s hůlkovým písmem. A proč by mělo dítě spojovat písmena a hlásky do slabik a teprve poté do celých slov, když tak může učinit i bez slabik. Podle této metody čtení slabika brzdí porozumění.²⁹

Výuka čtení a psaní podle genetické metody není novinkou, ale jde o staronovou metodu z roku 1913, na jejíž zásady v devadesátých letech navázala J. Wagnerová. Nácvik čtení touto metodou má tři etapy.

*„Žádná metoda nezaručí, že se dítě naučí rychleji nebo lépe číst a psát. Každé dítě je osobnost s individuálními dispozicemi. Co však tato metoda rozhodně podpoří, je chuť učit se číst a psát, učitelé pak i možnost více diferencovat potřeby dětí.“*³⁰

3.2.1 Seznámení s velkou tiskací abecedou

Cílem první etapy je vzbudit zájem dětí o čtení, vhodně je motivovat, vyvolat v nich radost z vykonané práce. Učitel se snaží rozvíjet slovní zásobu formou her, procvičuje s dětmi zrakovou a sluchovou perцепci, syntézu a analýzu hláskovou a písmenkovou, nezapomíná na cvičení dechu, hlasu, artikulace.

- vyvození písmen podle jmen spolužáků
- poznávání a vybarvování písmen
- krátké a dlouhé samohlásky (táta, máma)
- rozlišování jednoho slova od několika slov ve větě
- spojování dvojic stejných tvarů (cvičení zraku)

²⁹ WAGNEROVÁ, Jarmila. *Jak naučit číst podle genetické metody*. Plzeň: ZČU Plzeň, 1996. ISBN 80-7082-309-7.

³⁰ GRÝCOVÁ, Martina. *Naučte děti číst genetickou metodou!* [online]. [cit. 2013-12-27]. Dostupné z: <http://zena.centrum.cz/deti/skolaci-a-pubertaci/clanek.phtml?id=753823>

- rozeznávání zvuků (cvičení sluchu)
- modelování velkých písmen
- psaní mokrou houbou na tabuli
- psaní do písku
- skládání písmen ze špejlí a provázků
- připisování písmen k obrázkům a naopak
- hádanky Co je to? v-o-d-a, l-e-s.....
- kresebné a uvolňovací cviky³¹

3.2.2 Návnik čtení

Cílem druhé etapy je vytvoření základních čtenářských návyků a práce s učebnicí *Učíme se číst* (první část zaměřená na pohádky). Pracujeme pouze s velkými písmeny, zapisujeme hůlkovou abecedou. Děti procvičují naučenou abecedu, krátké a dlouhé samohlásky, čtou slova a krátké věty. Poznávají slabiky di, ti, ni, dy, ty, ny, dě, tě, ně, bě..., návnik neprobíhá samostatně, ale ve slovech. Některé děti již začínají číst zrakem krátká slova, jiné čtou písmena a potom teprve slovo vysloví. Hláskování se snažíme postupně a nenásilně odbourávat. Na konci této etapy by měly děti zvládnout všechna písmena velké tiskací abecedy a rozumět tomu, co čtou.

3.2.3 Přechod ke čtení malými tiskacími písmeny

Třetí etapa je přechodem ke čtení malými tiskacími písmeny. Tento přechod je velmi snadný a přirozený. Nejprve si děti osvojují tvarově stejná nebo podobná písmena (S s, O o, U u, Z z, V v...). K rychlejšímu osvojení písmen je lepší postupovat pomaleji (po částech). Některá písmena jsou totiž hůře zapamatovatelná, náročnější na rozlišení a proto snáze zaměnitelná. Malá tiskací písmena žáci nezapisují, pro svůj složitější tvar jsou náročná a pro prvňáky zatím i zcela nepotřebná. Dokonce se ukazuje, že pokud děti

³¹ WAGNEROVÁ, Jarmila. *Metodická příručka k učebnici Učíme se číst*. Praha: SPN, 1998. ISBN 80-7235-001-3.

zapisují tvary malých písmen, brzdí se tím nácvik písma psacího. Pro zpestření výuky využíváme pexesa, karty s písmeny a obrázky, různé didaktické hry.³²

Všechny děti nedozrávají stejně, nemají stejné předpoklady ke čtení, tudíž bychom měli respektovat individuální tempo dítěte. Žáky vedeme k tomu, aby i ve volném čase co nejvíce četli, rozvíjeli svoje čtenářské dovednosti, zdokonalovali techniku čtení a především porozuměli čtenému.

3.3 Metoda Sfumato

Autorkou metody Sfumato je PaedDr. Mária Navrátilová. Touto metodou vyučuje již přes deset let a zároveň přednáší na seminářích, v nichž se snaží tuto metodu šířit dál. Navrátilová je původním povoláním operní pěvkyně a učitelkou hudebně dramatických předmětů. Specializuje na špatně čtoucí děti, obzvláště děti dyslektické.

Název metody Sfumato odkazuje na malířskou techniku, při které se barvy nemíchají, ale nanáší se přes sebe, přičemž nejsou vidět žádná rozhraní mezi jednotlivými barevnými odstíny. Výsledkem má být malba, která zjemňuje dojem hloubky, objemu a tvaru (Leonardo da Vinci – Mona Lisa). Stačí malá chyba a obraz se zhroutí.

Metodika Sfumato neboli splývavé čtení je postavena na přirozené dětské hravosti a při výuce také hry využívá. Do výuky je zapojeno divadlo, pantomima, kreslení nebo hudba. Sfumato je založeno na sladění zraku, dechu, hlasu a sluchu. Učí žáky hlasitě se projevit, nikoliv ale křičet. Děti vyslovují každou hlásku dlouze bez přerušování dechu do té doby, než jsou schopny přečíst další písmeno a tím vzniká dojem, že zpívají. Tudíž přidržení hlásky nežli dítě rozliší následující, umožňuje vázaně přečíst celé slovo. Tím i jeho lepšímu a snadnějšímu porozumění, nežli je tomu při „sekaném“ čtení (čtení po slabikách či písmenech). Zvláštností metodiky Sfumato je, že se děti učí písmenka v jiném pořadí. Předslabikářové období obsahuje 15 písmen v pořadí OSBUA, LMI,

³² WAGNEROVÁ, Jarmila. *Jak naučit číst podle genetické metody*. Plzeň: ZČU Plzeň, 1996. ISBN 80-7082-309-7.

PNT, KVD. Postupně se přes dvě a tři písmenková spojení přechází na čtení prvních slov čtyř a vícepísmenkových. Žáci se učí vyvozované písmeno číst izolovaně (tón, zvuk), poznávají dokonale jeho tvar, ale ve spojení s ostatními písmeny ho zatím nečtou. Žák má dostatek času, aby si každé písmeno dostatečně osvojil, aby si ho prožil. Využívá se zážitkového způsobu učení, uplatnění činností, které působí na aktivitu dítěte, na jeho smysly (zrak, sluch, hmat, chuť). Tento přístup napomáhá odbourávat dítěti zábrany, nejistotu a počáteční strach z komunikace. Díky zážitkovému učení se krátkodobá paměť převede na dlouhodobou.³³

„Splývavé čtení je pro všechny děti, které mají zrak, sluch a hlas.“

³³ *O metodice Sfumato*. [online]. [cit. 2013-12-29]. Dostupné z: <http://www.sfumato.cz/metodika-sfumato.html>

Tabulka 1: Čtenářské desatero metody Sfumato

ČTENÁŘSKÉ DESATERO – *Sfumato*[®] a jeho přínos

Dosud přetrvávající problémy ve čtení		Metodika „Sfumato“ těmto problémům předchází !!
1.	Žák neumí hlasitě číst.	Metodika je založena na hlasitém projevu, žák prochází hlasovým výcvikem.
2.	Žák nečte plynule, zadržává.	Plynulé čtení je charakteristickým rysem techniky „ <i>Splývavé čtení</i> [®] “ – je založeno na legatovém (tj. vázaném) napojování hlásky na hlásku.
3.	Žák má dvojité čtení, předčítá si.	Technika <i>Splývavé čtení</i> přímo zabrání vzniku tzv. <u>dvojitého čtení</u> .
4.	Žák vynechává písmena.	K tomuto fenoménu nedochází, neboť se vytvořil čtecí návyk tak, že oči konají kontrolovaný sakadický pohyb v přesné posloupnosti z písmene na písmeno.
5.	Žák zaměňuje písmeno za jiné.	Žák nezaměňuje písmena. V metodických krocích je veden tak, že si vytvoří dokonalý obraz písmene (pozná každou jeho část!), nedojde k záměně ani v případě otočení písmene o 180°.
6.	Žák má problémy při čtení tzv. těžkých slov (slova se skupinou souhlásek vedle sebe).	K tomuto úkazu nedochází, neboť se žák naučí správně fyziologicky tvořit jednotlivé hlásky a následně jejich navazování.
7.	Žák dokonale nerozlišuje dlouhé a krátké samohlásky.	Žák dokonale rozlišuje dlouhé a krátké samohlásky, je to předností této metody. Již od prvopočátku se hlasový aparát připravuje po dechové stránce na dlouhou expozici hlásky. Krátké samohlásky se docílí postupným zkracováním. K plnému zkrácení dojde při čtení tříhláskových slov (jednoslabičných) za přítomnosti <u>fortisových konsonant</u> , neboli tlačných (výbuchových) souhlásek, tj. souhlásek s vyšším energetickým potenciálem.
8.	Žák neovládá čtecí tempo, neumí zpomalit.	Technika <i>Splývavé čtení</i> vytváří <u>časoprostor</u> pro volbu tempa (rychlosti) čtení, neboť tu si určuje CNS podle rychlosti zpracování všech zpětných vazeb, které při čtení nastávají.
9.	Žák má problémy s intonací ve větě.	Žák nemá problémy při větné intonaci. Metodika Sfumato předkládá několik vývojových fází, kdy se žák učí pracovat s hlasem: barvit ho, tvarovat, přenášet akcent ve slově apod.
10.	Žák nečte s porozuměním. Vrací se zrakem již k přečtenému, protože neví, co četl.	Žák rozumí čtenému textu, neboť došlo k vytvoření <i>dynamického stereotypu</i> tak, že byly dodrženy a splněny veškeré atributy čtení. Žák prošel čtyřmi stádii (stupni) vývoje čtenářské gramotnosti: <ol style="list-style-type: none"> 1. stupeň: technický návyk (vytvoření dynamického stereotypu); 2. stupeň: znalost pojmu jako předpoklad; 3. stupeň: chápání sdělené myšlenky, orientace v kontextu; 4. stupeň: vytvoření si vlastního postoje k přečtenému (transformace).

Copyright © 1986–2008 PaedDr. Mária Navrátilová & ABC Music[®] v.o.s.

www.abcmusic.cz

Zdroj: NAVRÁTILOVÁ, Marie. *Čtenářské desatero*. In: [online]. [cit. 2014-01-19]. Dostupné z: www.abcmusic.cz/pages/10cz.pdf

3.4 Zhodnocení metod čtení

Metoda analyticko-syntetická (slabikovací) má dlouholetou tradici, a tudíž je i k dispozici větší množství didaktického materiálu. Je založena na technice drilu (spojování hlásek do slabik, které nemají žádný význam). To může některé děti odradit od představy prvopočátečního čtení. Při slabikování se děti více soustředí na složitější spojování a obsah čteného jim uniká. Na zvládnutou techniku teprve navazuje porozumění. Náročné je i množství písmen, které si dítě, poměrně v krátké době, musí zapamatovat a zautomatizovat (tiskací malá a velká písmena, psací malá a velká písmena).

U genetické metody (hláskovací) mají děti osvojena všechna velká tiskací písmena, což jim umožňuje brzké čtení smysluplných textů. Nevýhodou bývá náročnost na fonemické uvědomování, děti hlásky slyší obtížněji, nebo vůbec. Některým dětem naopak vyhovuje, že si nemusí uvědomovat slovo po slabikách, které samy o sobě nemají žádný význam, ale čte rovnou celé slovo písmeno po písmenu. Každé písmeno (obrázek) si ihned propojuje s odpovídajícím zvukem a vysloví celé slovo dohromady bez zadržování. Podle odborníků se tímto urychluje proces čtení. Rychle nastupuje nejen čtení slov, ale i jednoduchých textů. Pedagogové se shodují, že žáci dokážou lépe vnímat obsah vět, lépe porozumí textu. Jde tedy o čtení s porozuměním. Zastánci metody tvrdí, že je pro děti lehčí nesoustředit se na samotnou techniku, ale na obsah čteného.

Předností metody Sfumato je to, že při ní nevznikají špatné návyky a že umožňuje každému dítěti vytvořit si svoje vlastní tempo učení čtení. Staví na přirozené intonaci a je podporovaná přirozená zpěvnost lidské řeči. Např. koktaví žáci nemají při zpěvu problémy s výslovností. Nedochází k dvojitému čtení, žáci čtou plynule a od počátku čtenému textu rozumí. Sfumato – metoda splývavého čtení dokáže naučit plynule číst téměř beznadějně případy (př. děti dyslektické). Podle Navrátilové s metodou Sfumato nevznikají špatně čtoucí děti. Nejde o metodu, kvůli které by učitelé museli měnit učebnice, mohou používat ty, na které jsou zvyklí. Při jejím využití se nevyskytují dyslektické problémy, jako by dyslektici nebyli, tudíž má metoda i preventivní charakter.

