



Pedagogická
fakulta
Faculty
of Education

Jihočeská univerzita
v Českých Budějovicích
University of South Bohemia
in České Budějovice

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích

Pedagogická fakulta

Katedra slovanských jazyků a literatur

Oddělení českého jazyka a literatury

Diplomová práce

Metody čtení a psaní v 1. třídách ZŠ se zaměřením na studijní výsledky žáků

Vypracovala: Lucie Kórberová

Vedoucí práce: PhDr. Ivana Šimková, Ph.D.

České Budějovice 2024

Poděkování

Tímto bych ráda poděkovala PhDr. Ivaně Šimkové, Ph.D., za odborné vedení, cenné rady, ochotu a maximální vstřícnost při konzultacích k mé diplomové práci.

Rovněž děkuji všem respondentům, kteří se zúčastnili mého výzkumného šetření.

Prohlášení

Prohlašuji, že svoji diplomovou práci jsem vypracovala samostatně pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu citované literatury.

Prohlašuji, že v souladu s § 74b zákona č. 111/1998 Sb. v platném znění souhlasím se zveřejněním své diplomové práce, a to v nezkrácené podobě elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejích internetových stránkách, a to se zachováním mého autorského práva k odevzdanému textu kvalifikační práce.

Souhlasím dále s tím, aby toutéž elektronickou cestou byly v souladu s uvedeným ustanovením zákona č. 111/1998 Sb. zveřejněny posudky školitele a oponentů práce i záznam o průběhu a výsledku obhajoby kvalifikační práce. Rovněž souhlasím s porovnáním textu mé kvalifikační práce s databází kvalifikačních prací Theses.cz provozovanou Národním registrem vysokoškolských kvalifikačních prací a systémem na odhalování plagiátů.

V Českých Budějovicích dne

.....

Lucie Kőrberová

Anotace

Diplomová práce se zabývá používanými metodami čtení a psaní v prvním ročníku základní školy se zaměřením na studijní výsledky žáků. V teoretické části práce je pozornost věnována současnému pojetí vyučování elementárního čtení a psaní se zaměřením na metody čtení a psaní, jejich historii, metodiku, názory a komentáře odborníků. Výzkumná část práce je formou dotazníkového šetření zaměřena na zjištění podílu využívaných metod výuky počátečního čtení a psaní na základních školách v Jihlavě a jejím okolí a na zmapování používaných učebnic na těchto školách. Průzkum se zaměřuje i na studijní výsledky žáků učících se dle jednotlivých metod. Výsledky jsou analyzovány a prezentovány pomocí grafů a komentářů. Součástí je také přehled analyzovaných učebních materiálů od oblíbených českých nakladatelství, které jsou určeny pro výuku čtení a psaní v elementárním ročníku základní školy.

Klíčová slova: prvopočáteční čtení a psaní, první třída, metody výuky počátečního čtení a psaní, nakladatelství, učebnice elementárního čtení

Annotation

This diploma thesis looks into the used methods of reading and writing in the first grades of elementary school with focus on the outcomes of students' study. In the theoretical field the attention is given to the current concept of teaching the basic reading and writing skills with focus on reading and writing methods, its history, methodology as well as the opinions and comments of the experts. The research itself is by a form of a questionnaire survey aimed on the proportion of the used methods of teaching the initial reading and writing at the elementary schools in Jihlava and its surroundings but also aimed on mapping of the used textbooks within these schools. The research also focuses on the students' outcomes depending on usage of particular methods. The results are analysed and presented by graphs and comments. There also comes the overview of the analysed teaching materials from the Czech publishing houses which are intended for teaching reading and writing in the first grades of elementary school.

Keywords: initial reading and writing, first grade, teaching methods of the initial reading and writing, publishing houses, textbooks of basic reading

Obsah

ÚVOD	8
I. TEORETICKÁ ČÁST	9
1 Charakteristika žáka prvního ročníku základní školy	10
1.1 Somatická zralost	10
1.2 Kognitivní zralost	10
1.3 Sociální zralost	11
2 Příčiny poruch ve výuce čtení a psaní	12
2.1 Specifické poruchy učení	12
2.2 Jak žákům pomoci	13
3 Současné metody ve výuce čtení	15
3.1 Metoda analyticko-syntetická	16
3.2 Metoda genetická	20
3.3 Metoda globální	22
3.4 Metoda Sfumato®-Splývavé čtení®	24
4 Současné metody ve výuce psaní	28
4.1 Vázané písmo	28
4.1.1 Metoda klasická (stávající)	29
4.1.2 Metoda alternativní (inovativní)	32
4.2 Nevázané písmo	33
4.2.1 Comenia Script	35
4.2.2 Další vzory nevázaného písma	36
II. VÝZKUMNÁ ČÁST	40
5 Výzkumné šetření a cíl práce	41
5.1 Charakteristika výzkumné metody	41
6 Průběh výzkumného šetření	43
7 Analýza výsledků dotazníkového šetření	44

7.1	Studijní výsledky žáků ve čtení a psaní	51
7.1.1	Čtení.....	52
7.1.2	Psaní.....	58
8	Současné nejpoužívanější učebnice pro výuku elementárního čtení a psaní	63
8.1	Nakladatelství Nová škola	63
8.2	Nakladatelství Alter	64
8.3	Nakladatelství Fraus	65
8.4	Další nakladatelství uváděná v dotaznících	66
	Diskuse.....	70
	Závěr	72
	Seznam odborné literatury a pramenů	74
	Seznam příloh	79

