

Univerzita Hradec Králové
Pedagogická fakulta
Ústav primární a preprimární edukace

**Srovnání analyticko-syntetické a
genetické metody výuky čtení v kvalitě
čtenářského projevu žáků na prvním
stupni**

Diplomová práce

Autor: Tereza Pavlíková
Studijní program: M 7503 Učitelství pro základní školy
Studijní obor: Učitelství pro 1. stupeň ZŠ
Vedoucí práce: Mgr. Žaneta Göbelová
Oponent: PhDr. Jana Bílková, Ph.D.

Zadání diplomové práce

Autor: Tereza Pavlíková

Studium: P15P0832

Studijní program: M7503 Učitelství pro základní školy

Studijní obor: Učitelství pro 1. stupeň základní školy

Název diplomové práce: **Srovnání analyticko-syntetické a genetické metody výuky čtení v kvalitě čtenářského projevu žáků na prvním stupni ZŠ**

Název diplomové práce AJ: Comparison of reading quality of pupils at Primary school based on either analytical - synthetic approach or genetic approach

Cíl, metody, literatura, předpoklady:

Diplomová práce srovnává analyticko-syntetickou a genetickou metodu vzhledem ke kvalitě čtení žáků na prvním stupni základních škol. Vycházíme z hypotéz mnohých odborníků, především z předpokladu předního zakladatele genetické metody Josefa Kožíška, podle kterého žáci učící se genetickou metodou umí číst rychleji, než žáci, kteří se učí analyticko - syntetickou metodou. Během práce jsme používali formy rozhovoru a dotazníku určené pro učitele a pořizovali jsme audio nahrávky žáků při čtení modelového textu.

BEDNÁŘOVÁ, Jitka a Vlasta ŠMARDOVÁ. Školní zralost: co by mělo umět dítě před vstupem do školy. Brno: Computer Press, 2010, 100 s. Moderní metodika pro rodiče a učitele. ISBN 978-80-251-2569-4. FASNEROVÁ, Martina. Prvopočáteční čtení a psaní. Praha: Grada, 2018, 282 s. Pedagogika. ISBN 978-80-271-0289-1. FABIÁNKOVÁ, Bohumíra, Jiří HAVEL a Miroslava NOVOTNÁ. Výuka čtení a psaní na 1. stupni základní školy. Brno: Paido, 1999, 81 s. ISBN 80-85931-64-8. FRŮHAUFOVÁ, Věra, Jana MIŇHOVÁ a Eva MRÁZOVÁ. Vybrané pedagogické a psychologické problémy výuky elementárního čtení a psaní. Ústí nad Labem: Pedagogická fakulta, 1991, 58 s. ISBN 80-7044-027-9. HAUSER, Přemysl. Základní pojmy z nauky o slovní zásobě a tvoření slov a jejich didaktická aplikace. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1985, 58 s. HŘEBEJKOVÁ, Jarmila. Metodická příručka k vyučování českému jazyku a literatuře v 1. ročníku základní školy. 2. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1987, 157 s. CHALOUPKA, Otakar. Rozvoj dětského čtenářství. Praha: Albatros, 1982, 572 s. KOŘÍNEK, Miroslav a Zdeněk KŘIVÁNEK. Didaktika prvopočátečního čtení a psaní. 2. přeprac. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1989, 187 s. ISBN 80-7066-052-X. KOŽÍŠEK, Josef. Počátky čtení: methodický průvodce čítankou malých "Poupata". 2. vyd. Praha: Česká grafická Unie, 1925, 231 s. PRŮCHA, Jan. Přehled pedagogiky: úvod do studia oboru. Praha: Portál, 2000, 269 s. ISBN 80-7178-399-4. PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. Pedagogický slovník. Nové, rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2009, 395 s. ISBN 978-80-7367-647-6. PŘÍHODA, Václav. Globální metoda: nové pojetí výchovy. Praha: Orbis, 1934, 121, [iii] s. Časové otázky. SANTLEROVÁ, Květoslava. Metody ve výuce čtení a psaní. Brno: Paido, 1995, 56 s., [3] s. příl. Edice pedagogické literatury. ISBN 80-85931-05-2. Internetové zdroje Přípravné třídy základních škol od školního roku 2017/2018. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy [online]. Praha: QCL, 2020 [cit. 2020-01-15]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/pripravne-tridy-zakladnich-skol-od-skolního-roku-2017-2018>

Garantující pracoviště: Katedra českého jazyka a literatury,
Pedagogická fakulta

Vedoucí práce: Mgr. Žaneta Göbelová

Oponent: PhDr. Jana Bílková, Ph.D.

Datum zadání závěrečné práce: 14.12.2018

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem tuto diplomovou/bakalářskou práci vypracoval(a) (pod vedením vedoucí(ho) diplomové/bakalářské práce) samostatně a uvedl(a) jsem všechny použité prameny a literaturu.

V Hradci Králové dne

Poděkování

Děkuji Mgr. Žanetě Göbelové za její přístup k vedení této práce. Děkuji za její ochotu, trpělivost a cenné rady, které mi během zpracování diplomové práce poskytla.

Anotace

Pavlíková, Tereza. *Srovnání analyticko-syntetické a genetické metody výuky čtení v kvalitě čtenářského projevu žáků na prvním stupni*. Hradec Králové : Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové, 2020. 71 s. Diplomová práce.

Text obsahuje základní údaje charakterizující v českém jazyce obsah a výsledky práce.

Klíčová slova: metody výuky počátečního čtení, přístupy ve čtení, analyticko-syntetická metoda, genetická metoda, prvopočáteční čtení a psaní

Annotation

Pavlíková, Tereza. *Comparison of reading quality of pupils at Primary school based on either analytical-synthetic approach or genetic approach*. Hradec Králové : Pedagogical Faculty, University of Hradec Králové, 2020, 71 pp. Diploma Thesis.

Text obsahuje základní údaje charakterizující obsah a výsledky práce ve zvoleném cizím jazyce.

Keywords: method of teaching reading, approaches in reading, analytical – synthetic approach, genetic approach, primary reading and writing

Obsah

| | |
|---|----|
| Úvod | 10 |
| 1 Školní zralost | 11 |
| 1.1 Oblasti posuzující školní zralost | 13 |
| 1.1.1 Somatická neboli tělesná zralost | 13 |
| 1.1.2 Kognitivní (poznávací) zralost | 13 |
| 2 Psychologické aspekty ovlivňující nácvik elementárního čtení a psaní | 14 |
| 2.1 Psychologické základy čtení | 14 |
| 3 Gramotnost | 16 |
| 3.1 Vnitřní faktory ovlivňující gramotnost | 17 |
| 3.2 Vnější faktory ovlivňující gramotnost | 17 |
| 4 Prvopočáteční čtení a psaní | 18 |
| 4.1 Cíle základního vzdělávání | 19 |
| 5 Historické metody ve výuce čtení a psaní | 21 |
| 5.1 Metody analytické | 22 |
| 5.1.1 Metoda Jacototova | 22 |
| 5.1.2 Metoda Vogelova | 22 |
| 5.1.3 Metoda globální | 22 |
| 5.2 Metody syntetické | 23 |
| 5.2.1 Metoda písmenková (abecední, slabikovací) | 23 |
| 5.2.2 Metoda hláskovací | 24 |
| 5.2.3 Metoda skriptologická | 24 |
| 5.2.4 Metoda mnemotechnická – skriptologická | 24 |
| 5.2.5 Metody náslovných hlásek | 25 |
| 5.2.6 Metoda normálních hlásek | 25 |
| 5.2.7 Metoda fonetická | 25 |
| 5.2.8 Slabiková metoda souhlásková | 25 |

| | | |
|-----------|--|-----------|
| 5.2.9 | Metoda genetická (Kožíšková) | 26 |
| 6 | Analyticko-syntetická metoda čtení..... | 27 |
| 6.1 | Předslabikářové období..... | 28 |
| 6.2 | Slabikářové období | 28 |
| 6.3 | Poslabikářové období..... | 29 |
| 7 | Genetická metoda čtení..... | 30 |
| 7.1 | První etapa nácviku..... | 30 |
| 7.2 | Druhá etapa nácviku | 31 |
| 7.3 | Třetí etapa nácviku..... | 31 |
| 8 | Alternativní vyučovací metody prvopočátečního čtení a psaní..... | 32 |
| 8.1 | Metoda Dobrého startu | 32 |
| 8.2 | Splývavé čtení – Sfumato | 32 |
| 8.3 | Výuka čtení a psaní v Montessori školách..... | 33 |
| 8.4 | Výuka čtení a psaní v systému Waldorfských škol | 33 |
| 8.5 | Metoda párového čtení..... | 34 |
| 9 | Základní druhy a znaky čtení | 35 |
| 10 | Učebnice pro analyticko-syntetickou a genetickou metodu čtení | 37 |
| 10.1 | Nakladatelství Fraus..... | 37 |
| 10.1.1 | Učebnice pro analyticko-syntetickou metodu..... | 37 |
| 10.1.2 | Učebnice pro genetickou metodu..... | 38 |
| 10.2 | Učebnice nakladatelství Nová škola | 39 |
| 10.2.1 | Učebnice pro metodu analyticko-syntetickou..... | 39 |
| 10.2.2 | Učebnice pro genetickou metodu..... | 40 |
| 10.3 | Učebnice nakladatelství SPN | 40 |
| 10.3.1 | Učebnice pro metodu analyticko-syntetickou..... | 40 |
| 10.3.2 | Učebnice pro metodu genetickou..... | 40 |
| 10.4 | Učebnice nakladatelství Fortuna | 42 |

| | | |
|-----------|--|-----------|
| 10.4.1 | Učebnice pro metodu analyticko-syntetickou..... | 42 |
| 10.4.2 | Učebnice pro metodu analyticko-syntetickou bez tvorby slabik | 42 |
| 10.5 | Učebnice nakladatelství Klett..... | 43 |
| 10.5.1 | Učebnice pro analyticko-syntetickou metodu..... | 43 |
| 10.5.2 | Učebnice pro genetickou metodu..... | 43 |
| 11 | Úvod k praktické části diplomové práce | 45 |
| 12 | Cíle výzkumu, výzkumné metody, stanovení hypotéz..... | 47 |
| 13 | Vyhodnocení dotazníků pro učitele | 49 |
| 14 | Výzkum rychlosti čtení..... | 54 |
| 14.1 | Vyhodnocení rychlosti čtenářského projevu | 55 |
| 15 | Vyhodnocení dotazníků pro žáky..... | 62 |
| 15.1 | Závěr dotazníkového šetření | 63 |
| 16 | Srovnání školních vzdělávacích programů | 65 |
| | Závěr | 67 |
| | Seznam použité literatury | 69 |

Úvod

Při nástupu žáka do vzdělávacího systému většina rodičů očekává a požaduje, aby se jejich dítě ve škole naučilo číst, psát a počítat. Toto základní trivium je jedním z primárních požadavků základního vzdělávání. Učitel na základní škole si tedy musí pečlivě rozhodnout, jakým způsobem bude tyto dovednosti naplňovat tak, aby splnil očekávání dítěte i jeho zákonných zástupců. Na učitele, kteří mají výuku tohoto základního trivia na starost, jsou kladeny vysoké nároky. Má diplomová práce může stávajícím i budoucím učitelům pomoci při výběru konkrétní metody čtení.

V teoretické části se zaměřuji na problematiku školní zralosti, která úzce souvisí s připraveností dítěte na vstup do školy. Dotýkám se tématu čtenářské gramotnosti, jejíž rozvoj je podmíněn správným osvojením čtenářských dovedností. Teoretická část dále popisuje psychologické aspekty, které ovlivňují výuku elementárního čtení. Uvedením těchto témat se postupně dostáváme k hlavní náplni mé diplomové práce: k výukovým metodám čtení. Teoretická část diplomové práce popisuje výukové metody historické, současné a alternativní. Kromě výukových metod nalezneme v práci informaci o nakladatelstvích, která se zaměřují na publikování učebnic a pracovních sešitů pro jednotlivé výukové metody čtení. Od nastínění této problematiky v teoretické části práce, postupně přecházíme k praktické části, která vnáší do práce můj největší přínos.

Praktická část diplomové práce je rozdělena na několik dílčích výzkumů, které spolu úzce souvisí. První výzkum má za cíl zmapovat nejvyužívanější metody čtení a nastínit jejich výhody a nevýhody. Tento kratší předvýzkum byl realizován prostřednictvím elektronického dotazníku. Z prvního šetření jsem se dostala ke dvěma nejvyužívanějším výukovým metodám, se kterými jsem v praktické části práce dále pracovala.

Druhý výzkum již pracuje s informacemi z předchozího šetření a s mou vlastní zkušeností. Na praxích v běžných základních školách jsem se setkávala pouze s žáky, kteří měli osvojenou dovednost čtení. Domnívám se, že žáci se naučí číst nezávisle na tom, jakou metodou čtení si tuto dovednost osvojili. Vybrala jsem dvě základní školy, na kterých se vyučuje čtení pomocí nejrozšířenějších metod čtení a realizovala na nich výzkum, který má dokázat pravdivost mého tvrzení.

Cílem mé diplomové práce je pomoci stávajícím a budoucím učitelům s výběrem výukové metody čtení.

1 Školní zralost

Problematiku školní zralosti zařazují jako součást své teoretické práce právě z důvodu její aktuálnosti. S problematikou dětské školní zralosti se setkávají rodiče, žáci, učitelé, ale i pediatři. Připravenost dítěte na vstup do školy je individuální a z velké části ovlivňuje žákův předpoklad pro zvládnání výuky čtení.

Podle J. Průchy, E. Walterové a J. Mareše je školní připravenost: „*souhrn předpokladů dítěte pro úspěšné zvládnání školního života a nároků vyučování. Školní připravenost je komplexní charakteristika, která zahrnuje jak úroveň biologického a psychického vývoje dítěte (školní zralost), tak dispozice vytvářené na základě učení a vlivem konkrétního sociálního prostředí.*“ (Fasnerová, 2018, str. 169)

„*Školní zralost je 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.*“ (Bednářová, 2010, str. 1)

Pro učitele, rodiče i žáky je připravenost na školní docházku velmi zásadním kritériem pro správné rozhodnutí o přijetí dítěte do vzdělávacího procesu. Někteří rodiče a učitelé nechtějí zasahovat dětem do spontánního dětského vývoje, jiní naopak chtějí dětské poznávání koordinovat pomocí předškolní průpravy. Předškolní průprava spočívá v postupné, nenásilné přípravě v oblasti kognitivní i výchovné. V našem systému jsou zřizovány přípravné třídy při základních školách. Podle §47 školského zákona může být přípravná třída zřízena pro děti v posledním roce před zahájením povinné školní docházky. Zřízena je však pouze pro děti, u kterých je předpoklad, že zařízení pomůže vyrovnat jejich nedostatky v psychickém či fyzickém vývoji. Přednostně jsou do přípravných tříd zařazovány děti, kterým byl povolen odklad povinné školní docházky. Zařazení dětí do přípravných tříd má na starosti ředitel školy, který na žádost zákonného zástupce dítěte rozhodne, zda žáka do třídy přijme či nikoliv. (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2017)

S připraveností na školní docházku souvisí i příprava, kterou si s sebou žáci nesou z předškolního vzdělávání. Díky novelizaci zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání a vyhlášky č. 14/2005 Sb., o předškolním vzdělávání, je povinnost zákonného zástupce přihlásit své dítě do předškolního vzdělávání. Touto novelizací by měly být pro učitele základních škol

vyrovnány zásadní nedostatky, které mohly být způsobeny v důsledku nedostatečné stimulace v domácím prostředí. Ke sjednocení přístupů a cílů, které učitelé naplňují v rámci předškolní přípravy slouží Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání.

V Rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání jsou formulovány základní principy předškolního vzdělávání, které respektují individuální přístup: akceptujeme přirozená vývojová specifika dětí předškolního věku a důsledně je promítáme do obsahu, forem a metod vzdělávání; umožňujeme rozvoj a vzdělávání každého jednotlivce dle jeho individuálních možností; rozvíjíme klíčové kompetence v předškolním vzdělávání; zachováváme rozvoj individualit jednotlivých žáků. (Bednářová, 2010)

Na vytváření Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání a na vytváření Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání se podílí odborníci i zkušení učitelé obou oborů. Jejich propojenost by měla zaručit hladký vstup žáků do první třídy. Učitel předškolního vzdělávání ví, jaké dovednosti jsou po žákovi v první třídě vyžadovány a získává tím dostatečný prostor pro jeho přípravu. Učitelé základních škol zase vědí, s jakými aktivitami se žáci setkali v předškolním vzdělávání a mohou v jejich vývoji plyně pokračovat.

„V českém prostředí nepřicházejí děti do školy nezasaženy psaním a čtením. S přípravou na tyto činnosti se setkávají již v preprimárním vzdělávání, pokud ho absolvovaly. Přestože se děti tradičně neučí před nástupem do školy číst a psát, jistou zkušenost s těmito aktivitami mají a do školy přicházejí s vytvořenými vlastními prekoncepty. Tyto prekoncepty však mohou být radikálně odlišné od požadavků, které na ně bude škola klást.“
(Fasnerová, 2018)

V případě, že se do školního procesu dostane žák, který na vyučování není zcela připraven, mohou rodiče pozorovat zásadní změny v chování jejich dítěte. Jedná se o změnu psychického stavu: únava, špatný spánek, bolest hlavy, selhávají dobře osvojené návyky. Psychické problémy se mohou vyskytovat pouze v průběhu několika týdnů od nástupu do první třídy. V některých případech tyto problémy přetrvávají a mohou negativně ovlivnit nejen první školní rok, ale i celou dobu studia. (Fasnerová, 2018)

V případě, že dítě není připraveno na povinnou školní docházku, může dojít k odložení nástupu do základního vzdělání formou odkladu školní docházky. Odklad školní docházky vymezuje školský zákon 561/2004 Sb., který odklad docházky vymezuje takto: „není-li dítě po dovršení šestého roku tělesně nebo duševně přiměřeně vyspělé a požádá-li o to písemně

zákonný zástupce dítěte, odloží ředitel školy začátek povinné školní docházky o jeden školní rok, pokud je žádost doložena doporučujícím posouzením příslušného poradenského zařízení a odborného lékaře. Začátek povinné školní docházky lze odložit nejdéle do zahájení školního roku, v němž dítě dovrší osmý rok věku.“

1.1 Oblasti posuzující školní zralost

V dnešní době se stále častěji setkáváme s odkladem školní docházky. Na odklad většinou upozorní učitel mateřské školy, který je s dítětem v úzkém kontaktu. Učitel dítě dobře zná a na základě svých zkušeností vyhodnotí doporučení k odkladu školní docházky. Pokud odklad nedoporučí učitel v mateřské škole, může tak učinit učitel prvního stupně – elementarista, který s dítětem pracuje při zápisu do první třídy.

