

Univerzita Palackého v Olomouci

Pedagogická fakulta

Katedra primární pedagogiky

Dana KUBEŠOVÁ

5. ročník – prezenční studium

Obor: Učitelství pro 1. stupeň ZŠ a anglický jazyk pro 1. stupeň ZŠ

**Vyučovací metody a formy ovlivňující proces výuky
prvopočátečního čtení
a čtenářskou gramotnost začínajících čtenářů**

Diplomová práce

Vedoucí práce: PhDr. Martina Fasnerová, Ph. D.

OLOMOUC 2010

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně a použila jen uvedených pramenů a literatury.

V Olomouci dne 25. listopadu 2010

.....

Děkuji tímto PhDr. Martině Fasnerové, Ph. D., za odborné vedení diplomové práce, za veškeré rady a ochotnou pomoc při zpracování.

Děkuji také učitelkám a žákům ze Základní školy Maxima Gorkého v Olomouci a Základní školy Třebovská v Ústí nad Orlicí, kteří se zúčastnili testu čtenářské gramotnosti.

Poděkování náleží i mé rodině a příteli za jejich trpělivost, podporu a povzbuzení.

OBSAH

ÚVOD.....	5
1 ČTENÁŘSKÁ GRAMOTNOST PROSTŘEDNICTVÍM RÁMCOVÉHO VZDĚLÁVACÍHO PROGRAMU PRO ZÁKLADNÍ VZDĚLÁVÁNÍ.....	7
1. 1 Povinná školní docházka	7
1. 1. 1 Školní zralost	8
1. 2 Bílá kniha a RVP ZV	9
1. 2. 1 Současná výuka čtení a psaní.....	11
1. 2. 2 Čtenářská gramotnost a její začlenění v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání.....	12
2 VÝUKA PRVOPOČÁTEČNÍHO ČTENÍ.....	15
2. 1 Průběh čtení	15
2. 2 Etapy vývoje čtení.....	17
2. 3 Fáze nácviku čtení	18
2. 4 Diagnostika dosažené úrovně čtení	20
3 METODY VE VÝUCE ČTENÍ.....	23
3. 1 Metody syntetické	24
3. 2 Metody analytické	28
3. 3 Metoda analyticko-syntetická	30
3. 4 Inspirativní metody a náměty z alternativní pedagogiky	31
4 VYUČOVACÍ FORMY VE VÝUCE ČTENÍ	44
5 ZJIŠŤOVÁNÍ POČÁTEČNÍ ČTENÁŘSKÉ GRAMOTNOSTI	51
ZÁVĚR.....	74
SEZNAM POUŽITÝCH PRAMENŮ A LITERATURY.....	76
SEZNAM PŘÍLOH.....	81
PŘÍLOHY	
ANOTACE	

ÚVOD

„Trojí cestou můžeme dojít moudrosti: za první cestou přemýšlení, cestou to nejušlechtilejší; za druhé cestou napodobování, cestou to nejlehčí; a za třetí cestou zkušenosti, cestou to nejtěžší.“

(Konfucius in Ján Lenčo, 1999, s. 47)

Pro každodenní život člověka v současné společnosti je nezbytné nejen umět si přečíst tištěná slova, ale také umět pracovat s textem, chápat jeho smysl, rozlišovat v něm důležité od méně podstatného, dokázat v něm vyhledávat, třídít a hodnotit informace a využívat je v dalším vzdělávání a v různých životních situacích.

I přesto, že je naše století stoletím médií, virtuální techniky a internetu, zůstává pro mnoho lidí čtení krásné literatury stále oblíbenou činností. Tištěné informace ale nejsou jen v knihách, nachází se všude kolem nás, ať jsou to návody k použití, jízdni řady, veřejné vyhlášky, informace na obalech potravin, jména na domovních zvoncích, atd. Proto je schopnost číst pro člověka jednou z nejdůležitějších a nejpotřebnějších. Všichni lidé by měli mít možnost naučit se číst, nehledě na jejich národnost, pohlaví, či náboženské vyznání.

Osvojování a rozvíjení čtenářských dovedností je proces velice složitý a namáhavý jak pro samotné děti, tak i pro jejich učitele a rodiče.

Dovednost číst je základním stavebním kamenem funkční gramotnosti. Díky tomu se může šířit vzdělanost a kultura lidstva. Této skutečnosti odpovídá i přední postavení českého jazyka a výuky čtení ve školním vzdělávání. V moderním vyučování čtení ustupuje do pozadí důležitost správné techniky čtení a klade se čím dál tím větší důraz na porozumění čtenému textu a práci s ním. Za tímto účelem jsou používány nové vyučovací metody, formy a pomůcky.

S celkovým hospodářským, politickým a kulturním vývojem se vyvíjely i nové pedagogické směry, které s sebou nesly i nové přístupy k vyučování prvopočátečního čtení. I přesto, že některé z nich již zanikly, staly se inspirací a východiskem pro tvorbu nových přístupů.

V současnosti díky Standardu národního vzdělávání a Rámcovým vzdělávacím programům mohou učitelé volit rozličné vyučovací metody a formy. Každý žák je jiný, má své individuální potřeby a zájmy a vyhovuje mu jiný vyučovací přístup. Učitelé mohou podle vlastního uvážení využívat a kombinovat vyučovací metody a formy tak, aby se vyučování čtení stalo efektivní a zároveň pro žáky co nejvíce motivující a povzbuzující k jejich vlastní aktivitě.

Kromě rozvoje čtenářských dovedností a počáteční čtenářské gramotnosti by se současná výuka čtení měla zabývat také budováním pozitivního vztahu dětí ke knihám a jejich zájmu o čtení a nenásilným způsobem vést žáky ke „čtenářství“, které se tak může stát nástrojem obohacujícím děti po stránce estetické, emocionální i vědomostní. Škola by měla žákům předkládat rozmanitou dětskou literaturu, pěstovat kulturu mluveného projevu a rozvíjet slovní zásobu.

Tato diplomová práce se bude zabývat otázkou využívání vyučovacích metod a forem ve výuce prvopočátečního čtení a jejich vlivem na rozvoj čtenářských dovedností a strategií, čtenářské gramotnosti a aktivity žáků.

1 ČTENÁŘSKÁ GRAMOTNOST PROSTŘEDNICTVÍM RÁMCOVÉHO VZDĚLÁVACÍHO PROGRAMU PRO ZÁKLADNÍ VZDĚLÁVÁNÍ

V České republice se vzdělávání na základních školách stejně jako vzdělávání předškolní, střední, vyšší odborné a jiné vzdělávání ve školách a školských zařízeních řídí školským zákonem č. 561/2004 Sb. Školský zákon rovněž určuje podmínky, za kterých se uskutečňuje vzdělávání a výchova, stanovuje práva a povinnosti fyzických a právnických osob při vzdělávání a vliv institucí, jež mají na starosti státní správu a samosprávu ve školství.

Mezi hlavní zásady vzdělávání v našem státě patří stejný přístup ke všem občanům České republiky nebo jiného členského státu Evropské unie ke vzdělávání, bez jakékoli diskriminace, zohledňování individuálních vzdělávacích potřeb každého žáka, zásada vzájemné úcty, respektu a důstojnosti všech účastníků vzdělávacího procesu, bezplatné základní a střední vzdělávání ve státních školách, svobodné šíření vědomostí korespondujících s obecnými vzdělávacími cíly, prohlubování vzdělávání na základě výsledků získaných ve vědě, co nejefektivnější využívání současných pedagogických přístupů a metod, hodnocení výsledků vzdělávání podle dosažení vzdělávacích cílů a zásada příležitosti k celoživotnímu vzdělávání pro každého občana České republiky nebo jiného členského státu Evropské unie.

1.1 Povinná školní docházka

Školský zákon (§36 Plnění povinnosti školní docházky, 2004) ukládá povinnost devítileté školní docházky, nejdéle však do konce školního roku, ve kterém žák dosáhne sedmnácti let. Vztahuje se na státní občany České republiky, na občany jiného členského státu Evropské unie, kteří v České republice pobývají na základě zvláštního pobytového povolení, na jiné cizince s trvalým nebo přechodným pobytem a azylanty a účastníky řízení o udělení azylu.

Povinnost školní docházky začíná na počátku školního roku, který následuje po dni, kdy dítě dosáhne věku šesti let. Vývoj dětí je však individuální, některé dozrávají později, a proto mohou rodiče na základě psychologického vyšetření

požádat o odložení školní docházky. U dětí nedostatečně zralých pro plnění školních povinností by hrozilo přetěžování, špatný školní prospěch a nebezpečí jiných tělesných a duševních problémů.

1. 1. 1 Školní zralost

„Školní zralost v pedagogicko-psychologickém pojetí znamená stav dítěte projevující se v takové úrovni jeho organismu, která mu umožňuje adaptaci na prostředí školy. Toto pojetí vychází z teorií vývojové psychologie, které vysvětlují, jak dítě dozrává ve své centrální nervové soustavě, ve svých mentálních schopnostech, vnímání, pozornosti, řečových a komunikativních dovednostech“ (J. Průcha, E. Walterová, J. Mareš, 2008, s. 243). Školní zralost tedy znamená připravenost dítěte pro vstup do školy po stránce rozumové, tělesné, citové a sociální. Závisí na biologickém procesu zrání centrální nervové soustavy a na všech dosavadních zkušenostech dítěte. Ke zjišťování školní zralosti slouží řada testů, pomocí kterých je u dětí zjišťována zralost rozumová, tělesná, citová a sociální.

Zralost rozumová je pro vstup dítěte do školy jednou z nejdůležitějších. Nezáleží u ní na věku, ale na úrovni a změnách v myšlení a chování dítěte. Pomalu se objevuje logické myšlení, i když zatím převažuje mechanická paměť. Dítě využívá své dosavadní zkušenosti, rozlišuje drobnější detaily, začíná chápat abstraktní pojmy, myšlení se stává více objektivní a dítě se zajímá o věci kolem sebe. Pozornost už bývá úmyslná, i když je dítě schopno soustředit se jen krátce. Na vývoji myšlení závisí i rozvoj řeči. Při vstupu do školy by dítě mělo mít vytvořenou přiměřenou slovní zásobu, to je asi 3 000 až 3 500 slov. Mělo by být schopné hovořit plynule v kratších větách se správnou stavbou a artikulací.

Tělesně zralé pro vstup do školy bývají děti okolo šestého roku. V této době by dítě mělo mít za sebou první strukturální přeměnu, kdy se protahuje postava i končetiny a hlava se zdá v poměru k tělu menší. Tělo přestává mít válcovitou podobu, zdá se kratší, zužuje se pas a rozšiřují se ramena. Tyto tělesné změny mají vliv na ovládání pohybů celého těla. Ty se tak stávají koordinovanější a různorodější, zlepšuje se jemná motorika, dítě lépe využívá svých sil. Váha ani výška dítěte na školní zralost moc velký vliv nemají. Dalším znakem tělesné zralosti je prořezávání stálých zubů.

Zralost citová znamená, že dítě vstupující do školy by mělo mít úměrné reakce na různé podněty, mělo by být schopné plnit příkazy, snažit se vyvíjet patřičné úsilí při vykonávání různých činností a překonávat překážky. Mělo by si umět zvyknout na neznámé prostředí a nové podmínky a nacházet uspokojení při dosahování různých cílů.

Sociální zralost je závislá na zralosti citové. Dítě by mělo samo vyhledávat společnost dalších dětí a přizpůsobovat se i zájmům ostatních. Mělo by být ochotné podřízovat se autoritám, ale na druhou stranu by mělo umět částečně samostatně jednat a plnit úkoly.

1.2 Bílá kniha a RVP ZV

Na konci 20. století se objevují snahy o nový přístup ke vzdělávání. Jejich hlavním cílem je podpora všestranného rozvoje každého žáka, vytvoření nových vztahů mezi učitelem a žáky a mezi školou a společností, odbourání stresových situací ve škole, rozvoj samostatnosti, odpovědnosti, tvořivosti, logického myšlení, a aktivity žáků pomocí vhodné motivace. V centru zájmu již není učivo, ale rozvoj komunikačních schopností, estetického vnímání, zdravého životního stylu, atd. K tomu se využívají nové vyučovací metody a formy. Z těchto nových tendencí čerpá Standard národního vzdělávání i Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, který vychází ze systému kurikulárních dokumentů, takzvané Bílé knihy.

Konečná podoba Bílé knihy neboli Národního programu rozvoje vzdělávání v České republice, byla na základě usnesení vlády České republiky schválena 7. února 2001. *„Česká bílá kniha je pojata jako systémový projekt formulující myšlenková východiska, obecné záměry a rozvojové programy, které mají být směrodatné pro vývoj vzdělávací soustavy ve střednědobém horizontu“* (Národní program rozvoje vzdělávání v České republice, 2001, s. 7). Bílá kniha je komplexní návrh, který formuluje základní východiska a záměry vzdělávání pro všechny typy škol. Současně by také měla být pravidelně přezkoumávána, hodnocena, obměňována a aktualizována podle momentálních společenských potřeb. V Bílé knize jsou rozvedeny důležité otázky týkající se školství, např. stanovení obsahu a cílů vzdělávání, způsoby řízení a financování školství, apod. Na základě Bílé knihy

byl rozpracován systém kurikulárních dokumentů pro vzdělávání žáků od 3 do 19 let. Tyto dokumenty jsou tvořeny na úrovni státní, kterou tvoří Národní program vzdělávání a rámcové vzdělávací programy a na úrovni školní, tvořené školními vzdělávacími programy, na jejichž základě se realizuje vzdělávání na konkrétních školách. Všechny tyto dokumenty jsou veřejně přístupné.

Národní program vzdělávání vymezuje vzdělávání jako komplexní systém. Rámcové vzdělávací programy stanovují závazné rámce pro vzdělávání předškolní, základní a střední. Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání byl poprvé zaveden do 1. ročníků základních škol v roce 2007. Jsou v něm uvedeny klíčové kompetence, vzdělávací oblasti, jejich cíle a obsah, průřezová témata a očekávané výstupy, jichž má žák dosáhnout. Nejdůležitějšími trendy rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání jsou zohlednění individuálních potřeb a možností jednotlivých žáků, využívání různorodější organizace vyučování, vytváření pozitivního pracovního, sociálního i emocionálního klimatu pomocí vhodné motivace, změny v hodnocení žáků, zejména větší využívání slovního hodnocení, snaha nevyčleňovat žáky do speciálních škol a zlepšení spolupráce s rodiči.

Vzdělávání na 1. stupni základní školy navazuje na vzdělávání předškolní a výchovu v rodině a snaží se, aby tento přechod byl pro děti co nejjednodušší. Hlavními cíli základního vzdělávání je pomoci žákům naučit se zvládat strategie učení a motivovat je k učení celoživotnímu, rozvíjet u nich tvořivé a logické myšlení a schopnost řešit problémy, naučit je uplatnit své dovednosti a vědomosti v praxi, rozvíjet u žáků schopnost správně komunikovat a vyjadřovat své názory, vést je ke spolupráci a respektování druhých i sebe, rozvíjet u žáků smysl pro zodpovědnost, empatii, vytvářet u nich pozitivní a odpovědný vztah k sobě, k druhým lidem i k přírodě, naučit je toleranci a ohleduplnosti k cizím kulturám a vést žáky k aktivnímu rozvoji a ochraně svého zdraví.

Hlavním záměrem vzdělávání je opatřit žáky souborem klíčových kompetencí a připravit je tím na plnohodnotný život ve společnosti. Tyto kompetence se navzájem prolínají a jsou vždy výsledkem celkového procesu. Je nutné, aby k formování a rozvoji klíčových kompetencí vedl celkový vzdělávací obsah a činnosti, se kterými se žáci ve škole setkávají. Klíčovými kompetencemi v období základního vzdělávání jsou: Kompetence k učení, Kompetence k řešení problémů, Kompetence komunikativní, Kompetence sociální a personální, Kompetence občanské a Kompetence pracovní.

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání byl rozčleněn do devíti vzdělávacích oblastí, kterými jsou: Jazyk a jazyková komunikace, do které je zařazen jak český tak i cizí jazyk, Matematika a její aplikace, Informační a komunikační technologie, Člověk a jeho svět, Člověk a společnost, Člověk a příroda, Umění a kultura, Člověk a zdraví, Člověk a svět práce. Všechny tyto oblasti jsou definovány Charakteristikou vzdělávací oblasti, Cílovým zaměřením vzdělávací oblasti a Očekávanými výstupy a učivem. V dnešní době se již neklade největší důraz na obsah učiva, nýbrž na výstupní kvalitu osvojených dovedností.

1. 2. 1 *Současná výuka čtení a psaní*

Výuka prvopočátečního čtení spadá do vzdělávací oblasti Jazyk a jazyková komunikace. Tato oblast zaujímá nejdůležitější místo ve výchovně vzdělávacím procesu, neboť *„dobrá úroveň jazykové kultury patří k podstatným znakům všeobecné vyspělosti absolventa základního vzdělávání“* (Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání 2005, s. 20). Obsah této vzdělávací oblasti je rozdělen do oborů Český jazyk a literatura, Cizí jazyk a Další cizí jazyk. Dále už se budeme věnovat jen oboru Český jazyk a literatura. Tento obor má tři složky, kterými jsou Komunikační a slohová výchova, Jazyková výchova a Literární výchova. Všechny složky se vzájemně doplňují a tvoří tak komplexní celek. Schopnosti a dovednosti, které žáci získají v oboru český jazyk a literatura jsou nezbytné nejen pro vzdělávání jazykové, ale také pro získávání vědomostí v ostatních vzdělávacích oblastech. Díky užívání mluvené i psané formy mateřského jazyka mohou žáci porozumět společensko-kulturnímu vývoji lidské společnosti.

Obor Český jazyk a literatura obsahuje jazykově-výchovné a literárně-výchovné cíle. Jazykově-výchovnými cíly jsou rozvoj čtenářských a rozvoj jazykových dovedností. Tyto cíle jsou realizovány výukou čtení a prací s textem. Výcvik čtení se provádí proto, aby žáci zvládli techniku správného, uvědomělého, plynulého a výrazného čtení umělecké a naučné literatury přiměřené náročnosti. Cílem jazykové výchovy je rozvoj mluvené řeči, slovní zásoby a schopnosti vyjádřit své názory a pocity. Cílem literární výchovy u začínajících čtenářů je vytvořit kultivovaného čtenáře dětské literatury.

Obsah čtení a literární výchovy se podle J. Tomana (2007) skládá z výcviku čtení, z kultury mluveného projevu a vyjadřování, ze souboru umělecky hodnotných

textů školní žákovské četby, z literárně-estetické činnosti, z elementárních vědomostí o literatuře a příležitostné výchovy literaturou a uměním, která slučuje literárně-výchovný proces probíhající ve škole a současný mimoškolní kulturní a společenský život žáků.

Při výcviku čtení by se žáci měli naučit čtení hlasitému i tichému, studijnímu i krásnému, čtení uvědomělému, plynulému a výraznému. Jedině pokud si žáci osvojí správnou techniku čtení, může dojít k porozumění čtenému textu a čtení se může stát prostředkem k dalšímu vzdělávání. Při výcviku techniky mluveného projevu žáci pracují s texty, využívají artikulační, dechová a hlasová cvičení a cvičení pro rozšíření slovní zásoby a jednoduchých stylistických dovedností. Obsahem počáteční literární výchovy je čtení vybraných textů a dětské literatury. Vyskytují se zde základní literární žánry, které by měly sloužit jako ukázka a motivace žáků k dalšímu samostatnému čtení.

1. 2. 2 Čtenářská gramotnost a její začlenění v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání

Nejdůležitějším úkolem školy by mělo být její propojení s běžným životem ve společnosti. V oblasti českého jazyka a literatury to tedy znamená naučit žáky pracovat s texty, se kterými se budou setkávat v každodenním životě. Proto by žáci měli mít možnost pracovat ve škole s nejrůznějšími druhy textů a naučit se vyhledávat, třídit a hodnotit informace v nich obsažené.

Výraz gramotnost je definován mnoha způsoby. Dříve se jednalo pouze o schopnost číst a psát, dnes však již chápeme gramotnost jako schopnost efektivně využívat psané podoby řeči v rozličných životních situacích. Proto také vznikl výraz funkční gramotnost, což je *„vybavenost člověka pro realizaci různých aktivit potřebných pro život v současné civilizaci. Je to gramotnost v oblasti literární, dokumentové a numerické, např. dovednost nejen číst, ale také chápat složitější texty, vyplnit formulář, rozumět grafům a tabulkám apod.“* (J. Průcha, E. Walterová, J. Mareš, 2008, s. 67). Funkční gramotnost má vliv na každodenní život lidí a kvalitu jejich běžných činností jak v pracovním, tak i v soukromém životě.

Součástí funkční gramotnosti je gramotnost čtenářská, která je definována jako *„komplex vědomostí a dovedností jedince, které mu umožňují zacházet s písemnými texty běžně se vyskytujícími v životní praxi (např. železniční jízdní řád,*

návod k užívání léku apod.) Jde o dovednosti nejen čtenářské, tj. umět texty přečíst a rozumět jim, ale také dovednosti vyhledávat, zpracovávat, srovnávat informace obsažené v textu aj. Čtenářská gramotnost je považována za součást funkční gramotnosti“ (J. Průcha, E. Walterová, J. Mareš, 2008, s. 34).

Ve výzkumu PIRLS je Čtenářská gramotnost (Progress in International Reading Literacy Study) popisována jako *„schopnost rozumět formám psaného jazyka, kterou vyžaduje společnost a/nebo oceňují jednotlivci, a tyto formy používat. Mladí čtenáři mohou odvozovat význam z široké škály textů. Čtou, aby se učili, účastnili se čtenářského života a také pro radost“* (I. Krampolová, E. Potužníková, 2005, s. 11) Čtenářská gramotnost tedy znamená schopnost pochopit smysl psaného textu, využívat jej v běžném životě, k rozvoji svých schopností a vědomostí a k začlenění do společnosti.

V dnešní době se můžeme setkat i s pojmem školská gramotnost, která souvisí s mechanickým učením a reprodukcí učiva bez porozumění. Současná škola by měla usilovat o respektování potřeby funkční gramotnosti, snaží vyhýbat mechanickému učení a přecházet k rozvíjení schopností a dovedností, které žáci mohou aplikovat v každodenních situacích.

R. Wildová (2005) uvádí, že mezinárodní výzkumy čtenářské gramotnosti OECD/PISA¹ a PIRLS² odhalily, že i přes velkou pozornost učitelů na našich školách věnovanou vytváření a rozvíjení čtenářských dovedností, byly výsledky žáků v testech zjišťujících schopnost využívání čtenářské gramotnosti ve většině případů podprůměrné. Toto zjištění ukázalo, že výuka čtení v českých školách systematicky rozvíjí techniku čtení, ale rozvíjení schopnosti porozumění čtenému textu a práce s ním je nedostatečné. Tento problém byl řešen i v Rámcovém vzdělávacím

¹ Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj (Organisation for Economic Co-operation and Development) je „mezinárodní organizace sdružující 26 průmyslově nejvyspělejších zemí s demokratickými politickými systémy a tržním hospodářstvím“ (J. Průcha, E. Walterová, J. Mareš, 2008, s. 145).

„Mezinárodní program pro hodnocení žáků organizace OECD (International Programme for Student Assessment) s cílem monitorovat na základě mezinárodního koncepčního rámce výstupy vzdělávacích systémů prostřednictvím výsledků žáků všech členských zemí OECD. Výzkum PISA je založen na spolupráci odborníků ze zúčastněných zemí a je řízen jejich vládami na základě společných zájmů v oblasti školské politiky. Mezinárodně používané testové nástroje jsou validní a berou v úvahu kulturní i kurikulární odlišnosti jednotlivých zemí“ (R. Metelková Svobodová, 2008, s. 16).

² „Mezinárodní výzkum čtenářské gramotnosti (Progress in International Reading Literacy Study), který je organizován Mezinárodní organizací pro hodnocení výsledků vzdělávání. Výzkumu se zúčastnilo 35 zemí a v České republice byl financován z prostředků MŠMT“ (R. Metelková - Svobodová, 2008, s. 16).

programu pro základní vzdělávání, kde se již klade důraz na vytváření počáteční čtenářské gramotnosti a výuku čtení jako důležitého komunikačního nástroje.

