

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Ústav speciálněpedagogických studií

Diplomová práce

Alena Vaškových

Kritéria pro výběr materiálů pro počáteční čtení

Olomouc 2020

Vedoucí práce: PaedDr. et Bc. Eva Stryková

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

V Olomouci dne

Podpis:

Poděkování

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

OBSAH

OBSAH.....	4
ÚVOD.....	6
1 CHARAKTERISTIKA POČÁTEČNÍHO ČTENÍ.....	7
1.1 Vymezení pojmu počáteční čtení v rámci jednotlivých oborů	7
1.2 Vymezení pojmu čtení v rámci jednotlivých oborů.....	10
1.3 Vymezení pojmu čtenářská gramotnost.....	12
1.4 Čtení a život jedince	14
2 VZTAH OSVOJOVÁNÍ JAZYKA A POČÁTEČNÍHO ČTENÍ.....	15
2.1 Důležité body ve vývoji jazykových schopností	16
2.1.1. Foneticko-fonologická rovina.....	17
2.1.2. Lexikálně-sémantická rovina.....	17
2.1.3. Morfologicko-syntaktická rovina	17
2.1.4. Pragmatická rovina	18
2.2 Problémy během osvojování čtení	18
2.2.1. Specifické poruchy učení – dyslexie	20
3 METODY VÝUKY ČTENÍ – PŘEHLED NEJČASTĚJI POUŽÍVANÝCH METOD V ČESKÉ REPUBLICE.....	22
3.1 Analyticko-syntetická metoda	23
3.2 Genetická metoda	25
4 MATERIÁLY PRO VÝUKU POČÁTEČNÍHO ČTENÍ	27
4.1 Legislativní vymezení.....	27
4.2 Charakteristika kritérií	28
4.2.1. Vybraná materiální kritéria použitá v pilotním šetření.....	29
4.2.2. Vybraná pedagogická kritéria použitá v pilotním šetření.....	30
4.2.3. Vybraná logopedická kritéria použitá v pilotním šetření	31
5 FORMULACE VÝZKUMNÉHO PROBLÉMU	33
5.1 Hlavní cíl a dílčí cíle.....	34
5.2 Stanovení hypotéz a výzkumné otázky.....	34
6 METODIKA PŘEDVÝZKUMU	36
6.1 Proces sběru dat	36
6.2 Charakteristika výzkumného souboru	37
6.3 Analýza výsledků dotazníkového šetření	38

LIMITY STUDIE	65
SEZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH CITACÍ	72
SEZNAM PŘÍLOH	79

ÚVOD

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

Tato diplomová práce se věnuje vztahu vývoje řeči a čtení. Zaměřuje se na způsob, jakým je propojeno počáteční čtení a vývoj jazykových schopností jedince v materiálech, které pedagogové při výuce používají. Přesněji, zda jsou užívané materiály v souladu s jazykovým vývojem dítěte.

Cílem je získat počáteční vhled do problematiky výběru materiálu pro počáteční čtení z pohledu logopeda. Práce sleduje kritéria, která používají pedagogové 1. stupně při výběru materiálu pro výuku počátečního čtení. Logopedické hledisko se zaměřuje na kritéria odkazující na vývoj řečových a jazykových schopností jedince, zejména na jejich význam. Práce je strukturovaná jako pilotní šetření, má za úkol zjistit, zda je v této oblasti potřeba zvýšené logopedické intervence či nikoli.

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

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

1 CHARAKTERISTIKA POČÁTEČNÍHO ČTENÍ

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

1.1 Vymezení pojmu počáteční čtení v rámci jednotlivých oborů

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

V pedagogické literatuře je terminologie méně jednotná. Nejen, že se tu objevuje hned několik názvosloví, ale každý autor jim také dává jiný rozsah nebo je používá jako ekvivalenty. Hojně se můžeme setkat s termíny *počáteční čtení*, *prvopočáteční čtení* či *elementární čtení*. Fasnerová (2018) používá ve svých monografiích adjektiva *prvopočáteční* a *elementární* jako synonyma. Ve své nejnovější publikaci uvádí, že hlavním cílem prvopočátečního čtení a psaní je položit „základy čtenářské a písarské gramotnosti jako základní součásti všech dalších gramotností“ (Fasnerová, 2018, s. 10). Autorka pojem chápe jako bazální dovednost, která umožní rozvoj schopností, díky nimž je jedinec způsobilý dále dovednost čtení využívat.

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

Ve svých dřívějších publikacích Radka Wildová (1998, 2002) operuje s termínem počáteční čtení. Uvádí, že se jedná o samostatnou etapu počáteční čtenářské gramotnosti začínající vstupem do základního vzdělávání, přičemž zdůrazňuje, že adjektivum počáteční je pouze administrativní, protože počátky čtení lze najít už v mateřské škole. V pozdějších publikacích Wildová (2004, 2005, 2012) operuje pouze s pojmy *čtenářská gramotnost* či *počáteční čtenářská gramotnost*.

Cíle výuky počátečního čtení

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

Proměna výuky přišla společně s RVP na přelomu tisíciletí. Výuka se začala více orientovat na individuální rozvoj žáka, ten se stává aktivním prvkem vyučovacího procesu (Wildová, *ibid.*).

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

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

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

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

Osvojování čtení probíhá dvěma způsoby:

- Implicitním učením – podvědomé, bezděčné, je možné jej pozorovat již v předškolním věku. Dítě si uvědomuje pravidelnosti pravopisu, grafo-fonologickou pravidelnost a grafo-morfologickou pravidelnost.
- Explicitním učením – cílené, strukturované učení (Gillon, 2004; Goumbert, 2012 in Krejčová, 2018).

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

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

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

Dekodování čteného textu a jeho porozumění

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

Dekodováním se rozumí využití znalostí o shodě mezi grafémem a fonémem pro rozvoj čtení. Začátek této fáze je typický pro konec předškolního věku a počátek formální výuky čtení, kdy se žáci explicitně učí názvy jednotlivých písmen a utvrzují vztahy mezi určitou hláskou

a písmenem (Coheart, 2004 cit. dle Kucharské et al., 2014). Dekódování si žáci zautomatizují podle Váryové (2012), Schöffnerové a Mikulajové (2012) v období konce prvního a začátku druhého ročníku základní školy, což považujeme za relativně krátký čas. Projevem úspěšného dekodování je jistota při čtení slov i pseudoslov. Caravolas et al. (2013) v interjazykové studii dokazuje, že doba automatizace dekodování závisí na transparentnosti ortografického systému jazyka. Český jazyk má vysoce transparentní ortografický systém, a proto jeho automatizace probíhá rychleji než např. u anglického jazyka. Na vývoj raného čtení (dekódování) mají vliv tři kognitivní a jazykové předpoklady: fonematické povědomí, znalost písmen a rychlé pojmenování (Caravolas et al., 2012).

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

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

1.2 Vymezení pojmu čtení v rámci jednotlivých oborů

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Pedagogům nejvíce známá autorka knih, které se zabývají čtením a jeho poruchami, Olga Zelinková (2008), dovednost čtení segmentuje na činnosti:

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

Odborníci z pole psycholingvistiky se zabývají především vztahem mezi čtením a jazykovými dovednostmi jedince. Samotný proces čtení spočívá ve snaze porozumět napsané řeči. Cílem tohoto děje je získání přístupu k významu textu. Základem pro porozumění významu je naučení se vizuálnímu kódu používanému danou kulturou pro přenesení řeči do řady vizuálních symbolů (Goswami, Ziegler, 2010).

1.3 Vymezení pojmu čtenářská gramotnost

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

Pojem *gramotnost* se objevuje v 19. století ve spojení s pojmem analfabetismus (tzn. negramotnost). Klíčové postavení mezi druhy gramotnosti má čtenářská gramotnost. Jedná

se o komplex dovedností a znalostí jedince. Využívá proces čtení jako nástroje k dosažení určitých informací a dalších schopností pro následné naložení s údaji. Úroveň čtení nemusí zpravidla být v přímé úměrnosti k čtenářské gramotnosti. Autoři zdůrazňují schopnost čtenáře myslet, přemýšlet o určitém textu, vytvářet názory, diskutovat o nich (Průcha, Walterová, Mareš, 1998). Pojem čtenářská gramotnost zahrnuje motivaci, osobní zájem či zkušenost, jedná se o ideální výsledek procesu čtení (Doležalová, 2014).

Definování současného pojetí čtenářské gramotnosti se objevuje v 90. letech 20. století v souvislosti s Mezinárodním rokem gramotnosti a s výzkumem čtenářské gramotnosti PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study), který v českých školách poprvé proběhl v roce 1994. Od té doby probíhá pravidelně v čtyřletých intervalech. *“Čtenářská gramotnost je v šetření PIRLS chápána jako tvořivý a interaktivní proces, při kterém se klade důraz na funkční povahu čtení. Čtenáři by v tomto pojetí měli ovládat čtenářské strategie, při kterých uplatňují své znalosti a zkušenosti, přemýšlejí o tom, co si přečetli, vytvářejí si vlastní představy a identifikují podstatné informace a myšlenky.”* (webové stránky ČSI).

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

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

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

Současné pojetí počáteční čtenářské gramotnosti klade důraz na rozvoj čtenářských dovedností (Kucharská, 2014). Kontext počáteční čtenářské gramotnosti zdůrazňuje nutnost rozvíjet tuto dovednost společně se psaním, řečí, poslechem a myšlením žáka (Wildová, 2004). Proměna pojetí čtení v kontextu čtenářské gramotnosti se odráží i v proměně definice této dovednosti. Od původní definice, vysvětlující čtení jako proces dekódování grafických znaků, postupně dochází k současnému vysvětlení tohoto pojmu, ve kterém je čtení vnímáno jako

„složitý, mimořádně komplexní, mnohokomponentový a mnohoúrovňový, dynamicky se měnící psychologický proces,“ (Zápotočná, O., Pupala, B., 2001).

1.4 Čtení a život jedince

Čtení lze označit za velice komplexní proces, jehož úspěšné zvládnutí je podmíněno mnoha různými faktory. Kvalita zvládnutí a praktické využití čtení významně zasahují do každodenního všedního života člověka. Z tohoto důvodu se jím zabývá i spousta odborníků nejen z oblasti humanitních oborů, ale často se stává předmětem například neurolingvistických výzkumů. Z toho pramení spousta možností, jak ke čtení přistupovat.

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

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

Podle Mertina (ibid.) lze z nejnovějších výzkumů vyčíst velký důraz, který je kladen na předškolní období, v němž si dítě osvojí rozhodující předpoklady pro zvládnutí čtenářských dovedností. Čtení je dovednost, která nám celý život pomáhá zpracovávat informace (Krejčová, 2018).

2 VZTAH OSVOJOVÁNÍ JAZYKA A POČÁTEČNÍHO ČTENÍ

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

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

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

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

Výuka čtení nezačíná vstupem do 1. ročníku základní školy, ale mnohem dříve. Již v mateřské škole se dítěti dostává „vzdělání“ v tzv. čtenářské pregramotnosti. Formou hry si tak jedinec procvičuje a trénuje oblasti lidské existence, které potřebuje pro úspěšné zvládnutí už plně vědomé výuky počátečního čtení. Správná činnost funkcí percepčních, zejm. vizuálních a auditivních, kognitivních a taktéž motorických totiž podmiňuje zdařilou akvizici čtení (Jucovičová, Žáčková, 2008).

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

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

komplikovanější. Přesto pravděpodobnost korelace možných obtíží během výuky počátečního čtení s obtížemi v komunikační schopnosti není malá. Z toho důvodu je spolupráce logopeda a pedagoga 1. stupně více než vhodná.

Posuzování úrovně jazykových schopností patří mezi oblasti, které spadají do kompetencí logopeda. Ten na základě jejich diagnostiky dokáže odhalit dítě s rizikem výskytu obtíží při osvojování čtení. Logoped naplňuje funkci mostu při přechodu ze školy mateřské do školy základní. Na základě úrovně jazykových schopností spolupracuje s rodiči na výběru školy s vhodnou filosofií, stylem výuky a v neposlední řadě metodou výuky počátečního čtení, která dítěti společně s intervencí pedagoga pomůže dané těžkosti zvládat.

2.1 Důležité body ve vývoji jazykových schopností

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

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

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

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

2.1.1. Foneticko-fonologická rovina

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

Percepce foneticko-fonologické roviny se u dětí rozvíjí už v prenatálním období. Výzkumy prenatální citlivosti z 80. let dokázaly, že děti vnímají řeč už v matčině děloze (Decasper, Spencer in Seidlová Málková, Smolík, 2014). Dítě si díky tomu osvojí před narozením znění svého mateřského jazyka a rozpozná od sebe jazyky s různým typem rytmu (Smolík, 2020). Po narození se předmětem zájmu výzkumných pracovníků stává dětský křik a broukání.