O odkladu povinné školní docházky nerozhoduje pouze učitel nebo rodič. Rozhodnutí o odkladu musí být podpořeno souhlasem zákonného zástupce dítěte, souhlasem pediatra a posudkem z pedagogicko-psychologické poradny. Kritéria pro odklad povinné školní docházky určuje ředitel školy. O odkladu se uvažuje na základě posouzení somatické a kognitivní zralosti.

1.1.1 Somatická neboli tělesná zralost

Tuto oblast školní zralosti posuzuje především dětský lékař na preventivních prohlídkách. Na základě pozorování lékař určí, zda se dítě z biologického hlediska správně vyvíjí. Prohlídky jsou pravidelné, lékař tedy zná fyzický stav svého pacienta. V některých případech je důležité, aby lékař poslal žáka na podrobnější vyšetření ke specialistovi (psycholog, psychiatr, neurolog), který po prohlídce posoudí, zda je dítě připravené na nástup do základního vzdělávání. (Bednářová, 2010)

1.1.2 Kognitivní (poznávací) zralost

Pro bezproblémové zvládnutí čtení, psaní a počítání je důležitý rovnoměrný vývoj rozumových schopností. Toto posouzení určujeme na základě srovnání s vrstevníky. Pozorujeme, zda je žák průměrný, nadprůměrný nebo zda oproti jiným žákům zaostává případně v jakých oblastech. U dětí, které mají kognitivní funkce oslabené nebo nedostatečně vyvinuté se doporučuje odklad školní docházky. Dítě s oslabenou pouze jednou oblastí je nutné pozitivně motivovat pro rovnoměrný rozvoj. Do kognitivních předpokladů řadíme následující schopnosti: řeč, sluchové vnímání, zrakové vnímání, vnímání prostoru, vnímání času, základní matematické představy, vizuomotorika a grafomotorika. (Bednářová, 2010)

2 Psychologické aspekty ovlivňující nácvik elementárního čtení a psaní

Některé psychologické aspekty úzce souvisí s faktory ovlivňujícími školní zralost. Výuka čtení a psaní je na prvním stupni nesmírně důležitým procesem, který má specifická úskalí. Učitel by měl znát psychologické aspekty, které nácvik čtení ovlivňují, aby se na ně mohl připravit a uměl s nimi pracovat. „*Laický pohled je zdánlivě jednoduchý, neboť každý má představu o tom, že v 1. třídě se všechny děti naučí číst a psát. Odborný pohled je značně komplikovanější a pedagog musí vyvinout nesmírně velké úsilí, aby v těchto činnostech byly děti v elementární třídě úspěšné. Úspěch na počátku vzdělávání motivuje žáka pro celoživotní učení, což je jedním ze základních a dlouhodobých vzdělávacích cílů současného kurikula.*“ (Fasnerová, 2018, str. 159)

2.1 Psychologické základy čtení

„*Čtení je specifická funkce zrakového vnímání, která je spojená s oblastí řečové kinestéze (pohyb mluvidel) a zároveň s dosavadními zkušenostmi jedince. Při čtení je zapojována myšlenková činnost, která podle vyspělosti čtenáře identifikuje text po stránce obsahové*“ (Fasnerová, 2018, s. 159)

Čtenáře ovlivňují dosavadní kognitivní procesy čtenářské zkušenosti a představy. Další důležitou složkou je rozvoj zrakových percepcí ve všech rovinách: zraková diferenciacce, zraková analýza a syntéza, zrakové figury a pozadí, zraková paměť.

Pro proces čtení je velmi důležitý i rozvoj sluchových percepcí na všech úrovních: sluchová diferenciacce, sluchová figura a pozadí, sluchová analýza a syntéza, sluchová paměť. Do sluchových percepcí řadíme jako důležitý aspekt rytmus.

Podle B. Fabiánkové., J. Havla a M. Novotné (1999, str. 34) probíhá systém nácviku čtení a psaní ve třech etapách:

1. První etapa – zvuková analýza slov, analýzou se vydělí hláska a stanoví se přesný sled dalších hlásek
2. Druhá etapa – vydělené fonémy se transformují do zrakové a posléze grafomotorické organizace. Foném dostává svůj optický znak, tedy grafém.
3. Třetí etapa – zautomatizování. Jde o transformaci z různých druhů viděné řeči pro sebe na systém v psané řeči, při které se uplatňují grafické a ortografické požadavky.

Při čtení a psaní jsou zapojena mozková centra, která se nachází v mozkové kůře. Mozková centra plní několik funkcí, konkrétně dvě jsou při čtení velmi důležitá a používaná: Wernickeovo centrum a Brocovo centrum. Tato dvě centra mají důležitou úlohu, rozpoznávají zvuky lidské řeči a řídí mluvenou řeč, díky jejich umístění blízko motorických center umožňují řízení řečových orgánů. „*Písmo je analyzováno zrakem a poté jsou vyslány impulzy zrakovým nervovým zakončením do zrakového centra a následně do angulárního závitu. Do Brocova centra směřují impulzy pro mluvenou řeč a zároveň zde dochází prostřednictvím nervových zakončení k předání pokynů do motorického centra, aktivizující se řečové orgány a jedinec mluví a čte.*“ (Fasnerová, 2018, str. 161)

3 Gramotnost

S problematikou výuky prvopočátečního čtení a psaní úzce souvisí problematika gramotnosti. Pokud se žák naučí číst rychle a bez obtíží, bude motivovaný k dalšímu rozvoji. Bezproblémové osvojení dovednosti čtení je jedním z faktorů, který může ovlivnit gramotnost společnosti.

V historii byla gramotnost hlavním ukazatelem vyspělé společnosti, do 15. století byl gramotný pouze vysoce postavený občan. V 18. století se gramotnost postupně rozšiřuje do všech koutů Evropy. Rozšíření gramotnosti úzce souvisí se zlepšením sociálních a kulturních podmínek, uzákoněním povinné školní docházky, s hospodářským růstem a se změnou politického myšlení. Ačkoli nemáme přesně podložené metodologické prostředky a postupy, můžeme z dobových statistik pozorovat zlepšující se situaci. J. Průcha předkládá statistiku z roku 1921, kdy výzkum z Čech a Moravy potvrdil 97 % gramotných osob, což je ukazatel velmi dobrého stavu společnosti. (Průcha, 2000, str. 164)

Od 90. let minulého století se o výzkum v oblasti čtenářské gramotnosti stará společnost PISA – Programme for International Student Assessment. Mezinárodní šetření PISA je největší a nejdůležitější šetření na mezinárodní úrovni. Výzkum zjišťuje gramotnost u žáků devátých ročníků a je důležitým ukazatelem o fungování školského systému.

Podle J. Průchy, Walterové a Mareše je gramotnost „...*dovednost číst a psát získaná v počátečních ročnících školní docházky.*“ (Průcha, Walterová, & Mareš, 2013, str. 77)

V dnešním školství, které se zaměřuje na přirozené postupy, dostává pojem gramotnost daleko širší význam. Nejedná se pouze o schopnost čtení a psaní, ale jde o komplex neoddělitelných částí, které se podílí na rozvíjení jazykových kompetencí a úzce souvisí s myšlením, poznáváním, chápáním a porozuměním. (Bartošová Košek, Elementární gramotnost a písmo Comenia Script, 2014)

V souvislosti s pojmem gramotnost však hovoříme i o negramotnosti. Pro lepší pochopení tohoto pojmu, přišla organizace UNESCO s přijatelnou, používanou a platnou definicí: „...*negramotnou je osoba, která je schopná pouze čtení a psaní jednotlivých písmen (znaků, číslic) a svého vlastního jména, stejně jako ta, která umí přečíst a napsat pouze rituální texty*“ (Rabušicová, 1990, s. 260)

3.1 Vnitřní faktory ovlivňující gramotnost

Pro utváření čtenářské gramotnosti je pro učitele důležité znát základní vnitřní faktory, které výuku čtení výrazně ovlivňují: věk, intelektuální úroveň jedince, volní vlastnosti, pohlaví, vnitřní motivace, zdraví, vyspělost smyslových orgánů, duševní rozpoložení, kvalita

a rozsah slovní zásoby, dosavadní zkušenosti, zralost centrální nervové soustavy. (Bartošová Košek, Elementární gramotnost a písmo Comenia Script, 2014)

3.2 Vnější faktory ovlivňující gramotnost

Vnější faktory ovlivňující čtenářskou gramotnost jsou: prostředí, sociální a kulturní faktory a v neposlední řadě i faktory politické. K vnějším faktorům patří vzdělávací systém státu, kulturní úroveň země, ekonomická a sociální úroveň, přístup k vzdělávání v rodině, ve škole.

Vzdělávací systém v dané zemi významně ovlivňuje vzdělanost celého národa – školní docházka, délka povinné školní docházky. Učitel sám je vnějším faktorem, jeho osobnost na žáky přímo působí. Dalšími faktory jsou klima školy a třídy, použité výukové metody, materiál, spolužáci, přátelé, rodina. (Bartošová Košek, Elementární gramotnost a písmo Comenia Script, 2014)

4 Prvopočáteční čtení a psaní

Kapitola prvopočátečního čtení a psaní popisuje stěžejní problematiku diplomové práce. Cílem této kapitoly je předložit ucelené informace o výuce čtení na základních školách. V této kapitole jsou uvedeny metody čtení, se kterými se můžeme v našich vzdělávacích systémech setkat. Stručné nastínění historického vývoje metod čtení nám představí takové metody, které se buď dále zdokonalovaly až se přepracovaly do dnešní podoby, nebo byly zakázány. V této kapitole se zaměříme i na alternativní metody výuky čtení a psaní, které se v našem školství vyskytují buď jako celek nebo přejímáme jejich prvky. Nejvíce se však zaměříme na podrobný popis metody analyticko-syntetické a metody genetické, které považujeme za nejrozšířenější metody čtení u nás.

V publikaci Josefa Kožíška *Počátky čtení* jsem narazila na zajímavý citát, který by měl vystihovat přístup všech učitelů k výchově čtení: „*V pravdě však nejsme ničeho tak vzdáleni jako bludu, že kterákoli metoda by byla samostatečná a překonávala všechny nesnáze, které se vyskytnou při vyučování hromadném. Neuznáváme „nejlepší“ metody, protože žádná není účelem sama sobě. Každá je toliko prostředkem, tedy něčím relativním, vyrůstí má z potřeb a přirozenosti dítěte. A pokud nebudou všechny děti duševními i tělesnými dispozicemi stejné, nebude ani metody, která by vyhovovala všem.*“ (Kožíšek, 1925, str. 20) Z úryvku textu vyplývá, že znalost metod čtení je pro učitele stěžejní. Pokud chceme naučit děti číst je potřeba chápat jejich individualitu a snažit se jim poskytnout co nejvíce možností, jak k problematice osvojení dovednosti čtení přistupovat.

V publikaci Jiřího Havla (2014) můžeme vybrat několik rysů, které by měly být zařazeny do výuky prvopočátečního čtení a psaní, aby byla výuka co nejefektivnější. Jedním z důležitých rysů je propojení čtení a psaní, tyto dvě činnosti jsou spolu velmi úzce spojeny, čím více je společně prohlubujeme, tím vyšší je úroveň porozumění textu. Při vyvozování písmen ve výuce čtení by tedy mělo docházet k jejich fixaci nejen okem, ale i jinými smysly. Písmeno se učíme číst, psát, vyslovovat. Další důležitým rysem by měla být možnost volby čteného textu – žánru a úrovně náročnosti.

Tím, že žákům umožníme samostatnou volbu, docílíme udržení zájmu o četbu. Učitel by měl být neustále informován o nových a atraktivních publikacích, se kterými se žák na prvním stupni může setkat. Měl by sledovat čtenářské soutěže a měl by žáky pozitivně motivovat v jejich účasti. Učitel by měl jít žákům příkladem nejen v kvalitě čtenářského projevu, ale zároveň i v kvantitě projevu. Měl by dětem nenásilnou formou předávat

informace o zajímavých knihách, akcích na podporu čtenářské gramotnosti, či o soutěžích pořádaných pro učitele a žáky základních škol. (Bartošová Košek, Elementární gramotnost a písmo Comenia Script, 2014)

4.1 Cíle základního vzdělávání

Podle RVP ZV je hlavním cílem základního vzdělávání „...pomoci žákům utvářet a postupně rozvíjet klíčové kompetence a poskytnout spolehlivý základ všeobecného vzdělání.“ (RVP ZV, 2007, s. 22)

Rámcový vzdělávací program vymezuje klíčové kompetence, které jsou souhrnem vědomostí, dovedností, postojů a hodnot, které napomáhají k osobnímu rozvoji jedince ve společnosti. Klíčové kompetence učitelé u dětí rozvíjí již v mateřské škole, a to nenásilnou formou.

„Základní vzdělávání prostřednictvím klíčových kompetencí usilují o naplňování těchto cílů:

- 1. Prostřednictvím vhodně zvolených strategií být motivovaný k celoživotnímu vzdělávání*
- 2. Projevovat zájem o řešení problémů a tvořivé a logické uvažování*
- 3. Nebát se učitele, ale i s ostatními otevřeně komunikovat*
- 4. Vážít si své práce a ocenit práci druhých při vzájemné spolupráci*
- 5. Být za výsledky a činy zodpovědný*
- 6. Chránit přírodu a být zodpovědný za své fyzické i duševní zdraví*
- 7. Být tolerantní a ohleduplný k jiným lidem*
- 8. Umět se orientovat a hodnotit své možnosti pro správnou profesní orientaci.“*
(Fasnerová, 2018, str. 68)

Učitel má za úkol tyto konkrétní cíle zapracovat do jednotlivých vzdělávacích oblastí a v rámci dodržování školního vzdělávacího programu je realizovat a dodržovat.

V oblasti základního vzdělání a výuky prvopočátečního čtení a psaní se soustředíme na vzdělávací oblast Český jazyk a literatura. „... v 1. třídě je k výuce českého jazyka přistupováno komplexně. I když jsou naplňovány vzdělávací cíle daného oboru a předmětu, hodiny nejsou striktně děleny na hodiny jazykové výchovy, hodiny literární výchovy nebo komunikační a slohové výchovy. V rozvrhu hodin je zaznamenán název český jazyk a je na uvážení třídního učitele, jak si zaměření hodin rozvrhne. Učitel si k naplnění vzdělávacích cílů volí formy a metody práce dle vlastního uvážení. „Obecně lze specifikovat výukovou metodu jako cestu, kterou nejlépe zprostředkujeme dané učivo žákovi. Učitel volí takové

výukové metody, jejichž prostřednictvím co nejrychleji nejefektivněji a nejtrvaleji předá žákovi nejen své vědomosti, ale i schopnost, dovednosti a postoje, tedy veškeré kompetence v rámci určité disciplíny, předmětu nebo činnosti.“ (Fasnerová, 2018, str. 80)

„Výukové metody určitým způsobem transponují, zprostředkovávají žákům učivo a umožňují jim poznávat a chápat obklopující je realitu, v níž žijí a která se postupně stává dějištěm jejich občanských a profesních aktivit. V této souvislosti vystupuje do popředí vztah metody k obsahu výuky a k cílům, k nimž edukační proces směřuje.“ (Maňák, 2003, s. 22).

Dle RVP ZV by měl žák po ukončení první třídy v rámci čtení zvládat dovednosti, které jsou popsány níže.

„Co by měl žák po absolvování 1. třídy umět v rámci čtení:

- 1. Souvislé a srozumitelně se spisovně vyjadřovat ve svém mateřském jazyce, s ohledem na gramatickou správnost a kulturu mluveného projevu*
- 2. Číst s porozuměním a text by měl umět využít i pro svou další vzdělávací aktivitu*
- 3. Zvládnout hlasité a tiché čtení*
- 4. Umět napsat přečtený záznam, přiměřeně svým schopnostem a dovednostem*
- 5. Vědět, že souvislý text je složen z vět, věta se skládá ze slov, slovo se skládá ze slabik a slabika z hlásek a napsaná hláska, že je písmeno*
- 6. Vědět, že jména a začátky vět píšeme velkým písmenem*
- 7. Umět rozlišit „di-ti-ni“ a „dy-ty-ny“ sluchovou percepcí.*“ (Fasnerová, 2018, str. 72)

Zvládání těchto dovedností na konci první třídy nám zaručuje vyrovnaný vývoj mezi žáky na různých školách. Při přestupu žáků z jiných škol je zaručeno, že si žáci osvojili právě tyto dovednosti a v dalších ročnících na ně mohou plyně navázat.

5 Historické metody ve výuce čtení a psaní

„Metody vyučování prvopočátečnímu čtení prošly značně složitým vývojem. Z podkladů, které máme k dispozici, usuzujeme, že po dlouhé období byla základem výuky syntéza hlásek ve slabiky a slova. Během postupného zavádění povinné školní docházky byly v různých zemích hledány a zkoušeny jiné postupy více či méně náročné, s cílem najít metodu optimální a s co nejširším uplatněním. Podle postupu od syntézy hlásek ve slabiky a slova či od analýzy věty, slova ke slabikám a hláskám klasifikujeme metody syntetické, analytické a analyticko-syntetické.“ (Frühaufová, Miňhová, Mrázová, 1991. str. 7)

Již v předchozích kapitolách jsme nastínili problematiku čtení a psaní, jejichž znalost byla výsadou vyšší vrstvy obyvatelstva. V antickém Řecku a později Římě nastaly první změny, vzdělávání bylo dostupné i pro děti svobodných občanů. Začíná vznikat metodika elementárního čtení a psaní.

