

UNIVERZITA PALACKÉHO OLMOUC

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Katedra českého jazyka a literatury

Diplomová práce

Sylva Kostelníčková

**Přípravné období pro výuku čtení jako významná etapa pro rozvoj
čtenářské gramotnosti**

Olomouc 2016

Vedoucí práce: Mgr. Dana Cibáková, Ph.D.

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem diplomovou zpracovala samostatně a použila jen literaturu uvedenou v seznamu pramenů a literatury.

.....

podpis

Poděkování

Děkuji vedoucí diplomové práce Mgr. Daně Cibákové, Ph.D. za její metodické vedení, motivaci a cenné rady při zpracování práce. Dále děkuji pracovníkům a dětem ZŠ Bochoř za spolupráci, pochopení, toleranci i poskytnuté zázemí a ochotu.

Abstrakt

Přípravné období jako významná etapa pro rozvoj čtenářské gramotnosti

Kostelníčková, S.

Pedagogická fakulta

Univerzita Palackého Olomouc

Cílem práce bylo zamyslet se a poukázat na důležitost přípravného období v 1. ročníku ZŠ se zaměřením na rozvoj čtenářské gramotnosti u dětí mladšího školního věku. Práce byla realizovaná během jednoho školního roku od spolupráce s mateřskou školou, přes zápis do 1. třídy základní školy, nástup žáků do 1. třídy a ukončení prvního školního roku v základní škole. Stežejní období práce probíhalo v rozmezí kalendářního měsíce září a října.

Při práci byly využity aktivity, které se cíleně zaměřují na rozvoj dítěte v oblasti kognitivní, psychomotorické i afektivní. Vědomé rozvíjení žáků v těchto oblastech by mělo být přínosem pro následnou etapu vyvozování jednotlivých písmen, hlásek, slabik. Pro plynulejší přechod ke čtení slov, vět a celkově k rozvoji čtenářské gramotnosti jako takové.

Na konci školního roku, v závěru první třídy lze říci, že důsledné a promyšlené vedení přípravného období první třídy základní školy má prokazatelný efekt na čtení jako takové. Čtenářskou gramotnost nelze hodnotit v celém rozsahu. Bylo by potřeba delšího časového úseku pro podrobnější zkoumání.

Klíčová slova: Přípravné období, čtenářská gramotnost, čtení, čtenářství

Abstract

A warm-up period for reading lessons as an important step to the reading skills development

Kostelníčková, S.

The Faculty of Education

Palacký University Olomouc

The goal of this final work is to consider and to point at importance of the preparatory period in the first year of primary school with a focus on the development of reading skills among school age children. The work was carried out during one school year from cooperation with kindergarten through enrollment in the first grade of elementary school, boarding pupils in 1st grade, and completion of the first school year in elementary school. Pivotal period work was carried out within a calendar month of September and October.

During the work I have used activities. The activities were used to systematically focus on the development of the child in the cognitive, psychomotor and affective areas. Conscious development of pupils in these areas should be beneficial for the subsequent phase extrapolation of letters, sounds and syllables. Development of these areas influences a smoother transition to reading words, sentences and overall development of reading as such.

At the end of the school year, at the end of first grade, we can say that the consistent and prudent management of the preparatory period of the first class of primary school has a demonstrable effect on the reading itself. Reading skill cannot be evaluated in its entirety. Research would take a longer period of time.

Keywords: Preparatory period, reading literacy, reading, readership

OBSAH

Abstrakt	4
Úvod	7
1 Čtení	8
1.1 Vymezení základních pojmů	8
1.2 Čtení jakožto dovednost	17
1.3 Literární výchova a literárně – výchovný proces	19
1.4 Současné trendy	21
2 Přípravné období	23
2.1 Charakteristika předškolního dítěte	27
2.2 Charakteristika dítěte vstupujícího do systému základního vzdělávání	30
2.3 Připravenost na školní vzdělávání (školní zralost dítěte)	31
2.4 Posuzování jazykových předpokladů u předškolních dětí	33
2.5 Diagnostika pro čtení	35
3 Čtenářská gramotnost	37
4 Rámcový vzdělávací program pro primární vzdělávání	42
5 Popis zkoumané problematiky	45
5.1 Popis výzkumného vzorku, užitých výzkumných metod a časový harmonogram výzkumu	45
6 Návrhy příprav na vyučovací jednotky	47
6.1 Návrh přípravy na vyučovací jednotku v prvním školním týdnu a reflexe vyučovací jednotky	47
6.2 Návrh přípravy na vyučovací jednotku v období vyvozování prvních písmen a reflexe vyučovací jednotky	51
6.3 Návrh přípravy na vyučovací jednotku v období vyvozování slabik a reflexe vyučovací jednotky	55
6.4 Návrh projektového dne	59
Závěr	63
Seznam použité literatury	65
Přílohy	69

Úvod

Člověk během svého života, nejfrekventovaněji během dětství a období dospívání, rozvíjí své vlohy a utváří z nich určité schopnosti, které mu dále napomáhají k osvojení si a rozšiřování pole jemu vlastních dovedností. Mnozí jedinci se na základě svých dovedností odlišují – někteří mají talent pro plavecké disciplíny, další excelují v jazycích a jiné mohou mít velké úspěchy ve sportu.

Kromě takto specificky vymezených dovedností však existují i jiné, takové, které je možné řadit k základním a v rámci života ve společnosti zcela nepostradatelným. K takovým dovednostem lze zcela jistě přiřadit i dovednost čtení, která je rozvíjena na základě mnoha dílčích schopností, ať už se jedná o schopnost detekovat určité konkrétní grafické symboly, či o schopnost artikulovat hlásky apod.

Předkládaný text se tak orientuje na tematiku čtení obecně se specifickým zaměřením na tzv. přípravné období ve výuce zaměřené na osvojení uvedené dovednosti u dětí.

V první, teoreticky orientované části textu, bude pozornost zaměřena na definici pojmu čtení a jemu příbuzných termínů (včetně uvedení souvislosti četby a literární výchovy), dále pak je zde podrobněji charakterizováno právě přípravné období nácvičku čtení, vymezení tzv. čtenářské gramotnosti jakožto pojmu nesynonymního s pojmem čtení a v poslední teoreticky zaměřené kapitole je uveden pohled na rámcový vzdělávací program a školní vzdělávací program jakožto formu kurikulárních dokumentů, v nichž je dovednost četby (stejně jako jiných dovedností obsahově naplňujících vedení žáka k rozvoji určitých klíčových kompetencí) zakotvena a rozpracována.

Praktická část textu se pak zaměřuje na důležitost přípravného období s orientací na výuku čtení v první třídě základní školy. Poukazuje na jednotlivé oblasti, které by v této etapě neměly chybět a bez kterých by nebylo dosaženo očekávaných a požadovaných výsledků. Vychází z Rámcového vzdělávacího programu a z následně vypracovaného školního vzdělávacího programu. Součástí práce jsou zpracované ukázky návrhů výzkumných jednotek, kde jsou podněty z teoretické části prakticky využity a byly realizovány.

1 Čtení

1.1 Vymezení základních pojmů

Budeme-li hovořit o čtení jakožto základním konceptu předkládaného textu, pak je nutné nejprve definovat základní pojmy, s nimiž odborníci na oblast čtení běžně operují, a které budou následovně užívány i v dalších kapitolách textu (bude s nimi dále operováno). Mezi tyto pojmy patří především čtení jako takové, čtenář, etapy čtení a metody čtení.

Čtení jakožto jedna z typicky lidských činností a schopností je definováno jako: „*druh řečové činnosti spočívající ve vizuální percepci znaků (slov, vět, jazykových symbolů), jež jsou podnětem pro myšlenkovou činnost (porozumění významu znaků).*“ [1, s. 9] Jak uvádí Zápotočná: „*čtení jako takové vždy bylo, je a pravděpodobně také zůstane stejné.*“¹ [in: 2, s. 283] Dle autorky se proměňuje pouze pohled na danou činnost, naše smýšlení o ní a taktéž preference méně a více důležitých informací a praktických souvislostí, které vnímáme jako více či méně důležité [2, s. 283]. Pokud nahlédneme do *Slovníku spisovné češtiny*, zjistíme, že pod pojmem číst se skrývá proces, kdy jedinec vnímá svým zrakem soci napsaného (případně též vytištěného), chápe smysl toho, co vidí a umí to zvukově realizovat [3, s. 50].

Čtení je zcela zásadním předpokladem úspěšnosti jedince nejen v rámci školského systému (tedy absolvování jednotlivých vzdělávacích stupňů a jimi kladených úkolů), ale taktéž v případě snah o zapojení se do dospělé společnosti. Jak uvádí Tomášková [4, s. 9]: „*Čtení je předpokladem k rozvíjení dalších gramotností. Pomáhá nám uplatnit se v životě jako takovém.*“ Havel, Najvarová a kol. pak uvádějí následující komentář k výsadnímu postavení dovednosti čtení v moderní společnosti i v rámci edukačního procesu žáka a studenta [5, s. 18]: „*Bez dobrého zvládnutí dovednosti číst a psát nemůže dítě dále úspěšně a bezproblémově pokračovat v dalším vzdělávání v ostatních oborech školního vzdělávání. Nedostatky v některé z těchto dovedností budou mít nemalý vliv na jeho budoucí začlenění do společnosti i do pracovního procesu.* V odborné literatuře se lze setkat též s pojetím čtenáře jako člověka, který rád čte –

¹ Pozn autora: Jedná se o vlastní překlad následujícího originálního textu: „..., že čítanie ako také vždy bolo, je a pravdepodobne aj zostane tým istým.“

v nemálo situacích se lze setkat s označením konkrétního jedince které uvádí, že dotyčný „je velký čtenář.“ [3, s. 51]

Wildová ke čtenářství uvádí následující komentář [6, online]: „Čtenářství vyjadřuje aktivní vztah k četbě a literatuře vůbec. Je vnímáno jako důležitý faktor kultivace a socializace jedince, a proto se dá předpokládat, že jeho úroveň do jisté míry ovlivňuje i celkovou vzdělanost národa.“ Čtenáře lze tedy definovat jako osobu mající aktivně vyjádřený vztah k četbě či obecně oblasti literatury, v ideálním případě by tento vztah měl být vytvářen na dobrovolném základě, nikoli pouze pod tlakem vnějších okolností, měl by vycházet z vnitřního přesvědčení a motivace jedince.

Homolová čtenáře pojímá jako určitou sociální roli, která [7, online]: „naplňuje, stejně jako ostatní – záměrně i automaticky získávané – role, určité schéma potřeb, cílů, názorů, citů, postojů, hodnot a činností charakteristických pro tuto pozici v daném společenství.“ Ze sociálního hlediska se tedy jedná o určitý sociální konstrukt, nikoli pouze o dovednost číst, která je podmíněna mnoha fyziologickými a kognitivními schopnostmi, na jejichž základě je dovednost čtení rozvíjena.

Mezi **základní etapy** postupu výuky čtení řadíme následující [8, online]:

- **Přípravné období** – jeho cílem je připravit žáka na proces výuky čtení zejména z hlediska rozvoje zrakového i sluchového vnímání (tedy schopnosti analýzy, syntézy a rozlišování), paměti, pozornosti a pravolevé orientace; dalším významným cílem je pak rozvoj řečových dovedností u žáka a rozšiřování jeho slovní zásoby; z činností typických pro dané období je možné jmenovat pravidelné **předčítání žákům** spojené s jejich aktivním poslechem (tento může být ověřen následnou komunikací o přečteném textu) – zde je velmi důležitým prvkem zejména motivace, probouzení zájmu žáků o poslech a tím pádem udržení jejich pozornosti; po skončení předčítání může být aktivita doplněna například vyprávění děje s obměněným koncem vhodné pro rozvoj fantazie či výtvarné/dramatické zpracování děje (případně jeho části); příprava na čtenářství u dítěte ve formě předčítání by měla být záležitostí zaváděnou přirozeně v domácím prostředí (tedy rodiči), ale taktéž by měla být podporována pedagogy po vstupu dítěte do systému vzdělávání; Co se týče délky přípravného období, je možné se dočíst následující komentář [8, online]: „Délka přípravného období záleží na situaci konkrétní třídy.

Někteří učitelé, kteří využívají analyticko-syntetickou metodu, preferují zkrácení tohoto období pouze na několik dní a zařazování dalších zaměstnání provádějí společně s nácvikem prvních písmen. S tímto postupem lze souhlasit, protože podporuje zájem žáků o čtení, na druhé straně může být účinný pouze v případě, že učitel koncepci přípravného období dobře promyslí a jeho význam pro rozvoj čtení nepodcení. Učitelé využívající genetickou metodu spojují období přípravy na čtení s poznáváním všech písmen abecedy a jejich zapisováním (pouze hůlkové tvary).“ Přesnou dobu vymezenou určitým časovým termínem tak nelze uvést.

Čas věnovaný přípravnému období by měl, z hlediska vyhlídek na jeho možnou úspěšnost, vycházet zejména z potřeb a charakteristiky vzdělávaných subjektů, které jsou vyučujícímu svěřeny a pak také z osobních dovedností a zkušeností pedagoga samotného (pedagog by měl ve výuce vždy preferovat metody a přístupy, k nimž má pozitivní vztah a umí je efektivně využívat v praxi).

- **Nácvik nového písmene** – měl by probíhat multisenzorickou formou, tedy jako výsledek zapojení co největšího počtu smyslů žáka při jeho osvojování; jako vhodné aktivity pro tuto (opakující se) etapu výuky podporující osvojování si nového písmene je například možné doporučit jejich nejrůznější způsoby modelování (z provázku, špejlí, modelíny, ...), dále pak též vyhledávání tvaru písmene v prostorách školní třídy, dokreslování vyučovaného písmene do reálného obrázku, jeho napodobení za pomoci vlastního těla, nejrůznější obtahování, vyhledávání písmene v tištěných materiálech a další; nově osvojovaná písmenka by měla být v ideálním případě průběžně zapisována hůlkovým písmem do pracovních sešitů, doplňována vystřiženými písmenky z tiskovin s vyznačením daného vyučovaného písmenka i obrázky; zásadním momentem nácviku nového písmene je rozvoj fonemického sluchu, kdy učitelé dbají na to, aby bylo nově představené písmenko sluchově upevněno na začátku slova i v dalších jeho možných pozicích, čemuž napomáhá grafické znázornění slova včetně jeho slabičné stavby a označení daného písmene; je nutné nezapomínat na to, že zrakově podobná písmena je nutné více procvičovat;
- **Nácvik čtení slabik v analyticko – syntetické metodě** (tato etapa v případě užití genetické metody neexistuje, jelikož v takovém případě neprobíhá nácvik čtení skrze čtení jednotlivých slabik) – v analyticko-synteticky pojímané metodě je pozice slabiky od

počátku nácvičku čtení chápána jako součást plnovýznamového slova, při jejímž procvičování učitelé využívají vazby slabika – slovo (jedná se v podstatě o jakýsi mechanický trénink, který by však měl být navíc doplňován zajímavými zaměstnáními žáka, jako jsou například slabikové křížovky, propojování slabik s obrázky či užívání „rybníčků“ apod.); vhodné je již v případě prvních naučených slabik jejich skládání do slov či kratších vět tak, aby žáci mohli společně s učitelem přistoupit co nejrychleji ke čtení delších hláskových úseků.

- **Nácvik čtení slov a vět** – ve slabikářích (které podporují zejména výuku vedenou na základě analyticko-syntetické metody) je nácvik čtení slov uspořádán do jednotlivých následovných kroků, které se mohou vzájemně odlišovat, měly by však povětšinou korespondovat s následujícím doporučeným postupem výuky:
 - ✓ Dvoj- či víceslabičná slova složená z otevřených slabik jsou skládána za pomoci karet, graficky znázorňována obloučky, případně mohou být jednotlivé slabiky vyvedeny v různých barvách pro lepší přehlednost při práci se zadaným textem;
 - ✓ Zavřené slabiky jsou nacvičovány formou celku, případně po jednotlivých písmenkách (nikdy však formou např. SO-L);
 - ✓ Procvičování víceslabičných slov opět probíhá formou barevného odlišení jednotlivých slabik;
 - ✓ Souhláskové skupiny jsou procvičovány na všech pozicích slov (žákům je opět napomáháno grafickým znázorněním slabičné stavby, skládáním slov z kartiček, obtahováním předepsaných slov hůlkovým písmem, speciálními doplňovačkami či křížovkami);
 - ✓ Nácvik souhláskových shluků probíhá na stejném principu jako u výše uvedených souhláskových skupin;
 - ✓ Slabikotvorné r, l je procvičována zpočátku nejprve na konci slov;
 - ✓ Slabiky dě, tě, ně, bě, pě, vě, mě (di, ti, ni) jsou nacvičovány formou celku, není tedy prováděn jejich zrakový či sluchový rozklad (stejně tak do doplňovaček jsou dopisovány v podobě celé slabiky, nikoli pouze jejich izolované písmeno);

- ✓ Při nácviu slov s d', t', ň je nutné využití vhodných příkladů pro sluchovou analýzu (vhodné je kupříkladu d'obe pro d', ovšem nikoli slovo děti, v němž se vyskytuje slabika dě);

Genetická metoda pracuje s procvičováním čtení slov nikoli po slabikách, ale po písmenech – tato žáci postupně přečtou a poté vysloví celé slovo; v podobném případě je pomocníkem pro rozvoj sluchové i zrakové analýzy/syntézy zápis slov za pomoci hůlkového písma; navíc u obtížných slov je možné, aby jej žákovi přečetl nejprve učitel, jelikož toto „dvojí čtení“ není považována za čtenářský nedostatek (žáci jsou dokonce vedeni k tomu, aby si dané slovo nejprve přečetli potichu a poté jej vyslovili nahlas jako celek). Zcela zásadním požadavkem na výuku čtení slov je zajištění, aby žák danému slovu porozuměl a vnímal text, který čte; po zvládnutí jednotlivých slov dochází k přechodu ke čtení jednoduchých vět – tyto již velmi dobře fungují jako motivátory; kromě přečtení a pochopení čteného textu je též nutné během celého nácviu podporovat osvojení správné intonace.