2.1.2. Lexikálně-sémantická rovina

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

2.1.3. Morfologicko-syntaktická rovina

Tato rovina zahrnuje uplatňování gramatických pravidel v mluvním projevu, gramatickou správnost slov, vět, slovosledu, rodu čísla, pádu atd. Jednotkami této roviny jsou morfémy

a slova (Dvořák, 2007). Název morfologicko-syntaktické roviny v sobě nese termíny morfologie a syntax.

2.1.4. Pragmatická rovina

Pragmatickou jazykovou rovinu můžeme považovat za nejméně prozkoumanou. V publikacích, které se zabývají logopedií, vývojem řeči, komunikací či narušenou komunikační schopností, je pragmatická rovina často zmíněna jen v minimálním rozsahu. Lechta v Logopedickém repertoriu z roku 1987 sice pragmatickou jazykovou rovinu zmiňuje v kapitole *Jazykové roviny v ontogenéze*, ovšem zmiňuje u ní ve výčtu rovin pouze to, že se jedná o sociální aplikaci komunikační schopnosti, někdy se jí říká pragmatická a nepředstavuje pouhé shrnutí jazykových rovin, ale kvalitativně vyšší proces. V samotném popisu rovin jí zde ovšem pozornost věnována není (Lechta, 1987). O pragmatické jazykové rovině se zmiňuje ve větší míře například Kerekrétiiová (2009), a to z hlediska lingvistického, a také Lechta (2003) z hlediska diagnostiky vývoje řeči dítěte.

2.2 Problémy během osvojování čtení

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

Úkolem logopedů je:

- prevence vývojových poruch řeči,
- cílené vyhledávání dětí ohrožených vývojovými poruchami čtení a psaní, už před zahájením školní docházky především na základě jazykových, ale i kognitivních a motorických schopností,
- rozvíjení deficitní schopnosti u rizikových dětí ještě před nástupem do školy,
- intervence ve školním věku jedince, která má za úkol upozornit na jazykové a kognitivní deficity,

- logopedická intervence započatá v jakémkoli věku, na základní i střední škole (Lechta, 2005).

Borkowski (1996) realizoval v USA výzkum, v němž mapoval poruchy učení u žáků v druhém ročníku školní docházky. Obdobné výsledky se předpokládají i v ČR. Bylo zjištěno, že 75–80 % korespondentů má základní deficity v jazykových schopnostech a čtení. U 15–20 % dětí byla diagnostikována porucha učení. U většiny dětí s problémy čtení ve druhém ročníku lze zpětně vysledovat jazykové deficity už v mateřské škole (Lechta, 2005).

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

Býtešnicková (2007) uvádí analýzu komunikačních kompetencí dětí předškolního věku z let 2005/2006, kdy problémy s výslovností mělo 27 % dětí, malou slovní zásobu vykazovalo 29,8 % a problémy s vyjadřováním mělo 33,4 %. Zhruba u poloviny mladistvých delikventů se odhalí nezjištěná porucha učení.

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

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

Logoped pracuje jak na nedostatečných řečových dovednostech, tak i na specifických poruchách učení. Ze zkušenosti klinických logopedů je tento komplexní přístup pro dítě výhodnější (Neubauer et al., 2018).

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

2.2.1. Specifické poruchy učení – dyslexie

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

U jedinců se specifickou poruchou učení (dále jen SPU) pozorujeme obtíže v časoprostorové orientaci v plánování, v krátkodobé paměti, v rozlišování podstatného a vedlejšího, rozkládání sil na určitý výkon v pozornosti atd. SPU není přímo úměrně spojeno s inteligencí, většina jedinců s SPU má průměrný až nadprůměrný intelekt. Průběh a projevy jsou variabilní v závislosti na závažnosti a rozsahu poruchy u každého jedince.

U dětí s rizikem vzniku dyslexie v předškolním věku lze pozorovat nezáměr o hry se slovy a zvuky. Mohou se objevit problémy s učením textů, básniček, obtížně si zapamatovávají názvy písmen, číslic, názvy dnů v týdnu. Jedinci nemusí pochopit rýmování či spojování hlásek s písmeny. Na začátku prvního stupně dominují obtíže se spojováním písmene se zvukovou podobou. Děti nedokážou hláskovat, pletou si matematické znaky, během hlasitého čtení nezvládají přiměřené tempo, čtou pomalu, s velkou námahou, s chybami, bez porozumění. Jedinci působí potíže se čtením i jednoslabičná slova, špatně se orientují v pojmech hláska – slovo – věta. Na konci prvního stupně přetrvávají obtíže s výslovností, se čtením dlouhých a víceslabičných slov, zaměňují podobně znějící slova, stále se objevují obtíže s názvy číslic. Samotné čtení je namáhavé, pomalé a nepřesné, stále jsou přítomny nedostatky v porozumění (Neubauer et al., 2018).

Výuku by měl pedagog vést tak, aby zohledňovala individuální rozvoj každého žáka. Měli by tedy být při výuce voleny takové vyučovací prostředky, např. metody, učebnice, pracovní sešity atd., které podporují aktivitu žáka, rozvíjejí jeho tvořivost, učí řešit problémové situace a spolupracovat s ostatními při vlastním vzdělání (Wildová, 2004). To vše poukazuje na velmi vysoké nároky na všechny vyučovací prostředky včetně učebnic. Chic, Ho, Yeung (2012 in Krejčová, 2018) dokázali, že jedinci s dyslexií zůstávají na nižší úrovni porozumění textu.

Z longitudinální studie Pospíšilové a Zapletalové (2016 in Neubauer et al., 2018) se dozvídáme, že 98 % z testovaných dětí s diagnózou vývojová dysfázie v předškolním věku trpí dyslexií a další symptomatologií smíšené poruchy učení. Zbytek dětí zatím kompenzuje mírný stupeň poruchy nadprůměrným inteligenčním kvocientem.

Projekt EDEL – WP2 a navazující projekt GAUK se věnuje skupině dětí s větší mírou ohrožení obtížemi v oblasti gramotnosti, než hrozí běžné populaci. Tzv. riziko dyslexie se

přiřazuje dětem se specificky narušeným vývojem řeči a jazyka a dětem s familiární zátěží pro vznik dyslexie (Kucharská, 2014).

3 METODY VÝUKY ČTENÍ – PŘEHLED NEJČASTĚJI POUŽÍVANÝCH METOD V ČESKÉ REPUBLICE

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

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

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

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

- převládající smyslové vnímání (zrak × sluch),
- výkonnost v myšlenkových operacích (analýza × syntéza),
- převládající usuzovací postupy (induktivní × deduktivní),
- počátek ve výuce (nejprve praktická činnost × nejprve vysvětlení teorie),
- postup ve výuce (nejprve vysvětlit, poté uplatnit × pod vedením vyřešit úlohu a z ní pravidlo odvodit),
- metoda pokus omyl × nejprve vysvětlí učitel,
- typologie motivace (emoce × povinnost, svědomitost),
- míry uplatnění spontaneity.

V dnešní době, na počátku 21. století, lze stále za tradiční metodu čtení v České republice považovat analyticko-syntetickou metodu. Po rozšíření genetické metody čtení v 90. letech

začali odborníci obě metody srovnávat. Z výsledků vyplývá, že obě metody jsou garancí dobrého rozvoje čtení za podmínky správného didaktického postupu ze strany učitele, ale také dobré motivace žáka (Wildová, 2005; Laštůvková, 2009; Kocurová, 2012; Maňourová, 2013; Maňourová in Kucharská, 2014).

3.1 Analyticko-syntetická metoda

V tradičním pojetí se analyticko-syntetická metoda výuky čtení zařazuje z hlediska principu skládání písmen do slabik a slov mezi metody syntetické (Kucharská, Barešová, 2011). Tyto metody vycházejí z jednotlivých písmen, které postupně spojují do slabik a slov. Charakteristickým rysem těchto metod je trvání na přesných metodických postupech. Za primární předpoklad pro čtení s porozuměním se považuje silné zaměření na techniku čtení, což jak uvádí Wildová (2005), může vést k postupnému snížení zájmu o čtení. Vychází z mluveného projevu žáka. Nejprve dělí celek (větu) na jednotlivé části, následně nejmenší elementy opět skládá do větších celků (Fasnerová, 2018).

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

Na rozvoji vyjadřování se nezbytně podílí i logopedická intervence, která je podle Wildové na mnoha školách již dobře zajištěna. Jako problém se jeví nezáměr rodičů o systematickou spolupráci s logopedem.

Při organizaci obsahu v přípravném období podle Wildové spouště učitelů dělá problém individualizace. Přitom právě individualizace je klíčový prvek moderního pojetí vyučování, individualizace aktivit může konkrétnímu jedinci výrazně zmenšit problémy a pomoci v rozvoji počátečního čtení i celkového vzdělávání.

Délka přípravného období záleží na konkrétní situaci ve třídě i na vybrané metodě výuky čtení. U analyticko-syntetické metody to může být jen pár dní. Další aktivity spadající pod přípravné období se zařazují souběžně s nácvikem prvních písmen. Tento postup stimuluje

zájem žáků o čtení. Na druhé straně klade velký důraz na učitelovu schopnost organizace a předpoklad nepodcenit důležitost těchto aktivit. Je třeba zdůraznit, že řadu aktivit a cvičení pro přípravu na čtení je nezbytné zařazovat do výuky čtení i v průběhu školního roku.

Nácvik nového písmene by měl by probíhat multisenzoriálně. Žákům to pomůže lépe si písmeno, a hlavně fonémo-grafémový vztah, zapamatovat a zautomatizovat. V praxi se však můžeme setkat se skutečností, že tímto způsobem pedagogové se žáky nacvičují pouze několik prvních písmen. Při nácviku nového písmene považujeme za důležitý i rozvoj fonemického sluchu. Setkáváme se zde s úskalím, že sice učitelé důsledně upevňují sluchové rozlišení hlásky na začátku slova, často však opomíjejí jeho upevnění na dalších pozicích.

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

Metoda uspořádává nácvik čtení slov do jednotlivých kroků, posloupnost kroků ve slabikářích bývá uspořádána různě.

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

V pojetí nácviku počátečního čtení u Fasnerové (2018) lze najít několik odchylek. Za cíl jazykové přípravy žáků na čtení, tzv. předslabikářového období, stanovuje zdokonalení komunikace žáků, a to rozšiřováním slovní zásoby, zejména spisovného jazyka. Učitel v tomto období seznamuje žáky i s krásnou literaturou a předčítá jim mnohé úryvky. Výuka českého jazyka by měla být pojata komplexně a většinou se nedělí na výuku gramatiky, literární výuku, a slohové vyučování. Dle Fasnerové (ibid.) je jedno, zda učitel nejprve nacvičí samohlásky nebo souhlásky (většinou s, l, m, p), jejichž pořadí závisí na jednotlivých didaktických materiálech. Fasnerová do tohoto období zahrnuje i nácvik prvních písmen. Potvrzuje, že nacvičování písmene by mělo probíhat všemi smysly. V rámci analyticko-syntetické metody se žáci seznamují ihned se všemi čtyřmi podobami písmene, v tiskací a psací formě. Identifikují také sluchovou podobu písmene.

Velmi zajímavou modifikaci analyticko-syntetické metody výuky čtení představila Maňourová (2013) ve své disertační práci. Spojila analyticko-syntetickou metodu s genetickou a dala dětem vybrat, který z přístupů je jim bližší. K tomu přidává psaní vět či příběhů hned od

začátku a zároveň kritizuje v materiálech počátečního čtení absenci zatím neznámých písmen v textech pro děti.

3.2 Genetická metoda

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

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

Velký důraz klade současná genetická metoda na rozvoj sluchového vnímání, současně však rozvíjí vnímání zrkové. Obě oblasti jsou rozvíjeny vcelku vyváženě, z čehož můžeme usoudit, že bude vyhovovat žákům sluchového i zrkového typu. Jak už bylo zmíněno, při čtení se nepoužívá slabika, děti slova hláskují a čtou celá naráz (Wágnerová, 2002).

Cílem je především pozitivní motivace dětí ke čtení. Slovní zásoba se rozvíjí přirozenou cestou pomocí pohádek, básniček a říkadel. Žáci se postupně hravou formou začínají seznamovat s velkou tiskací abecedou a týdně se naučí dvě až tři písmena. Žáci se naučí napsat své jméno, jména svých rodičů, kamarádů, spolužáků atd. Psaní rozvíjí a podporuje čtení. Od počátku školního roku učitel musí pravidelně zařazovat cvičení a aktivity pro rozvoj fonematického sluchového vnímání hlavně na hláskovou syntézu slov. Klíčový záměr první etapy nácvičky čtení je rozvoj sluchové percepce. Především jde o pochopení analýzy a syntézy (zautomatizovaná až v 7-8 letech), které se děje nejlépe pomocí didaktických her na základě písmen velké tiskací abecedy. Většinou trvá šest měsíců. Přitom žáci začínají číst jednotlivá

slova, věty, texty. Zároveň dochází k rozvoji zrakové percepce na všech úrovních (Fasnerová, 2018).