Tabulka 2: Srovnání metody analyticko-syntetické a genetické

<i>analyticko-syntetická metoda</i>	<i>genetická metoda</i>
<p style="text-align: center;">Slabikování</p> <p>Nejdříve děti z hlásek skládají slabiku, skládáním slabik vzniká slovo.</p> <p>např.: T - E = TE, T - A = TA, TE + TA = TETA.</p>	<p style="text-align: center;">Hláskování, čtení celého slova najednou</p> <p>Čteme po hláskách celé slovo najednou, neslabikujeme!</p> <p>T - E - T - A = TETA.</p>
<p style="text-align: center;">4 tvary písmen najednou</p> <p>děti se hned učí 4 tvary písmen</p>	<p style="text-align: center;">Jen velká tiskací písmena</p> <p>děti se učí nejdříve jen jeden tvar písmen (velká tiskací)</p>
<p style="text-align: center;">Krátká doba na uvolnění ruky</p> <p>uvolňovací cviky před psaním 3 týdny až 1 měsíc</p>	<p style="text-align: center;">Dostatek času na uvolnění ruky</p> <p>uvolňovací cviky před psaním 4 měsíce</p>
<p>dlouho trvá, než jsou děti schopny číst smysluplný text</p>	<p style="text-align: center;">Čtení s porozuměním</p> <p>děti od počátku čtou s porozuměním, brzy se naučí číst</p>
<p>děti se více spoléhají na pomoc učitele zapíše jim úkoly, podepíše nebo orazítkuje práce</p>	<p>děti čtou velmi brzy, píší krátké vzkazy, jsou samostatnější - samy si zapisují od počátku úkoly, podepisují si své práce</p>
<p>výuka psacího písma začíná již počátkem října, kdy ruka není dostatečně uvolněná</p>	<p>výuka psacího písma začíná po Vánocích, kdy je ruka dostatečně uvolněná</p>

Zdroj: *Genetická metoda čtení*. [online]. [cit. 2014-01-19]. Dostupné z: <http://www.komen1.estranky.cz/clanky/predmety/cteni/1.-rocnik/geneticka-metoda-cteni.html>

Při zhodnocení metod docházím k závěru, že všechny mají své klady i zápory. Každá bude vyhovovat jinému typu žáka, jeho individuálním potřebám. Také nezáleží jen na druhu zvolené metody, ale i na způsobu, jakým bude aplikovaná, tedy na osobnosti učitele. Dnes se učitelé, ale i rodiče můžou rozhodnout, kterému typu metody dají přednost. Jisté je, že cíl mají všechny metody stejný. Tím je probudit v dětech zájem o čtení a naučit je správně číst. Nikdy nelze jednoznačně určit, která z metod je vhodnější. Musím se zmínit, že ale velký problém může nastat při přechodu na jinou školu s jinou vyučovací metodou.

3.5 Alternativní pedagogika a čtení

Alternativní pedagogika je soubor koncepcí, přístupů, názorů, organizačních forem, metod, prostředků, které nejsou obvyklé pro školský systém daného státu. Je typická pro alternativní školy, nazývané někdy jako školy hrou. Učivo je žákům přibližováno formou hry, diskuse, problémových úkolů a námětů. Společnými znaky alternativních škol je partnerský přístup k dítěti, respekt jeho individuálních potřeb, snaha nadchnout dítě pro vzdělávání, přátelský vztah mezi učitelem a dítětem, co nejvyšší míra aktivity dítěte při výuce, budování odpovědnosti dítěte za jeho rozhodnutí, násilné propojování předmětů, prostředí je plně přizpůsobené dětem, vyučování probíhá bez zvonění, neuplatňuje se běžná klasifikace, velice úzká spolupráce školy s rodinou. Převládá snaha vymanit se z přístupů v běžné „normální“ škole, která vidí svůj cíl a hlavní úkol ve zvládnutí státního učebního plánu, postaveného na předepsaném výchovném a vzdělávacím obsahu, povinném pro nastupující generace. Mezi nejznámější alternativní školy patří školy montessoriovské, jenské, daltonské, waldorfské.³⁴

³⁴ PRŮCHA, Jan. *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-7178-999-4.

3.5.1 Pedagogika montessori

Pedagogika Marie Montessori vychází z důvěry ve vlastní síly dětí, z jejich osobního potencialu. Dítě potřebuje pouze vzor, doprovod a pomoc. Jednou ze zásad tohoto pedagogického přístupu je: „Pomoz mi, abych to dokázal sám.“ Jestliže mají děti vhodně připravené a uspořádané prostředí, tak podle Montessori samy vyvíjejí aktivity, kterými si osvojují vědomosti a dovednosti. V pedagogice Montessori platí zásada, že dítěti se nejlépe učí to, co se chce právě nyní učit. Dítěti musí být poskytnut dostatečný prostor a čas, aby si mohlo usměrňovat a řídit zvolenou práci a dovést ji k cíli. Děti si tak procvičují vlastní samostatnost, nezávislost, odpovědnost a aktivitu, což jsou základy každé účinné výchovy. Důležitou součástí její pedagogiky je i diagnostika dítěte, vycházející z pečlivého a nepředpojatého pozorování. Další zásadou tedy je: „Následuj dítě a dbej znamení, která ti ukáží správnou cestu.“ Z této zásady vyplývá i současný trend ve školství – individuální přístup k dítěti.

Při výuce čtení klade tento systém důraz na rozvoj senzomotorického učení. Žák nejen hlásku vyslovuje, ale také její tvar obtahuje a ohmatává. „*Navrhovala takový způsob výuky, který se soustředil na procvičování smyslů a motorických dovedností v připraveném prostředí*“.³⁵

Jak by měl vypadat ideální pedagog v systému montessori? Jeho smyslem a cílem by nemělo být jen předávání vědomostí o věcech (přednášení), ale pouze předvést, vést, stimulovat a klást důraz na aktivitu dítěte. Učitel stojí v pozadí všeho dění, chová se nenápadně a přiskočí, pokud je potřeba. Děti vedené takovým směrem jsou vychovány v sebejisté, ukázněné, sebevědomé jedince, kteří jsou schopni neustále rozvíjet svoji osobnost.³⁶

³⁵ RÝDL, Karel. *Metoda montessori pro naše dítě*. Pardubice: Univerzita Pardubice, 2006. ISBN 80-7194-841-1, s. 10.

³⁶ RÝDL, Karel. *Metoda montessori pro naše dítě*. Pardubice: Univerzita Pardubice, 2006. ISBN 80-7194-841-1.

3.5.2 Waldorfská škola

Myšlenkovým tvůrcem waldorfské pedagogiky je Rudolf Steiner. Filozofickým východiskem je anthroposofie (z řeckého slova anthropos – člověk, sophia – moudrost), která souvisí s křesťanskou orientací a obsahuje prvky východní filozofie, přírodní mystiku, egyptská a řecká mystéria, okultismus, věří v karmu a reinkarnaci. Středem pozornosti antroposofie je člověk, člověk sám je tak klíčem k řešení záhad světa. Steiner dospěl k tomu, že člověk se neskládá jen z duševní a tělesné schránky, ale že existuje nějaká vyšší síla, která člověku pomáhá rozvíjet jeho přirozené vnitřní tvořivé síly. Tyto síly mu umožňují vytvářet nové duchovní hodnoty, poskytují mu orientaci v prostoru, myšlení, řeč a správné výchovné působení. Smyslem této metody je poskytnout dítěti co největší volnost, která mu umožní rozvoj tvořivých sil. Jedním z prvků waldorfské školy je podíl rodičů na jejím životě a sepětí rodiny a školy (kulturní večery, výstavy, údržba školy, úklid). Rodiče mohou zasahovat do pedagogických problémů a podílet se tak na výchovně-vzdělávacím procesu. Cílem školy je výchova ke svobodě, rovnosti, tolerantnosti, podpora zvědavosti, samostatnosti, rozvoj stejnou měrou rozumu, citu a vůle. Je to škola přítomnosti pro budoucnost.

Nižší stupeň (1. – 4. třída) klade důraz na napodobování jako ve stupni předškolním. Dítě má za vzor autoritu učitele, která je pro něj zárukou bezpečí a ukazatelem směru. Důležité je děti podněcovat, ale přitom nenutit. Výuce čtení předchází výuka psaní postupným procesem od obrázku ke znaku. Systematická výuka čtení probíhá až od druhého ročníku. Steiner prosazoval, že žáci se mají učit číst a psát po dosažení plné školní zralosti. Vyjadřovací schopnosti a orientace na mateřský jazyk dítěte jsou rozvíjeny formou her, písniček, rýmů, říkadel. Do vyjadřování myšlenek je zapojeno celé tělo. Žák se učí pohybovat a orientovat v prostoru tak, aby dokázal tělem vyjádřit to, čím je jeho duše.

„Čím méně dítěti vysvětlujeme a čím více mu předvádíme, tím lépe a s větší důvěrou se duševně orientuje. Čím pravidelnější je rytmus činnosti dne, tím

harmoničtěji se utváří tělo a tím pevnější bude mít základ pro pozdější zvládnání zátěže, neboť jen pravidelným cvičením se upevňuje tělo a tím i vůle dítěte.“³⁷

3.5.3 Daltonská škola

Hlavní myšlenkou výchovy podle Daltonského plánu je zrušení tradičního systému vyučovacích hodin i organizace práce žáků ve třídách. Žák uzavírá s učitelem smlouvu, stvrzuje ji svým podpisem a dostává program práce na jeden měsíc pro každý předmět zvlášť. Učební látka je předem stanovena, tudíž se dodržují osnovy. Žák při plnění úkolů může vyhledat pomoc učitele, spolupracovat se spolužáky, využívat vhodných pomůcek, literaturu, odborné učebny a laboratoře. Pokud žák svůj úkol za měsíc nesplnil, nemůže postoupit dále.³⁸

Alternativní metody, kterých je v dnešní době celá řada, se můžou používat jako hlavní vyučovací metody nebo doplňují, oživují, zpestřují metody standardní. Hlavním cílem všech metod by měla být maximální efektivita jejich využití s ohledem na individualitu osobnosti žáka.

³⁷ SVOBODOVÁ, Jarmila a Vladimír JŮVA. *Alternativní školy*. Brno: Paido, 1996. ISBN 80-85931-19-2, s. 26.

³⁸ SVOBODOVÁ, Jarmila a Vladimír JŮVA. *Alternativní školy*. Brno: Paido, 1996. ISBN 80-85931-19-2.

4. COMENIA SCRIPT

V současné době dává většina lidí přednost psaní na počítači, a to jak ve formálním, tak i v osobním sdělení. Rukopisný projev jedince jde tudíž do pozadí a má již velmi málo společného se školním písmem. Lidé si písmo velmi zjednodušují, propojují psací podobu písma s tiskací formou. Písmena jsou dosti často izolovanými znaky než písmem plynule propojeným. Tolik kdysi vyžadovaný krasopis je minulostí.

*„Tato skutečnost mne vedla k hloubkovému přehodnocení současného psacího vzoru a rozhodla jsem se vytvořit nový, jednodušší psací model. Dát základ pro písmo, které doba vyžaduje – jednoduché, rychlé a čitelné.“*³⁹

Lencová uvádí, že je lepší naučit se jedno písmo v dětství a to pak používat i v dospělosti. Písmo má být jednoduché, rychlé a praktické. Svůj návrh písma považuje za jakýsi základ, který si každý doplní svými individuálními prvky (sklon, tlak, rytmus psaní...).

Comenia Script připomíná tiskovou kurzivu, aby se děti neučily číst a psát odděleně. Písmo je nakloněné, nespojené. Podle Lencové je také uzpůsobeno současným psacím nástrojům, jimiž jsou propisky, kuličková pera, mikrotužky. Velká písmena jsou doporučně variantou tiskacího písma, které je jednoduché, rychle napsané. Jsou hlavním vizuálním prvkem v textu. Pro malou abecedu je charakteristické neužívání smyček a přiřazování písmen místo spojování. Písmena by neměla být příliš široká ani příliš úzká. Po celou dobu ncviku je třeba neměnit základní velikost a linii písma (kde písmeno stojí, jestli jde tah pod linku). Tvarové varianty písmen se vyvíjejí s věkem dítěte. Přecházíme od variant jednodušších ke složitějším. Dítě se samo rozhodne, kterou bude používat. Sklon písma je také ponechán individualitě dítěte (podle povahy, momentální nálady, situace). Písmena by měla být vedle sebe řazena s citem. Nepříliš hustě, ale ani však příliš řídko. Písmena vedle sebe řadíme s mírnou mezerou, stejně tak jsou i důležité mezery mezi slovy (šířka prstu, hvězdička). Optimálního stavu dosáhneme tehdy, až písmo získá pravidelnější rytmus.