ÚVOD

Žák nastupující do prvního ročníku povinné školní docházky se musí vypořádat s řadou náročných změn. Během prvních let jsou na něj kladeny velké požadavky, mezi které patří i povinnost naučit se správně a kvalitně číst a psát. Tyto dovednosti si s sebou ponese po zbytek jeho života, ale ne vždy dojde k jejich řádnému osvojení. Pokud chceme, aby z českých škol odcházeli čtenářsky gramotní žáci, kteří chápou tištěnou i psanou řeč a jsou schopni porozumět čtenému obsahu a přemýšlet o něm, musíme mít u žáků perfektně zvládnutou techniku čtení a psaní. V současné době dochází k mnoha změnám týkajících se nového přístupu k žákům a tematika prvopočátečního čtení a psaní není výjimkou. Nové metody pozitivně působí na žákovu aktivitu a snaží se o jednodušší předání učiva prvního ročníku. Proto je, dle mého názoru, velmi důležité znát současné trendy ve vyučování a vědět, jakými kroky budeme počáteční čtení a psaní u žáka vyučovat.

A právě na tuto problematiku se moje diplomová práce zaměřuje. Cílem diplomové práce je zjistit, která metoda, a to jak pro čtení, tak i pro psaní, je pro žáky nejvhodnější a nejsnazší na celkový proces osvojení čtení a psaní v průběhu první třídy. Zároveň i které učebnice učitelům nejlépe během výuky napomáhají.

Samotná práce je rozdělena do dvou částí, a to teoretické a výzkumné. Teoretická část je členěna do kapitol, jež popisují žáka prvního ročníku základní školy a přibližně je také tematika žáka se specifickými vzdělávacími potřebami. Stěžejní kapitoly teoretické části popisují možnosti výběru současně užívaných metod prvopočátečního čtení a psaní.

Výzkumná část je situována k Jihlavě a jejímu okolí, kde bylo výzkumné šetření prováděno. Formou dotazníků jsou prostřednictvím učitelů na tamějších základních školách zjišťovány nejčastěji užívané metody čtení a psaní a preferovanost výukových učebnic jednotlivých nakladatelství. Obsažena je zde i kapitola zaměřená na vyučujícími nejčastěji volená nakladatelství a vydavatelství, která považují za méně známá. Učitelé prvních tříd také zohlednili účinnost využívaných metod. Hodnotí, jakých studijních výsledků žáci dle jejich subjektivního hodnocení dosahují. V této části je zahrnuta i analýza a vyhodnocení.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 Charakteristika žáka prvního ročníku základní školy

„Jestliže chceme, aby byl jedinec kladně a dlouhodobě motivován pro učení, je nutné zajistit jeho bezproblémový vstup na počátku tohoto vzdělávání.“ (Fasnerová, 2018, s. 168). Dítě, které dosáhlo jisté úrovně v biologickém, psychickém a sociálním vývoji, nese souhrn předpokladů pro úspěšné zvládnutí školního života.

1.1 Somatická zralost

Somatická zralost je kontrolována v rámci preventivních prohlídek u dětského pediatra, který sleduje výšku a hmotnost dítěte odpovídající jeho kalendářnímu věku. Výška školsky zralého dítěte by se měla pohybovat okolo 120 cm a váha 20 kg. Poměr výšky a váhy posuzuje tzv. Kapitalínův index, který udává hodnotu růstového věku. Tím získáme ideální věk šest let. Čím vyšší bude číslo, tím lze předpokládat vyšší školní zralost. Aby byl žák schopen zahájit výcvik psaní, sledujeme osifikaci zápěstních kůstek a vyhraněnost laterality. Toto období se také vyznačuje započatou druhou denticí potřebnou ke správnému vyslovování hlásek a nácviku čtení. (Fasnerová, 2018, s. 171)

Pro další posouzení proměny postavy se využívá tzv. filipínská míra, která porovnává délku horní končetiny vzhledem k velikosti hlavy. Dítě ohne vzpaženou ruku v lokti tak, aby předloktí leželo na temeni hlavy. Pokud rukou dosáhne k ušnímu boltci protilehlého ucha, jeden z více požadavků školní zralosti je naplněn. (Blatný, Fabiánková, 1981, s. 13)

1.2 Kognitivní zralost

Mladší školní věk je označován jako „věk střízlivého realismu“. Zatímco předškolák má myšlení a jednání převážně závislé na vlastních přáních a fantazii, školák již dokáže vnímat svět takový, jaký je. Jeho realistické chápání světa můžeme pozorovat v žákových verbálních i neverbálních projevech, především ve hře. Žák dále chápe rozdíly ve vnímání času a prostoru. Rozumí pojům „brzy“, „později“, „daleko“, „blízko“, „včera“ a „dneska“. (Frühaufová et al., 1991, s. 24-25)

Kognitivní vyspělost se u žáka nastupujícího do prvního ročníku základní školy projevuje krátkodobou pozorností spojenou s neúmyslnou pamětí. Žák se dokáže soustředit na činnost, která ho zaujme a upoutá jeho pozornost na delší dobu. Pokud učitel při výuce často střídá činnosti a získá žákův zájem o učení, žák je schopen začít uplatňovat úmyslnou paměť. (Brťka, Halaj, 1981, s. 22-23) Také převažuje paměť mechanická nad logickým myšlením. Dítě si snadno zapamatuje to, co vidí a slyší.