- **Čtení souvislých textů** – zvolené texty musejí být obsahově i technicky (kupříkladu graficky) vhodné pro konkrétní zvolenou populaci čtenářů Pro udržení zájmu o čtení je třeba co nejdříve postoupit ke čtení souvislých textů; v prvopočátcích jsou vhodná zejména kratší věty s opakujícím se repertoárem slov; správný metodický přístup pedagoga zajistí, aby žák rozuměl tomu, co čte a navíc získal čtenářský prožitek utvářející jeho další vztah ke čtení. Kromě výše uvedeného schématu, které je používáno ve většině metodických přístupů výuky čtení u malých dětí a žáků prvních tříd základního vzdělávání, je možné se v praxi setkávat i s poněkud odlišnými přístupy rozvoje uvedené dovednosti. Jedním z takových přístupů je kupříkladu tzv. globální metoda čtení, která se v našich podmínkách používá k výuce čtení zhruba od 20. let 20. století, je založena na analytickém přístupu vedoucím od celku k jeho jednotlivým částem a původně byla určena k výuce duševně opožděných dětí a dětí v předškolním věku [9, online]. U této metody se v rámci přípravného období rozvoje čtenářských dovedností setkáme s následujícím postupem práce [10, online]:
- **Přípravná etapa** – tato je do jisté míry shodná s přípravnou fází analyticko – syntetické metody čtení (tato bude podrobněji popsána v jednom z následujících odstavců textu); jedná se o etapu předcházející vlastnímu čtení, která by měla být zaměřena na činnosti,

jakými jsou zejména hlasité předčítání krátkých textů či společné prohlížení knížek s obrázky i tištěným textem; vhodné je též dítěti pojmenovávat veškeré předměty, s nimiž přichází do kontaktu, předčítat mu nápisy na obchodech a jiných artefaktech apod.; cílem této etapy by měla být dostatečná motivace a probuzení zájmu o čtení, a to samozřejmě zejména ze strany rodičů (nikoli pouze pedagogů a jiných odborníků, s nimiž dítě již v předškolním věku přichází do kontaktu) – motivaci je vhodné podpořit tím, že dospělí poskytující potřebné podněty dítěti vycházejí z jeho zájmů a preferencí; mezi základní součásti této etapy patří:

a) *Diferenciační cvičení zaměřená na zrakové vnímání* – v jejich rámci se žák (dítě obecně) učí vnímat rozdíly mezi jednotlivými (zejména v určitém ohledu podobnými) znaky, kteroužto schopnost může později uplatnit taktéž při srovnávání konkrétních slovních celků, stejně jako při rozkladu slov na jeho elementární částice, písmena; diferenciační cvičení slouží též k orientačnímu zjišťování úrovně zrakového vnímání u konkrétního jedince; k procvičování uvedené funkce jsou v praxi využívány předměty, jejich obrázky či fotografie v různých barevných variantách, leporela aj., kdy hlavní kritérium pro jejich výběr by mělo zůstat vždy stejné – mělo by se jednat o předměty z běžného života dítěte, takové, s nimiž je jedinec obeznámený; cílem všech cvičení spadajících do této kategorie by měla být **diferenciace na úrovni stejný – jiný**;

b) *Porozumění a zároveň zapamatování pojmu* – zatímco v rámci prvního uvedeného procvičování probíhá nácvik schopností potřebných pro rozvoj čtení na úrovni stejný – jiný (které probíhá buď formou rozlišení a přiřazení stejných předmětů do dvojic, nebo formou rozlišení a přiřazení obrázků ke skutečným předmětům, v pokročilejších fázích pak také pouhým utvářením dvojic obrázkových) v podobě hmotné – vždy se jedná buď o předmět či obrázek, s nímž dítě pracuje, v rámci této druhé kategorie je již dítě vyzýváno k tomu, aby rozlišování a přiřezování činilo na základě určitého slovního pokynu (žák na slovní pokyn vyhledá konkrétní obrázek či naopak po upozornění na určitý obrázek má tento pojmenovat).

Jednotlivé odlišnosti pak lze sledovat i v dalších postupech nácviku čtení, které probíhají v tzv. etapě vlastního čtení a etapě dalšího čtení a procvičování [10, online].

Jak z uvedených informací jasně vyplývá, nácvik čtenářských dovedností může probíhat odlišnými způsoby a je velmi těžké zhodnotit, který ze způsobů může být pro konkrétní dítě přínosnější.

Metody čtení

Metody čtení se do značné míry překrývají s jednotlivými fázemi výuky čtení, jelikož z těchto fází vycházejí. Z hlediska percepčních předpokladů dítěte lze metody realizace nácviku čtení dělit na následující [11, s. 16 - 17]:

- *Analyticko – syntetická metoda* (u této metody plně nekoresponduje nácvik jednotlivých dílčích dovedností, jelikož dítě je nejprve vedeno ke čtení a až poté k nácviku grafomotorických prvků a psaní); nácvik psaní tudíž poněkud zaostává za nácvikem čtení; základní jednotkou je slabika, jejíž výhodou je nácvik základního fyziologického rytmu (tento má každý jedinec od narození v těle – vytváří základ pro nácvik řeči); základní technikou uvedené metody je postřehování slabik, jež jsou považovány za jednotku rychlosti při čtení;
- *Genetická metoda* – koresponduje s nácvikem dílčích dovedností (jednoduše řečeno, funguje na principu, co je napsáno, je také přečteno; při užití dané metody se již od počátku nácviku využívá hůlkové písmo, kdežto psaný text je do výuky zapojen až později; při užití podobného nácviku dlouhou dobu přetrvává tiché hláskování jako pozůstatek metody nácviku (což může vést ke komplikacím, jako jsou problematické oční pohyby); základní technikou je v tomto případě hláskování).
- *Sfumato metoda* (tzv. splývavé čtení) – jedná se o metodu respektující individuální zvláštnosti každého dítěte vycházející z poznatků neuropsychologie (důraz je tak kladen zejména na respekt k psychomotorickému tempu centrálního nervového systému jedince); na jejím základě je vytvářen dynamický stereotyp čtení podporovaný psaním (žáci obtahují či případně dokreslují jednotlivé tvary; z pozitiv užívání dané metody lze uvést následující: „*Při čtení si žák neplete písmenka, čte správně předložkové vazby,*

nemá problém číst slova se shlukem hlásek, čte bez dvojího čtení a slabikování, plynule, rozumí čtenému textu, diktovaný text píše bez chyb.“ [11, s. 17]

Fasnerová [1, s. 33] k **analyticko – syntetické metodě** výuky čtení (a zároveň psaní) uvádí, že od roku 1951 byla ve školách povolena pouze tato uvedená metoda výuky, kterou rozpracoval K. D. Ušinskij (v našich podmínkách se jí pak podrobně zabýval například Hynek Kohoutek). Metoda je založena na kladení důrazu na kreslení a přípravných cviků potřebných pro nácvič tvarových prvků jednotlivých písmen abecedy, zejména pak cviků jednotažných a lineárních); v rámci mluveného slova (řeči) je pak důležitá její rytmičace [1, s. 33].

Základní koncepce Kohoutkova psaní na podkladě analyticko – syntetické metody vypadá dle Santlerové následovně [In: 1, s. 33 - 34]:

- Nácvič písmen dle jejich tvarové podobnosti;
- Motivace žáka ke psaní;
- Kladení důrazu na funkčnost výuky;
- Prosazování individuálního přístupu k jednotlivcům;
- Příprava ke psaní sestávající ze dvou úrovní – technické a psychologické.

O. Chlup pak na základě analyticko – syntetické metody vytvořil nejen *Slabikář*, ale také tzv. *Živou abecedu* [1, s. 34], kterážto je využívána pro předslabikářové období výuky čtení a psaní v 1. třídách základního vzdělávání [12, s. 10].

Výuka čtení v prvním ročníku formou analytickou – syntetické metody se člení na následující fáze [1, s. 35]:

- *Předslabikářové období* – zahrnuje jazykovou přípravu žáků na čtení v době trvání přibližně 6 – 8 týdnů; hlavním cílem je rozvoj sluchové a zrakové percepce žáků společně s jejich sluchovou a zrakovou pamětí; s dětmi by měla být řádně procvičována mluvidla, užití dechu, artikulace a jednotlivá hlasová cvičení;
- *Slabikářové období* – jeho náplní je slabičně – analytický způsob čtení po dobu zhruba 22 týdnů; žáci se na základě určitého algoritmu učí vyvozovat jednotlivá písmena,

slabiky i celá slova, k čemuž jim mohou dopomoci jednotlivé didaktické hry zaměřené na rozvoj řeči;

- *Poslabikářové období* – zde již dochází k plynulému čtení slov, vět a textů, a to po dobu přibližně 4 – 8mi týdnů.

Genetická metoda výuky čtení je pak dílem českého básníka a prozaika Josefa Kožíška, jehož práci později rozšířila Jarmila Wagnerová (ta obohatila genetickou metodu Kožíškovu o myšlenky a přístupy tvůrce globální metody čtení Václava Příhody) a kterýžto přístup e od akademického roku 1995/1996 využíván v rámci českého školství, v současnosti se tedy jedná o kombinaci genetické a globální metody [1, s. 43], jakožto proudu výuky „běžícího“ vedle tradičně pojímané analyticko – syntetické metody.

Nácvik čtení je v dané metodě rozpracován v několika krocích [1, s. 43 - 44]:

- *Seznámení se s velkou tiskací abecedou* – cílem je motivace žáka a rozvoj jeho slovní zásoby; dochází k rozvoji jak zrakové, tak i sluchové percepce na základě didaktických her; důraz je kladen na individualitu jedince, který si během týdne osvojuje 2 – 3 písmena; tuto etapu lze přirovnat k analyticko – syntetické metodice;
- *Práce s učebnicí Učíme se číst* – dochází k utváření základních čtenářských návyků tím, že se žáci učí číst i psát velká písmena abecedy; není užíváno slabikování;
- *Čtení a psaní psacích písmen* – žáci pracují s malými i velkými písmeny abecedy; dochází zde již k plynulému čtení.

Kromě metod nácviku čtení je možné též rozlišovat jednotlivé **čtenářské strategie**, které je možné kategorizovat na základě několika různých principů [viz např. 13, s. 27 - 29]. Tyto však nejsou přímým předmětem tematiky textu, a proto jim nebude nadále věnována bližší pozornost.

1.2 Čtení jakožto dovednost

Jak uvádí Tomášková [4, s. 11]: „*Samotné čtení zvyšuje sebevědomí, touhu po vyšším vzdělání a uplatnění se v životě; je to velmi důležitá činnost pro prožití kvalitního života. V dnešním prostředí se bez čtení neobejdeme, používáme ho na každém kroku a všude kolem nás je prostředí, které vyžaduje dovednost čtení.*“

Pokud bychom se na dovednost čtení podívali z hlediska jejího podrobného zkoumání, je možné nalézt následující činnosti, z nichž čtení sestává (neobejde se bez nich), které uvádí Olga Zelinková [In: 4, s. 11]:

- *Zrakové vnímání a rozlišování tvarů*: Vnímání (percepce) tvarů, konkrétně tedy písmen, a jejich přesná dešifrace, nikoli zaměňování s podobnými, či dokonce zcela jinými, tvary;
- *Sluchové rozlišování*: Propojení tvaru písmene s jeho odpovídající zvukovou charakteristikou – hláskou a její rozpoznání (odlišení) od jiných hlásek;
- *Intermodalita*: Bezproblémová koordinace zrakového a sluchového vnímání a její následná automatizace;
- *Sluchová a zraková syntéza*: Spojování písmen/hlásek do slov;
- *Četba slova a jeho porozumění*: Zde je nutné rozvíjet slovní zásobu čtenáře; čtení není možné bez schopnosti porozumění řeči, jinak se nejedná o čtení, ale o pouhé dešifrování písmenek;
- *Artikulace*: Správné vyslovení slova je důležité proto, aby jej dítě bylo schopné přečíst a také zapsat – nutnost posilovat správnou artikulaci je zcela zásadním prvkem snah o osvojení čtenářské dovednosti;
- *Rozumové (kognitivní) schopnosti*: Ovlivňují rychlost nácvičku čtení.

Toman [14, s. 3] uvádí, že čtení společně s literární výchovou plní (jakožto složky učebního předmětu český jazyk a literatura) jazykověvýchovné a literárněvýchovné cíle. Čtení jakožto činnost a dovednost je tak neoddelitelně spjaté s literaturou a literární výchovou, kterou

děti absolvují v rámci všech úrovní vzdělávání. V reálné pedagogické praxi se lze při výuce na základních školách setkávat s předmětem nazývaným čtení a literární výchova, jehož obsahem jsou následující komponenty [14, s. 3 - 4]:

- *Výcvik čtení* – zahrnuje následující typy čtení: hlasité/tiché, krásné/studijní, správné, uvědomělé, plynulé, přiměřeně rychlé a výrazné; výsledkem zvládnuté techniky by mělo být zejména porozumění textu, jež stává nástrojem dalšího vzdělávání a výchovy dítěte;
- *Kultura mluveného projevu a vyjadřování* – obsahuje dechová, hlasová, artikulační i výslovnostní cvičení; dále pak také cvičení rozvíjející slovní zásobu, stejně jako základní stylistické schopnosti a dovednosti žáků; k realizaci projevu a vyjadřování dochází při práci s texty (při této činnosti jsou navíc využívány též poznatky z oblasti jazykové a slohové výuky);
- *Umělecky hodnotné texty školní četby určené žákům* – jedná se o četbu vybraného souboru ukázek a knih dětské literatury (tzv. čítankovou a mimočítankovou četbu), která je spojena s interpretací textu; obsaženy by měly být hlavní literární druhy, žánry a typy konkrétních textů, jelikož tyto slouží čtenáři jako model a podnět, má rozvíjet vztah k četbě jakožto k činnosti nejen povinné, ale taktéž zájmové;
- *Literárně – estetická činnost* – je zastoupena čtenářskými, vyjadřovacími, přednesovými a tvořivými činnostmi žáků, jež bezprostředně navazují na práci s určitým textem (řadíme sem například předčítání, přednes, reprodukci, vyprávění, dialogizaci, dramaturgii či případně vlastní slovesnou, výtvarnou a hudební tvorbu dítěte);
- *Elementární akademické vědomosti o literatuře* – tuto naukovou složku počáteční literární výchovy u žáka představují elementární literárněvědné pojmy a poznatky (tyto jsou osvojovány formou čtenářských zážitků a zkušeností při přímé práci s textem); patří sem jednotlivé názvy z teorie literatury, názvy konkrétních knižních titulů a jména významných literárních autorů (případně též ilustrátorů), stejně jako známých hrdinů četby pro děti;
- *Příležitostná výchova literaturou a uměním* – jedná se o komponentu se specifickým postavením v rámci obsahu literární výchovy 1. stupně základního vzdělávání, která v sobě spojuje školní (literárně-výchovný) proces s mimoškolním kulturním a společenským životem dětí; je zaměřena jak na výchovu kultivovaného čtenáře, tak

také na formování televizního, filmového a divadelního diváka či rozhlasového posluchače a obecně aktivního účastníka kulturního dění v místě školy (bydliště).

Zejména poslední uvedený bod dává jasně tušit, jak moc je dovednosti četby propojena s celkovým (zejména kulturním) životem člověka a nejedná se tedy o čistě akademickou záležitost, bez níž se jedinec mimo půdu vzdělávací instituce dokáže obejít. Povědomí o podobných souvislostech, návaznosti a možných dopadech kvality osvojené čtenářské dovednosti je tak nutné u dětí povzbuzovat již v jejich raném věku tak, aby se čtení stalo zcela samozřejmou a pozitivně vnímanou součástí jejich běžného života, nikoli pouze nezábavnou činností, která je po nich vyžadována autoritami a z hlediska žáka samotného v ní není spatřována žádná líbivost ani potenciál.

Právě skrze volnočasové aktivity je možné u dětí povzbuzovat chuť se čtení učit a zlepšovat se v něm, kupříkladu skrze jejich osobní zážitek toho, co všechno jim daná dovednost může zprostředkovat z okolního světa (mohou si s kamarádem posílat dopisy či emaily, mohou chodit do kina na cizojazyčné filmové snímky s titulky apod.).

1.3 Literární výchova a literárně – výchovný proces

Od pojmu čtení se pak v rámci pedagogického působení na rozvoj dané činnosti a schopnosti u dětí a dospívajících (ale často též u dospělých jedinců) dostáváme k pojmu literární výchova.