„Ani Jan Amos Komenský (1592-1670) nezůstal ve výuce elementárního čtení a psaní pozadu. Ve spise Schola ludus již vytvořil náznak první „živé abecedy“ (kterou v modifikované formě, ale se stejným názvem používáme dodnes a žáci se podle ní učí v tzv. předslabikářovém období).“ (Fasnerová, 2018, str. 80) Komenský doporučoval, aby žáci začali s výukou čtení ve věku 5–8 let. Komenského názory mají velký přesah do současnosti, ve svých dílech tvrdí, že je každé dítě pro školu jinak nadané, přichází do vyučování značně diferencované dle svých možností a schopností. Cílem výuky čtení je podle Komenského naučit děti číst a psát, učení by mělo být rychlé, snadné a trvalé. Pro výuku čtení vytvořil čítanku Počátky. V čítance nalezneme ucelené přípravy na čtení, psaní a mluvní dovednosti.

V publikaci Martiny Santnerové je nastíněn metodický postup výuky elementárního čtení a psaní podle J. A. Komenského, můžeme na něm vidět až neuvěřitelné podobnosti s dnešními metodami:

1. *Motivace dětí ke čtení a psaní*
2. *Práce s psací tabulkou – obtahování obloučků, koleček, čárek. Nejprve práce na tabuli vstojе, pak v lavici v sedě. Individuální časové možnosti každého žáka.*
3. *Psaní velkých písmen na tabulku (při neúspěchu možnost smazat a napsat znovu) a neustále opakování nahlas. Později psaní malých písmen.*
4. *Na třetí tabulce děti zapisují slabiky. Zvukovou analýzou slyší jednotlivé hlásky a pak celou slabiku.*

5. *Pomocí spojování slabik se děti naučí číst celá slova. Slova skládají do vět a začínají číst věty. Ukazují si prstem a pod slabiky zapisují čárky.*
6. *Následuje procvičování přepisu, opisu, diktátu a psaní vlastních textů, zapamatování si textu z paměti.*
7. *Rozvoj komunikačních dovedností u žáků formou dialogu.*
8. *Procvičování čtení vhodných textů, knih po doporučení učitelem. (Fasnerová, 2018, stránky 81-82)*

5.1 Metody analytické

„Syntetické metody kladly na žáky vysoké požadavky svým systémem logicko-didaktickým. Žáci se učili nejdříve zvládnout mechanismus čtení a následně se teprve mohli zaměřovat na obsah slov a vět. Metody analytické vycházely z celku, tedy z vět a slov a snažily se nedostatek porozumění odstranit.“ (Bartošová Košek, 2014, str. 24)

5.1.1 Metoda Jacototova

J.J. Jacotot vyučoval touto metodou dospělé lidi ve Francii. Metoda pracuje s jednou větou, kterou učitel žákům přečte, na této větě se žáci učí přečíst určené slovo. Následuje rozbor slov na slabiky a slabik na hlásky. (Santlerová, 1995)

5.1.2 Metoda Vogelova

Vogelova metoda je také známá jako metoda normálních slov. Vychází z Jacototovy metody a byla využívána v 19. století v Německu. Základem této metody bylo slovo, protože má svůj logický a věcný význam. Slovo se rozkládalo na hlásky a hlásky se hned skládaly zpět na slova. V této metodě bylo vybráno 98 běžných nejvíce frekventovaných dětských slov, která obsahovala písmena celé abecedy. Tímto výběrem zaručil znalost všech hlásek a tím i snadnější osvojení dovednosti čtení. (Fasnerová, 2018)

5.1.3 Metoda globální

Tvůrcem globální metody je belgický lékař Ovide Decroly (1871 – 1932). Globální metoda vychází z psychologického zjištění, které nám předkládá čtení jako myšlenkové osvojování celých pojmů a slov. Metodu globální u nás rozšířil Václav Příhoda, který ji přivezl ve 2. polovině 19. století z USA. V dnešní době se tato metoda využívá při výuce ve speciálních školách, u dětí s autismem. (Bartošová Košek, Metody nácviku elementárního čtení, 2014)

Výuku globálního čtení můžeme podle Květoslavy Santlerové rozdělit na několik etap:

1. Období přípravy – Souvisí s přípravou dítěte na vyučování čtení. Do tohoto období zařazujeme cvičení na rozvoj paměti, pozornosti, mluvidel, volná interpretace textu podle obrázků, předcítání, motivace ke čtení atd.
2. Období paměti – Toto období je nejnáročnějším obdobím ve výuce globální metody. V této etapě jde o vnímání, představení a zapamatování obrazů exponovaných slov. Žákům jsou předkládány slova nebo krátké věty jako celky. Opakováním si žák zapamatuje obraz tištěného slova. Při zapamatování je žák schopen přečíst slovo, aniž by znal jednotlivá písmena, z nichž je slovo složeno. Hlavním cílem této etapy je porozumění čtenému textu.
3. Období analýzy – V této etapě dochází k rozboru věty na slova, postupně samo dojde k analýze slov na slabiky, hlásky a písmena.
4. Období syntézy – Procvičování syntézy slov a vět různými hrami.
5. Období výcviku čtení – Při této etapě klademe důraz na individuální odlišnost žáků ve čtení. Probíhá docvičování, čteme obtížnější slova, zpřesňujeme znalost abecedy. Probíhá čtení článků z čítanky i ze života třídy. (Santlerová, 1995)

5.2 Metody syntetické

„Syntetické metody mají velmi dlouhou tradici. Vycházejí z logické posloupnosti a syntetického charakteru vyučování a z didaktické zásady „od jednoduchého ke složitějšímu“. Žák poznává izolovanou hlásku, písmeno jako výchozí prvek, z nichž se skládá slabika, slova, věty. Nejprve zvládne čtecí techniku a pak následuje porozumění čtenému.“ (Bartošová Košek, Metody nácviku elementárního čtení, 2014, str. 18)

5.2.1 Metoda písmenková (abecední, slabikovací)

Nejstarší metoda čtení, kterou využívali již staří Řekové a Římané, díky rozšiřování latiny se dostala i k nám. Od roku 1872 je tato metoda úředně zakázána. Žáci se při této metodě nejprve učí názvy písmen. Po osvojení názvu přechází ke spojování písmen do slabik a slabiky spojují ve slova. Žáci se nejprve učili mechanickému čtení a až poté se učili rozpoznat logický význam slova a vět. Žáci se učili nazpaměť abecedu od začátku do konce a pozpátku. Osvojení čtení pomocí této metody bylo velmi zdlouhavé, někteří žáci se učili číst až dva roky. (Santlerová, 1995)

Květoslava Santlerová uvádí metodický postup, který se uplatňoval ve výuce:

1. *Dítě vyslovovalo jména písmen po učiteli v abecedním pořádku tak dlouho, až je rozeznávalo (á, bé, cé ...).*
2. *Učilo se písmena pojmenovat i mimo abecední pořádek (er, ká, ef...).*
3. *Dále žáci četli po slabikách, ale tak, že nejprve vyjmenovali všechna písmena slabiky a pak je spojovali ve slabiku (ká, el, á - klá, es, é, ká - sek ... klá - sek). Slabiky si pak šeptem převedli na hlásky a nahlas řekli celou slabiku.*
4. *Slabiky skládali ve slova. (Santlerová, 1995, str. 8)*

5.2.2 Metoda hláskovací

Metoda využívaná do poloviny 19. století, měla celou řadu kritiků. Metoda spočívá v probírání samohlásek a poté se probírají souhlásky ve skupinách. Nečteme jméno písmene, ale vyslovujeme hlásku, která písmeno označuje. Celý proces čtení tedy probíhá způsobem např.: m-a = ma, l-ý =lý = malý) (Santlerová, 1995)

„Počátek hláskovací metody lze spatřovat v Komenského práci Schola ludus, kde Komenský názvy písmen nahradil hláskami, které vyjadřují hlasy zvířat. Dítě podle obrázku napodobovalo hlas zvířete a seznamovalo se se zvukovou stránkou písmene, např. „s“ - sykot hada nebo písmeno „es“.“ (Fabiánková, 1999, s. 17).

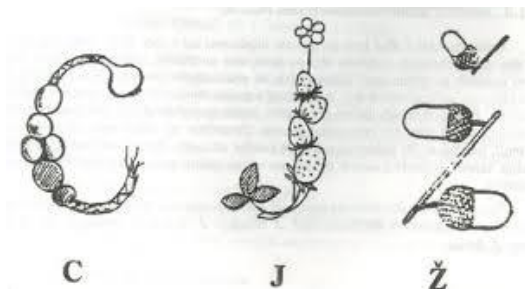
5.2.3 Metoda skriptologická

Žáci se pomocí této metody učí sluchový rozklad věty na slovo, slova na slabiky. Při této metodě je kladen důraz na kreslení, uvolnění ruky, grafomotorické cviky. Po šesti týdnech se u žáků vyvíjí psací písmeno. Učitel písmeno napíše na tabuli, žáci písmeno opisují na tabulky, vyhledávají ho mezi jinými písmeny, opisují je z tabule. Stejným způsobem si osvojují i další písmena, které začínají spojovat do slabik, postup nácvičku je stejný jako při vyvození písmen. Žáci se učí číst psací písmena učitele i svá vlastní. (Santlerová, 1995)

5.2.4 Metoda mnemotechnická – skriptologická

Tato metoda je využívána ve slabikáři U Nás (1921) od Josefa Kubálka či ve Slabikáři našeho Jarouška (1881) od Václava Bohdaneckého. Metoda je založena na nápovědných

obrázcích, které naši pozornost směřují na náslovnou hlásku i písmeno. Např. cibule obrázek je stočený jako „c“, slovo „cibule“, písmeno „C“, náslovná hláska „c“. (Santlerová, 1995)



Obrázek č. 1: Ukázka náslovných hlásek (Santlerová, 1995, s. 10)

5.2.5 Metody náslovných hlásek

Metoda náslovných hlásek se dnes využívá jako součást analyticko-syntetické metody, při vyvození nové hlásky. Z daného slova odvodím počáteční hlásku (strom – „s“; anděl – „a“), žák si zafixuje obrázek stromu, zafixuje si náslovnou hlásku a z obrázků skládá slova. (Santlerová, 1995)

5.2.6 Metoda normálních hlásek

Tato metoda je původní českou metodou, která je základem mnoha českých a slovenských slabikářů. Postup čtení v této metodě:

1. Žáci čtou jména obrázků (např. makovice)
2. Čtou po slabikách makovice
3. Čtou izolovanou slabiku
4. Z několika poznaných slabik tvoří slova.

Při vyvození slabik se užívá návodných obrázků. Výhodou této metody je, že žáci poznávají slabiky ze známých slov a nemusí je tvořit z bezvýznamných hlásek. Nevýhodou této metody je, že žáci dlouho spojují slabiku nového slova s nápovědným obrázkem, což je zavádějící při porozumění významu nového slova. (Santlerová, 1995)

5.2.7 Metoda fonetická

Žáci se při této metodě zaměřují na práci mluvidel, klademe důraz na výslovnost jednotlivých hlásek. Nejprve procvičujeme výslovnost samohlásek, poté souhlásek. (Santlerová, 1995)

5.2.8 Slabiková metoda souhlásková

Jiné syntetické metody spojují jednu souhlásku s více samohláskami (např. ma, mi, me, mo, mu) v souhláskové metodě spojujeme všechny souhlásky s jednou samohláskou

(např. ba, da, ta, na, ma). Při čtení celých vět vybíráme slova, která mají pouze jednu samohlásku. (Santlerová, 1995)

5.2.9 Metoda genetická (Kožíšková)

"Přípravné čtení v učebnici J. Kožíška Poupata (1927) je příkladem metody genetické neboli zapisovací. Tato metoda je určitých přechodem k metodě globální. Je založena na principu historického písma. Vede žáky zkrácenou cestou vývojem písma od prvních začátků, kdy člověk používal ke svému vyjadřování myšlenek kresby, symboly až po dnešní písmo.

Kožíšková Poupata se na českých školách používala v letech 1913–1948. V období prvního vydání Poupat napsal Kožíšek řadu teoretických a didaktických studií. Snažil se pro děti připravit radostnou knížku, kterou by si děti oblíbily. Kožíšek vychází v Poupatech ze záznamu myšlenek. Dítě čte a píše symboly.“ (Santlerová, 1995, str. 15)

„Teprve elementární čtení ve škole řeší problém zvukové skladby slov. V předškolním věku je slovo pro dítě nedělitelné. Slabikář má za úkol připoutat pozornost žáků ke zvukovému obsahu slova a vytvářet úsilí, aby dítě vnímalo a žáků ke zvukovému obsahu slova a vytvářet úsilí, aby dítě vnímalo a reprodukovalo slovo, jako postupnou řadu hlásek. Upozorňuje na to, že pouhá mechanika čtení může potlačit zájem dítěte o pojmový obsah slova. Odsuzuje zde metodu slabikovací pro její nepřirozenost, obtížnost a zdlouhavost.“ (Bartošová Košek, Metody nácviku elementárního čtení, 2014, str. 23)

V genetické metodě čtení se využívá psaní tiskacím písmem. Toto písmo je zvoleno z důvodu jeho jednoduchosti. Kožíšek tvrdil, že se skládá z jednoduchých, zřetelných a velkých čar, které nejsou tak náročné pro zrakové vnímání. Tiskací písma jsou zároveň lehce paměťově zapamatovatelná. (Bartošová Košek, Metody nácviku elementárního čtení, 2014)

Dnešní podoba genetické metody není totožná s metodou Kožíškovou, do dnešní podoby je přepracovala Jarmila Wagnerová. Více se o dnešní podobě genetické metodě čtení dozvíme v dalších kapitolách.

6 Analyticko-syntetická metoda čtení

Počátky analyticko-syntetické metody čtení sahají až do 19. století. Od roku 1951 byla analyticko-syntetická metoda stanovena jako jediná správná a jako jediná se mohla při výuce čtení a psaní využívat. Toto rozhodnutí se změnilo až po převratu v roce 1990. S dlouhou historií této metody souvisí velké množství materiálů, který je pro učitele dostupný a se kterým můžeme pracovat. Analyticko-syntetická metoda u nás má dlouhou historii, proto můžeme očekávat její hojné využití i v dnešním školství. Metodu analyticko-syntetickou často nazýváme jako metodu hláskovou.

„Tuto metodu rozpracoval již v roce 1864 K. D. Ušinskij (1824–1870). U nás považujeme za tvůrce hláskové metody J. V. Svobodu, který ve Školce (1839) a v Malém čtenáři (1840) hlásal stejné zásady, jaké jsou základem současné hláskové metody. Vychází z mluvené řeči, učil děti analyzovat slova ve složky (slabiky) a v hlasy (hlásky). Po vyvození hlásky se děti učily poznávat písmeno a číst otevřené slabiky. Jako pomůcky se používalo skládací abecedy. S psaním se začínalo až po dokončení počátečního výcviku ve čtení.“
(Santlerová, 1995, str. 20)

Analyticko-syntetická metoda nese svůj název z důvodu výskytu procesu analýzy i syntézy. Analýza probíhá při rozkladu slov na slabiky a hlásky, syntéza probíhá při spojování hlásek na slabiky a jejich následné spojení ve slova. V některých případech se můžeme setkat s jejím názvem hlásková metoda, vychází z mluvené řeči, žáci si novou hlásku osvojí vyvozením ze slova. Při čtení žáci již znají všechny hlásky, ze kterých se skládají slabiky, učí se vyslovovat hlásky podle písmen.

Z psychologického hlediska má analyticko-syntetická metoda tři etapy: analytická etapa, syntetická etapa a etapa automatizace.

Podle Hřebejkové (1990) dělíme nácvik čtení do 3 základních etap podle stupňů čtenářské dovednosti:

1. Etapa jazykové přípravy žáků na čtení = předslabikářové období,
2. Etapa slabičně analytického způsobu čtení = slabikářové období,
3. Etapa plynulého čtení slov = poslabikářové období.

6.1 Předslabikářové období

Etapa předslabikářového období trvá zhruba od září do konce října. V této etapě dbáme na uplatnění komutativní funkce jazyka, srozumitelnost jazykových projevů a zřetelnou artikulaci. Začínáme s cvičením dechu, hlasu a výslovnosti. V této etapě jsou prováděny analyticko-syntetické činnosti, při kterých rozlišujeme slova, slabiky a hlásky. V předslabikářovém období nejprve poznáváme souhlásky *s, l, m, p* a samohlásky *a, e, i, o, u* v dlouhé i krátké formě. Písmena žáci poznávají ve všech čtyřech tvarech: malé a velké psací a malé a velké tiskací. V předslabikářovém období cvičíme analýzu a syntézu slabik, které jsou složené z těchto hlásek. Slabiky procvičujeme s vědomím, že jsou součástí slova. Při čtení slabik dáváme pozor na správnost. Slabika musí být vyslovena nahlas a zřetelně, při nedostatečném vyslovení nebo šeptání by mohlo dojít k tzv. dvojímu čtení.

V předslabikářovém období se zaměřujeme na rozvoj hrubé a jemné motoriky, grafomotoriky, rozvoj pravolevé a prostorové orientace, orientace v čase, rozvoj zrakové percepce, zraková diferenciacce, zraková analýza a syntéza, zraková paměť, rozvoj sluchové percepce, sluchová diferenciacce, fonemický sluch, sluchová analýza a syntéza, sluchová paměť. (Bartošová Košek, *Metody nácviku elementárního čtení*, 2014)

6.2 Slabikářové období

V této etapě žáci začínají s vyvozováním nových hlásek a písmen, které spojujeme do slabik, slov a celých vět. Žáci pracují se slabikářem. Rozvíjíme fonemický sluch, procvičujeme analýzu a syntézu slov. Žáci se učí určit počet a pořadí slabik ve slově a hlásek ve slabice. Čtení slabik je pro děti velmi obtížné, především z důvodu, že slabiku vyslovíme jedním proudem vzduchu, ale opticky se skládá ze dvou a více písmen. Učitel klade důraz na to, aby žáci neviděli slabiku jako poskládaná písmena, ale aby ji chápali jako jeden celek.