V tomto období žáci recitují mnoho básniček a zpívají písničky. (Blatný, Fabiánková, 1981, s. 14) První logické operace přichází kolem sedmého roku života. (Frühaufová et al., 1991, s. 26)

Žák prvního ročníku se nevydrží soustředit déle než 15 až 20 minut. Čtení bez přerušení by nemělo přesáhnout 20 minut a souvislé psaní 5 minut. Učitel by měl zařazovat časté odpočinky, tělovýchovné chvílky a nabízet řadu aktivit, které po krátkých chvílkách obměňuje. (Blatný, Fabiánková, 1981 s. 10)

Také kultura řeči se v tomto období zásadně mění. Dítě přechází od intuitivního užívání k uvědomělému. „*Jazyk se objektivizuje tím, že se začíná číst a psát. Slovo a věta nejsou pouze vyslovovány, jsou už i čteny, zkoumány nejdříve po stránce obsahové, později i po stránce formální.*“ (Hřebejková et al., 1977, s. 3) Zaměřujeme se na rozvoj vyjadřování a cvičení DHV – dechu, hlasu, výslovnosti. Cviky jsou vhodné i pro psychické uvolnění dítěte, pro rozvíjení smyslu pro humor a celkové připravenosti na práci s textem. (Tamtéž, s. 4) Dítě také dokáže rozlišit analýzu a syntézu sluchových a zrakových vjemů. Například cítí rozdíl mezi délkami samohlásek, které mění význam slova („vila“ – „víla“), nebo mezi měkkými a tvrdými slabikami „di-ti-ní“, „dy-ty-ny“ u slova hodiny. Pokud žák tento rozdíl nepocituje, může se v pozdějším období diagnostikovat specifická vývojová porucha čtení – dyslexie. (Fasnerová, 2018, s. 172) Dle Blatného a Fabiánkové (1981, s. 15) slovní zásobu žáka zahrnuje 2 500 až 3 000 slov.

1.3 Sociální zralost

Citová složka dítěte se řadí k tzv. „mrvnímu realismu“. Dítě se touží zalíbit ostatním a je hodné, protože to od něj ostatní žádají. V této fázi ještě jeho mravní chování nevyhází z jeho vnitřní potřeby. (Frühaufová et al., 1991, s. 25)

Příchod na základní školu s sebou přináší i získání nových rolí. Hlavní rolí je role žáka, která se pojí k novým požadavkům na chování dítěte. Dítě by mělo umět kontrolovat své city a impulzy a mělo by být schopné přijímat kritiku a neúspěch. Dokázat se adaptovat na denní režim, respektovat autoritu učitele společně s celým vedením školy a v neposlední řadě se začlenit do třídní skupiny. (Fasnerová, 2018, s. 173)

Začátek školní docházky se však pro některého žáka stává velmi stresující záležitostí. Může mu trvat i několik měsíců, než se na nové prostředí adaptuje a začne se cítit bezpečně. Někdy dochází k tzv. „školnímu šoku“, který se projevuje zvýšenou únavou, vyčerpáním a s tím související sníženou odolností k infekčním chorobám. Dítě může bolet břicho, hlava, objevuje se kokaťání, zvracení, pomočování, tiky a poruchy spánku. (Blatný, Fabiánková, 1981, s. 8)

2 Příčiny poruch ve výuce čtení a psaní

Již v první třídě se setkáváme s individuálními rozdíly mezi žáky. Příčin, proč některé děti během výuky zaostávají, bývá mnoho. Jedním z nich je nedostatečná výchova v rodině či dlouhodobá nemoc. Jestliže žák v rodinném prostředí není motivován, nebo během nemoci není seznámen s novým učivem, bude velmi obtížné dosahovat dobrých studijních výsledků. Zde nastává problém, kdy dochází k narušení sledu činností a úkolů, kterým je potřeba porozumět pro úspěšné pokračování ve vzdělávání. (Hřebejková et al., 1977, s. 12)

Dále pak výkon práce ovlivňuje celkové nadání dítěte, pravděpodobná nastupující specifická vývojová porucha čtení či psaní, anebo malé smyslové vady. Mohou jimi být vady myšlení, vady řeči a poruchy v jemné motorice. U těchto dětí bývají často potlačeny základní schopnosti nutné k normálnímu čtenářskému a písarskému rozvoji. Žákům dělá potíže prostorová orientace, mají nedostatečnou představivost a obtíže v diferenciaci zrakové, sluchové i kinestetické. Analyticko-syntetická činnost či smysl pro rytmus se pro ně stává nelehkým úkolem. (Tamtéž, s. 12)

2.1 Specifické poruchy učení

Mezi specifické poruchy učení, se kterými se můžeme při výuce čtení a psaní setkat, řadíme dyslexii, dysgrafii a dysortografii. Poruchy se vyskytují u žáků, kteří mají průměrnou inteligenci a zřídka se stává, že se porucha projeví izolovaně.

Dyslexie je porucha, která žákovi způsobuje problém naučit se číst. U žáka s dyslexií si můžeme povšimnout, že váhá při čtení neznámého slova, přehazuje pořadí písmen a slabik (například slovo „maso“ přečte jako „samo“ a slovo „suk“ jako „kus“) či dokonce slova hádá. Žák také zaměňuje zrcadlově podobná písmena („s“ za „z“, „b“ za „d“ a jiné). Při čtení dochází k vynechávání krátkých slov a zkracování slov delších. Také samohlásky jsou zaměňovány a je špatně rozlišována jejich délka. Potíže činí i rozlišení tvrdé a měkké slabiky („di–dy“, „ti–ty“, „ni–ny“). Nelehká je pro dyslektické děti i analýza a syntéza slov. (Fabiánková et al., 1999, s. 77)

Porucha způsobující sníženou schopnost až neschopnost osvojit si psaní písmen, slov a vět se nazývá **dysgrafie**. Dysgrafie zasahuje grafickou stránku písemného projevu. Žákovo písmo bývá neúhledné až nečitelné. Dochází k tvarovým záměnám písmen („a“ místo „o“). Písmena a číslice bývají zrcadlovitého tvaru a psány zprava doleva. Podobně jako u dyslexie žák komolí písmena, slabiky, vynechává slova a špatně se orientuje v liniatuře. (Tamtéž, s. 75)