3.3 Splývavé čtení

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

Shrnutí

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

4 MATERIÁLY PRO VÝUKU POČÁTEČNÍHO ČTENÍ

Materiálem počátečního čtení pro účely této práce nazýváme učebnice nebo učební texty užívané během 1. ročníku základní školy. Akcent klademe zvláště na materiál pro nácvik prvních vět a textových celků. U nejméně využívané metody čtení v České republice, metody analytiko-syntetické, se jedná zpravidla o slabikář doplněný pracovním sešitem Živá abeceda.

V první kapitole mimo jiné popisujeme potřebu úspěšně zvládnutého procesu čtení i množství jeho nároků na jedince. Z těchto důvodů jsou materiály používané k jeho osvojení neustále ve středu zájmu mnoha oborů. Velice často se můžeme setkat s rozmanitými analýzami těchto materiálů na úrovni závěrečných prací. Diplomové, bakalářské i jiné závěrečné práce nejen na pedagogických fakultách se zabývají materiály z různých úhlů pohledů, ať už jde o jeho cestu časem (Tučková, 2008), charakterizování pozice materiálu ve výuce, dílčí podrobné analýzy jednotlivých materiálů či stručné rešerše materiálů momentálně dostupných.

Časté jsou i práce zkoumající materiály ve vztahu k metodě počátečního čtení, k žákům se specifickými vzdělávacími potřebami, k doplňujícím materiálům, k využití v praxi. Další závěrečné práce si vzaly za cíl materiály pro počáteční čtení přímo vytvořit, ovšem tyto práce jsou zpravidla zaměřené primárně na grafickou část a nejsou veřejně přístupné.

4.1 Legislativní vymezení

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

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

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (dále jen RVP ZV) jako cíle v 1. období prvního stupně (1.-3. ročník) uvádí „žák ovládá plynulé čtení s porozuměním textům přiměřeného rozsahu a náročnosti, čte a přednáší z paměti ve vhodném frázování a tempu literární texty přiměřené věku“ (RVP ZV, 2017, s. 20). Výčet dovedností týkajících se počátečního čtení v RVP ZV se od původního znění z roku 2005 do poslední aktualizace nezměnil. Momentálně Národní pedagogický institut České republiky zaštiťuje vznik pokladových analytických studií, na základě jejichž výsledků se RVP ZV bude dále přepracovávat a inovovat. Na názory pedagogů vůči RVP se ptala formou ankety redakce časopisu *Rodina a škola*. Reakce byly velice rozporuplné a zastoupily celou škálu od pozitivního hodnocení, přes volání po změně, až po velmi negativní odezvu (Nejedlý, 2019).

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

Schvalovací doložka ovšem není nutná. Pro využívání jakéhokoli materiálu k vyučování zákon stanovuje jako podmínku pouze soulad s Ústavou České republiky. Nevýhoda těchto materiálů ovšem tkví ve finanční náročnosti. Kdy pořizovací cena takového materiálu může několikanásobně převyšovat pořizovací cenu materiálu se schvalovací doložkou.

4.2 Charakteristika kritérií

Podrobné analýzy materiálů pro počáteční čtení dle daných kritérií nalezneme ve zmiňovaných závěrečných pracích, proto se zde jimi nebudeme zabývat, pouze je krátce charakterizujeme. Nedostatek spatřujeme v zaměření pouze na slabikáře, tedy na materiály pro počáteční čtení určené pro výuku analyticko-syntetickou metodou. Srovnávací analýzy materiálu pro počáteční čtení určené pro výuku genetickou metodou nebyly k účelu této diplomové práce dispozici.

Další slabou stránku analýz vidíme v absenci kritérií zaměřených na pořadí písmen, větnou stavbu textu určeného pro nácvik čtení a také vhodnost slovní zásoby. Předpoklady posoudit tato uvedená kritéria mohou spadat, kromě pedagogů a odborníků zabývajících se vývojovou lingvistikou, taktéž logopedům. Z tohoto důvodu je jim věnována větší pozornost v kapitole 2 této práce i v pilotním šetření.

4.2.1. Vybraná materiální kritéria použitá v pilotním šetření

Kritérium „nakladatelství“ bylo vybráno zejména kvůli své zcela zásadní roli při vzniku konečné podoby daného materiálu, jeho produkce a identifikace. Po roce 1989 vzrostl počet nakladatelů a s ním i množství nově vydávaných materiálů pro počáteční čtení. Řada nakladatelství vydala za dobu své působnosti jeden exemplář, některá ovšem nabízí možností více, např. velká nakladatelství jako Alter, Nová Škola, SPN či Didaktis. Jiné, např. Hanami, se prezentují jedním materiálem, jenž je často součástí mezipředmětové řady. Zajímavý je momentální počín nakladatelství Taktik Internacional, které v letošním roce vydalo reedice či nové edice učebnic a materiálů, v nichž, dle svých slov, reaguje na připomínky pedagogů. Nakladatelství též podává na příslušný odbor MŠMT podnět pro získání schvalovací doložky.

I když má schvalovací doložka funkci pouze informativní, její přítomnost nebo nepřítomnost (dle Kvapilové, 2008) často ovlivňuje cenu daného produktu. Toto tvrzení se ovšem nepotvrdilo. Kritérium „ceny“ by z etického hlediska nemělo být rozhodující a nemělo by upozadit kritéria hodnotící kvality materiálu. Avšak při výběru mezi dvěma či více materiály může zaujmout slevový program daných nakladatelů. Běžně nacházíme slevy odvíjející se od počtu zakoupených kusů či výše platby. Nakladatelé taktéž nabízí výtisky pro pedagogy nebo interaktivní verzi zdarma. Hojně se objevuje se také kombinace těchto bonusů.

V 80. letech se pochybovalo, zda tištěná učebnice přežije konec tisíciletí. V současnosti lze stále říct, že hlavním nosičem informací ve výuce je i nadále papír. Nedílnou součástí výuky se však stala také média vizuální, audiovizuální, elektronická či multimediální. Vypovídá o tom i název Mezinárodní asociace pro výzkum učebnic a edukačních médií – IARTEM (Průcha, 2006). Poslední vybrané materiální kritérium se zaměřuje na váhu doplňkových materiálů. V oblasti počátečního čtení jde zejména o nabídku elektronické verze učebnice nebo v několika případech o verzi upravenou pro interaktivní tabuli. Mezi doplňkové materiály počítáme i rozšiřující texty nebo např. optibook. Jedná se o ozvučenou verzi slabikáře nakladatelství Alter určenou žákům se zrakovým postižením.

4.2.2. Vybraná pedagogická kritéria použitá v pilotním šetření

V této podkapitole se zmíníme o čtveřici kritériích, u kterých čekáme v pilotním šetření převahu. U třech kritériích se jedná o obecnou klasifikaci obsahu materiálu pro počáteční čtení. Čtvrtým kritériem „součást řady“ se snažíme podchytit nebo vyvrátit trend upřednostňování ucelených edic pro celé ročníky základních škol. Většina nakladatelství nabízí učebnice a materiály pro všechny nebo alespoň hlavní předměty v konkrétním ročníku. U materiálů pro 1. stupeň, vydaných zejména v posledních letech, pozorujeme čím dál výraznější trend mezioborového propojení učebnic, ale i propojení grafické a obsahové, např. provázející postava.

Kritérium „přehlednost a členění“ je obecné měřítko skrývající v sobě veškeré parametry, které musí pedagog zohlednit při práci s učebnicí. Strukturu učebnice dělíme na verbální a neverbální část. V období počátečního čtení hraje velkou roli poměr mezi jednotlivými částmi i jejich uspořádání na stránce. U verbální složky posuzujeme funkci textu, typ a velikost písma, rozmístění textu na stránce. Funkcí textu můžeme najít hned několik. Pokud se jedná o materiál určený pro výuku počátečního čtení analyticko-syntetickou metodou, zpravidla v něm najdeme slova a věty psané všemi tvary písmen – psací, tiskací, malé i velké. Zde si může pedagog vybrat poměr, v jakém se texty vyskytují, např. materiály nakladatelství Alter či Nová Škola mají hlavní část textu tiskacím písmem a psací forma se vyskytuje pouze v malé míře, zatímco u materiálů nakladatelství Taktik a Fraus jsou pasáže psané psacím písmem frekventovanější. Materiály určené pro výuku počátečního čtení genetickou metodou užívají pouze velká tiskací písmena. Velikost písma je napříč materiály nejednotná, závisí na celkovém rozlišení a množství textu na stránce. Vycházíme-li z právních předpisů, materiály pro počáteční čtení mají předepsanou minimální velikost písma 14 bodů, ovšem objevují se materiály, které využívají velikost větší (16–18 bodů). Celkové členění strany, rozmístění textu, jeho velikost a délka může mít vliv na úspěšnost a motivaci žáků s rizikem vzniku specifických poruch učení.

Dalším vybraným kritériem majícím zejména motivační funkci jsou ilustrace či fotografie. Navážeme-li na předcházející kritérium, je velmi důležitá proporce mezi textem a ilustrací či fotografií. Vhodně zvolená ilustrace nebo fotografie motivuje žáka k práci a může podnítit k další práci s materiálem. Zde nemáme na mysli pouze nácvik čtení, ale i procvičení popisné či vyprávěcí dovednosti dítěte, které zároveň rozvíjí fantazii. Nevhodně zvolená nebo umístěná ilustrace může znepríjemnit orientaci na stránce a upozadit samotný text, který by měl v celém materiálu dominovat. Velký vliv může hrát samotná osobnost ilustrátora, zmiňme za všechny příklad ikonického slabikáře ilustrovaného paní Helenou Zmatlíkovou. Mezi ryze

ilustrovanými materiály lze nalézt i takové, které kombinují ilustraci s fotografií. Tímto způsobem je sestaven slabikář nakladatelství Fraus, můžeme ovšem konstatovat, že v této publikaci se jedná spíše o negativní příklad, protože kombinace a množství neverbální složky slabikáře ztěžuje orientaci v textu.

Kritérium „aktuálnost“, myšleno aktuálnost témat cvičných textů, budí v určitých ohledech diskuze odborné i laické veřejnosti. Vzpomeňme na nedávný případ, který se stal u našich nejbližších sousedů. Na Slovensku vyšel před dvěma lety slabikář obsahující text týkající se rozvodu a vzbudil značnou vlnu nelibosti, že ministr školství přikázal text ze slabikáře vyškrtnout. Přitom podle současných statistik bez nadsázky nenajdeme třídu, již by nenavštěvovalo dítě pocházející z rozvedené rodiny. Opačným případem jsou některé, zejména dříve vydané, materiály, ty mohou obsahovat dnes již zřídka používaná slova nebo popisovat činnosti dnešním žákům zdaleka ne tak blízké. Což nemusí znamenat úplné zavržení materiálu, ovšem takovýto materiál klade ještě větší nároky na pojetí témat pedagogem.

4.2.3. Vybraná logopedická kritéria použitá v pilotním šetření

Tato podkapitola se orientuje na trojici kritérií, která nejvíce odráží pohled logopeda. Zaměřují se cíleně na podobu učiva v souvislosti s vývojem jazykových schopností, viz kapitola 2. Pokud je výše poukazováno na absenci tohoto pojetí v odborných analýzách materiálů pro výuku počátečního čtení, zmiňujeme zde jednu ojedinělou, zato však obsáhlou lingvistickou analýzu Mgr. Michaely Pospíšilové (2016), která zohledňuje též logopedické hledisko.

Pořadí písmen v materiálech pro výuku čtení není ani nemůže být zcela náhodné. Toho kritérium se opírá o dvě hlavní hlediska: artikulační (fonémové) a frekvenční (grafémové a hláskové). Autoři při sestavování materiálů pro výuku počátečního čtení zohledňují všechna hlediska, ovšem z logopedického pohledu upřednostňujeme vývojový artikulační aspekt. Velmi podrobná analýza vybraných slabikářů ukazuje částečnou shodu pořadí vokálů ve vývoji řeči, který popisuje Ohnesorg (in Pačesová, 1987) se zobecněným průměrným pořadím v daných materiálech. Oproti tomu lze pozorovat na průměrném zobecněném pořadí konsonantů v daných materiálech a pořadí vývojovém artikulačním přílišnou variabilitu, např. v dětské řeči se nejdříve dle Ohnesorga objevují okluzivy, které zastupují v materiálech pro výuku počátečního čtení písmena *m*, *p*, *t*, dále však materiály pro výuku počátečního čtení uvádějí často písmena *s*, *l*, *r*, jejichž fonémy se v řeči jedince objevují později, a nerespektují artikulační hledisko. Z tohoto příkladu lze usoudit, že artikulační aspekt může ovlivnit s velkou pravděpodobností pořadí vokálů i jistých konsonantů (zvláště na začátku a konci), může mít

vliv mimo jiné i na celé skupiny písmen (např. semiokluzivy *c* a *č* nebo skupinu písmen *t', d', ň*). Avšak v žádném z vybraných materiálů pro výuku počátečního čtení není prezentovaná celá hlásková řada ve stejném pořadí, jak dochází k vývoji řeči (Pospíšilová, 2016).