Výchovu lze charakterizovat jako cílevědomou systematickou péči o tělesný a duševní rozvoj člověka, nejčastěji dětí a mládeže [3, s. 509]. Kolář a kol. charakterizují výchovu jako specificky lidskou činnost, organickou součást socializace člověka, konkrétně definovanou jako: *„Dlouhodobé i jednorázové záměrné cílevědomé jednání, jehož smyslem je optimální rozvoj člověka, optimalizace člověka, osobnosti, dosažení pozitivních změn v osobnosti.“* [15, s. 163]

Jak uvádí Toman [14, s. 3]: *„Specifickým cílem počáteční literární výchovy je formování kultivovaného dětského čtenáře. Naplňuje se prostřednictvím výchovy k literatuře a literaturou*

při jeho aktivní estetické komunikaci se slovesně uměleckým textem.“ Literární výchova plní mnoho různých funkcí v rámci výchovně – vzdělávacího procesu, mezi něž řadíme následující [14, s. 3]:

- Utváření pozitivního vztahu k slovesnému umění;
- Utváření estetického vkusu;
- Podněcování zájmu o školní i zájmovou četbu (zejména knih, které jsou myšlenkově a umělecky hodnotné a určené pro danou věkovou skupinu čtenářů)
- Vytváření a rozvoj schopností a dovedností vnímat, chápat, prožívat, interpretovat i hodnotit literární texty;
- Zdokonalování literárně-estetických dovedností;
- Osvojování elementárních literárních pojmů a poznatků;
- Zvyšování literární, umělecké a kulturní kompetence skrze mimoškolní podněty a aktivity;
- Z formativních cílů se pak jedná o: aktivizaci, rozvoj a kultivaci smyslové, citové, fantazijní, volní a intelektové funkce; utváření žádoucích vztahů a postojů (dětských) čtenářů k rodině, domovu, škole, vrstevníkům, dospělým, vlasti, přírodě i společnosti; v neposlední řadě se pak jedná i příznivě ovlivnění jazykové kultury a vyjadřování žáků.

Jak uvádí Gebhartová [16, s. 8]: *„Literární text, pokud je interpretován učitelkou nebo je jinak ozvučený, může přispět k rozvíjení všech klíčových kompetencí dítěte předškolního věku.“* Literární text tak neslouží pouze k výuce mechanického principu čtení, ale také jako prostředek ke kultivaci osobnosti žáka, jeho výchově.

Již v období předškolního vzdělávání tak předčítání literárních textů má zcela zásadní význam na rozvoj schopností dítěte, ačkoli se povětšinou zatím jedná o literaturu zprostředkovanou skrze dovednosti a projevu druhé, nejčastěji dospělé, osoby. Učitelé v zařízeních preprimárního vzdělávání pak mají v rámci rozvoje dovedností dítěte zcela zásadní postavení, jelikož pomáhají k rozvoji těch schopností a dovedností dítěte, které jsou potřebné nejen pro zápis daného jedince do prvního ročníku povinné školní docházky, ale zejména pak k jeho úspěšnému zvládnutí přechodu z předškolního do školního vzdělávacího zařízení a jeho bezproblémové adaptace na podmínky povinné školní docházky. Náročnost pedagogické práce v rámci předškolního vzdělávání plynoucí z odpovědnosti pedagoga jakožto profesionála

zprostředkovávajícího tištěný text (prozatímnímu) nečtenáři, potvrzuje ve své knize též Gebhartová [16, s. 10].

Literárně – výchovný proces lze rozdělit do několika fází, které vycházejí a zpětně formují vzhled základních vzdělávacích publikací pro výuku žáků prvního ročníku základní školy, kterými jsou v současné době například *Slabikář*, *Malované čtení* či *Živá abeceda* a některé další. Základní fáze tohoto procesu jsou pojmenovány následovně [14, s. 43]:

- **Přípravná fáze** – spočívá v motivaci žáků, jejich seznámení s textem;
- **Interpretační fáze** – snahou je proniknutí do struktury textu, pochopení jeho hlavní myšlenky a aktuálního smyslu (dochází k uplatňování myšlenkových operací jako analýza, syntéza a jiné);
- **Realizační fáze** – zde jsou zapojeny literárně-estetické činnosti jako například předčítání, přednes, dramatizace a další; žáci prohubují své dovednosti a umocňují získaný zážitek;
- **Závěrečná fáze** – pedagog opakuje, shrnuje, zobecňuje či prověřuje výsledky práce žáků s textem (může zadat domácí úkol).

1.4 Současné trendy

Vzhledem k tomu, že pedagogická činnost a každodenní praxe v přístupu ke vzdělávaným subjektům by měla vždy vycházet z potřeb a nároků společnosti (měla by tyto potřeby akcentovat a v návaznosti na ně rozvíjet schopnosti, dovednosti a kompetence účastníků výchovně – vzdělávacího procesu), je nutné se zaměřit na současné trendy v rámci přístupu ke čtení, čtenářským dovednostem a výuce čtení na základních školách, kteréžto jsou důsledkem působení vnějších vlivů společnosti a mají vypovídající hodnotu o jejich preferencích a vlivech na edukaci v oblasti čtení jakožto činnosti, ale též pojmání čtenářské gramotnosti (více viz kapitola č. 4 předkládaného textu).

V souvislosti s pojmem čtenářské gramotnosti je pak též důležité zdůraznit, že čtenářská gramotnost a čtení nejsou synonyma, jelikož obsahy daných pojmenování jsou značně odlišné

[17, s. 19]. Více informací ke čtenářské gramotnosti a odlišnostem jejího chápání oproti dovednosti čtení bude uvedeno v již zmiňované čtvrté kapitole textu.

Současné vzdělávací programy za měřené na čtení

Jak uvádí Toman, po rozpadu Československa a vzniku samostatného českého státu, tedy přibližně od roku 1993, se na 1. stupni základního vzdělávání u nás začaly uplatňovat tři následující, nově orientované, vzdělávací programy odpovídající zároveň třem alternativním pojetím vyučování českého jazyka a literatury [14, s. 5]:

- *Obecná škola;*
- *Základní škola;*
- *Národní škola.*

Učební osnovy výše uvedených vzdělávacích programů kladly odlišné požadavky a snažily se o naplnění rozdílných cílů a obsahu u předmětu čtení a literární výchova [14, s. 5]. V roce 2004 se pak, v rámci snah o reformu českého školství, dochází k nahrazení výše uvedených vzdělávacích programů tzv. rámcovými vzdělávacími programy (dále pouze RVP). Tyto programy představují, společně s tzv. Národním programem rozvoje vzdělávání v České republice (jinak též známý pod označením *Bílá kniha*), státní úroveň kurikulárních dokumentů, která je pak na školní úrovni doplňována a osobitě rozvíjena tzv. školními vzdělávacími programy (dále pouze ŠVP), které vyplývají z obecného rámce státních dokumentů, ovšem tyto si přizpůsobují tzv. „na míru“ vzhledem k organizaci, atmosféře, profilu a charakteristice té které vzdělávací instituce [volně dle: 14, s. 8].

V případě zaměření pozornosti na výuku čtení u dětí je pak nejdůležitější zaměřit pozornost na *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání* a *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání* (tento došel v roce 2016 opětovně několika změnami). Více o těchto kurikulárních dokumentech a jejich vztahu k výuce čtení a rozvoje dané dovednosti bude uvedeno v kapitole č. 5 předkládaného textu. Některé poznatky vyplývající z daných dokumentů však budou zmíněny též v ostatních kapitolách, a to díky jejich souvislosti či vlivu na konkrétně představovaná témata či jevy.

2 Přípravné období

Jak uvádí Lepilová [18, s. 7]: „*Od útlého dětství právě předčítání/vyprávění pohádky dětem bývá podnětem k rozvíjení jeho představivosti a fantazie, k vnitřnímu dialogu, k rozmluvě dětí se světem textu pohádky.*“ Autorka v této souvislosti upozorňuje na jednoznačně negativní vliv náhrady předčítání pohádek zvukovou a obrazovou produkcí televizní či vycházející z jiných médií (v současnosti v této úloze značným způsobem působí kupříkladu internet). Dle Lepilové pak u dětí na základě působení takto vysílaných, agresivně působících, zvuků a obrazů u dětí dochází k narušení rytmiky a intonace mluvy, jejíž kvalita je základním předpokladem pro budoucí čtení a ve vyšším věku i celkové kultivovanosti četby [volně dle: 18, s. 7].

Přípravné období ve výuce čtení dítěte je předcházeno ještě obdobím nazývaným **předčtenářství** (viz Lepilová, s 9). Jedná se o dobu, kdy dítě ještě zpravidla pobývá v mateřské škole. Pro toto období jsou dle odborníků charakteristické zejména následující body [18, s. 9]:

- Mateřský jazyk ještě není předmětem školní výuky, ale pouze prostředkem základního dorozumívání dítěte s jeho okolím;
- Tzv. dětské čtení je zde zastoupeno poslechem předčítání či vyprávěním literatury ze strany dospělých, jež jsou doplněny prohlížením ilustrací v knihách či případným listováním

V předpřípravném (předčtenářském) období je tak nutné působit na děti působit způsobem, který jim vnukne a bude u nich rozvíjet vhodné vzory mluvy, stejně jako je nutné u nich rozvíjet zrakové a sluchové vnímání. Předčítání rodičů (či případně jiné blízké osoby) a následná rozprava nad daným textem, upravená pro možnosti a vývojové období daného jedince jsou pak těmi nejlepšími prostředky nejen pro mentální a smyslovou přípravu dítěte na proces čtení, ale zároveň též pro budování jeho pozitivního vztahu ke čtenářství jako takovému. Toto potvrzuje i následující komentář, v němž se uvádí, že: „*Výchova řeči poslechem a vyprávěním pohádky od mateřské školy a psaním a čtením od základní školy souvisí s rozvojem poznávacích procesů a schopností dětí nejen díky výběru kvalitní četby, ale i díky zdokonalování mluvy a psaní.*“ [18, s. 7 - 8]

Předčtenářství je tak předstupněm snah o výuku čtenářských dovedností u dítěte, které na akademické úrovni začínají při nástupu dětí do první třídy základní školy. Zde je poté první fáze podobných snah a procesu výuky ve smyslu rozvíjení čtenářských dovedností označováno jako přípravná fáze či přípravné období. Toto období však nelze dost dobře oddělit od období předčtenářství, jelikož již v mateřské škole (jak bylo uvedeno dříve) se formují zcela elementární předpoklady pro rozvoj čtenářských dovedností, bez nichž je samotná výuka ve školních zařízeních málo úspěšná a stává se zdoluhavým (často doslova „bolestným“) procesem jak pro učitele, tak také pro žáka a jeho rodiče. K tomuto tématu se lze dočíst následující: *„Učitelova záměrná péče o tzv. rozhovorení dětí, o obohacování jejich mluvy vytváří základní předpoklady pro úspěšnou práci ve čtení, psaní a literární výchově.“* [19, s. 3]

Hovoříme-li tedy o charakteristice přípravného čtenářského období, pak je nutné jednoznačně zdůraznit, že rozvoj dovedností v této fázi výuky a úspěšnost celého procesu je „nastartována“ již v předškolním vzdělávání (tedy období předčtenářství), kdy děti zpravidla ještě ve skutečnosti nečtou, maximálně umí pojmenovat několik základním písmenek, jsou-li k tomuto doma svědomitě vedeny svými rodiči. Obě fáze by na sebe měly v ideálním případě plynule navazovat tak, aby dítě nebylo najednou vystaveno mnoha různým podnětům, na něž nebylo zvyklé a necítilo se zahlceno požadavky, které na něj vzdělávání v zařízeních základních škol mohou být kladeny. Z tohoto důvodu lze též předškolní vzdělávání v mateřských školách považovat nejen za vhodné, ale dokonce za neopomenutelné.

Chování dětí v mateřských školách se ve vztahu k literárnímu textu a nakládání s ním projevuje v následujících komplexních činnostech [18, s. 10]

- Kreslení;
- Zpívání;
- Tanci;
- Vyprávění.

Všechny výše uvedené činnosti nejsou výsledkem čtení jako takového, ale týkají se nakládání s textem, který je jim předčítán či vyprávěn dospělou osobou (nejčastěji pedagogem či jeho asistentem) a formují dovednosti potřebné pro budoucí čtení či proces čtení podporující – motorické dovednosti, smyslový rozvoj, vnímání vypravování, vytváření si vztahu k předčítanému příběhu a v neposlední řadě též schopnost splnit zadaný úkol, kteréžto je

z hlediska vzdělávacího taktéž velmi důležitým předpokladem budoucí úspěšné práce v základní škole, ať již v oblasti výuky mateřského jazyka či jiné.

V prvním ročníku základní školy jsou pak děti v rámci výuky mateřského jazyka vedeny k tomu, aby se aktivně zapojovaly a prospívaly v těchto obecných, výchovně – vzdělávacích oblastech [19, s. 9]:

- *V jazykově – výchovné složce vyučování* (zde dochází k propojení rozvoje mluvené řeči každého jedince s výcvikem čtení a psaní, které jsou základním cílem a náplní výuky „prvňáčku“);
- *Ve složce literárně – výchovné* (tato funguje v návaznosti na zkušenost dítěte s literaturou a literárními texty z období předškolní výchovy, kterou mělo možnost nabýt nejen v mateřské škole, ale také ve vlastním rodinném prostředí; tyto zkušenosti dále podporuje a rozvíjí).

Proto, aby mohlo být celé činění všech zainteresovaných osob (dítěte, rodičů, pedagogů a případných dalších odborníků) ve snaze o výuku čtení v její přípravné fázi u konkrétního jedince úspěšné, je nutné, aby tento splňoval určité předpoklady, na nichž je možné danou dovednost stavět a rozvíjet. Podrobnější náhled na tyto předpoklady je uveden v podkapitolách 3.1. – 3.3. níže.

Kromě budování pozitivního vztahu k četbě a literatuře, o kterém již bylo několikrát hovořeno dříve, existují také další (dalo by se říci „exaktnější“) předpoklady pro to, aby bylo dítě ve snaze o osvojování si čtenářských dovedností úspěšné. V této souvislosti hovoříme zejména o tzv. kognitivních schopnostech dítěte, kterými by mělo být v určitých fázích svého vývoje vybaveno. Těmto dovednostem – zejména pak nejnovějším vědeckým poznatkům o míře jejich rozvoje a fungování – jsou pak přizpůsobovány též vzdělávací nároky na děti kladené tak, aby rozvoj dítěte nebyl zbytečně brzděn, šči aby naopak (před)školák nebyl zbytečně přetěžován a nedocházelo tak nejen k poškozování jeho harmonického vývoje, ale též například ke ztrátě motivace pro školní (či obecně vzdělávací) činnosti.

Kognitivní schopnosti jsou odborným termínem užívaným při hovoru o rozvoji dítěte z hlediska jeho poznávacích schopností [viz např. 20, s. 8]. V následujících podkapitolách tak

bude věnována pozornost úrovni rozvoje jednotlivých kognitivních schopností dítěte nejprve v předškolním a poté na počátku školního vzdělávání, jelikož právě tato dvě období znamenají velmi významný předěl ve vývoji dítěte, na jehož základě je též posuzována tzv. školní zralost daného jedince (více viz podkapitola 3.3.). Zvláštní pozornost pak bude věnována zejména těm schopnostem, které jsou neopomenutelné ve vztahu k jazyku a jeho užívání, tedy těm, které vytvářejí základní předpoklady úspěšnosti pro proces osvojování si čtenářských dovedností u dítěte.

Kognitivní procesy jsou předmětem zkoumání odborníků z oblasti kognitivní psychologie, v současnosti též označované jako psychologie obecná [viz např. 21, s. 19]. Jelikož se daný obor zabývá zcela elementárními zákony fungování lidské psychiky, vytváří základnu poznatků a experimentálně ověřených teorií sloužící jako základní zdroj poznání všem dalším vědeckým oborům zabývajících se fungování člověka, a to z jakéhokoli úhlu pohledu jeho fungování. Je tedy nezbytným zdrojem informací taktéž pro pedagogiku a z ní vycházející praxi výuky mateřského jazyka včetně výuky základů čtení žáka.

Na tomto místě tak bude podrobněji pojednáno o základních kognitivních projevech a vlastnostech dítěte předškolního období, jejichž zdrojem budou právě nikoli pouze pedagogické, ale zejména psychologicky zaměřené odborné zdroje.

Mezi základní kognitivní procesy, s nimiž pracují odborníci nejen v oblasti pedagogické, ale zejména psychologické a psychiatrické, řadíme následující [volně dle: 21, s. 89 – 466]:

- *Pozornost* – jedná se o nástroj umožňující člověku aktivní zpracování omezeného množství informací pramenících jak z jeho paměti, tak také z okolního působení mnoha různých podnětů na jeho smysly; pozornost je charakterizována svou zaměřeností, trvalostí a orientací [21, s. 90];
- *Vědomí* – těsně souvisí právě s pozorností; zajišťuje člověku pocit, že si aktuálně a záměrně uvědomuje či vybavuje konkrétní informace [21, s. 91];
- *Vnímání* – taktéž označováno termínem percepce; jedná se o zpracování podnětů působících na různé smyslové soustavy člověka; nejpropracovanější smyslovou modalitou spolu se systémem fungování vnímání v dané oblasti je zrak [21, s. 91 a 133];
- *Paměť* – jedná se o prostředek pomáhající člověku opětovně „sahat“ do jeho minulých zkušeností a využívat již dříve uložené informace; paměťový mechanismus se skládá z procesů kódování (zaznamenání určité informace či zkušenosti), uchování (uložení

dané informace do dlouhodobé paměti, jakéhosi „skladu“) a vybavování (opětovné využívání minulých zkušeností pro svou současnost) [21, s. 181 - 182];

- Dále pak jsou též důležité kognitivní procesy zajišťující schopnost myšlení, fungování představitosti, užívání řeči (jazyky), schopnosti usuzování, plánování a další – u této poslední kategorie se jedná již o vysoce komplexní děje, které ke svému správnému průběhu a fungování využívají všechny výše podrobněji popsané kognitivní funkce.