Třetí porucha nesoucí název **dysortografie** se zaměřuje na velké množství pravopisných chyb. Tato porucha bývá často spojována s dyslexií. „*Při dysortografii je postižená schopnost: sluchové analýzy, fonemického sluchu a sluchové vnímání řeči.*“ (Fabiánková et al., 1999, s. 76) Dítěti dělá potíže osvojit si gramatická pravidla, které jsou potřebná ke správnému využívání při psaní. Mezi nejčastější chyby patří záměna znělých a neznělých souhlásek („t–d“, „b–p“ a další), zvukově podobných hlásek („č–š“, „h–g“) a tvrdé a měkké slabiky a hlásky („d–d““, „di–dy“). Zaměňuje také velká a malá písmena, jelikož neovládá pravidla českého pravopisu. (Tamtéž, s. 76)

2.2 Jak žákům pomoci

Náprava vychází z diagnostického rozboru případu a vytvoření individuálních podmínek za pomoci vhodných nápravných metod a pomůcek. Poutavými metodami práce a zajímavými pomůckami lze pozitivně ovlivnit žákův zájem, který je nezbytný pro jeho vnitřní přesvědčení o překonání obtíží. Na nápravném postupu spolupracuje jak dítě s učitelem, tak i odborní pracovníci a rodiče. (Frühaufová et al., 1991, s. 42)

Čím dříve učitel začne s nápravou, tím dříve dosáhne u žáka lepších studijních výsledků. Učitel se opírá o zaznamenávané pozorování a rozborů chyb, kterých se dítě dopouští. Žákovi musíme nabídnout více zkušeností s novou látkou, aby vše řádně pochopil a v dané problematice se lépe zorientoval. Hřebejková (1977, s. 13) uvádí: „*Počet opakování činnosti se řídí potřebou dítěte, je úměrný úrovni jeho základních schopností.*“

Pomůcek, které nám zjednoduší osvojení daného úkolu, je celá řada. Například pro žáka, který se nedovede orientovat v prostoru, užíváme čtverec či obdélník. Dítě v něm určuje a ukazuje polohu tázaných rohů. Pro lepší rozlišení měkkých a tvrdých hlásek či slabik pracujeme s kostkami lišící se tvrdostí materiálu. Měkké hlásky symbolizuje kostka z pěnové hmoty, zatímco tvrdé, kostka z překližky. Žákům, kteří jsou spíše hmatovými typy pak tato jednoduchá pomůcka může velmi usnadnit jejich porozumění. Za nejoblíbenější pomůcku se u dětí řadí bzučák, který zase zvukově podporuje dělení slov na slabiky. Abychom zabránili dvojímu čtení, vhodnou pomůckou může být okénko, které naopak přispívá ke čtení plynulému. Jeho výroba je jednoduchá, stačí si z tvrdého papíru vystříhnout otvory odpovídající velikosti písma a žák má hned pomocníka k lepší orientaci na řádce. Pro správné psaní využíváme různých nástavců z moduritu a folií s plasticky vytlačeným písmem podporující hmatový smysl. Vhodná je i alternativní metoda psaní Jany Šemberové aplikující pomocnou liniaturu s orientačními body. (Frühaufová et al., 1991, s. 43-49)

Učitel by měl taktéž dohlédnout na dodržování pravidelnosti v hygienických návycích a potřebách žáků – přestávky mezi hodinami, svačina, tělesná potřeba a další. Psaní by neměla předcházet hodina tělesné výchovy, kde dochází k únavě jak rukou a prstů, tak i celého těla. Kvalitu písma také ovlivňují nepříjemné tělesné pocity, jimiž jsou hlad, průjem a bolest hlavy. (Hřebejková, 1977, s. 20)

Nejméně vhodný je pak nápravný postup založený na mechanickém provádění nezvládnutých činností. Takový postup je neúčelný a demotivující. To samé platí s domácími úkoly. Úkoly by se měl učitel snažit zadávat zajímavé a poutavé. U žáka s obtížemi v psaní to může být například napsání jídelníčku, vzkazu, obtahování písmen barevnými fixami či vytváření jednoduchého deníku, kam si bude každý den zapisovat po pár větách, co mu další den přinesl nového. Může ho doplnit i o ilustraci. (Křivánek, Wildová, 1998, s. 77)

Žákům výuku uzpůsobujeme takovým způsobem, který je odpovídající jejich schopnostem a na který nemá porucha negativní vliv. Například pokud se v hodině píše diktát, žák s vývojovou poruchou psaní ho bude psát po předchozí přípravě a učitel bude hodnotit pouze věty, které stihl napsat. Dyslektické děti zase nenutíme k hlasitému čtení před celou třídou. Vždy je zapotřebí vyzdvihnout ten druh projevu (písemný či ústní), u kterého žák podává lepší výkony. Také uplatňujeme zásadu, že při kvalifikaci hodnotíme a zdůrazňujeme žákovu silnou stránku. Neměli bychom nahlížet na práci jako na množství nepodařených úkonů. (Tamtéž, s. 110)

Zohlednit by se mělo také hodnocení, které by dítě nemělo demotivovat, ale naopak objasňovat podstatu neúspěchu a vést k jeho překonávání. Vhodné je dítě s vývojovými poruchami učení hodnotit slovně. Další možností je také mírnější známkování, které bere v úvahu diagnostikovanou poruchu. Shovívavější známka může být změněna o stupeň i více a pro žáka bude hnacím motorem na cestě za úspěchem. Zdeněk Křivánek a Radka Wildová (1998, s. 111) uvádějí: „*Veškerá rozhodnutí musí být vedena nejlepším zájmem dítěte s vědomím, že úspěšnost je podmínkou zdravého vývoje osobnosti.*“

3 Současné metody ve výuce čtení

Jak uvádí Jarmila Wagnerová (in Wildová, 2002, s. 18): „*Čtení je hlavní činností každého člověka v jeho cestě za poznáním.*“ V současné době nás informační technologie, ať už jsou tištěné či digitální, obklopují na každém rohu. Člověk, který neumí dobře a rychle číst, se hůře seberealizuje a nynější zrychlené tempo našeho světa se mu pomalu vzdaluje. Proto bychom při výběru vhodné metody pro čtení u začínajících čtenářů měli být více obezřetní. Pochopitelné však je, že každému dítěti vyhovuje něco trochu jiného a při frontální výuce se nejde vždy zavděčit úplně všem.