Kritérium „slovní zásoba“ se opírá o sémantický slovník dítěte. Autor musí zohlednit slovní zásobu přiměřenou věku dítěte a použít taková témata, která jsou dané věkové skupině nejen blízká, ale která ji taktéž motivují k dalšímu rozvoji počátečního čtení. V některých starších, ale stále používaných, materiálech lze najít slovní zásobu lehce zastaralou. U těchto materiálů je nutno si jeho specifčnost uvědomit a potažmo ji využít k další práci s textem.

Poslední vybrané kritérium „větná stavba“ se opírá především o výše zmiňovaný výzkum, který dokázal, že teprve starší a zkušenější čtenáři využívají k porozumění textu více sémantické a syntaktické vazby (Mutter, Hulme, Snowling et al., 2009). Z toho lze vyvodit, že mladší čtenáři mohou mít problém porozumět i na první pohled lehkým větám typu: „*Tome, Mate, máte tam pastelky,*“ nebo „*Sam je tu sám,*“. Skutečnost, že věty jsou složeny z velmi podobných slov může být pro začínající čtenáře přítěž.

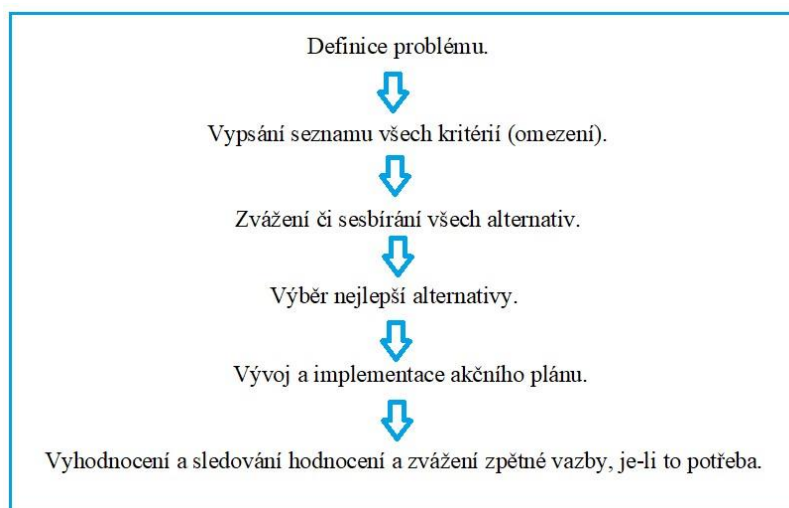
5 FORMULACE VÝZKUMNÉHO PROBLÉMU

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

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

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

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



Obr. č.1: Model DECIDE dle Kristiny Guo

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

a nejčastěji vložili do dotazníku s prosbou o seřazení podle váhy, kterou jednotlivým kritériím respondenti přisuzují.

Výzkumný problém lze tedy formulovat takto:

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

5.1 Hlavní cíl a dílčí cíle

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

Dílčí cíle:

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

5.2 Stanovení hypotéz a výzkumné otázky

Pro dotazníkové šetření byly zvoleny tyto hypotézy:

- 1 H_A : Respondenti (pedagogové na 1. stupni) přisuzují význačně větší váhu jazykovým kritériím než materiálním kritériím.
- 2 H_A : Mezi pořadím jednotlivých jazykových kritérií existuje souvislost.
- 3 H_A : Mezi pořadím jazykových kritérií u respondentů vyučujících pomocí analyticko-syntetické metody a pořadím jazykových kritérií u respondentů vyučujících pomocí genetické metody je rozdíl.
- 4 H_A : Mezi vybranými materiály počátečního čtení a pořadím jazykových kritérií existuje signifikantní vztah.

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

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

Následně byly alternativní hypotézy transponovány na nulové hypotézy:

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

2 H_0 : Mezi pořadím jednotlivých jazykových kritérií neexistuje souvislost.

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

4 H_0 : Mezi vybranými materiály počátečního čtení a pořadím jazykových kritérií neexistuje signifikantní vztah.

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

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

6 METODIKA PŘEDVÝZKUMU

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

6.1 Proces sběru dat

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

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

Součástí dotazníku je univerzální průvodní dopis. V něm oslovujeme respondenty s žádostí, seznamujeme je v krátkosti s tématem práce a cíli šetření a uvádíme orientační dobu potřebnou k vyplnění (Příloha 1).

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

Dotazník použitý ke sběru dat obsahuje 8 položek. Nosičem obsahu je papír. Formátování bylo zvoleno na šířku listu s tiskem dvou stran dokumentu na jednu stranu listu. Na první stranu byl vložen průvodní dopis s kontaktem na autorku. Po zvážení byl na konec dotazníku aplikován

prvek origami skládanky jako poděkování za ochotu. Konečnou podobu dotazníku lze najít v seznamu příloh pod názvem Příloha 2.

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

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

6.2 Charakteristika výzkumného souboru

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

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

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

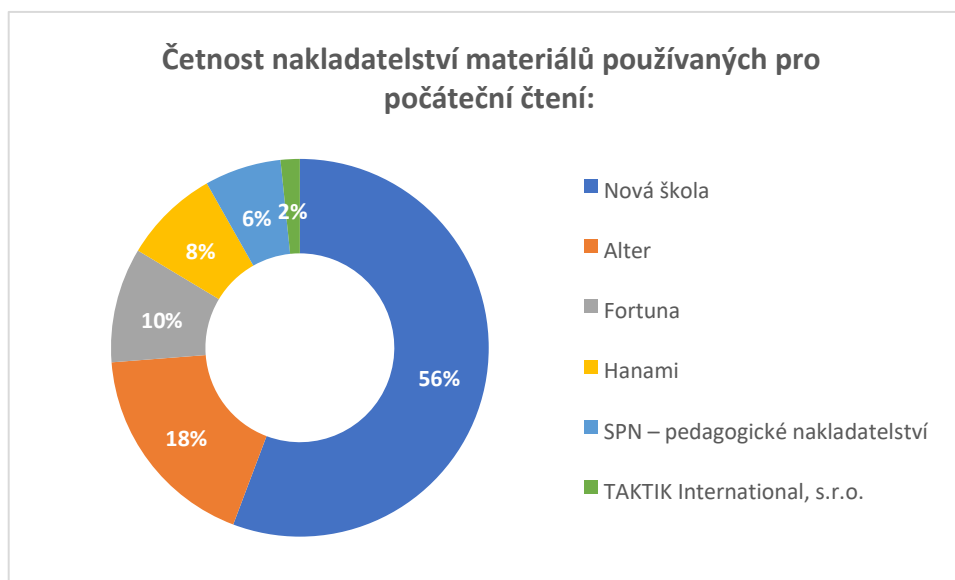
6.3 Analýza výsledků dotazníkového šetření

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

Souhrnně bylo rozdáno 110 dotazníků konkrétním pedagogům 1. stupně nebo jejich nadřízenému. Následně se omluvilo 11 pedagogů z důvodu nepochopení některých položek dotazníku, konkrétněji se jevem zabýváme v limitech studie. Další 2 dotazníky byly vráceny z důvodu nesplnění kritéria zkušenosti s výukou počátečního čtení v 1. ročníku ZŠ. Celkem se zpět vrátilo 75 vyplněných dotazníků. Ke zpracování údajů bylo použito 61 z nich. Zbýlých 5 vyplněných dotazníků bylo ze vzorku vyjmuta kvůli chybnému vyplnění nebo opomenutí některé z položek. návratnost dotazníku tedy byla 68,2 %.

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

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



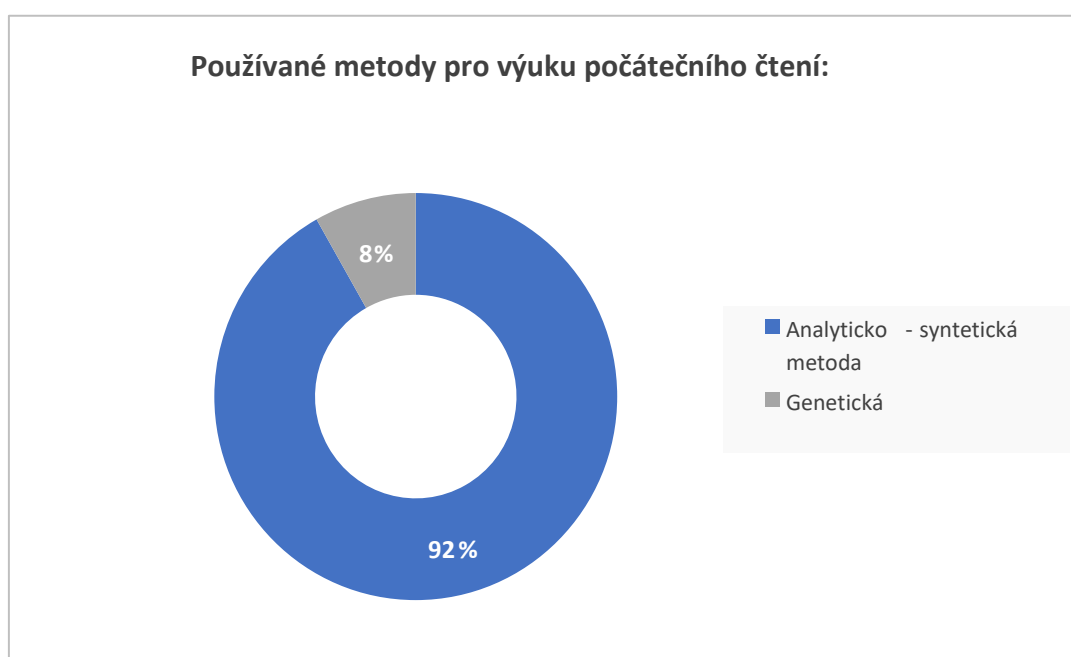
Graf č. 1: Četnost nakladatelství materiálů pro počáteční čtení uvedená v dotaznících

Přesto, že se v položce dotazujeme na konkrétní název materiálu pro počáteční čtení použitého respondentem, odpovědělo na ní pouze 26 respondentů, tj. 43 %. Dále vycházíme

pouze z názvu nakladatelství, které daný materiál vydalo. Graf č. 1 znázorňuje procentuální zastoupení odpovědí na položku. 34 respondentů (56 %) odpovědělo, že používá materiály od nakladatelství Nová škola – duhová řada, 11 respondentů (18 %) uvedlo nakladatelství Alter, 6 respondentů (10 %) používá ve výuce materiály od nakladatelství Fortuna, skupina 5 respondentů (8 %) uvedla materiály malého nakladatelství Hanami, 4 respondenti uvedli, že používá SPN – pedagogické nakladatelství, 1 respondent (2 %) uvedl materiály nakladatelství TAKTIK International, s. r. o.