Poznatky z literatury orientovány psychiatricky jsou důležité v tom smyslu, že stanovují, jakým způsobem se projevují dysfunkce v jednotlivých kognitivních projevech člověka, a lze tedy v kontrastu s nimi nejlépe definovat projevy správné funkce, o níž je zrovna hovořeno.

V rámci předkládání poznatků z oblasti rozumových schopností člověka je důležité si uvědomit ještě jeden základní fakt, kterým je poznatek, že myšlení zcela neodlučitelně souvisí právě s řečí – tyto dvě kognitivní funkce nemohou fungovat jedna bez druhé a vzájemně se tak ovlivňují [viz např. 22, s. 104].

2.1 Charakteristika předškolního dítěte

Předškolní období je vymezeno věkem v rozmezí 3 – 6ti let dítěte, tedy doby, kdy děti běžně navštěvují mateřskou školu, ačkoli již ze samotného názvu vyplývá možnost vykládat si tuto dobu v jejím nejširším možném vymezení, tedy od narození dítěte až po jeho vstup do školy [volně dle: 23, s. 87].

Přední český odborník na vývoj dítěte, pan Zdeněk Matějček k danému období uvádí následující [24, s. 50]. *„Nervový systém dítěte dále zraje a jeho osobnost dále vyspívá, takže nyní ve věku předškolním je právě čas, kdy se z pouhého lidského tvora stává tvorem civilizovaným a kulturním...užívá nástroje a osvojuje si návyky, jež v dané společnosti platí za žádoucí.“* K těmto žádoucím návykům patří bezesporu též například držení tužky potřebné při kreslení, ale později také psaní, jež je jednoznačně spojeno i s procesem četby [volně dle: 24, s. 52].

Z hlediska kognitivních schopností je předškolní období u dítěte charakterizováno následovně:

- Ve třech letech dítě již dokáže **ovládat pohyby** horních končetin natolik, že je schopná napodobit různé směry čar a zvládne samostatně nakreslit kříž; postupně se pak jeho dovednosti v nakládání s psacími potřebami zlepšuje natolik, že zvládá kresbu čtverce a nakonec i trojúhelníku; v kresbě v tomto období též postupně začíná ztvárňovat vlastní představy nejrůznějších předmětů; od kresby „šišatého kuloidu“ jakožto lidské hlavy postupně dochází k nakreslení lidské postavy se všemi jejími základními náležitostmi [24, s. 88] – všechny tyto procesy a milníky tak vytvářejí předpoklady pro pozdější nakládání s psacími potřebami za účelem nikoli výtvarného, ale textového vyjádření.
- **Řeč** přechází od běžné dětské patlavosti směrem ke správné výslovnosti většiny slov; dítě přechází od spojení tříslavných vyjádření k vyslovování složitějších souvětí; roste jeho zájem o mluvenou řeč vyjádřený ve schopnosti naslouchat předčítanému textu, povídat nejrůznější říkanky či zpívat písničky; řeč také slouží jako prostředek rozrůstání poznatků o sobě samém a světě, který jej obklopuje (kupříkladu děti velmi často rády označují jednotlivé barvy jejich názvy apod.); v řeči je dítě schopné odříkat krátkou číselnou řadu a před pátým rokem věku začíná rozumět základnímu pojetí počtu – napočítá zhruba do deseti a v tomto rozmezí je schopné též vyjádřit přesný počet předmětů v určité skupině; rozšiřuje se jeho povědomí o základních gramatických pravidlech v mateřské řeči; řeč je navíc užívána i k regulaci vlastního chování (dítě opakuje nahlas instrukci získanou od rodiče a později ji dokonce přeměňuje ve vnitřní monolog [24, s. 88 - 89] – uvedené pokroky v rozvoji kognice slouží jako základ sebekorekce, matematických dovedností, komunikace a též předpokladu osvojení dovednosti číst.
- Do čtyř let věku se dítě nachází v období tzv. předpojmového (symbolického) myšlení (kdy dítě užívá pojmy pouze v souvislosti s jejich konkrétním aktuálním výskytem, jehož jsou osobně svědky), které pak dále přechází na **úroveň myšlení názorového**, intuitivního (toto je založené nejčastěji na extrakci základních vlastností určitého pojmu a jeho aplikaci na všechny ostatní pojmy spadající do stejné kategorie – tak například

v představě dítěte je pes vždy chlupaté zvíře určité velikost, které štěká, má čtyři nohy a bydlí u jeho babičky); úsudky dítěte o určitých skutečnostech jsou prozatím stále vázány na aktuálně vnímané či představované skutečnosti (dítě například nedokáže správně určit, že množství přesypaného či přelévaného materiálu se nezvyšuje díky tomu, že v užší nádobě stoupá jeho hladina výše apod.) – hovoříme o tzv. **prelogickém (předoperačním) způsobu myšlení**, je typické svou egocentričností, antropomorfizací (polidšťováním) jevů, magičností (skutečnosti je možné měnit na základě pouhého osobního přání) a artificialismu (vše se tzv. „dělá“) [24, s. 90 – 92].

Z hlediska Piagetovy teorie kognitivního vývoje se tak dítě ve věku, který byl autorem textu definován jako předškolní již na počátku této podkapitoly, nachází v **předoperačním období** vývoje svých rozumových schopností, kdy základními procesy daného období jsou zejména *řeč, utváření představ a jednodušší formy myšlení* [25, s. 13]. Děti v daném období procházejí **zásadním rozvojem jazyka** a osvojování si jeho užívání – základní rozvíjenou funkcí je konkrétně funkce sémiotická (symbolická) založená na pochopení a užívání jednotlivých symbolů a znaků [25, s. 13].

Předškolní období je pak významným zejména z hlediska **vývoje řeči**. Charakteristiku daného období s jeho výraznými rysy uvádí například Nádvořníková [20, s. 98]. „*Kolem čtvrtého roku dítě obvykle užívá všechny slovní druhy, diferencuje jednotné a množné číslo. Do konce předškolního věku aktivní slovní zásoba vzrůstá zhruba na trojnásobek (z přibližně 1000 slov na 2 500 až 3 000 slov). Dítě mluví ve větách a souvětích.*“ Co se týče pasivní slovní zásoby, zde je typické, že dítě má ve svém slovníku zastoupeny všechny slovní druhy, ačkoli v běžném užívání převažují zejména podstatná jména a slovesa doplněná dále přídavnými jmény, předložkami, číslovkami a příslovci; dítě si též osvojuje gramatická pravidla užívání mateřského jazyka, jako jsou skloňování, stupňování či časování; z řečových nedokonalostí se pak často u dětí předškoláků objevují jednoduché mluvnické analogie vedoucí k agramatismům [20, s. 98].

Z jazykového hlediska by pak předškolní výchova měla naplňovat určité konkrétní cíle odpovídající jednotlivým výstupům definovaným v *Rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání* [viz 26]. Jednotlivé výstupy v jazykových a komunikačních dovednostech

předškoláka jsou pak předpokladem pro jeho dovednosti, znalosti i schopnosti, jež se na konci předškolního vzdělávání (a tedy ještě před vstupem do základní školy) u dítěte projevují následovně [20, s. 55]:

- Dítě pojmenuje většinu skutečností, které jej obklopují;
- Dítě správně vyslovuje;
- Dítě ovládá tempo a intonaci řeči;
- Dítě je schopno vyjádřit vlastní myšlenky a vést rozhovor;
- Dítě se zvládá naučit z paměti krátký text;
- Dítě rozlišuje slabiky a hlásky;
- Dítě vymýšlí jednoduchá synonyma či homonyma;
- Dítě rozlišuje některé základní symboly;
- Dítě pozná své jméno v jeho psané formě;
- Dítě projevuje zájem o knížky

S výše uvedenými předpoklady pak dítě (mimo jiné) vstupuje z hlediska jazykové vybavenosti do systému povinné školní docházky.

2.2 Charakteristika dítěte vstupujícího do systému základního vzdělávání

Primární vzdělávání, tedy vzdělávání na prvním stupni základní školy [2, s. 142], taktéž někdy označované jako vzdělávání elementární, je zaměřeno na rozvoj mnoha dovedností žáků, z nichž nejzákladnější je právě čtení, jelikož bez této dovednosti není možné, aby se žák ve vyšších ročnících dále vzdělával v dalších, již tematicky a obsahově specificky zaměřených, předmětech a oblastech.

Po vstupu do základní školy se velká část dětí nachází dle Piageta již v kognitivním období označeném jako **období konkrétních operací**, které je charakteristické pro jedince ve věku 7 – 12ti let [25, s. 13]. Pokud do školy vstupují děti mladší sedmi let, pak se většinou jedná o jedince vyspělá natolik, aby bylo možné je považovat za schopné stejných myšlenkových

operací. Tyto děti ještě oficiálně spadají do kategorie předchozího stupně vývoje myšlení a rozumových schopností obecně, ovšem mají předpoklady pro nekomplikovaný postup na vyšší úroveň myšlenkových operací během krátkého časového úseku.

Období konkrétních operací se vyznačuje zejména procesy, jako jsou **logické myšlení** či **operování s abstraktními pojmy** – šestileté dítě zvládá již pochopit například stálost počtu objektů, v devíti letech se pak přidává též chápání stálosti jejich hmotnosti apod.; v kresbě se již projevuje realistické zrakové vnímání a dítě tak kreslí přesně to, co vidí [25, s. 13].

2.3 Přípravenost na školní vzdělávání (školní zralost dítěte)

Školní připravenost se v našich podmínkách u dětí v posledním roce předškolního věku (tedy nejčastěji v 6ti letech) zjišťuje za pomoci stanovení tzv. **školní zralosti dítěte**. Školní zralost lze definovat jako [27, s. 2]: *„dosažení takového stupně vývoje (v oblasti, fyzické, mentální, emocionálně-sociální), aby se dítě bylo schopno bez obtíží účastnit výchovně-vzdělávacího procesu; nebo alespoň bez větších obtíží, nejlépe s radostí a dychtivostí.“*

Stanovení školní zralosti v praxi znamená odlišení těch jedinců, kteří se stále ještě nacházejí ve vývojovém stádiu předškolního dítěte bez předpokladu kvalitativní proměny kognitivních schopností odpovídajících předškolnímu věku do podoby těch, kterými se vyznačují školáci v takovém čase, aby bylo dítě schopné plně se adaptovat na podmínky a nároky školní práce. U těchto dětí je pak lepší variantou odložení jejich povinnosti nastoupit školní docházku o další rok, v opačném případě totiž může dané dítě ve školním kolektivu svých vrstevníků výrazně zaostávat.

Kromě školní zralosti je důležitým faktorem též **školní připravenost**, kterou odborníci charakterizují jako rozvoj potřebných kompetencí v kognitivní, emocionálně – sociální, pracovní i somatické, jež jsou u dítěte nabývány a rozvíjeny na základě učení a sociálních zkušeností (velmi často jsou rozvíjeny v prostředí předškolního vzdělávání) [27, s. 2]. V případě posuzování rozdílů mezi dětmi předškolního a školního věku je nutné brát ohled na oba koncepty, ačkoli jeden vychází z přirozeného zrání organismu dítěte (zejména jeho centrální nervové soustavy) a druhý je dán jeho zkušenostmi a dalšími vnějšími podněty působícími na daného jedince.

Jak uvádějí Bednářová se Šmardovou [27, s. 1]: „*Nástup do školy je završením dosavadního vývoje a vstupem do nové etapy.*“ Oficiální odborné posouzení připravenosti dítěte na školu v České republice vychází zejména z posouzení školní zralosti, jelikož se jedná o diagnostický nástroj, který je v našich podmínkách historicky zaveden a standardizován. Zda je dítě na tuto novou etapu dostatečně připraveno lze zjistit z posouzení následujících oblastí, které jsou součástí celkového vyšetření školní zralosti u nás Bednářová se Šmardovou [27, s. 1]:

- *Posouzení tělesného vývoje a zdravotní stav dítěte* – tato je v kompetenci všeobecného (případně též odborného) lékaře;
- *Úroveň rozvoje poznávacích (kognitivních) funkcí* – zde jsou posuzovány oblasti jako vizuo/grafomotorika, řeč, sluchové a zrakové vnímání, percepce prostoru a času a základní matematické představy;
- *Úroveň rozvoje pracovních návyků a předpokladů* – očekávána je zejména určitá schopnost samostatnosti, schopnost respektovat základní pokyny a nastavená pravidla a též udržení přiměřené hladiny pozornosti po určitou dobu;
- *Úroveň osobností (emocionálně – sociální) zralosti* – zde se posuzuje zejména emocionální stabilita, sebeovládání, odolnost vůči frustraci, adaptabilita a osvojené sociální návyky.

K úrovni kognitivních funkcí a schopnosti dítěte zahájit povinnou školní docházku je možné se dočíst následující komentář: „*Pro zvládnutí trivie (čtení, psaní, počítání), je důležitá dostatečná úroveň rozumových schopností a rovnoměrnost vývoje v jednotlivých oblastech. ... U dětí, jejichž kognitivní schopnosti celkově vyžívají pomaleji nebo které výrazněji ve vývoji zaostávají, je obvykle vhodný odklad školní docházky a zároveň by jim měla být věnována zvýšená péče.*“ [27, s. 3] Nedostatečně rozvinuté vlastnosti v jakékoli ze čtyř oblastí předpokladů při posuzování školní zralosti jsou známkou možného neúspěchu dítěte v prvních ročnících povinné školní docházky, ovšem právě kognitivní vlastnosti jsou hlavním zdrojem informací o možném budoucím vývoji konkrétního jedince, jelikož právě tyto vlastnosti závisejí na rozvoji centrálního nervového systému jedince (tedy z velké části na fyziologických, vůli neovlivnitelných, dějích probíhajících v organismu dítěte).

2.4 Posuzování jazykových předpokladů u předškolních dětí

Právě posouzení předpokladů jazykového rozvoje dítěte je vzhledem k tematice předkládaného textu tou oblastí, na kterou je nutné zaměřit bližší pozornost.

Při posuzování dosažené úrovně jazykových předpokladů při plánovaném vstupu do základní školy dítěte v nejbližším akademickém roce bývají u zápisu do této instituce (či případně později též v ordinaci specialisty provádějícího kompletní hloubkové posouzení školní zralosti (nejčastěji psychologa v institucích pedagogicko – psychologických poraden apod.) záměrně sledovány následující projevy dítěte [27, s. 25]:

- *Motorika* – děti s narušeným či opožděným vývojem jak hrubé, tak i jemné motoriky, často nastávají též komplikace v oblasti řečové;
- *Zrakové a sluchové vnímání* – poruchy či oslabení sluchu nebo zraku ovlivňují rozvoj a kvalitu řečové produkce;
- *Sociální prostředí* – sociokulturní úroveň rodiny a její výchovný styl mají ve formativních letech značný vliv na rozvoj řeči (dítě se může zdrhávat, mít specifické řečové poruchy apod.).

Mezi základní projevy nevyzrálosti řečové produkce u dítěte předškolního věku řadíme následující [27, s. 25 - 26]:

- Nezájem o komunikaci či dokonce vyhýbání se komunikačním situacím;
- Obtíže při snaze o porozumění řečovému projevu;
- Značný nesoulad mezi pasivní a aktivně užívanou slovní zásobou;
- Malou slovní zásobu;
- Užívání pouze jednoduchých vět, vynechávání konkrétních slovních druhů, četné či výrazné neobratnosti v rámci tvarosloví (případně větosloví);
- Neschopnost souvislého, smysluplného vyjádření;
- Nesrozumitelnost řečového projevu osobám v jeho okolí;
- Neschopnost vyslovit větší počet hlásek;
- Patrná neobratnost v artikulaci;
- Potíže se zapamatováním krátkých textů (například básničky);

- Nezájem o čtený text (pohádky, vyprávění apod.).

Všechny uvedené projevy nevyzrálosti slovní produkce a zacházení s řečí obecně by měly být při zápisu velmi pečlivě sledovány a při podezření na zásadní nezralost dítěte v jazykové oblasti by mělo být toto odesláno na podrobnější vyšetření k erudovanému odborníkovi (psychologovi). Tento pak vysloví názor na to, zda je vhodné u dítěte odložit jeho nástup do první třídy základní školy či nikoli.

S připraveností na školní vzdělávání, stejně jako s dalšími úkoly, jež musí dítě v rámci zapojení do školského systému zvládat, pak souvisí otázka, zda mají být jeho schopnosti striktně akceptovány či určitým způsobem nadnášeny tak, aby bylo dítě na základě předpokladu o jeho vyšší úrovni schopností s dovednostmi motivováno k rozvoji těchto vlastností. Jedná se o otázku vývojové akcelerace tak, jak ji předkládá Vygotskij, dle jehož názoru je dítě motivováno k vývoji (a tedy i přechodu na další stupeň svého rozvoje) tím, že jsou mu předkládány úkoly, které o něco málo převyšují jeho současné schopnosti či dovednosti (ne natolik, aby bylo zcela nemožné daný úkol splnit, ale nejedná se ani o úkol, který má již daný člověk zautomatizovanou) a není tedy vhodné veškerou výchovně – vzdělávací činnost „zasazovat“ do rámcové charakteristiky toho kterého vývojového období, nýbrž ji obohacovat o prvky, které jej přesahují [2, s. 148 - 149].