Každý učitel chce své žáky naučit číst a vychovat z nich čtenářsky gramotné jedince, kteří rozumí tištěné i psané řeči. Jedince znalé písmen pro jednotlivé hlásky, které dokáží převádět v mluvenou řeč. S tím souvisí i schopnost vytvářet si představy o čteném obsahu a přemýšlet o něm. Obecným pravidlem je, že čím je čtenář schopnější v ovládnutí technice čtení, tím lépe textu porozumí, avšak musí být od počátku soustavně trénováno porozumění čtenému. Podmínkou úspěšné počáteční výuky čtení je péče o intelektuální rozvoj a jazykový projev žáka. Žáci by měli být vzděláváni v tomto směru nejen ve škole, ale i mimo školu, kde by se měla rodina zajímat o rozvíjení slovní zásoby jejich dítěte. (Hřebejková et al., 1984, s. 8)

Současné metody, které se využívají v dnešním školství, se ustálily po roce 1989 v rámci procesu demokratizace české společnosti, kdy se začalo ruku v ruce přetvářet i vyučování na českých školách. Za hlavní cíl můžeme považovat tzv. celoživotní vzdělávání každého jedince, tedy otevření vzdělávacích možností. Výuka prvopočátečního čtení a psaní se také dočkala velkých změn, jelikož se doposud nerespektovaly individuální vzdělávací potřeby žáků a technika čtení a psaní byla přeceňována. Na žáky prvních ročníků byly kladeny příliš vysoké nároky, které často zapříčinily školní neúspěchy a způsobily ztrátu motivace, obavy a stres. (Wildová, 2002, s. 7)

Dnešní koncepce vyučování je založená na trendech, které jsou navzájem provázané a díky kterým jsou stanovené cíle dodržovány. Mezi současné trendy patří proměna cíle výuky prvopočátečního čtení, důraz na respektování individuálního rozvoje každého žáka, pozitivně motivační hodnocení, možnost variability v metodických postupech a bohatá nabídka didaktických materiálů. Wildová (2002, s. 5) uvádí, že „*již od počátku výuky je zdůrazňován význam funkčnosti, tedy schopnosti využívat čtení a psaní jako prostředek (nástroj) pro komunikaci, vzdělávání ale i trávení volného času. Při výuce je upřednostňován obsah (to co žák čte, píše) před vnější formou (jak píše,*

čte). “ Mimo jiné zde můžeme také zařadit vhodnou volbu efektivních forem vyučování či navazování spolupráce s širokým okolím. Abychom docílili žákovy aktivní činnosti a prožitku z výuky, využíváme aktivních metod. Mezi tyto metody se řadí čtenářské besedy a besedy s autory knih, metody kritického myšlení, návštěvy knihoven a divadelních představení, a především Komenského pojetí vyučování formou hry. (Tamtéž, s. 7-15)

Metod čtení, ze kterých má škola na výběr vyučovat, není málo. Mezi nejznámější a nejzajímavější metody patří především metoda analyticko-syntetická, kterou podrobně popsala Jarmila Hřebejková, genetická metoda Josefa Kožíška a globální metoda Václava Příhody. V současnosti je také hojně uplatňovaná metoda Sfumato-Splývavé čtení.

3.1 Metoda analyticko-syntetická

Metoda analyticko-syntetická (slabikotvorná, dříve hlásková) je nejrozšířenější metoda vyučovaná prvostupňovými učiteli na současných základních školách. U této metody vycházíme z mluveného projevu žáka, kdy celek dělíme na jednotlivé části, které poté zpětně skládáme do větších celků jako jsou slabiky, slova a věty. Výuka čtení je paralelní s výukou psaní. (Fasnerová, 2018, s. 104)

Za zakladatele této metody je považován Konstantin Dmitrijevič Ušinskij (1824-1870), který ji rozpracoval již v roce 1864. U nás hláskovou metodu začal uplatňovat Jan Vlastimír Svoboda ve svém díle *Školka* (1839) a *Malý čtenář* (1840). Během totalitního režimu v Československu od roku 1951 až do roku 1990 byla analyticko-syntetická metoda nařízena plošně. V tomto období Jarmila Hřebejková pod vedením Otokara Chlupa zpracovala *Živou abecedu* (1954, 1976), *Slabikář* (1957, 1972, 1976) a *První čítanku* (1951). (Fabiánková et al., 1999, s. 42)

V prvním ročníku je výuka čtení rozdělena do třech období (Fasnerová, 2018, s. 104):

1. jazyková příprava žáků na čtení (6-8 týdnů): předslabikářové období;
2. slabičně analytický způsob čtení (22 týdnů): slabikářové období;
3. plynulé čtení slov, vět, textu (4-8 týdnů): poslabikářové období.