³⁹ LENCOVÁ, Radana. *Comenia Script*. Praha: Svět v edici Kaligrafie, 2010. ISBN 978-80-87201-02-2, s.7.

Základní hygienické návyky při nácvičení psaní jsou stejné, jako u běžně používaného písma. Správně sedět, volný pohyb rukou po papíře, držení tužky (pera), vhodná velikost a proporce stolu a židle, držení očí v určité vzdálenosti od papíru, správné dýchání, uvolněnost, pohodlí, pocit jistoty a svobody. Nácvičení písma začínáme tužkou, pastelkami písmo obtahujeme (kreslíme). Přejít dítěte k peru je individuální záležitostí každého jedince.

K nácvičení písma Comenia Script můžeme využít i několik didaktických pomůcek. Zpočátku je nejvyužívanější obrázková abeceda Comenia Pictures, kde se děti přirozeně seznámí s tvary písmen (obrázky se podobají tvaru písmen, název obrázku začíná tímto písmenem).

Obrázek 1: Plakát "Strom" Comenia Script



Zdroj: www.lencova.eu

Dále můžeme používat „Duhové písmeno“ (velká a malá abeceda, číslice), které dítě pastelkami, voskovkami, štětcem v lineárních obrysech obtahuje. Pro zábavu je určeno pexeso Comenia Pictures. Pomůckou do kapsy pro pravidelné opakování poslouží tahák do kapsy „Abeceda“ či abeceda na pruhu papíru umístěná na každé školní lavici. K uvolňování ruky a přípravě na psaní využijeme sešit „Kreslím tvary Comenia Script“. V prvopočátcích výuky děti zabaví oboustranné „Karty s písmeny a obrázky“.⁴⁰

Nenahraditelným pomocníkem při výuce je pro děti schopný učitel. Jeho zájem, dovednosti, odbornost jsou předpokladem pro výchovu dobrých čtenářů a písarů. Pomoc žákům a povzbuzování ještě více umocní jejich zájem a tvůrčí svobodu.

O novém písmu Comenia Script se stále diskutuje. Má své stoupence, ale i zaryté odpůrce. V současné době má jen malá část škol zájem o jeho výuku. Tato skutečnost má jistě souvislost i s faktem, že didaktické pomůcky k jeho výuce jsou velmi drahé. Školy, které s novým typem začnou, musejí používat jen písanky a pomůcky k tomu určené. V novém písmu zatím neexistuje slabikář, takže děti se musí učit psát v písankách Comenia Script, ale číst v písmu klasickém. Problém nastává při přestupu žáka na jinou školu. Lencová totiž uvádí, že se nesmí stát, aby byl žák přeučován na běžné psací písmo. Pobuřující informací je i fakt, že písmo je chráněno licencí, která ovšem nepatří státu, nýbrž pouze autorce písma. Ta uzavírá smlouvy na užití písma jen omezeně, cena je tak vyšší, výukové materiály jsou předražené. Produkty s novým písmem nabízejí v současnosti čtyři firmy, které si budou ceny držet. Celkem negativně se k písmu staví i Česká grafologická komora, která tvrdí, že dojde k narušení vývoje jemné motoriky dítěte.

⁴⁰ LENCOVÁ, Radana. *Comenia Script*. Praha: Svět v edici Kaligrafie, 2010. ISBN 978-80-87201-02-2.

Tabulka 3: Diskuse o zavedení nového typu písma Comenia Script

Ano	Ne
<ul style="list-style-type: none"> - Zkušenost rodičů - dětem to dělá potíže, přitom tiskací se naučí snadno. - Nikdo se vzoru nedrží. - Velká písmena E, C jsou zbytečně složitá. Jsou příliš úzká a tvary písmen jsou složité - Ve speciálních školách je obtížné učit čtyři tvary písmene. - Konkrétní zkušenost kolegy, který si vytvořil své písmo – hybrid mezi tiskacím a klasickým psacím a usnadnilo mu to život – několikrát. - Změna, protože se norma stejně v běžném životě nedodrží. - Je zbytečné učit se něco, co je složité a stejně se to nevyužije. - Ulehčilo by to školám, které učí genetickou metodou. - Kdo z nás si čte tisky staré 400 let v originále? - Žádný žák nikdy nepíše podle předlohy - Naši sousedé píšou podobným písmem jako je Comenia. - Při výjezdu našich studentů nejsou v zahraničí schopni přečíst naše písmo. 	<ul style="list-style-type: none"> - Problémem může být otázka podpisu. - Nový návrh jsem neviděla, ale neměnila bych. Těžkosti nejsou v písmu, ale v metodě nácvičku ve škole. - Donutit žáky více psát, aby se vypsali. Chyba není v písmu. - Nehodnotit krasopis, ale funkčnost a čitelnost. - Dosavadní písmo má navazující tahy, které umožňují plynulý a přirozený pohyb pera po papíře. - Angličané mají stále stejné písmo a vyhovuje jim. - Lidé by nebyli schopni přečíst staré tisky. - Je to snižování úrovně a požadavků. Je to precedens k takovému snižování. - Důvodem je lenost pedagogických pracovníků k důslednosti a drilu. - Zavádění jakýchsi novinek pod dojmem krátkodobé módy či impulsů importovaných z oblastí s odlišnou tradicí na úkor <i>vlastního intelektu může být zhoubné</i>. - Budoucí prvňáčci vycvičení v Comenia Scriptu budou vlastně částečně negramotní. - Začínám vidět spíše předpokládané tučné zisky zainteresovaných stran. - Snižování nároků na děti není dobré. - Nerozvíjí dostatečně jemnou motoriku a tedy psychiku dítěte.

Zdroj: Diskuze o zavedení nového typu písma Comenia Script. [online]. [cit. 2014-01-29]. Dostupné z: http://wiki.rvp.cz/Knihovna/Ruzne/Shrnutí_vybraných_diskuzí/Shrnutí_diskuse_o_zavedení_nového_typu_písma_Comenia_Script

5 J. A. KOMENSKÝ A VYUČOVÁNÍ

Za doby Komenského nebyly soustavy obecných škol s vyučovacím mateřským jazykem. Komenský považoval za nezbytnost provést v této oblasti změny. Přemýšlel, kde a kdy by se měly děti naučit číst a psát. Tím také vznikl traktát „Počátkové čtení a psaní“. Organizačně by prvním stupněm měla být škola mateřská (rodinná výchova do 6 let), druhým stupněm škola obecná (od 6 – 12 let), třetím škola latinská (12 – 18 let) tzv. gymnázia a čtvrtým akademie, univerzity (18 – 24 let). Každý stupeň měl trvat šest let. Komenský měl za úkol vybudovat školu vševědnou (základ pro obsah všeobecného vzdělání) se sedmi třídami.

- 1. – 3. třída – základní vzdělání (psaní, počty, měřičství, zpěv, náboženství)
- 4. třída – filosofie
- 5. třída – logika
- 6. třída – politika
- 7. třída – teologie, hry, divadlo

Ovšem již pro první třídu se vztahoval nápis „Nikdo sem nevzkročuj neznalý písma“. Proto si Komenský představoval, že před školou vševědnou budou žáci absolvovat přípravnou dobu, kdy se naučí číst a psát. Musel se ale přizpůsobit dobovým nutnostem a poměrům, které vyžadovaly školu latinskou. Alespoň tedy žádal před školou latinskou období výuky v mateřském jazyce soukromým učitelem či členy rodiny. Toto předběžné (domácí) vyučování mělo za hlavní úkol naučit děti číst a psát.

Vyučování podle Komenského má své zvláštnosti, zásady a principy. Zásadní myšlenkou vzdělávacího systému J. A. Komenského bylo, že i to nejméně nadané dítě lze alespoň trochu vychovat, nemělo by být z výchovy vyloučeno. Při výuce by měly být dodrženy zásady:

- názornosti (umožní přímou zkušenost žáka a tím lepší zapamatování)
- systematickosti a soustavnosti (učivo by mělo na sebe navazovat)
- trvalosti (opakování učiva)
- aktivnosti (podíl žáka na výuce)
- přiměřenosti (vzhledem k věku a individuálním schopnostem žáka)

Získané poznatky by se pak měly děti naučit využívat v praxi. Komenský odmítal tělesné tresty. K udržení pozornosti, kázně měl pedagog docílit pestřejší skladbou výuky a zajímavým přístupem k výkladu. Učitel byl povinen dovést děti ke třem základním cílům:

- vzdělání ve vědách, uměních, řemeslech a naučit poznat sám sebe a svět
- výchovou mravní dospět k sebepoznání
- povznést se k Bohu výchovou náboženskou

Vhodným příkladem by dítěti měli být jeho vlastní rodiče.

Komenský přišel na myšlenku tzv. živé abecedy. Písmena jsou provázaná s obrázky živočichů vydávajících příslušný zvuk (b – ovce, s – had). Tím měly děti poznat zvukovou stránku písmen. Nechtěl je učit názvu písmen, ale chtěl, aby znaly jejich zvukovou podobu. Odchytkami od tehdejší běžné praxe byla předběžná cvičení v poznávání a kreslení písma. Nezačínal od písmen, ale od jednodušších prvků (tečky, čáry, křížky, kroužky, obloučky). Z hlediska čtení přišla na řadu nejprve velká písmena, protože jsou jednodušší a snáze se píše. Teprve až žáci pochopí jejich podstatu, přechází se k písmenům malým. Písmena z hlediska písma probíral podle složitosti tahů, nezačínal běžnou abecedou. Nejprve se děti naučily znát a psát všechna písmena, každé zvlášť, teprve potom se učily celou abecedu v obvyklém pořadí, dokud si ji nevštipily do paměti. Běžné pořadí písmen je neodůvodněné, ale potřebné k zacházení s abecedními ukazateli knih. Prostředky určenými k osvojení čtení a psaní byly čítanka pro začátečníky „Počátkové“, dřevěná tabulka s křídou, potom sešity s inkoustem a perem.⁴¹

Spojování hlásek ve slabiky (o – b = ob) bylo podle Komenského potřebné, ovšem neuznával skládání slabik ve slovní celek. Považoval to za zbytečné trápení dítěte. Pokračuje se ve slovech složených ze tří, čtyř, pěti a šesti písmen. Každé písmeno se vysloví zvlášť a potom všechny najednou jako slabiku (b – u – b – e – n = buben). Žáci začínali s četbou jednoduchých vět výchovného charakteru a náboženských textů.

⁴¹ KOMENSKÝ, Jan Amos a Josef HENDRICH. *Počátkové čtení a psaní*. Praha: SPN, 1946.

Slabikář obsahoval i rozmluvy žáka s učitelem o užitečnosti čtení a psaní, o pravé vzdělanosti a moudrosti. Témata na tu dobu zcela nezvyklá.

Po ukončení vzdělávání by měl člověk cestovat, aby si rozšířil obzory. Zároveň Komenský zdůrazňoval, že vzdělávání v podstatě nikdy nekončí, ale že je třeba se mu celoživotně věnovat.

„Je známo, že člověk, obraz boží, rodí se způsobilý ke všemu svou vnitřní možností, ale že zůstává tupý a nemotorný, není-li vzděláván. Ale prvním a neustálým základem vzdělání je znalost písma, je tedy zřejmo, že se nevyhnutelně musí učit písmu ti, kteří v obecném zájmu mají býti vzděláváni k lidskosti, a že čtení a psaní se musí učit v prvním chlapeckém věku, kdy představivost je ke všemu poddajná jako vosk, a ruka je obratná k vytvoření čehokoli. V kolikátém roce věku má se tedy začínat s tímto literním cvičením? Odpovídám: Podle rozdílnosti nadání. Ranější se mohou k němu přidržet už pátého roku, tupější sotva sedmého nebo osmého. Především je otázka, odkud se má začít s prvopočátečním vyučováním. Od poznávání či od psaní písmen? Odpověď: Psaní je svou podstatou dřívější než čtení, stejně jako mluvení je dřívější než poslouchání (neboť není možno čísti, co není napsáno, ani slyšet, co nikdo neříká). Ale je možno vzít obojí zároveň jako se bere zároveň mluvení i poslouchání, ukazování a dívání, dávání a braní, ale tak, aby teorie šla před praxí, t. j. aby se dříve učili písmena vnímat, znát a jmenovat, a pak teprve psát.“⁴²

⁴² KOMENSKÝ, Jan Amos a Josef HENDRICH. *Počátkové čtení a psaní*. Praha: SPN, 1946, s. 11,13.

6 PRAKTICKÁ ČÁST

6.1 Cíle praktické části práce

Jedním z cílů práce je zaměřit se na nejčastěji využívané metody a formy výuky čtení v dnešních školách a jak je hodnotí současní učitelé. Dále mě zajímají vyučovací metody při výuce čtení, hodnocení čtení a materiální vybavenost související se čtením. Také se snažím zjistit, zda jsou pedagogové odborně připraveni na výuku čtení a jaká je délka jejich pedagogické praxe. Neodpustím si dotaz týkající se písma Comenia Script.