Na podobném principu funguje též testování předpokladů školní zralosti, v nichž není zjišťováno, zda dítě již umí číst a psát, ale zda má dostatečně rozvinuté předpoklady k tomu, aby si bylo schopné dané dovednosti bez větších potíží osvojit. Čtení se tak stává dovedností značně převyšující prozatímní schopnosti prvňáčka, ale zároveň je tím úkolem, který je zdravé dítě v první třídě schopné zvládnout, pokud je k tomu dostatečně motivováno a má vytvořeny vhodné podmínky.

2.5 Diagnostika pro čtení

Diagnostika je základním nástrojem užívaným za účelem zjišťování a také kontroly úrovně žakovského čtení [14, s. 25]. Toman k tomuto nástroji uvádí následující [14, s. 25].: „Vyučujícímu poskytuje podklady pro jeho analýzu, hodnocení, případně klasifikaci, ale především pro účinné a systematické řízení dalšího čtenářského rozvoje žáků. Při výcviku čtení se zpravidla uplatňuje diagnostika průběžná a komplexní.“ Diagnostika čtenářských dovedností je tak zpětnovazební pomůckou pro kontrolu efektivity vlastní práce učitele a možnost revize nastavených přístupů a postupů při výuce čtení svěřených žáků.

Diagnostika čtenářských dovedností je jednou ze zásadních kompetencí a též nejdůležitějších úkolů pedagoga elementárního vzdělávání. Za základní typy diagnostického šetření považujeme diagnostiku průběžnou a komplexní (více viz zásady práce pedagoga níže).

Diagnostika čtení by měla respektovat následující body doporučeného užití [14, s. 25 - 26]:

- **Průběžná diagnostika** by měla být prováděna se všemi žáky třídy, a to v průběhu celého školního roku;
- Je možné ji provádět jak v hodinách orientovaných lingvisticky, tak i literárně či slohově;
- V ideálním případě není nutné, aby děti věděly, že jsou evaluovány;
- Úroveň čtení probíhá vždy na textech dosud nečtených a pro žáka tak neznámých;
- Chyby vyučující zaznamenává do tzv. čtenářských listů jednotlivých žáků, či případně do čtenářského archu, který je vystaven pro celou třídu;
- Výsledky diagnostického šetření jsou nadále využívány jako zdroj poznatků individualizující přístup výuky u jednotlivých žáků ze strany vyučujícího;
- Žáky je nutné informovat (pro ně srozumitelnou formou) o úrovni a vývoji jejich čtenářských dovedností – dokonce je možné celou výuku pojmu formou hravé soutěže;
- Na počátku roku, v jeho polovině a na konci je pak prováděna **diagnostika komplexního charakteru** (v prvním ročníku lze i tuto diagnostiku provádět s celou třídou naráz, ve vyšších ročnících prvního stupně je pak doporučován spíše výběrový postup zaměřený

na zaostávající čtenáře); komplexní diagnostiku lze též doplnit nahráváním žákova výkonu na magnetofonovou pásku či jiný mediální nosič;

- Vyučující musí pro diagnostické šetření vybírat vhodné texty odpovídající věkovým a čtenářským předpokladům daného ročníku a části školního roku (vhodné jsou texty s uzavřeným dějem a dialogy);
- U obou typů diagnostiky by měly být hodnoceny všechny základní kvality čtení (recepční, interpretační, estetické) s důrazem na chápání obsahu a smyslu textu; sledována je celková kultura řeči a vyjadřování.

3 Čtenářská gramotnost

Jak se lze dočíst v metodice k výuce českého jazyka a literatury, sestává umění číst z porozumění jak tištěné, tak psané řeči a navíc též v širším kontextu předpokládá znalost grafického vyjádření jednotlivých slov (v obecné rovině se tedy jedná o osvojení znalosti písmen konvenčně stanovených pro jednotlivé hlásky) a schopnost pohotovým způsobem převádět mluvenou řeč způsobem, který žákovi umožní vytvořit si představy o obsahu čteného textu, umožní mu o něm přemýšlet a zaujmout k němu konkrétní vztah [28, s. 8]. Žák se tedy v procesu výuky čtení učí nejen jednotlivým písmenkům, ale také jejich vzájemným vztahům, zápisu a výslovnosti a toto vše pak kulminuje v umění nejen mluvit a psát (tedy zaznamenávat mluvené slovo do stanovených písemných značek, a to s ohledem na platná gramatická pravidla konkrétního mateřského jazyka), ale též oba způsoby vyjadřování přeměňovat jeden v druhý se simultánní dovedností hledat za psanými či vyřčenými promluvami jejich obsah a význam, na něž si každý vytváří svůj vlastní názor (kriticky jej hodnotí).

Celý uvedený proces schopnosti čtení pak začíná již v předčtenářském období a oficiálním způsobem je „odstartován“ a veden v přípravném období na čtení, jež probíhá na začátku první třídy základních škol. Pojmy čtení a čtenářská gramotnost jsou však dvěma rozdílnými termíny, které není vhodné zaměňovat. Význam čtení jako takového byl již v předkládaném textu několikrát objasněn, v následujících odstavcích tak bude věnována pozornost objasnění pojmu čtenářská gramotnost.

V rámci tématu čtenářské gramotnosti je nutné věnovat nejprve pozornost definici samotného pojmu a odlišit jej od pojmů gramotnosti jako takové a navíc také funkční gramotnosti, s kterýmižto výrazy je možné se v odborné literatuře setkávat.

Gramotnost lze obecně definovat jako: „*dovednost jedince číst, psát a počítat.*“ [1, s. 10]. Gramotnost jedince je ve vyspělých zemích rozvíjena nejčastěji v rámci prvních let jeho školní docházky zkušenými pedagogickými pracovníky, čímž je celému procesu dodávána přidaná hodnota profesionality vycházející jak ze vzdělání samotného učitele, tak také z jeho letité praxe ve výchovně – vzdělávacím procesu. Základní gramotnost tak tkví v osvojení si právě uvedeného

trivia čtení, psaní, počítání. Dle Koláře je fakt, že většina obyvatel vyspělých států dané trivium ovládá znakem vyspělosti dané společnosti [15, s. 44].

Funkční gramotnost je pak charakterizována jako: „*vybavenost člověka pro realizaci různých aktivit potřebných pro život v současné civilizaci.*“ Kromě základní dovednosti číst je tedy vyjádřena také například schopností chápat složité texty, uměním číst v grafech či tabulkách a mnohými dalšími schopnostmi [1, s. 10]. Funkční gramotnost tedy neznamená ovládat nejzákladnější trivium typicky lidských myšlenkových dovedností, ale dále je rozšiřovat a obohacovat do té podoby, která člověku v současnosti zajišťuje jeho bezproblémovou adaptaci na podmínky společnosti.

Čtenářská gramotnost je oproti tomu odborníky vyjádřena coby: „*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 léků, ...).*“ Lze tedy říci, že se jedná v podstatě o funkční gramotnost aplikovanou pro oblast čtení. Čtenářská gramotnost a její postupné rozvíjení pak jedinci zprostředkovává přístup ke vzdělávání a dovednost čtení tak představuje základní předpoklad pro rozvoj gramotnosti jedince v dalších oblastech [4, s. 9]. Čtenářská gramotnost navazuje na gramotnost předčtenářskou, jež je u dětí rozvíjena v jejich předškolním období a vyznačuje se rozvojem dovedností dítěte v následujících oblastech: trénink paměti, koncentraci pozornosti a soustředěnost [4, s. 17].

Vzhledem k výsadnímu postavení čtenářské gramotnosti v systému vzdělávání dítěte existují mezinárodní výzkumy, jež svou pozornost zaměřují na tento jev. Nejznámějšími výzkumy čtenářské gramotnosti jsou v současné době mezinárodní výzkumná šetření PIRLS a PISA.

Zkratka **PISA** pochází ze zkratky anglického označení výzkumu *Programme for International Student Assessment* [29, online]. Pod uvedenou zkratkou se skrývá šetření zaměřující svou pozornost jak na sledování úrovně čtenářské gramotnosti u žáků ve věku patnácti let, tak také na zjišťování celkového přínosu vzdělávacích systémů zemí účastných na výzkumu – testování tak probíhá u žáků v rámci všeobecné školní docházky, u nichž jsou sledovány celkem tři typy gramotnosti (kromě čtenářské je též posuzována gramotnost matematická a přírodovědná) [17, s. 49].

Šetření je [29, online]: „*považováno za největší a nejdůležitější mezinárodní šetření v oblasti měření výsledků vzdělávání, které v současné době ve světě probíhá. Výzkum je jednou*

z aktivit *Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj (OECD)*.“ Výzkumný vzorek je tvořen vždy 4 500 – 10 000 žáky v každé zapojené zemi a průběžná gramotnost je daným šetřením opakovaně zjišťována v pravidelných tříletých cyklech; samotný výzkum spočívá v předkládání písemných testů a potřebných dotazníků (tyto zjišťují například informace o zázemí jednotlivých žáků, jejich domácím prostředí, názorech či postojích apod.) [17, s. 49].

Cílem šetření pak není zaměřen na konkrétní vědomosti toho kterého jedince, ale zaměřuje se na zjišťování jeho schopnosti daného žáka užívat širší pojmy a dovednosti ve svém praktickém životě [17, s. 49]. Čtenářská gramotnost v rámci PISA sestává z celkem tří aspektů, kterými jsou *získávání informací, vytváření interpretace a posouzení textu* [13, s. 21].

Výsledky výzkumu pak mohou být průběžně využívány ke korekci vzdělávacích osnov i obsahu didaktických pomůcek typu učebnic a podobně či jiným praktickým změnám zaváděným do výchovně – vzdělávacího procesu školou povinných jedinců.

Výzkum vedený pod zkratkou PIRLS (*Progress in International Reading Literacy Study*) je pak zaměřen na testování úrovně čtenářské gramotnosti u žáků čtvrtých tříd základního vzdělávání a je opět prováděn opakovaně, tentokrát v pětiletém cyklu; kromě zjišťování čtenářské gramotnosti je výzkum zaměřen také na mapování významu rodinného, školního i dalšího (širšího) prostředí žáka a jeho vlivu na rozvoj jeho čtenářské gramotnosti [30, online]. V rámci uvedeného výzkumu je čtenářská gramotnost pojímána jako [30, online]: „*tvořivý a interaktivní proces, při kterém se klade důraz na funkční povahu čtení. Čtenáři by v tomto pojetí měli ovládat čtenářské strategie, při kterých uplatňují své znalosti a zkušenosti, přemýšlejí o tom, co si přečetli, vytvářejí si vlastní představy a identifikují podstatné informace a myšlenky.*“

Rozdíly mezi dvěma výše uvedenými výzkumy čtenářské gramotnosti spočívají také v tom, že v rámci metodiky PIRLS je test předkládaný žákům v délce trvání 80ti minut a přidružené dotazníky jsou předkládány jak žákům, tak jejich učitelům, rodičům i ředitelům škol; oproti tomu PISA využívá test v délce 120 minut a přidružené dotazníky jsou předkládány pouze samotným žákům a ředitelům škol [17, s. 55].

Z uvedených informací tak jasně vyplývá, že též v České republice je čtenářská gramotnost považována za zásadní téma v rámci vzdělávání žáků, což dokazuje její zapojení nikoli do jednoho, ale hned do dvou longitudinálních mezinárodních výzkumů zabývajících se

úrovni čtenářské gramotnosti. Žáci jsou tak v rámci České republiky průběžně testováni a na jejich prospívání v dané oblasti je dohlíženo Českou školní inspekcí.

Čtenářské dílny (neboli také tzv. dílny čtení) jsou charakterizovány jako: „celoroční systém práce, který pomáhá žákům v tom, aby se stali skutečnými čtenáři [28, s. 10]. Tyto dílny vycházejí z programu známého pod anglickou zkratkou RWCT (*Reading and Writing for Critical Thinking*), u nás nazývaným programem Čtením a psaním ke kritickému myšlení, a jejich snaha je zaměřena na nabídku nového způsobu, jakým je možné rozvíjet čtenářské dovednosti žáků ve třídě, vytvářet ve třídě tzv. čtenářské společenství [28, s. 10].

Fungování čtenářské dílny velmi trefně vystihují Chlípková s Macháčkovou [31, s. 12]: „Vždy pravidelně jednou týdně je žákům v hodině českého jazyka vyhrazen prostor, aby si přinesli svou vlastní knihu, ze které si budou v hodině číst. Během času stanoveného na čtení se žáci smí ve třídě pohodlně usadit, kdekoli chtějí ...“. Jedná s tedy o celoroční systém práce nahrazující tradiční pojetí výuky čtení, který je kromě samotného „mechanického“ procesu osvojování si dané dovednosti zaměřen také na snahu o vytváření pozitivního vztahu žáků k četbě.

Přesný metodický přístup k průběhu celoroční čtenářské dílny se může odlišovat, ovšem takto vedený přístup k hodinám zaměřeným na čtení a literaturu by měl vždy respektovat alespoň základní stanovená pravidla, s nimiž by měli být žáci předem obeznámeni a mezi něž patří následující [volně dle: 32, online]:

- Čtení žáků probíhá po celou vymezenou dobu.
- Žáci nesmí vyrušovat ostatní.
- Čtení probíhá bez přestávek na záchod či pití.
- Žák si volí čtený text na základě vlastního uvážení, a to ještě před začátkem čtenářské dílny.

Žáci jsou tak v rámci čtenářských dílen podporováni k vlastnímu rozhodování kupříkladu na základě možnosti volby preferovaného textu, ale zároveň jsou též vedeni k disciplíně a vytrvalosti na základě pravidel omezujících možnost jejich odchodu ze třídy či přerušování započaté aktivity.

Čtenářské dílny velmi pěkně ilustrují současné trendy ve výuce čtení zaváděné již také v našich vzdělávacích podmínkách, kterými jsou nejen nutnost osvojení si kritického přístupu ke čtenému textu, ale také respekt k individualitě každého jednotlivého žáka, podpora jeho osobního tempa ve výuce a kladení důrazu na samostatnost nejen v rozhodování, ale taktéž v rámci schopnosti přijmout zodpovědnost za své chování, dodržovat předem stanovená pravidla.

4 Rámcový vzdělávací program pro primární vzdělávání

Vzdělávání v České republice na všech úrovních od preprimární po sekundární probíhá na základě kurikulárních dokumentů, kterými jsou na státní úrovni tzv. rámcové vzdělávací programy na úrovni školní pak školní vzdělávací programy, jež vycházejí z programů rámcových a přizpůsobují si jimi stanovené základní podmínky a cíle na základě profilu konkrétního školského zařízení a předpokládaného profilu absolventa [viz např. 33, s. 15].

O cílech preprimárního vzdělávání v jazykové oblasti bylo hovořeno již v předchozích částech textu, ve spojitosti s rozvojem tzv. předčtenářské gramotnosti (viz podkapitola č. 3.1.). Na tomto místě tak budou ještě uvedeny základní informace týkající se rozvoje čtenářských dovedností po nástupu do základní školy. Bude tedy vycházeno z dokumentu *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání* (dále pouze RVP ZV). V návaznosti na tento dokument bude též uveden krátký exkurz do rozpracování vzdělávání žáků v oblasti čtenářských dovedností (zejména pak jednotlivých stanovených cílů) na konkrétní vzdělávací instituci, kteréžto je obsahem jejího školního vzdělávacího plánu.

Výuka čtení spadá z hlediska RVP ZV do vzdělávací oblasti jazyk a jazyková komunikace, která sestává z celkem tří základních oblastí (komunikační a slohové výchovy, jazykové výchovy, literární výchovy).

Očekávané výstupy pro 1. období v rámci výuky mateřského (českého) jazyka, které jsou sumarizovány v rámci oblasti „komunikační a slohová výchova“ jsou pak následující [33, s. 18].

- Plynulé čtení s porozuměním textu o přirozeném rozsahu a náročnosti;
- Porozumění písemným či mluveným pokynům přiměřené složitosti;
- Respekt k základním komunikačním pravidlům při vedení rozhovoru;
- Pečlivá výslovnost se schopností sebekorekce případných chyb;
- Správné užití dechu v promluvě a vhodně zvolené tempo řeči;
- Vhodná volba (ne)verbálních prostředků řeči v běžných (mimo)školních situacích;
- Krátký mluvený projev vycházející z vlastních zkušeností a zážitků;
- Osvojené základní hygienické návyky spojené se psaním;

- Psaní správných tvarů písmen a číslic, správné spojování písmen i slabik, kontrola vlastního písemného projevu;
- Věcná i formální přesnost jednoduchých psaných sdělení;
- Seřazení ilustrací dle jejich dějové posloupnosti a vyprávění jimi zobrazovaného příběhu.