V prvním období se zaměřujeme na fonemický sluch, kdy cvičíme dech, hlas a výslovnost. Cílem těchto cvičení je podle Mrázové (2000, s. 18) „*upevnit správné tvoření hlásek, zabezpečit měkký hlasový začátek, věnovat pozornost zvukové stránce řeči, připravit mluvidla na řeč.*“ Také procvičujeme sluchovou a zrakovou percepci

prostřednictvím Živé abecedy. Je důležité, aby žáci rozlišili minimální rozdíly mezi sluchově podobnými hláskami a zrakově podobnými písmeny, jelikož se seznamují ihned se všemi čtyřmi podobami písmene, a to jak v tiskací, tak i v psací formě. Vstřebávání informací probíhá všemi smysly a často formou her. Tak o tom hovořil i J. A. Komenský. (Fasnerová, 2018, s. 106)

Živá abeceda také napomáhá utvářet bohatou slovní zásobu, která je nezbytná pro budoucí čtení s porozuměním. Učitel využívá aktivních metod a prvků dramatické výchovy. Žáci se učí klást otázky, odpovídat celou větou a prostor mají i pro vyprávění vlastních zážitků či dovyprávění vyučujícím započatý příběh. (Křivánek, Wildová, 1998, s. 46) Na pedagogem zadané slovo vymýšlí věty, hledají slovo k němu opačné či ho dělí na slabiky a rozlišují hlásku počáteční, hlásku uprostřed slova a konečnou. Učitel pozoruje žákovu úroveň myšlenkových a vyjadřovacích schopností. Pracuje se také s ilustracemi, kdy je vyprávěna podle obrázkové osnovy známá pohádka či příběh, často ze světa dětí. Dále se zaměřujeme na orientaci na obrázku, rozeznáváme tvary rozdílné a shodné a rozlišujeme zvuky, jako je mačkání papíru, klepání na dveře a další. (Blatný, Fabiánková, 1981, s. 37-38)

Během celého roku téměř každou hodinu zařazujeme cvičení DHV. Cvičení dechu, hlasu a výslovnosti vytváří předpoklad pro správný řečový projev. Dítě se naučí ekonomicky pracovat s dechem a číst větší množství textu pomocí frázování a artikulace. (Tamtéž, s. 38) Aby se žáci naučili správně pracovat s dechem, učí se využívat tzv. bránicového dýchání. Dech trénujeme prostřednictvím zábavných úkolů, jako je opakování věty na jeden nádech či využíváme říkadel. Zdůrazňujeme nádech nosem bez nežádoucího pohybu ramen. Ukázkou správného dýchání je přiložení ruky na břišní stěnu vleže. Při cvičení hlasu se snažíme docílit měkkého nasazení pomocí souhlásek retných, jako je „M“ a „B“, souhlásek k rozeznění dutiny nosní – „B“ a ústní – „L“. Za samohlásky vybíráme „I, E, A“. Žáky velmi baví procvičovat zesilování a zeslabování hlasu, kdy napodobujeme dopravní prostředky, které se k nám přibližují a poté vzdalují. Zvuky zvířat, větru či lidí. Cvičení výslovnosti se vztahuje na konkrétní probírané písmeno. Trénujeme náročnější souhláskové skupiny a zlepšujeme artikulaci využíváním různých říkanek a jazykolamů. Snažíme se o uvolnění dolní čelisti, procvičujeme pohyby jazyka a rtů. (Křivánek, 1989, s. 65-66)

Prvními písmeny, se kterými se žáci v této pracovní učebnici setkají, jsou čtyři souhlásky „S, L, M, P“ a samohlásky krátké a dlouhé bez „Y“. K vyvozování nových hlásek využíváme různých říkanek, ve kterých se dané písmeno často opakuje. Můžeme tedy říci, že se jedná v podstatě o logopedickou přípravu. Poté učitel z říkanky vyčlení

první slovo a izoluje počáteční hlásku. Ladislav Blatný a Bohumíra Fabiánková (1981, s. 46) popisují, že „čtenářský výcvik začíná poznáním hlásky slyšené (fonémem) a mluvené (artikulémem), odlišením hlásky od jiných hlásek a vytvořením pevného spojení hlásky s písmenem (grafémem).“ Aktivit, kterých se využívá při práci s hláskami je mnoho. Mezi některé například patří využívání skládací abecedy, kdy pedagog diktuje jednotlivé hlásky a žáci pomocí kartičky s písmeny pokládají do řady zleva doprava, nebo písmena zvedají nad hlavu a učitel získává rychlou zpětnou vazbu. Také můžeme pracovat s náslovnou hláskou, kdy žáci přikládají písmeno, které je zároveň jeho náslovnou hláskou k danému obrázku. (Tamtéž, s. 47) Křivánek a Wildová (1998, s. 49) také zdůrazňují význam práce s tzv. mřížkou. Do mřížky jsou pokládána známá či nově vyvozená písmena. Pro lepší orientaci ve slově je vhodné vyznačovat pomocí obloučků slabičnou strukturu slova.

Nové písmeno si žáci osvojují také dalšími aktivitami, jako jsou modelování písmene z provázku nebo špejle, vyhledávání tvaru písmene v prostoru třídy a dokreslování písmene do reálného obrázku. Učitel vede žáky k hledání písmene v textu učebnice nebo v jiných tiskovinách. Pro zvýšení pozornosti žáci také písmeno napodobují tělem, kdy se zároveň učí spolupráce se svými spolužáky. (Wildová, 2002, s. 86)

Na konci tohoto období žáky obeznámíme s prvními slabikami, kterými jsou onomatopoické. Tyto slabiky vyjadřují přirozený zvuk, jímž jsou hlasy zvířat a lidí. Onomatopoické slabiky se žáci učí číst a vysvětlovat, co znamenají („koza mečí mé, mé, na slepici voláme pi-pí“). Současně napodobují a rozlišují hláskové zvuky („les šumí ššš, husy syčí sss“). Tato cvičení velmi přispívají k rozvoji již zmíněného fonemického sluchu. Ladislav Blatný s Bohumírou Fabiánkovou (1981, s. 49) popisují fonemický sluch jako „schopnost poznávat a rozlišovat hlásky ve slově, chápat a určovat jejich pořadí a umístění.“