Čtenářská gramotnost je rozvíjena po celou dobu školní docházky. Období prvního a částečně i druhého ročníku je označováno jako období počáteční čtenářské gramotnosti, kterému předchází etapa takzvané pregramotnosti spadající do předškolního období. Etapa pregramotnosti je velmi významná neboť se v ní u dětí rozvíjí komunikační, vyjadřovací a poznávací schopnosti. Vstupem do školy nastává období rozvoje počáteční čtenářské gramotnosti. Děti se v 1. ročníku učí číst a psát a v dalších ročnících by se tyto dovednosti měly stále procvičovat a zdokonalovat tak, aby se u nich postupně vystavěly základy funkční gramotnosti. Právě z tohoto důvodu je nutné kromě správné techniky čtení u žáků rozvíjet i sluchové a zrakové vnímání, vyjadřování a schopnost přemýšlet. Výuka čtení by měla směřovat zejména ke čtení s porozuměním, k rozvoji schopností pracovat s různými texty a vyhledávat v nich potřebné informace. Z. Matějček (in R. Wildová, 2005) uvádí, že etapa počáteční čtenářské gramotnosti končí tzv. sociální únosností čtení, kdy žák dokáže za 1 minutu bezchybně přečíst 60 – 70 slov.

Uvědomělé čtení je prvotní etapou zvládnutí textu. Schopnost porozumění textu je psycholingvistická činnost a podstatou uvědomělého čtení není jen pochopení jazykových a větných konstrukcí, ale hlavně objektivní porozumění textu jako komplexnímu sdělení. Veškeré školní vyučování probíhá právě na základě textů. Ty jsou žákům předkládány tak, pochopili autorův záměr, orientovali se v ději, porovnávali a vyhodnocovali získané informace.

Je nutné u dětí rozvíjet kritické myšlení, schopnost samostatně přemýšlet a spojovat nové poznatky se staršími v souvislé celky. Pro rozvoj čtenářských dovedností je nezbytné neustále podporovat rozvoj metakognitivního vnímání³ dětí, pomocí vysvětlování nových významů a smyslů čteného textu. Metakognitivní vnímání můžeme podporovat také zadáváním tvořivých úloh, zařazováním aktivizujících metod a forem a správnou motivací.

³ Metakognitivní vnímání je „způsobilost člověka plánovat, monitorovat, vyhodnocovat postupy, jichž sám používá, když se učí a poznává. Jde o činnost vědomou, která vede člověka k poznání, jak já sám postupuji, když poznávám svět“ (J. Průcha, E. Walterová, J. Mareš, 2008, s. 122).

2 VÝUKA PRVOPOČÁTEČNÍHO ČTENÍ

Čtení je „*Druh řečové činnosti spočívající ve vizuální recepci znaků (slov, vět, neязыkových symbolů), jež jsou podnětem pro myšlenkovou činnost (porozumění významu znaků). Proces čtení zahrnuje několik fází, jejichž výsledkem má ideálně být porozumění čtenému textu a vnitřní zpracování příslušné informace. V pedagogickém aspektu má čtení prvořadou důležitost jakožto součást čtenářské gramotnosti, základního předpokladu vzdělávání. Proto je výuka čtení začleněna v povinném učivu od 1. ročníku základní školy, ve vyšších ročnících se kultivuje v rámci literární výchovy*“ (J. Průcha, E. Walterová, J. Mareš, 2008, s. 34).

Čtenářem je člověk, který čte tištěné texty. V období výuky prvopočátečního čtení to znamená žákem 1. ročníku základní školy. Aby dítě bez větších problémů zvládalo nejen výuku prvopočátečního čtení, ale všechny své školní povinnosti, je nutné, aby bylo dostatečně zralé pro vstup do školy. Začátek školní docházky totiž znamená pro dítě velkou změnu, neboť jsou na něho postupně kladeny požadavky různého druhu. Rozvíjí se paměť, pozornost, sebekontrola, vytrvalost, estetické vnímání, senzomotorika, atd. Myšlení dítěte mladšího školního věku již uznává zákony logiky, avšak dosud není abstraktní. Děti již zvládají hodnotit, třídit, řadit, apod., ale jejich vnímání a dovednosti jsou stále ještě spjaty s názorným učením, s konkrétními předměty, které vnímají okolo sebe a mohou s nimi manipulovat. Tomuto období se říká období konkrétních operací nebo také realismus. V tomto stadiu se u dětí formuje také jejich schopnost hodnocení a sebehodnocení, morální zásady, sociální vztahy a přístup k práci.

2.1 Průběh čtení

Výuka prvopočátečního čtení je velmi složitý proces, který má svůj specifický charakter, proto na něj nelze nahlížet jen z hlediska metodologického, ale částečně také z pohledu psychologického.

Průběh výuky čtení a psaní je popisován jako postup od smyslu ke znaku a od znaku ke smyslu. Při psaní vkládáme smysl do znaků (kódujeme) a při čtení vyhledáváme smysl těchto znaků (dekódujeme). Těmto poznávacím schopnostem

se musí děti ve škole naučit. Proces čtení je komplexním poznávacím procesem a sestává z několika jednotlivých procesů. Tyto procesy se v průběhu výuky čtení postupně plně automatizují.

Procesem čtení po stránce psychologické se jako první začal zabývat francouzský fyzik L. É. Javal, který v roce 1879 zkoumal pohyby očí během čtení a zjistil tak, jaké jsou zákony procesu čtení. V. Příhoda (1934) uvádí, že pohyb oka při čtení není plynulý, ale zastavuje se v pravidelných intervalech. V procesu čtení existují 4 nejdůležitější druhy očních pohybů. Jedním z nich je sakadický pohyb, což je pohyb oka po řádku zleva doprava, který je nesouvislý a narušovaný očními zastávkami. Takovýto pohyb trvá asi jen 20 – 40 tisícin sekundy. V délce očních pohybů není mezi dětmi a dospělými téměř žádný rozdíl. Dalším druhem pohybu je dlouhý a plynulý pohyb oka mezi řádky, který se děje najednou. Oko se pohybuje k novému řádku v tupém úhlu zprava doleva. Třetí druh pohybu se nazývá regrese. Což jsou zpáteční krátké pohyby zprava doleva po řádku. Tyto pohyby jsou soustředěné a pátravé. Čtenář se očima vrací, pokud dobře neidentifikoval předešlá slova nebo pokud v textu něco nepochopil. Zpátečních pohybů by mělo být co nejméně. Setkáváme se s nimi hlavně u dyslektiků. Se zdokonalováním dovednosti čtení tyto pohyby ubývají. Posledním druhem jsou pohyby rozptýlené, které se rozbíhají nahoru i dolů při těkání zraku po řádku.

Samotné čtení neprobíhá při pohybu oka, ale v pauzách, které nazýváme fixace. Tyto fixace se prodlužují s přibývajícím čtenářskými zkušenostmi. Při popisu procesu čtení zmiňují B. Fabiánková, J. Havel a M. Novotná (1999) tzv. čtecí pole, které je definováno rozsahem pozornosti v jediném záběru pohledu očí. Přímé čtecí pole je malé, obsahuje jen několik písmen, ale za nepřímého vidění můžeme během jedné fixace přečíst více slov. Počet hlásek přečtených během jedné fixace se odvíjí od obsahu textu. Počet nesouvislých hlásek je 4 – 5, hlásek složených ve slova přečteme 16 – 25 a množství hlásek ve větách je 20 – 30. Dospělý člověk přečte za 1 vteřinu v průměru 5, 3 slov. U zkušeného čtenáře se čtecí pole zmenšuje, pokud čte složitější text obsahující slova, která jsou pro něj neznámá. Čtenář si v takovém případě nevšímá slova jako celku, čte ho po částech, ovšem vázaně. Tato vázanost spolu s rychlostí vnímání slov zajišťují pochopení smyslu čteného slova. Většinou stačí zkušenému čtenáři pouze pohled na známý text k tomu, aby ho zvládnul přečíst rychle a v jednom kuse. Poznává totiž slova podle takzvaných opěrných písmen. V důsledku toho ovšem může i velmi dobrý čtenář

chybovat při čtení snadného textu. Stručně řečeno, při čtení se nezabýváme jednotlivými hláskami, ale stačí nám jen náznaky tvarů písmen. Proto tím nejdůležitějším při čtení pro nás nejsou hlásky, ale smysl čteného textu. Slova a hlásky, které vnímáme očima, smysl netvoří, pouze ho nastiňují.

Čtecím polem začínajícího čtenáře bývá jen jedno písmeno. K přečtení jednoho slova musí žák vnímat každé písmeno zvlášť a vybavovat si jemu odpovídající hlásku. Proto žáci v začátcích výcviku čtení vlastně jen odříkávají hlásky nebo slabiky obsažené ve slově a nečtou slovo tak, jak by mělo být skutečně vyslovováno.

Další rozdíl mezi žákem, který se učí číst a zkušeným čtenářem spočívá v tom, že zkušený čtenář chápe smysl čteného textu ihned během zrakového vnímání, eventuálně ihned po něm. Proto také dokáže číst výrazně a se správnou intonací, kdežto žák začínající se čtením má ze začátku problémy s porozuměním čtenému textu. U začínajících čtenářů je proces porozumění spjat nejen se zrakovým vnímáním, ale také s vnímáním řečově-sluchové. Proto si začínající čtenáři pomáhají šeptáním, po kterém teprve následuje pochopení přečteného textu. Další příčinou problémů s porozuměním textu je počáteční pomalé, málo plynulé čtení. Proto je nutné u začínajících čtenářů techniku čtení neustále procvičovat a zdokonalovat.

2. 2 Etapy vývoje čtení

Po stránce vytváření čtecích dovedností je čtení rozděleno do tří etap, kterými jsou etapa analytická, etapa syntetická a etapa automatizace. Tyto etapy nenásledují jedna po druhé, ale pro každou etapu je příznačný určitý způsob čtení většiny slov vyskytujících se ve čteném textu.

Etapě analytické by mělo předcházet ještě období nácvičku zvukové analýzy a syntézy, neboť čím snadněji žáci zvládají diferencovat zvuky mluvené řeči, tím lepší je jejich schopnost spojování zvuků při čtení. Tato etapa se ještě dále člení na stupeň ovládnutí písmen a stupeň slabičně analytického čtení, které přesahuje ještě do dalšího roku výuky čtení. Samotné zvládnutí grafických tvarů písmen žáci, kteří nemají sníženou schopnost diferenciací tvarů, zvládají bez větších obtíží, ty přichází až při spojování písmen do slabik, při kterém se mohou objevovat

nesnáze způsobené rozmanitostí zvuků souhlásek spojovaných s různými samohláskami.

Po analytické etapě následuje etapa syntetická. *„Syntéza jako samostatný proces nemůže existovat, musí se vždy jednat o syntézu něčeho, v případě výuky čtení o syntézu grafických znaků. Každý grafický znak má svou artikulační zvukovou hodnotu. Syntéza se tedy vyvíjí na základě vnímání spojovaných částí a vybavování jejich významových ekvivalentů. Nutnou složkou syntetické činnosti jsou pamětní asociativní procesy vybavování. K syntéze dochází proto, že vybavování probíhá velmi rychle, prakticky současně. Důležitou úlohu zde mají kvalita pozornosti, její extenzita, intenzita, rozdělování a přenášení pozornosti“* (M. Kořínek, Z. Křivánek, 1985, s. 33). Z toho plyne, že při zrakovém vnímání během čtení dochází ke složitému procesu, kde se slučuje vnímání, představivost, pozornost, paměť, myšlenkové procesy a artikulační motorika. Tuto syntézu je nutné procvičovat neustálým opakováním. Počet opakování je u každého dítěte jiný, záleží na kvalitě pozornosti a motivaci ke čtení.

Konečnou etapou je automatizace. Zde musíme uvést, že pro výuku čtení je velmi důležitá paměť, proto k tomu, aby si žáci upevnili a zautomatizovali osvojené vědomosti a schopnosti, je nezbytné jejich neustálé opakování, procvičování, prohlubování a rozšiřování, díky němuž děti nacházejí vhodnou cestu ke čtení nových slov, které již vnímají jako celek.

2.3 Fáze nácviku čtení

Mezi autory, kteří se zabývali nácvikem čtení, zařazují B. Fabiánková, J. Havel a M. Novotná (1999) J. Linharta a A. Zimmermanna. Podle J. Linharta má nácvik plynulého čtení čtyři fáze. První z nich je fáze navozování. V ní se žák teprve seznamuje s určitým slovem. Toto slovo vnímá nejdříve jako celek, který postupně analyzuje. Pomocí učitele dělí slovo na slabiky, které čte poté vcelku. Postupně se žák učí porozumět smyslu čteného textu. Druhou fází je fáze nacvičování. Jak jsme již dříve uvedli, k osvojení správné techniky čtení slov je nutné opakování a pozdější zavádění slov podobného typu, kdy se zdokonaluje schopnost soustředit se. Z prvotního vnímání se stává záměrné pozorování a čtení se zpřesňuje. To znamená, že nespojené slabikování přechází ve slabikování

vázané. Fáze nacvičování plynule přechází v procvičování, kdy žáci opakují čtení slov, která už znají a zároveň čtou nová slova podobného typu, čímž si prohlubují již nabyté dovednosti. Čtení těchto slov by se poté již mělo stát plynulým. Období, kdy se žák učí číst, končí fází docvičování. Díky nepřetržitému opakování a procvičování se dovednost číst stává automatickou.

A. Zimmermann rozlišuje proces čtení písmen a proces čtení slabik. Proces čtení písmen dělí na pět částí. V první z nich je úkolem učitele dát žákům vhodný podnět ke čtení. Pomocí pozitivní motivace vzbudit u dětí zájem o čtení a rozvíjet jejich rozumové schopnosti. V další části žáci zrakově vnímají písmena, rozvíjí se schopnost zrakové diferenciaci, zraková paměť a schopnost záměrného soustředění pozornosti. V další části probíhá poznávání zvukové formy odpovídající hlásky a vyslovení hlásky. Zdokonaluje se schopnost akustické diskriminace, sluchová paměť a správná artikulace. Poté se cvičí tvarová paměť, díky které jsou žáci schopni rozeznat tvary písmen. V poslední části se u žáků pěstuje schopnost objektivního zhodnocení vlastního výkonu. V případě chybného přečtení písmene by žáci měli adekvátně reagovat na chyby. Pro větší motivaci je vhodné, aby děti byly často chváleny.

Proces čtení slabik člení A. Zimmerman podobným způsobem. Nejdříve se rozkládají slabiky na hlásky, rozlišují se hlásky obsažené ve slabice a jejich posloupnost a zdokonaluje se schopnost akustické diferenciaci. Následuje zpětná zvuková syntéza hlásek ve slabiku. Žáci pochopí, že z rozložených hlásek opět vznikne slabika a tuto slabiku správně vyslovují. Poté se již spojují písmena s hláskami. Samozřejmě musí být znalost písmen a schopnost diferenciaci grafických tvarů. Konečně se přechází ve čtení slabiky, při kterém děti dochází k poznání, že spojená písmena vytváří optickou podobu slabiky. Nakonec jsou žáci opět vedeni k objektivnímu zhodnocení vlastního výkonu. Dobrý výkon přináší dětem radost a uspokojení, při nesprávném přečtení slabiky by se žáci měli dokázat sami opravit.

Na závěr musíme opět zmínit význam motivace. Jelikož se výuka čtení realizuje pomocí neustálého opakování a procvičování, je nutné vhodně zvolit texty, které budou žákům blízké, srozumitelné a zajímavé. Díky dobré motivaci a aktivizaci žáků se u nich spouští proces neúmyslného zapamatování, které je efektivnější a trvalejší než zapamatování úmyslné.

2. 4 Diagnostika dosažené úrovně čtení

Čtení je porozumění zapsané řeči. Je pro něj nutná znalost písmen abecedy, dovednost spojit tato písmena v celky a umění porozumět čtenému textu. Kvalita čtení a míra porozumění jsou na sobě závislé. Čím kvalitnější je technika čtení, tím lepší může být porozumění čtenému textu. Na míru porozumění textu mají velký vliv také dosavadní zkušenosti a vědomosti dítěte, jeho celkový duševní i fyzický rozvoj a slovní zásoba. Je velmi důležité už od začátku vést děti k vytváření představ o obsahu čteného textu, rozvíjet jejich paměť, představivost, rozumové schopnosti a zlepšovat úroveň mluveného projevu. Podle V. Příhody (1934) by součástí každé učebnice měly být diagnostické testy sloužící jako zpětná vazba toho, zda je učebnice kvalitní a jestli žáci skutečně zvládli probírané učivo. Tato zpětná vazba je důležitá jak pro učitele, tak pro samotné žáky. Diagnostickými testy lze zjišťovat i dosažnou úroveň čtení. Při běžném čtení ve vyučování totiž nemusí učitel vždy odhalit chyby a nedostatky jednotlivých dětí a včas je napravit. Počáteční čtení hodnotíme za účelem zjištění žákova individuálního rozvoje a naplánování dalších postupů pro jeho optimální vývoj. Ideální je vést žáky nenásilným způsobem k postupnému sebehodnocení a nápravě vlastních chyb.

Úroveň čtenářského výkonu zjišťujeme pomocí posuzování znaků čtenářské dovednosti neboli techniky čtení. Při čtení textu sledujeme u žáků správnost a způsob čtení a míru porozumění čtenému textu. Způsobem čtení poznáváme čtenářovu schopnost analýzy a syntézy slov. Správnost čtení a porozumění čtenému textu je výsledkem procesu čtení. Porozuměním chápe R. Wildová (2005) schopnost žáka odpoutat se od techniky čtení a vnímat význam čteného textu. Porozumění čtenému textu je závislé na úrovni techniky čtení konkrétního žáka. V současnosti se začíná hodnotit již v počátcích nácviu čtení v 1. ročníku, protože již v této fázi tvoří porozumění textu základ počáteční čtenářské gramotnosti, která je součástí gramotnosti funkční, nezbytné pro plnohodnotný život člověka ve společnosti.

Průběh čtenářského výkonu posuzujeme podle způsobu čtení. Žák by měl plynule spojovat slabiky ve slova a slova ve věty. Během 1. třídy by děti měly přejít od čtení slov po slabikách ke slabikování vázanému a později k plynulému čtení slov a krátkých vět.

Správnost čtení znamená, zda dítě čte to, co je v textu skutečně napsáno. Na správnosti čtení je závislé porozumění čtenému textu. Je důležité vést žáky

už od začátku výcviku čtenářských dovedností k přesnému a správnému čtení bez chyb a k uvědomění si obsahu čteného textu. Kvalita čtení by se měla postupně zvyšovat stejně jako náročnost čtených textů.

Dříve byla významným kritériem rychlost čtení, avšak v současnosti se na ni již neklade velký důraz. Rychlost čtení může signalizovat, do jaké míry má čtenář zautomatizované všechny procesy čtenářského výkonu. Rychlost čtení je také spojena s plynulostí a způsobem čtení. Při zdokonalování způsobu čtení se bude samovolně zvyšovat i jeho rychlost. Neměli bychom ji zvyšovat násilím, to by totiž mohlo vést ke zhoršení porozumění.

V etapě prvopočátečního čtení můžeme u žáků běžně pozorovat různé druhy čtenářských chyb, které mohou být příčinou špatného porozumění textu. Jsou to zejména chyby vznikající z nedokonalé znalosti písmen a nejistotě při jejich rozeznávání. Projevují se nejčastěji u žáků, kteří mají problémy se zrakovou diferenciací, což mohou být děti nezralé pro školní docházku, děti s častou nebo dlouhou absencí ve škole nebo děti s menším rozumovým nadáním. Tyto chyby lze odstranit vytrvalou prací a individuálním doučováním. Dalším typem chyb jsou chyby způsobené záměnami písmen, která mají podobný tvar. Stejně jako u předchozího typu chyb i zde je hlavní příčinou špatná zrková diferenciacie. Zároveň ale může být důvodem dyslexie. Pokud se častým procvičováním po nějakém čase čtení nezlepší, je vhodné navštívit s dítětem pedagogicko-psychologickou poradnu. Dále můžeme pozorovat chyby způsobené převrácením písmen nebo slabik ve slovech. Tyto chyby odstraňujeme pomocí speciální záložky s vystříženým okénkem, jež žákovi odkrývá jen tu část slova, kterou zrovna čte. Jiným nedostatkem, se kterým se ve vyučování prvopočátečnímu čtení často setkáváme, je takzvané dvojí čtení, které je způsobeno špatným skládáním hlásek ve slabiky, či slabik ve slova, kdy si žáci hlásky nebo slabiky nejdříve tiše předříkávají a až poté je vysloví. Náprava opět spočívá v dlouhodobé individuální práci se žákem. Žáci, kteří neví, o čem čtou nebo špatně rozumí smyslu čteného textu, mívají při čtení špatný přízvuk. Pro odstranění takových chyb je důležité se žákem číst vyhovující texty a kontrolovat, zda rozumí jejich obsahu. Při čtení mohou dělat žákům značné potíže také různé závady řeči, kterých se mohou děti zbavit cvičením správné výslovnosti za pomoci rodičů a logopeda. Posledním typem čtenářských chyb je časté komolení slov. Příčiny těchto chyb odhalujeme pomocí odborníků

z pedagogicko-psychologické poradny, kde nám též pomohou s vhodným řešením těchto problémů.

Jednou ze zmiňovaných příčin nesprávného čtení může být dyslexie, což je mezinárodní označení pro vývojové poruchy čtení, kdy žák není schopen naučit se číst obvyklými metodami. E. Kubická (1994) uvádí, že dítě se s touto poruchou buď narodí, nebo ji získá v časném stadiu vývoje. Dyslexie se objevuje u dětí s různým stupněm nadání, nejčastěji však u dětí s průměrnou až lehce podprůměrnou inteligencí. Dyslexie má negativní vliv na výsledky i v jiných předmětech než jen v českém jazyce, mnohdy je u dyslektiků oslabena i celá verbální sféra. Děti s dyslexií bývají snadněji unavitelné, nepozorné a rychleji zapomínají učivo. Bývají také často lítostivé a přecitlivělé. Proto je nutná komplexní, trpělivá a soustavná práce s takovými dětmi, na níž se podílí jak učitel a odborníci z pedagogicko-psychologické poradny, tak i samotní rodiče. Této práci by měla předcházet diagnostická analýza. Nápravnou práci s dyslektikem musíme přizpůsobit jeho individuálním schopnostem a potřebám. Nutná je dobrá motivace, abychom nejen vzbudili zájem dítěte o práci na svém zlepšení, ale také abychom tento zájem udrželi. Musíme mít na paměti, že při práci s dyslektikem postupujeme pomalu a nesmíme dopustit, aby se naučil něco chybně.

K dosažení cílů výuky čtení by mělo přispívat pozitivní klima ve třídě i v celé škole. Žáci by se měli učit v prostředí podnětném pro čtení, cítit se příjemně a v bezpečí. Hodnocení úrovně počátečního čtení by mělo probíhat současně s posuzováním celkového rozvoje žáka ve všech složkách počáteční gramotnosti.

Současným trendem je sledovat a podporovat kladný vztah žáků ke čtení a knihám již v počátcích výuky čtení. Vztah dětí ke knihám se začíná formovat mnohem dříve než po vstupu do školy. Škola by na tento vztah měla plynule navázat a rozvíjet ho prostřednictvím rozličných vyučovacích metod a forem. V dalších kapitolách se proto budeme zabývat některými z nich.

3 METODY VE VÝUCE ČTENÍ

Vyučování je velmi složitý proces, v němž na sebe vzájemně působí učitel, žák a obsah vyučování. Toto vzájemné působení se děje pomocí vyučovacích metod. Výraz metoda je odvozen z řeckého slova *methodos*, což v překladu znamená cesta za určitým cílem. V pedagogickém slovníku je uvedeno, že „*vyučovací metoda je postup, cesta, způsob vyučování. Charakterizuje činnost učitele vedoucí žáka k dosažení stanovených vzdělávacích cílů*“ (J. Průcha, E. Walterová, J. Mareš, 2008, s. 287).