6.2 Stanovení hypotéz

Při stanovení hypotéz jsem vycházela z cílů práce a z nastudované literatury, která se ke zkoumané problematice vztahuje. Výsledky byly zpracovány s přesností na jedno desetinné místo.

Hypotéza 1

40 % dotazovaných bude ve věku 50 – 60 let.

Hypotéza 2

70 % dotazovaných bude mít praxi delší než 10 let.

Hypotéza 3

Ve výuce elementárního čtení bude převažovat metoda analyticko-syntetická.

Hypotéza 4

Více jak polovina dotazovaných se s touto metodou bude plně ztotožňovat.

Hypotéza 5

90 % pedagogů si pomůcky na výuku čtení vyrábí samo.

Hypotéza 6

Pedagogové při výuce čtení střídají činnosti nejčastěji po 10 minutách.

Hypotéza 7

Při výuce čtení bude více jak z 50 % převažovat frontální forma výuky.

Hypotéza 8

Při hodnocení čtení stále převažuje běžná klasifikace.

Hypotéza 9

Více jak 90 % pedagogů je dostatečně připraveno (teoreticky i prakticky) vyučovat čtení.

Hypotéza 10

Více jak polovina dotazovaných absolvovala nějaký kurz či seminář týkající se metod čtení.

Hypotéza 11

Písmo Comeni Script nebude více jak 70 % pedagogů umět posoudit.

6.3 Metody a organizace průzkumu

Pro zjištění potřebných údajů jsem využila výzkumné metody dotazníku. Dotazník lze definovat jako souhrn předem vybraných otázek, které nesmí působit sugestivně a mnohoznačně, musí být jednoduché a srozumitelné všem respondentům. Tato metoda umožňuje získat za relativně nízkých nákladů velké množství dat, která lze kvantifikovat. Otázky jsou uzavřené, nabízejí několik možných variant odpovědí, ze

kterých si dotazovaný vybírá pouze jednu možnost. Dichotomické otázky, v dotazníku jsou dvě, umožňují pouze odpověď ano/ne. Trichotomická otázka je jedna (líbí, nelíbí, neumím posoudit). Ostatní otázky jsou polytomické výběrové za účelem získání jasné odpovědi. Respondenti byli seznámeni s tím, že jde o realizaci výzkumného šetření v rámci diplomové práce a výsledky se jich žádným způsobem nedotknou. Dotazníky byly předloženy se slovním doprovodem, jak postupovat při jejich vyplňování, a všichni byli upozorněni, že dotazník je anonymní. Celkem se průzkumu zúčastnilo 30 pedagogů I. stupně ZŠ.

6.3.1 Předvýzkum

Předvýzkum byl praktikován v měsíci říjnu. Bylo osloveno 5 pedagogů I. stupně ZŠ na škole, kde v současné době pracují. Tito pedagogové mají zkušenosti s výukou čtení v 1. ročníku. Otázky v dotazníku jim byly srozumitelné, neměli problémy při jejich označování. V prostoru pro připomínky se zmínili o tom, že by si rádi vyzkoušeli genetickou metodu čtení, v naší škole vyučujeme metodou analyticko-syntetickou, zajímavé by pro ně byly informace ohledně písma Comenia Script. Oslovení kolegové ochotně spolupracovali a nad otázkami se mnou diskutovali.

6.4 Cílová skupina

Cílovou skupinou jsou pedagogové, kteří vyučují na I. stupni a mají zkušenosti s výukou čtení v 1. ročníku. Rozhodla jsem se oslovit pedagogy základních škol v Mikroregionu Džbány, který sdružuje 10 obcí a měst jižní části Středočeského kraje (Bystrice, Jankov, Miličín, Neustupov, Olbramovice, Ratměřice, Vojkov, Votice, Vrchotovy Janovice a Zvěstov). Administrativním centrem jsou Votice, kde je také největší základní škola v celém mikroregionu (500 žáků).

Celé území Mikroregionu Džbány se pyšní bohatstvím lesů a vodních ploch, drobných posvátných památek, romantických zákoutí a nabízí neponičenou a zachovalou přírodu s neopakovatelnými výhledy do krajiny a místy, která lákají

k odpočinku, Mikroregion je ideálním místem pro pěší turistiku i cykloturistiku, rybaření, v zimním období jsou zde dobré podmínky pro běh na lyžích. Nabídku doplňuje dostatek historických památek – zámků, tvrzí, kostelů.

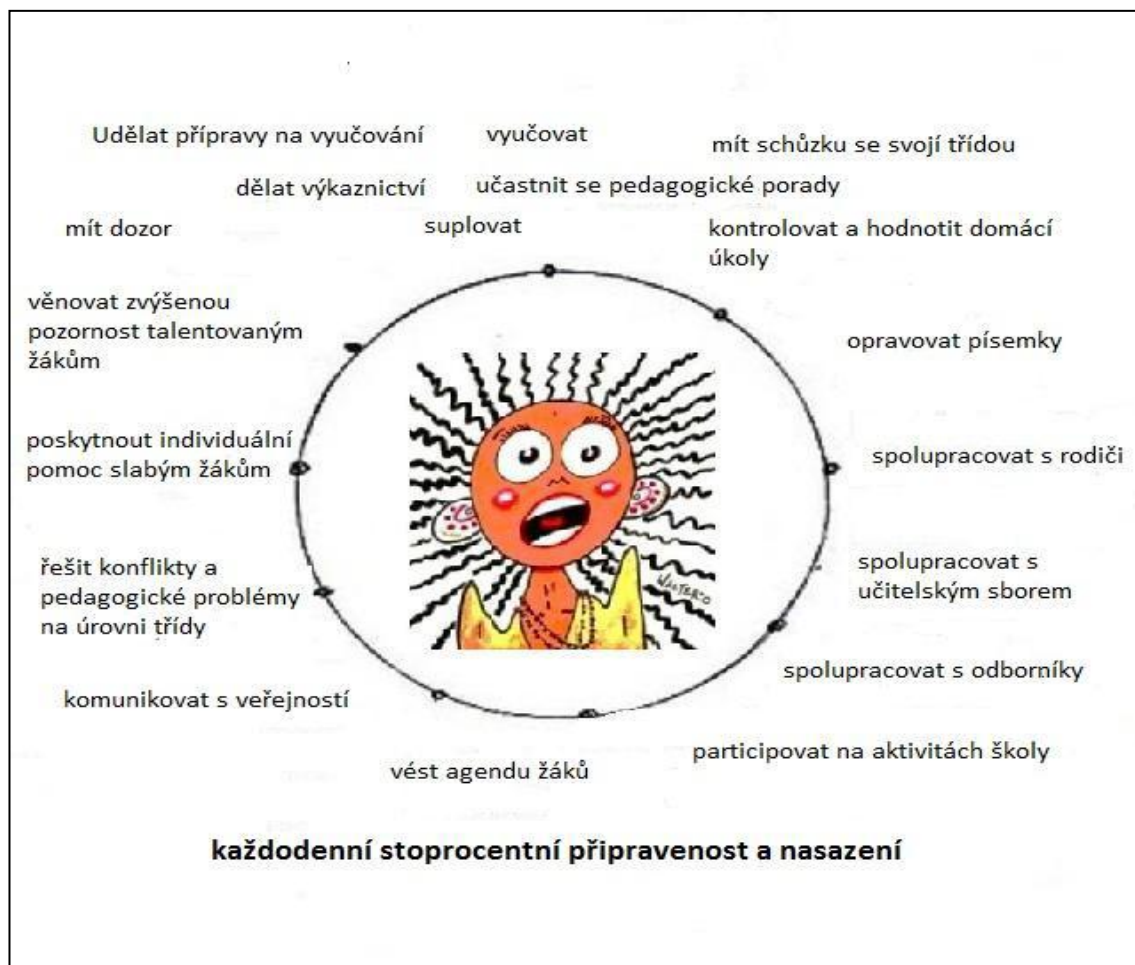
Pedagog – osobnost učitele hraje významnou roli ve výchově a vzdělávání dítěte. Jako každé povolání, má i toto svoje mínusy a plusy. Mezi plusy by mohl patřit pocit rozmanité, zajímavé a smysluplné práce, zážitky z úspěchu v práci, pocit uspokojení, radost z práce, člověk „nikdy nezestárne“ a tolik veřejností záviděné a kritizované prázdniny na zotavenou. Mezi negativa jistě patří riziko profesionální deformace, malá možnost kariérního růstu, 100 % přesah práce do soukromí, feminizace školství a malé finanční ohodnocení. Učitelské kompetence jsou bohatým výčtem profesních a osobnostních dovedností – kompetence interpersonální, pedagogické, odborné a didaktické, organizační, manažerské, pro spolupráci s kolegy, pro spolupráci s okolím (hlavně s rodiči), kompetence k reflexi, sebezdokonalování, autodiagnostice a sebevzdělávání.

Nároky na učitele jsou opravdu vysoké, jaký má tedy být ideální učitel? Má mít rád děti a umět s nimi komunikovat, adekvátně je ohodnotit, má být flexibilní, dostatečně odborně připravený, musí umět pohotově rozhodovat v obvyklých i mimořádných situacích, znát a umět uplatnit metody vysvětlování a přesvědčování, musí umět učivo didakticky vysvětlit, propojovat teorii s praxí, musí zohledňovat individuální potřeby žáků, mít všeobecný přehled, orientovat se v aktuálních trendech, být dostatečně sebevědomý a sebejistý, vhodně upravený, otevřený veřejnosti, nesmí zapomínat, že je vzorem pro své žáky. Nejmenovaný přednášející označil ideálního učitele za „Boha“.

„Naši učitelé nesmějí být podobní sloupům u cest, jež pouze ukazují, kam jít, ale samy nejdou.“

J.A.Komenský

Obrázek 2: Učitelská profese

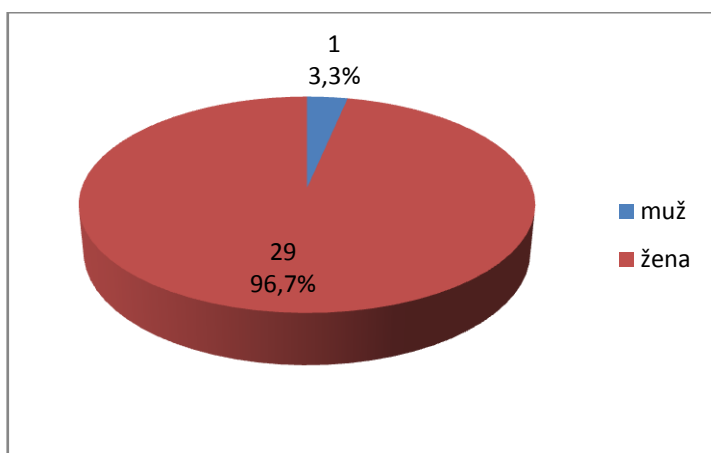


Zdroj: Učitelská profese. In: [online]. [cit. 2014-01-27]. Dostupné z: www.vscht.cz/document.php?docId=8309

6.5 Výsledky průzkumu

Výsledky jsou řazeny podle pořadí otázek v dotazníku. Jsou prezentovány graficky a doplněny slovním vyjádřením. Procentuální údaje v grafech jsou zaokrouhleny na celá čísla. Bylo rozdáno 30 dotazníků, všechny se vrátily zpět a byly vyhodnotitelné.

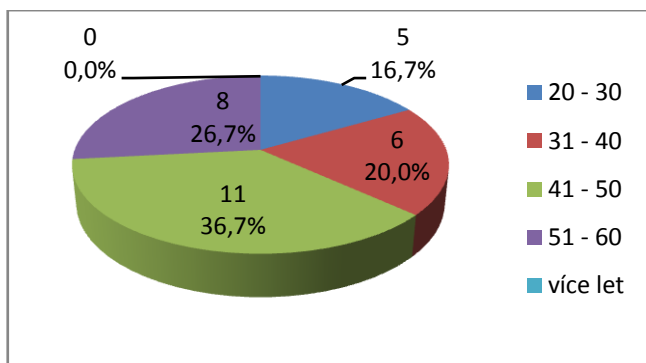
Graf 1: Pohlaví respondentů



Zdroj: autor práce (vlastní šetření)

Z celkového počtu dotazovaných (30 respondentů) měly naprostou převahu ženy, tj. 29 žen a 1 muž (96,7 % žen a 3,3 % mužů).