V druhém období Živou abecedu vyměníme za Slabikář a začínáme s vyvozováním slabik. Jak uvádí Fabiánková, Havel a Novotný (1999, s. 44), toto období je dále členěno do čtyř fází podle vzrůstající složitosti hláskové stavby slov:

- a) čtení otevřené slabiky ve slovech (slova typu „máma“, „Pepa“);
- b) čtení zavřené slabiky na konci slov („les“, „orel“);
- c) čtení otevřené slabiky trojpísmenné („sto“, „stojí“) a slov se skupinou dvou souhlásek uvnitř („myška“, „babička“);
- d) čtení slov se slabikotvornými souhláskami r, l („vlk“, „krk“) a slov s písmenem ě, dě, tě, ně, bě, pě, vě, se skupinami di, ti, ni, a se shluky souhlásek („vrkú“).

Slabice se v elementárním čtení věnuje největší pozornost, jelikož je považována za základní přirozenou jednotku jazyka. Teprve až poté, co žák bude schopný číst slabiky jako celek, ho lze považovat za úspěšného čtenáře. (Blatný, Fabiánková, 1981, s. 49)

Čtení slabik některým čtenářům způsobuje obtíže, protože slabika se vyslovuje jedním nárazem dechového proudu. Ovšem když se na ni zadíváme, vidíme, že je složena ze dvou i více písmen. Žákům často pomáhá uvědomění si, že většina slabik obsahuje jednu samohlásku. Učitel učí poznávat slabiku jako celek, a tak ji také vyslovovat. Zamezuje přetrvávání tzv. „šepotného čtení“, které způsobuje, že čtenář čte nejprve jednotlivá písmena slabiky a až poté je schopen slabiku přečíst. Důraz naopak klade na správnou artikulaci a otevření úst. Častou pomůckou pro čtení slabik bývá skládací abeceda, kdy žáci skládají slabiku z jednotlivých písmen. Využíváme také náslovné hlásky, ke které přiřazujeme samohlásku. U této techniky však musíme dávat pozor na vznik nesprávného splývavého hláskování (příklad „mmaaa...“), které deformuje čtení slabiky a ztěžuje porozumění. (Fabiánková et al., 1999, s. 44) Křivánek a Wildová (1998) varují před zdlouhavým a mechanickým procvičováním slabik, jelikož vedou ke ztrátě zájmu o čtení. Naopak zdůrazňují vnímání slabiky jako části významového slova: *„Je nezbytné pro vyvození nových slabik využívat náslovných hlásek k pojmenování obrázků a při každé příležitosti nechat žáka najít slovo, ve kterém se určitá slabika nachází. Jedině tak bude žák vnímat slabiku jako část významového slova a její procvičení nebude sledovat pouze mechanické zdokonalení.“* (Křivánek, Wildová, 1998, s. 51)

V třetím období, které často připadá na červen, žáci pracují s čítankou a jejich technika čtení začíná být pomalu zautomatizovaná. Přecházíme od analytické činnosti k vázanému slabikování a plynulému čtení. Pracujeme s obsahem textu a úkolům na jeho porozumění. Můžeme již tvrdit, že žák splnil cíl elementárního čtení, jelikož si osvojil základní znaky jako jsou správnost, uvědomělost, plynulost, výraznost a rychlost čtení. Pro zvýšení zájmu o četbu využíváme mimočítankovou četbu, kdy žáci čtou beletrii, pohádky či časopisy. (Fabiánková et al., 1999, s. 45)

Žáci mají různé tempo čtení a způsoby, jakými čtou, se také nemusí shodovat. Abychom docílili nejvyšší kvality čtení, a to plynulého čtení, doporučují se používat diagnostické prověrky čtenářské úrovně žáků. Pomocí nich se mohou nedostatky ve čtení včas podchytit a začít s brzkou nápravou. (Wagnerová, 2000, s. 99) První diagnostickou prověrku zařazujeme na konci první fáze období slabičně analytického způsobu čtení. V kalendáři toto období připadá na polovinu listopadu. Do prověrky zařazujeme text, se kterým se žáci dosud nesetkali. Průběh vypadá tak, že každý žák přečte jednu větu a učitel si vytváří záznam o způsobu a správnosti čtení. Prověrku je vhodné rozdělit

do více vyučovacích hodin, abychom předešli únavě žáků. Druhá diagnostická prověrka se řadí na konec druhé fáze období slabičně analytického způsobu čtení, což bývá přibližně na konci ledna. Žák přečte dosud neviděný text o dvou až třech větách a ihned odpoví na předloženou učitelovu otázku, aby bylo zjevné, zda umí číst s porozuměním. Poslední, třetí prověrka, připadá na konec třetí fáze stejnojmenného období, to je přibližně v polovině března. Učitel opět zaznamenává chyby, způsob čtení a porozumění zjišťuje kladením otázek. Pro slabší čtenáře je však nutné zařazovat diagnostické prověrky častěji. (Blatný, Fabiánková, 1981, s. 60-62)

3.2 Metoda genetická

Zakladatelem genetické metody byl básník a učitel Josef Kožíšek, který ve své zpracované poetické čítance s názvem *Poupata* z roku 1913 tuto metodu uplatňuje. Podle Josefa Kožíška je u počátečního čtení prioritou myšlenka, tedy schopnost vyjádřit se hned celou větou. S tím také souhlasila inovátorka genetické metody Jarmila Wagnerová, která tvrdí, že „její význam spočívá v tom, že učí od samého počátku nácviku čtení rozumovému.“ (Wagnerová, 1996, s. 6) Za genetickou ji Kožíšek označil v důsledku stejné geneze, jakou prochází i lidstvo. Předtím, než někdo četl, musel někdo psát. A než bylo napsáno, byla myšlenka. (Wagnerová in Wildová, 2002, s. 19)