Je nutné si uvědomit, že vyučovací metody tedy nejsou stěžejním činitelem vyučovacího procesu, ale jsou pouze jedním z činitelů ovlivňujících průběh vyučování. Dalšími činiteli ovlivňujícími výchovně-vzdělávací proces jsou obsah a cíle vyučování, vztahy mezi učitelem a žáky, jejich aktivita a vzájemná kooperace. Velkou roli ve vyučovacím procesu hraje také volba organizačních forem a dodržování vyučovacích zásad.

„Vyučovací metoda je tedy pedagogická – specificky didaktická aktivita subjektu a objektu vyučování, rozvíjející vzdělanostní profil žáka, současně působící výchovně, a to v souladu s vyučovacími a výchovnými principy. Spočívá v úpravě obsahu, v usměrnění aktivity objektu a subjektu, v úpravě zdrojů poznání, postupů a technik, v zajištění fixace nebo kontroly vědomostí a dovedností, zájmů a postojů“ (L. Mojžíšek, 1975, s. 16).

Metody výuky prvopočátečního čtení dělíme na syntetické, analytické a analyticko-syntetické. Všechny tyto metody se navzájem prolínají, mají své klady i zápory a nelze proto jednoznačně určit, která z nich je nejvhodnější pro všechny žáky. Pedagogové by se měli snažit najít možnosti účinného spojení různých metod tak, aby výuka počátečního čtení byla vyvážená.

Na tomto místě uvádíme přehled historických i současných metod používaných ve výuce čtení neboť se domníváme, že i když jsou historické metody již překonané, mohou být některé jejich prvky úspěšně zařazovány jako zajímavé doplnění metod současných.

3.1 Metody syntetické

Základem syntetických metod je spojování prvků v celky, to znamená písmen ve slabiky, slabik ve slova, slov ve věty. Postup ve výuce čtení syntetickými metodami se může jevit jednodušší, přehlednější a rychlejší, avšak na úkor toho bývá čtení často jen mechanické, bez porozumění čtenému textu.

- *Metoda písmenková*

Písmenkové metodě se říká též abecední nebo slabikovací a je považována za nejstarší metodu ve výuce čtení. Používala se už ve starém Řecku a Římě. Písmenková metoda čerpala z elementů psaného jazyka. Žáci se nejdříve učili nazpaměť názvy všech písmen abecedy a jejich tvary, ze kterých poté, co uměli odříkávat abecedu zepředu dozadu i naopak, tvořili slabiky a ze slabik slova. Například slovo pole se četlo jako pé – ó – el – é = pole.

Teprve potom, co žáci zvládli mechanické čtení, se mohlo přistoupit ke čtení logickému. Pro žáky bylo velmi těžké naučit se číst tímto způsobem. Mnohdy trvalo i déle než dva roky, než se naučili číst.

- *Metoda hláskovací*


U hláskovací metody, na rozdíl od metody písmenkové, žáci nečetli název písmene, ale jen hlásku, kterou poté spojovali ve slabiky a slova, například u slova teta děti hláskovaly T – E – T – A = teta. Nejdříve se děti naučily poznávat samohlásky a později přešly k souhláskám. Zastáncem hláskovací metody u nás byl K. Vinařický (in K. Santlerová, 1995), který podle ní vypracoval slabikář Česká abeceda aneb malého čtenáře knížka první.

- *Metoda skriptologická*

Jiným názvem skriptologické metody je metoda čtení psaním, neboť se děti učily číst prostřednictvím psaní. Žáci pomocí sluchu rozkládali věty na slova a slova na slabiky. Z počátku pracovali s jedním velkým psacím písmenem, které vyhledávali mezi ostatními písmeny a učili se ho psát. Tímto způsobem se postupně učili další

písmena abecedy, která pak spojovali do slabik. Nejdříve se učili skládat otevřené slabiky, poté slabiky s dvojhláskou, slabiky se třemi písmeny, slabiky se slabikotvornými r, l a nakonec slabiky se skupinou souhlásek. Později se přecházelo i k tvarům malé psací abecedy a abecedy tiskací.

- *Metoda mnemotechnická - skriptologická*

Ve výuce čtení mnemotechnicko-skriptologickou metodou učitel používal při vyvozování písmene obrázky nebo pomůcky, které napovídaly slovo, náslovnou hlásku a písmeno, např.  slovo – pero, písmeno - P, náslovná hláska – P. Podle této metody vypracovali slabikáře J. Kubálek, V. Bohdanecký nebo J. Pavlovský.

Přívržencem této metody byl také J. A. Komenský, který se tématu prvopočáteční čtení věnoval ve svých dílech a vytvořil podle mnemotechnické-skriptologické metody Živou abecedu. Byl zastáncem názoru, že žáci se mají učit číst mezi pátým a osmým rokem, podle individuální věkové vyspělosti a rozumových schopností. Děti by podle něj měly umět poznat nejdříve určité písmeno a potom ho teprve psát. Komenský napsal také čítanku Počátky, ve které zpracoval přípravu písmenkovou, čtenářskou a mluvní. Výuka čtení podle Komenského čítanky měla několik etap, ve kterých měly být děti nejdříve vhodně motivovány ke čtení. Poté následovala příprava na psaní písmen, obtahování tvarů, psaní písmen spojené s vyslovováním hlásek, psaní slabik, kdy nejprve učitel se žáky danou slabiku analyzoval tak, aby žáci slyšeli obsažené hlásky, poté žáci tyto hlásky vyslovovali a psali celou slabiku. Pokračovalo se přípravou na čtení slov, kdy měli slova rozdělovat čárkami na slabiky. Toto rozdělování probíhalo až do té doby, dokud děti nepřešly ke čtení vět. Zde se už čtení pomalu stávalo plynulým. Dále probíhal soustavný nácvik čtení i psaní, rozvíjelo se ústní vyjadřování a umění vést dialog. Vrcholem výuky čtení bylo samostatné čtení dětské literatury.

- *Metoda fonomimická*

Metoda fonomimická byla nazývána také metodou normálních hlásek. Vycházela z citoslovcí, využívala gestikulaci a mimiku, s jejichž pomocí si děti vybavovaly hlásky a písmena. Například: „Had syčí sssss“. Takto vyvozené hlásky

bývaly ještě často doplněny obrázkem. K vyvození jednotlivých hlásek měly učitelům sloužit různé příběhy. Poté měly děti vymýšlet slova s určitou hláskou na začátku, uprostřed nebo na konci.

J. Bačkora (in K. Santlerová, 1995) rozdělil hlásky do čtyř kategorií. První jsou hlásky, které mají svůj význam, například citoslovce údivu – Á! Další skupinou jsou hlásky nápadně vyčnívající jako samostatné slabiky na začátku slova, jako ve slově O – ta. Hlásky, které zřetelně slyšíme na konci slov, příkladem je no – s. A nakonec hlásky, které nelze slyšet zřetelně. Těmito hláskami jsou j, h, b, p, g. Zatímco na Slovensku učitelé podle této metody učili často, u nás se příliš neujala.

- *Metoda náslovných hlásek*

Ve výuce čtení metodou náslovných hlásek žáci ze slov odposlouchali první náslovnou hlásku, například slovo – máma - hláska M, slovo okno – hláska O = MO. Děti si pomocí obrázků představovaly daná slova, ze kterých poté oddělovaly náslovné hlásky a spojovaly je ve slabiky a slova.

Tato metoda je dodnes používána při vyvozování hlásek jako součást metody analyticko – syntetické.

- *Metoda genetická*

Metoda genetická nebo také metoda Kožíškova je považována za přechod k metodě globální. Vychází z historického vývoje písma, od prvních symbolů a kreseb až po písmo používané v dnešní době. Žáci se nejdříve učí číst a zachycovat myšlenky kresbou, později symboly a nakonec písmem. Na rozdíl od jiných metod se žáci při výuce genetickou metodou už od začátku učí čtení rozumovému.

Děti se nejdříve učí číst písmena velké tiskací abecedy. V období přípravy na čtení, které trvá asi pět až osm týdnů, využívá učitel k zapamatování písmen jména žáků ve třídě. Písmeno s tečkou označuje daného žáka, písmeno bez tečky označuje hlásku. Například: B. = Bára, B = hláska a písmeno b.

J. Kožíšek tuto metodu rozpracoval ve slabikáři Poupata, který byl vydán poprvé v roce 1913. Dalším, kdo se genetickou metodou zabýval, byl Kožíškův žák F. Jungbauer.

- *Metoda normálních slabik*

Metoda normálních slabik je považována za ryze českou metodu. Její podstata spočívala v poznávání slabik jako celku. Žáci již nemuseli tvořit slabiky z hlásek, které samy o sobě neměly žádný význam. Pro vyvození slabiky učitel používal návodné obrázky. Například obrázek motýla – slabika – MO. Z několika takto poznanych slabik žáci tvořili slova. Problémem bylo, že děti si pamatovaly slabiky mechanicky, s fixací na určité obrázky, což jim bránilo pochopit smysl slov dalších. Oproti předchozím metodám byl na metodě normálních slabik pozitivní rychlejší přechod od slabikování k plynulému čtení.

- *Metoda fonetická*

Metoda fonetická byla založena na pozorování mluvidel při vyslovování jednotlivých hlásek. Žáci při jejich vyslovování napodobovali učitele nebo obrázky v hláskovacích tabulkách. Nejprve se děti naučily samohlásky a potom souhlásky.

- *Metoda Petrákova*

Petrákova metoda byla pojmenována po svém zakladateli J. E. Petrákovi, jehož názory se později inspirovala A. Ladová a v roce 1991 vypracovala slabikář Živá abeceda. Při výuce metodou postupného a kontrolního průvodního čtení se žáci učili nejdříve malá a velká tiskací písmena, ze kterých bylo později vyvozeno písmo psací. Písmena se postupně připojovala, až vzniklo slovo, např. s

s – t

s – t – r

s – t – r – o

s – t – r – o – m .

- *Slabiková metoda souhlásková*

U slabikové metody souhláskové se na rozdíl od ostatních syntetických metod, kdy se k jedné souhlásce přidávají všechny samohlásky (la, le, li, lo, lu), přiřazovala ke všem souhláskám jedna samohláska (be, ce, če, de ...). Pro čtení slabik se používaly nápovědné obrázky. Žákům byly předkládány texty, ve kterých byla jen jedna samohláska (Táta má kajak.).

3. 2 Metody analytické

Analýza znamená rozklad konkrétního celku na jednotlivé části, v případě výuky čtení jsou tedy věty rozebírány na slova a slova na písmena. Učit se analýzou je pro člověka přirozenější – lidé nejprve získávají přehled o nějakém jevu a až později se podrobněji zabývají jeho částmi. Nevýhodou analytických metod ve výuce čtení a psaní je ovšem značné přetěžování paměti žáků.

- *Metoda Jacototova*

Jacototova metoda byla pojmenována po svém tvůrci francouzském pedagogovi J. Jacototovi, který jejím prostřednictvím učil číst dospělé. Napsal na tabuli větu, kterou přečetl, a žáci jej napodobovali do té doby, dokud si nezapamatovali všechna slova z této věty. Poté rozkládali tato slova na slabiky a hlásky.

- *Metoda normálních slov*

Metoda normálních slov neboli metoda Vogelova čerpala z metody Jacototovy. Byla podobná hláskovací metodě. V 98 vybraných slovech byla obsažena písmena celé abecedy. Žáci tato slova rozkládali na slabiky a hlásky a opět skládali dohromady. Cvičení byla doprovázena sluchovou a zrakovou analýzou a grafickým záznamem, kdy děti rozlišovaly věty, slova, slabiky a písmena pomocí čar a teček.

Představitelem této metody u nás byl G. A. Lindner, který k ní vytvořil slabikář *Kniha maličkých*. Abeceda zde byla obsažena pouze v 21 slovech. Pro svou složitost se však tato metoda u nás neujala.

- *Metoda globální*

Globální metoda byla původně vytvořena belgickým lékařem O. Decrolym pro děti s poruchami učení. Vychází z tvarové psychologie (Gestaltpsychologie), kdy mají děti vlastním tempem dojít k rozboru celku na části. Tento celek udržuje učitel do té doby, než děti samy dospějí k jeho rozkladu svým přirozeným vývojem. Decroly nesouhlasil s dosavadním způsobem vyučování, které probíhalo jen verbální cestou. V důsledku toho zavedl novou organizaci školní práce, ve které zapojoval činnosti jako pozorování věcí a jevů, uplatňování dosavadních poznatků a zkušeností dítěte, vytváření pojmů, vyjadřování se ústním projevem, kresbou, modelováním, pohybem, atd.

U globální metody se dále klade důraz na pohyby očí. Jak jsme již zmínili v předchozí kapitole, touto problematikou se jako první začal zabývat francouzský lékař L. É. Javal, který dospěl k názoru, že cílem čtení není skládat písmena ve slova a věty, ale naučit žáky vnímat smysl čteného textu.

Tato metoda výuky čtení má pět období. Začíná se obdobím přípravy na čtení, kdy učitel vzbuzuje u dětí zájem o čtení, a proto je velmi důležité děti vhodně motivovat. K této motivaci se mohou využít různé příběhy, říkanky, písničky nebo obrázky. Provádí se řečová cvičení, rozvíjí se paměť a pozornost. V dalším období se procvičuje u dětí různými způsoby paměť. Později jim jsou jim předkládány krátké tištěné texty, nejvhodnější jsou jednoduché písničky nebo říkadla, které učitel se žáky neustále opakuje, dokud nezvládnou přečíst všechna slova v textu bez znalosti písmen. Zatím se ještě nevěnuje velká pozornost jednotlivým slovům, ale celkové myšlence textu. Toto období se pokládá za nejobtížnější. Žáci si musí neustálým opakováním zapamatovat slova nebo krátké věty. Poté by měli zvládnout přečíst slovo bez toho, aby znali písmena, ze kterých je tvořeno. Nejdůležitější ovšem je, aby rozuměli tomu, co „čtou“. Brzy by měli začít sami rozebírat celky na části, to znamená věty na slova, slabiky, hlásky a písmena. Žáci jsou také vedeni k rozlišování různých částí slov (začátek, střed a konec) a k poznávání stejných slov s různým koncem. Neustálým opakováním se pomalu učí velká i malá písmena

tiskací abecedy. Následuje období syntézy. V této části výuky se praktikuje slučování slov a vět didaktickými hrami, křížovkami, přesmyčkami a tak dále. Poslední etapou je samotný výcvik čtení, kdy už se procvičuje abeceda, čtou se problémová slova, delší zajímavé texty a zjišťují se individuální rozdíly u žáků. Tyto etapy ve výuce čtení, ale nebývají u všech žáků stejné. Podle globální metody by se žáci měli naučit číst během šesti až osmnácti měsíců. Pozornost je kladena na tiché čtení s porozuměním.

Největšími přednostmi globální metody jsou motivace žáků ke čtení, respektování individuálních rozdílů u žáků a využívání psychologických poznatků. Na druhou stranu má tato metoda také své nedostatky, jako přetěžování paměti dětí nebo počáteční zaostávání výuky psaní.

Touto metodou se učilo na pokusných reformních školách. Zastáncem globální metody u nás byli J. Kožíšek a V. Příhoda, kteří se snažili přizpůsobit výuku čtení přirozeným potřebám a zájmům dětí.

3.3 Metoda analyticko-syntetická

Metoda analyticko-syntetická může být označena rovněž jako zvuková nebo hlásková. Podle této metody se žáci naučí číst jedině, když porozumí hláskové stavbě slov. Základem pro analyticko-syntetickou metodu je mluvená řeč, kdy děti sluchem rozebírají věty ve slova, slabiky a hlásky. Sluchový nácvik je posilován zrakově, pomocí písmen skládací abecedy. Nácvik čtení probíhá současně s nácvikem psaní. Nové písmeno se žáci učí vyvozením ze slova. Během nácviku čtení používají analýzu i syntézu.

Výuka čtení analyticko-syntetickou metodou je rozdělena do tří období. Začíná se jazykovou přípravou žáků na čtení. Výuka čtení probíhá podle Živé abecedy, jejíž součástí jsou různá přípravná cvičení. Žáci se učí rozeznávat rozličné zvuky, učí se zřetelně artikulovat, odlišovat slova, věty, slabiky a písmena, dále se učí krátké i dlouhé samohlásky a souhlásky s, l, m, p. Důležité je dbát na to, aby se u žáků nevytvořil návyk dvojího čtení, kdy si nejdříve tiše předříkávají hlásky nebo slabiky a až poté je vysloví. Dalším obdobím je období slabičně analytického způsobu čtení, kdy se děti učí číst ze Slabikáře, procvičuje se analýza a syntéza slov, dokud si nezapamatují všechna písmena abecedy. Toto období

se člení na několik etap, kdy se čtou slova s otevřenou slabikou (maso), slova končící uzavřenou slabikou (pes), slova s otevřenou troj písmennou slabikou (plete), slova se slabikotvornými souhláskami r, l (smrk), dále slova obsahující ě slabiky dě, tě, ně, bě, pě, vě, mě (děda) a nakonec slabiky di, ti, ni (divadlo). Po období slabičně analytického čtení přichází na řadu období plynulého čtení slov. Zde už by čtení mělo být plynulé, se správnou intonací a děti by měly chápat smysl čteného textu.

Velkým nedostatkem popisované metody je fakt, že šestileté děti ještě nemají dostatečně rozvinutou schopnost analýzy a syntézy, proto je pro mnoho z nich výuka čtení touto metodou značně obtížná. I přesto je však analyticko-syntetická metoda na našich školách nejpoužívanější.

Na základě analyticko-syntetické metody O. Chlup vypracoval Slabikář a Živou abecedu.

3. 4 Inspirativní metody a náměty z alternativní pedagogiky

Ve 20. století proběhly díky dvěma světovým válkám, mnoha revolucím a rozpadu několika koloniálních říší velké změny v politické, ekonomické i kulturní oblasti. S tím souvisel také požadavek na změny ve výchovném systému, které by odpovídaly novým potřebám společnosti. Vznikaly tak nové pedagogické směry, ve kterých byly uplatňovány různé filosofické, psychologické a pedagogické přístupy. Společným cílem reformních pedagogů byl individuální přístup k dítěti, upřednostňování pedocentrického přístupu, přiměřená náročnost učiva a podpora aktivity dětí.

Paralelně s těmito proměnami vznikají v Evropě a v Americe tzv. alternativní školy, které se v mnoha ohledech odlišují od škol běžných. Snaží se přistupovat k žákům individuálně, úzce spolupracovat s rodinami, vytvářet nové programy, vyučovací metody a zavádět nové elementy do struktury školy. Učitel a žák se v alternativní škole stávají rovnocennými partnery. I když alternativních škol ve státním školském systému není mnoho, mají vliv na průběh školských reforem a některé metody a náměty z alternativní pedagogiky se mohou stát cenným zdrojem inspirace učitelů všech typů škol.

Na tomto místě uvádíme některé typy alternativních škol a vyučovacích metod.

- *Montessoriovské školy*

Italská lékařka a pedagožka M. Montessori⁴ vycházela z pedocentrismu, fyziologie a psychologie. Učitel měl fungovat jako pozorovatel, který připravuje vhodné prostředí pro rozvoj dětí a pomocí autodidaktických materiálů je navigovat k předem určeným cílům. Také měl poskytovat dětem co největší možnou svobodu a formovat jejich osobnosti. Důležité bylo rozvíjet smysly a smyslovou pozornost, cvičit svaly a podporovat rozvoj mluveného projevu.

Ve výuce prvopočátečního čtení a psaní byl zásadní rozvoj senzomotoriky. Během čtení žáci zapojovali smysly zrak, sluch a hmat. Během vyslovování hlásky drželi v rukou tvar písmene vyřezaný například ze dřeva, poté daný tvar obtahovali. Nakonec skládali slova ze skládací abecedy, která poté zapisovali do sešitů. Postupovalo se od velkých písmen, po malá písmena abecedy.

- *Daltonský učební plán*

Tvůrkyní je H. Parkhurstová⁵, která se inspirovala prací M. Montessoriové. Podstatou Daltonského učebního plánu je individuální přístup k žákům a vzájemná spolupráce učitele se žáky i žáků navzájem. Děti pracují na úkolu ve svém vlastním tempu a samy si plánují rozvržení své práce. Výuka probíhá stylem, kdy každé dítě dostane pro jednotlivé vyučovací předměty měsíční program práce. Záleží na dítěti, na kterém předmětu začne pracovat nejdříve a kolik času mu věnuje, jedinou podmínkou je splnění úkolu a dodržení termínu. Na konci měsíce žák odevzdá své práce a je zkoušen ze všech předmětů. Výuka probíhá ve specializovaných učebnách, či laboratořích, které jsou vybavené potřebnými pomůckami a literaturou.

⁴ Marie Montessori (1870 – 1952), představitelka reformního hnutí, zřídila v r. 1907 dětský domov pro 3 až 7 leté děti, jenž se stal předlohou pro mnohá předškolní zařízení na celém světě. Výchova dětí má zajistit nezávislý a spontánní rozvoj dětských schopností (V. Jůva jun. & sen., 2003).

⁵ Helena Parkhurstová (1886 – 1973), americká reformní pedagožka, zastánkyně názoru, že veškeré studium žáků by mělo být založeno na jejich samostatném učení za používání vhodných pomůcek (V. Jůva jun. & sen., 2003).

- *Winnetská soustava*

Zakladatelem winnetské soustavy byl C. W. Washburne⁶. Učební látka se skládala ze dvou částí, jimiž byly základní učivo, které každý žák zvládal svým individuálním tempem a tvořivá část, ve které žáci ve skupinách vypracovávali praktické úkoly. Do těchto skupin byli žáci rozdělováni podle svých možností a společných zájmů.

Washburne radil odložit počátek vyučování čtení o půl roku, protože 30 – 50 % šestiletých dětí má se čtením značné problémy. Zdůrazňoval, že je důležité pravidelně prověřovat čtení a zaznamenávat chyby. Na základě zjištěných informací se dětem upravoval učební plán na míru a procvičovala se problematická slova. Součástí dětských textů byly také obrázky, které sloužily k lepšímu porozumění. Přestože Washburn propagoval globální metodu, neschvaloval, aby žáci ihned četli celé věty.

- *Waldorfská škola*

Její tvůrce R. Steiner⁷ neuznával státní školu a chtěl, aby vznikla škola nová, volnější, která by žákům dávala více svobody pro rozvoj vlastních vnitřních sil, schopností a dovedností, díky kterým by pomohli vytvořit novou společnost. Významná byla vlastní iniciativa dětí a využívání tvořivých metod ve vyučování. Waldorfské pojetí vyučování staví do popředí esteticko-výchovné předměty, pracovní vyučování a jazykovou výchovu. Významná je také náboženská výchova žáků v duchu křesťanské morálky.

Podle stoupenců waldorfské školy je vyučování čtení natolik problematické, že na ně musí být děti po všech stránkách důkladně připraveny. Pokud by se začalo se čtením i psaním dříve, než by bylo dítě pro tyto činnosti zralé, mohlo by docházet k poškození jeho fyzického nebo psychického vývoje. Ve vyučování čtení se postupuje od názorných obrázků ke znakům. Začíná se s výukou psaní, zatímco čtení přichází na řadu až později. V prvním ročníku čtou žáci pouze texty,

⁶ C. W. Washburne (1889 – 1968), americký pedagog, představitel reformního školství, zastánce globální metody, založil winnetskou soustavu ve Winnetce u Chicaga. Chtěl v ní překonat nedostatky daltonského plánu. (V. Jůva jun. & sen., 2003)

⁷ Rudolf Steiner (1861 – 1925), německý filozof, zastánce Nietzscheovy filozofie, podle které by výchovným cílem měl být fyzický i morální vývoj tvůrčího a svobodného nadčlověka (V. Jůva jun. & sen., 2003).

kteřé si sami vytvořili. Učební proces začíná malováním, přechází ve psaní a poté ve čtení. Většinou se děti v první třídě učí jen písmena velké tiskací abecedy. Vyučování čtení získává systematickou podobu až ve druhé třídě. Žáci dělají grafomotorická cvičení a pracují s různými přírodními materiály, čímž se rozvíjí nejen jemná motorika, ale i myšlení. Ve vyučování čtení se používá také eurytmie⁸, kdy děti znázorňují každou hlásku určitým pohybem, do kterého se zapojuje celé tělo.