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

Položka číslo 2 zní: „Jakou metodu počátečního čtení používáte?“



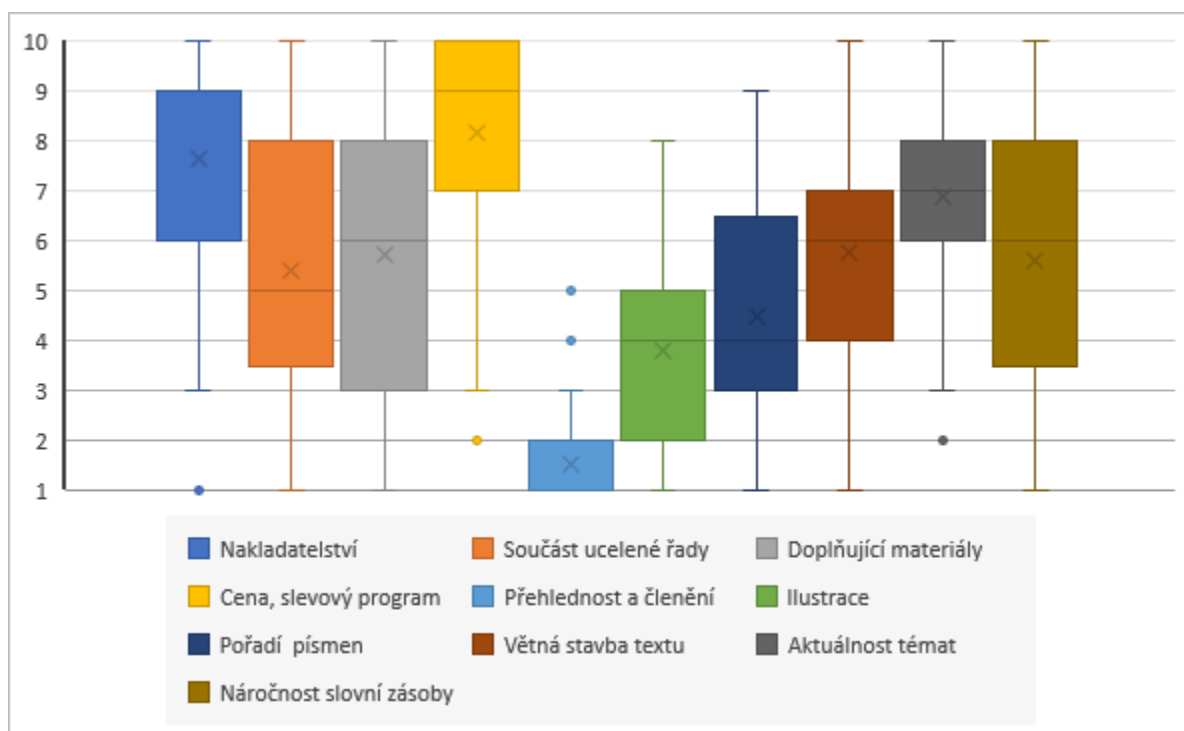
Graf č. 2: Používané metody pro výuku čtení

Výsledky četností odpovědí na tuto položku můžeme ilustrovat takto: 56 respondentů (tj. 92 %) uvedlo analyticko-syntetickou metodu, z toho 4 respondenti uvedli jako používanou metodu Sfumato neboli metodu splývavého čtení, kterou přiřazujeme na základě poznatků Anny Kucharské (2014) k analyticko-syntetické metodě jako modifikaci. Genetickou metodu uvedlo 5 respondentů (8 %). U položky číslo 2 jsme si dovolili interpretaci některých odpovědí.

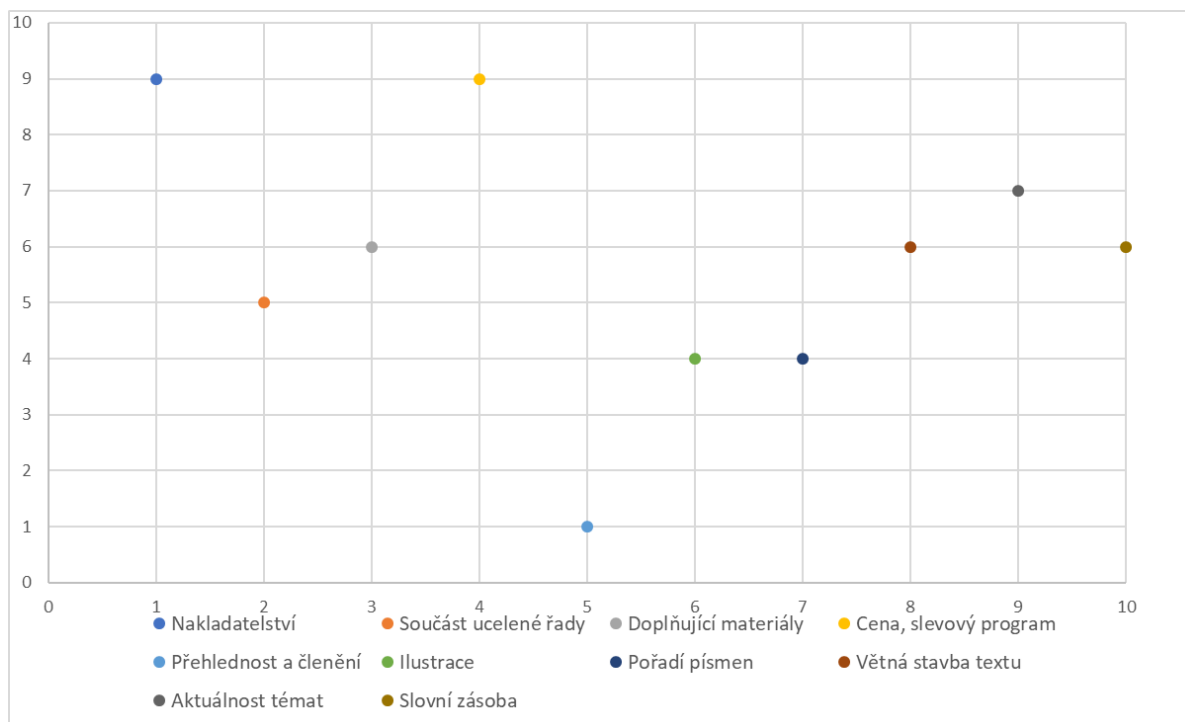
Odpověď respondenta č. 1 „klasickou“ interpretujeme z pohledu historie metod používaných na území České republiky (viz například Košek Bartošová, 2014) a na základě dostupných výzkumů na toto téma (například Kucharská, Barešová, 2012) jako metodu analyticko-syntetickou. Odpověď respondenta č. 2 „hláska – slabika – slovo“ interpretujeme na základě poznatků z kapitoly 3 jako metodu analyticko-syntetickou s převahou syntetických cvičení. Odpověď respondenta č. 3 „A-S“ interpretujeme jako zkratku pro metodu analyticko-syntetickou. Odpověď respondenta č. 4 „ASM“ interpretujeme taktéž jako zkratku analyticko-syntetické metody.

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

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



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



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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

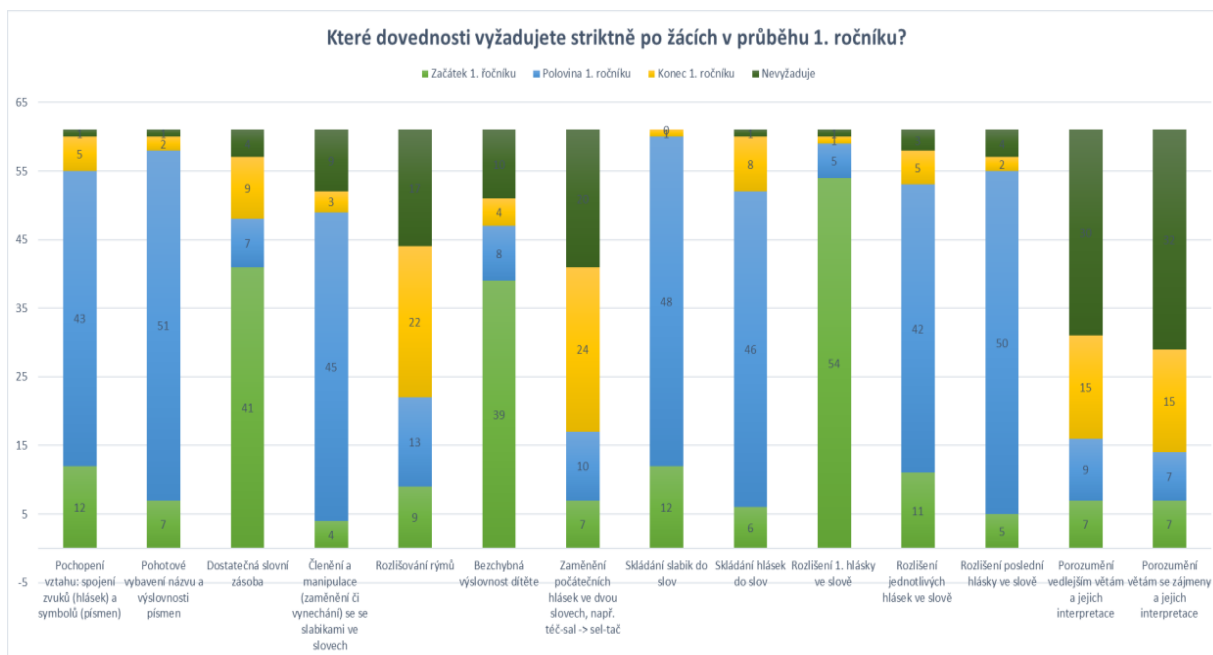
Instrukce zní: „V následujících třech otázkách se ptám na nejzazší dobu, kdy podle Vás žák musí daný úkol dokázat splnit automaticky, bez zaváhání či četných chyb. Tedy dobu, kdy (pokud žák daný úkol nezvládá s jistotou) začínáte pomýšlet u konkrétního žáka o nějakém druhu podpory navíc.“

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

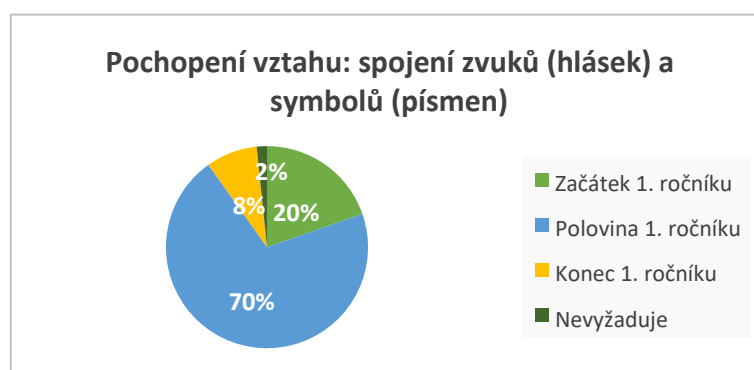
Položka číslo 4 zní: „Prosím, označte dovednosti, které po žácích striktně vyžadujete při nástupu do 1. třídy.“

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

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

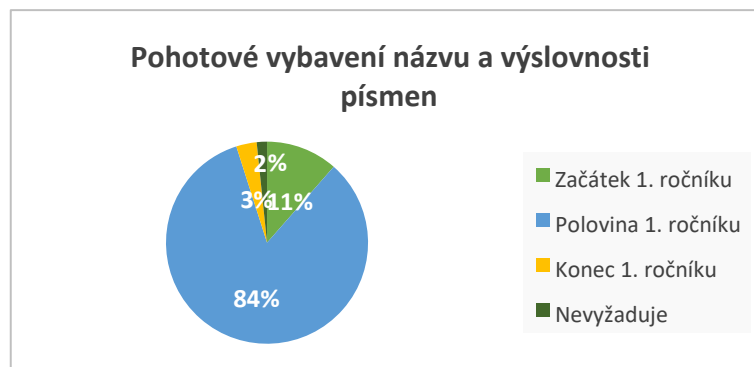


Graf č. 5: Shrnující graf vyžadovaných dovedností respondenty v průběhu 1. ročníku



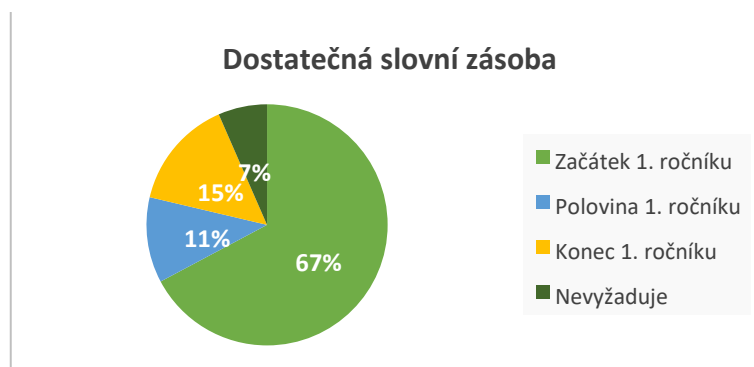
Graf č. 6: Pochopení grafém-fonémového vztahu – doplňující graf

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



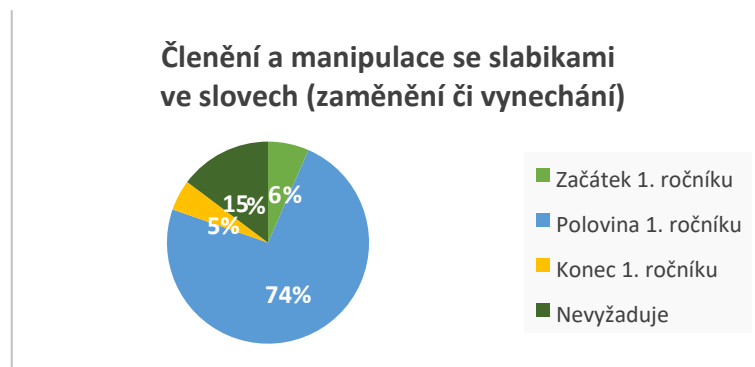
Graf č. 7: Pohotové vybavení si názvu a výslovnosti písmen – doplňující graf