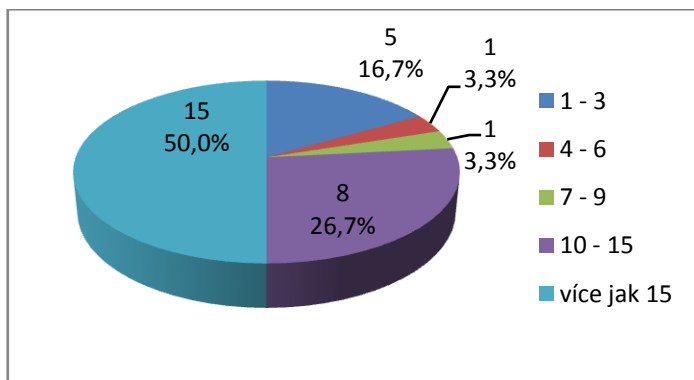
Graf 2: Věk respondentů



Zdroj: autor práce (vlastní šetření)

Dotazníku se zúčastnili pedagogové v pěti věkových kategoriích. Největší zastoupení měla kategorie ve věku 41 – 50 let, tj. 11 pedagogů (36,7 %), 8 pedagogů bylo ve věku 51 – 60 let (tj. 26,7 %), 6 pedagogů ve věku 31 – 40 let (tj. 20 %) a 5 pedagogů ve věku 20 – 30 let (tj. 16,7 %), věkovou hranici 60 let nepřestoupil žádný z pedagogů.

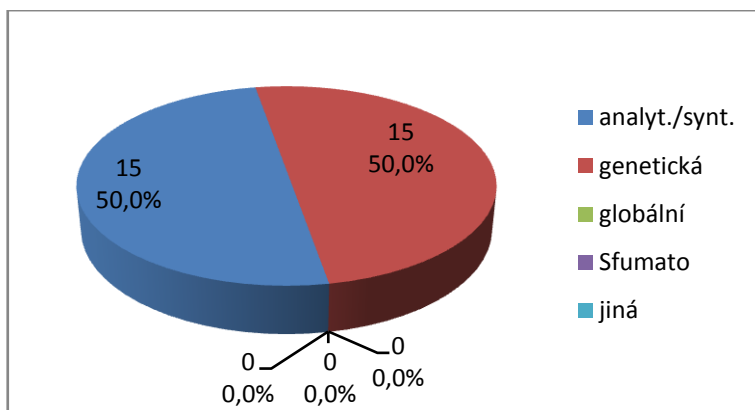
Graf 3: Délka pedagogické praxe dotazovaných



Zdroj: autor práce (vlastní šetření)

Jednoznačně převládali pedagogové s praxí více jak 15 let (tj. 15 respondentů, 50 %), poté pedagogové s praxí 10 – 15 let (tj. 8 pedagogů, 26,7 %), 5 pedagogů mělo praxi dlouhou 1 – 3 roky (tj. 16,7 %), 1 pedagog byl s praxí 7 – 9 let a taktéž 1 pedagog s praxí 4 – 6 let (tj. 3,3 %).

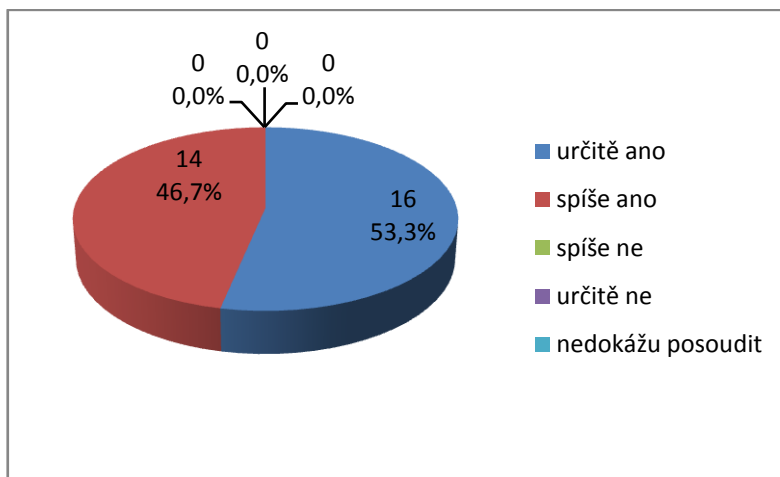
Graf 4: Jaká metoda elementárního čtení je praktikovaná na Vaší ZŠ



Zdroj: autor práce (vlastní šetření)

U poloviny dotazovaných (tj. 15 pedagogů, 50 %) je praktikována metoda genetická a druhá polovina dotazovaných na své škole praktikuje metodu analyticko-syntetickou.

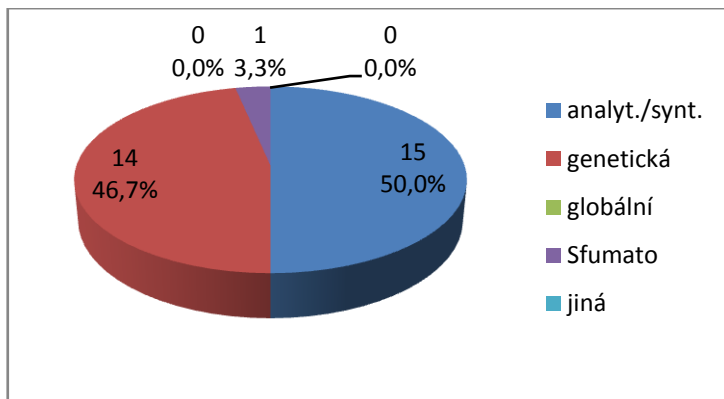
Graf 5: Plně se ztotožňujete s vhodností této metody



Zdroj: autor práce (vlastní šetření)

53,3 % dotazovaných (tj. 16 pedagogů), tedy více jak polovina se určitě ano shoduje s vhodností aplikované metody, 46,7 % dotazovaných (tj. 14 pedagogů) se shoduje s vyučovanou metodou spíše ano. Spíše ne, určitě ne a nedokážu posoudit, neoznačil žádný z respondentů.

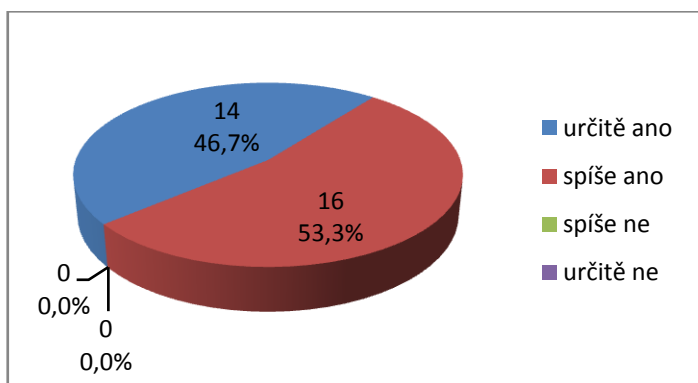
Graf 6: Jakou metodu čtení upřednostňujete Vy



Zdroj: autor práce (vlastní šetření)

Polovina respondentů upřednostňuje metodu analyticko-syntetickou (tj. 15 pedagogů, 50 %), necelá polovina upřednostňuje metodu genetickou (tj. 14 pedagogů, 46,7 %). Metodu Sfumato označil 1 pedagog (3,3 %). Jiné metody se v odpovědích neobjevily.

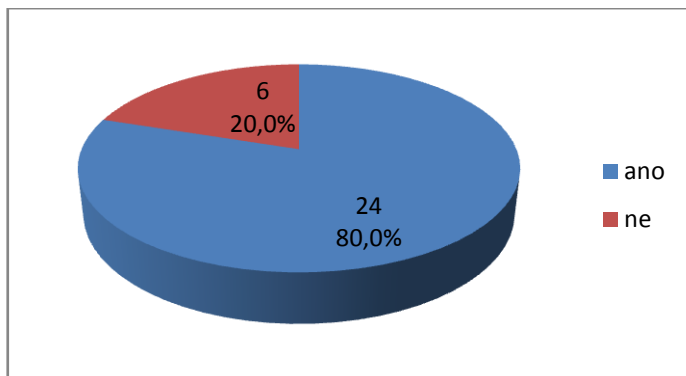
Graf 7: Máte pro své metodické postupy dostatečnou materiální podporu ze strany školy



Zdroj: autor práce (vlastní šetření)

Více jak polovina dotazovaných (tj. 16 pedagogů, 53,3 %) uvedla spíše ano, 14 dotazovaných (tj. 46,7 %) uvedlo určité ano. Spíše ne či určité ne neuvedl nikdo.

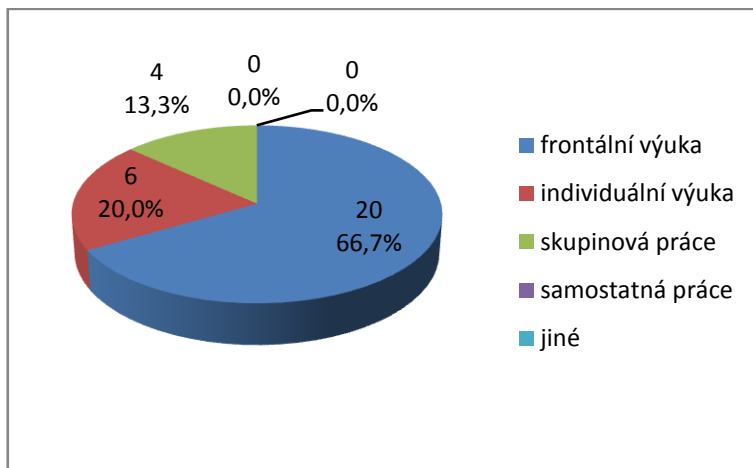
Graf 8: Vyrábíte si vlastní pomůcky na výuku čtení



Zdroj: autor práce (vlastní šetření)

Většina pedagogů si vyrábí na výuku čtení vlastní pomůcky (tj. 24 respondentů, 80 %), pouze 6 pedagogů (tj. 20 %) si vystačí s pomůckami školními.

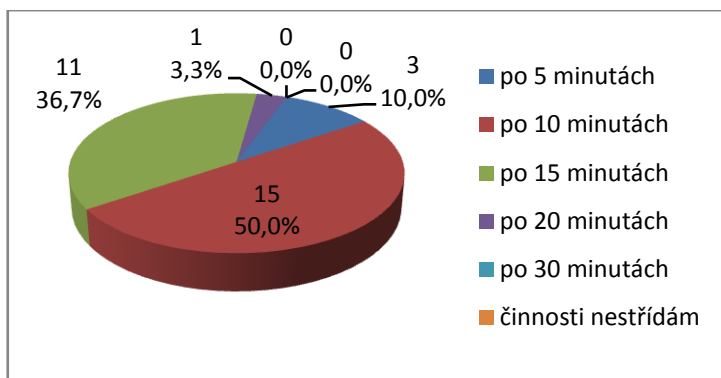
Graf 9: Jaké vyučovací formy ve výuce elementárního čtení preferujete



Zdroj: autor práce (vlastní šetření)

Nejvíce je zastoupena klasická frontální forma výuky (tj. 20 dotazovaných, 66,7 %), individuální formu výuky praktikuje 6 dotazovaných (tj. 20 %), 4 pedagogové upřednostňují skupinovou práci (tj. 13,3 %).

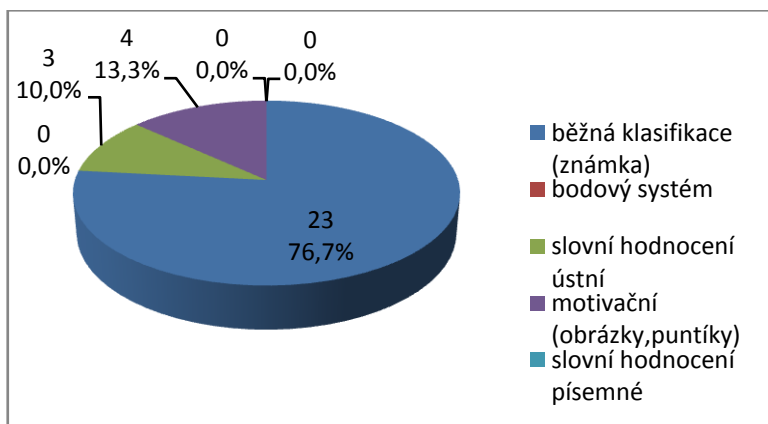
Graf 10: Jak často střídáte činnosti při hodině čtení



Zdroj: autor práce (vlastní šetření)

50 % pedagogů střídá činnosti po 10 minutách, 11 pedagogů (tj. 36,7 %) střídá činnosti při hodině čtení po 15 minutách, 3 pedagogové (tj. 10 %) po 5 minutách a 1 pedagog označil odpověď po 20 minutách. Činnost střídaná po 30 minutách nebo činnosti nestřídám, nebyly označeny žádným z dotazovaných.

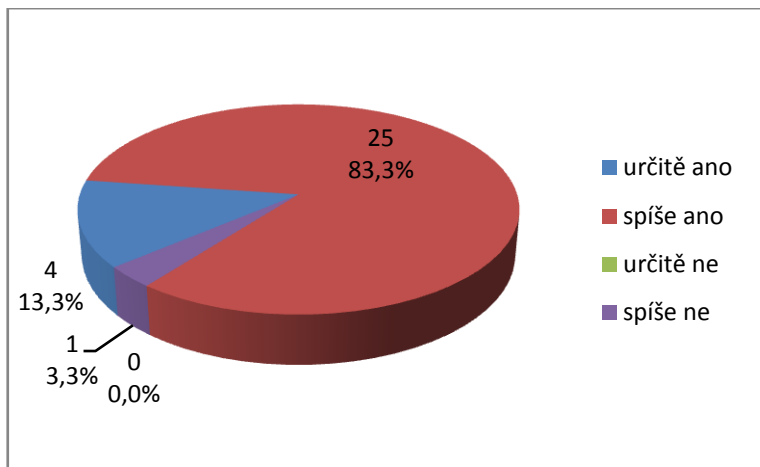
Graf 11: Jaké formy hodnocení převážně uplatňujete ve výuce čtení



Zdroj: autor práce (vlastní šetření)

Převládá běžná klasifikace (23 respondentů, tj. 76,7 %), 4 pedagogové uplatňují při klasifikaci motivační hodnocení a 3 pedagogové ústní slovní hodnocení.