- *Jenská škola*

Ve stejné době jako waldorfská škola vznikla pod vedením profesora P. Petersena⁹ soukromá pokusná národní jenská škola, jejímž hlavním cílem je připravit žáky na samostatný život, prostřednictvím tzv. pospolitosti žáků a učitelů ve školním domově. Třída potom představuje školní obytný pokoj s vybavením, které umožňuje žákům dostatek pohybu pro různé činnosti.

Tradiční škola byla přeměněna v rámci organizace, obsahu, metod i forem práce. Klasické rozdělení žáků do ročníků nahradily 4 kmenové skupiny sestavené podle věku. Pro každou skupinu učitel vypracovává týdenní plán, sestavený z tzv. pedagogických situací přiměřených věku a potřebám dětí. Pedagogickou situaci tvoří určitý soubor problémů, jejichž stěžejními prvky jsou kontakt, vytvoření napětového pole mezi učitelem, žákem a učivem, jeho akceptování a převzetí, aktivita, samostatnost a rozhodování.

Vyučování se neuskutečňuje formou klasických vyučovacích předmětů, ale v tzv. kurzech, které jsou specifické pro jenské školy. Mohou být úvodní, při seznamování nových žáků s prostředím školy, zaškolovací určené pro osvojení nové techniky práce a úroňové, používané zejména v matematice a ve výuce jazyků. Kurzy mohou být povinné a volitelné. Další vyučovací formou používanou v jenských školách je slavnost, která přispívá ke zlepšení a upevnění vztahů ve škole. Základem vyučování je rozhovor, hra, slavnost a společná práce.

⁸ „Soustava rytmických pohybů, které jsou striktně korigovány s řečí, přesněji s jejím rytmem. Ke každé vyslovené hlásce patří specifický pohyb. Metoda je nejčastěji využívána pro podporu rozvoje malých dětí“ (WWW < <http://www.elitaajelita.cz/clanek/17-eurytmie/>>).

⁹ Peter Petersen (1884-1952), profesor pedagogiky na jenské univerzitě, zastánce německé reformní pedagogiky. Podle jeho názoru je možné rozvíjet osobnost člověka jedině, pokud se dítě odpoutá z pout tradiční školy (V. Jůva jun. & sen., 2003).

Vyučování probíhá v tematických celcích, které mohou trvat 4 až 8 týdnů. Tradiční klasifikace známkami je nahrazena slovním hodnocením.

V současné době jsou jenské školy populární zejména v Holandsku, Německu a v Belgii.

- *Aktivní škola*

Zakladatelem hnutí „aktivní škola“ byl nadšený pedagog C. Freinet¹⁰. Nejvýznamnější pomůckou v hodinách čtení byla jeho školní tiskárna. Vypracoval si vlastní literární a učební texty a materiály. Žáci mohli využívat školní knihovnu, časopisy, slovníky i dostupnou techniku. Freinet byl tvůrcem metody svobodných textů, což byla sbírka dětských prací a aktivit. Z těchto dětských projevů se postupně vytvořila školní „kniha života“. Takovéto vyučování vedlo k vysoké aktivitě a tvořivosti jak dětí, tak učitelů.

- *Metoda párového čtení*

Metoda párového čtení je metodou značně důležitou pro zlepšení čtení a to zejména u dětí s dyslexií. Spojuje poslech čteného textu s jeho vizuálním sledováním. Tím se žáci zdokonalují nejen ve čtení, ale i ve schopnosti porozumění čtenému textu.

Párové čtení má dvě období. Prvním z nich je období simultárního čtení, kdy dítě čte nahlas spolu se zkušeným čtenářem rychlostí, kterou je schopno zvládnout. Pokud dítě chybuje, pokouší se znovu přečíst část textu, ve které chybovalo, dokud ji nepřečte správně. Pokud osoba, která s dítětem čte nebo i samo dítě zjistí, že je schopné přečíst jednoduchý text samo, zkusí číst bez pomoci. Proto toto období nazýváme obdobím nezávislého čtení. V přímé úměrnosti na zdokonalení žákova čtení se protahuje i doba, kdy čte bez opory druhého čtenáře. Chyby jsou opravovány hned a současně se kontroluje i porozumění čtenému textu.

¹⁰ Célestin Freinet (1896 – 1966), francouzský pedagog, kritik pasivity a jednostranného rozvoje žáků v tradičním školství, využíval rozličné metody, formy a prostředky k aktivizaci žáků (V. Jůva jun. & sen., 2003).

Podle K. Santlerové (1995) můžeme kvůli větší motivaci žáka základní metodu párového čtení různými způsoby obměňovat. Tady jsou příklady modifikací metody párového čtení:

- Poslouchání textu rodiči. Jak už název napovídá, dítě čte nahlas text a rodiče poslouchají, opravují chyby a vysvětlují slova nebo slovní spojení, kterým dítě neporozumělo.
- Přípravné čtení je obdoba párového čtení, kdy si rodiče s dítětem předem vypráví o textu, který budou číst a snaží se ho motivovat ke čtení. Poté mu přečtou část textu, zatímco dítě jen sleduje zrakem. Následuje vysvětlení a nácvik problémových slov, nakonec čte dítě samotné.
- Gilhamova metoda párového čtení, je metodou, kdy po předcházejícím rozhovoru o textu následuje společné čtení s dítětem a společné opravování případných chyb. Poté, co dítě začíná nabývat ve čtení jistotu, druhý čtenář pomalu ztišuje hlas. Pokud dítě udělá ve čtení chybu, intenzita hlasu se opět zvýší. (K. Santlerová, 1995)
- Stínové čtení, je takové, při němž je dítě o slovo pozadu za druhým čtenářem, takže napůl čte a napůl opakuje text, jenž slyší.

Jelikož metoda párového čtení vyžaduje mnoho času a individuální přístup, je velmi důležitá spolupráce s rodiči, díky níž se zlepšuje nejen čtenářský výkon dítěte, ale prohlubuje se i jeho citový vztah s rodiči. Pro práci s dítětem je nezbytná trpělivost a klidné prostředí. Dítě by se mělo cítit příjemně a v bezpečí. Samozřejmostí by měly být časté pochvaly. Je lepší číst několikrát denně v menších časových úsecích, zhruba deset až patnáct minut, čímž zamezíme rychlé únavě dítěte. Při takovémto pravidelném každodenním čtení by k pokrokům dítěte mělo dojít zhruba po šesti týdnech. Tato doba je však individuální, u každého dítěte může být jiná.

- *Vzdělávací program Začít spolu*

A. Nelešovská a H. Spáčilová (2005) uvádí, že program Začít spolu vznikl z amerického projektu z 90. let Step by step. Na našich školách se s ním můžeme setkat od roku 1996. Jedná se o komplexní didaktický program pro děti od 3 do 15 let. Zdůrazňuje se individuální přístup k dětem, k jejich věkovým zvláštnostem, možnostem a potřebám. Důležitá je také spolupráce školy s rodinou. Organizační jednotkou vyučovacího procesu není vyučovací hodina, ale jeden den. Třída je rozdělena do několika center aktivit, kterými jsou čtení, matematika, atd. Každé centrum má své potřebné vybavení a týdenní téma. Děti si samy vybírají, ve kterém centru chtějí pracovat, podmínkou je vystřídat během týdne všechna tato centra.

- *Metoda „Dobrého startu“*

Metoda „Dobrého startu“ propracovaná holandskou autorkou T. Bugnetovou¹¹ ve Francii, byla určena k léčení získaných poškození hybnosti, později se ovšem zjistilo, že může být i výbornou přípravou na výuku čtení a psaní. Je to tedy metoda psychomotoricko-rehabilitační. Defekty v psychomotorickém vývoji lze odhalit již v předškolním věku a často bývají jedním z důvodů vzniku problémů ve výuce čtení a psaní.

Metoda Dobrého startu obsahuje tři složky, kterými jsou složka zraková, kde se rozlišují geometrické tvary, složka sluchová zahrnující nácvik vnímání rytmu písniček, složka pohybová, kde jde o používání gest znázorňujících geometrické tvary shodné s rytmem zpívané písničky.

Můžeme říci, že metoda „Dobrého startu“ je metodou akusticko - opticko - motorickou. Jejimi nejdůležitějšími funkcemi jsou funkce profylaktická, která se používá při přípravě dětí na čtení už v mateřských školách nebo v 1. třídě základní školy, a funkce rehabilitační, jež se uplatňuje u dětí s poruchami učení, dětí s dyslexií nebo u dětí se sníženým intelektem.

¹¹ Thea Bugnet, holandská autorka, vypracovala ve 40. - 50. letech 20. stol. metodu „Dobrého startu“ (Le Bon Départ) jako rehabilitační prostředek k léčbě psychomotorických vývojových poruch. V hodinách čtení a psaní byla tato metoda poprvé použita v roce 1941 ve Francii (M. Bogdanowiczová M., J. Swierkoszová, 1998).

Při využití této metody je dobré pracovat se skupinou maximálně patnácti až dvaceti dětí. Výuka by měla trvat nejvýše 45 minut, během kterých musí mít děti dostatek volného místa k pohybu. Výuka by měla probíhat 1 x týdně po dobu jednoho roku. Děti, u kterých vývojové problémy zůstávají, pokračují po jistém časovém odstupu v dalších lekcích. Ze začátku se cvičí na svislé ploše, potom na papíru menšího formátu a následně ve školních sešitech. Každá lekce se člení na tři etapy, což jsou etapa pohybová, v níž se zdokonaluje hrubá i jemná motorika, děti se uvolní, hrají hry, cvičení probíhá ve stoje. Na ni navazuje etapa pohybově-akustická, kde se rozvíjí motoricko – akustická percepce. Cvičení probíhá vsedě, děti do rytmu písničky pohybují prsty a dlaněmi, vyťukávají rytmus, postupně se zapojují i nohy. Přechází se od jednoduchých cviků k nejtěžším. Důležité je brát zřetel na věk a individuální schopnosti dětí. Poslední etapou je etapa pohybově – akusticko – zraková. V této fázi se vychází ze sestavy grafických vzorů, kdy učitel zvolí určitý vzor ke každé části písničky, jejíž rytmus odpovídá konstrukci prvků daného vzoru. Na konci každé lekce mají následovat uvolňující činnosti a hodnocení dětí, nejdříve učitelem, postupně žáci přechází k sebehodnocení. Opět je zde důležité děti chválit.

U nás se nejčastěji používá polská verze této metody vypracovaná autorkou M. Bogdanoviczovou. Z českých autorů zabývajících se touto metodou můžeme uvést J. Swierkoszovou a H. Tymichovou.

- *Program čtením a psaním ke kritickému myšlení*

Program čtením a psaním ke kritickému myšlení (Reading and Writing for Critical Thinking) vznikl v USA. Kritické myšlení je zde považováno za schopnost porozumět informacím, třídít je, srovnávat a hodnotit. Pomocí kritického myšlení jsou rozvíjeny klíčové kompetence. Hlavními aktivitami jsou myšlení, čtení, psaní a ústní projev. V tomto programu se objevují vyučovací metody známé i zcela nové, díky kterým jsou žáci přirozenou cestou vedeni k samostatnému přemýšlení, vytváření vlastních názorů, ke komunikaci a spolupráci s ostatními a k respektování názorů jiných lidí.

H. Grecmanová a E. Urbanovská (2007) popisují tři fáze kritického myšlení. První z nich se nazývá evokace. Zde se cíleně vyvolává zájem o daný problém, nad kterým se žáci zamýšlí, zjišťují, co o něm již vědí a formulují, co by ještě chtěli vědět. Učitel by měl mít zadání konkrétního problému či otázky dobře promyšlené

tak, aby žáky vedlo ke splnění cíle vyučovací hodiny. Aby žáci pochopili význam sdělovaných informací a uměli s nimi zacházet, je velmi důležitá jejich aktivita, samostatné myšlení, schopnost vyjadřování vlastních myšlenek a pokud je to možné, také zaznamenání těchto myšlenek. Učitel by v této fázi měl vystupovat pouze jako koordinátor a pozorovatel, který žákům naslouchá, vede je a povzbuzuje. Díky tomu mohou žáci prožívat radost při hledání odpovědí a řešení úkolů, což je tou nejlepší motivací k učení.

Po evokaci následuje fáze uvědomění si významu. Děti v této fázi získávají nové informace, které samostatně třídí, porovnávají, zpracovávají a tvoří si na ně svůj vlastní názor. Záleží jen na nich, do jaké míry jsou schopny pochopit nové informace a spojit si je s již nabytými vědomostmi. Vliv pedagoga na učení dětí je v této fázi nejmenší, zásadní roli zde hraje jejich vnitřní motivace, které se učitel snaží dosáhnout různými způsoby. Například výběrem vhodného textu, který nesmí být moc jednoduchý, aby jim přinášel dostatek nových informací a byl pro ně přínosem. Na druhé straně příliš náročné texty, kterým děti nerozumí, je mohou odradit od dalšího učení. Především menší děti mají velké problémy se záměrným delším soustředěním pozornosti, proto je vhodné zprostředkovávat jim nové vědomosti více způsoby, a volit různé doprovodné aktivity.

Poslední fází metody kritického myšlení je reflexe, kdy žáci zpracovávají a prohlubují nové poznatky. Vytváří si nové představy o tématu, které interpretují vlastními slovy, vyměňují si navzájem své názory a rekapituluji si i způsob, jakým k novým poznatkům dospěli. Na tuto fázi by měl učitel žákům poskytnout dostatek času a vytvořit ve třídě pohodovou a klidnou atmosféru.

Program čtením a psaním ke kritickému myšlení lze uplatňovat již v 1. ročníku základní školy, pokud učitel respektuje individuální a věkové zvláštnosti dětí. V této části předkládáme některé metody kritického myšlení.

- o I.N.S.E.R.T.

Interaktivní poznámkový systém pro efektivní čtení a myšlení (Interactive Notting System for Effictive Reading and Writing) je metoda, pomocí které mají žáci porozumět textu prostřednictvím několika značek. Znaménkem ✓ označují žáci v textu věci, které již znají. Znaménko + používají k označení věcí nových, které pochopili díky svým předchozím znalostem, zatímco znaménko – označuje

nové věci, které jsou v nesouladu s tím, co již znají. K označení věcí, o kterých by se chtěli dozvědět více, slouží znaménko ?. Po tom, co si žáci takto označí text, následuje diskuze, která by měla končit vyhotovením tabulky s rozepsanými informacemi označenými příslušnými symboly.

- Vím, chci vědět, dozvěděl jsem se

Metoda Vím, chci vědět, dozvěděl jsem se probíhá na podobném základu jako metoda předcházející. Žáci si rozdělí papír na tři části, do první z nich zapisují to, co již o daném tématu znají. Do druhé části věci, které jsou jim nejasné a potřebují je vysvětlit a do poslední části píší, co se o daném tématu dozvěděli nového.

- Podvojný deník

Při metodě podvojného deníku si žáci rozpůlí list papíru a do jedné půlky napíší citaci z textu, která se jim zdá zajímavá. Do druhé půlky napíší svůj názor, proč si tuto citaci vybrali. Poté následuje společný rozhovor o vybraných citacích.

- Brainstorming

Brainstorming je metodou nejčastěji používanou ve fázi evokace nebo reflexe, kdy mají žáci za úkol vytvořit co nejvíce myšlenek na určité téma. Poté, co žákům začnou nápady a myšlenky docházet, přechází se k jejich shrnutí a vyhodnocování.

Brainstorming může mít podobu volného psaní, kdy žáci v kratším časovém limitu píší souvislý text na dané téma. Podstatou této metody je, že žáci nesmí v určeném čase přestat psát. Pokud už o daném tématu nic neví, píší, cokoli je právě napadne. Důležité je nevracet se k již napsanému textu a vyprodukovat co největší množství jakýchkoliv myšlenek. Práce není hodnocena, a kdo nechce, nemusí ji číst před ostatními.

Další formou Brainstormingu jsou myšlenkové mapy, kdy jsou myšlenky a nápady strukturovány do grafů. Žáci si na středu papíru zapíší a zakroužkují slovo, či téma, ke kterému poté připojují další myšlenky a nápady.

K metodám Brainstormingu patří i tzv. Pětílístek, kdy mají žáci do 5 řádků zachycovat nejdůležitější rysy daného tématu. Na prvním řádku si zapíší název tématu, na druhém řádku charakterizují dané téma dvěma přídavnými jmény, na dalším řádku jsou tři slovesa vyjadřující, co se s daným tématem děje, na čtvrtém řádku žáci zapíší souvislý nápad o čtyřech slovech, který vystihuje dané téma a na poslední řádek žáci vymyslí slovo, které vyjadřuje jádro tématu.

Kooperativní metodou Brainstormingu je metoda Kolem dokola, při níž jsou žáci rozděleni do několika skupin. Každá skupina píše na papír společně myšlenky a názory na dané téma, po několika minutách si skupiny navzájem vymění své papíry a připisují další myšlenky, které je napadnou. Takovýmto způsobem obíhají papíry po třídě, dokud se nedostanou k původní skupině.

- Diskusní pavučina

Při Diskusní pavučině si žáci na papír zapíší problém nebo téma, kterým se budou zabývat. Pod ním si papír rozdělí na poloviny. Na levou stranu napíší minimálně dva argumenty pro a na pravou stranu dva argumenty proti. Následuje rozhovor ve dvojicích a poté diskuze v několika větších skupinách, po které celá třída vyhodnocuje jednotlivé názory. Žáci se poté rozdělí na dvě skupiny, z nichž jedna zastupuje argumenty pro a druhá proti. Tyto skupiny se navzájem snaží obhájit svá stanoviska, pokud během tohoto procesu někdo z žáků změnil svůj názor, může přejít k protistraně. Na konci každý napíše svůj názor a důvody, které ho k němu vedly i to, že uznává názor svých spolužáků.

- Skládankové učení

Skládankové učení pomáhá ke správnému porozumění čtenému textu a k pochopení určitého problému. Učitel rozdělí třídu na několik tzv. domovských skupin. V těchto skupinách každý z žáků dostane určité označení (1, 2, 3, ...). Stejně označení žáci z každé skupiny potom vytvoří tzv. expertní skupiny. Každá z těchto skupin dostane jinou část určitého textu. Úkolem žáků je nastudovat svou část textu a poté ji prezentovat spolužákům ve své domovské skupině. Tímto způsobem žáci skládají nové informace v jeden celek.

- Vennovy diagramy

Využívání Vennových diagramů je vhodné ve chvíli, kdy chceme, aby si žáci uvědomili společné a rozdílné rysy dvou určitých pojmů. Věci, které jsou spojeny jen s jedním z pojmů, zapisují žáci do příslušné množiny, věci, kterou jsou pro oba pojmy společné, zapisují do průniku těchto dvou množin. Po takovémto zápisu by měla následovat diskuze.

- Čtení s otázkami

Dvojice žáků čtou společný text, po přečtení každého odstavce si zopakují, co se dočetli, kladou si vzájemně otázky, případně vysvětlují věci, kterým neporozuměli.

- Učíme se navzájem

Žáci pracují ve dvojicích, kdy každá z nich dostane část jednoho textu. Tuto část si dvojice ještě rozpůlí. Po přečtení první části jeden z dvojice tento text převypráví vlastními slovy a druhý z páru mu pokládá otázky s ním spojené. Stejně probíhá i práce s druhou polovinou textu. Nakonec žáci zapisují obsah daného textu.

Přikládáme se k názoru, že metoda čtením a psaním ke kritickému myšlení může mít ve výuce výborný efekt, neboť vede žáky k aktivitě, k samostatnému myšlení a práci, rozvíjí u nich schopnost pracovat s informacemi, schopnosti hodnocení a sebehodnocení a dává jim prostor k vyjadřování svých vlastních názorů a postojů.

Téměř všichni žáci se ať už s malými nebo většími problémy naučí číst jakoukoli metodou. Množství těchto metod umožňuje učitelům zvolit mezi nimi takovou, která bude nejvíce vyhovovat dané skupině žáků.

Zatímco standardními metodami se u nás učí v běžných základních školách, metody alternativní se používají v alternativních školách, které se od těch běžných odlišují individuálním přístupem k žákům a stylem práce.

Některé metody se staly inspirací pro vznik metod dalších, navzájem se prolínají a doplňují. Náměty a prvky z alternativní pedagogiky mohou sloužit učitelům všech typů škol k dosažení co největší efektivity vyučování, k jeho zpestření i k lepší motivaci žáků.

Domníváme se, že největším úkolem učitele není jen naučit žáky číst, ale hlavně je ke čtení motivovat, vzbudit u nich zájem a vybudovat kladný vztah ke čtení, neboť jedině pokud čtou žáci často a se zájmem, může se u nich zdokonalovat jak správná technika čtení, tak zejména porozumění čtenému textu, které je zásadní nejen v další etapě jejich studia, ale pro celý budoucí život.

Jak již bylo zmíněno v úvodu kapitoly, vyučovací metody jsou jen jedním z faktorů ovlivňujícím proces výuky čtení a počáteční čtenářskou gramotnost. Dalším z činitelů, působícím v tomto složitém procesu je volba vyučovacích forem, kterou se budeme zabývat v následující kapitole.

4 VYUČOVACÍ FORMY VE VÝUCE ČTENÍ

Vyučovací formy vznikaly a vyvíjely se zároveň s obsahem vyučování a s vyučovacími metodami. Rozdíl mezi vyučovací formou a vyučovací metodou spočívá v tom, že ve vyučovací formě lze pro dosažení cíle použít různých vyučovacích metod. Vyučovací forma je časově omezena, jsou v ní stanoveny výchovné i vzdělávací cíle a zahrnuje podmínky, prostředky, způsob a organizaci vyučovacího procesu pomocí vyučovacích metod. V Pedagogickém slovníku je uvedeno, že „*formy výuky jsou prostředky, způsoby organizace výuky vztahující se k uspořádání prostředí, způsobům organizace činností učitele a žáků*“ (J. Průcha, E. Walterová, J. Mareš, 2008, s. 66). Vyučovací forma je tedy systém organizačních podmínek vyučování, ve kterých se uskutečňuje výchovně-vzdělávací proces.

Rozdělení vyučovacích forem může probíhat podle různých kritérií. Z hlediska organizace vyučování je základní vyučovací formou vyučovací hodina. Učitel při ní pracuje s jednou třídou, podle stanoveného rozvrhu hodin a v určitém čase, což je většinou 45 minut. Vyučovací hodiny bývají odděleny přestávkami. V jedné vyučovací hodině se zpravidla vyučuje jeden předmět. Vyučovací hodiny mívají charakteristické rysy, které jsou závislé na věku žáků. U mladších žáků je důležité v hodinách často střídat různé činnosti a začleňovat oddechové chvilky.

Dále rozlišujeme vyučovací formy podle místa realizace, např. vycházka nebo exkurze, vyučovací jednotka na pozemku, v počítačové učebně, v knihovně, v divadle, v muzeu, apod.

Pro vyučování prvopočátečního čtení považuji za nejvýznamnější vyučovací formy rozdělené podle uspořádání žáků a podle rozdělení jejich rolí. Těmito vyučovacími formami jsou individuální vyučování, hromadné vyučování, individualizované vyučování, skupinové vyučování, diferencované vyučování, kooperativní vyučování, partnerská výuka, samostatná práce, vyučování v blocích a projektové vyučování.

- *Individuální vyučování*

Individuální vyučování je nejstarší vyučovací formou. Učitel řídí činnost všech žáků, kteří plní zadané úkoly individuálně a nespolupracují s ostatními. Věk

děti může být různý, odlišný může být i stupeň jejich vědomostí a dovedností. Učitel volí vyučovací metody, učivo, učebnice i dobu vyučování podle individuálních potřeb jednotlivých žáků. Takováto organizace však je velmi složitá a proto se od ní v běžných školách ustoupilo. Dnes se tato forma vyučování používá hlavně ve školách uměleckých, např. při výuce hry na hudební nástroj. Některé prvky se využívají při práci s nadanými nebo naopak zaostávajícími dětmi k docvičování učiva.