Očekávané výstupy pro 1. období v rámci výuky mateřského (českého) jazyka, které jsou sumarizovány v rámci oblasti „jazyková výchova“ jsou pak následující [33, s. 19 - 20]:

- Rozlišení zvukové a grafické podoby slova, členění slov na hlásky, odlišování krátkých a dlouhých samohlásek;
- Porovnávání významu slov, vyhledání příbuzných slov v textu;
- Porovnání a třídění slov z hlediska jejich zobecněného významu;
- Rozlišení slovních druhů v základním tvaru;
- Užívání správných gramatických tvarů v mluveném projevu u podstatných i přídavných jmen a sloves;
- Spojování vět do jednodušších souvětí vhodnými spojovacími výrazy;
- Rozlišení jednotlivých druhů vět v textu dle postoje mluvčího;
- Správné psaní i/y po měkkých a tvrdých souhláskách, po obojetných souhláskách na základě znalosti vyjmenovaných slov, stejně jako velká písmena na počátku vět a ve vlastních jménech – psaní těchto jevů je správně odůvodněno.

Očekávané výstupy pro 1. období v rámci výuky mateřského (českého) jazyka, které jsou sumarizovány v rámci oblasti „literární výchova“ jsou pak následující [33, s. 21]:

- Čtení a přednes literárně přiměřených textů z paměti ve vhodně zvoleném frázování a tempu;
- Vyjádření vlastních pocitů z konkrétního textu;
- Rozlišení vyjadřování v próze a ve verších, odlišení pohádky od jiných vyprávění;
- Tvořivá práce s literárním textem dle pokynů učitele a svých schopností.

V rámci školního vzdělávacího programu zvolené instituce (Základní škola Bochoř – program *Škola pro 3. tisíciletí*) se pak lze k očekávaným výstupům předmětu Český jazyk

a literatura dočíst, že na konci 1. období základního vzdělávání žák zvládá následující dovednosti [34, s. 33] :

- **V komunikační a slohové výchově:**

- „čte s porozuměním texty přiměřeného rozsahu a náročnosti;
- porozumí písemným nebo mluveným pokynům přiměřené složitosti;
- respektuje základní komunikační pravidla v rozhovoru;
- v krátkých mluvených projevech správně dýchá a volí vhodné tempo řeči;
- zvládá základní hygienické návyky spojené se psaním;
- píše správné tvary písmen a číslic, správně spojuje písmena i slabiky; kontroluje vlastní písemný projev;
- seřadí ilustrace podle dějové posloupnosti a vypráví podle nich jednoduchý příběh.“

- **V jazykové výchově:**

- „rozlišuje zvukovou a grafickou podobu slova, člení slova na hlásky, odlišuje dlouhé a krátké samohlásky“.

- **V literární výchově:**

- „vyjadřuje své pocity z přečteného textu;
- rozlišuje vyjadřování v próze a ve verších, odlišuje pohádku od ostatních vyprávění.“

Výstupy uvedené ve ŠVP se tak do značné míry překrývají s těmi, které uvádí jako závazné RVP ZV, ovšem jsou stručnější a tedy méně obsažné.

5 Popis zkoumané problematiky

5.1 Popis výzkumného vzorku, užitých výzkumných metod a časový harmonogram výzkumu

Pro každé dítě i jeho rodiče je vstup do základní školy důležitou životní etapou. Je plně očekávání. Chce umět číst, počítat, těší se, co nového mu bude nabídnuto. Úkolem pedagoga je tuto touhu podporovat, rozvíjet, žáka motivovat. Ukazovat mu cesty a možnosti. Je nutné mít na zřeteli vývojové zvláštnosti tohoto věku. Jak s tímto nelehkým úkolem naloží je na schopnostech a vlastních možnostech učitele.

V přípravném období by měla převažovat hra, ale s jasným cílem. Vědomě rozvíjet sluchové i zrakové vnímání, schopnost analýzy, syntézy, rozlišování. Trénovat paměť, pozornost. Rozšiřovat slovní zásobu i řečové dovednosti. To vše by mělo být přínosem pro nácvik správného čtení s porozuměním a současně cílem této části diplomové práce. Práce má nabídnout činnosti, které je možné ve výukových jednotkách realizovat pro rozvoj těchto oblastí. Součástí jsou také zpracované návrhy výzkumných jednotek zaměřených na tuto problematiku a realizovaných v praxi.

Návaznost na školní vzdělávací program

Činnosti a výzkumné jednotky jsou zpracovány na základě cílů, které jsou uvedeny ve školním vzdělávacím programu pro základní vzdělávání Škola pro 3. tisíciletí.

Komunikační a slohová výchova - čtení písmen, slov, vět, čtení s porozuměním, naslouchání, psaní vět, kultivovanému projevu na úrovni věku

Jazyková výchova - správné výslovnosti hlásek, rozvoji slovní zásoby, chápání významu slov, rozlišování - hlásky, slova, věty

Literární výchova - poslechu literárních textů, zážitkovému čtení a naslouchání, tvořivým činnostem s literárním textem, poznávání základních literárních pojmů

V neposlední řadě je nutné neopomenout výstupy týkající se 1. ročníku, bez kterých nelze výukovou jednotku sestavit.

Žák se seznamuje s hláskou, slabikou, slovem a větou

Seznamuje se s písmeny abecedy

Seznamuje se se znaménky tečka, vykřičník, otazník

Seznamuje se se správnou artikulací, spisovnou češtinou, uvědomělým čtením. Snaha o plynulé čtení a srozumitelné mluvení

Seznamuje se s pojmy- článek, nadpis, řádek, sloupec, odstavec

Zvládá některá rozpočítadla, básně a říkanky

První třídu jsem učila opakovaně a jako velkou výhodu vnímám i své předchozí působení na mateřské škole.

Při přípravě této práce jsem s budoucími prvňáčky pracovala celý školní rok před jejich nástupem do školy. Setkání probíhala formou návštěv předškoláků v 1. třídě asi 1x za měsíc. Děti pozorovaly své starší kamarády při práci, dle možností se aktivně zapojovaly a vždy byla součástí návštěvy aktivita zaměřená cíleně pro tyto děti. S kolegyní z mateřské školy jsme práci konzultovaly, hodnotily jednotlivé činnosti a snažily se, aby vše zvládli všichni. Děti potom v mateřské škole navazovaly a dále rozvíjely jednotlivé dovednosti. Základní školu navštěvovaly i při jiných příležitostech – divadelní představení dětí ZŠ, koncerty, besídky...

Velkým přínosem dle mého názoru bylo zbavení se ostychu z neznámého prostředí, což se kladně projevilo u zápisu a současně intenzivní příprava na vstup do základní školy, která však probíhala nenásilně a přirozeně formou hry a zábavy.

V září děti nastupovaly bez nervozity do známého prostředí a přípravné období mohlo začít.

6 Návrhy příprav na vyučovací jednotky

6. 1. Návrh přípravy na vyučovací jednotku v prvním školním týdnu a reflexe vyučovací jednotky

Téma: Těšíme se do školy.

Ročník: 1.

Cíl: *kognitivní* – zvládnout orientaci na ploše;

upevňovat pravolevou orientaci;

procvičovat znalost barev;

psychomotorický – rozvíjet motoriku;

rozvíjet zrakové vnímání;

řízení očních pohybů;

klást důraz na správnou artikulaci i vyjadřování;

afektivní – rozvíjet soustředěnost, pozornost.

Metody: motivační;

monologické – vyprávění, vysvětlování;

dialogické – rozhovor;

názorně demonstrační;

metody písemných prací – pracovní list, hodnotící.

Organizační forma: hromadné vyučování, samostatná, skupinová práce.

Pomůcky, metodické prostředky: třídní kalendář, tabule s obrázky, prázdná tabulka pro děti, nůžky, pastelky

Úvodní část:

Pozdravení a přivítání s žáky

„Který je dnes den?“ - práce s třídním kalendářem (Příloha 1)

„Co bylo včera, co bude zítra“

„Jaké je dnes datum?“

„Kolikátého bude zítra, bylo včera?“

„Kdo má dnes svátek?“

Hlavní část:

Motivace:

„Dnes si budeme číst. Že neumíme všechna písmenka? Nevadí.“

Tabule: společná práce, mřížka s obrázky, čteme řádek, sloupec, ukazujeme rukou správný směr

„*Pamatovačka*“ – tabuli zavřeme a klademe žákům otázky

„Jakou barvu měl míč?“

„Co bylo vpravo od stromu?“

Zapojíme samotné žáky a podporujeme je ve tvoření vět a úkolů pro ostatní.

Tabuli opět otevřeme a ke každému obrázku se snažíme vymyslet slovní spojení

Př. Žluté slunce, malé kuře, veselý míč.

Při nejistotě žáků, podporujeme návodnými otázkami JAKÝ?, KDE?

Samostatná práce v lavicích: děti mají vlastní mřížku, do které zaznačují pomocí vršku, co si pamatují dle tabule. (Příloha 2)

„Kolik obrázků jsi umístil správně?“

Společně počítáme, porovnáváme, vyhodnotíme vítěze.

Pohybová aktivita: děti udělají tolik dřepů, kroků...kolik doplnily správných obrázků.

Obrázky z tabule rozmístíme do lavic a tvoříme hádanky.

Př. „*Který z obrázků začíná na písmeno S?*“ - žáci hledají po třídě správnou odpověď.

Koberec: *Co se změnilo?* Sedíme společně na koberci, jeden žák odchází za dveře, něco v kruhu změníme - zasedací pořádek, oblečení...., po návratu žák hádá, co se změnilo.

Samostatná práce v lavicích: mřížku, kterou si děti vytvořily, rozstříhají a uklidí do obálky.

BEZPEČNOST.

Z obrázků s nimiž jsme pracovali, vyberu sněhuláka. Děti si z obálek připraví také svůj obrázek.

Závěrečná část:

Krtek a sněhulák – poslech pohádky čtené učitelem. Děti mají obrázek sněhuláka, který zvedají nad hlavu vždy, když v pohádce uslyší slovo *sněhulák*.

V závěru hodiny si děti hodnotí svou práci – připnutí kolíčku na smajlíky.

Reflexe vyučovací jednotky

Úvodní část hodiny opakujeme každý den. Velmi se mi tento způsob osvědčil, protože děti přirozenou cestou vnímají posloupnost dnů v týdnu, orientují se v kalendáři i číselné řadě 1 – 31. Tyto získané dovednosti jsou přínosem ve vzdělávacích oblastech Člověk a jeho svět, Matematika a její aplikace.

V hlavní části vyučovací jednotky je stěžejní práce s mřížkou, je kladen důraz na názorné ukazování rukou řádku a sloupce ve správném směru. Záměrem je soustředěné pozorování, řízení očních pohybů. Pro čtení obrázků je vhodné vybrat jednoznačné a jednoduché věci. Tato činnost je zábavná, oblíbená, variabilní. Na jedné pomůcce lze procvičit zrakové vnímání, sluchové vnímání, pozornost, paměť, rozvoj řeči i správné výslovnosti. V poslední jmenované oblasti se plně projeví vady výslovnosti a na tomto základě byla po dohodě s rodiči zvolena logopedická péče nad rámec běžných každodenních rozcviček mluvidel.

Zpočátku byl u žáků velký problém správně určit směr zleva doprava a shora dolů. Postupně se tato dovednost zlepšovala. Činnosti tohoto charakteru byly zařazovány každý den jako rozcvičky. U mřížky jsem postupem času přidávala řádky i sloupce a zvyšovala náročnost orientace na ploše. Neustále se dětem pletl pojem řádek, sloupec. Protože tato dovednost je klíčová pro čtení, snažila jsem se o její zautomatizování. Nyní na konci školního roku lze říci, že nikdo z dětí s těmito pojmy nemá problém.

Při pamatovačce se projeví obtíže. Žáci zvládali odpovídat na barvy obrázků, polohu však dokázali určit jen někteří, pro ostatní to byl úkol velmi těžký. Pro mě impuls k rozvoji pozornosti, soustředěnosti, paměti. Na základě zařazování aktivit s tímto cílem byl vidět pokrok již během měsíce. Dětem se bystřila pozornost a paměť, dokázaly se zaměřit na detaily.

Tvoření slovních spojení byla činnost zaměřená na zmapování úrovně slovní zásoby a diagnostiku vad řeči. Vzhledem ke znalosti rodinného zázemí jednotlivých žáků se potvrdil můj předpoklad, že všichni žáci mají bohatě rozvinutou slovní zásobu, tvořili rozvíte věty a soupeřili, kdo bude nejlepší vypravěč.

Po opětovném zhlédnutí tabule děti doplňovaly vlastní mřížku, ti nejlepší dokázali správně umístit 6 obrázků, na opačném konci stály děti s počtem 3 obrázky. Metodou pozorování jsem si vytvořila vstupní analýzu schopností dětí v této oblasti. Na základě které jsem se snažila individuálním přístupem zlepšovat schopnosti žáků.

Pohybová aktivita byla příjemným zpestřením a přesahem do matematiky. Nakonec si děti samy vyskládaly počty pomocí vršků na koberec a porovnávali jsme.

S náslovnou hláskou neměl nikdo větší problém. Na tuto činnost byl kladen důraz již v předpřípravném období.

Hra „Co se změnilo“ je u dětí známá již z mateřské školy, a proto dokázaly velice přesně reagovat.

Při stříhání jsem upozorňovala na správné držení nůžek, který ještě neměli všichni zafixovaný. Zde jsem vyzorovala problémy v oblasti jemné motoriky. Bude nutné mít na paměti při uvolňovacích cvicích.

Při poslechu pohádky a současně sluchové analýzy jsem u dětí rozvíjela pozornost a soustředěnost. Některé děj strhl natolik, že zapomněli na daný úkol. Někteří však již byli unaveni a bylo z mé strany vhodnější zařadit čistě relaxační poslech.

Vyučovací jednotka byla zpětně z mého pohledu hodnocena jako přehlcená činnostmi. Příště bude vhodnější vybrat jen některé aktivity a více je prohloubit. Přesto stanovené cíle splnila.

6.2 Návrh přípravy na vyučovací jednotku v období vyvozování prvních písmen a reflexe vyučovací jednotky

Téma: Vyvození a procvičení písmene M.

Třída: 1.

Cíl: *kognitivní* – seznámit se s hláskou a písmenem M, m;

rozvíjet cvičení sluchové analýzy a syntézy;

umět najít první hlásku ve slově;

rozvíjet fonemický sluch;

psychomotorický – rozvíjet motoriku i sluchové vnímání;

afektivní – rozvíjet soustředěnost, pozornost.

Metody: motivační, aktivizační;

monologické – vysvětlování;

dialogické – rozhovor, dialog;

názorně demonstrační;

práce s textem;

metody písemných prací – pracovní list;

didaktická hra;

hodnotící.

Organizační forma: hromadné, skupinové vyučování, samostatná práce

Pomůcky, metodické prostředky: třídní kalendář, tabule s obrázky, list z papíru, text pohádky, plastová písmena, drátky, nůžky, lepidlo, pastelky, Živá abeceda, interaktivní tabule, tabule

Úvodní část:

Pozdrav a každodenní rozcvička u třídního kalendáře.

Rozpočítadlo:

Počítáme jedna dvě,

hádej, kdo to vyhraje.

Ten, kdo mi teď řekne vkrátku,

*Co má **máma** na začátku?*

Na koho vyjde řada, odpoví správnou hláskou, slova v rozpočítadle se mění, děti určují první hlásku ve slově.

Dechové cvičení: Je podzim, fouká vítr, padá listí. Z papíru si děti vytrhnou list a foukají do něho. Vánek – zlehka, vítr – středně, silný vítr, vichřice – doletí co nejdál.

Gymnastika mluvidel: kočička, nafukování tváří, grimasy

Artikulační cvičení – jazykolamy př. Šest švestek, pštros s pštroscí

Hlavní část:

Tabule + pracovní list: Na tabuli připravené obrázky. Slova z obrázků společně vytleskáme a graficky znázorníme délky slabik (Příloha 3)

Koberec: „Dnes nám, děti, přišel dopis!“

Společně si dopis přečteme.

Milé děti,

dnes se naučíte číst nové písmeno. Bude to první písmeno, které dnes mamince přečtete. Neprozradím vám však které. Snažte se sami uhodnout. Dám vám jen malou nápovědu. Pozorně si prohlédněte obrázky na tabuli. Určitě písmeno uhádnete. Posílám také pohádku, kterou si společně přečtete.

Vaše sova Kateřina

Na základě obrázků se děti snaží najít dnešní písmeno M, m.

Ukážeme si podobu písmena na tabuli

- hledáme věci v okolí začínající na M, vymysli, nakresli,
- modelování z drátků (Příloha 4)
- tvoření písmen z vlastních těl (Příloha 5)
- hmatová hra – lovení písmene M z plátěného pytlíku

Práce s Živou abecedou str. 14 – poslech říkanky

– společné hledání písmen na interaktivní tabuli, potom navazuje samostatná práce v Živé abecedě (Příloha 6)

Koberec: „Guláš“ – na koberci jsou rozházená písmena a děti hledají pouze M, m (Příloha 7)

Lavice: sluchová hra – „Písmenko tě probudí“ – učitel říká slova, děti mají hlavu položenou na lavicích, budí se pouze tehdy, pokud slyší hlásku M

Práce s mřížkou: M na začátku x na konci. Učitel ukazuje obrázky a děti přikládají písmeno M na správné místo – začátek, konec, uprostřed slova

Závěrečná část:

poslech pohádky o písmenku M

hledání písmen v novinách a letácích, stříhání, lepení – koláž (Příloha 8)

Smajlíci - sebehodnocení

Reflexe vyučovací jednotky

Práce s třídním kalendářem je hodnocena jako pozitivní, děti již pracují samostatně i před začátkem vyučování. Musela jsem stanovit službu, která se pravidelně střídá, protože dříve příchozí děti nedaly prostor ostatním. Žáci se již v těchto prvních dnech začínají orientovat ve správném řazení dnů v týdnu. A tím jsou plněny i úkoly ze vzdělávací oblasti Člověk a jeho svět.