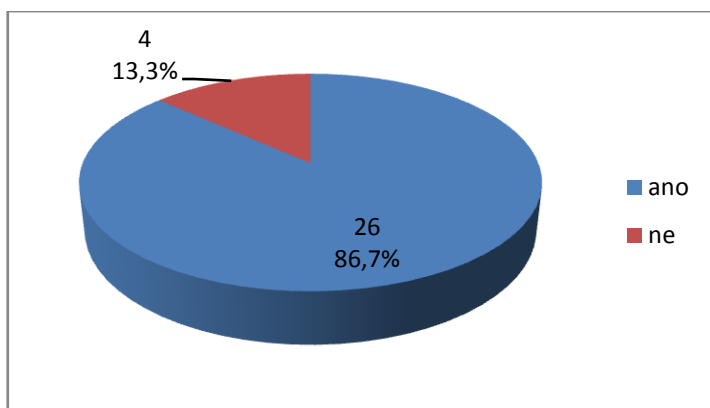
Graf 12: Myslíte si, že jste dobře připraven/a teoreticky i prakticky na výuku čtení



Zdroj: autor práce (vlastní šetření)

Spíše ano si myslí 25 dotazovaných (tj. 83,3 %), určitě ano označili 4 pedagogové, spíše ne označil 1 pedagog.

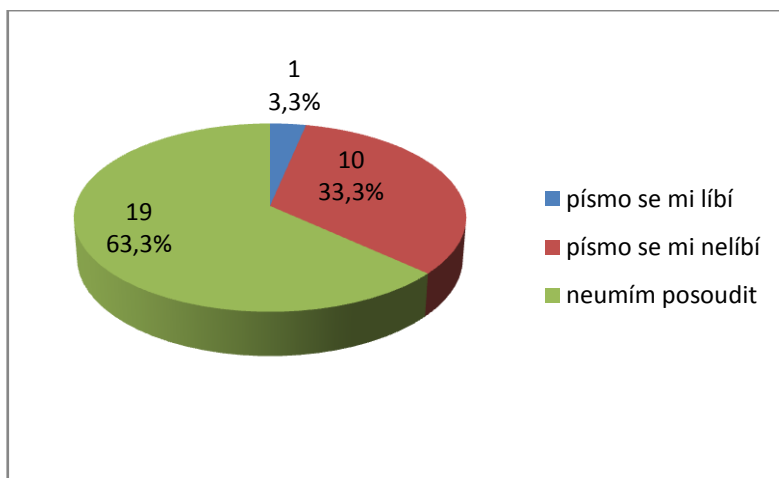
Graf 13: Absolvoval/a jste metodické kurzy či přednášky určené k Vámi používané metodě čtení



Zdroj: autor práce (vlastní šetření)

Většina dotazovaných, tj. 26 pedagogů (86,7 %), se zúčastnili odborných seminářů týkajících se metod čtení, 4 pedagogové žádný neabsolvovali.

Graf 14: Váš názor na písmo Comenia Script



Zdroj: autor práce (vlastní šetření)

Pouze 1 pedagogovi se písmo líbí, 10 pedagogů se s písmem neztotožňuje – písmo se jim nelíbí, většina dotazovaných neumí posoudit (19 pedagogů, tj. 63,3 %).

6.6 Vyhodnocení hypotéz a diskuze

Hypotéza 1

80 % dotazovaných bude ve věku 50 – 60 let.

Tato **hypotéza se nepotvrdila**. K této hypotéze se vztahoval Graf 2 (Věk respondentů). Z celkového počtu dotazovaných (tj. 30 osob) bylo ve věku 50 – 60 let 26,7 %, 8 osob. Nejpočetnější věkové zastoupení měla věková kategorie 41 – 50 let, tj. 11 osob. Nejmenší zastoupení měla kategorie nejmladší, tj. 5 osob (16,7 %). Nesmím opomenout, že ve věkové kategorii nad 60 let nebyl žádný respondent. S tím, že se mladá generace do školství moc nehrne, zcela jistě souvisí platové podmínky profese pedagoga a možná i menší odvaha předstoupit před současné školáky. Vždyť pravomoce učitele jsou stále více omezovány, a naopak narůstají práva žáků a jejich rodičů.

Hypotéza 2

Kolem 70 % dotazovaných bude mít praxi delší než 10 let.

Tato **hypotéza se potvrdila**. K této hypotéze se vztahoval Graf 3 (Délka pedagogické praxe). Z výsledků je evidentní, že nejen v prvních ročnících vyučují pedagogové s letitými zkušenostmi. A to přesto, že v minulých letech došlo k nižšímu zohlednění délky pedagogické praxe v souvislosti s platovým zařazením těchto pedagogů. Učitelé s dlouholetou praxí jsou pedagogicky vyzrálé osobnosti, které mají jasnou představu o své práci a začínající pedagogové se od nich mohou přiučit mnoho potřebného pro svoji profesi. Teoretické vzdělání jistě praxi nenahradí. Ale stojí za zamýšlení, zda jsou letití pedagogové ochotni obohatit své navyklé metody a formy práce novými prvky, které odpovídají pokrokovým trendům ve školství. Škola je pro současného žáka nejen místem k učení (někdy stále ke „drilu“), ale i místem pro zábavu.

Hypotéza 3

Ve výuce elementárního čtení bude převažovat metoda analyticko-syntetická.

Tato **hypotéza se nepotvrdila**. K této hypotéze se vztahoval Graf 4 (Jaká metoda elementárního čtení je praktikovaná na Vaší ZŠ). 50 % (tj. 15 osob), tedy polovina dotazovaných, označili za metodu používanou na jejich základní škole metodu analyticko-syntetickou. Do roku 1989 byla tato metoda také jedinou uzákoněnou, oficiálně používanou metodou výuky čtení v českém školství. Je patrné, že od 90 let minulého století, kdy volba metody výuky čtení není předepsaná, praktikují školy i jiné metody, převážně metodu genetickou (viz Graf 4). U 50 % dotazovaných probíhá výuka elementárního čtení právě podle této metody.

Hypotéza 4

Více jak polovina dotazovaných se s touto metodou bude ztotožňovat.

Tato **hypotéza se potvrdila**. K této hypotéze se vztahoval Graf 5 (Plně se ztotožňujete s vhodností této metody). Určitě ano, tedy plně, se s vyučovanou metodou shoduje 16 respondentů z 30 (tj. 53,3 %). Odpověď spíše ano, tudíž s nějakými pochybami, označilo 14 dotazovaných (tj. 46,7 %). Je pozitivní, že pedagogové působí na takových školách, kde se vyučuje podle metod, se kterými se oni sami ztotožňují. Může ale nastat situace, v dnešní době nezaměstnanosti, že by neměli na výběr a museli se chtě nechtě dané vyučovací metodě přizpůsobit a doplnit si příslušnou odbornost k její výuce.

Graf 6 (Jakou metodu čtení upřednostňujete vy) poukazuje na to, že 50 % dotazovaných upřednostňuje metodu analyticko-syntetickou, ale metodu genetickou už je 46,7 % dotazovaných. Tudíž při srovnání s Grafem 5 se potvrzuje, že ne všichni plně souhlasí s vhodností dané vyučovací metody čtení na jejich škole. Jeden z dotazovaných by rád praktikoval metodu čtení Sfumato.

Hypotéza 5

90 % pedagogů si pomůcky na výuku čtení vyrábí samo.

Tato **hypotéza se potvrdila**. K této hypotéze se vztahoval Graf 8 (Vyrábíte si vlastní pomůcky na výuku čtení). Tento graf poukazuje na to, že dnešní učitelé jsou velmi kreativní, neboť 80 % z nich si vyrábí na výuku čtení vlastní pomůcky. Nestačí jim tedy pouze pomůcky, které jim je schopná škola či spotřebitelský trh poskytnout. Tato situace je způsobena nedostatkem financí ve škole nebo nedostačující nabídkou na trhu. Z praxe vím, že nejčastěji vytvářenými pomůckami pro výuku čtení jsou karty s písmeny, karty se slabikami, karty se slovy a větami, karty s úkoly (otázky a odpovědi), obrázkové tabule, pracovní listy, didaktické hry (hádky, písmenkové pexeso, křížovky, puzzle), záložky do knihy, obrázky s hygienickými návyky při čtení a psaní.

Hypotéza 6

Pedagogové při výuce čtení střídají činnosti nejčastěji po 10 minutách.

Tato **hypotéza se potvrdila**. K této hypotéze se vztahoval Graf 10 (Jak často střídáte činnosti při hodině čtení). Polovina dotazovaných (tj. 50 %, 15 pedagogů) střídá činnosti při hodině čtení po 10 minutách, 11 pedagogů po 15 minutách, 3 pedagogové po 5 minutách a 1 pedagog po 20 minutách. Činnosti střídané po 30 minutách a činnosti nestřídám, neoznačil nikdo. Jak je z grafu patrné, jsou si pedagogové vědomi toho, že náplň hodiny, obzvláště u malých školáků, musí být různorodá. Přejít dítěte ze školky do školy je zásadní změnou v jeho životě. Na dítě jsou kladeny nové požadavky, na které si musí postupně zvykat – neznámé prostředí, omezení pohybu, potřeba vyšší koncentrace a pozornosti, pravidelné plnění úkolů, méně času na hraní. Učitel by měl tedy dbát na střídání činností tak, aby se zapojovaly různé smysly. Tím zabrání předčasné únavě dítěte, upoutává jeho pozornost, neustále vzbuzuje jeho zájem, zvědavost a aktivitu, dítě nemá čas se nudit (důležité u hyperaktivních dětí). U žáků, kteří nejsou jednostranně přetěžováni, neztrácí obsah vyučování svůj význam a efektivitu. Obzvláště u prvňáčka jsou, nejen při hodinách čtení, důležité relaxační

a odpočinkové činnosti (kreslení, modelování, zpívání, poslech či promítání pohádky), neboť v tomto věku si buduje svůj další vztah k učení, ke škole a k dalšímu vzdělávání. Musíme se snažit, aby mu nadšení, se kterým vstupuje do školy, vydrželo co nejdéle.

Hypotéza 7

Při výuce čtení bude více jak z 50 % převažovat frontální forma výuky.

Tato **hypotéza se potvrdila**. K této hypotéze se vztahoval Graf 9 (Jaké vyučovací formy ve výuce elementárního čtení preferujete). Nejvíce využívanou formou ve výuce čtení je frontální výuka. Označilo ji 20 respondentů z 30 dotazovaných, tedy více jak polovina. Tento typ výuky je v českém školství nejrozšířenější a stále nejpoužívanější (viz. Graf 9), dalo by se říci, že je nadužíván. Pedagogové jsou zřejmě přesvědčeni, že jim frontální forma výuky umožňuje maximální sdělení poznatků všem žákům dohromady, tudíž je efektivní. Práce v hodině se učitelům snadněji řídí, organizuje a kontroluje. Ve třídě je „relativní klid“, děti sedí na svých místech (je dán zasedací pořádek), neobvyklé či nechtěné situace vznikají jen zřídka. Učitel je dominantní, pozornost žáků je obrácena pouze na něj, všichni žáci ve třídě plní ve stejnou dobu stejné zadání, nemohou spolu navzájem komunikovat, při delším výkladu jejich pozornost klesá, je podněcována pasivita žáků. Dle Grafu 9 je druhou nejpoužívanější individuální výuková forma, zvolilo ji 6 osob (tj. 20 % dotazovaných). Žák pracuje individuálně nad zadaným úkolem dle svých možností a schopností. V danou chvíli pracuje učitel vždy jen s jedním žákem, efektivita je tudíž velmi nízká. Tato metoda je vhodná pro práci s integrovanými dětmi. Třetí oblíbenou výukovou formou je skupinová práce, zvolili ji 4 pedagogové (tj. 13,3 %). Členové skupin spolu vzájemně komunikují, vyměňují si názory, společně plní úkoly, společně se rozhodují. Učitel plní roli pozorovatele, rádce a poradce. Zastoupení všech tří zmíněných organizačních forem vyučování by mělo být ve výuce vyvážené. Je ale pochopitelné, že ve výuce elementárního čtení preferují pedagogové frontální výuku, neboť žáci v první třídě nemají potřebné návyky pro samostatnou práci.

Hypotéza 8

Při hodnocení čtení stále převažuje běžná klasifikace.