Podle Fabiánkové, Havla a Novotného se slabikářové období skládá z několika fází:

1. Čtení otevřené slabiky ve slovech (máma, Pepa)
2. Čtení zavřené slabiky na konci slov (les, orel)
3. Čtení otevřené slabiky trojpísmenkové (sto, stojí) a slov se dvěma souhláskami uprostřed (myška, babička)
4. Čtení slov se slabikotvorným *r, l, m* (vlk, krk, osm), slov s písmenem „ě“ (dě, tě, ně, bě, pě, vě, mě) a se slabikami *di, ti, ni* (Fabiánková, Havel, Novotná, 1999, s.44).

„Elementární čtení ve škole řeší problém zvukové skladby slov. V předškolním věku je pro dítě slovo nedělitelné. Slabikář se snaží připoutat jeho pozornost ke zvukovému obsahu slova, aby dítě dokázalo reprodukovat slovo jako postupnou řadu hlásek. Zná-li dítě hlásky a dovede je spojovat do slabik, ještě to neznamena, že umí číst. Vedle mechanického pochodu je zde třeba i pochod duševní. Jedině tam, kde výsledkem čtení je myšlenka, jen tam dochází ke skutečnému čtení.“ (Bartošová Košek, 2014, str. 36)

6.3 Poslabikářové období

Poslabikářové období je charakteristické plnou automatizací čtení. Žáci váží jednotlivé slabiky ve slova, která čtou plynule a rozumí jim.

Plynulé čtení jednoduchých textů po taktech, kterým žák rozumí je splněním cíle elementárního čtení. Znak elementárního čtení jsou: správnost, uvědomělost, výrazovost, porozumění a rychlost čtení. Do poslabikářového období řadíme i mimočítankovou četbu: dětské knihy, pohádky, časopisy. (Bartošová Košek, Metody ncviku elementárního čtení, 2014)

7 Genetická metoda čtení

Dnešní podobu genetické metody čtení vypracovala Jarmila Wagnerová, vycházela z genetické metody J. Kožíška, kterou modernizovala.

Genetická metoda čtení vychází z předpokladu, že se žáci při nástupu do první třídy umějí podepsat velkými tiskacími písmeny. První týden školy žáci podepisují sebe, své rodiče, kamarády, sourozence. Při podepisování se žáci seznamují s velkou tiskací abecedou. Celý proces učení je podporován čítankou Učíme se číst pohádky od Jarmily Wagnerové. Žáci začínají s nácvikem čtením jim známých pohádek.

V pohádce si žáci všimají krátkých slov, ve kterých poznávají známá písmena. Učitel dětem pohádku vypravuje, některá slova z pohádky napíše na tabuli. Žáci si z pohádky vyberou svá slova nebo krátké věty a opiší je do sešitu pomocí tiskací abecedy. Této metodě se někdy říká zapisovací, co čtu, to si zapíšu. Žáci si nenásilnou formou osvojují velkou tiskací abecedu, postupně přecházíme na písmena malé tiskací abecedy. Psaní psacího písma probíhá až později, žáci před psaním psacího písma nejprve uvolňují ruku a procvičují grafomotoriku.

(Bartošová Košek, Elementární gramotnost a písmo Comenia Script, 2014)

7.1 První etapa nácviku

V první fázi nácviku čtení dochází k motivaci ke čtení, učitel se snaží vyvolat v žácích radost z probíhajícího procesu čtení. Rozvíjíme slovní zásobu, rozvíjíme artikulaci, dech, hlas, klademe důraz na rozvoj zrakové a sluchové percepce. Slovní zásobu rozvíjíme přirozeně pomocí básniček, říkanek a pohádek. Většina žáků se při nástupu do první třídy již umí podepsat pomocí velkých tiskacích písmen. Žáci se učí podepsat sebe, své kamarády a rodiče, nenásilně se naučí nová písmena a zároveň získávají průpravu pro psaní.

První etapa je zaměřena na rozvoj sluchové percepce a pochopení analýzy a syntézy. Pro rozvoj sluchových percepce učitelé využívají hry s velkými tiskacími písmeny. Učitelé s dětmi hláskují jednotlivá slova, nejprve je rozkládají a teprve potom je skládají. Didaktické hry spočívají v „rozhláskování“ slov např.: L – E – S, při spojení dohromady „les“. Žáci se nejprve učí rozhláskovat jednoslabičná slova, poté víceslabičná slova s otevřenou slabikou a v poslední řadě slova víceslabičná s uzavřenou slabikou. V tomto období se žáci učí identifikovat hlásky na začátku, uprostřed a na konci slova. Tyto základní činnosti učitel s žáky probírá tak dlouho, dokud neznají všechna písmena velké tiskací abecedy (tato fáze obvykle trvá do konce února). V této fázi se rozvíjí i zrakové

percepce, žáci poznávají písmena, která čtou a zapisují na tabulku. „Žáci se v první fázi nácviku psaní soustředí pouze na jeden typ písma – písmena velké tiskací abecedy, jimiž dokáží zapsat i svoji myšlenku. Začínají tedy zdánlivě psát a číst rychleji než při aplikaci jiné výukové metody.“ (Fasnerová, 2018, str. 139)

7.2 Druhá etapa nácviku

Druhá etapa nácviku se zaměřuje na práci s učebnicí a vytváří se v ní základní čtenářské návyky. V druhé etapě se obtížnost čtení neustále zvyšuje, čteme „dí“, „tí“, „ní“..., „dy“, „ty“, „ny“..., „dě“, „tě“, „ně“... až přecházíme ke čtení celých slov. V genetické metodě nepoužíváme slabiky jako základní stavební jednotku slov, nicméně při čtení slov, které obsahují tuto skupinu musí učitel žákům vysvětlit, že se tyto skupiny jako slabika vyslovují „L-O-DI-Č-K-A“. Po seznámení se všemi písmeny velké tiskací abecedy začínáme s nácvikem malé tiskací abecedy. Tento nácvik je již velmi rychlý, žáci si další podobu písmen osvojí během dvou týdnů. (Fasnerová, 2018, str. 139)

7.3 Třetí etapa nácviku

V této poslední etapě žáci začínají s psaním psacích písmen. Dochází ke kompletnímu poznání fonémů a grafémů v psací i tiskací podobě. Žáci již čtou plynule a s porozuměním, dochází ke zdokonalování čtenářských dovedností. Lepší žáci již začínají číst první knihy. Žáci se učí tichému čtení, které střídají se čtením hlasitým.

Učitel, který chce u svých žáků dosáhnout těch nejlepších výsledků, musí respektovat psychologické zákonitosti učení, a to zákon motivace, cviku, transferu a opakování.“ (Fasnerová, 2018, str. 140) Všechny metody čtení vyžadují důslednost a dodržování základních pravidel. Jen tak můžeme s žáky dosáhnout těch nejlepších výsledků při osvojování dovednosti čtení.

8 Alternativní vyučovací metody prvopočátečního čtení a psaní

V dnešní době se stále častěji setkáváme se situací, kdy má žák při výuce čtení určité problémy. Právě z těchto důvodů se učitelé často přiklánějí k využívání alternativních metod nácvičku čtení. „*Téměř všichni žáci se naučí číst a psát jakoukoliv metodou. Nejde však jen o to, aby děti uměly správně technicky číst, ale především o to, aby psanému textu porozuměly a dokázaly z něho získat informace, které sděluje. V této první fázi nácvičku čtení a psaní jde o to, aby učitel zvolil správnou metodu, která by žákovi a jeho individualitě nejvíce vyhovovala. Aby začínající čtenář, potažmo písar neztratil pozitivní motivaci pro další učení a vzdělávání.*“ (Fasnerová, 2018, str. 147)

8.1 Metoda Dobrého startu

Metoda Dobrého startu úzce souvisí s pojmem psychomotorika, který definoval J. Průcha, E. Walterová a J. Mareš jako „termín vyjadřující úzkou souvislost a vzájemnou podmíněnost psychické a tělesné (svalové aj.) složky činnosti a prožívání u řady typů úkolů v praxi i při školním učení.“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2009, s. 193)

Psychomotorika uvádí důležitost spojení mezi motorikou a psychickými a emočními procesy poznávání. Správný psychický vývoj a s tím související vývoj motoriky je velmi úzce propojen. Při nerovnoměrném vývoji jedné ze složek by se u žáků mohly vyskytnout problémy s osvojením techniky čtení. Pro podporu a správný vývoj obou složek byla vyvinuta metoda Dobrého startu. Metoda Dobrého startu je vytvořena jako podpůrný program, který má pomoci s vyrovnáním disproporčního vývoje všech složek. Metoda byla v historii využívána při práci s postiženými dětmi, postupně se začala využívat pro rozvoj a aktivizaci nervových center potřebných pro rozvoj a nácvičku psaní.

Metoda se soustředí na rozvoj tří základních složek, na složku zrakovou (dochází k diferenciaci geometrických tvarů), složku sluchovou (nácvičku a identifikace rytmu písničky), složku pohybovou (napodobování gest podle grafických znaků). (Fasnerová, 2018)

8.2 Splývavé čtení – Sfumato

Autorkou metody výuky čtení je PaedR. Mária Navrátilová. Metodu splývavého čtení připravila do praxe roku 1974, po konzultacích s profesorem Zdeňkem Matějčkem začala tuto metodiku aplikovat na žáky různých základních škol. Do počátečního výzkumu byly vybrány školy soukromé, státní, malotřídní, aby byla relevantně prokázána účinnost této metody v praxi.

„Metoda Sfumato umožňuje každému dítěti vytvořit si své vlastní tempo čtení, nevznikají u ní špatné návyky a vytváří se základ pro bezchybné čtení. Metodiku výuky lze zařadit do oblasti tzv. inkluzivního myšlení, které respektuje individuální přístup a věkové zvláštnosti. Staví na přirozené intonaci, kdy je podporována zpěvnost lidské řeči.“ (Dětské stránky, 2010).

Technika splývavého čtení řeší přenos smyslových informací a jejich zpracování. Jednotlivé orgány, které se účastní procesu učení, navazují na sebe v přesné posloupnosti zrak – hlas – sluch. Při čtení jakoby zpěvně drží žák hlásku a až poté, co rozliší následující hlásku, písmeno, vázaně ho přidá k předchozímu. Říká se tomu dlouhá expozice a správná intonace.“ (Fasnerová, 2018, str. 157)

„Po aplikaci splývavého čtení znají žáci dokonale tvary písmen, téměř se nevyskytuje dvojité čtení. Metoda usnadňuje výuku u dětí se specifickými poruchami učení. Snadněji zvládnuté čtení ovlivní i písemný projev, děti nevynechávají písmena a mají správnou interpunkci. Mezi učitelem a žákem jsou navázány pevné vztahy a dítě s radostí řeší nové situace.“ (Kubánková, 2006).

8.3 Výuka čtení a psaní v Montessori školách

Alternativní pedagogický systém Marie Montessori (1870–1952) vychází především z přirozeného vývoje dítěte. Veškerý didaktický materiál, se kterým se dítě setkává by měl obsahovat věci denní potřeby, což napomáhá k jejich přirozenému a normálnímu vývoji. Pro rozvoj prvopočátečního čtení a psaní klade velký důraz na senzomotorický rozvoj dítěte. Nácvik čtení a psaní by měl probíhat v souladu s celkovým rozvojem žáka. Ve výuce psaní je kladen velký důraz na rozvoj a cvičení pohybů ruky – držení různých nástrojů a manipulace s nimi. Děti si zároveň spojují motorický a vizuální obraz jednotlivých písmen abecedy, ze kterých postupně skládají slova. Velké množství pomůcek a prvků Montessori systému se využívá i v běžných školách např.: skládací abeceda, písmena z různých materiálů. (Fasnerová, 2018)

8.4 Výuka čtení a psaní v systému Waldorfských škol

Základním principem této pedagogiky je získání dovednosti čtení a psaní nenásilnou formou. V tomto systému školství je tedy možné, že si žák ani po roce nácviku čtení a psaní tyto dovednosti neosvojí. Zakladatelem tohoto pedagogického směru je Rudolf Steiner (1861-1925), z jehož myšlenek vyplývá, že dítě nemůžeme v hodinách do ničeho nutit. Steiner byl

přesvědčen, že se dítě naučí číst a psát až ve chvíli, kdy bude samo chtít. Vhodným věkem pro nácvik čtení je podle něho 8 let, ale i to je dle jeho myšlenek individuální.

V první třídě děti čtou pouze to, co sami napíší, ve výuce se nepoužívají žádné učebnice. Psaní se podle tohoto myšlení vyvinulo z kreslení a z tohoto důvodu předchází výuce čtení výuka psaní. Žák se od kreslení propracuje až k zobrazování symbolů, které souvisí s psaním a z takových představ se postupně vydělují jednotlivá písmena.

8.5 Metoda párového čtení

Párové čtení má kořeny ve Velké Británii v 70. letech 20. století. Metoda byla využívána především u žáků, kteří měli s výukou čtení a psaní problémy. S párovým čtením se lidé seznamovali již velmi dávno při hlasitém čtení a opakováním biblických textů v kostele.

Technika párového čtení podle B. Fabiánkové, J. Havla a M. Novotné (1999, s. 27) má dvě fáze:

1. Simultánní čtení – učitel, rodič či dobrý čtenář čte s dítětem nahlas tak, aby došlo k těsné synchronizaci, aby dítě zvládlo udržet tempo. Pokud dítě udělá chybu, čtení se zastaví a dál se pokračuje až když dítě daný text přečte znovu.
2. Nezávislé čtení – ve chvíli, kdy učitel zjistí, že má žák první fázi zvládnutou, nechá ho číst jednoduchý text bez opory. V průběhu čtení má učitel s žákem předem dohodnuté signály, kterými dá učiteli najevo, že oporu nepotřebuje a učitel přestává předčítat. Žák pokračuje ve čtení sám.

9 Základní druhy a znaky čtení

Mezi základní druhy čtení patří čtení **hlasité** a **tiché**. Podle Tomana (1990, str. 13) rozlišujeme dva druhy čtení, které jsou ještě rozděleny na formy projevu.

Hlasité čtení „... je vytvářeno artikulací hlásek za účasti hlasivek a zřetelných pohybů mluvidel... hlasité čtení převažuje v počátečních fázích čtenářského výcviku žáků, kdy se stává hlavním prostředkem osvojování techniky čtení, zejména čtení správného a plynulého. Umožňuje také učitelům kontrolu úrovně čtenářské dovednosti, zjišťování čtenářských nedostatků a jejich následnou diagnostiku a nápravu. Ve vyšších ročnících, kde přibývá prvků výraznosti, hlasité čtení dokládá míru prožitku a pochopení textu a estetické podoby.“

Jeden ze způsobů hlasitého čtení je podle Tomana **čtení šepotné**, vyznačuje se zřetelným pohybem mluvidel, ale hlasivky použity nejsou. Při nácviku čtení se vůbec nevyužívá.

Forma hlasitého projevu je **čtení hromadné** (společné), které je nejvyužívanější. Podstatou tohoto čtení je dle Tomana (1990, str. 14) „... jeden žák čte nahlas a ostatní žáci sledují čtený text zrakem.“ Do čtení je zapojeno nejvíce žáků, jeden čte a ostatní kontrolují jeho projev. Tato forma čtení se využívá při osvojování techniky čtení v nižších ročnících.

Další forma hlasitého čtení je **čtení sborové**. Charakteristiku tohoto druhu čtení přejmeme opět z publikace Tomana (1990, str. 14) „... souběžné hlasité čtení skupiny žáků nebo všech žáků ve třídě. Sborové čtení je důležitou součástí nácviku čtení výrazného a rozvoje estetických dovedností (např. dramatizace, čtení podle rolí). ...Sborové čtení má tři funkce: aktivizuje žáky ostýchavé a nesmělé a posiluje jejich sebevědomí. Naopak přiměje více aktivní a agresivně projevující se žáky k přizpůsobení s ostatním. Dále napomáhá začínajícím čtenářům osvojovat si představu o přiměřené rychlosti čtení, jak má znít hlas, jak zřetelná má být artikulace a jaká má být spisovná výslovnost. A v neposlední řadě správně vedené sborové čtení zvyšuje produktivitu a úroveň hlasitého čtení jednotlivých žáků.“

Zvláštní formou sborového čtení je čtení přípravné, které se podle Tomana (2007, str. 46) „... uplatňuje při čtení textů nových, obsahově i jazykově náročnějších a slouží k nácviku správného čtení slov a slovních spojení složitější hláskové a slabičné struktury nebo výrazů nesrozumitelných a neznámých, případně se zaměřuje na zdokonalování techniky mluvené řeči.“

Poslední forma hlasitého čtení se nazývá **paralelní čtení**. Tato forma je využívána ve vyšších ročnících, kdy současně čtou dva až tři čtenáři. Pro učitele je tato forma čtení lépe uchopitelná v hodinách. Na rozdíl od sborového čtení učitel lépe rozpozná nedostatky ve čteném projevu, které by se mohly u žáků vyskytnout.

Druhým druhem čtení je podle Tomana (1990) **čtení tiché**, kdy dochází k vnímání textu pouze zrakem bez artikulace. Tiché čtení je rychlejší, čtenář si zvolí vlastní tempo, pokud některé části textu nerozumí může se k ní vrátit, text nemusí vyslovovat nahlas.

10 Učebnice pro analyticko-syntetickou a genetickou metodu čtení

V minulosti i dnes jsou učebnice jedním z nejčastěji využívaných didaktických prostředků ve vzdělávání. V minulosti byly často pouze jediným zdrojem, který žákům podával možnost osvojit si nové poznatky a informace. V současné době mají učitelé i žáci daleko větší možnosti. Neustálý vývoj informačně-komunikačních technologií způsobuje, že učebnice již nejsou jediným zdrojem informací. V praxi se však učebnice a pracovní sešity stále řadí mezi jedny z nejdůležitějších didaktických materiálů. Podle výzkumu Sikorové, ve vyspělých zemi pracujeme zhruba 60 % času s učebnicemi. Právě z tohoto důvodu bychom neměli výběr učebnic podcenit. (Sikorová, 2007, str. 7)

Má praktická část je zaměřena na analyticko-syntetickou a genetickou metodu čtení, proto se i v analýze učebnic zaměřím hlavně na tyto metody. Nakladatelství, která se zaměřují právě na učebnice pro obě metody, se snaží vyvíjet nové a interaktivní materiály, které budou učitelům oporou v jejich pedagogické praxi. Učebnice jsou vydávány nejen v tištěné podobě, ale můžeme k nim získat i podpůrný materiál a další tvořivé vzdělávací materiály (čtecí karty, skládací abeceda, výukové hry, aktivity na interaktivní tabuli). Učebnice ze všech nakladatelství jsou zpracovány v souladu s Rámcovým vzdělávacím programem, zaměřují se na rozvoj klíčových kompetencí a podporují mezipředmětové vztahy.