U rozpočítadla jsem musela děti usměrňovat a dbát na přesné dodržování rytmu. Žáci mají sklon k rychlejšímu mluvení a ukazování zaostává. Zapojila jsem ostatní žáky, kteří pleskali rytmus do kolen, a tím pomáhali udržovat správné tempo.

Náslovnou hlásku určí všichni. Během hry si děti vyzkoušely roli učitele a samy vymýšlely slova do rozpočítadla.

Dechová a artikulační cvičení společně s gymnastikou mluvidel provádíme pravidelně každý den, za účelem správného hospodaření s dechem, nápravy vad řeči, rozvoje gymnastiky mluvidel i ohebnosti jazyka. Pozorováním jsem zjistila, že děti neumí hospodárně pracovat s dechem a vrátila jsem se k prvním dechovým cvičením a nácviku bráničního dýchání.

Při grafickém znázorňování délek slabik jsem po zkušenostech zvolila pro dlouhou slabiku svíslé čáru /, a to z důvodu názornosti pozdějšího značení dlouhé hlásky v psaní i čtení. Činnost byla vysvětlena, společně ukázána na tabuli a zadána samostatná práce. Zjistila jsem, že někteří žáci úkol zcela nepochopili. Část pracovala dál samostatně, ostatním jsem pomáhala a ukázalo, že je stále ještě nutné nejdříve vytleskat, potom znázorňovat. Na základě této zkušenosti jsem v dalších vyučovacích jednotkách vždy postupovala v tomto pořadí. I přes počáteční obtíže

je tato činnost pro děti zajímavá. Je však vhodné volit jednoznačné obrázky. Žáci diskutovali nad obrázkem MÍČ x BALÓN. Dostali možnost volby s nutností zdůvodnění.

Dopis je vhodné nechat číst žáka, který již tuto dovednost ovládá. Individuálním přístupem podpoříme jednotlivce, pro ostatní to může být motivace.

Tvoření písmen bylo vhodně spojeno s pohybovou aktivitou, žáci potřebovali změnu činnosti, pozornost a soustředěnost již nebyla na žádoucí úrovni.

Hmatové vnímání, jak je známo, není u intaktní populace rozvinuto na stejné úrovni, jako ostatní smysly, přesto je vhodné jej cvičit. Aktivita byla velmi náročná, přesto děti pracovaly s nadšením. Pravděpodobně vítaly změnu. Z této zkušenosti jsem vyvodila závěr, že by bylo vhodnější aktivitu upravit tak, aby žáci hledali dle hmatu předměty denní potřeby, které jsou jim známé, teprve potom přistoupit k věcem neznámým.

Práce na interaktivní tabuli vždy oživí vyučovací jednotku. Osobně mi slouží k vysvětlení a názorně demonstraci úkolu, které jsou dále zpracovávány formou samostatné práce. A ušetřený čas lze využít pro individuální práci, případně pro kontrolu pochopení zadaného úkolu. Tato aktivita přesahovala do Matematiky a její aplikace.

Didaktická hra Guláš byla zvolena úmyslně pro její propojení s pohybovou aktivitou. V průběhu jsem pravidla upravila a použila plácačku na mouchy – mám třídu chlapeckou a bylo vhodnější zařadit více napětí.

V závěru hodiny jsem pro zklidnění zařadila didaktickou hru Písmenko Tě probudí, kterou děti hrají a nečiní jim potíže. Vzhledem k předchozí aktivitě byli žáci rozdovádění a nedokázali se plně soustředit. Pravděpodobně byl přechod z rušné činnosti do klidové příliš rychlý. Příště bude vhodnější překlenout např. poslechem pohádky.

V závěru na procvičení skládají žáci písmenko M do mřížky. Určují polohu hlásky ve slově, snaží se hlásku umístit správně i uvnitř slova. Rozdělují na slabiky, vytleskávají. Na základě pozorování a rozboru činnosti žáků jsem vyhodnotila, že náslovnou hlásku zvládají všichni, při této činnosti doplní hlásku i na konci slova. Hlásky na konci slova, jak se ukázalo, činí potíže při sluchové analýze. Proto jsem častěji zařazovala Slovní fotbal a motivovala děti ke hraní této hry i s rodiči doma. Umístění vyučované hlásky do středu slova nebylo cílem této jednotky, přesto na základě zájmu dětí jsme si aktivitu zkusili. Slovo vytleskali, rozdělili na slabiky, slabiky spočítali, teprve potom pokládali. Činnost jsem nehodnotila.

Pohádku si děti poslechly při hledání a vystříhování písmen z letáků. Aktivita nebyla vhodně zvolená, děti byly rušné a nebyly schopné se soustředit.

Dle předchozích zkušeností jsem se obávala vysoké únavy dětí, vzhledem k náročnosti hodiny, ale v afektivní oblasti byl vidět posun k lepšímu.

6.3 Návrh přípravy na vyučovací jednotku v období vyvozování slabik a reflexe vyučovací jednotky

Téma: Vyvození slabiky ze dvou hlásek – souhláska, samohláska.

Třída: 1.

Cíl: *kognitivní* – seznámit se se slabikou, složení souhláska, samohláska;

procvičovat sluchovou i zrakovou analýzu a syntézu;

rozvíjet mluvenou řeč;

rozvíjet sluchovou diferenciaci;

psychomotorický – rozvíjet motoriku;

rozvíjet sluchové vnímání;

afektivní – rozvoj soustředěnosti, pozornosti.

Metody: motivační, aktivizační;

monologické – vyprávění, vysvětlování;

dialogické – rozhovor;

názorně demonstrační;

práce s textem;

metody písemných prací – pracovní list;

didaktická hra;

hodnotící.

Organizační forma: hromadné, skupinové vyučování, samostatná práce

Pomůcky, metodické prostředky: třídní kalendář, tabule s písmeny, kostky s písmeny, hrušky, jablka se samohláskami a souhláskou, plastové vršky, tabulku, fixu, Živá abeceda, interaktivní tabule, kniha pro společnou četbu

Úvodní část:

Přivítání s dětmi. Píseň dle výběru dětí.

Práce s třídním kalendářem.

Dechové, artikulační a jazykové cvičení.

Ranní kruh – „Co jsi měl/a dnes k snídání?“

Didaktická hra „*Mimozemšťan*“ – k-o-s = kos, o-k-n-o = okno

Hlavní část:

Motivace: smyšlený příběh o zatoulaném písmenku M, které si myslelo, že nikoho nepotřebuje.

Zjistilo však, že samo nezmůže nic a potřebuje kamarády.

Rozhovor s dětmi o správnosti chování písmene M.

Kamarády mu pomůžeme hledat.

Vzpomeneme, které písmenko umí zamykat a které odemyká – to jsou správní kamarádi.

Děti by měly dokázat najít správná písmena, hledají z možností na tabuli – odemyká A, O

zamyká M, S

Práce s kostkami (Příloha 9) – skládáme dvojice kamarádů – zamčeno x odemčeno, říkáme si nahlas – postupně tvoříme slabiky a první slova – máma, maso.

Tabule: vaříme kompot – na tabuli nakreslená žlutá hruška s písmenem M a červená jablka se samohláskami. Kompot je uvařený z hrušek a jablek. Spojujeme, skládáme, čteme.

Lavice: práce s vršky – na červených napsaná samohláska

na žlutých napsaná souhláska

Slabiky skládáme, rozkládáme, čteme, hledáme podle diktátu....

Pohybová aktivita: vybereme děti, které si vezmou červený vršek, ostatní žlutý, chodí po třídě, hledají kamaráda, vytvoří slabiku (slovo) a napíše na tabulku.

Lavice: práce s ŽA str. 19 – samostatné práci předchází demonstrace na interaktivní tabuli

Práce s interaktivní tabulí: program Dyslexie 2 – na tabuli dětem svítí písmena, slabiky, které jsou nahlas čtené a děti hledají a označují.

Závěrečná část:

Koberec: sedíme v kruhu, vytleskáváme slabiky, žáci rozkládají – pravá ruka (miska) PR
levá ruka (miska) LR

Př. *Učitel tleskne MA – žáci rozloží M – PR x A – LR*

Společná četba na pokračování – Kvak a Žbluňk jsou kamarádi

Reflexe vyučovací jednotky

V úvodní části se opakují každodenní aktivity, zlepšení je vidět u dechových, artikulačních a jazykových cvičení. Stereotyp je v určitých momentech dne důležitý. Žáci ví, co je čeká, co bude následovat a jsou připravení a soustředění.

Didaktická hra *Mimozemšťan* byla do výuky zařazena teprve nedávno. Sledovaná byla oblast sluchové analýzy a syntézy. Jednoslabičná a dvojslabičná slova dětem nečinila potíže, s delšími už chyby nastaly. Aby činnost byla pro každého přínosná, musela jsem vytvořit zásobník slov pro jednotlivé žáky. Jinak by kognitivní cíl stanovený pro tuto jednotku nemohl být splněn. V současné době jsou nejlepší žáci s úrovní 6 hlásek.

Na základě motivačního příběhu byl rozvinut rozhovor o správném chování ke kamarádům s odkazem na třídní pravidla, které jsme si společně vytvořili. Přesah této činnosti do oblasti Osobnostní výchovy.

Cílem hlavní části vyučovací jednotky bylo procvičování analýzy a syntézy slabik na úrovni sluchové i zrakové. Vzhledem k pozdějšímu nácviku čtení je tato fáze velmi důležitá. Osvědčila se názornost s odemykáním a zamykáním. Žáci si musí skládání a rozkládání slabik zafixovat. K tomu využívám různorodé činnosti, jejich popis však není předmětem této práce.

Aktivita s tleskáním slabik – sluchová analýza a syntéza, dnes zařazena až v závěru, je používána téměř každý den jako rozcvička. A to i se slabikami, jejichž hlásky ještě neznáme. Výsledky se dostavily právě v této fázi, kdy při vyvozování slabik nenastaly žádné potíže. Tato pravidelná činnost se ukázala jako velmi vhodná a přínosná pro tuto etapu vyučování. Zcela jistě ji budu zařazovat i v dalších prvních třídách. Oživení pomocí vršků, kostek je vítanou změnou.

Rychlejší žáci mají prostor ke skládání slabik i slova ze skládací abecedy na koberci samostatně. Co složí, napíše na tabulku a společně si pak čteme. Vznikala slova máma, nese, mele, maso, táta. Výhodou této činnosti je prostor pro individuální práci pro každého dle svých schopností. Plastové vršky využíváme při každém novém písmenu a přidáváme je do sady. Vzniká výborná pomůcka, se kterou děti pracují i o přestávkách. Přirozenou formou seznamuji žáky s pojmem souhláska, samohláska. Po dětech je však nevyžadují. Jejich aktivní znalost není cílem tohoto období.

Při zadávání samostatné práce není nutné vždy vše názorně demonstrovat, činnosti se opakují a je dobré vést žáky k samostatnosti.

Na společnou četbu v závěru hodiny se děti těší, vede ke zklidnění, soustředění. Před četbou dám dětem otázku, na kterou se snaží najít odpověď. Mám ve třídě dva čtenáře, které zapojuji do předčítání.

Tato vyučovací jednotka byla sestavena na základě předchozího cíleného pozorování v oblasti délky a schopnosti soustředění. Činnosti byly seřazeny tak, aby děti dokázaly pracovat většinu času efektivně a bez větší únavy, a to se podařilo. Stanovené cíle byly splněny

6.4 Návrh projektového dne

Projekt, který přikládám jako součást mé diplomové práce byl vytvořen pro tuto třídu na závěr přípravného období. Byl celodenní a jeho cílem bylo prokázat posun ve všech sledovaných oblastech přípravného období.

„Babička má narozeniny“

Klíčové kompetence

Kompetence k učení - žák operuje s obecně užívanými termíny;

- žák uvádí věci do souvislostí;

- žák propojuje do širších celků poznatky z různých vzdělávacích oblastí;

- žák vytváří si komplexní pohled na matematiku, přírodní, společenské a kulturní jevy.

Kompetence komunikativní - žák naslouchá promluvám druhých lidí, porozumí jim, vhodně na ně reaguje;

- účinně se zapojuje do diskuze, obhajuje svůj názor, vhodně argumentuje.

Očekávaný výstup

Jazyk a jazyková komunikace – Český jazyk a literatura, komunikační a slohová výchova

Na základě vlastních zážitků tvoří krátký mluvený projev.

Mezioborové přesahy – Hudební výchova, Matematika a její aplikace, Dramatická výchova

Průřezová témata – Osobnostní a sociální výchova

Organizace řízení učební činnosti – frontální, skupinová, individuální

Organizace prostorová – školní třída

Cíl výuky – zhodnotit a dále rozvíjet schopnosti v oblasti sluchového, hmatového a zrakového vnímání, v oblasti matematických představ, prostorové orientace. Zaměřit se a zhodnotit

správnou výslovnost, komunikační dovednosti. Rozvíjet oblast grafomotoriky. Spojit matematiku s českým jazykem, prvoukou, hudební a výtvarnou výchovou.

1. **Motivace:** Hmatová hra – v krabici jsou schované předměty vztahující se k pohádce

O Červené Karkulce (forma na bábovku, košíček, maketa stromu, láhev se šťávou, loutka vlka)

Úkolem dětí je zjistit o kterou pohádku se jedná – používají pouze hmat, oči mají zavázané.

Každý z žáků sdělí ostatním svůj názor – diskuze – společný závěr a určení pohádky.

2. **Řazení dle děje:** Děti ze sady obrázků vyberou ty, které se vztahují k vybrané pohádce, obrázky seřadí dle děje a nalepí, vybarví – vznikne obrázková osnova, kterou můžeme použít v dalších dnech k jiným činnostem.

3. **Rozvoj řeči a komunikace:** „ Jak popřát babičce k narozeninám?“ vymysli, předved', společně vyhodnotíme. Rozhovory o tom, co je správné a co méně, podání ruky... Zformulovaná přání rytmičujeme, zařadíme dechová cvičení, artikulační.

4. **Zrakové vnímání:** Chystáme se na cestu za babičkou, co jí ponese v košíčku? Nejdříve děti navrhnou vlastní nápady, pak z nabídky obrázků a maket zkusíme naplnit košíček. Co by tam mohlo být? Kimova hra: Co jsme dali do košíčku? Můžeme využít i vzorový košík a děti skládají do svých košíčků dle předlohy – orientace v prostoru.

5. **Sluchové vnímání:** Jsme připraveni. Vydáme se na cestu přes les. Děti připravíme na zážitkové učení. Máme přichystané větvičky – praskání, suché listí – šustění, kameny.... Děti se snaží rozeznat sluchem zvuky, mohou je vyslechnout a řadit dle pořadí. Co jste slyšeli v lese? Co ještě můžeme slyšet, koho a co můžeme potkat nebo vidět v lese? Rozhovory s dětmi, diskuze.

6. **Matematika a její aplikace:** V lese jsme zabloudili, potřebujeme mapu, plánek. Děti dostanou čtvercovou síť a dle legendy vyznačují cestu. Orientace vpravo, vlevo, nahoře, dole. Při odpočinku v lese tvoříme slovní úlohy. Kolik kdo má čeho v košíčku, kdo více, méně...

7. **Osobní bezpečí:** V lese jsme potkali vlka. Co teď? Rozhovor na téma Komunikace s cizími lidmi. Co by měla Karkulka udělat? Jak se má zachovat? Co byste udělali vy?

8. **Grafomotorika:** K babičce už je to jen kousek, vezmeme to zkratkou. Děti mají na velkých arších balicího papíru nakreslenou chaloupku, les, rybník, potok a hledají cestu k babiččině chaloupce – uvolnění ramenního kloubu.

9. **Hudební výchova, slohová výchova:** Dorazili jsme k babičce. Popřejeme jí k narozeninám. Natrénovali jsme to na začátku. Zazpíváme babičce písničku „Babi má narozeniny“.

10. **Závěr:** Zhodnocení všech činností. Snažíme se děti přimět, aby sami zjistili, co jsme všechno dělali. Počítali, zpívali, kreslili, hráli si. Zjistit od dětí, co bychom mohli příště přidat, co jim chybělo.

Na závěr celého dopoledne jsme navštívili divadelní představení. Nastudovanou dětskou operku O Červené Karkulce od Zdeňka Svěráka, kterou nacvičili spolužáci z vyšších ročníků.

Reflexe projektového dne

Při hmatové hře bylo druhotným cílem si také ověřit zlepšující se hmatové vnímání, které bylo výše zmíněno. Předměty byly dětem známé, přesto nedokázaly všechny přesně určit. Výsledek je však ovlivněn naprostou neznalostí tématu. Přesto se ukázalo, že žáci dokáží lépe postřehnout detaily.

Řazení obrázků mělo ukázat schopnost utvoření celku, návaznost, zlepšení v oblasti jemné motoriky, zejména při práci s nůžkami. Činnost žáci zvládli samostatně a pokračovat s těmito osnovami budeme v hodinách slohové výchovy.

Vzhledem k počáteční vysoké úrovni dětí v oblasti řeči a komunikace, nebylo zlepšení tak viditelné, ale lze pozorovat tvoření delších a nápaditějších vět. Slovní zásoba se rozšířila a žáci ji umí aktivně použít.