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



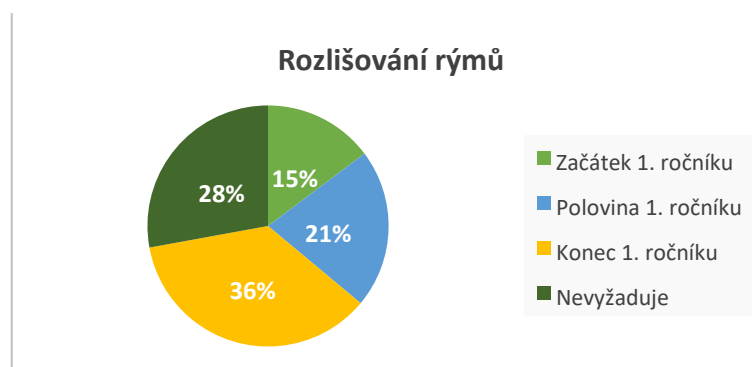
Graf č. 8: Dostatečná slovní zásoba

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



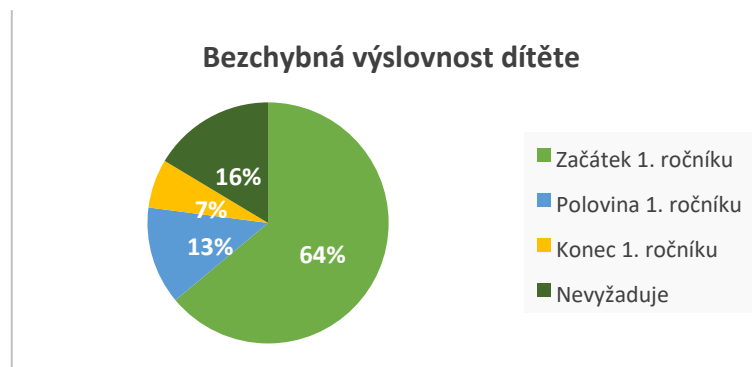
Graf č. 9: Členění a manipulace se slabikami (zaměnění či vynechání)

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



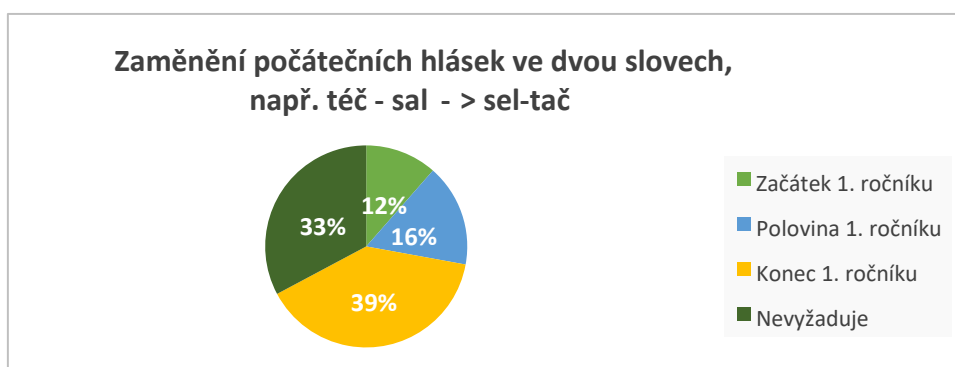
Graf č. 10: Rozlišování rýmů

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



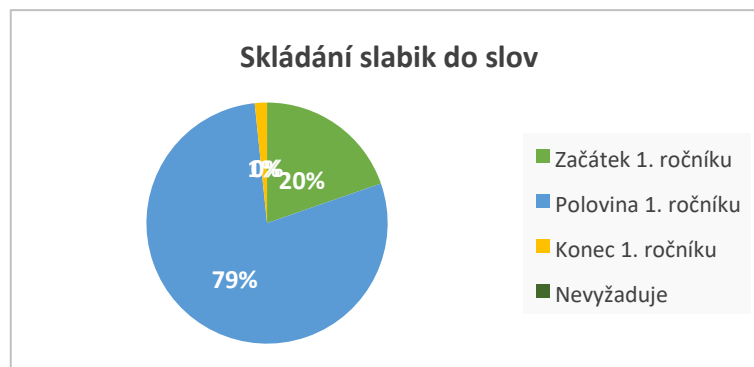
Graf č.11: Bezchybná výslovnost dítěte

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



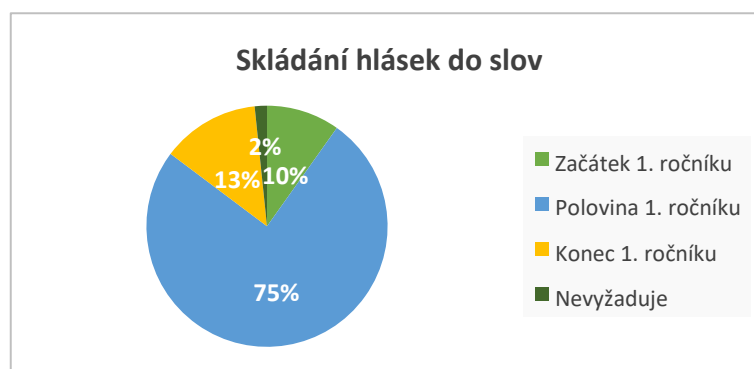
Graf č. 12: Zaměnění počátečních hlásek ve dvou slovech

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



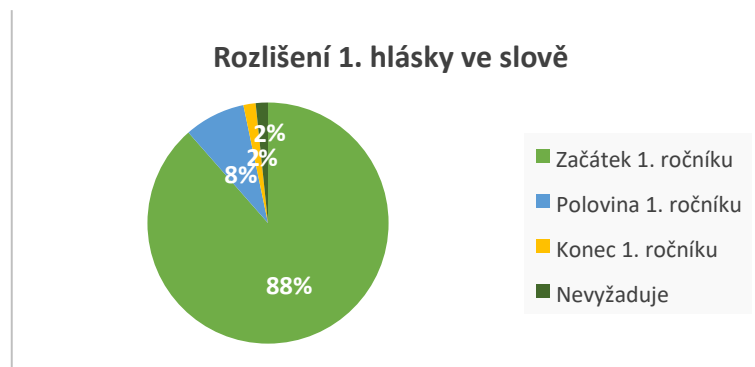
Graf č. 13: Skládání slabik do slov

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



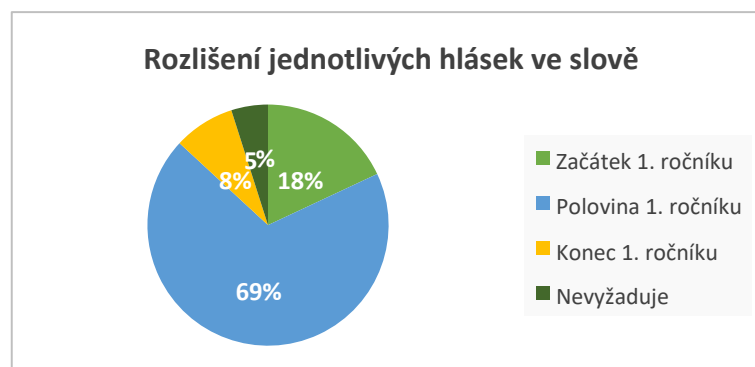
Graf č. 14: Skládání hlásek do slov

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



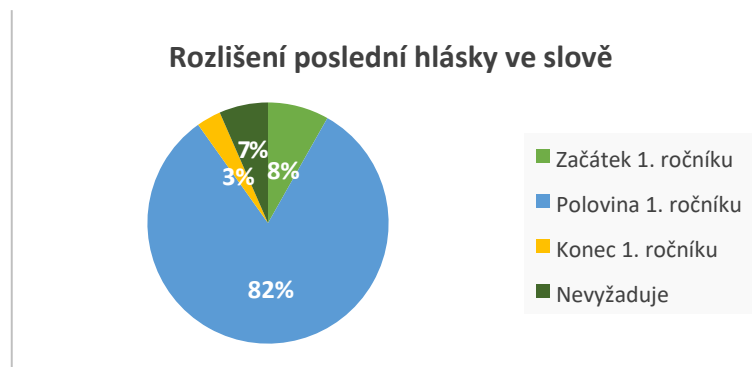
Graf č. 15: Rozlišení první hlásky ve slově

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



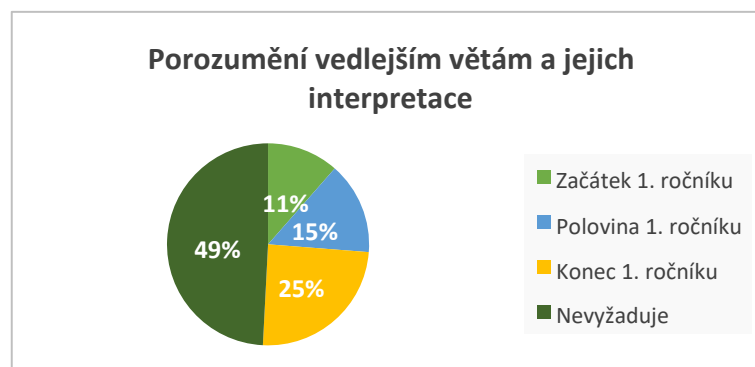
Graf č. 16: Rozlišení jednotlivých hlásek ve slově

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



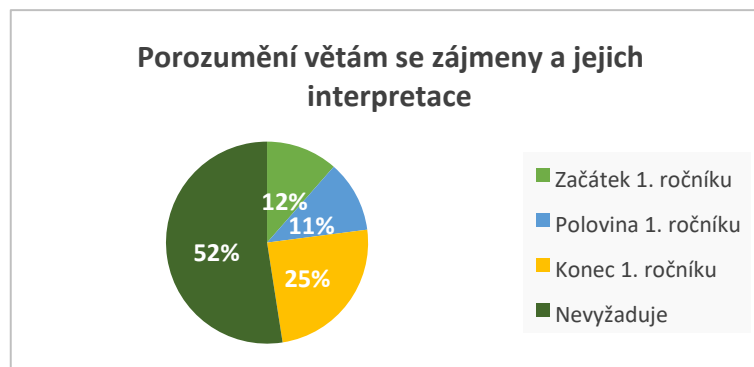
Graf č. 17: Rozlišení poslední hlásky ve slově