10.1 Nakladatelství Fraus

Nakladatelství Fraus bylo založeno ing. Jiřím Frausem před osmnácti lety. Toto nakladatelství ročně vydává přes 150 nových publikací a prodává přes 1 000 000 publikací. Je jedním z největších nakladatelství, které vydává učebnice a výukové materiály pro základní a střední školy. Kromě klasických učebnic se Fraus soustředí na interaktivní formu pomůcek. Vydáváním inovativních pomůcek se snaží učitelům pomoci se zkvalitněním výuky, umožňuje jim dělat hodiny atraktivnější.

Soubor učebnic od nakladatelství Fraus je tvořen na základě metody analyticko-syntetické, využívá ale také prvky metody genetické a globální.

10.1.1 Učebnice pro analyticko-syntetickou metodu

Při svých praxích během studia jsem se nejčastěji setkávala s učebnicí od nakladatelství Fraus. Fraus vydal soubor tří učebnic s názvy: Živá abeceda, Slabikář a Čítanka. Autory série těchto učebnic jsou Lenka Březinová, Jiří Havel a Hana Stadlerová.

K učebnicím od nakladatelství Fraus jsou k dispozici metodické příručky, podle kterých učitel pracuje.

Učebnice Živé abecedy jsou rozvrženy na 9 týdnů, každý týden je zaměřen na jednu kapitolu. Názvy kapitol jsou: Jsem prvňáček, Žáci a spolužáci a poslední kapitola nese název Budu čtenář. Každá kapitola učebnice obsahuje pět dvojstran, jedna dvojstrana je učivem na jeden den.

Slabikář je rozdělen na 23 kapitol, žáci k němu plynule přechází z Živé abecedy, kterou v čítance zároveň opakují. Kapitoly mají krátké texty, které jsou určené pro přečtení učitelem nebo výborným čtenářem. Další úkoly jsou na procvičování jemné motoriky, či upevňování čtení při procvičování čtení slabik a slov s různými hláskami.

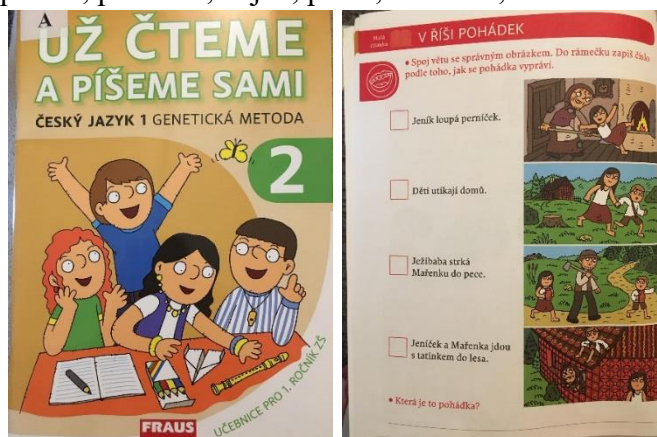
Čítanka od nakladatelství Fraus slouží k docvičování techniky čtení. Texty jsou na každý týden rozlišeny barevnými lištami a jsou většinou zaměřeny na jedno téma.

10.1.2 Učebnice pro genetickou metodu

Učebnice nakladatelství Fraus určené pro genetickou metodu nesou název Začínáme číst a psát a Už čteme a píšeme sami. Série zároveň obsahuje metodickou příručku pro učitele.

Začínáme číst a psát je zaměřena na průpravné čtení. V období této učebnice je hlavním cílem izolování náslovné hlásky a uvědomění si pořadí hlásek ve slovech. Učebnice často koresponduje s tím, co žáci zrovna sami dělají. První kapitola se zaměřuje na téma prvňáčků. Z počátečních jmen nových žáků jsou vyvozována písmena velké abecedy.

Učebnice Už čteme a píšeme sami je rozdělena na tři části. Začínáme přechodem od velkých tiskacích písmen k písmenům malým tiskacím. V dalších částech jsou kapitoly zaměřené na docvičení čtení a k literární výchově. V učebnici jsou zastoupeny různé žánry, které jsou dětem blízké: příběh, pohádka, bajka, píseň, hádanka, naučné a encyklopedické texty.



Obrázek 2–3: Ukázky z učebnice Fraus, autor: Karla Černá, Jiří Havel, Martina Grycová

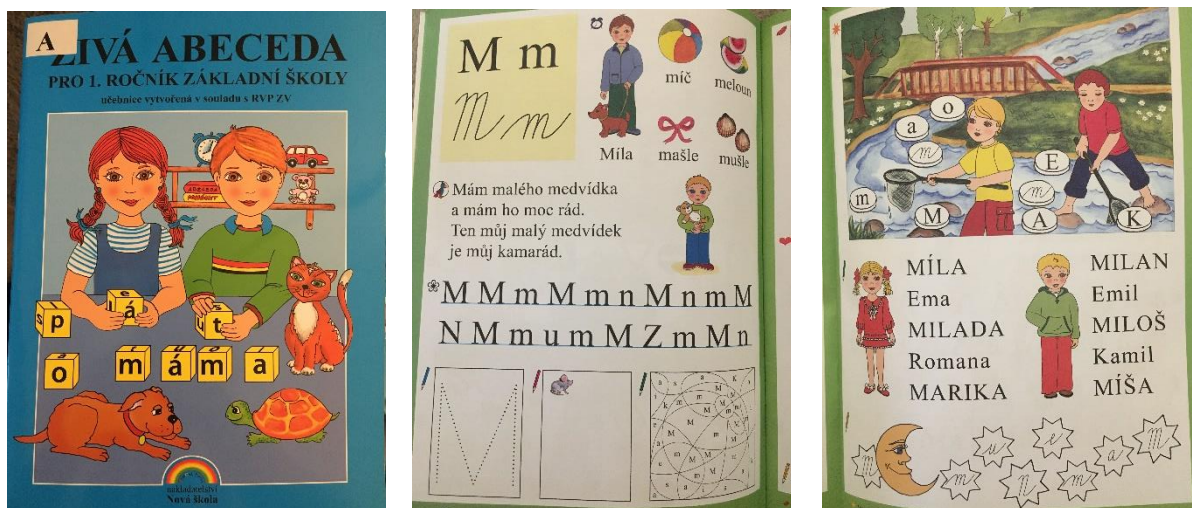
10.2 Učebnice nakladatelství Nová škola

Nakladatelství Nová škola Brno patří k nejrozšířenějším pedagogickým nakladatelstvím u nás. Nová škola vydává od počátku 90. let učebnice a pracovní sešity pro základní vzdělávání.

10.2.1 Učebnice pro metodu analyticko-syntetickou

Pro analyticko-syntetickou metodu čtení publikuje Nová škola učebnici Živá abeceda. V úvodu učebnice jsou zařazeny úkoly směřující k rozvoji komunikace, orientace v prostoru, rozpoznávání shodných a odlišných tvarů, procvičení pravolevé orientace, úlohy pro zrakovou fixaci. Učebnice Živé abecedy nejprve seznamují žáky s písmeny (m, l, s, p, a, o, u, e, i). Za začátku učebnice se žák setkává s tématy, která jsou mu blízká a známá. Ve třídě, O přestávce, Ve družině atd. Postupně se dostáváme k vyvození prvního písmene m. Žák se učí poznat písmeno M, v učebnici je písmeno vyvozeno ve všech čtyřech podobách. Postupně se dostáváme ke spojování souhlásek se samohláskou a, žáci se učí číst slabiky. Učebnice končí vyvozením měkkého i a čtením jednoduchých slov.

Na učebnici Živé abecedy plynule navazuje slabikář, který se zaměřuje na rozvoj porozumění čteného textu a rozvíjí u žáků slovní zásobu. Žáci se pomocí Slabikáře mají naučit tvořit otázky, věty a různým způsobem je obměňovat. K rozvoji tohoto úkolu napomáhají stránky s tvořivými úkoly a hádankami. Ve Slabikáři nalezneme velké množství básniček a ukázek z děl klasiků dětské literatury. Slabikářem prostupuje kytičková hra, která má za úkol motivovat žáky k zájmu o učení.



Obrázek č. 4–6: Ukázky z učebnice Živá abeceda, autor: Olga Nováčková

10.2.2 Učebnice pro genetickou metodu

Nakladatelství Nová škola nevydává žádné učebnice pro genetickou metodu čtení. V praktické části se dozvíme, že učitelé považují genetickou metodu čtení za nevýhodnou právě z důvodu nedostatku materiálů. V případě nakladatelství Nová škola je tedy toto mínění potvrzeno.

10.3 Učebnice nakladatelství SPN

SPN je zkratka pro název Státního pedagogického nakladatelství. SPN bylo první nakladatelství, které uvedlo po roce 1990 na trh první učebnici, která se zabývala genetickou metodou čtení. Tato učebnice nesla název Učíme se číst. Její autorkou byla Jarmila Wagnerová, která tuto učebnici využila ve svém experimentu již v roce 1995-96.

Soukromé pedagogické nakladatelství patří k nejrozšířenějším nakladatelstvím učebnic u nás, vytváří učebnice pro základní a střední školy. Učebnice jsou vytvářeny českými autory, mají přiměřenou grafiku, jsou systematické, přehledné. Učebnice jsou doplněny uvolňovacími cviky, písankami, metodickými příručkami.

10.3.1 Učebnice pro metodu analyticko-syntetickou

Nakladatelství SPN vydalo novou řadu učebnic pro analyticko-syntetickou metodu čtení, ale více se zaměřuje na metodu genetickou. Učebnice pro metodu analyticko-syntetickou nesou název Živá abeceda, Slabikář a Malý čtenář, autory jsou: Irena Fabiánová, Jarmila Hřebejková, Vlasta Veberová a Vlasta Tesková. Učebnice Živé abecedy se v počátku zaměřují na rozvoj komunikačních dovedností, fixují zrak pomocí hledání rozdílů a shod. V Živé abecedě začínáme vyvozováním prvních čtyřech souhlásek (L, M, S, P) postupně dochází k vyvození všech samohlásek.

Slabikář volně navazuje na Živou abecedu a dochází k vyvozování ostatních souhlásek. Žáci nejprve čtou slova s otevřenou slabikou a poté slova se slabikou uzavřenou.

10.3.2 Učebnice pro metodu genetickou

Pro genetickou metodu vytvořilo soukromé pedagogické nakladatelství dvě sady učebnic. Jednou z nich je nakladatelství Jarmily Wagnerové Učíme se číst a druhou je soubor učebnic Jany Borecké Budu dobře číst a Umím dobře číst. Jarmila Wagnerová je autorkou současné podoby genetické metody, proto jsem se v analýze zaměřila právě na její učebnice. Učebnice Učíme se číst patří do série k Čítance pro prvňáčky a k metodické příručce pro učitele.

Učebnice Učíme se číst je rozdělena na dvě části: Učíme se číst pohádky a Už umíme číst. Na této učebnici nejlépe poznáme, jakým způsobem se žáci učí číst při genetické metodě čtení. Ve fázi první se děti seznamují s velkými písmeny, učí se orientaci v textu, vyhledávají schody a rozdíly, cvičí fonemický sluch. Přibližně na začátku října se plynule přechází k druhé fázi nácvičku čtení, děti zapisují a čtou slova psaná pouze velkými tiskacími písmeny. K osvojení slouží texty krátkých pohádek, které děti dobře znají. S učebnicí koresponduje pracovní sešit, který učebnici doplňuje, jednotlivé úkoly jsou zaměřeny na opakování a procvičování písmen a hlásek. V pracovním sešitě je vždy dole uvedena stránka, na které se právě nacházíme a poté odkaz na stránku v učebnici, na kterou strana navazuje.

Když žáci dokončí práci s první částí učebnice Učíme se číst, přecházíme k malým tiskacím písmenům. V učebnici je pouze jedna strana s jednotlivými písmenky. Při osvojení malých tiskacích písmen se zaměřujeme na podobnost s velkými tiskacími písmeny.

Čítanka pro prvňáčky je složena z textů, které jsou psané pouze velkými tiskacími písmeny. Slouží k procvičování výcviku čtení ve škole nebo k domácí přípravě. S čítankou začínáme pracovat ve chvíli, kdy žáci jí všechny samohlásky a prvním sedm souhlásek.



Obrázek 7–9: Ukázky z učebnice nakladatelství SPN, autor: PhDr. Jarmila Wagnerová, CSc.

10.4 Učebnice nakladatelství Fortuna

Nakladatelství Fortuna je dalším tradičním nakladatelstvím, které se zaměřuje na publikace učebnic a dalších pedagogických materiálů. V praxi jsem se nejčastěji setkávala s písmankami od tohoto nakladatelství, které se zaměřují na procvičování vázaného písma.

10.4.1 Učebnice pro metodu analyticko-syntetickou

Nakladatelství Fortuna vydalo řadu 4 učebnic: Pojdme si hrát, Veselá abeceda, Pojdme si číst a Čtení pro malé školáky.

První učebnice Pojdme si hrát napomáhá k rozvíjení slovní zásoby, rozvíjí motoriku, představivost, postřeh, manuální zručnost, nezapomíná ani na rozvoj pravolevé orientace. Úkolem učebnice je zabezpečit plynulý přechod z předškolního do školního období.

Druhou učebnicí je Veselá abeceda, tvoří hlavní etapu výuky čtení, probírá se zhruba do poloviny března. Učebnice jsou doplněny básničkami Josefa Bruknera, které uvádí nové vyvozené písmeno. Pod básničkou nalezneme obrázky, jejichž název začíná na právě uvedené písmeno.

Učebnice Veselá abeceda postupuje od čtení otevřených slabik k slabikám uzavřeným, postupně dochází ke čtení jednoduchých slov, slov dvouslabičných a poté slov tříslabičných.

Učebnice Pojdme si číst je pokračování Veselé abecedy a pokračuje v dalším nácviku čtení.

10.4.2 Učebnice pro metodu analyticko-syntetickou bez tvorby slabik

Nakladatelství Fortuna nevydává učebnice pro genetickou metodu, ale vydalo učebnice pro analyticko-syntetickou metodu bez tvorby slabik, tímto způsobem je genetické metodě velmi podobná. V této řadě vychází soubor dvou učebnic Čtení 1 pro prvňáčky, Čtení 2 pro prvňáčky, autorkou těchto učebnic je M. Čížková. Úvodní učebnic Pojdme si hrát je pro obě metody stejná, proto autorka doporučuje její používání před přechodem na Čtení 1 pro prvňáčky.

Čtení 1 pro prvňáčky je rozděleno na 4 části. První část nese název: Připravujeme se na čtení, zaměřuje se na orientaci v ploše a procvičování barev. Další kapitoly nesou název: Hrajeme si s písmenky, pozorují různé tvary písmen, žáci je modelují, zatím se je však aktivně neučí. Při poznávání písmen vychází z vyvozování z vlastních jmen (podobnost s genetickou metodou). Třetí část je nejobsáhlejší, nese název: Učíme se číst a věnuje se vyvození jednotlivých písmen velké tiskací abecedy a nácviku čtení.

10.5 Učebnice nakladatelství Klett

Nakladatelství Klett je novějším nakladatelstvím, které se zaměřuje na moderní pojetí učebnic a didaktických pomůcek. Vydávají učebnice především pro výuku cizích jazyků. Pro český jazyk se soustředí především na učebnice pro genetickou metodu čtení. Soubor učebnic nese název Lili a Vili.

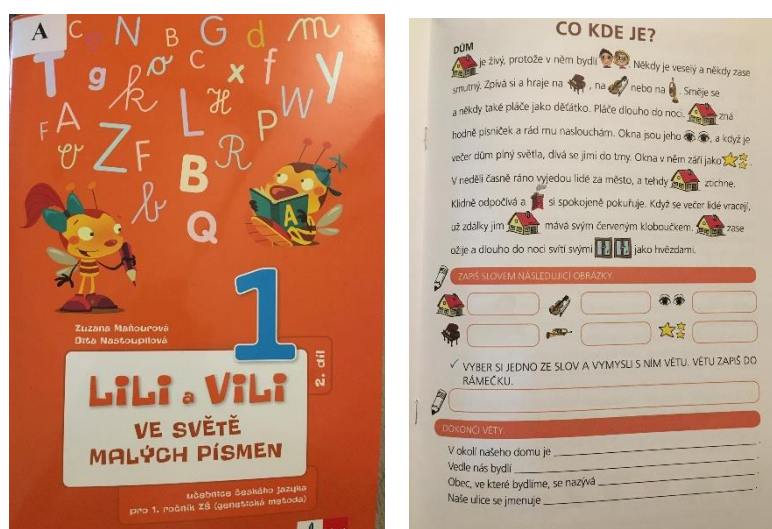
Nakladatelství Klett vydává několik sad učebnic s veškerými materiály, které jsou v hodinách potřebné. První sada Lili a Vili obsahuje pracovní učebnici Ve světě velkých písmen, pracovní učebnici Ve světě malých písmen, mezipředmětový pracovní sešit I. -IV. díl a čtyři velké písanky (pro analyticko-syntetickou metodu) nebo soubor pěti písanek (pro metodu genetickou).

10.5.1 Učebnice pro analyticko-syntetickou metodu

Nakladatelství Klett se soustředí i na učebnice analyticko-syntetické metody. Pro tuto metodu je vydávána celá řada pomůcek. Při výuce podle nakladatelství Klett budeme potřebovat: Mezipředmětový sešit, Písanku 1. – 4. díl, učebnici Živá abeceda, Slabikář a Čítanku.