- *Hromadné vyučování*

Hromadná neboli frontální forma výuky vznikla jako reakce na zvýšenou potřebu vzdělání na začátku 15. století, kdy došlo k rozkvětu obchodu a průmyslu. Organizaci hromadného vyučování zpracoval J. A. Komenský, který vymyslel takzvaný třídněhodinový systém vyučování. Jeho základem bylo vyučování ve specifických časových jednotkách, kdy jeden učitel řídil práci určitého počtu žáků. Věk žáků byl stejný stejně jako jejich znalosti a dovednosti, ovšem stejně jako dnes měl každý žák své individuální zvláštnosti a zájmy. Komenský též zavedl ve třídách tzv. decurióny, což byli starší žáci, kteří pomáhali svým mladším spolužákům, zvláště při opakování a procvičování učiva.

Tato organizační forma vyučování i přesto, že je poslední dobou značně kritizována, stále patří k nejvyužívanějším formám vyučování jak u nás, tak i ve světě. Jejím předností je hlavně ekonomická úspornost, neboť jeden učitel může v krátkém časovém úseku pracovat s větší skupinou žáků. Velkou nevýhodou ovšem je, že pomalejší žáci, kteří neporozuměli nějaké části učiva, později zaostávají za ostatními. V takovém případě by pomalejším žákům měla být věnována individuální péče. V hromadném vyučování převládá monolog učitele, ideálně podporovaný vhodnými didaktickými pomůckami a technikou. Využívá se i dialog učitele a konkrétního žáka. Většina žáků je však při takovémto vyučování pasivní, klesá jejich zájem, aktivita a mohou nastat kázeňské problémy. Také chybí možnost využití nabytých poznatků v praxi, či příležitost zapojení samostatného a tvořivého myšlení. Další vyučovací formy se proto snaží o kompenzaci nedostatků hromadného vyučování.

- *Individualizované vyučování*

Působením hnutí nové výchovy na začátku 20. století vznikla individualizovaná forma vyučování. Setkáváme se s ním zejména v alternativních školách, ale prvky individualizovaného vyučování mohou sloužit i učitelům běžných škol pro zpestření výuky. Individualizace výuky znamená „*způsob diferenciacce výuky, při níž se zachovávají heterogenní třídy žáků jako základní sociální jednotka a provádí se diferenciacce vnitřní, obsahová i metodická, respektující individuální zvláštnosti žáků*“ (J. Průcha, E. Walterová, J. Mareš, 2008, s. 82).

Individualizované vyučování se skládá ze skupinové práce a individuální výuky, kdy učitel pracuje s jedním, většinou slabším žákem a zbytek třídy pracuje samostatně na zadaném úkolu. Variantou je, že nadaný žák, který správně porozuměl úkolu, pomáhá pod vedením učitele svým slabším spolužákům. Předností takového způsobu vyučování je to, že jsou zde respektovány individuální zvláštnosti a potřeby žáků, kterým jsou přizpůsobeny metody, formy i obsah práce. Děti jsou vedeny k sebehodnocení, zodpovědnosti a plánování své vlastní práce. Nedostatkem může být horší úroveň vědomostí, nedostatečná spolupráce a vzájemná komunikace žáků.

- *Skupinové vyučování*

Skupinové vyučování se začalo rozšiřovat ve 20. století zejména v USA a ve Francii, odkud se dostalo do mnoha dalších zemí. Snahou bylo spojit přednosti individualizovaného a hromadného vyučování. Hlavním rysem skupinového vyučování je rozdělení žáků na malé skupiny, které společně pracují na zadaném úkolu. Skupiny mohou plnit úkol samostatně nebo navzájem spolupracovat. Výsledná práce jedné skupiny může sloužit jako podklad pro práci skupiny další nebo se práce všech skupin spojí v jeden celek. Ve skupinovém vyučování se klade důraz nejen na vztah žáka a učitele, ale také na vzájemné vztahy žáků ve třídě. Rozvíjí se spolupráce, vzájemná komunikace, zodpovědnost za práci ve skupině, schopnost hodnocení a organizace. Zároveň se zvyšuje motivace a s ní i aktivita žáků, zlepšuje se sociální klima ve třídě a vzniká pocit sounáležitosti. Učitel může žáky rozdělovat do skupin podle různých kritérií., např. podle věku, pohlaví, podle vzájemných vztahů ve třídě, podle společných zájmů, podle obsahu a cílů vyučování nebo podle

prospěchu. Takovéto rozdělení může být buď heterogenní skládající se ze žáků s podobným prospěchem, nebo homogenní složené ze žáků s různým prospěchem. Oba tyto typy mají své opodstatnění. Pokud se skupina skládá ze stejně nadaných žáků, může pro ně učitel volit přiměřeně obtížné úkoly. Pokud jsou ve skupině žáci s různým prospěchem, mohou se lepší žáci obohacovat tím, že pomáhají žákům slabším a zároveň se slabší žáci učí od svých nadanějších spolužáků. Důležité je, aby toto rozdělení proběhlo co nejrychleji a bez zbytečného zdržování. Skupina by měla ideálně obsahovat asi 4 – 5 žáků. Výhodou početnějších skupin je větší pravděpodobnost, že žáci splní úkol rychle a správně a učiteli kontrola velkých skupin zabere méně času než kontrola několika skupin menších. Na druhou stranu ve velké skupině se snadno „schovají“ pohodlní a slabší žáci a stávají se jen pasivními pozorovateli. Předností malých skupin tedy je větší aktivita a zapojení všech dětí. U mladších dětí je nutné postupně vytvářet schopnost spolupracovat tím, že učitel vytyčí pravidla pro skupinovou práci a koordinuje počáteční činnosti dětí. Rozhodující jsou i vhodně zvolené úkoly pro skupinovou práci. Měla by se v nich uplatnit rovnoměrná dělba práce, využívání osvojených dovedností a vědomostí v praxi a možnost sdělit ostatním své názory. Po skončení každé skupinové činnosti by mělo následovat společné zhodnocení práce skupin pod vedením učitele. Domníváme se, že ačkoliv je organizace skupinové práce pro učitele značně náročná, toto vynaložené úsilí má pozitivní vliv na celou třídu.

- *Diferencované vyučování*

Podstata diferencovaného vyučování spočívá v různém přístupu k jednotlivým žákům nebo skupinám žáků. Učitel se snaží pro všechny žáky vytvořit ideální podmínky s ohledem na jejich individuální zvláštnosti, schopnosti, zájmy, či pohlaví. Proto je možné dělit děti do skupin např. podle míry obecných schopností, podle individuálních zájmů, atd. Jedním ze základních druhů diferenciac je diferenciac vnější, kdy jsou žáci rozděleni do skupin nebo speciálních tříd podle svých schopností, či zájmů. Tato diferenciac je však typická spíše pro starší žáky či studenty středních a vysokých škol. Druhou formou diferenciac je diferenciac vnitřní, která probíhá přímo ve třídě. Na jejím základě učitel organizuje výuku na míru skupinám, do kterých žáky rozdělil, většinou jsou to skupiny žáků podprůměrných, průměrných a nadprůměrných, což však může

přinášet mnohá úskalí. Rodiče „podprůměrných“ dětí jsou často nespokojeni se zařazením svého dítěte do takovéto skupiny a zároveň se žáci z „lepších“ skupin mohou posmívat slabším spolužákům. Na druhou stranu žáci se stejným nadáním a schopnostmi jsou přiměřeně vytěžováni, to znamená, že nadprůměrní žáci se v hodině nenudí a žáci podprůměrní nejsou přetěžováni. Diferencovaná forma vyučování je vhodná pro použití v hromadném vyučování, skupinové práci i při samostatné práci dětí.

- *Kooperativní vyučování*

Kooperativní vyučování vychází ze vzájemné spolupráce žáků při řešení úkolu. Rozdíl mezi kooperativním a skupinovým vyučováním spočívá v tom, že při kooperativním učení se klade velký důraz na sociální aspekt, to znamená na vzájemnou spolupráci a komunikaci všech členů skupiny. Skupinová výuka vlastně vytváří podmínky pro kooperativní vyučování. Při kooperativním učení by na sobě žáci měli být vzájemně závislí a pomáhat jeden druhému při plnění zadaného úkolu. Musí spolu navzájem komunikovat, sdělovat si své názory, nést zodpovědnost za práci celé skupiny, společně nacházet řešení problémů a hodnotit svou práci.

- *Partnerské vyučování*

Při partnerské výuce spolu pracují na jednom úkolu dva žáci, většinou sedící ve stejné lavici. Sdělují si své názory, vzájemně si vysvětlují, čemu nepochopili, opravují si navzájem chyby a pomáhají si. Základem partnerského vyučování je dialog mezi učitelem a žákem a žáky navzájem. Tato vyučovací forma může probíhat různými způsoby, jako jsou kontrola žákovských prací, práce s pracovními listy, vykonávání pokusů, zhotovování různých výrobků, rozhovor v cizím jazyce, apod. Díky jednoduché organizaci partnerského vyučování jím může učitel doplňovat vyučování hromadné, kdy řídí a hodnotí činnost spolupracujících dvojic. Partnerské vyučování se tak stává přípravnou fází na práci skupinovou. Výhodou partnerského vyučování je větší aktivita žáků. Také je větší pravděpodobnost, že žáci porozumí učivu, neboť tempo vyučování je přizpůsobeno jejich schopnostem, žáci uplatňují své vědomosti v praxi a navzájem si vysvětlují. Pokud je žák schopen

předat své vědomosti někomu dalšímu, předpokládáme, že dané učivo zvládnul. Nevýhodou je větší časová náročnost než při vyučování hromadném, možné zhoršení kázně a zesílení hluku ve třídě.

- *Samostatná práce*

„Samostatnou práci žáků chápeme jako takovou učební aktivitu, při níž žáci získávají poznatky vlastním úsilím, relativně nezávisle na cizí pomoci a vnějším vedení, a to zejména řešením problémů“ (J. Maňák, V. Švec, 2003, s. 153). Díky samostatné práci se děti učí spoléhat na svůj úsudek, pracovat samostatně, zorganizovat si svou práci a určit si své pracovní tempo. Na druhou stranu zde chybí vzájemná interakce a spolupráce s ostatními žáky. Učitel by měl jasně formulovat zadaný úkol, pomáhat žákům, kteří mají problémy s řešením daného úkolu a poskytovat žákům co nejdříve zpětnou vazbu.

- *Vyučování v blocích*

Vyučování v blocích probíhá v různých časových jednotkách, kdy žáci pracují na zadaném úkolu a nejsou nuceni přerušit svou činnost. Tato forma vyučování se využívá zejména při práci na různých projektech. Učitelé při něm mohou také spojovat různé vyučovací předměty, zapojovat mezipředmětové vztahy a tím podporovat větší aktivitu a zájem dětí.

- *Projektové vyučování*

„Projektem většinou rozumíme komplexní problém praktické nebo teoretické povahy, při jehož řešení uplatníme zkušenosti z různých oblastí“ (A. Nelešovská, H. Spáčilová 2005, s. 74). Hlavní roli zde hrají dosavadní zkušenosti dětí, využívání mezipředmětových vztahů a vzájemná spolupráce. Projekt by vždy měl být přeměřený věku dětí a jejich dosavadním zkušenostem a znalostem. Projektové vyučování má čtyři základní fáze, kterými jsou záměr, plánování, provedení a hodnocení. V první fázi by měl učitel žáky vhodně motivovat tím, že jim předloží úkol vycházející z jejich zájmů a potřeb. V další fázi učitel pomáhá žákům formulovat postup a cíle práce, rozdělit úkoly, připravit potřebné materiály a pomůcky, stanovit

čas potřebný ke splnění jednotlivých úkolů a vysvětlit žákům věci, které jim nejsou jasné. Další fází je provedení. V této fázi probíhá vlastní realizace projektu, při níž by žáci měli aktivně vyhledávat a shromažďovat informace, zhotovovat výrobky, či připravit veřejné vystoupení. Poslední fází je hodnocení, kdy učitel společně se žáky hodnotí jak výsledky projektu, tak také samotnou práci na něm. Měly by být vystaveny výsledky projektu i zhotovené výrobky a práce dětí. Při projektovém vyučování se rozvíjí vědomosti, praktické dovednosti, fantazie, spolupráce, schopnost hodnocení a sebehodnocení a schopnost organizace práce. Při práci na projektu s menšími dětmi je stěžejní organizace a řízení práce učitelem. Časem se i děti naučí plánovat a hodnotit svou práci. Domníváme se, že ačkoli je projektové vyučování velmi náročné na čas, materiál i přípravu učitele, může být jeho správné provedení velkým přínosem pro žáky i učitele.

Ve vyučování prvopočátečnímu čtení je nejčastěji uplatňovaná hromadná a individualizovaná forma výuky. Využívají se v mnoha činnostech, jak při nácviku čtení, tak při řešení úkolů souvisejících se čtením. Ostatní vyučovací formy jsou v začátcích čtení využívány spíše pro zpestření výuky a zvýšení aktivity dětí. Všechny vyučovací formy se mohou navzájem doplňovat a přecházet jedna ve druhou.

Ve školách by měly být využívány vyučovací formy, které respektují individuální zvláštnosti a potřeby žáka a poskytují žákům dostatek možností setkávat se přirozenou cestou s různými druhy textů a tímto způsobem vzbudit jejich zájem o čtení. K tomuto účelu jsou vhodné návštěvy knihoven, divadelních představení pro děti a knižních výstav.

Podle některých autorů zabývajících se problematikou vyučování, od sebe nelze vždy jednoznačně odlišit vyučovací metodu a formu, neboť se vzájemně ovlivňují a prolínají, jako například při projektovém vyučování apod.

Učitelé by měli vyučovací formy a metody volit vhodně, v souladu s vyučovacími cíly, s povahou probíraného učiva, s náročností úkolů a s ohledem na jednotlivé žáky tak, aby bylo ve vyučovacím procesu dosaženo co největší efektivity.

5 ZJIŠŤOVÁNÍ POČÁTEČNÍ ČTENÁŘSKÉ GRAMOTNOSTI

Cílem výzkumu bylo zjišťování počáteční čtenářské gramotnosti žáků a zároveň srovnání úspěšnosti žáků dvou různých tříd, tedy dvou odlišných pedagogických přístupů.

Počáteční čtenářská gramotnost byla zjišťována pomocí nestandardizovaného didaktického testu¹² jako „*nástroje systematického zjišťování (měření) výsledků výuky*“ (P. Byčkovský 1982 in M. Chráska 1999).

Text použitý v tomto testu byl vybrán z Čítanky pro 2. ročník základní školy nakladatelství Fraus (2008).

Jako předloha k tvorbě testových úloh byla použita publikace I. Krampolové a E. Potužníkové *Jak (se) učí číst* (2005), v níž byly zpracovány informace o výzkumu čtenářské gramotnosti PIRLS. Výzkum PIRLS rozlišuje dva čtenářské cíle typické pro dětské čtenáře. Těmito cíly jsou čtení pro literární zkušenost a čtení pro získání a používání informací. Čtení pro literární zkušenost se týká beletrie a čtení pro získání a používání informací je spojeno s různými texty poskytujícími informace, jako jsou návody, postupy apod. V našem testu byl sledován cíl čtení pro literární zkušenost, kdy žáci při práci s textem plnili různé úkoly. Těmito úkoly bylo nejčastěji vyhledávání informací v textu, interpretace a integrace myšlenek a informací, vyvozování závěrů a hodnocení obsahu, jazyka a prvků textu.

Testování probíhalo na konci října a účastnilo se ho 35 žáků 2. ročníků ze dvou různých základních škol v Olomouci a v Ústí nad Orlicí. V obou těchto třídách byla ve výuce prvopočátečního čtení využívána analyticko-syntetická metoda. Lišil se počet žáků ve třídách a využívání doplňujících vyučovacích metod a forem.

Olomoucká základní škola je menšího typu, kde je každý ročník zastoupen jen jednou třídou s nižším počtem žáků. V této škole bylo testováno 13 žáků 2. ročníku. Při tak malém počtu žáků ve třídě může učitel věnovat více času individuální práci se žáky a má více času a prostoru na využívání rozličných metod a forem práce. Jak jsme již zmínili, vyučující v této třídě učila žáky číst analyticko-syntetickou metodou, avšak ve svých hodinách zapojovala i prvky jiných

¹² Nestandardizované didaktické testy jsou též označovány jako neformální, tvořené samotnými učiteli, nejsou ověřované, nemají objektivně stanovenou testovou normu, ani testovou příručku (M. Chráska, 1999).

metod. Žáci byli vedeni k vyprávění a přemýšlení o čteném textu, v hodinách čtení bylo často využíváno pracovních listů a rozličné dětské literatury. Kromě hromadné a individualizované vyučovací formy vyučující v hodinách čtení využívala také skupinové vyučování, kooperativní výuku, samostatnou práci a partnerské vyučování.

Orlicko-ústecká základní škola je větší, z každého ročníku jsou zde zastoupeny alespoň dvě třídy, což dává učitelům paralelních tříd možnosti srovnání. Testována byla třída čítající 25 žáků. I zde bylo prvopočáteční čtení vyučováno analyticko-syntetickou metodou. Vyučující používala spíše klasické metody a formy výuky. Jako zdroje v hodinách čtení sloužily zejména slabikáře a čítanky.

Na dalších stranách budeme prezentovat výsledky tohoto výzkumu, na které bylo nahlíženo jak z celkového pohledu na počáteční čtenářskou gramotnost žáků 2. ročníků, tak i z pohledu porovnávání počáteční čtenářské gramotnosti žáků stejného ročníku, ale dvou různých vyučujících.

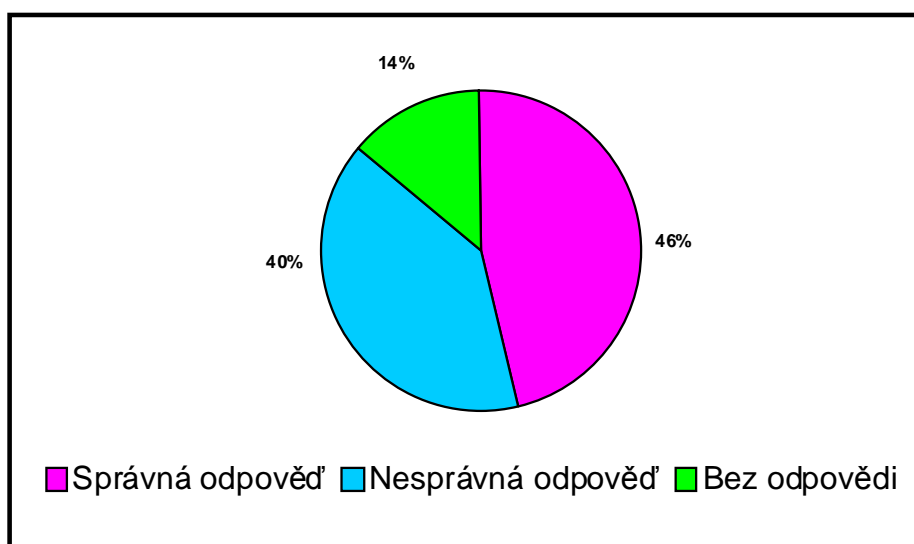
Otázka číslo 1

Čím se původně zebra Zuzka lišila od zeber, které dnes můžeme vidět v ZOO?

Tabulka 1: Čím se původně zebra Zuzka lišila od zeber, které dnes můžeme vidět v ZOO?

Správná odpověď	Nesprávná odpověď	Bez odpovědi
46 %	40 %	14 %

Graf 1: Čím se původně zebra Zuzka lišila od zeber, které dnes můžeme vidět v ZOO?



Otázka číslo 1 byla otevřená s tvorbou odpovědi. Touto otázkou byla zjišťována dovednost žáků získat informace přímo uvedené v textu.

Na 1. otázku odpovědělo celých 14 % testovaných žáků. Správnou odpověď: „Byla bílá.“ uvedlo 46 % žáků. Nesprávně odpovědělo 40 % žáků. Nejčastěji uváděná nesprávná odpověď zněla: „Byla zapomnětlivá.“

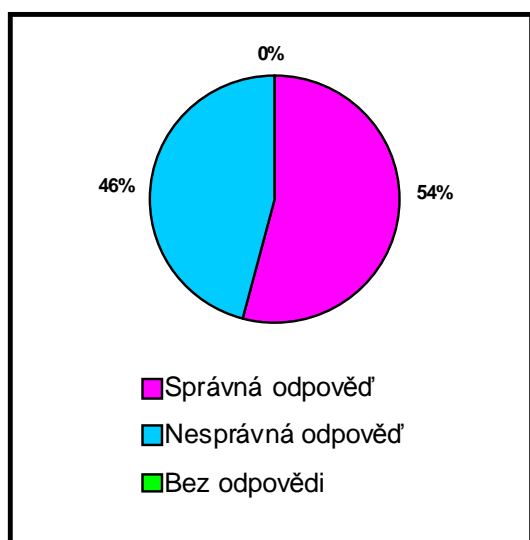
Otázka číslo 1

Čím se původně zebra Zuzka lišila od zeber, které dnes můžeme vidět v ZOO?

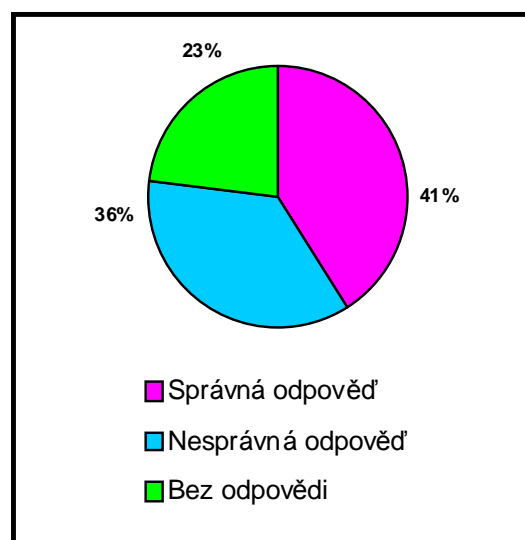
Tabulka 2: Srovnání výsledků testu počáteční čtenářské gramotnosti žáků ze ZŠ v Olomouci a v Ústí nad Orlicí

Základní škola	Správná odpověď	Nesprávná odpověď	Bez odpovědi
Olomouc	54 %	46 %	0 %
Ústí nad Orlicí	41 %	36 %	23 %

Graf 2: ZŠ v Olomouci



Graf 3: ZŠ v Ústí nad Orlicí



Dílčí závěr:

Jak je vidět z grafů, jen polovina žáků z obou škol byla schopna nalézt potřebnou informaci v textu. Správnou odpověď uvedlo 54 % žáků z olomoucké základní školy, což je o 13 % více než z orlicko-ústecké školy, kde správnou odpověď zformulovalo 41 % žáků.

Otázka číslo 2

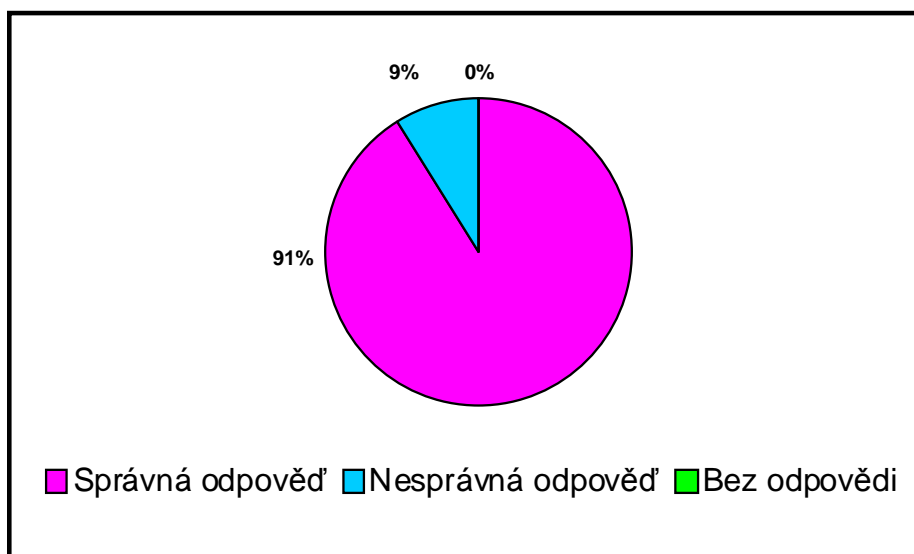
Jakou vlastnost měla zebra Zuzka?