Tato **hypotéza se potvrdila**. K této hypotéze se vztahoval Graf 11 (Jaké formy hodnocení převážně uplatňujete ve výuce čtení). Hodnocení výkonů žáků je jedna z činností – kompetencí učitele. Touto činností pedagog žáky usměrňuje, ovlivňuje a motivuje k učební činnosti. Umění správně hodnotit patří mezi hlavní dovednosti učitele. Hodnocení žáka zároveň poskytuje učiteli zpětnou vazbu o jeho práci. Tradiční hodnocení (známka) je nejčastěji používaným způsobem klasifikace, z celkového počtu dotazovaných (30 osob) ho praktikuje 23 osob, tj. 76,6 %. Tento způsob hodnocení konstatuje úroveň vědomostí, dovedností, znalostí, ale nevysvětluje příčiny neúspěchu oproti hodnocení slovnímu. Slovní hodnocení, které si jako způsob svoji klasifikace zvolili 3 pedagogové, je časově náročnější, pro malé žáky není až tak srozumitelné jako je známka. Každý začínající školák se těší, až dostane svoji první jedničku. Při prověřování osvojeného učiva se v 1. ročníku často využívá klasifikace motivační pomocí obrázků, razítek, samolepek, smajlíků. Celkové hodnocení žáka v jednotlivých předmětech, v klasických ZŠ, se na vysvědčení vyjadřuje stupni (I. stupeň známky 1, 2, 3, 4, 5, na II. stupni známky výborný, chvalitebný, dobrý, dostatečný, nedostatečný). Hodnocení, ať už jakékoliv, nesmí být zaměřeno primárně na srovnávání žáka s jeho spolužáky, ale mělo by hodnotit i individuální pokrok každého jednotlivce.

Hypotéza 9

Více jak 90 % pedagogů je dostatečně (teoreticky i prakticky) připraveno vyučovat čtení.

Tato **hypotéza se potvrdila**. K této hypotéze se vztahoval Graf 12 (Myslíte si, že jste dobře připraven/a teoreticky i prakticky na výuku čtení). Pod pojmem dostatečně připraveno jsem si představovala odpovědi určitě ano nebo spíše ano. Odpověď určitě ano označili 4 pedagogové (tj. 13,3 %) a odpověď spíše ano 25 pedagogů (tj. 83,3 %). Znamená to, že dostatečně připraveno (teoreticky i prakticky) na výuku čtení je 29 pedagogů, tj. 96,6 % z celkového množství dotazovaných. Ve výzkumném dotazníku

byl určen prostor pro připomínky, podněty a nápady. Tuto sekci většinou využili učitelé k tomu, aby se vyjádřili k problematice teoretické a praktické připravenosti k výuce čtení. Uváděli, že teoreticky jsou z vysokých škol relativně dobře vybaveni, ale situace v praxi bývá jiná. Pedagogové, kteří studovali kombinovanou formou, poukazovali na nedostatek času věnovaný didaktice. Také se všichni shodli, že je během studia málo času na praktické návody. Tudíž i většina pedagogů sbírá zkušenosti u svých starších a zkušenějších kolegů. Někteří poukazovali na nedostatek informací a znalostí z oblasti čtení v alternativní pedagogice.

Hypotéza 10

Více jak polovina dotazovaných absolvovala nějaký kurz či seminář týkající se metod čtení.

Tato **hypotéza se potvrdila**. K této hypotéze se vztahoval Graf 13 (Absolvoval/a jste metodické kurzy či přednášky k Vámi používané metodě čtení). 26 pedagogů z 30 dotazovaných absolvovalo nějaký kurz či seminář, tudíž více jak polovina. Tato skutečnost poukazuje na to, že ze strany pedagogů i školy je zájem o rozšiřování vzdělávání v oblasti elementárního čtení. Zároveň si pedagogové prohlubují poznatky týkající se přístupu k individuálním a speciálním potřebám žáků. Sledováním současných trendů mohou učitelé vyhovět požadavkům, které na ně klade široká veřejnost.

Hypotéza 11

Písmo Comenia Script nebude více jak 70 % pedagogů umět posoudit.

Tato **hypotéza se nepotvrdila**. K této hypotéze se vztahoval Graf 14 (Váš názor na písmo Comenia Script). Písmo neumí posoudit 19 osob, což je 63,3 % z celkového počtu dotazovaných. Dostupné informace ohledně písma Comeni Script jsou rozporuplné. Je tedy pochopitelné, že pedagogové si těžko vytvářejí vlastní názor. S písmen se zřejmě více seznámilo 11 osob, z nichž deseti se nelíbí a 1 osoba označila,

že písmo se jí líbí. České školy se do pilotního projektu, který se snaží prosadit písmo Comenia Script, přihlašovaly dobrovolně. Nikdo zatím netuší, jak tento experiment dopadne. Je ale pravděpodobné, že školy, které na projekt přistoupily, budou i nadále písmo prosazovat a možná i zlehčovat jeho nedostatky. Podobným experimentem si prošly školy ve Švédsku. Nakonec se zde opět vrátily ke klasickému spojování psacích písmen. Žáci, kteří si neúspěšným pokusem prošli, označují sami sebe za osoby, které se nikdy nenaučili psát. Uvidíme, jak se nové písmo zavede a osvědčí u nás. Doufejme, že tento experiment nenapáchá nenapravitelné škody.

ZÁVĚR

Všichni dobře víme, že umět číst a psát je základním předpokladem k získání přiměřeného vzdělání a uplatnění. Převážnou část informací získáváme prostřednictvím čtení. Přes všechny vymoženosti moderní techniky má kniha nezastupitelný význam pro duševní rozvoj dítěte, jeho vnímání a cítění.

V 1. ročníku se sejdou děti na různém stupni rozvoje dovedností a s různými postoji k učení. Protože je každé dítě jiné, měla by být školní i domácí výuka přizpůsobena jejich individuálním schopnostem, možnostem a potřebám. Někteří žáci potřebují více času na osvojení si učiva, jiní vše zvládají rychle, ale třeba nepřesně, další zapomínají a potřebují časté opakování, jiní zvládají vše snadno a rychle a potřebují náročnější úkoly, aby se nenudili. Je nutné uvědomit si speciální potřeby dítěte, a tudíž je nezbytná vzájemná spolupráce učitele a rodiny. Sjednotit se na požadavcích, ujasnit si obtíže, pokroky, způsoby procvičování ve škole i doma, zvolit vhodné postupy. Tím vším se předejde chybným návykům, závažným obtížím a možnému odporu dítěte ke škole a dalšímu učení.

Na čtení a psaní by měl být kladen důraz jak ze strany pedagogů, tak rodičů. Na způsobu výuky velmi záleží, neboť je tím ovlivněno nadšení, motivace, zájem žáků a tím i jejich další vztah ke čtení. Stále významnějšími prostředky komunikace a současné kultury člověka se stávají digitální a informační technologie, internet. Přesto se význam čtení nezmenšuje, jak by si mohl někdo myslet. Schopnost čtení se využívá k získávání informací a k práci s nimi, ke komunikaci. Kniha a čtení jsou prostředky umožňující rozvoj intelektuálních schopností člověka. Neplatí, že člověk si vystačí pouze se vzděláním ze školy, je nutností, aby se vzdělával v průběhu celého života.

Čtení je hlavní činností, která vede člověka na cestě za jeho poznáním. Nácvikem čtení se lidé zabývají od nepaměti, postupně přicházeli na řadu metod, z nichž některé byly úspěšné více a některé méně. Výuka čtení je provázána širokou nabídkou učebnic, pracovních sešitů, didaktických pomůcek. Základem úspěšné výuky prvopočátečního čtení je u všech metod předškolní období, v němž nezastupitelnou úlohu hraje rozvoj komunikačních dovedností dítěte v rodině. S výukou čtení je kladen důraz na rozvoj

čtenářství, pozitivního vztahu ke knize. Čtení a čtenářství jsou jedny ze základních pilířů, na kterých stojí kvalitní a úspěšné zapojení každého člověka do společnosti.

Na člověka jsou kladeny stále větší nároky a nejinak je tomu i se čtením. Člověk 21. století musí umět číst rychle, dobře a s porozuměním, aby obstál v této době informační exploze. V našem století stoupá potřeba rozumět nejrůznějším návodům, pokynům, smlouvám, dohodám. Musíme velmi pečlivě přečíst a rozebrat obsah přečteného, domýšlet a předvídat možné následky. Čtení má tedy zásadní význam nejen pro naši vzdělanost, ale také pro běžný praktický život. Takže číst více a lépe je nutnost.

Praktická část práce mi umožnila seznámit se s názory pedagogů prvních ročníků základních škol v Mikroregionu Džbány. Po vyhodnocení dotazníků je patrné, že ve výuce čtení hraje hlavní úlohu metoda analyticko-syntetická a genetická. Z vyučovacích forem získala převahu výuka frontální, přestože je odborníky v literatuře často kritizovaná. Samozřejmě, že výuková metoda nezáleží na samotném učiteli, ale na vedení školy, které danou metodu schválilo a v dnešní době i na rodičích, kteří si mnohdy sami mohou metodu zvolit. Pozitivní je, jak vyplývá z dotazníkového šetření, ztotožnění pedagogů s metodou, kterou praktikují. Myslím si, že pedagog velmi brzy odhadne schopnosti a možnosti svých žáků a do výuky čtení dle školou oficiálně určené metody zapojí i prvky, které se využívají v metodách jiných. Já osobně kombinuji metodu analyticko-syntetickou s prvky metody Sfumato (zpěvností plynule napojit slabiky do slova). Nesmím opomenout zdůraznit nutnost spolupráce mezi školou a rodinou, která má velký vliv na úspěšnost dítěte ve vzdělávacím procesu i na jeho postavení v kolektivu. Jak se říká, všichni by měli táhnout za jeden provaz. Rovnocennost, respektování a partnerství jsou jedním z nejdůležitějších aspektů kladné spolupráce. Ze strany učitele je důležité získat si důvěru rodičů. Rodiče by si měli dávat pozor, jak se doma o škole a učiteli vyjadřují, neboť oni jsou vzory pro chování a jednání svých dětí.

SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ

Seznam použitých českých zdrojů

BEDNÁŘOVÁ, Jiřina a Vlasta ŠMARDOVÁ. *Školní zralost*. Brno: Computer Press, 2010. ISBN 978-80-251-2569-4.

BĚLIČ, Jaromír a kol. *Pravidla českého pravopisu - školní vydání*. Praha: SPN, 1984.

ČÁP, Jan a Jiří MAREŠ. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-463-X.

ČÁP, Jan. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-463-X.

DOLEŽALOVÁ, Alena. *Metodika čtení a psaní s porozuměním v 1. ročníku*. Brno: Tvořivá škola, 2012. ISBN 978-80-87433-18-8.

FABIÁNOVÁ, Bohumíra, Jiří HAVEL a Miroslava NOVOTNÁ. *Výuka čtení a psaní na 1. stupni základní školy*. Brno: Paido, 1999. ISBN 80-85931-64-8.

FRÜHAUFOVÁ, Věra, Jana MIŇHOVÁ a Eva MRÁZOVÁ. *Vybrané pedagogické a psychologické problémy výuky elementárního čtení a psaní*. Ústí nad Labem: Pedagogická fakulta Univerzity J.E.Purkyně, 1991. ISBN 80-7044-027-9.

HAVEL, Jiří, Bohumíra FABIÁNOVÁ a Miroslava NOVOTNÁ. *Výuka čtení a psaní na 1. stupni Základní školy*. Brno: Paido, 1999. ISBN 80-85931-64-8.

HEMZÁČKOVÁ, Krista, Jana PEŠKOVÁ a Jan JIŘÍK. *První čtení*. Praha: Parta, 1998. ISBN 80-85989-31-X.

KAMIŠ, Karel. *Řečová a jazyková komunikace spisovné češtiny*. Praha: UJAK, 2012. ISBN 978-80-7452-023-5.

KARASOVÁ, Michelle. *Jak budovat dobrý vztah mezi učitelem a žákem*. Praha: Portál, 1995. ISBN 80-7178-032-4.

KOCUROVÁ, Marie. *Specifické poruchy učení a chování*. Plzeň: Západočeská univerzita, 2000. ISBN 80-7082-705-X.

KOMENSKÝ, Jan Amos a Josef HENDRICH. *Počátkové čtení a psaní*. Praha: SPN, 1946.