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



Graf č. 18: Porozumění vedlejším větám a jejich interpretace

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

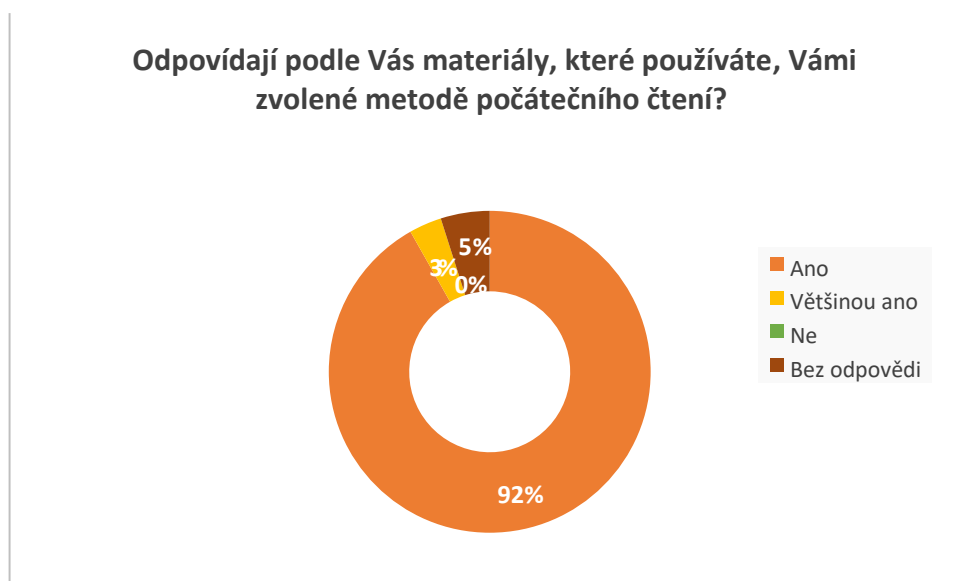


Graf č. 19: Porozumění větám se zájmeny a jejich interpretace

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

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

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

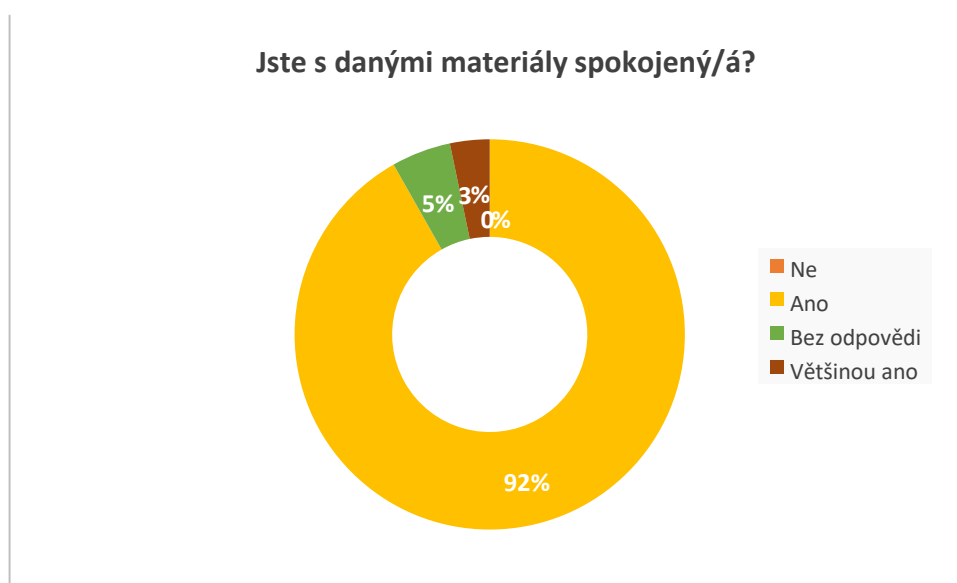


Graf č. 20: Četnosti odpovědí na položku č. 7

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

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

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



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

Výsledky četností odpovědí na filtrační otázku můžeme dle grafu č. 21 ilustrovat takto: 58 (92 %) respondentů odpovědělo, že jimi používané materiály pro počáteční čtení odpovídají jimi zvolené metodě výuky počátečního čtení. Pouze 2 (3 %) respondenti měli snahu škálovat, odpověděli „většinou ano“. U 3 (5 %) respondentů chyběla odpověď na položku úplně. Vzhledem k povaze odpovědí na filtrační otázku, žádný z respondentů neodpověděl na další otázku v položce.

7 VÝSLEDKY

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

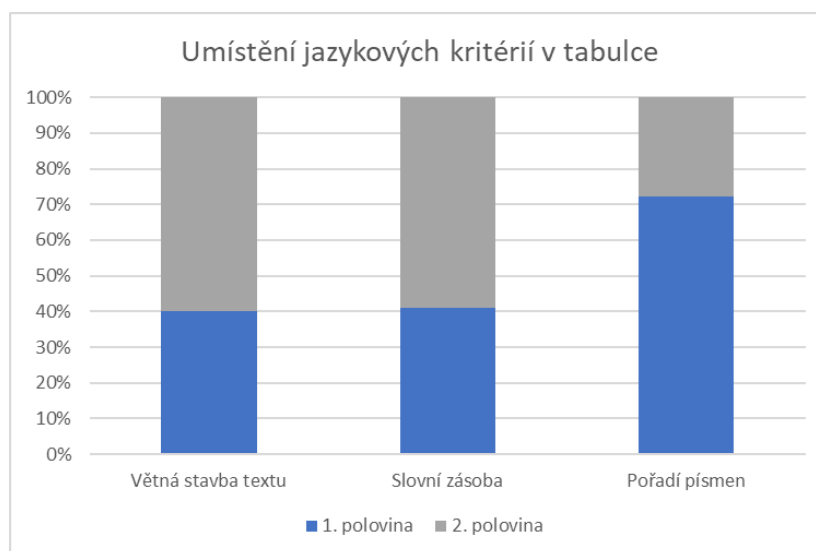
První hypotéza

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

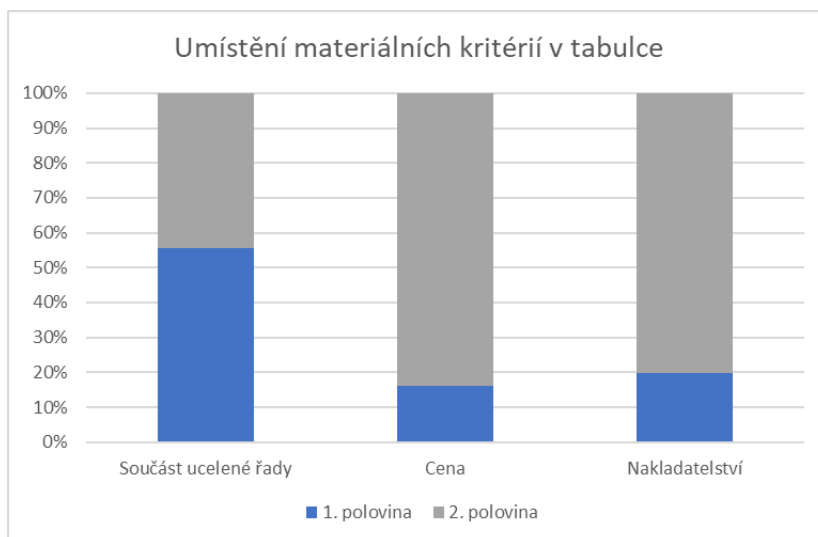
1 H_0 : Respondenti přisuzují materiálním kritériím a jazykovým kritériím stejnou váhu.

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

Nejdříve bylo provedeno třídění dat prvního stupně u jednotlivých kritérií.



Graf č. 22: Četnosti umístění vybraných jazykových kritérií



Graf. č. 23: Četnosti umístění vybraných materiálních kritérií

Následně byl k vypočtení hypotézy vybrán chí kvadrát nezávislosti v kontingenční tabulce.

K dosažení výsledků byl použit tabulkový procesor Excel.

Z výsledků plyne:

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

Tabulka č. 1: Skutečná četnost

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

Tabulka č. 2: Očekávaná četnost

Testové kritérium:

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

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

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

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

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

Tabulka č. 3: Znaménkové schéma kontingenční tabulky

Na základě znaménkového schématu kontingenční tabulky byly vysloveny následující výroky:

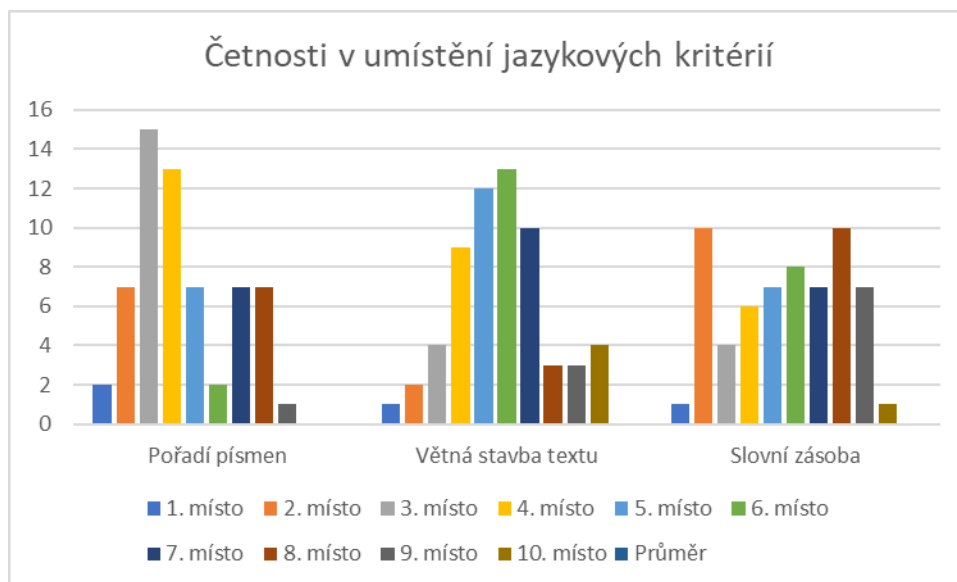
- Četnosti kritérií „cena“ a „nakladatelství“ jsou nejvíce zastoupeny ve druhé polovině tabulky, tudíž jim není přikládána velká významnost.
- Četnosti kritéria „pořadí písmen“ jsou nejvíce zastoupeny v první polovině tabulky, tudíž je tomuto kritériu přikládána velká váha.
- Četnosti u kritérií „větná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

Druhá hypotéza

$2 H_A$: Mezi pořadím jazykových jednotlivých kritérií existuje souvislost.

$2 H_0$: Mezi pořadím jazykových jednotlivých kritérií neexistuje souvislost.

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



Graf č. 24: Četnosti umístění jednotlivých jazykových kritérií

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

Kendallův koeficient shody:

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

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

Tabulka č. 4: Přibližná interpretace hodnot korelačního koeficientu

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

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

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

Testové kritérium:

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

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

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

Třetí hypotéza

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

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

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

Testové kritérium jednotlivých jazykových kritérií bylo určeno dle vztahů:

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

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

Normovaná náhodná veličina u je určena ze vztahu:

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

Jazykové kritérium: pořadí písmen

Testové kritérium pro analyticko-syntetickou metodu:

$U = 83,5$

Testové kritérium pro genetickou metodu:

$U = 196,5$

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

Normovaná náhodná veličina:

$u = 1,48$

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

Jazykové kritérium: větná stavba textu

Testové kritérium pro analyticko-syntetickou metodu:

$U = 123,5$

Testové kritérium pro genetickou metodu:

$U = 156,5$

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

Normovaná náhodná veličina:

$u = 0,43$

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

Jazykové kritérium: slovní zásoba

Testové kritérium pro analyticko-syntetickou metodu:

$$U = 152$$

Testové kritérium pro genetickou metodu:

$$U = 128$$

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

Normovaná náhodná veličina:

$$u = 0,32$$

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

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

Čtvrtá hypotéza

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

$4 H_0$: Mezi vybranými materiály počátečního čtení a pořadím jazykových kritérií neexistuje signifikantní vztah.

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

Testové kritérium jednotlivých jazykových kritérií bylo určeno dle vztahů:

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

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

Normovaná náhodná veličina u je určena ze vztahu:

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

Jazykové kritérium: pořadí písmen

Testové kritérium pro nakladatelství Nová škola – duhová řada:

$$U = 258,5$$

Testové kritérium pro nakladatelství Alter:

$$U' = 149,5$$

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

Normovaná náhodná veličina:

$$u = 1,44$$

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

Jazykové kritérium větná stavba

Testové kritérium pro nakladatelství Nová škola – duhová řada:

$$U = 170,5$$

Testové kritérium pro nakladatelství Alter:

$$U' = 237,5$$

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

Normovaná náhodná veličina:

$$U = 0,89$$

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

Jazykové kritérium slovní zásoba:

Testové kritérium pro nakladatelství Nová škola – duhová řada:

$$U = 260,5$$

Testové kritérium pro nakladatelství Alter:

$$U' = 147,5$$

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

Normovaná náhodná veličina:

$$u = 1,5$$

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

Pátá hypotéza

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

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

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

Tabulka č. 5: Četnosti spokojenosti s daným materiálem počátečního čtení

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

Šestá hypotéza

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

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

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

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

Tabulka č. 6: Skutečná četnost u šesté hypotézy

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

Tabulka č. 7: Očekávaná četnost u šesté hypotézy

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

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

DISKUZE

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

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

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

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

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

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

V rámci dokazování souvislosti mezi pořadím jazykových kritérií a zvolenou metodou čtení lze s hypotézami naložit takto: na základě výsledků u jednotlivých kritérií přijímáme 3 H_0 ve znění: „*Mezi pořadím jazykových kritérií u respondentů vyučujících pomocí analyticko-syntetické metody a pořadím jazykových kritérií u respondentů vyučujících pomocí genetické metody není rozdíl.*“

V rámci dokazování souvislosti mezi pořadím jazykových kritérií a vybraného materiálu lze s hypotézami naložit takto: na základě výsledků pro jednotlivá kritéria přijímáme 4 H_0 ve

znění: „Mezi vybranými materiály počátečního čtení a pořadím jazykových kritérií neexistuje signifikantní vztah.“

Kvůli povaze získaných dat u hypotéz 5 H_0 a 5 H_A nelze říci, zda je nezamítáme, či nepřijímáme. Hypotézu 6 H_0 ve znění: „Mezi metodou čtení a dobou, kdy je vyžadována daná dovednost není žádný vztah,“ nezamítáme a hypotézu 6 H_A ve znění: „Mezi metodou čtení a dobou, kdy je vyžadována daná dovednost, je signifikantní vztah,“ nepřijímáme.