- a) *byla hloupá*
- b) *byla lakomá*
- c) *byla zapomnětlivá*
- d) *byla pyšná*

Tabulka 3: Jakou vlastnost měla zebra Zuzka?

Správná odpověď	Nesprávná odpověď	Bez odpovědi
91 %	9 %	0 %

Graf 4: Jakou barvu měla zebra Zuzka?



Druhá otázka byla uzavřená s výběrem odpovědi. Pomocí otázky byla opět zjišťována dovednost získat informace přímo uvedené v textu.

Na otázku odpovědělo celých 100 % žáků. Z toho 91 % odpovědělo správně: „c) byla *zapomnětlivá*“. Nesprávně odpovědělo 9 % žáků. Nejčastěji volenou nesprávnou odpovědí bylo „a) byla *hloupá*“.

Otázka číslo 2

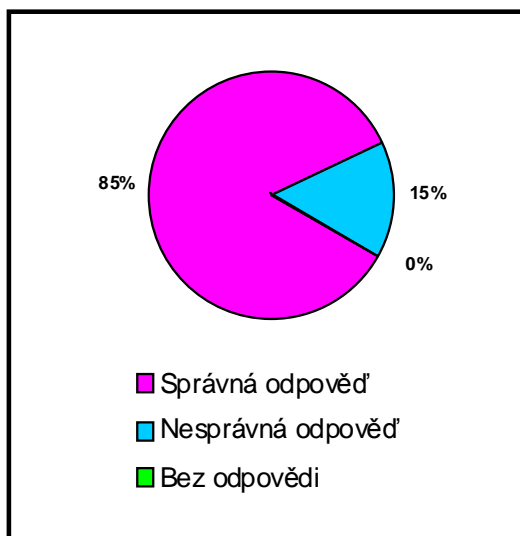
Jakou vlastnost měla zebra Zuzka?

- a) *byla hloupá*
- b) *byla lakomá*
- c) *byla zapomnětlivá*
- d) *byla pyšná*

Tabulka 4: Srovnání výsledků testu počáteční čtenářské gramotnosti žáků ze ZŠ v Olomouci a v Ústí nad Orlicí

Základní škola	Správná odpověď	Nesprávná odpověď	Bez odpovědi
Olomouc	85 %	15 %	0 %
Ústí nad Orlicí	96 %	4 %	0 %

Graf 5: ZŠ v Olomouci



Graf 6: ZŠ v Ústí nad Orlicí



Dílčí závěr:

Na grafech vidíme, že získání potřebné informace a výběr odpovědi na tuto otázku žákům nedělalo problém. O 11 % lépe si vedli žáci ze školy v Ústí nad Orlicí, to je 96 % a správných odpovědí žáků z olomoucké školy bylo tedy 85 %.

Otázka číslo 3

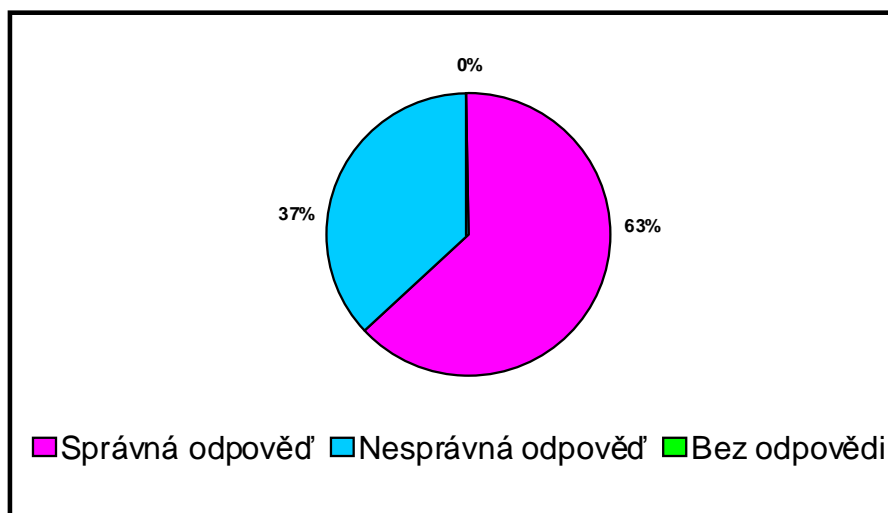
Na co Zuzka nezapomínala?

- a) na narozeniny svých kamarádek
- b) na to, jak se jmenuje
- c) na to, kdy nastává období dešťů

Tabulka 5: Na co Zuzka nezapomínala?

Správná odpověď	Nesprávná odpověď	Bez odpovědi
63 %	37 %	0 %

Graf 7: Na co Zuzka nezapomínala?



Třetí otázka byla uzavřena s výběrem odpovědi. Opět zde byla zjišťována dovednost získat informace přímo uvedené v textu. Dále byla zjišťována schopnost žáků reagovat na zvýrazněné slovo nezapomínala, jelikož v textu bylo uvedeno, na co Zuzka zapomínala.

Otázka byla zodpovězena všemi žáky. Z toho 63 % odpovědělo správně: „d) na to, jak se jmenuje“. Nesprávně odpovědělo 37 % žáků. Nejčastější nesprávnou odpovědí bylo „a) na narozeniny svých kamarádek“.

Otázka číslo 3

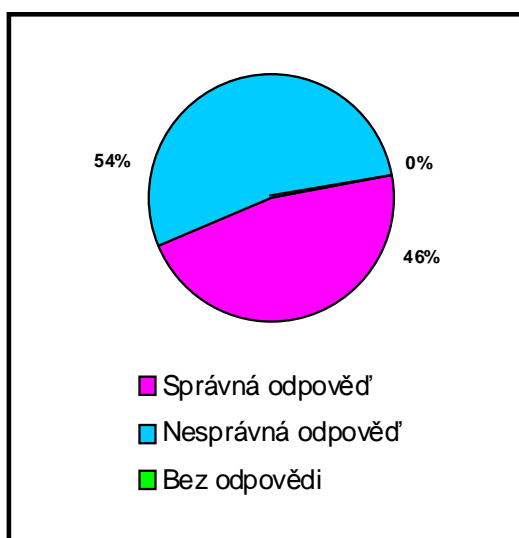
Na co Zuzka nezapomínala?

- a) na narozeniny svých kamarádek
- b) na to, jak se jmenuje
- c) na to, kdy nastává období dešťů

Tabulka 6: Srovnání výsledků testu počáteční čtenářské gramotnosti žáků ze ZŠ v Olomouci a v Ústí nad Orlicí

Základní škola	Správná odpověď	Nesprávná odpověď	Bez odpovědi
Olomouc	46 %	54 %	0 %
Ústí nad Orlicí	73 %	27 %	0 %

Graf 8: ZŠ v Olomouci



Graf 9: ZŠ v Ústí nad Orlicí



Dílčí závěr:

Z grafů vyplývá, že při řešení této uzavřené otázky s výběrem odpovědi byl mezi oběma třídami značný rozdíl. Správnou odpověď volilo o 27 % více dětí ze ZŠ v Ústí nad Orlicí, to je 73 % a ze základní školy v Olomouci odpovědělo správně 54 % žáků.

Otázka číslo 4

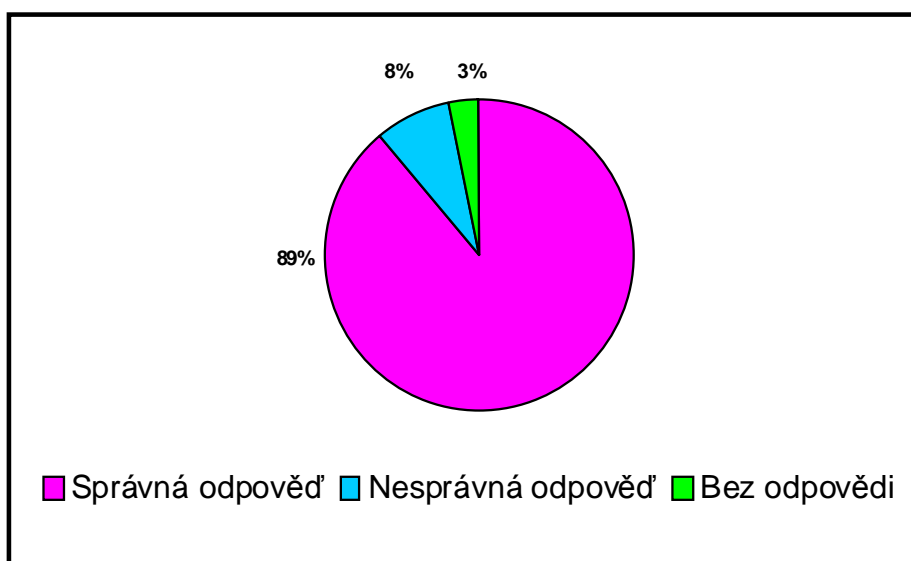
Čeho se zebra Zuzka bála?

- a) *strašidel*
- b) *toho, že už nikdy nevyjde slunce*
- c) *toho, že uvidí starou antilopu*

Tabulka 7: Čeho se zebra Zuzka bála?

Správná odpověď	Nesprávná odpověď	Bez odpovědi
89 %	8 %	3 %

Graf 10: Čeho se zebra Zuzka bála?



Tato otázka byla opět uzavřená s výběrem odpovědi a byla jí zjišťována schopnost žáků získávat informace, které jsou přímo uvedené v textu.

Jak ukazuje graf, neodpověděly na ni 3% testovaných žáků. Z 97 % odpovědí bylo 89 % správných: „b) toho, že už nikdy nevyjde slunce“. Zbylých 8 % žáků zvolilo nesprávnou odpověď.

Otázka číslo 4

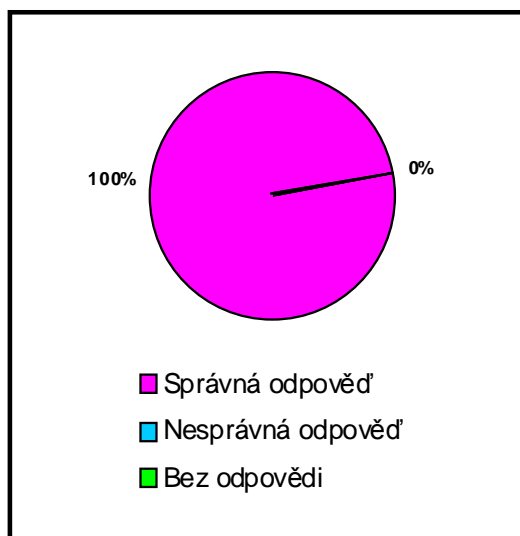
Čeho se zebra Zuzka bála?

- a) *strašidel*
- b) *toho, že už nikdy nevyjde slunce*
- c) *toho, že uvidí starou antilopu*

Tabulka 8: Srovnání výsledků testu počáteční čtenářské gramotnosti žáků ze ZŠ v Olomouci a v Ústí nad Orlicí

Základní škola	Správná odpověď	Nesprávná odpověď	Bez odpovědi
Olomouc	100 %	0 %	0 %
Ústí nad Orlicí	82 %	14 %	4 %

Graf 11: ZŠ v Olomouci



Graf 12: ZŠ v Ústí nad Orlicí



Dílčí závěr:

Výběr odpovědi na tuto otázku byl pro většinu žáků snadný. Všichni žáci z olomoucké základní školy odpověděli správně, 18 % žáků z orlicko-ústecké školy volilo nesprávnou odpověď nebo neodpovědělo vůbec.

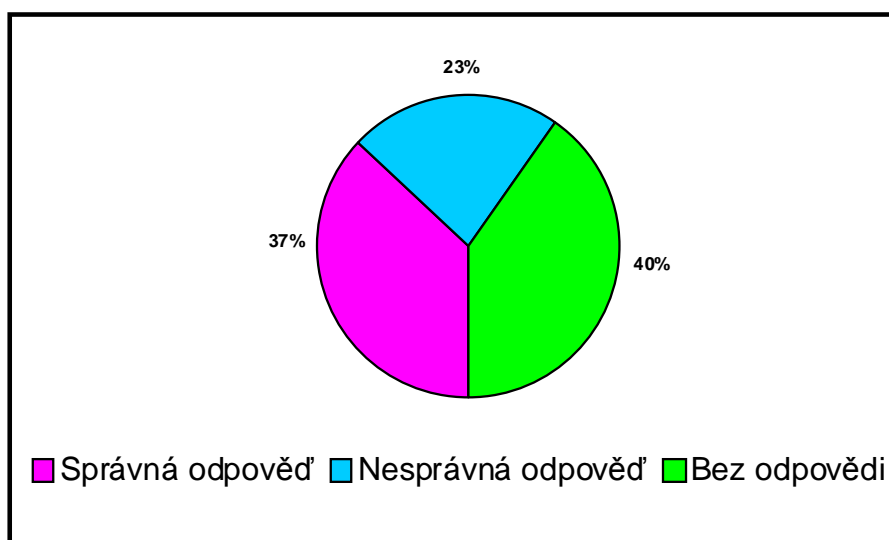
Otázka číslo 5

Co poradila Zuzce stará moudrá žirafa?

Tabulka 9: Co poradila Zuzce stará moudrá žirafa?

Správná odpověď	Nesprávná odpověď	Bez odpovědi
89 %	8 %	3 %

Graf 13: Co poradila Zuzce stará moudrá žirafa?



Otázka číslo 5 byla otevřená, s výběrem odpovědi. Bylo jí zjišťováno, do jaké míry jsou žáci schopni interpretovat a integrovat myšlenky a informace obsažené v textu.

Jak můžeme vidět z grafu, neodpovědělo na ni 40 % testovaných žáků. Z 60 % odpovědí bylo 37 % správných: „Vyhrabat si kopýtkem do písku rýhy“. Nesprávně odpovědělo 23 % testovaných žáků. Podle velkého procenta dětí, které nezvládly zformulovat odpověď, se domníváme, že takovýto typ otázky ještě působí žákům 2. ročníku značné obtíže.

Otázka číslo 5

Co poradila Zuzce stará moudrá žirafa?

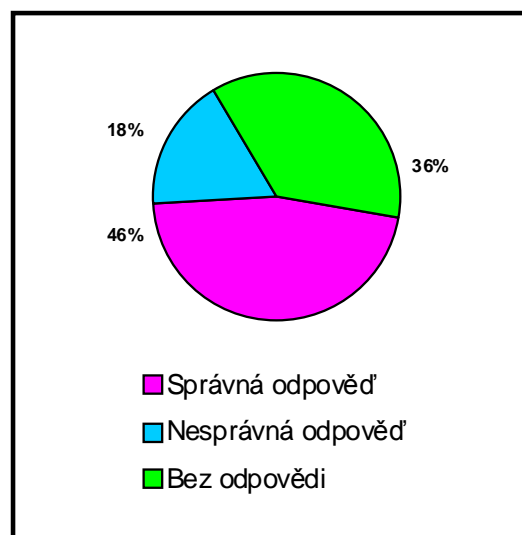
Tabulka 10: Srovnání výsledků testu počáteční čtenářské gramotnosti žáků ze ZŠ v Olomouci a v Ústí nad Orlicí

Základní škola	Správná odpověď	Nesprávná odpověď	Bez odpovědi
Olomouc	23 %	31 %	46 %
Ústí nad Orlicí	46 %	18 %	36 %

Graf 14: ZŠ v Olomouci



Graf 15: ZŠ v Ústí nad Orlicí



Dílčí závěr:

Grafy ukazují, že pro více než polovinu žáků obou základních škol byla problematická interpretace a integrace myšlenek a informací obsažených v textu. Správnou odpověď dokázalo zformulovat 46 % žáků z orlicko-ústecké základní školy a jen 23 % žáků ze školy olomoucké. Rozdíl mezi počtem správných odpovědí ve třídách byl 23 %.

Otázka číslo 6

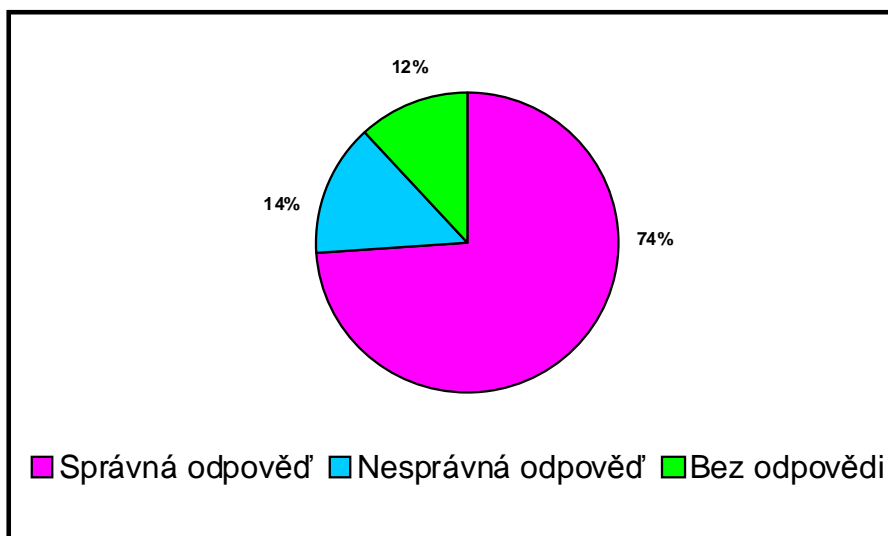
Podruhé maminka zavedla Zuzku pro radu:

- a) ke staré moudré žirafě
- b) ke staré moudré sově
- c) k moudré antilopě

Tabulka 11: Podruhé zavedla maminka Zuzku pro radu:

Správná odpověď	Nesprávná odpověď	Bez odpovědi
89 %	8 %	3 %

Graf 16: Podruhé zavedla maminka Zuzku pro radu:



Touto uzavřenou otázkou s výběrem odpovědi bylo zjišťována dovednost získávat informace přímo uvedené v textu.

Otázku nezodpovědělo 12 % testovaných žáků. Dalších 74 % odpovědělo správně: „c) k moudré antilopě“. Nesprávně odpovědělo 14 % žáků. Žáci, kteří odpovídali nesprávně, nezareagovali na zvýrazněné slovo podruhé a volili odpověď „a) ke staré moudré žirafě“.

Otázka číslo 6

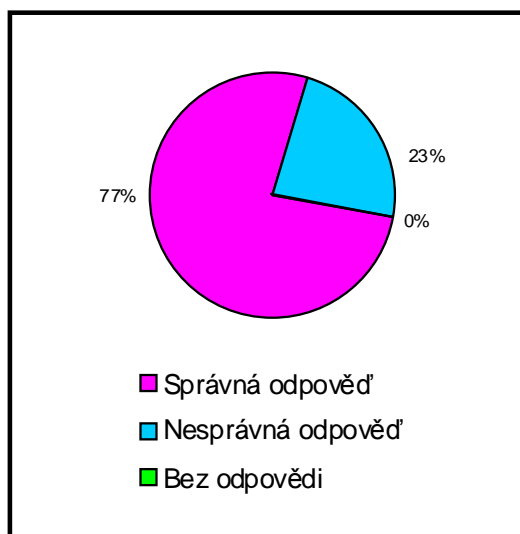
Podruhé maminka zavedla Zuzku pro radu:

- a) ke staré moudré žirafě
- b) ke staré moudré sově
- c) k moudré antilopě

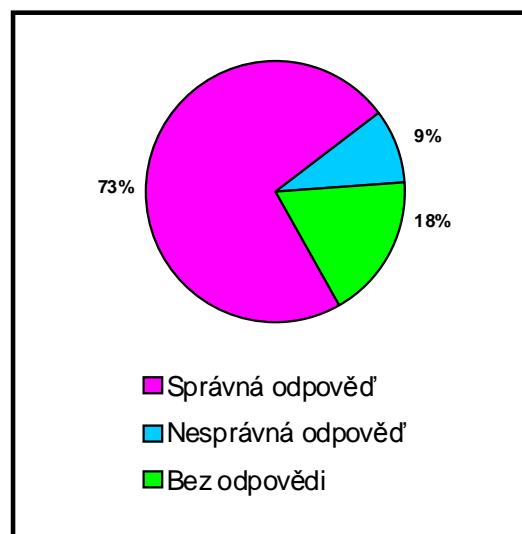
Tabulka 12: Srovnání výsledků testu počáteční čtenářské gramotnosti žáků ze ZŠ v Olomouci a v Ústí nad Orlicí

Základní škola	Správná odpověď	Nesprávná odpověď	Bez odpovědi
Olomouc	77 %	23 %	0 %
Ústí nad Orlicí	73 %	9 %	18 %

Graf 17: ZŠ v Olomouci



Graf 18: ZŠ v Ústí nad Orlicí



Dílčí závěr:

Jak můžeme vidět z grafů, správnou odpověď na tuto otázku volily téměř tři čtvrtiny žáků z obou tříd. Správně odpovědělo 77% žáků z olomoucké základní školy a 73 % žáků ze základní školy v Ústí nad Orlicí. Rozdíl mezi oběma třídami je tedy jen 4 %.

Otázka číslo 7

Co označovaly černé a bílé pruhy, které si Zuzka měla nakreslit na záda?

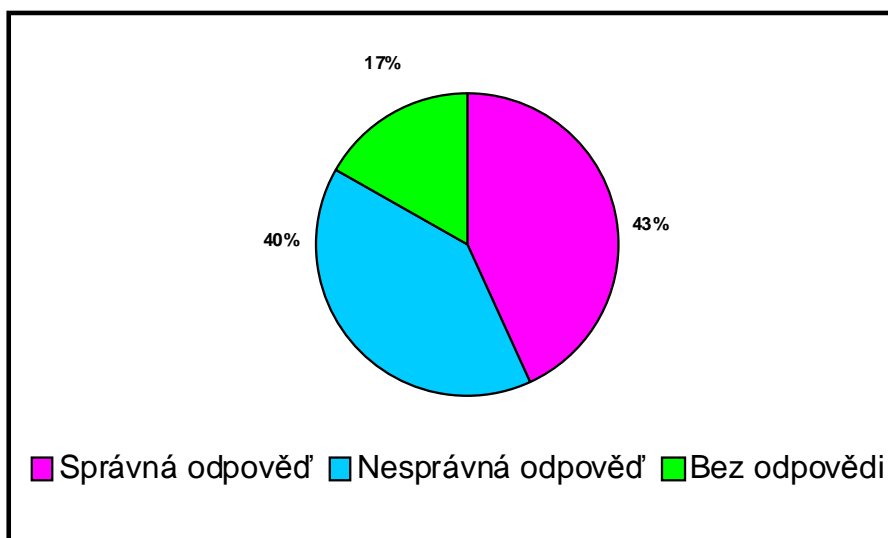
Černé _____

Bílé _____

Tabulka 13: Co označovaly černé a bílé pruhy, které si Zuzka měla nakreslit na záda?

Správná odpověď	Nesprávná odpověď	Bez odpovědi
43 %	40 %	17 %

Graf 19: Co označovaly černé a bílé pruhy, které si Zuzka měla nakreslit na záda?



Otázka číslo 7 byla otevřená s částečnou tvorbou odpovědi. Byla jí zjišťována schopnost získávat informace přímo uvedené v textu.

Otázku nezodpovědělo 17 % žáků. Dalších 43 % žáků odpovědělo správně: „Černé – noc, Bílé – den“. Nesprávně odpovědělo 40 % žáků. Zajímavé bylo, že u většiny nesprávných odpovědí žáci jen opsali slova „Černé a Bílé“.

Otázka číslo 7

Co označovaly černé a bílé pruhy, které si Zuzka měla nakreslit na záda?