10.5.2 Učebnice pro genetickou metodu

Prvním dílem pro genetickou metodu čtení je učebnice Lili a Vili ve světě velkých písmen. Žáci se seznamují s tiskací podobou velkých písmen. Druhým dílem je Lili a Vili ve světě malých písmen od autorů Zuzany Maňourové a Dity Nastoupilové. V druhém díle učebnic nalezneme větší množství textů, objevují se v něm především básničky a pohádkové příběhy. Často se setkáváme s obrázkovými texty, kdy je slovo zobrazeno pomocí obrázku.



Obrázek 10–11: Ukázky z učebnic nakladatelství Klett, autor: Zuzana Maňourová, Dita Nastoupilová

II. PRAKTICKÁ ČÁST

11 Úvod k praktické části diplomové práce

Svou diplomovou práci jsem zaměřila na téma, které je základem výuky na prvním stupni: dovednost čtení. Stěžejním úkolem učitele prvního stupně je, naučit děti číst, psát a počítat. Do škol přicházejí žáci s odlišnými povahami, schopnostmi a s odlišnými problémy, které je potřeba řešit. Každý žák je jiný a potřebuje individuální přístup.

Na základních školách je volba metody čtení ponechána na učiteli. Právě z tohoto důvodu by měla být znalost této problematiky základním předpokladem pro výuku čtení v prvních ročnících základního vzdělávání. Ve školách se stále častěji setkáváme s integrovanými žáky, pro které bude výuka čtení obtížnější než pro ostatní. V takovém případě je pravděpodobné, že učitel bude potřebovat sáhnout po jiné metodě čtení a psaní, aby mohl žákovi pomoci v osvojení si této dovednosti. K tomu, aby je mohl ve výuce použít, bude potřebovat jejich odbornou znalost.

Během praxí jsem navštívila velké množství základních škol především z Hradce Králové a okolí, na kterých jsem se setkala pouze s výukou pomocí metody analyticko-syntetické a metody genetické. Během praxí jsem se nesečkala s jinými metodami než se dvěma výše zmíněnými, a proto jsem očekávala zaměření praktické části práce právě na tyto zmíněné metody.

První část výzkumného šetření se zaměřuje na učitele prvního stupně a jejich zkušenosti s výukou konkrétních metod čtení. Prostřednictvím dotazníku učitelé odpovídali na otázky týkající se jejich znalostí a praktických zkušeností s uvedenými metodami čtení. Z výsledků výzkumu jsem zanalyzovala, jaké metody čtení jsou v našich školách nejvyužívanější. Na základě odpovědí jsem popsala, jaké výhody a nevýhody učitelé v jednotlivých metodách spatřují. Dále jsem zjišťovala, zda se za dob svého působení v praxi setkali i s jinými výukovými metodami čtení.

Po vyhodnocení dotazníkového šetření jsem potvrdila svou domněnku, která uvádí analyticko-syntetickou metodu a metodu genetickou jako nejvyužívanější metody v našich školách. Na základě výsledků předchozího šetření jsem volila další postup práce.

Druhý výzkum byl zaměřen na nejvyužívanější metody čtení, které vplynuly z předchozího šetření. Na základě těchto údajů jsem vybrala dvě základní školy z Hradce Králové (Základní škola Josefa Gočára v Hradci Králové, Základní škola Bezručova v Hradci Králové), na kterých se dovednost čtení vyučuje pomocí metody analyticko-syntetické a pomocí metody genetické. Na Základní škole Josefa Gočára probíhal výzkum zaměřený

na genetickou metodu čtení a na Základní škole Bezručova probíhal výzkum zaměřující se na čtení pomocí analyticko-syntetické metody.

Po souhlasu pana ředitele a zákonných zástupců žáků, jsem náhodně vybrala deset čtenářů ze třetích, deset čtenářů ze čtvrtých a deset čtenářů z pátých tříd, kteří se podíleli na mém výzkumu. Žáky jsem vybírala ve vyšších ročnících, kde je již velká pravděpodobnost, že u nich došlo k osvojení dovednosti čtení. V prvních a druhých ročnících dochází k seznamování s písmem a čtený projev žáků není zcela zautomatizován. Můj výzkum je zaměřen na rychlost čtení, kterou můžeme sledovat ve chvíli, kdy má žák základní pravidla čtení zcela osvojena. Vybraní žáci byli předem informováni o úkolu, který měli při výzkumu splnit. Jejich cílem bylo přečíst krátký text a odpovědět na jednoduché otázky. Žáci byli předem informováni, že bude jejich projev nahrán a analyzován v mé diplomové práci. Celý výzkum probíhal anonymně.

Po realizaci výzkumu jsem měla prostor pro vyhodnocení dat a následné potvrzení či vyvrácení předem stanovených hypotéz.

12 Cíle výzkumu, výzkumné metody, stanovení hypotéz

Hlavním cílem mé práce bylo zmapovat, jak rychle žáci čtou v závislosti na tom, jakou metodou čtení si tuto dovednost osvojovali. Ve výzkumu jsem analyzovala výsledky žáků, kteří se naučili číst pomocí metody analyticko-syntetické a pomocí metody genetické. Tyto dvě metody jsem si pro svou práci vybrala na základě své první hypotézy.

Nejrozšířenějšími metodami čtení v běžných českých školách jsou metoda analyticko-syntetická a metoda genetická.

Na základě první hypotézy jsem přejala krátký text z knihy Medvěd Wrr od autorů Michala Širokého a Jaromíra Štejnara. Medvěd Wrr je oblíbená kniha z roku 2017, která se obsahově váže k městu Hradec Králové. Text jsem vybírala tak, aby byl pro čtenáře atraktivní. Snažila jsem se zvolit takový úryvek, ve kterém by se vyskytovala i složitější slova, která ověří, jakým způsobem má žák osvojenou dovednost čtení. V textu se zároveň objevují slova cizího původu, se kterými si žáci také museli poradit. Výběr složitějšího textu úzce souvisí s dalšími hypotézami.

Druhou hypotézu jsem zaměřila na dovednost čtení:

Žák se naučí číst nezávisle na tom, jakou metodu čtení při osvojování této dovednosti využíval.

Hypotézu jsem stanovila na základě svých předchozích zkušeností. Na praxích ve vyšších ročnících jsem se setkala pouze s žáky, kteří četli plynule. Plynulé čtení u všech žáků naznačuje, že metoda čtení není při výuce čtení zárukou zvládnutí dovednosti čtení.

Žáci třetích ročníků čtou pomaleji než žáci pátých ročníků.

Žáci třetích ročníků dělají ve čteném projevu více chyb než žáci pátých ročníků.

Stanovení těchto hypotéz vyplývá z rychlosti osvojení dovednosti čtení. V prvních ročnících se žák seznamuje s tvarem písmen, učí se je vyslovovat. Čtení je nově získaná dovednost, se kterou ještě nemají tolik zkušeností. Ve třetí třídě by mělo docházet k postupné automatizaci této dovednosti. S přibývajícím zkušenostmi dochází ke zdokonalování a zrychlování projevu. Čím více zkušeností se čtením žák má, tím kvalitnější je jeho projev.

Uvedené hypotézy jsem se snažila potvrdit či vyvrátit pomocí kvalitativně orientovaného výzkumu, během něhož bylo použito několik výzkumných metod.

První metodou, kterou jsem ve své práci využívala byla metoda elektronického dotazníku. Dotazník byl určen pro učitele prvního stupně a obsahoval uzavřené i otevřené otázky, na které měli učitelé možnost odpovídat.

Druhá metoda, která byla při realizaci výzkumu použita byla metoda rozhovoru. Na základě prvního výzkumu, který probíhal s učiteli formou dotazníku jsem zjistila, že nejvyužívanějšími metodami čtení jsou metoda analyticko-syntetická a metoda genetická. Po tomto zjištění jsem oslovila dvě základní školy v Hradci Králové, na kterých se právě tyto metody vyučují. Na obou základních školách jsem realizovala výzkum pomocí rozhovoru, měření a pomocí sběru dat za použití audio technologie. Žáci měli za úkol přečíst vybraný text, jejich projev jsem si nahrála a postupně analyzovala. Po přečtení krátkého textového úryvku jsem s žáky vedla rozhovor. Otázky byly předem připravené, především uzavřené.

Při vyhodnocování délky čteného textu jsem pracovala s nahrávacím zařízením, kdy jsem si jednotlivé projevy žáků zpětně přehrávala a měřila čas od začátku čtení po přečtení posledního slova. Při čtení jsem kromě rychlosti pozorovala i počet chyb, které žáci při projevu dělali. Zaměřila jsem se na správnou výslovnost cizích slov, která se v textu objevovala. Při analýze jsem se dále snažila vytipovat žáky, u kterých jsem shledávala podezření na specifickou poruchu učení či dyslexii. Výběr těchto žáků jsem následně konzultovala s třídní učitelkou.

Rozhovor s žáky byl veden za účelem doplnění informací týkajících se domácího čtení a pasivního čtenářství. Rozhovorem jsem se snažila zjistit, zda žákům doma rodiče četli, zda si čtou oni sami a jaký druh literatury je pro dnešní žáky atraktivní. Z předsudků společnosti jsem očekávala, že výsledkem mého zjištění budou internetové články a internetové stránky. Domnívala jsem se, že další oblíbenou literaturou pro žáky budou časopisy.

Další otázka byla zaměřena na tiché a hlasité čtení. Touto otázkou jsem se snažila zmapovat, zda si žáci čtou potichu či nahlas a při jakých příležitostech.

13 Vyhodnocení dotazníků pro učitele

V první části diplomové práce předkládám vyhodnocení dotazníků pro učitele prvního stupně. Učitelé byli osloveni náhodně, pochází z různých krajů, jsou to učitelé různého věku a s různou délkou trvání praxe. Stěžejní myšlenkou tohoto výzkumu bylo potvrzení hypotézy, která genetickou a analyticko-syntetickou metodu řadí mezi nejvyužívanější metody při výuce čtení. Další stěžejní otázkou pro mě byly výhody a nevýhody obou metod.

Kolik je vám let?

| Odpověď | Četnost | Procenta |
|---------------|---------|----------|
| 25–30 let | 4 | 10 % |
| 31–40 let | 7 | 17,5 % |
| 41–50 let | 23 | 57,5 % |
| 51–60 let | 6 | 15 % |
| 61 a více let | 0 | 0 % |

Úvodní otázka předvýzkumu byla soustředěna na věk učitele. Nejvyšší procento zastoupení bylo ve věkové kategorii mezi 41–50 lety. Učitelé tohoto věku studovali na pedagogické fakultě v době minulého režimu. V těchto letech byla na základních školách preferována metoda analyticko-syntetická, a proto je pravděpodobné, že její zastoupení bude vzhledem k odpovědím nejčetnější.

Jak dlouho se pohybujete v učitelské praxi?

| Odpověď | Četnost | Procenta |
|---------------|---------|----------|
| 1–5 let | 4 | 10 % |
| 6–9 let | 3 | 7,5 % |
| 10–15 let | 27 | 67,5 % |
| 16–20 let | 6 | 15 % |
| 21 a více let | 0 | 0 |

Otázka týkající se praxe ve školství pro mě byla velmi směrodatná. Domnívám se, že čím déle je učitel v praxi, tím větší má zkušenosti a dokáže metody čtení lépe zhodnotit. Z výzkumu jsem zjistila, že nejvíce dotazovaných učitelek/učitelů je v praxi 10–15 let.

Jakou třídu jste nejčastěji učil/a?

| Odpověď | Četnost | Procenta |
|----------|---------|----------|
| 1. třídu | 15 | 37,5 % |
| 2. třídu | 8 | 20 % |
| 3. třídu | 8 | 20 % |
| 4. třídu | 6 | 15 % |
| 5. třídu | 3 | 7,5 % |

Při oslovování cílové skupiny jsem se snažila zaměřit především na učitele z prvních a druhých ročníků. Učitelé, kteří mají první a druhé třídy se s metodami čtení setkají nejčastěji. Učitelky v prvních třídách by měly znát všechny metody čtení a měly by znát důvody, proč si pro učení vybraly právě tuto metodu. Často jsem se setkávala se situací, kdy učitelky vyšších ročníků ani netušily, jakou metodou se učili číst jejich žáci v první třídě.

Jakou metodu čtení jste nejčastěji vyučoval/a?

| Odpověď | Četnost | Procenta |
|------------------------------|---------|----------|
| Analyticko-syntetická metoda | 26 | 65 % |
| Genetická metoda | 10 | 25 % |
| Jiné | 4 | 10 % |

Odpověď na tuto otázku koresponduje s výběrem metod, které jsem zkoumala ve své diplomové práci. Dotazovaní učitelé měli možnost zvolit, jakou metodou čtení vyučovaly. Čtyři odpovědi týkající se jiných metod byli následující: metoda Sfumato, zbylé tři metody jsou metody hláskové. Tato odpověď úzce souvisí s věkem dotazovaných učitelů. Jak již bylo zmíněno, učitelé studovali v dobách minulého režimu, kdy byla nejrozšířenější metoda analyticko-syntetická. Často využíváme takové metody, se kterými jsme se sami setkali, proto je pravděpodobné, že i učitelé využívají právě metodu analyticko-syntetickou.

Jaká je podle vás výhoda analyticko–syntetické metody?

| Odpověď | Četnost | Procenta |
|--|---------|----------|
| Mnoho materiálu | 12 | 30 % |
| Rodiče tuto metodu znají, pomohou dětem | 14 | 35 % |
| Naučí se číst i slabé děti | 8 | 20 % |
| Děti se naučí slabikovat a rozložit slovo na slabiky | 2 | 5 % |
| Neučila jsem, nemohu posoudit | 4 | 10 % |

Na otázku výhod analyticko-syntetické metody jsem se soustředila nejvíce ze všech. Velmi mě zaujala výhoda, která byla nejčastěji zmiňovaná.

„Rodiče tuto metodu znají a mohou pomoci svým dětem při domácím procvičování.“

Učitelé to považují za výhodu. Dle mého názoru je znalost metod ze strany rodičů nesmírnou výhodou. Ve školách se stále více objevují děti, které potřebují pečlivou domácí přípravu. Obzvlášť v prvních ročnících je potřeba, aby žáci doma pravidelně procvičovali čtení.

Další velkou výhodou je jistě množství materiálu, které má učitel k dispozici. S tímto tvrzením jsem se dlouhou dobu ztotožňovala. Při hlubším proniknutí do světa učebnic a pracovních sešitů jsem zjistila, že většina nakladatelství vydává nejen učebnice a pracovní sešity pro analyticko-syntetickou metodu, ale zároveň i pro metodu genetickou.

Další výhodou této metody je dle výzkumu: *„Naučí se číst i slabé děti“*. S tímto tvrzením bych si však dovolila nesouhlasit. Domnívám se, že žáci se naučí číst i díky jiným metodám čtení. Při realizaci výzkumného šetření jsem si žáky vybírala náhodně. Do rukou se mi tedy dostali velmi dobří čtenáři i čtenáři slabší. Číst však uměli všichni žáci, se kterými jsem výzkum prováděla. Právě z tohoto důvodu se domnívám, že na metodě čtení tolik nezáleží. Daleko důležitějšími faktory jsou: zvládnutí zrakové fixace, znalost písmen, procvičování během výuky, domácí příprava a podobně.

Jaká je podle vás nevýhoda analyticko-syntetické metody čtení?

| Odpověď | Četnost | Procenta |
|---|---------|----------|
| Žák se učí všechny čtyři tvary písmene najednou | 7 | 17,5 % |
| Není vhodná pro všechny děti | 6 | 15 % |
| U žáků se vyskytuje dvojitý čtení | 8 | 20 % |
| Pomalý postup výuky | 15 | 37,5 % |
| Žádné | 4 | 10 % |

Velmi mě zaujalo zjištění, ze kterého vyplývá, že je analyticko-syntetická metoda pro žáky náročná z důvodu pomalého učení. V případě analyticko-syntetické metody je tento postup opravdu velmi „zdlouhavý“ oproti rychlosti čtení při výuce genetické metody. V odpovědích mě zarazilo tvrzení o výskytu dvojitého čtení. Riziko dvojitého čtení by z hlediska způsobu výuky mělo být rizikové spíše při výuce genetickou metodou čtení.

Jaká je podle vás výhoda genetické metody?

| Odpověď | Četnost | Procenta |
|---|---------|----------|
| Žáci se naučí číst velmi rychle | 20 | 50 % |
| Metoda vhodná pro děti s SPU (specifická porucha učení) | 10 | 25 % |
| Znalost velkých písmen | 7 | 17,5 % |
| Nevím, neučil/a jsem | 3 | 7,5 % |

Má hypotéza byla touto odpovědí potvrzena, jedním z důvodů, proč je genetická metoda využívaná je to, že se žáci naučí číst velmi rychle. Pro slabší žáky může být rychlý proces čtení motivující. Žák čte oproti metodě analyticko-syntetické i o několik týdnů dříve. Pokud žák nemá dostatečné znalosti v jiných předmětech, je pro něho postup ve čtení překvapivý a motivující. Další výhodou genetické metody čtení je podle dotazovaných její využití u dětí s SPU. Z odpovědi se bohužel nedá zjistit, zda je to z důvodu nevyužívání slabik, či zda se jedná podobně jako u odpovědi první o motivující rychlé čtení.

Jaká je podle vás nevýhoda genetické metody?

| Odpověď | Četnost | Procenta |
|---|---------|----------|
| Žáci začínají s psacím písmem později | 5 | 12,5 % |
| Dvojí čtení | 8 | 20 % |
| Není vhodná pro žáky s SPU | 8 | 20 % |
| Rodiče tuto metodu neznají, často neumí dětem poradit | 4 | 10 % |
| Nevím | 15 | 37,5 % |

S problematikou čtení u žáků s SPU (specifické poruchy učení) jsme se setkali u analyticko-syntetické i u genetické metody čtení. Domnívám se, že žáci s SPU mohou mít problém v kterékoliv metodě. Právě z tohoto důvodu je velmi důležité, aby učitelé znali i jiné alternativy výuky čtení. Pomocí odlišných metod můžeme žáky s SPU motivovat pro další učení. Jako jednou z nevýhod genetické metody čtení jsem narazila na pojem dvojí čtení. Dvojí čtení je problematika, se kterou se v prvních ročnících často setkáváme. Dvojí čtení souvisí s nezvládnutím techniky čtení, žák přečte text nejprve šeptem a až poté slovo vysloví nahlas. Další nevýhodou této metody je uvedena neznalost této metody ze strany rodičů. V tomto případě je možné, aby učitel před nástupem do první třídy informoval rodiče o metodě čtení, kterou s žáky využívá a předal jim rady a informace, jak s dětmi doma pracovat.