Z výsledků lze vyvodit soulad s předpokladem pořadí skupin kritérií, tedy největší vliv přikládají pedagogové kritériím zaměřeným na didaktiku, tj. pedagogickým, dále se ohlížejí na kritéria jazyková a teprve následně se ohlížejí na kritéria formální. Práce se zaměřuje zejména na kritéria jazyková. Z nich přikládají pedagogové nejvyšší význam kritériu „pořadí písmen“ ovšem s ohledem na neprůkaznost dalších dvou jazykových kritérií, doporučujeme následné zkoumání pochopení jazykových kritérií pedagogy. Pilotní šetření dále nepotvrdilo předpoklad rozdílů rozhodovacího procesu pedagogů na základě zvolené metody počátečního čtení, ani na základě již zvoleného materiálu pro počáteční čtení. Tyto výsledky poukazují na fakt, že nejzásadnější a nejdůležitější vliv má osobnost v této oblasti znalého a zkušeného pedagoga.

LIMITY STUDIE

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

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

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

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

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

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

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

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

ZÁVĚR

Cílem diplomové práce bylo získat počáteční vhled do problematiky výběru materiálů pro výuku počátečního čtení z logopedického pohledu. Prostřednictvím dotazníkového šetření byly získány podrobnější informace o tom, jaká kritéria využívají pedagogové 1. stupně při výběru materiálu pro výuku počátečního čtení. Data byla dále analyzována se zaměřením na kritéria důležitá z pohledu logopeda.

Předmětem zájmu bylo také zmapovat, jakým způsobem nahlízejí pedagogové 1. stupně na vývoj jazykových schopností dítěte v 1. ročníku základní školy, zda jsou v souladu s nejnovějšími výzkumy z oboru logopedie.

Teoretická část diplomové práce se skládá ze čtyř kapitol. Úvodní kapitola komparuje různorodá pojetí termínu čtení s akcentem na další pojmy užívané v této odvětví. Druhá kapitola se zaměřuje úzce na vývoj jazyka a osvojování čtení, tedy na propojení oblastí zájmu logopeda a pedagoga. Třetí kapitola obsahuje stručnou charakteristiku nejčastějších metod počátečního čtení. Čtvrtá kapitola popisuje stav materiálů pro výuku počátečního čtení, porovnává a zaštiťuje jejich analýzy.

Praktická část diplomové práce popisuje realizované výzkumné šetření, které má kvantitativní strukturu a charakter předvýzkumu. Jako výzkumná metoda byl zvolen dotazník vlastní konstrukce, který se zaměřil na pedagogy 1. stupně, jež měli zkušenost s výukou počátečního čtení. Respondenti řadili 10 vybraných kritérií dle svého uvážení do 10 stupňové škály. Bylo zjištěno, že některá kritéria mají mezi sebou signifikantní vztah.

První hypotéza se zaměřovala na skupiny materiálních (nakladatelství, cena, součást ucelené řady) a jazykových (pořadí písmen, slovní zásoba, větná stavba textu) kritérií. Na základě prokázání existence vztahu lze vztah jednotlivých kritérií ve skupině interpretovat takto: Z vybraných kritérií pedagogové 1. stupně přikládají vliv nejvíce kritériu „pořadí písmen“, dále zohledňují kritérium „součást ucelené řady“. Nejmenší váhu pro ně mají kritéria „cena“ a „nakladatelství“. Zbylá kritéria „větná stavba textu“ a „slovní zásoba“ jsou rozptýleny po celé škále.

Velmi pozitivní je umístění kritéria „pořadí písmen“, i když, jak je výše nastíněno, by bylo vhodné více při určování pořadí písmen v materiálu upřednostnit artikulační vývojové hledisko. Také je velmi uspokojivé nízké umístění kritéria „cena“.

Druhá hypotéza potvrdila značnou závislost mezi pořadím jazykových kritérií. Zde by bylo vhodné nadále zkoumat konkrétní pořadí jednotlivých jazykových kritérií. Druhá hypotéza ovšem neukázala, zda jsou jazyková kritéria chápána pedagogy stejným úhlem pohledu jako

logopedy. Zde bychom mohli uvažovat o navazující výzkumu kvalitativního charakteru s rozhovorem jako výzkumnou metodou.

Třetí hypotéza nepotvrdila souvislost mezi jazykovými kritérii a použitou metodou čtení. Vzhledem k nevyvážené čtenosti obou skupin respondentů, navrhujeme výzkum zopakovat na větší počtu respondentů.

Velmi zajímavý výsledek z logopedického hlediska přinesla čtvrtá hypotéza, která nepotvrdila vztah mezi vybranými materiály a pořadím jazykových kritérií. Výsledek je ovšem zkreslován výběrem pouze dvou materiálů pro výuku počátečního čtení, které mohou být obsahově velmi podobné. Navrhujeme ve výzkumu pokračovat a nashromáždit respondenty používající rozličné materiály pro výuku počátečního čtení.

Pro dílčí cíl „zmapovat, jakým způsobem nahlíží pedagogové 1. stupně na vývoj jazykových schopností dítěte v 1. ročníku základní školy, zda jsou v souladu s nejnovějšími výzkumy z oboru logopedie“ se při vyhodnocení nejeví dotazník jako vhodná metoda získávání relevantních informací.

Seznam obrázků, grafů a tabulek

Seznam obrázků

Obrázek č. 1 Model DECIDE od Kristiny Guo

Seznam grafů

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

Graf č. 2 Používané metody pro výuku čtení

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

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

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

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

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

Graf č. 8 Dostatečná slovní zásoba

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

Graf č. 10 Rozlišování rýmů

Graf č. 11 Bezchybná výslovnost dítěte

Graf č. 12 Zaměnění počátečních hlásek ve dvou slovech

Graf č. 13 Skládání slabik do slov

Graf č. 14 Skládání hlásek do slov

Graf č. 15 Rozlišení první hlásky ve slově

Graf č. 16 Rozlišení jednotlivých hlásek ve slově

Graf č. 17 Rozlišení poslední hlásky ve slově

Graf č. 18 Porozumění vedlejšími větami a jejich interpretace

Graf č. 19 Porozumění větám se zájmeny a jejich interpretace

Graf č. 20 Četnosti odpovědí na položku č. 7

Graf č. 21 Četnosti odpovědí na položku č. 8

Graf č. 22 Četnosti umístění vybraných jazykových kritérií

Graf č. 23 Četnosti umístění vybraných materiálních kritérií

Graf č. 24 Četnosti umístění jednotlivých jazykových kritérií

Seznam tabulek

Tabulka č. 1 Skutečná četnost

Tabulka č. 2 Očekávaná četnost

Tabulka č. 3 Znaménkové schéma kontingenční tabulky

Tabulka č. 4 Přibližná interpretace hodnot korelačního koeficientu

Tabulka č. 5 Četnosti spokojenosti s daným materiálem počátečního čtení

Tabulka č. 6 Skutečná četnost u šesté hypotézy

Tabulka č. 7 Očekávaná četnost u šesté hypotézy

SEZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH CITACÍ

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

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

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

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

DOLEŽALOVÁ, Jana. *Čtenářská gramotnost: (Práce s textovými informacemi napříč kurikulem)*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2014. ISBN 978-80-7435-520-2.

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

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

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

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

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

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

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

JANOŠEK, Jaromír. Psychologické základy verbální komunikace: projevy psychických funkcí ve verbální komunikaci, významová dynamika a struktura komunikačního aktu, komunikace písemná, ženská, mužská, virtuální, vnitřní kooperace a vnitřní řeč ve verbální komunikaci. Praha: Grada, 2015. Psyché. ISBN 978-80-247-4295-3.

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

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

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

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

KŘIVÁNEK, Zdeněk a Radka WILDOVÁ. Didaktika prvopočátečního čtení a psaní. Praha: Univerzita Karlova, 1998. ISBN 80-86039-55-2.

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

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

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

Laštůvková, I. (2009). Genetická metoda v současné praxi. (Diplomová práce). Praha:

Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta.

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

- MAŇOUROVÁ, Zuzana. Možnosti inovací v analyticko-syntetické metodě. Analytickosyntetická metoda v modifikovaném pojetí. In: WILDOVÁ, Radka, ed. Rozvoj čtenářství a čtenářské gramotnosti: příklady dobré praxe. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2012. ISBN 978-80-7290-580-5.
- MÁLKOVÁ, Gabriela. *Vývojový vztah fonemického povědomí a znalosti písmen*. Praha: Togga, 2015, 179 s. ISBN 978-80-7476-093-8.
- MERTIN, Václav a Ilona GILLERNOVÁ, ed. Psychologie pro učitelky mateřské školy. 2., rozš. a přeprac. vyd. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-627-8.
- NEBESKÁ, I. Úvod do psycholingvistiky. Praha: H&H, 1992
- NEJEDLÝ, Jan. Deset let se ŠVP: Anketa pro učitele. Rodina a škola: Časopis pro všechny rodiče a učitele. Praha: Portál, 2019, 2019-12, 65(10), 15. ISSN 0035-7766.
- NEUBAUER, Karel. Kompendium klinické logopedie: diagnostika a terapie poruch komunikace. Praha: Portál, 2018. ISBN 978-80-262-1390-1.
- PAČESOVÁ, Jaroslava. Vývoj dětské řeči v předškolním věku: (logopedická prevence 1.). Brno: Krajský pedagogický ústav, 1987, 43 s.
- POSPÍŠILOVÁ, Lenka. Vývojová dysfázie. In: NEUBAUER, Karel. Kompendium klinické logopedie: diagnostika a terapie poruch komunikace. Praha: Portál, 2018. ISBN 978-80-2621390-1.
- POSPÍŠILOVÁ, Michaela. Lingvisticko-fonetický pohled na vybrané slabikáře [online]. Brno, 2016 [cit. 2020-12-14]. Dostupné z: <<https://is.muni.cz/th/tkmdx/>>. Diplomová práce. Masarykova univerzita, Filozofická fakulta. Vedoucí práce Aleš Bičan.
- PREISSOVÁ, Irena. Specifické poruchy školních dovedností a poruchy komunikace. In:
- PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. Pedagogický slovník. Sedmé, aktualizované a rozšířené vydání. Praha: Portál, 2013, 395 s. ISBN 978-80-262-0403-9.
- PUPALA, Branislav – ZÁPOTOČNÁ, Oľga. Vzdelávanie ako formovanie kultúrnej gramotnosti. In Předškolní a primární pedagogika = Predškolská a elementárna pedagogika. Zuzana Kolláriková, Branislav Pupala (eds.). – Praha : Portál, 2001, s. 261-269. ISBN 80-7178585-7

SAICOVÁ ŘÍMALOVÁ, Lucie. Osvojování jazyka dítětem. Praha: Univerzita Karlova v Praze, nakladatelství Karolinum, 2016. ISBN 978-80-246-3341-1

SEIDLOVÁ MÁLKOVÁ, G. (2012). Vývoj slabičného uvědomování v předškolním věku. *Pedagogika*, 62(1–2), 97–110.

SKUTIL, Martin. *Základy pedagogicko-psychologického výzkumu pro studenty učitelství*. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-778-7.

SMOLÍK, Filip a Gabriela MÁLKOVÁ. *Vývoj jazykových schopností v předškolním věku*. Praha: Grada, 2014. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-4240-3.

SYNEK, František. Čí jsou písmena. 2. vyd. Ilustroval Jolanta LYSKOVÁ. [Praha]: ArchArt, 2013. ISBN 978-80-86638-17-1.

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

WILDOVÁ, Radka, ed. Aktuální problémy didaktiky prvopočátečního čtení a psaní. Praha: Univerzita Karlova, 2002. ISBN 80-7290-103-6.

WILDOVÁ, Radka. Čtenářská gramotnost a podpora jejího rozvoje ve škole. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2012. ISBN 978-80-7290-579-9.

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

ZELINKOVÁ, Olga. Dyslexie v předškolním věku?. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367321-5.

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

Elektronické a další zdroje:

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

CAIN, Kate. Reading Comprehension Development and Difficulties: An Overview. Perspectives on Language and Literacy: A Quarterly Publication of the Internacional Dyslexia Association [online]. Baltimore, 2016, 42(2), 9-16 [cit. 2020-07-09]. ISSN 1935-1291.

Dostupné z:
https://mydigitalpublication.com/publication/?m=13959&i=298764&view=articleBrowser&article_id=2460780

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha č. 1 Průvodní dopis

Příloha č. 2 Nestandardizovaný dotazník

Příloha č. 1 Průvodní dopis

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

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

Předem děkuji za Váš čas a Vaše názory.

Alena Vaškových

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

Příloha č. 2 Dotazník

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

Jakou metodu počátečního čtení používáte?

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Rozlišení 1. hlásky ve slově		
Rozlišení jednotlivých hlásek ve slově		
Rozlišení poslední hlásky ve slově		
Porozumění vedlejším větám a jejich interpretace		
Porozumění větám se zájmeny a jejich interpretace		

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

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

Ještě jednou děkuji za spolupráci,

malá pozornost pro Vás :o)

ANOTACE

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

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

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