- KŘIVÁNEK, Zdeněk a WILDOVÁ. *Didaktika prvopočátečního čtení a psaní*. Praha: Pedagogická fakulta UK, 1998. ISBN 808-603-955-2.
- LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ. *Vývojová psychologie*. Praha: Grada Publishing, 2006. ISBN 80-247-1284-9.
- LENCOVÁ, Radana. *Comenia Script*. Praha: Svět v edici Kaligrafie, 2010. ISBN 978-80-87201-02-2.
- MANGUEL, Alberto. *Dějiny čtení*. Brno: Host, 2007. ISBN 978-80-7294-231-2.
- MATĚJČEK, Zdeněk. *Dyslexie*. Praha: SPN, 1987.
- MATĚJČEK, Zdeněk. *Vývojové poruchy čtení*. Praha: SPN, 1972.
- MRÁZOVÁ, Eva. *Kapitoly z didaktiky prvopočátečního čtení a psaní*. Ústí nad Labem: Univerzita J. E. Purkyně, 2000. ISBN 80-7044-338-3.
- NELEŠOVSKÁ, Alena a Hana SPÁČILOVÁ. *Didaktika primární školy*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2005. ISBN 80-244-1236-5.
- PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0403-9.
- PRŮCHA, Jan. *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-7178-999-4.
- RASER, Jamie. *Jak vychovávat děti, se kterými se dá žít*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-459-1.
- RÝDL, Karel. *Metoda montessori pro naše dítě*. Pardubice: Univerzita Pardubice, 2006. ISBN 80-7194-841-1.
- SANTLEROVÁ, Květoslava. *Metody ve výuce čtení a psaní*. Brno: Paido, 1995. ISBN 80-85931-05-2.
- Slovník cizích slov*. Český Těšín: Encyklopedický dům, 1998. ISBN 80-90-1647-8-1.
- Slovník spisovné češtiny pro školu a veřejnost*. Praha: ACADMIA, 1994. ISBN 80-200-0493-9.
- SPÁČILOVÁ, Hana. *Pedagogická diagnostika v primární škole*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2009. ISBN 978-80-244-2264-0.

SVOBODOVÁ, Jarmila a Vladimír JŮVA. *Alternativní školy*. Brno: Paido, 1996. ISBN 80-85931-19-2.

WAGNEROVÁ, Jarmila. *Jak naučit číst podle genetické metody*. Plzeň: ZČU Plzeň, 1996. ISBN 80-7082-309-7.

WAGNEROVÁ, Jarmila. *Metodická příručka k učebnici Učíme se číst*. Praha: SPN, 1998. ISBN 80-7235-001-3.

WAGNEROVÁ, Jarmila. *Učíme se číst*. Praha: SPN, 1998. ISBN 80-7235-000-5.

WILDOVÁ, Radka. *Aktuální problémy didaktiky prvopočátečního čtení a psaní*. Praha: Pedagogická fakulta UK, 2002. ISBN 80-7290-103-6.

WILDOVÁ, Radka. *Rozvíjení počáteční čtenářské gramotnosti*. Praha: Pedagogická fakulta UK, 2005. ISBN 80-7290-228-8.

WIRZ, Daniel. *Výchova začíná vztahem*. Brno: Cerm, 2007. ISBN 978-80-7204-503-7.

ZELINKOVÁ, Olga. *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-544-X.

Seznam použitých zahraničních zdrojů

GAVORA, Peter. *Žiak a text*. Bratislava: SPN, 1992. ISBN 80-08-00333-2.

Seznam použitých internetových zdrojů

Diskuze o zavedení nového typu písma Comenia Script. [online]. [cit. 2014-01-29]. Dostupné z: http://wiki.rvp.cz/Knihovna/Ruzne/Shrnuti_vybranych_diskuzi/Shrnuti_diskuse_o_zavedeni_noveho_typu_pisma_Comenia_Script

GABAL, Ivan a Lenka HELŠUSOVÁ. *Jak čtou české děti?* [online]. [cit. 2014-02-10]. Dostupné z: <http://www.culturenet.cz/res/data/005/000664.pdf>

Genetická metoda čtení. [online]. [cit. 2014-01-19]. Dostupné z: <http://www.komen1.estranky.cz/clanky/predmety/cteni/1.-rocnik/geneticka-metoda-cteni.html>

GRYCOVÁ, Martina. *Naučte děti číst genetickou metodou!* [online]. [cit. 2013-12-27]. Dostupné z: <http://zena.centrum.cz/deti/skolaci-a-pubertaci/clanek.phtml?id=753823>

Kulturní, pracovní a hygienické návyky při vyučování čtení a psaní. [online]. [cit. 2013-12-11]. Dostupné z: http://is.muni.cz/el/1441/podzim2005/ZS1MK_DCP/CTaPS3.pdf

NAVRÁTILOVÁ, Marie. *Čtenářské desatero.* In: [online]. [cit. 2014-01-19]. Dostupné z: www.abcmusic.cz/pages/10cz.pdf

Nový typ písma Comenia Script se ve školách zatím příliš neujal. In: [online]. [cit. 2014-01-23]. Dostupné z: http://www.rozhlas.cz/zpravy/politika/_zprava/novy-typ-pisma-comenia-script-se-ve-skolach-zatim-prilis-neujal--1256281

O metodice Sfumato. [online]. [cit. 2013-12-29]. Dostupné z: <http://www.sfumato.cz/metodika-sfumato.html>

Radana Lencová. [online]. [cit. 2014-01-22]. Dostupné z: <http://www.lencova.eu/>

STRNAD, Zdeněk. *Nikdo nesmí žáky přeučovat na psací písmo.* In: [online]. [cit. 2014-01-21]. Dostupné z: <http://www.reflex.cz/clanek/zajimavosti/50129/nikdo-nesmi-zaky-preucovat-na-psaci-pismo-rika-radana-lencova-autorka-pisma-comenia-script.html>

Učitelská profese. In: [online]. [cit. 2014-01-27]. Dostupné z: www.vscht.cz/document.php?docId=8309

SEZNAM OBRÁZKŮ, GRAFŮ A TABULEK

Seznam obrázků

Obrázek 1: Plakát „Strom“ Comenia Script	47
Obrázek 2: Učitelská profese	57

Seznam grafů

Graf 1: Pohlaví respondentů	58
Graf 2: Věk respondentů	59
Graf 3: Délka pedagogické praxe dotazovaných	59
Graf 4: Jaká metoda elementárního čtení je praktikovaná na Vaší ZŠ	60
Graf 5: Plně se ztotožňujete s vhodností této metody	60
Graf 6: Jakou metodu čtení upřednostňujete Vy	61
Graf 7: Máte dostatečnou materiální podporu ze strany školy	61
Graf 8: Vyrábíte si vlastní pomůcky na výuku čtení	62
Graf 9: Jaké vyučovací formy ve výuce elementárního čtení preferujete	62
Graf 10: Jak často střídáte činnosti při hodině čtení	63
Graf 11: Jaké formy hodnocení převážně uplatňujete ve výuce čtení	63
Graf 12: Myslíte si, že jste dobře připraven/a teoreticky i prakticky na výuku čtení	64
Graf 13: Absolvoval/a jste metodické kurzy či přednášky určené k Vámi používané metodě čtení	64
Graf 14: Váš názor na písmo Comenia Script	65

Seznam tabulek

Tabulka 1: Čtenářské desatero metody Sfumato	39
Tabulka 2: Srovnání metody analyticko-syntetické a genetické	41
Tabulka 3. Diskuse o zavedení nového typu písma Comenia Script	49

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha A – Dotazník „Primární čtení v 1. ročníku ZŠ“	I
Příloha B – Ukázka vyplněného dotazníku	IV

PŘÍLOHY

Příloha A – Dotazník „Primární čtení v 1. ročníku ZŠ“

Dotazník „Primární čtení v 1. ročníku ZŠ“

Tento anonymní dotazník je určen pedagogům I. stupně ZŠ, kteří v posledních pěti letech vyučovali v 1. ročníku ZŠ. Dotazník zjišťuje, jaké metody čtení jsou v dnešních školách nejvíce využívány, výběr forem a hodnocení výuky při čtení, odbornou připravenost pedagogů na výuku čtení.

Prosím, vždy označte pouze jednu možnost.

I. Identifikační údaje

1. Pohlaví žena muž
2. Věk 20-30 let 30-40 let 40-50 let 50-60 let více let
3. Délka pedagogické praxe (roky)
1-3 4-6 7-9 10-15 více jak 15

II. Vlastní dotazník

4. Jaká metoda elementárního čtení je praktikovaná na Vaší ZŠ
 analyticko-syntetická
 genetická
 globální
 Sfumato
 jiná, uveďte jaká
5. Ztotožňujete se s vhodností této metody
 určitě ano
 spíše ano
 spíše ne
 určitě ne
 nedokážu posoudit

6. Jakou metodu čtení upřednostňujete vy
- analyticko-syntetická
 - genetická
 - globální
 - Sfumato
 - jiná, uveďte jaká
7. Máte pro své metodické postupy dostatečnou materiální podporu ze strany školy
- určitě ano
 - spíše ano
 - spíše ne
 - určitě ne
8. Vyrábíte si vlastní pomůcky na výuku čtení
- ano
 - ne
9. Jaké vyučovací formy ve výuce elementárního čtení preferujete
- frontální výuka
 - skupinová práce
 - jiné (uveďte)
 - individuální výuka
 - samostatná práce
10. Jak často střídáte činnosti při hodině čtení
- po 5 minutách
 - po 15 minutách
 - po 30 minutách
 - po 10 minutách
 - po 20 minutách
 - činnosti nestřídám
11. Jaké formy hodnocení převážně uplatňujete ve výuce čtení
- běžná klasifikace (známka)
 - slovní hodnocení ústní
 - slovní hodnocení písemné
 - bodový systém
 - motivační (obrázky, puntíky)
 - jiné (uveďte)
12. Myslíte si, že jste dobře připraven/a teoreticky i prakticky na výuku čtení
- určitě ano
 - spíše ano
 - určitě ne
 - spíše ne
13. Absolvoval/a jste metodické kurzy či přednášky určené k Vámi používané metodě čtení
- ano
 - ne

14. Váš názor na písmo Comenia Script na I. stupeň ZŠ
- písmo se mi líbí
 - písmo se mi nelíbí
 - neumím posoudit

III. Prostor pro Vaše připomínky, podněty, nápady

Děkuji Vám za Váš čas a ochotu.

Příloha B – Ukázka vyplněného dotazníku

Dotazník „Primární čtení v 1. ročníku ZŠ“

Tento anonymní dotazník je určen pedagogům I. stupně ZŠ, kteří v posledních pěti letech vyučovali v 1. ročníku ZŠ. Dotazník zjišťuje, jaké metody čtení jsou v dnešních školách nejvíce využívány, výběr žánrů a hodnocení výuky při čtení, odbornou připravenost pedagogů na výuku čtení. *Prosím, vždy označte pouze jednu možnost.*

I. Identifikační údaje

1. Pohlaví: žena muž
2. Věk: 20-30 let 30-40 let 40-50 let 50-60 let více let
3. Délka pedagogické praxe (roky):
 1-3 4-6 7-9 10-15 více jak 15

II. Vlastní dotazník

4. Jaká metoda elementárního čtení je praktikovaná na Vaši ZŠ?
 analyticko-syntetická
 genetická
 globální
 Sfumato
 jiná, uveďte jaká
5. Ztotožňujete se s vhodností této metody?
 určitě ano
 spíše ano
 spíše ne
 určitě ne
 nedokážu posoudit
6. Jakou metodu čtení upřednostňujete vy?
 analyticko-syntetická
 genetická
 globální
 Sfumato
 jiná, uveďte jaká
7. Máte pro své metodické postupy dostatečnou materiální podporu ze strany školy?
 určitě ano
 spíše ano
 spíše ne
 určitě ne

8. Vyrábíte si vlastní pomůcky na výuku čtení
 ano ne
9. Jaké vyučovací formy ve výuce elementárního čtení preferujete
 frontální výuka individuální výuka
 skupinová práce samostatná práce
 jiné (uveďte)
10. Jak často střídáte činnosti při hodině čtení
 po 5 minutách po 10 minutách
 po 15 minutách po 20 minutách
 po 30 minutách činnosti nestřídám
11. Jaké formy hodnocení převážně uplatňujete ve výuce čtení
 běžná klasifikace (známka) bodový systém
 slovní hodnocení ústní motivační (obrázky, puntíky)
 slovní hodnocení písemné jiné (uveďte)
12. Myslíte si, že jste dobře připraven/a teoreticky i prakticky na výuku čtení
 určitě ano spíše ano
 určitě ne spíše ne
13. Absolvoval/a jste metodické kurzy či přednášky určené k Vámi používané metodě čtení
 ano ne
14. Váš názor na písmo Cúmenia Script na 1. stupni ZŠ
 písmo se mi líbí
 písmo se mi nelíbí
 neumím posoudit

III. Prostor pro Vaše připomínky, podněty, nápady

Děkuji Vám za Váš čas a ochotu.

BIBLIOGRAFICKÉ ÚDAJE

Jméno autora: Iva Krausová

Obor: Speciální pedagogika - učitelství

Forma studia: kombinované studium

Název práce: Možnosti výuky čtení na 1. stupni ZŠ, jejich přednosti nebo nedostatky v slabikářovém a poslabikářovém období primárního čtení

Rok: 2014

Počet stran textu bez příloh: 66

Celkový počet stran příloh: 5

Počet titulů českých použitých zdrojů: 37

Počet titulů zahraničních použitých zdrojů: 1

Počet internetových zdrojů: 11

Vedoucí práce: Prof. PhDr. Karel Kamiš, CSc.