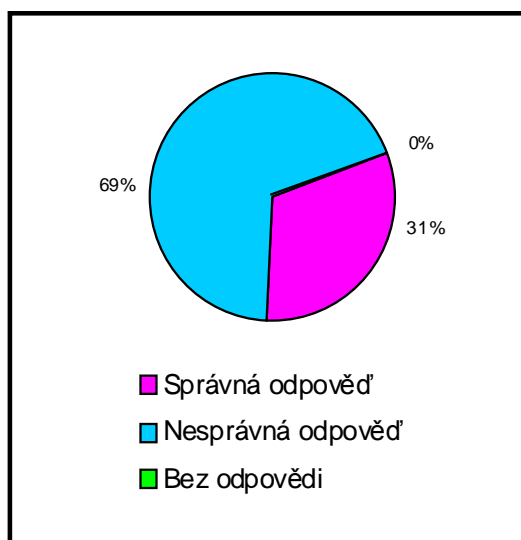
Černé _____

Bílé _____

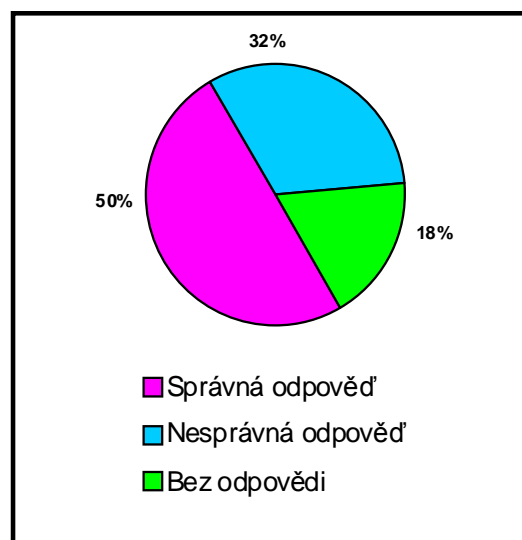
Tabulka 14: Srovnání výsledků testu počáteční čtenářské gramotnosti žáků ze ZŠ v Olomouci a v Ústí nad Orlicí

Základní škola	Správná odpověď	Nesprávná odpověď	Bez odpovědi
Olomouc	31 %	69 %	0 %
Ústí nad Orlicí	50 %	32 %	18 %

Graf 20: ZŠ v Olomouci



Graf 21: ZŠ v Ústí nad Orlicí



Dílčí závěr:

I tato otázka vyžadující tvorbu odpovědi činila žákům značné obtíže. Grafy ukazují, že potřebné informace dokázalo nalézt 50 % žáků ze základní školy v Ústí nad Orlicí, zatímco z Olomoucké školy bylo úspěšných jen 31 %. Rozdíl mezi oběma třídami tedy činil 19 %.

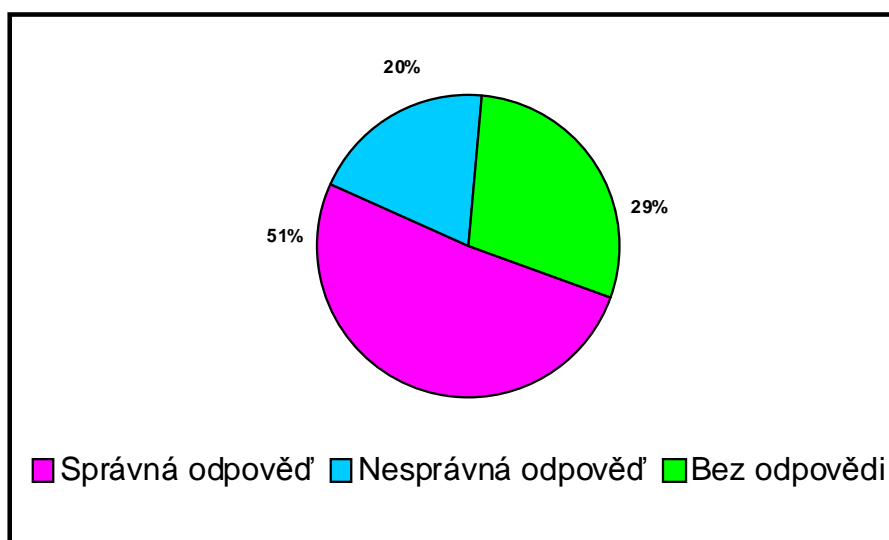
Otázka číslo 8

Kdo poradil Zuzce nejlépe?

Tabulka 15: Kdo poradil Zuzce nejlépe?

Správná odpověď	Nesprávná odpověď	Bez odpovědi
51 %	20 %	29 %

Graf 22: Kdo poradil Zuzce nejlépe?



Otázka číslo 8 byla otevřená s výběrem odpovědi a byla jí ověřována schopnost žáků vyvozovat přímé závěry.

Otázku nezodpovědělo 29 % žáků. Více než polovina, to je 51 % žáků odpovědělo správně: „(Moudrý) Slon“. Nesprávně odpovědělo 20 % žáků.

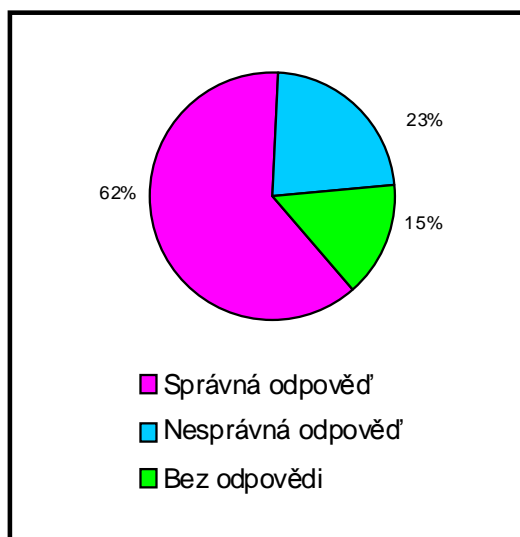
Otázka číslo 8

Kdo poradil Zuzce nejlépe?

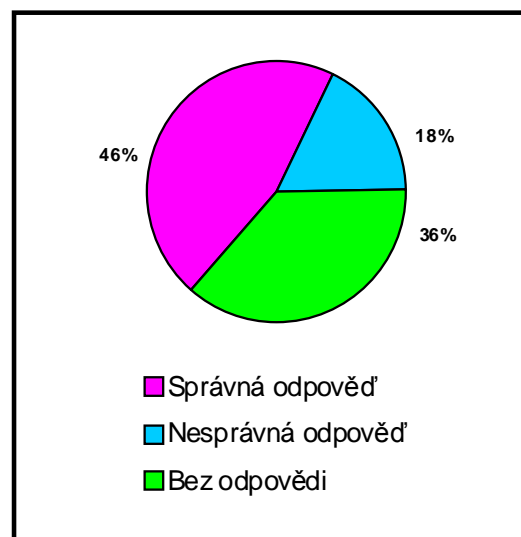
Tabulka 16: Srovnání výsledků testu počáteční čtenářské gramotnosti žáků ze ZŠ v Olomouci a v Ústí nad Orlicí

Základní škola	Správná odpověď	Nesprávná odpověď	Bez odpovědi
Olomouc	62 %	23 %	15%
Ústí nad Orlicí	46 %	18 %	36 %

Graf 23: ZŠ v Olomouci



Graf 24: ZŠ v Ústí nad Orlicí



Dílčí závěr:

Na grafech vidíme, že 62 % žáků ze základní školy v Olomouci dokázalo vyvodit správný závěr a odpovědět tak na otázku. Ze školy v Ústí nad Orlicí správně odpovědělo 46 %, což je o 24 % méně než ve škole olomoucké.

Otázka číslo 9

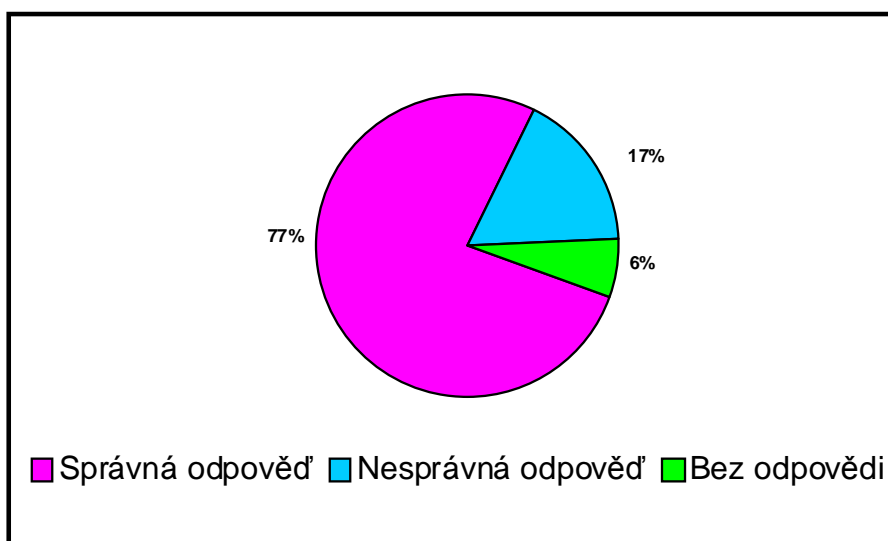
Jak na Zuzčiny černé pruhy zareagovaly ostatní zebry?

- a) *Líbily se jim a pořídily si je také.*
- b) *Nelíbily se jim a na Zuzku se zlobily.*
- c) *Záviděly Zuzce, a proto chtěly, aby se jich Zuzka zbavila.*

Tabulka 17: Jak na Zuzčiny černé pruhy zareagovaly ostatní zebry?

Správná odpověď	Nesprávná odpověď	Bez odpovědi
77 %	17 %	6 %

Graf 25: Jak na Zuzčiny černé pruhy zareagovaly ostatní zebry?



Otázka číslo 9 byla uzavřená s výběrem odpovědi. Na jejím základě byla zjišťována schopnost žáků vyvozovat přímé závěry.

Otázku nezodpovědělo 6 % žáků. Dalších 77 % žáků odpovědělo správně: „a) *Líbily se jim a pořídily si je také.*“. Nesprávně odpovědělo 17 % testovaných žáků.

Otázka číslo 9

Jak na Zuzčiny černé pruhy zareagovaly ostatní zebry?

- a) *Líbily se jim a pořídily si je také.*
- b) *Nelíbily se jim a na Zuzku se zlobily.*
- c) *Záviděly Zuzce, a proto chtěly, aby se jich Zuzka zbavila.*

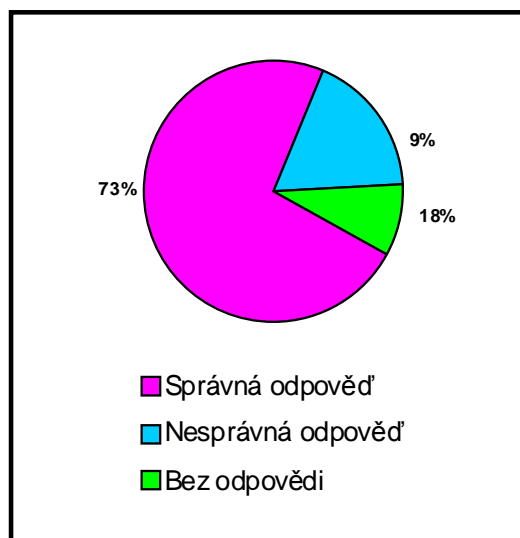
Tabulka 18: Srovnání výsledků testu počáteční čtenářské gramotnosti žáků ze ZŠ v Olomouci a v Ústí nad Orlicí

Základní škola	Správná odpověď	Nesprávná odpověď	Bez odpovědi
Olomouc	85 %	15 %	0 %
Ústí nad Orlicí	73 %	18 %	9 %

Graf 26: ZŠ v Olomouci



Graf 27: ZŠ v Ústí nad Orlicí



Dílčí závěr:

Z grafů vyplývá, že většina žáků z obou škol dokázala vyvodit přímý závěr a volila správnou odpověď. O 12 % lépe si vedli žáci ze základní školy v Olomouci, z nichž 85 % odpovědělo správně. Úspěšnost žáků v Ústí nad Orlicí byla 73 %.

Otázka číslo 10

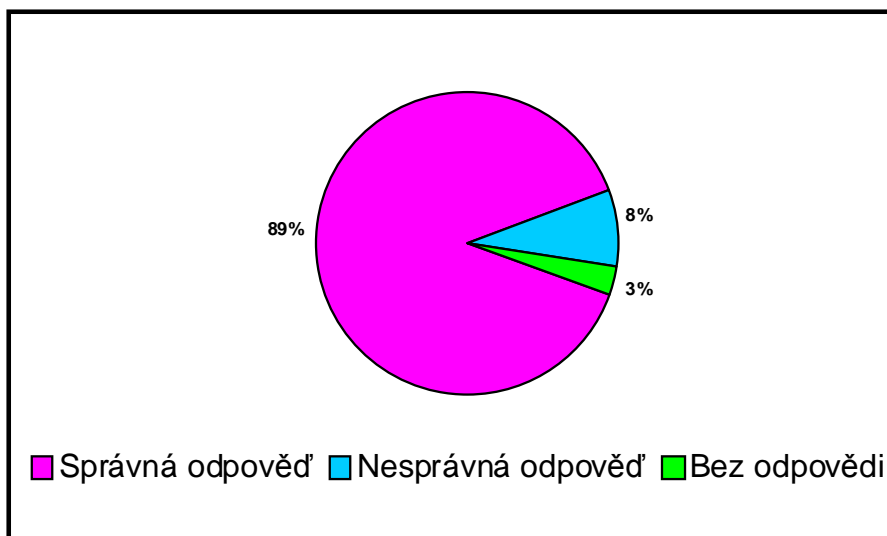
Která slova se k příběhu hodí nejvíce?

- a) *Napínavý a strašidelný*
- b) *Veselý a s dobrým koncem*
- c) *Vážný a smutný*

Tabulka 19: Která slova se k příběhu hodí nejvíce?

Správná odpověď	Nesprávná odpověď	Bez odpovědi
89 %	8 %	3 %

Graf 28: Která slova se k příběhu hodí nejvíce?



Otázka číslo 10 byla opět uzavřena s výběrem odpovědi. Pomocí této otázky byla zjišťována dovednost vyhodnotit obsah, jazyk a prvky textu.

Otázku nezodpověděla 3 % žáků. Celých 89 % žáků odpovědělo správně: „d) *Veselý a s dobrým koncem*“. Jen 8 % odpovědí bylo nesprávných.

Otázka číslo 10

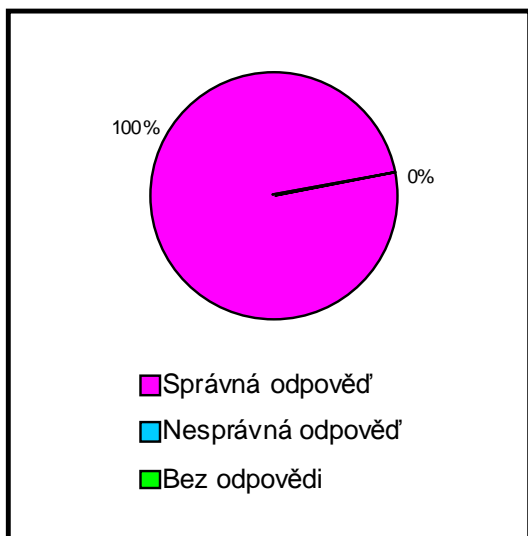
Která slova se k příběhu hodí nejvíce?

- a) *Napínavý a strašidelný*
- b) *Veselý a s dobrým koncem*
- c) *Vážný a smutný*

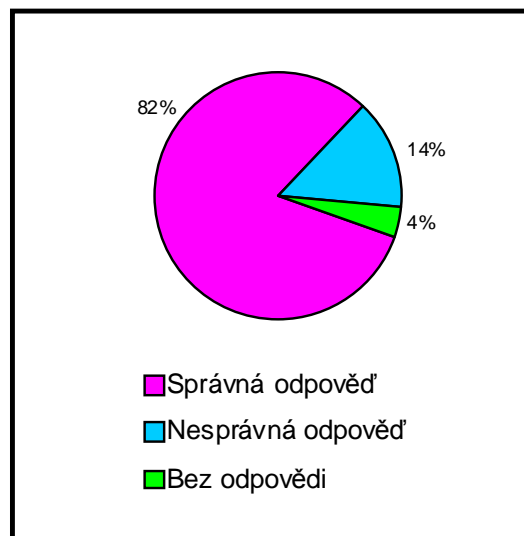
Tabulka 20: Srovnání výsledků testu počáteční čtenářské gramotnosti žáků ze ZŠ v Olomouci a v Ústí nad Orlicí

Základní škola	Správná odpověď	Nesprávná odpověď	Bez odpovědi
Olomouc	100 %	0 %	0 %
Ústí nad Orlicí	82 %	14 %	4 %

Graf 29: ZŠ v Olomouci



Graf 30: ZŠ v Ústí nad Orlicí



Dílčí závěr:

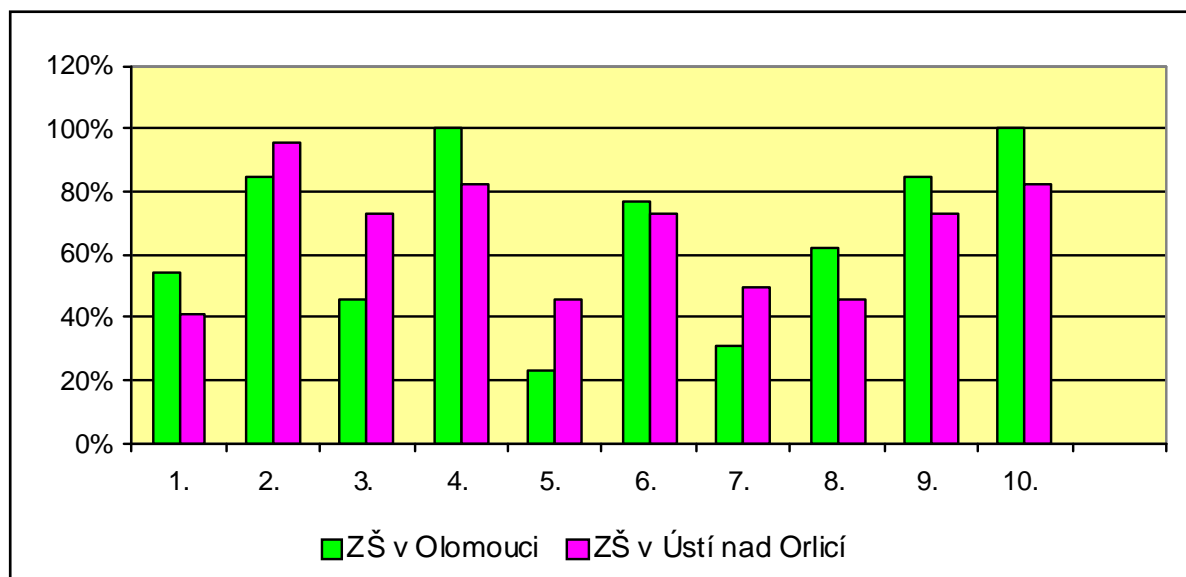
Zde vidíme, že celých 100 % žáků z olomoucké základní školy dokázalo správně vyhodnotit obsah, jazyk a prvky textu. Úspěšní byli i žáci ze školy v Ústí nad Orlicí, kde správnou odpověď volilo 82 % z nich. Rozdíl mezi třídami zde činil 18 %.

Srovnání celkové úspěšnosti jednotlivých škol

Tabulka 21: Srovnání celkové úspěšnosti jednotlivých škol

Škola	Otázka									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Olomouc	54%	85%	46%	100%	23%	77%	31%	62%	85%	100%
Ústí n. Orlicí	41%	96%	73%	82%	46%	73%	50%	46%	73%	82%
Rozdíl	13%	11%	27%	1%	23%	4%	19%	16%	12%	18%

Graf 31: Srovnání celkové úspěšnosti jednotlivých škol



Dílčí závěr:

Z tabulky vyplývá, že výsledky testů žáků obou tříd dosahovaly podobné úrovně. Celková úspěšnost žáků ze základní školy v Olomouci byla 66,3 % a úspěšnost žáků ze základní školy v Ústí nad Orlicí byla 66,2 %. Žáci z olomoucké základní školy lépe řešili otázky, ve kterých vyvozovali přímé závěry a vyhodnocovali obsah, jazyk a prvky textu, žáci ze školy v Ústí nad Orlicí úspěšněji zvládali úkoly, kde měli vyhledávat informace uvedené v textu a interpretovat a integrovat myšlenky a informace obsažené v textu. Dalším zjištěním bylo, že pouze 2 z 35 žáků dokázali odpovědět správně na všechny testové otázky.

ZÁVĚR

Výuka prvopočátečního čtení je proces velmi složitý a náročný. Má svůj specifický průběh a charakter. Působí na něho různí činitelé, kteří se vzájemně ovlivňují a doplňují. Nejvýznamnějšími z nich jsou osobnost žáka a učitele, obsah a cíle vyučování, učivo a využívání různých metod, forem a pomůcek.

Nejdůležitějším posláním vyučujícího v elementárním ročníku je naučit žáky číst plynule, správně, s náležitou intonací a zejména s porozuměním čtenému textu. Učitelé by také měli seznámit žáky s různými literárními žánry a rozmanitými druhy textů a přirozeným způsobem je přivést ke čtenářství.

V současnosti je tendencí nejen ve výuce čtení přistupovat k žákům individuálně a respektovat potřeby a zájmy každého z nich. Právě k tomu slouží učitelům různé metody a formy výuky, které zároveň podporují motivaci a aktivitu žáků. Publikace věnované metodám výuky prvopočátečního čtení uvádí, že výuka genetickou a globální metodou je pro žáky zajímavá již v etapě přípravy na čtení neboť se rychle přechází k poznávání písmen a k samotnému čtení slov, při němž se žáci učí strategiím čtení, které jim pomáhají pochopit význam čteného textu. Na druhou stranu při vyučování analyticko-syntetickou metodou se v prvních fázích klade důraz na rozvoj kognitivních a psychických procesů. Žáci se učí nová písmena pomalu a zpočátku čtou jen samotné slabiky a slova, která netvoří smysluplný celek, což u dětí výrazným způsobem snižuje motivaci a zájem o čtení. Tomu se dá vyhnout zapojováním dalších vyučovacích metod a střídáním různých vyučovacích forem. V hodinách čtení mohou učitelé sestavovat skupiny žáků podle jejich úrovně čtení, či individuálních zájmů. Díky Rámcovému vzdělávacímu programu pro základní vzdělávání mají učitelé možnost propojovat výuku čtení zábavnými a zajímavými formami s jinými vyučovacími předměty například formou vyučování v blocích anebo dnes velmi populárních projektů a rozvíjet tak u nich schopnost řešit problémy, organizovat a hodnotit svou práci a vést žáky ke vzájemné spolupráci, pomoci a komunikaci. Pokud budou žáci dostatečně pozitivně motivováni, může se vyučování prvopočátečnímu čtení stát efektivnější.

Dovednost číst je základním stavebním kamenem čtenářské gramotnosti a tedy i gramotnosti funkční, která je nezbytná pro život člověka ve společnosti i pro jeho další vzdělávání. Z tohoto důvodu je výuka prvopočátečního čtení i rozvoj

počáteční čtenářské gramotnosti stále zkoumána a diskutována. Do popředí zájmu se dostává rozvoj různých strategií čtení, které mají dětem pomoci pochopit smysl čteného textu, naučit se s ním pracovat a vyhledávat, třídít, zpracovávat a vyhodnocovat informace v něm obsažené.

Výzkumem počáteční čtenářské gramotnosti uskutečněným na základě nestandardizovaného didaktického testu byla u žáků 2. ročníků zjišťována kvalita porozumění textu a schopnost vyhledávat a hodnotit informace v něm obsažené.

Diplomová práce pro mě byla přínosem, neboť jsem díky ní získala větší přehled o různých metodách a formách používaných ve výuce čtení, rozšířila si vědomosti o samotném procesu výuky čtení a uvědomila jsem si, jak velmi je v současnosti významné rozvíjet u dětí již od úplného začátku čtenářskou gramotnost, zájem o čtení a pozitivní přístup k němu.

Seznam použité literatury

BEDNÁŘOVÁ, J., *Literární výchova v podmínkách školní edukace*, Liberec: Technická univerzita v Liberci 2008. 25 s.

BLATNÝ, L., FABIÁNKOVÁ, B., *Prvopočáteční čtení a psaní*, Brno: Univerzita J. E. Purkyně 1981. 102 s.