V oblasti zrakového vnímání lze vidět asi největší posun. Žáci se dokáží zaměřit na celek i detail. Na základě předlohy zapamatovat a seskládat košík. Toto zlepšení je velkým přínosem pro oblast zapamatování si tvarů písmen a následného čtení. Děti se bezproblémově orientují v prostoru i na ploše.

Aktivita hodnotící a rozvíjející sluchové vnímání byla přichystána formou zážitkového učení. S touto formou se nesetkávají žáci v každodenním školním životě. Nebylo předmětem hodnocení, spíše na oživení a seznámení s něčím novým. Dle kladných reakcí budu tuto formu zařazovat častěji do běžných dnů.

V oblasti Matematiky a její aplikace jsem si ověřila téměř bezproblémové zvládnutí orientace na ploše, v prostoru i ve čtvercové síti. Ojediněle jsem musela opravovat držení tužky, kdy žáci v přílišném soustředění tlačili na psací náčiní. Tato oblast však není předmětem této diplomové práce.

Cíle týkající se grafomotoriky i oblasti výchov, které byly stanoveny v úvodu tohoto projektu byly splněny, ale v této práci se jimi nebudu podrobněji zabývat.

Projekt měl prokázat zlepšení v kognitivních, psychomotorických i afektivních oblastech u jednotlivých žáků v období od nástupu do základní školy po ukončení přípravného období. Pro mě jako pedagoga je srovnání úrovně žáků ve výše uvedených oblastech na počátku přípravného období a na jeho konci důkazem, že to není ztracený čas. Všichni žáci prokázali zlepšení dle svých možností a schopností a velkým potěšením je pro mě jejich chuť do práce.

Závěr

Přechod dětí z mateřské školy do školy základní, navazující přípravné období, které probíhá během prvních dvou měsíců v první třídě, počátky výuky prvních písmen, slabik, slov i vět, nácvik plynulého čtení a následný rozvoj čtenářské gramotnosti jsou etapy, které mě jako učitelku oslovily hned v počátcích mého pedagogického působení. Zejména při změně zaměstnání, kdy jsem jako učitelka mateřské školy začala působit na 1. stupni základní školy.

Počátky výuky žáků v první třídě plynule navazují na zkušenosti, dovednosti a návyky, které děti získávají již v předškolním věku a úkolem přípravného období je vše dále rozvíjet a prohlubovat.

Čtení je zásadním předpokladem úspěšnosti jedince, jak je zmíněno v první kapitole. Nejen v rámci školského systému, ale také pro profesní a společenské uplatnění. Právě pro úspěšné zvládnutí této dovednosti je důležitá jedna ze základních etap postupu výuky čtení, přípravné období, které je prakticky rozpracováno v druhé části diplomové práce. Jsou zde navrženy výukové jednotky s různými cíli, které odpovídají výše zmíněným etapám dle analyticko – syntetické metody. Všechny výukové jednotky byly realizovány a zhodnoceny.

Druhá kapitola se zabývá přípravným obdobím z hlediska charakteristiky dítěte mladšího školního věku a jeho vývojovými zvláštnostmi, na základě kterých jsou výukové jednotky sestaveny.

Čtenářská gramotnost, jako funkční gramotnost aplikovaná pro oblast čtení je obsahem třetí kapitoly. Jsou zde objasněny také pojmy jako funkční gramotnost a gramotnost jako taková. Zmíněny jsou výzkumy, které najdeme pod zkratkami PIRLS a PISA, a které se zabývají testováním a srovnáváním žáků v této oblasti.

Poslední kapitola zmiňuje Rámcový vzdělávací program jako kurikulární dokument na státní úrovni, ze kterého vychází Školní vzdělávací programy, které si tvoří na míru jednotlivé školy dle svých možností, požadavků a stanovených cílů.

V praktické části, jak již bylo zmíněno, jsou vypracované návrhy výukových jednotek z různých etap přípravného období. Všechny uvedené výukové jednotky byly realizovány v měsíci září – říjen 2015. Důsledné, vědomé a propracované přípravné období, které mělo vést k cílenému rozvoji žáků v kognitivní, afektivní i psychomotorické oblasti se zdařilo a přechod k samotnému nácviku písmen, čtení slabik, slov i vět probíhalo bez větších problémů. V závěru školního roku

čtou všechny děti plynule s porozuměním. Nachází se v poslabikářovém období. Rychlost čtení je individuální, nebyla však předmětem této diplomové práce. U některých žáků je kvalita čtenářských dovedností ovlivněna vadou řeči. Na základě poznatků z teoretické části lze říci, že čtení jako dovednost žáci zvládli a lze to považovat za základ pro rozvoj čtenářství jako aktivního vztahu k literatuře.

Seznam použité literatury

1. ALTMANOVÁ, Jitka a kol. *Čtenářská gramotnost ve výuce: metodická příručka*. 1. vyd. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků (NÚV), 2011. 65 s. ISBN 978-80-87000-99-1.
2. BALADA, Jan a kol. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2016. 164 s. [online]. 12.6.2016 [cit. 2016-06-12]. Dostupné z: http://www.nuv.cz/uploads/RVP_ZV_2016.pdf.
3. BEDNÁŘOVÁ, Jiřina a Vlasta ŠMARDOVÁ. *Školní zralost: co by mělo umět dítě před vstupem do školy*. Brno: Computer Press, 2010. 100 s. ISBN 978-80-251-2569-4.
4. ČEŠKOVÁ, Eva a Hana KUČEROVÁ, SVOBODA, Mojmír (ed.). *Psychopatologie a psychiatrie: pro psychology a speciální pedagogy*. Praha: Portál, 2006. 317 s. ISBN 80-7367-154-9.
5. ČŠI: Česká školní inspekce. *PIRLS* [online]. 12.6.2016 [cit. 2016-06-12]. Dostupné z: <http://www.csicr.cz/Prave-menu/Mezinarodni-setreni/PIRLS>.
6. ČŠI: Česká školní inspekce. *PISA* [online]. 12.6.2016 [cit. 2016-06-12]. Dostupné z: <http://www.csicr.cz/Prave-menu/Mezinarodni-setreni/PISA>.
7. FASNEROVÁ, Martina. *Vybrané kapitoly z elementárního čtení a psaní*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012. 117 s. ISBN 978-80-244-3143-7.
8. GEBHARTOVÁ, Vladimíra. *Jak a co číst dětem v MŠ: komentovaný výběr literárních textů na základě RVP PV*. Praha: Portál, 2011. 158 s. ISBN 978-80-7367-854-8.
9. Globální čtení. *Globální metoda čtení* [online]. 28.5.2016 [cit. 2016-05-28]. Dostupné z: <http://www.globalni-cteni.cz/clanek/globalni-metoda-cteni/>.
10. Globální čtení. *Postup výuky* [online]. 28.5.2016 [cit. 2016-05-28]. Dostupné z: <http://www.globalni-cteni.cz/clanek/postup-vyuky/>.
11. HAVEL, Jiří a Veronika NAJVAROVÁ. *Rozvíjení gramotnosti ve výuce na 1. stupni ZŠ*. Brno: Masarykova univerzita, 2011. 110 s. ISBN 978-80-210-5714-2.

12. HAZUKOVÁ, Helena. *Rozvíjíme rozumové schopnosti dětí: dítě a jeho psychika - poznávací schopnosti a funkce*. Praha: Raabe, c2014. Rozvíjíme dítě v jednotlivých oblastech předškolního vzdělávání. 164 s. ISBN 978-80-7496-169-4.
13. HEJSEK, Lukáš. *Rozvoj čtenářské gramotnosti v procesu základního vzdělávání*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. 189 s. ISBN 978-80-244-4535-9.
14. HOMOLOVÁ, Kateřina. Alter ego Čtenář. *Duha: informace o knihách a knihovnách z Moravy* [online]. 28.5.2016 [cit. 2016-05-28]. Dostupné z: <http://duha.mzk.cz/clanky/alter-ego-ctenar>.
15. HŘEBEJKOVÁ, Jarmila (ed.). *Metodická příručka k vyučování českému jazyku a literatuře v 1. ročníku základní školy*. 3. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1990. 157 s. ISBN 80-04-25019-X.
16. CHLÍPKOVÁ, Klára a Jitka, MACHÁČKOVÁ. *Rozvíjíme čtenářskou gramotnost na základní škole: metodická příručka pro učitele s multimediální podporou pro výuku českého jazyka*. 39 s. [online]. 12.6.2016 [cit. 2016-06-12]. Dostupné z: <http://www.skolabolzano.cz/new/data/article-3/metodickaprirucka.pdf>.
17. KOLÁŘ, Zdeněk a kol. *Výkladový slovník z pedagogiky: 583 vybraných hesel*. Praha: Grada, 2012. 192 s. ISBN 978-80-247-3710-2.
18. KOLLÁRIKOVÁ, Zuzana a Branislav PUPALA (eds.). *Předškolní a primární pedagogika: Předškolní a elementární pedagogika*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2010. 455s. ISBN 978-80-7367-828-9.
19. LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ. *Vývojová psychologie*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2006. 368 s. ISBN 80-247-1284-9.
20. LEPILOVÁ, Květuše. *Cesty ke čtenářství: vyprávějte si s námi!*. Brno: Edika, 2014. 168 s. ISBN 978-80-266-0112-8.
21. MATĚJČEK, Zdeněk. *Co, kdy a jak ve výchově dětí*. Vyd. 4. Praha: Portál, 2007. 143 s. ISBN 978-80-7367-35-3.

22. METELKOVÁ SVOBODOVÁ, Radana a Jana HYPLOVÁ. *Strategie rozvíjení čtenářské gramotnosti v čítankách 1. stupně ZŠ*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, 2011. 162 s. ISBN 978-80-7464-003-2.
23. NÁDVORNÍKOVÁ, Hana. *Kognitivní činnosti v předškolním vzdělávání*. Praha: Josef Raabe, 2011. 160 s. ISBN 978-80-86307-87-9.
24. PAVELOVÁ, Zuzana a Stanislava EMMERLINGOVÁ. *Jak na čtení, psaní a počítání: metodika zvládnutí prvopočátečních gramotnostních dovedností u žáků se speciálními vzdělávacími potřebami* [CD-ROM]. Nový Jičín: Krajské zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků a informační centrum, 2014. 11 s. ISBN 978-80-87744-06-2.
25. SARKÖZI, Radek. *Vybrané didaktické problémy výuky prvopočátečního čtení*. RVP: metodický portál [online]. 28.7.2004 [cit. 2016-05-28]. Dostupné z: <http://clanky.rvp.cz/clanek/o/z/33/VYBRANE-DIDAKTICKE-PROBLEMY-VYUKY-PRVOPOCATECNIHO-CTENI.html/>.
26. *Slovník spisovné češtiny pro školu a veřejnost*. 2., opr. a dopl. vyd. Praha: Academia, 1994. 647 s. ISBN 80-200-0493-9.
27. SMOLÍKOVÁ, Kateřina. *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. 1. vyd. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2004. 48 s. [online]. 12.6.2016 [cit. 2016-06-12]. Dostupné z: http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2010/01/RVP_PV-2004.pdf.
28. STERNBERG, Robert J. *Kognitivní psychologie*. Praha: Portál, 2002. 636 s. ISBN 80-7178-376-5.
29. Školní vzdělávací program pro základní vzdělávání: Škola pro 3. tisíciletí. Základní škola Bochoř, okres Přerov. Verze 4a, dodatek. Platnost od 1. 9. 2013. 202 s.
30. ŠLAPAL, Miloš. *Dílna čtení v praxi*. RVP: metodický portál. [online]. 12.6.2016 [cit. 2016-06-12]. Dostupné z: <http://clanky.rvp.cz/clanek/o/z/2719/DILNA-CTENI-V-PRAXI.html/>.
31. TOMAN, Jaroslav. *Didaktika čtení a primární literární výchovy*. České Budějovice: Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, 2007. 59 s. ISBN 978-80-7394-038-6.

32. TOMÁŠKOVÁ, Iva. *Rozvíjíme předčtenářskou gramotnost v mateřské škole*. Praha: Portál, 2015. 140 s. ISBN 978-80-262-0790-0.
33. WILDOVÁ, Radka a Hana STAUDKOVÁ. *Průvodce učebnicemi ALTER pro výuku počátečního čtení a psaní*. Vyd. 2. Všeň: Alter, 2011. 78 s. ISBN 978-80-7245-261-3.
34. WILDOVÁ, Radka. Rozvoj čtení a čtenářství v ČR a společnost CzechRA. *Kritické listy* 7 [online]. 28.5.2016 [cit. 2016-05-28]. Dostupné z: http://www.kritickemysleni.cz/klisty.php?co=klisty7_czechra.

Přílohy

Příloha č. 1: Třídní kalendář

Příloha č. 2: Didaktická hra Pamatovačka, práce s mřížkou

Příloha č. 3: Pracovní list, délky slabik

Příloha č. 4: Modelování písmene M, m z drátků

Příloha č. 5: Tvoření písmene M, m

Příloha č. 6: Živá abeceda, seznámení s písmenem M, m

Příloha č. 7: Didaktická hra Guláš

Příloha č. 8: Koláž s písmenem M, m

Příloha č. 9: Práce s kostkami, tvoření slabik

ANOTACE

Jméno a příjmení:	Sylva Kostelníčková
Katedra:	Katedra českého jazyka a literatury
Vedoucí práce:	Mgr. Dana Cibáková, Ph.D.
Rok obhajoby:	2016

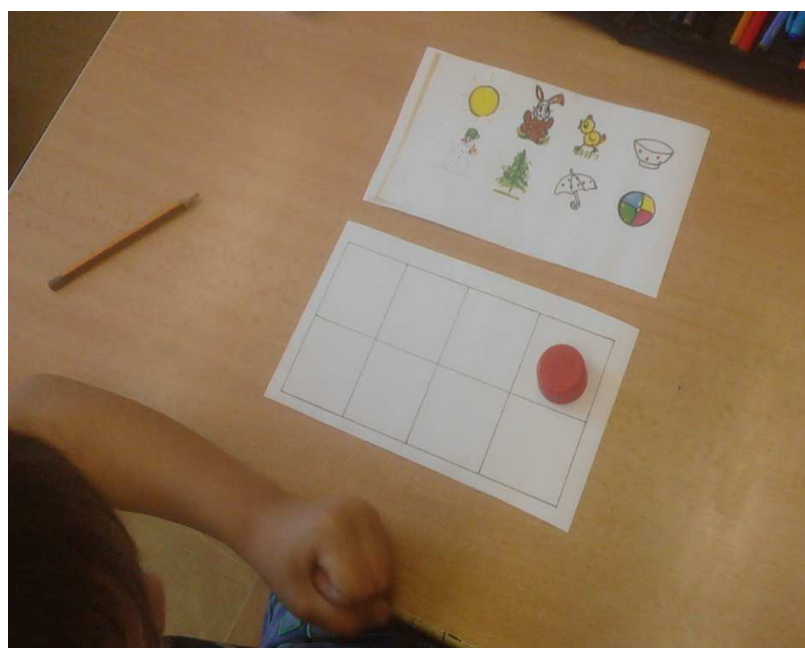
Název práce:	Přípravné období jako významná etapa pro rozvoj čtenářské gramotnosti
Název v angličtině:	A warm-up period for reading lessons as an important step to the reading skills development
Anotace práce:	Cílem práce bylo zamyslet se a poukázat na důležitost přípravného období v 1. ročníku ZŠ se zaměřením na rozvoj čtenářské gramotnosti u dětí mladšího školního věku. Práce byla realizovaná během jednoho školního roku od spolupráce s mateřskou školou, přes zápis do 1. třídy základní školy, nástup žáků do 1. třídy a ukončení prvního školního roku v základní škole.
Klíčová slova:	Přípravné období, čtenářská gramotnost, čtení, čtenářství
Anotace v angličtině:	The goal of this final work is to consider and to point at importance of the preparatory period in the first year of primary school with a focus on the development of reading skills among school age children. The work was carried out during one school year from cooperation with kindergarten through enrollment in the first grade of elementary school, boarding pupils in 1st grade, and completion of the first school year in elementary school.

Klíčová slova v angličtině:	Preparatory period, reading literacy, reading, readership
Přílohy vázané v práci:	<p>Příloha č. 1: Třídní kalendář</p> <p>Příloha č. 2: Didaktická hra Pamatovačka, práce s mřížkou</p> <p>Příloha č. 3: Pracovní list, délky slabik</p> <p>Příloha č. 4: Modelování písmene M, m z drátků</p> <p>Příloha č. 5: Tvoření písmene M, m</p> <p>Příloha č. 6: Živá abeceda, seznámení s písmenem M, m</p> <p>Příloha č. 7: Didaktická hra Guláš</p> <p>Příloha č. 8: Koláž s písmenem M, m</p> <p>Příloha č. 9: Práce s kostkami, tvoření slabik</p>
Rozsah práce:	64
Jazyk práce:	CZ

Příloha č. 1: Třídní kalendář



Příloha č. 2: Didaktická hra Pamatovačka, práce s mřížkou



Příloha č. 3: Pracovní list, délky slabik



Příloha č. 4: Modelování písmene M, m z drátků



Příloha č. 5: Tvoření písmene M, m



Příloha č. 6: Živá abeceda, seznámení s písmenem M, m



Příloha č. 7: Didaktická hra Guláš



Příloha č. 8: Koláž s písmenem M, m



Příloha č. 9: Práce s kostkami, tvoření slabik