Setkal/a jste se někdy v praxi, během studia, či u svých kolegů i s jinou metodou čtení než pouze s analyticko-syntetickou a genetickou?

| Odpověď | Četnost | Procenta |
|--|---------|----------|
| Sfumato | 4 | 10 % |
| Splývavé čtení | 2 | 5 % |
| Nikdy jsem se s jinou metodou neseťkal/a | 32 | 80 % |
| Globální čtení | 2 | 5 % |

Poslední otázkou mého výzkumu jsem potvrdila poslední hypotézu. V českém školství jsou nejrozšířenější metody čtení metoda analyticko-syntetická a metoda genetická, s dalšími metodami čtení se učitelé často neseťkávají.

14 Výzkum rychlosti čtení

ZÁZNAMOVÝ ARCH

ŠTEJNAR, Jaromír a Michal ŠIROKÝ. *Medvěd Wrr: po přečtení zavřít!*. V Hradci Králové: Vydal Pandemic, 2017, 55 nečíslovaných.

„Mořská nestvůra v zápalu boje ani nepostřehla, že do příběhu omylem strhla zvědavého čtenáře. V objetí právě svírala pirátskou loď a snažila se před hamižnou chátrou uchránit bermudský trojúhelník. „Musí být náš za každou cenu!“ burcoval svoje kumpány prohnáný kapitán Crabson.“

Otázky pro žáky

Četli vám rodiče doma?

Jak často doma čtete?

1 krát týdně

2 krát týdně

Vícekrát

Každý den

Nečteme

Co čtete?

Knihy

Časopisy

Internet

Učebnice

Čteš si potichu nebo nahlas?

Otázky pro mě

Žák se učil analyticko-syntetickou/genetickou metodou

Věk

Pohlaví chlapec/ dívka

Třída 1., 2., 3., 4., 5.

14.1 Vyhodnocení rychlosti čtenářského projevu

Následující tabulky popisují vyhodnocení předešlého záznamového archu, který byl využit jako podklad pro výzkum rychlosti čtení žáků. Každá tabulka je zaměřena na konkrétní třídu a metodu čtení, pomocí které se žáci učili číst. První a druhý sloupec vyjadřují navštěvovaný ročník a vyučovanou metodu. Třetí sloupec popisuje jednotlivé časy čteného projevu. Sloupec s poznámkami sloužil jako prostor pro zaznamenání případných chyb žáků, či jiných poznámek, které jsem si během výzkumu zaznamenávala. Poslední řádek tabulky vyhodnocuje průměrnou rychlost čtení žáků daného ročníku.

| Třída | Metoda | Čas | Poznámky |
|--------------|------------------------------------|--------------|---------------------|
| 5. | Genetická | 27:80 | |
| 5. | Genetická | 21:40 | |
| 5. | Genetická | 21:66 | <i>[bermundský]</i> |
| 5. | Genetická | 19:48 | |
| 5. | Genetická | 40:38 | <i>3 chyby</i> |
| 5. | Genetická | 25:36 | |
| 5. | Genetická | 21:38 | |
| 5. | Genetická | 22:58 | |
| 5. | Genetická | 21:21 | |
| 5. | Genetická | 25:14 | |
| | Vyhodnocení výsledného času | 24:64 | |

| Třída | Metoda | Čas | Poznámky |
|--------------|-----------------------|------------|-----------------|
| 5. | Analyticko-syntetická | 26:37 | |
| 5. | Analyticko-syntetická | 34:47 | <i>2 chyby</i> |
| 5. | Analyticko-syntetická | 21:73 | |
| 5. | Analyticko-syntetická | 19:88 | |
| 5. | Analyticko-syntetická | 17:43 | |

| | | | |
|----|------------------------------------|--------------|--|
| 5. | Analyticko-syntetická | 18:47 | |
| 5. | Analyticko-syntetická | 20:98 | |
| 5. | Analyticko-syntetická | 24:63 | |
| 5. | Analyticko-syntetická | 43:54 | |
| 5. | Analyticko-syntetická metoda | 21:36 | |
| | Vyhodnocení výsledného času | 24:89 | |

| Třída | Metoda | Čas | Poznámky |
|-------|------------------------------------|--------------|--|
| 4. | Genetická | 42:69 | <i>[Carbos], 1chyba</i> |
| 4. | Genetická | 55:56 | <i>2 chyby</i> |
| 4. | Genetická | 19:05 | |
| 4. | Genetická | 24:52 | |
| 4. | Genetická | 22:17 | |
| 4. | Genetická | 1:02:93 | <i>Dyslexie, zaměňování písmen</i> |
| 4. | Genetická | 26:02 | |
| 4. | Genetická | 39:92 | <i>1 chyba</i> |
| 4. | Genetická | 38:50 | <i>1 chyba</i> |
| 4. | Genetická | 30:96 | |
| | Vyhodnocení výsledného času | 36:23 | |

| Třída | Metoda | Čas | Poznámky |
|--------------|------------------------------------|--------------|-----------------|
| 4. | Analyticko-syntetická | 25:80 | |
| 4. | Analyticko-syntetická | 27:55 | |
| 4. | Analyticko-syntetická | 22:79 | |
| 4. | Analyticko-syntetická | 28:06 | |
| 4. | Analyticko-syntetická | 27:89 | |
| 4. | Analyticko-syntetická | 38:28 | |
| 4. | Analyticko-syntetická | 44:02 | |
| 4. | Analyticko-syntetická | 34:26 | |
| 4. | Analyticko-syntetická | 29:50 | |
| 4. | Analyticko-syntetická | 20:55 | |
| | Vyhodnocení výsledného času | 29:87 | |

| Třída | Metoda | Čas | Poznámky |
|--------------|------------------------------------|--------------|-----------------|
| 3. | Genetická | 30:92 | |
| 3. | Genetická | 40:22 | <i>3 chyby</i> |
| 3. | Genetická | 1:55:17 | <i>Dyslexie</i> |
| 3. | Genetická | 36:84 | |
| 3. | Genetická | 37:59 | <i>1 chyba</i> |
| 3. | Genetická | 57:49 | <i>1 chyba</i> |
| 3. | Genetická | 47:03 | |
| 3. | Genetická | 26:17 | |
| 3. | Genetická | 53:32 | |
| 3. | Genetická | 45:16 | <i>3 chyby</i> |
| | Vyhodnocení výsledného času | 47:99 | |

| Třída | Metoda | Čas | Poznámky |
|--------------|------------------------------------|--------------|--------------------|
| 3. | Analyticko-syntetická | 28:20 | |
| 3. | Analyticko-syntetická | 24:17 | <i>1 chyba</i> |
| 3. | Analyticko-syntetická | 34:71 | |
| 3. | Analyticko-syntetická | 36:89 | |
| 3. | Analyticko-syntetická | 1:09:93 | <i>2 chyby</i> |
| 3. | Analyticko-syntetická | 44:60 | |
| 3. | Analyticko-syntetická | 42:55 | |
| 3. | Analyticko-syntetická | 1:44:39 | <i>Dvojí čtení</i> |
| 3. | Analyticko-syntetická | 33:82 | <i>1 chyba</i> |
| 3. | Analyticko-syntetická | 25:60 | |
| | Vyhodnocení výsledného času | 44:49 | |

Výzkum probíhal s třiceti žáky, kteří se učili číst metodou analyticko-syntetickou a se třiceti žáky, kteří se učili číst metodou genetickou, celkem se tedy výzkumu zúčastnilo 60 žáků. Žáci měli za úkol přečíst krátký textový úryvek z knihy Medvěd Wrr – od autorů Michala Širokého a Jaromíra Štejnara. Čtenářský projev žáků jsem nahrála na audio zařízení a jejich projev poté analyzovala.

Na Základní škole Josefa Gočára v Hradci Králové probíhal výzkum nejprve v páté třídě. Žáci pátých tříd text přečetli rychle, neměli problém se čtením cizích slov, neopakovali slova, nedělali chyby. Jejich projev probíhal s patřičnou intonací, v přímé řeči se snažili naznačit změnu hlasu pro odlišení řeči postavy od řeči vypravěče. Ve čtvrté třídě byla kvalita projevu srovnatelná s kvalitou projevu v páté třídě. Žáci četli plynule, bez větších obtíží, přiměřeně rychle. Nad přečtením cizího slova se nepozastavili, všichni ho přečetli bez větších obtíží.

Největší rozdíly jsem pozorovala mezi žáky třetích a čtvrtých tříd. Žáci četli výrazně pomaleji, s daleko větší chybovostí, při čtení jsem pozorovala znaky nejistoty. Podle neplynulého projevu jsem usoudila, že ne všechna slova byla pro žáky známá a srozumitelná. Některá slova se žákům hůře vyslovovala, jednalo se především o slova:

bermudský, hamižnou, burcoval. Čtení anglického slova dělalo žákům velký problém, slovo většinou přečetli podle jeho psané podoby: [Crabson].

Na základní škole Bezručova jsem výzkum prováděla o den později. Ze zkušenosti z předchozího výzkumu jsem již měla určitá očekávání o průběhu čtení. Zaměřila jsem se především na to, zda bude výzkum probíhat podobným způsobem. Nejprve jsem četla texty s žáky ve třetích třídách. Na Základní škole Bezručova mi bylo umožněno pracovat s deseti žáky třetích ročníků, kteří navštěvují různé třídy. Měla jsem tedy pět žáků ze třídy 3. A a pět žáků ze třídy 3. B. Obě třídy se učily číst pomocí analyticko-syntetické metody. Rychlost a kvalita čtení u těchto žáků byla téměř srovnatelná s kvalitou čtení ve třetí třídě, která se učila číst pomocí genetické metody. Podle očekávání z předchozího výzkumu se mi i zde potvrdilo, že největší rozdíly mezi čtenáři lze pozorovat ve třetí třídě. Setkala jsem se s žáky, kteří čtou rychle, srozumitelně, bez chyb a ve stejném ročníku jsem narazila na žáky, kteří četli pomaleji, s větším množstvím chyb s návyky dvojího čtení. Podle změřených časů jsem si toto tvrzení potvrdila, největší časový rozdíl byl mezi žáky třetích ročníků.

Ve třetím ročníku na ZŠ Bezručova jsem se poprvé setkala s problematikou dvojího čtení. Žák četl text nejprve potichu, slovo si ukazoval prstem a poté se k jeho vyslovení vrátil znovu a přečetl jej nahlas. Učitelé v předchozím dotazníku uváděli jako nevýhodu genetické metody čtení výskyt dvojího čtení. Z mého výzkumu ovšem vyplývá, že problematika dvojího čtení se nevyskytuje pouze u genetické metody čtení, ale můžeme se s ní setkat i při učení metodou analyticko-syntetickou. Žák, u kterého se dvojí čtení objevilo, má potvrzenou specifickou poruchu učení: dyslexii.

Ve čtvrté třídě žáci četli plynně, rychle, bez větších chyb. V páté třídě byl čtenářský projev již plně automatizován. Žáci čtou rychle, bezchybně, pracují s intonací, dodržují pomlky.

S třídními učitelkami jsem před výzkumem i po něm vedla krátký rozhovor, jehož cílem bylo doplnění informací týkající se žáků, kteří text četli. Tento rozhovor jsem vedla s třídními učitelkami žáků třetích tříd, ve kterých jsem se setkala s nejčtenější chybovostí žáků. U dětí, které četli pomaleji nebo s větší chybovostí jsem se zajímala o případnou diagnózu vyskytující se specifických poruch učení. Téměř ve většině případů jsem se s paní učitelkou shodla na žácích, kteří mají z pedagogicko-psychologické poradny diagnostikovanou dyslexii či poruchu učení. Žáci zpravidla četli pomaleji, zaměňovali písmena, vyskytovali se u nich známky tichého čtení, u jednoho žáka jsem se setkala s problematikou dvojího čtení. S paní učitelkou jsem konzultovala práci těchto žáků

a zajímala jsem se o jejich aktivitu v hodinách a mimo školu. Paní učitelky na obou základních školách s dětmi s dyslexií pracují téměř shodně. Žáci dostávají v některých hodinách čtení vtištěné texty s větším písmem, často barevně rozlišené, při čtení smí používat čtecí okénka, na hodinu musí mít vždy záložku, která jim pomáhá udržet zrak na řádku, kde právě čtou. Většina žáků pravidelně dochází na hodiny reedukace, kde s nimi paní učitelky pracují na zlepšení zrakové a sluchové analýzy a syntézy. Paní učitelky jsou zároveň v úzkém kontaktu s rodiči, kteří se snaží o pravidelnou čtenářskou přípravu. Z hodin reedukace žáci často dostávají úkoly na doma, při kterých procvičují zrakovou fixaci podobně jako na nápravných cvičeních.

Z výsledků výzkumu se dostáváme ke zjištění, že v rychlosti čtení je nejmarkantnější zlepšení mezi třetím a čtvrtým ročníkem. V tomto období již žáci většinou zvládají techniku čtení: spojují slabiky či písmena, znají jejich podobu, nezaměňují jednotlivé slabiky. Děti si během prvních dvou ročníků na základní škole osvojí techniku čtení, poté už dochází ke zkvalitnění a automatizaci čtenářského projevu. Žáci již ovládají techniku čtení, postupně dochází k rozvoji přednesového čtení, kde pracují s intonací a dramatizací textu.

Ve své diplomové práci se snažím dokázat, že se žáci naučí číst stejně rychle oběma vybranými metodami. Z mého výzkumu vyplývá, že časový rozdíl mezi žáky třetích tříd byl 3 sekundy a 50 setin, což je zanedbatelný časový rozdíl. Rozdíl mezi žáky čtvrtých tříd byl 6 sekund a 38 setin a mezi žáky pátých tříd 25 setin. Údaje z toho výzkumu nám potvrzují, že rychlost čtení žáků nezávisí na zvolené metodě čtení v prvních ročnících. Žáci, kteří se učili číst metodou analyticko-syntetickou čtou ve srovnatelném tempu jako žáci, kteří se učí číst metodou genetickou.

Z výzkumu zároveň vyplývá, že největší posun v rychlosti čtení žáci udělají mezi třetím a čtvrtým ročníkem. Rychlost čtení mezi třetí a čtvrtou třídou se zkrátila o 13 sekund. Posun v rychlosti čtení mezi čtvrtou a pátou třídou byl o 8 sekund. Žáci čtvrtých ročníků četli v průměru o 8 sekund pomaleji než žáci pátých ročníků.

Kromě rychlosti čtení jsem se zaměřila na chybovost, která souvisí se zdokonalováním čtenářského projevu. Z výzkumu vyplývá, že žáci třetích a čtvrtých ročníků při čtení dělají více chyb než žáci pátých ročníků. Tyto výsledky nám potvrzují, že rychlost čtení souvisí s chybovostí. Žáci pátých ročníků mají čtení plně zautomatizováno, chybují jen ve výjimečných případech.

Závěry vyplývající z předchozího výzkumu

Žák se naučí číst nezávisle na tom, jakou metodu čtení při osvojování této dovednosti využíval.

Žáci třetích ročníků čtou pomaleji než žáci pátých ročníků.

Žáci třetích ročníků dělají ve čteném projevu více chyb než žáci pátých ročníků.

Mezi žáky třetích ročníků jsou největší rozdíly v kvalitě čtenářského projevu.

Žáci udělají během každého roku studia výrazné pokroky v rychlosti čtení.

Výsledky výzkumu nám **potvrzují** předem stanovené hypotézy.

15 Vyhodnocení dotazníků pro žáky

| Jaké je vaše pohlaví? | 5. tř. | 4. tř. | 3. tř. | 5. tř. | 4. tř. | 3. tř. | |
|-----------------------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|-------------|
| Dívka | 40 % | 50 % | 50 % | 70 % | 60 % | 60 % | 55 % |
| Chlapec | 60 % | 50 % | 50 % | 30 % | 40 % | 40 % | 45 % |

| Četli vám doma rodiče, když jste byli malí? | 5. tř. | 4. tř. | 3. tř. | 5. tř. | 4. tř. | 3. tř. | |
|---|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--|
| Ano | 90 % | 80 % | 90 % | 100 % | 90 % | 100 % | |
| Ne | 10 % | 20 % | 10 % | 0 % | 10 % | 0 % | |

| Jak často si doma čtete? | 5. tř. | 4. tř. | 3. tř. | 5. tř. | 4. tř. | 3. tř. | |
|--------------------------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--|
| 1 krát týdně | 45 % | 10 % | 0 % | 0 % | 0 % | 0 % | |
| 2 krát týdně | 38 % | 20 % | 0 % | 10 % | 20 % | 10 % | |
| Vícekrát | 17 % | 30 % | 20 % | 60 % | 50 % | 20 % | |
| Každý den | 0 % | 40 % | 80 % | 30 % | 30 % | 70 % | |

| Co nejčastěji čtete? | 5. tř. | 4. tř. | 3. tř. | 5. tř. | 4. tř. | 3. tř. | |
|----------------------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--|
| Knihy | 70 % | 80 % | 100 % | 70 % | 90 % | 100 % | |
| Internet | 20 % | 10 % | 0 % | 30 % | 10 % | 0 % | |
| Časopis | 10 % | 10 % | 0 % | 0 % | 0 % | 0 % | |

| Čteš si potichu nebo nahlas? | 5. tř. | 4. tř. | 3. tř. | 5. tř. | 4. tř. | 3. tř. | |
|------------------------------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--|
| Potichu | 80 % | 70 % | 40 % | 90 % | 60 % | 60 % | |
| Nahlas | 20 % | 30 % | 60 % | 10 % | 40 % | 40 % | |

15.1 Závěr dotazníkového šetření

Na základě vyhodnocení dotazníků jsem zjistila, že zastoupení počtu dívek a chlapců bylo téměř vyrovnané. Žáci byli vybírání náhodně, dle mého uvážení proto není zastoupení naprosto vyrovnané.