BOGDANOWICZOVÁ, M., SWIERKOZSOVÁ, J., *Metoda dobrého startu*, Ostrava: Kasimo 1998. 77s. ISBN 80-902497-0-1

ČÁP, J., MAREŠ, J., *Psychologie pro učitele*, Praha: Portál 2001. 655 s. ISBN 80-7178-463-X

ČÍŽKOVÁ, M., BRUKNER, J., *Čtení pro malé školáky*, Praha: Fortuna 1998. 80 s. ISBN 80-7168-457-0

ČÍŽKOVÁ, M., BRUKNER, J., LINC, V., PIŠLOVÁ, S., *Pojďme si číst*, Praha: Fortuna 1999. 64 s. ISBN 80-7168-455-4

FABIÁNKOVÁ, B., HAVEL, J., NOVOTNÁ, M., *Výuka čtení a psaní na 1. stupni základní školy*. Brno: Paido 1999. 81 s. ISBN 80-85931-64-8

GRECMANOVÁ, H., HOLOUŠOVÁ, D., URBANOVSKÁ, E., BŮŽEK, A., *Obecná pedagogika II.*, Olomouc: Hanex 2003. 191 s. ISBN 80-85783-24-X

GRECMANOVÁ, H., URBANOVSKÁ, E., *Aktivizační metody ve výuce, prostředek ŠVP*, Olomouc: Hanex 2007. 178 s. ISBN 80-85783-73-8

CHRÁSKA, M., *Didaktické testy*, Brno: Paido 1999. 91 s. ISBN 80-85931-68-0

JANIŠ, K., *Organizační formy výuky*, Hradec Králové: Gaudeamus 2003. 52 s. ISBN 80-7041-365-4

- JŮVA, V., *Stručné dějiny pedagogiky*, Brno: Paido 2003. 91 s. ISBN 80-7315-062-X
- KOŘÍNEK, M., KŘIVÁNEK, Z., *Didaktika prvopočátečního čtení a psaní*, Praha: SPN 1985. 187 s.
- KRAMPOLOVÁ, I, POTUŽNÍKOVÁ, E., *Jak (se) učí číst*, Praha: ÚIV 2005. 95 s. ISBN 80-211-0486-4
- KUBICKÁ, E., *Metody práce při úpravě poruch učení u dětí druhého ročníku základní školy*, Ostrava: Grafie, 1994. 81 s.
- LENČO, J., *Perly rozumu*, Ostrava: Knižní expres 1999. 181 s. ISBN 80-86132-24-2
- MAŇÁK, J., ŠVEC, V., *Výukové metody*, Brno: Paido 2003. 219 s. ISBN 80-7315-039-5
- MERTIN, V., ČÍŽKOVÁ, M., GEBHARTOVÁ, V., LINC, V., PIŠLOVÁ, S., *Metodická příručka k vyučování českému jazyku a literatuře v 1. ročníku ZŠ*. Praha: SPN, 1992. 45 s. ISBN 80-04-26198-1
- METELKOVÁ – SVOBODOVÁ, R., *Čtenářská gramotnost z lingvodidaktického hlediska*, Ostrava: 2008. 200s. ISBN 978-80-7368-653-6
- MOJŽÍŠEK, L., *Vyučovací metody*, Praha: SPN 1975. 324 s.
- NELEŠOVSKÁ, A., SPÁČILOVÁ, H., *Didaktika primární školy*, Olomouc: 2005. 254 s. ISBN 80-244-1236-5
- POLANSKÁ, J., *Cvičebnice českého jazyka*, Praha: Fortuna 2001. 80 s. ISBN 80-7168-757-X
- PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J., *Pedagogický slovník*, Praha: 2008. 322 s. ISBN 978-80-7367-416-8

PŘÍHODA, V., *Globální metoda: Nové pojetí výchovy*, Praha: Orbis, 1934. 121 s.

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, Praha: VÚP 2006. 91 s.
ISBN 80-87000-02-1

SANTLEROVÁ, K., *Metody ve výuce čtení a psaní*, Brno: Paido 1995. 56 s.
ISBN 80-85931-05-2

TOMAN, J., *Didaktika čtení a primární literární výchovy*, České Budějovice:
Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích 2007. 116 s., ISBN 978-80-7394-038-6

TRÁVNÍČEK, J., *Čteme?: obyvatelé České republiky a jejich vztah ke knize*, Brno:
Host, 2008. 207 s. ISBN 978-80-7294-270-1

TYMICOVÁ, H., *Nauč mě číst a psát*. Praha: SPN 1985. 139 s. ISBN 14-506-85

VÁGNEROVÁ, M., *Vývojová psychologie*, Praha: Karolinum, 1999. 353 s. ISBN 80-
7184-803-4

VÁŇOVÁ, K., URBÁNEK, L., *Čítanka pro 2. ročník základní školy*, Plzeň: Fraus
2008. 128 s. ISBN 978-80-7238-823-3

WAGNEROVÁ, J., *Jak naučit číst podle genetické metody*, Plzeň: Západočeská
univerzita 1997. 46 s. ISBN 80-7082-309-7

WILDOVÁ, R., *Aktuální problémy didaktiky prvopočátečního čtení a psaní*, Praha:
Univerzita Karlova v Praze 2002. 108 s. ISBN 80-7290-103-6

WILDOVÁ, R., *Rozvíjení počáteční čtenářské gramotnosti*, Praha: Univerzita Karlova
v Praze 2005. 213 s. ISBN 80-7290-228-8

ZELINA, L., *Organizační formy vyučování*, Olomouc: 1986. 32 s.

Internetové zdroje:

Eurytmie [online]. 2008 [cit. 2010-11-11]. Dostupné z WWW: <<http://www.elitaajelita.cz/clanek/17-eurytmie/>>

GRYGAROVÁ, P. *Metody kritického myšlení jako aktivizující prvky ve výuce českého jazyka na 2. stupni základní školy* [online]. Diplomová práce. Masarykova univerzita, 2006. [cit. 2010-11-20]. Dostupné z WWW: <http://is.muni.cz/th/79472/pedf_m/diplomka.doc?lang=en>

Národní program rozvoje vzdělávání v České republice: Bílá kniha [online]. Praha: Tauris, 2001 [cit. 2010-10-27]. Dostupné z WWW: <<http://www.msmt.cz/bila-kniha/narodni-program-rozvoje-vzdelavani-v-ceske-republice-bila-kniha2001?highlightWords=b%C3%ADI%C3%A1+kniha>>. ISBN 80-211-0372-8.

Obrazový materiál:

Halloweenské omalovánky [online]. 2008 [cit. 2010-11-25] Dostupné z WWW: <<http://www.i-creative.cz/2008/07/25/halloweenske-omalovanky/>>

Kreslená žirafa [online]. 2008 [cit. 2010-11-25] Dostupné z WWW: <<http://kristin100world.blog.cz/0810/kreslena-zirafa>>

Kreslená zvířata [online]. [cit. 2010 – 11 - 25] Dostupné z WWW: <<http://www.pixmac.cz/pictures/zv%C3%AD%C5%99ata+kreslen%C3%A9#/page/1/obj/18>>

Kreslená zvířata [online]. [cit. 2010 – 11 - 25] Dostupné z WWW: <<http://www.akonaskolu.sk/index.php?sekcia=obrazky&zaradenie=zvieratka&strana=2>>

Dětské omalovánky - ježek [online]. [cit. 2010-11-25] Dostupné z WWW: <<http://www.detskeomalovanky.cz/805/jezek/>>

Omalovánky Popelka [online]. 2009 [cit. 2010-11-25] Dostupné z WWW: <<http://fotoalba.centrum.cz/photos.php?uid=11847866&aid=1907016&cid=0&sort=1&onpage=24&key=2009-04-28+09%3A08%3A02&inow=19220143&pnow=1&page=2>>

Obrázek štětec [online]. 2009 [cit. 2010-11-25] Dostupné z WWW: <<http://www.akonaskolu.sk/index.php?sekcia=obrazky&zaradenie=kreslene&strana=5>>

Obrázek beruška [online]. 2009 [cit. 2010-11-25] Dostupné z WWW: <http://www.google.cz/images?hl=cs&source=imghp&biw=1280&bih=607&q=beru%C5%A1ka&gbv=2&aq=f&aqi=g8&aql=&oq=&gs_rfai=>>

SEZNAM PŘÍLOH

- Příloha č. 1** Didaktický test ke zjištění čtenářské gramotnosti žáků 2. ročníků
- Příloha č. 2** Pracovní listy navržené ke zpestření výuky počátečního čtení

PŘÍLOHY

Příloha č. 1

Anna Sójková

Zapomnětlivá zebra

(Z knihy Čteme od A do Z)



Je to už dávno, co v Africe žila zebra Zuzka. Vypadala ale jinak než zebry, které dnes známe ze ZOO – byla bílá jako sníh. Ale to nebylo nic divného, všechny zebry byly tehdy bílé.

Jenže zebra Zuzka byla neuvěřitelně zapomnětlivá. Zapomínala na svátky a narozeniny svých kamarádek, zapomínala, že byla pozvaná k sousedům na čerstvou zeleninu, zapomněla, kdy nastává období dešťů a kdy naopak přichází období sucha... Každý večer byla překvapená, že se stmívá a nadchází noc, a každé ráno jákala, že opět vyšlo sluníčko. Jenže kromě toho, že byla zebra Zuzka tak hrozně zapomnětlivá, byla také nesmírně bázlivá. Proto každý večer plakala, že sluníčko už nikdy nevyjde na oblohu, nevěřila, že zase nastane den. Maminka zebra byla ze své zapomnětlivé dcerušky celá nešťastná. Zavedla ji proto ke staré, moudré žirafě, která Zuzce poradila:

- Vyhrabej si kopýtkem do písku rýhy. Budou ti označovat den a noc, den a noc... Pokaždé, když na ně pohlédneš, připomeneš si, že jedno následuje po druhém a vše se neustále opakuje.

Zebra Zuzka poslechla radu, ale již druhého dne zapomněla, na kterém místě si svůj pískový kalendář vytvořila.

Maminka zebra zavedla Zuzku k moudré antilopě:

- Vryj si do kůry stromu tenké proužky. Budou ti označovat den a noc, den a noc... Kdykoli na ně pohlédneš, připomeneš si, že jedno následuje po druhém a stále se to opakuje.

Zebra Zuzka poslechla dobře míněnou radu, ale již druhý den zapomněla, který strom si vlastně označila.

Zoufalá maminka zebra zavedla dcerku k moudrému slonu. Vyslechl, jaké má Zuzka trápení, pokýval velikou hlavou a poradil:

- Nakresli si na kůži černé pruhy. Bílé budou značit den, černé noc. Pokaždé, když na sebe pohlédneš, připomeneš si, že jedno následuje po druhém...

Zebra Zuzka poslechla a od toho dne přestala večer naříkat a plakat – vždyť po noci zase přijde den! Vše se opakuje, stejně jako proužky na jejím kabátku!

Ale ostatním zebrám se její proužky tak zalíbily, že závistí zbledly a rychle ji napodobily. A tak se stalo, že zapomnětlivá Zuzka zavedla mezi zebry novou černobílou módu, která přetrvala dodnes.

Ale uznejte sami, proč by se ty parádnice měly tak slušivé módy zřící?

1. **Čím se původně zebra Zuzka lišila od zeber, které dnes můžeme vidět v ZOO?**

2. **Jakou vlastnost měla zebra Zuzka?**
a) byla hloupá
b) byla lakomá
c) byla zapomnětlivá
d) byla pyšná
3. **Na co Zuzka nezapomínala?**
a) na narozeniny svých kamarádek
b) na to, jak se jmenuje
b) na to, kdy nastává období dešťů
4. **Čeho se zebra Zuzka bála?**
a) strašidel
b) toho, že už nikdy nevyjde slunce
c) toho, že uvidí starou antilopu
5. **Co poradila Zuzce stará moudrá žirafa?**

6. **Podruhé maminka zavedla Zuzku pro radu:**
a) ke staré moudré žirafě
b) ke staré moudré sově
c) k moudré antilopě
7. **Co označovaly černé a bílé pruhy, které si Zuzka měla nakreslit na záda?**
Černé _____
Bílé _____
8. **Kdo poradil Zuzce nejlépe?**

9. **Jak na Zuzčiny černé pruhy zareagovaly ostatní zebry?**
a) Líbily se jim a pořídily si je také.
b) Nelíbily se jim a na Zuzku se zlobily.
c) Záviděly Zuzce, a proto chtěly, aby se jich Zuzka zbavila.
10. **Která slova se k příběhu hodí nejvíce?**
a) Napínavý a strašidelný
b) Veselý a s dobrým koncem
c) Vážný a smutný

1. ✓ Čím se původně zebra Zuzka lišila od zeber, které dnes můžeme vidět v ZOO?
bílou barvou
2. ✓ Jakou vlastnost měla zebra Zuzka?
a) byla hloupá
b) byla lakomá
c) byla zapomnětlivá
d) byla pyšná
3. ✓ Na co Zuzka nezapomínala?
a) na narozeniny svých kamarádek
b) na to, jak se jmenuje
c) na to, kdy nastává období dešťů
4. ✓ Čeho se zebra Zuzka bála?
a) strašidel
b) toho, že už nikdy nevyjde slunce
c) toho, že uvidí starou antilopu
5. ✓ Co poradila Zuzce stará moudrá žirafa?
aby si kopítkem do pítku vyhrabala míň
6. ✓ Podruhé maminka zavedla Zuzku pro radu:
a) ke staré moudré žirafě
b) ke staré moudré sově
c) k moudré antilopě
7. ✓ Co označovaly černé a bílé pruhy, které si Zuzka měla nakreslit na záda?
Černé noc
Bílé den
8. ✓ Kdo poradil Zuzce nejlépe?
slon
9. ✓ Jak na Zuzčiny černé pruhy zareagovaly ostatní zebry?
a) Líbily se jim a pořídily si je také.
b) Nelíbily se jim a na Zuzku se zlobily.
c) Záviděly Zuzce, a proto chtěly, aby se jich Zuzka zbavila.
10. ✓ Která slova se k příběhu hodí nejvíce?
a) Napínavý a strašidelný
b) Veselý a s dobrým koncem
c) Vážný a smutný



Příloha č. 2

Čti.



E se vážně hněvá na jednoho k  a,

který neví, kde je  á a kde pravá .

Když vyškrtněš z každého slova jedno písmeno, objevíš vždy nějaké zvíře:

POSEL

KUTNA

HRAD

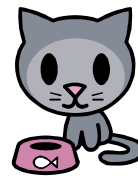
OVOCE

STOJKA

VLAK

PLES

KOŠTĚ



LAVICE

Čti

Bubáček

Bubáček je malý. Je mu teprve devadesát let. Je velmi milý. Rád sedává na buku. Tam je moc spokojený. Neleze ale moc vysoko. Je totiž dost tlustý a nemotorný. Tatínek z Bubáčka moc radosti nemá. Bubáček je totiž nešikovný na strašení. Když se učí volat strašidelné „bubu“, je hned ubrečený. Snad se to naučí. Drž mu palce.

Napiš slova, která říkají, jaký je Bubáček.

.....
.....
.....
.....



.....
.....
.....
.....

Čtenářská matematika

PETR + KLÍČ = PETRKLÍČ

KRAVATA – VATA = KRA

PER + LEŤ =

MYŠ + LENKA =

ZLODĚJ – DĚJ =

PETR + OLEJ =

PASTVINA – VINA =

KOLO + TOČ =

JAROMÍR – MÍR =



Vyškrtni slabiky, které do slov nepatří. Přečti si pohádku.

Jednou přikulénul do krámelovství hromuzný mudrak. Řekl: „sepižeru vám prinduceznu“. Pikrál zabivolal prinkuce, aby mudraka zazubili. Ale prinkucové se mudraka báculi. Jen hloukupy Honpiza mudrakovi ufusekl zahlavu a prinduceznu vysdevobodil. Dočistal prinduceznu za muženu a dupůl krámelovství k todomu.

Nakresli, co sis přečetl.

Vylušti rébusy:



BĚŽKA

PAMPE



KY

PRA



OPAD

PETR



ONOŠ



L KOMOTIVA

Najdi 10 slov. Pomůžou ti obrázky. Hledej shora dolů nebo zprava doleva.

P	E	A	N	A	N	A	S
S	Y	O	K	K	D	W	S
D	R	Q	I	T	Ů	D	K
V	S	T	R	O	M	P	R
C	X	A	O	V	C	E	Á
V	L	O	Č	K	A	N	L
N	Ž	I	R	A	F	A	B
U	G	M	E	L	O	U	N

Seřad' správně věty. Do rámečku napiš jejich pořadí. Přečti věty ve správném pořadí.

Jak pejsek a kočička pekli dort

Těsto umíchali dobře.

Pejsek s kočičkou byli nakonec rádi, že ho nejedli.

Pejsek s kočičkou dostali chuť na dort.

Upekli ho a dali ven vystydnout.

Pes horký dort sežral a bylo mu špatně.

Rozhodli se, že si ho upečou.

Šel kolem zlý pes.



Doplň chybějící slabiky do rámečků pod obrázky. Slova přečti.

TA, VO, RÁ, PI, RU, LI, BU, LO, KE, RO, ŽE, TÝ



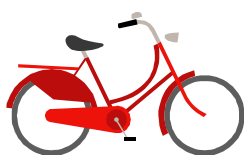
BO	
----	--



O		CE
---	--	----



TA		LE
----	--	----



KO	
----	--



MO		LI
----	--	----



KO		NA
----	--	----



RŮ	
----	--



O		CE
---	--	----



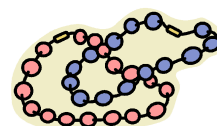
RA		TA
----	--	----



PE	
----	--



MA		NA
----	--	----



KO		LE
----	--	----

Obrázkové čtení



Přečti básničku

Žil štěteček u malíře

Žil štěteček u  , kreslil květy na  .

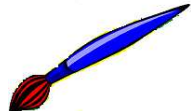
Taky  , taky 

jak šli na  pěšky.

Kreslil  , kreslil  ,

troufl si i na  .

Udělal jí pět teček,

Zkus to jak ten  .

Jak je to správně?

Slepice kráká. Slepice

Vrána kváká. Vrána

Žába kdáká. Žába

Čmelák bučí. Čmelák

Vrabec bzučí. Vrabec

Kráva klove. Kráva

Čti a povídej.

Alík

Jiří Žáček

Alík, Alík, Alíček,
Malý jako malíček.



Ještě dělá loužičky,
Pletou se mu nožičky.

Už se pere s papučí.
Kdo ho štěkat naučí?

O kom je básnička?

Jaký je Alík?

Co Alík dělá?



Přečti si pohádku. Místo podtržených slov napiš slova opačného významu. Přečti si upravenou pohádku.

O Popelce

Byla jedna krásná děvenka a té říkali Popelka, protože se pořád po domě popelila

Byla stále špinavá....., i když se občas myla

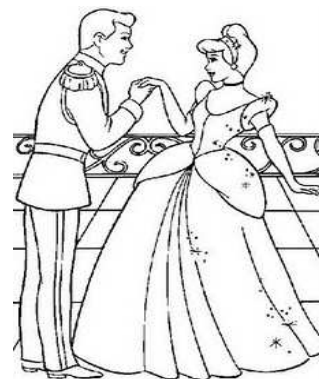
Měla zloumacechu a ještě horší..... nevlastní.....sestru, která ji nemělamoc ráda.



Všechno dobré dostala macešina vlastní dcera a to nejhorší dostala Popelka. Otec jí přinesl z cesty oříšky, ve kterých byly nádhernéšaty.

Na plese se všem líbila, hlavně moudrému princí. Popelka na plese ztratila svůj nový malý střevíc, díky kterému ji pak princ mezi všemi dívkami našel



Takže všechno dopadlodobře.






Čti s obrázky.



Znáte ho?



Jiří Havel



Jmenuje se  , ale krákorá jako  , myslí si, že je moudrý

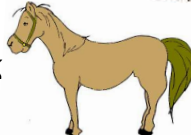

jako  , zatím je hloupý jako  , když lže, zčervená



jako  , chodí rozcuchaný jako  a špinavý

jako  , když má mluvit, mlčí jako  , ale dupe


jako  , na maminku někdy štěká jako  , když má pomáhat,

bručí jako  , pomalý je jako  , ale když se pere, kope

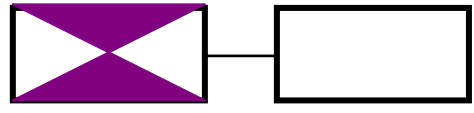
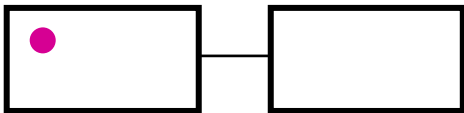
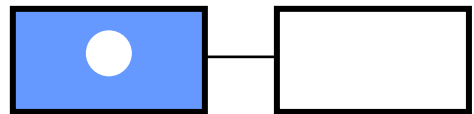
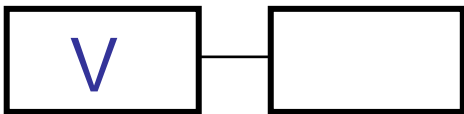
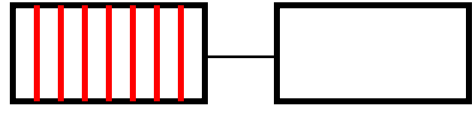
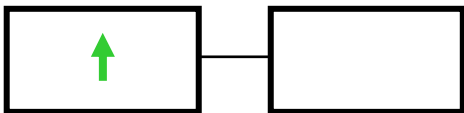
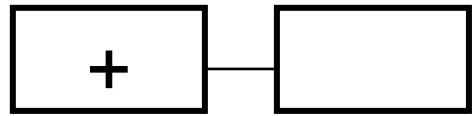
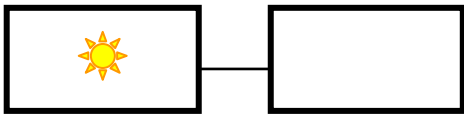
jak  a škrábe jako  , když vyhraje, chodí pyšně

jako  , ale když prohraje, piští jako  , syčí

jako  , vřeští jako  a prchá jako  . Domů přiběhne

vždycky hladový jako  .

Nakresli k obrázkům jejich protiklady.



Znáš pohádky? Doplň slova do vět.

Nevlastní matka byla na Popelku

Pták Ohnivák odnášel králi zlatá

Honza je,

ale nakonec je ze všech.

Krkavci přinesli Jiříkovi

a vodu.

Zlatovláska si česala zlaté

Jeníček a loupali

Rumcajs, Manka a bydleli v lese Řáholci.

Karkulka dala do košíčku a šla do lesa navštívit

.....

Liška vozila Budulínka na

Honza usekl drakovi



ANOTACE

Jméno a příjmení:	Dana Kubešová
Katedra:	Primární pedagogiky
Vedoucí práce:	PhDr. Martina Fasnerová, Ph. D.
Rok obhajoby:	2011

Název práce:	Vyučovací metody a formy ovlivňující proces výuky prvopočátečního čtení a čtenářskou gramotnost začínajících čtenářů
Název v angličtině:	The teaching methods and forms affecting the process of learning reading and the reading literacy of young readers
Anotace práce:	Cílem diplomové práce je formulace počáteční čtenářské gramotnosti a její začlenění v RVP ZV. Dále obeznámení s průběhem procesu výuky prvopočátečního čtení a s metodami a formami, které tento proces ovlivňují. Práce obsahuje výsledky testu počáteční čtenářské gramotnosti.
Klíčová slova:	prvopočáteční čtení, čtenářská gramotnost, funkční gramotnost, výuka prvopočátečního čtení, metody výuky prvopočátečního čtení, vyučovací formy, motivace
Anotace v angličtině:	The aim of the work is to formulate the reading literacy of young readers and its integration in RVP ZV. This work also appries with the process of elementary reading and with the teaching methods and forms which influence this process. The work contains the results of the reading literacy test.
Klíčová slova v angličtině:	the elemenary reading, the reading literacy, the functional literacy, the elementary reading education, the methods of teaching elementary reading, the forms of teaching elementary reading, the motivation
Přílohy vázané v práci:	1. Didaktický test ke zjištění čtenářské gramotnosti žáků 2. ročníků 2. Pracovní listy navržené ke zpestření výuky počátečního čtení
Rozsah práce:	81 stran
Jazyk práce:	čeština