S paní učitelkami jsem konzultovala problematiku domácího čtení a přípravy na hodiny čtení. Ve vyšších ročnících mají na většině základních škol třídní učitelé vyřešené přípravy na hodiny čtení formou čtenářských deníků, které děti každý měsíc odevzdávají paní učitelce ke kontrole. Ve dvou třídách, které se účastnily výzkumu, zároveň fungují čtenářské karty, kam si žáci zapisují počet přečtených stran a paní učitelky tak mají přehled o tom, kdo kolik stránek za určité období přečetl.

Po konzultaci s paní učitelkami jsem se tedy zaměřila nejen na problematiku čtení žáků, ale i na problematiku čtení žákům. Ve své praxi a v době studia jsem často slýchala o stále se zhoršující situaci s domácím čtením. Na praxích si zároveň učitelé často stěžují na velmi nízké procento žáků, kterým doma knížky předčítají rodiče. Z tohoto důvodu jsem se rozhodla do dotazníku zařadit otázku, která se této problematice úzce dotýká. Z výsledků šetření vyplývá, že rodiče svým dětem čtou případně četli v mladším školním věku. Nejčastějším předčítaným žánrem jsou pohádkové příběhy a knihy s dětským hrdinou. Na otázku s největším zájmem odpovídali žáci třetích tříd, kteří měli ke čtení od rodičů velmi blízko.

Velmi zajímavé bylo pozorovat, jak děti odpovídají na otázky týkající se tichého a hlasitého čtení. Většina dětí při čtení využívá tichého čtení, nahlas děti čtou především svým rodičům. Na praxích jsem se často setkala se situací, kdy učitelé na třídních schůzkách apelují na rodiče, aby doma svými dětem četli a dbali na správné dodržování čtenářských návyků. Čtení rodiče kontrolují především ve chvíli, kdy dítě předčítá text nahlas, v takový okamžik žák využívá hlasitého čtení.

Většina dětí čte každý den nebo vícekrát týdně. Každý den čtou děti především v mladším školním věku, v našem případě ve třetí třídě. Pravidelné čtení u žáků paní učitelka zajistí pomocí čtenářských deníků a čtenářských karet, jak jsem již zmiňovala v předchozím odstavci.

V rozhovoru s žáky jsem narazila na problematiku obsahu čteného projevu. Chtěla jsem především zjistit, jaký druh textů žáci doma čtou. Očekávala jsem, že se žáci doma nejvíce zaměřují na internetové články, časopisy a knihy jsou až na druhém místě.

Čtení internetových článků jsem předpokládala především u dětí čtvrtých a pátých ročníků. Nejčastější odpovědí na otázku, co doma děti čtou, však byla kniha, nikoli internetové články. Tato odpověď mohla být ovlivněna právě vytvářením čtenářského deníku, který po žácích učitelé vyžadují. Žáci tedy vědí, že musí číst knihy, aby plnili své povinnosti, a proto právě kniha nejspíše zůstává tím, co žáci při domácí přípravě nejčastěji čtou.

Při výběru textu jsem se snažila najít úryvek z takové knížky, která je nová a mezi žáky atraktivní. Při volbě jsem se zaměřila na nejprodávanější českou literaturu pro děti. Narazila jsem na knihu Medvěd Wrr od českých autorů. Pouze v jednom případě jsem se setkala s žákyní třetí třídy, která úryvek z knihy poznala a sama ji četla.

16 Srovnání školních vzdělávacích programů

Výzkum jsem realizovala v Hradci Králové na Základní škole Bezručova (analyticko-syntetická metoda) a na Základní škole Josefa Gočára (genetická metoda). Obě školy se nachází v Hradci Králové, mají kolem 700 žáků, jsou spádovými, státními školami.

Základní škola Bezručova v Hradci Králové má pro český jazyk vyhrazeno 7 + 1 hodinu týdně.

Očekávané výstupy pro 1. ročník jsou: *„plynule čte s porozuměním texty přiměřeného rozsahu a náročnosti, porozumí písemným nebo mluveným pokynům přiměřené složitosti, respektuje základní komunikační pravidla rozhovoru, pečlivě vyslovuje, opravuje svou nesprávnou nebo nedbalou výslovnost, seřadí ilustrace podle dějové posloupnosti a vypráví podle nich jednoduchý příběh, čte a přednáší z paměti literární texty přiměřené věku, vyjadřuje své pocity z přečteného nebo slyšeného textu.“* (Školní vzdělávací program: ZŠ Bezručova, 2020)

Očekávané výstupy pro 2. ročník jsou dost podobné jako v období prvním: *„Plynule čte s porozuměním texty přiměřeného rozsahu a náročnosti, volí vhodné verbální i neverbální prostředky řeči v běžných školních i mimoškolních situacích, čte a přednáší z paměti literární texty přiměřené věku, vyjadřuje své pocity z přečteného nebo slyšeného textu, čte texty dle vlastního i doporučeného výběru.“* (Školní vzdělávací program: ZŠ Bezručova, 2020)

Pro 3. ročník jsou očekávané výstupy takové: *„plynule čte s porozuměním texty přiměřeného rozsahu a náročnosti, porozumí písemným nebo mluveným pokynům přiměřené složitosti, rozlišuje vyjadřování v próze a ve verších, odlišuje pohádku od ostatních vyprávění.“* (Školní vzdělávací program: ZŠ Bezručova, 2020)

Očekávané výstupy pro 4. ročník jsou: *„docvičuje plynulost a techniku čtení, volně reprodukuje text podle svých schopností, přednáší vhodné literární texty z paměti, snaží se vyjádřit a zaznamenat svoje dojmy z četby anebo poslechu literárního díla, samostatně nebo v kolektivu spolužáků se pokouší o dramatizaci textu, seznamuje se se základními pojmy literární teorie, čte s porozuměním přiměřené náročné texty potichu i nahlas, zlepšuje dovednost tichého čtení s porozuměním, odpovídá na otázky k textu, učí se naslouchat druhým.“* (Školní vzdělávací program: ZŠ Bezručova, 2020)

V 5. třídě by již žák měl být na nejvyšší úrovni v dovednosti čtení, očekávané výstupy jsou tyto: *„umí vyjádřit své dojmy z četby, zaznamená je a seznamuje s nimi ostatní žáky pomocí*

referátu o knize, tvoří vlastní literární text na dané téma, verše, rýmy, Seznamuje se s dalšími základními pojmy literární teorie, S pomocí tyto pojmy používá při jednoduchém rozboru literárního díla, Při hlasitém čtení vhodně využívá modulace souvislé řeči – tempo, intonace, přízvuk, snaží se používat různá zbarvení hlasu podle textu, Samostatně reprodukuje text po tichém čtení, Při tichém čtení odliší podstatné a okrajové informace, vybere hlavní body a zaznamená je.“ (Školní vzdělávací program: ZŠ Bezručova, 2020)

Školní vzdělávací plán Základní školy Josefa Gočára je zpracován naprosto odlišným způsobem. Vzdělávací oblast Jazyk a Jazyková komunikace je rozdělen pouze na vymezení základních cílů, obsahové vymezení na prvním a na druhém stupni. Hodina českého jazyka je stejně jako na ZŠ Bezručova 8 hodin týdně, ve druhé třídě je však výuka češtiny posílena o jednu hodinu navíc.

Cílem vzdělávací oblasti je: „vybavit žáka takovými znalosti a dovednostmi, které mu umožňují správně vnímat různá jazyková sdělení, rozumět jim, vhodně se vyjadřovat a účinně uplatňovat i prosazovat výsledky svého poznání. Cílem je zejména podpora rozvoje komunikačních kompetencí.“

V oblasti komunikační a slohové výchovy se žák učí vnímat různá jazyková sdělení, čte s porozuměním, kultivovaně píše, mluví a rozhoduje se na základě přečteného nebo slyšeného textu různého typu vztahujícího se k nejrůznějším situacím, analyzuje jej a kriticky posoudí jeho obsah. (Školní vzdělávací program: Charakteristika předmětů 1. stupeň, 2020)

Závěr

Diplomová práce si klade za cíl seznámit čtenáře s hlavními metodami čtení ve výuce elementárního čtení. Dalším cílem diplomové práce bylo zmapování nejvyužívanějších metod čtení a vyložení kladů a záporů obou metod. Na základě tohoto zjištění jsem rozpracovala výzkum, který se zaměřuje na rychlost čtení žáků, kteří se učili číst právě těmito metodami.

Teoretická část diplomové práce předkládá popis výukových metod využívaných ve výuce prvopočátečního čtení a psaní. Cílem teoretických kapitol bylo popsat tyto metody tak, aby si čtenář udělal ucelenou představu o tom, na jakém principu fungují a aby měl možnost tyto metody či prvky těchto metod využít ve své praxi. Teoretická část práce popisuje problematiku školní zralosti, zabývá se konkrétními psychologickými aspekty, které výuku čtení ovlivňují. Teorie se dotýká i tématu čtenářské gramotnosti, která úzce souvisí s problematikou osvojení čtenářských dovedností. Z teoretických poznatků jsem vycházela při zpracování praktické části diplomové práce, kde jsem se snažila potvrdit či vyvrátit předem stanovené hypotézy.

Předem stanovené hypotézy:

- 1. Nejrozšířenějšími metodami čtení v běžných českých školách jsou metoda analyticko-syntetická a metoda genetická.*
- 2. Žák se naučí číst nezávisle na tom, jakou metodu čtení při osvojování této dovednosti využíval.*
- 3. Žáci třetích ročníků čtou pomaleji než žáci pátých ročníků.*
- 4. Žáci třetích ročníků dělají ve čteném projevu více chyb než žáci pátých ročníků.*

Během výzkumů byly použity výzkumné metody dotazník a rozhovor. První výzkum probíhal pomocí internetového dotazníku, kdy byli osloveni učitelé z různých základních škol. Učitelé odpovídali na předem připravené otázky, které měli potvrdit metodu analyticko-syntetickou a genetickou jako nejvyužívanější metodu na našich školách. Tato hypotéza byla potvrzena, když téměř 90 % učitelů odpovědělo, že ve své pedagogické praxi využívali metodu analyticko-syntetickou a metodu genetickou.

Po analyzování sesbíraných dat z dotazníků jsem se dostala k druhé části výzkumu, která se zaměřuje právě na výše zmíněné metody čtení. Při výběru škol bylo hlavním kritériem jejich podobenství v počtu žáků, blízká vzdálenost a využívání odlišných metod čtení. Výzkum probíhal na Základní škole Bezručova v Hradci Králové a na Základní škole

Josefa Gočára v Hradci Králové. Na těchto školách se čtení vyučuje právě pomocí metody analyticko-syntetické a pomocí metody genetické. Po předchozí domluvě s třídními učitelkami, řediteli a zákonnými zástupci žáků jsem školy navštívila a zrealizovala na nich svůj výzkum. Ve třetích, čtvrtých a pátých třídách bylo náhodně vybráno 10 žáků, kteří měli za úkol přečíst krátký text a odpovědět na jednoduché otázky týkající se domácího čtení. Žáci byli při čtení textu nahráni a délka jejich čtení byla změřena. Po zaznamenání jednotlivých časů došlo k porovnávání rychlosti čtení žáků. Časy obou skupin jsem porovnávala napříč ročníky, ale i mezi shodnými ročníky s odlišnou metodou čtení. Výsledkem tohoto výzkumu bylo potvrzení třetí hypotézy, která tvrdí, že rychlost čtení nezávisí na metodě, jakou se žák učí číst. Analýza časů nám potvrdila, že rychlost čtení žáků se odlišuje pouze v minimálních časových hodnotách. Díky tomuto výzkumu došlo k potvrzení i čtvrté hypotézy, která tvrdí, že žáci pátých ročníků čtou rychleji a s menší chybovostí, než žáci třetích ročníků. Tato hypotéza souvisí s osvojením techniky čtení a s jejím průběžným zdokonalováním během studia na základní škole.

Diplomová práce potvrdila všechny stanovené hypotézy. Nejvýstižnější je pro nás hypotéza, která staví obě metody (analyticko-syntetickou a genetickou) na stejnou pozici.

Z výzkumů a výsledků práce vyplývá, že dovednost čtení je pro žáky prvního stupně přirozenou dovedností. Žák se naučí číst nezávisle na tom, jakou metodu při tom využíval. Správně zvolený postup výuky čtení je však zásadní pro žákův další rozvoj. Buduje v něm motivaci nejen k hodinám čtení, ale i k budoucímu vzdělávání.

Ve vzdělávacím procesu by se učitelé měli snažit nabídnout žákům další možné postupy a metody práce, které vyučování oživí. Díky znalosti alternativních a historických metod může učitel prvky z těchto postupů využívat v běžné škole. Hodiny čtení dostanou díky novým prvkům atraktivnější podobu a pozornost a motivovanost žáků se výrazně zvýší.

Seznam použité literatury

BEDNÁŘOVÁ, Jitka a Vlasta ŠMARDOVÁ. *Školní zralost: co by mělo umět dítě před vstupem do školy*. Brno: Computer Press, 2010, 100 s. Moderní metodika pro rodiče a učitele. ISBN 978-80-251-2569-4.

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

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

FRÜHAUFOVÁ, Věra, Jana MIŇHOVÁ a Eva MRÁZOVÁ. *Vybrané pedagogické a psychologické problémy výuky elementárního čtení a psaní*. Ústí nad Labem: Pedagogická fakulta, 1991, 58 s. ISBN 80-7044-027-9.

HAUSER, Přemysl. *Základní pojmy z nauky o slovní zásobě a tvoření slov a jejich didaktická aplikace*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1985, 58 s.

HAVEL, J. *Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami na 1. stupni základní školy jako východisko inkluzivní didaktiky*. Brno: Masarykova univerzita, 2014. ISBN 9788021071506.

HŘEBEJKOVÁ, Jarmila. *Metodická příručka k vyučování českému jazyku a literatuře v 1. ročníku základní školy*. 2. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1987, 157 s.

CHALOUPKA, Otakar. *Rozvoj dětského čtenářství*. Praha: Albatros, 1982, 572 s.

KOŘÍNEK, Miroslav a Zdeněk KŘIVÁNEK. *Didaktika prvopočátečního čtení a psaní*. 2. přeprac. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1989, 187 s. ISBN 80-7066-052-X.

KOŠEK BARTOŠOVÁ, Iva. *Metody nácviku elementárního čtení*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2014, 93 s. ISBN 978-80-7435-495-3.

KOŽÍŠEK, Josef. *Počátky čtení: methodický průvodce čítankou malých "Poupata"*. 2. vyd. Praha: Česká grafická Unie, 1925, 231 s.

MAŇÁK, J.; ŠVEC, V. *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003. 219 s. ISBN 80-7315-039-5.

PRŮCHA, Jan. *Přehled pedagogiky: úvod do studia oboru*. Praha: Portál, 2000, 269 s. ISBN 80-7178-399-4.

PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. Nové, rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2009, 395 s. ISBN 978-80-7367-647-6.

PŘÍHODA, Václav. *Globální metoda: nové pojetí výchovy*. Praha: Orbis, 1934, 121, [iii] s. Časové otázky.

RABUŠICOVÁ, M. *Gramotnost: staré téma v novém pohledu*. Vyd. 1. Brno: Masarykova univerzita, Filozofická fakulta, 2002, 199 s. Rubikon (Masarykova univerzita), sv. 8. ISBN 80-862-5114-4.

SANTLEROVÁ, Květoslava. *Metody ve výuce čtení a psaní*. Brno: Paido, 1995, 56 s., [3] s. příl. Edice pedagogické literatury. ISBN 80-85931-05-2.

Sikorová, Z. (2007a). *Hodnocení a výběr učebnic v praxi*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě.

TOMAN, Jaroslav. *Vybrané kapitoly z didaktiky čtení a literární výchovy I: Výcvik čtení, rozvoj kultury mluvené řeči a vyjadřování žáků na 1. stupni základní školy : Určeno pro posluchače Pedagogické fakulty v Českých Budějovicích*. České Budějovice: Pedagogická fakulta, 1991. ISBN 8070400196.

Učebnice

NOVÁČKOVÁ, Olga, Mgr. Alena DOLEŽALOVÁ, Mgr. Eva PROCHÁZKOVÁ a Mgr. Martina SCHORÍKOVÁ. *Živá abeceda: Pro 1. ročník základní školy*. Druhé vydání. Brno: NOVÁ ŠKOLA Brno, 2010.

ČERNÁ, Karla, Jiří HAVEL a Martina GRÝCOVÁ. *Už čteme a píšeme sami: Český jazyk 1 - genetická metoda*. Plzeň: Fraus, 2012.

WAGNEROVÁ, Jarmila. *Učíme se číst: učebnice čtení pro 1. ročník základní školy*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1998.

Seznam internetových zdrojů

DĚTSKÉ STRÁNKY. Sfumato splývavé čtení [online]. [cit. 2011-01-14]. Dostupné z:

http://www.detskestranky.cz/clanek/1896-sfumato_splyvave_cteni.htm

KUBÁNKOVÁ, Taťána. Splývavé čtení Sfumato [online]. [cit. 2011-01-18]. Dostupné z:

http://www.praha13.cz/3570_Splyvave-cteni-Sfumato

Přípravné třídy základních škol od školního roku 2017/2018. *Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy* [online]. Praha: QCL, 2020 [cit. 2020-01-15]. Dostupné z:

<http://www.msmt.cz/pripravne-tridy-zakladnich-skol-od-skolniho-roku-2017-2018>

Školní vzdělávací program: Charakteristika předmětů 1. stupeň [online]. Hradec Králové [cit. 2020-02-27]. Dostupné z:

https://www.zsgocarova.cz/ckphotos/1480746825_Charakteristiky%20p%C5%99edm%C4%9Bt%C5%AF%201.%20stupe%C5%88.pdf

Školní vzdělávací program: Základní škola Hradec Králové, Bezručova 1468 [online].

Hradec Králové [cit. 2020-03-02]. Dostupné z:

https://www.bezrucka.cz/files/kcfinder/files/SVP/SVP_Bezrucka.pdf