Během školního roku 1995/1996 proběhl úspěšný experiment Jarmily Wagnerové, který probíhal v náhodně vybrané první třídě základní školy v Plzni. Experiment vycházel z Kožíškových a Příhodových myšlenek. Jarmila Wagnerová sestavila algoritmus nácviku čtení a vypracovala čítanku. Globalisté i Kožíšek nazývají učebnici čítankou, nikoliv slabikářem. Je to z toho důvodu, že pro nácvik čtení nepracují s nejmenší jednotkou mluvené řeči, slabikou, ale využívají nejmenší jednotku psané řeči, kterým je grafém. Taktéž čítanka symbolizuje myšlenku, obsah čteného. (Tamtéž, s. 19) Jarmila Wagnerová ve své čítance *Učíme se číst pohádky* spojila průpravné čtení genetickou metodou s následným čtením globálním. Jelikož se v těchto metodách nepracuje se slabikou, dítě je schopné text přečíst rychleji a také snáze porozumí obsahu čteného. K tomu také přispívá časté obohacování slovní zásoby. (Wagnerová, 1996, s. 15-16)

Genetická metoda uplatňuje tzv. „zásadu jedné obtížnosti“, což znamená, že žáci zpočátku pracují pouze s jedním typem písma, a tím je nácvik čtení a psaní velké abecedy. Hůlkové písmo je vhodné při získávání prvních čtenářských zkušeností, jelikož je velmi jednoduché a nezatěžuje zrak, paměť a ruku. Tvořeno je z oblouků a přímek, které jsou snadné, přehledné a výrazné. (Tamtéž, s. 8)

Za výhodu u genetické metody můžeme považovat vyváženost zrakového i sluchového vnímání. Metoda je vhodná jak pro žáka, který tíhne k zrakové preferenci, tak i pro žáka sluchového typu. Zraková percepce je obsažena už v samotném názvu metody, protože metodě genetické se také říká „zapisovací“. Žáci jsou vedeni, že to, co přečtou, rovnou zapisují hůlkovým písmem do sešitu (deníku), folie nebo tabulek. Model čtení – psaní je výrazně účinnější než model čtení – skládání. (Wagnerová, 1996, s. 16; Wagnerová in Wildová, 2002, s. 20-21)

Žáci při výuce genetickou metodou nejprve prochází tzv. průpravným obdobím, kdy jsou motivováni ke čtení a seznamováni s prvními tiskacími písmeny velké abecedy. Většina žáků se při nástupu do školy umí podepsat, a tak některá písmena již dobře ovládají. Další písmena vyvozují na jménech svých spolužáků či rodičů. Za jeden týden jsou schopni se naučit dvě až tři tiskací písmena. Ty však žáci musí mít pořád na očích, nejlépe formou plakátu s kompletní tiskací abecedou vystavenou ve třídě. Výuka probíhá formou didaktických her, kdy se hláskují – analyzují jednotlivá slova a poté dochází k jejich syntéze. (Fasnerová, 2018, s. 138-139) Pro zvýšení zájmu a lepší zapamatování se užívají různé manuální činnosti, mezi něž patří modelování a skládání písmene ze špejlí či drátků. Učitelé také přilepují písmena na různé předměty viditelné ve třídě a zakupují koberce s abecedou. (Wagnerová in Wildová, 2002, s. 20)

Žáci podobně, jako u dalších metod prvopočátečního psaní, trénují fonematický sluch, zejména hláskovou syntézu. V další fázi zařazujeme i analýzu, na niž žáci přicházejí využíváním náslovné hlásky a později technikou „vytřukávání“, kdy prstem vytváří do lavice zvuky připomínající psaní na klávesnici. Hláskujeme slova jednoduchá a krátká, jako jsou „L-E-S“, „V-O-D-A“. Tempo musí být svižné, aby nedocházelo ke zpomalování porozumění. Všem předchází dechová cvičení, gymnastika mluvidel a rozmluvení pomocí artikulačních a rytmických cvičení. (Tamtéž, s. 20)

Metoda genetická, podobně jako metoda globální, klade důraz na smysl čteného. Čtení připomíná spíše jakési „luštění“. Hláskování postupně přechází ke čtení celých slov, která jsou čtena najednou, ale nikdy ne po slabikách. Technika čtení je zde až druhořadá, základem je porozumění. U analyticko-syntetické metody je to naopak. Žák vyučovaný touto metodou může vykazovat známky špatného porozumění textu, protože technika vyčerpala veškerou jeho energii. (Tamtéž, s. 21)

Následně, co žáci umí přečíst a napsat všechna velká tiskací písmena, přesouvají se k výuce malých tiskacích písmen. Zvládnutí nové látky bývá rychlé a nedělá žákům nijak velké problémy z důvodu uplatnění „transferu“ osvojených vědomostí a dovedností.

(Fasnerová, 2018, s. 139-140) Malá písmena žáci nezapisují, pouze se je učí poznávat. (Wagnerová in Wildová, 2002, s. 21)

Ve třetí etapě žáci poznávají psací písmo velké i malé abecedy. Zdokonalují se jejich čtenářské dovednosti a čtení začíná být plynulé a s porozuměním. Úroveň čtení opět kontrolujeme formou diagnostických testů. (Fasnerová, 2018, s. 140)

Jarmila Wagnerová učitelům doporučuje k dosažení nejlepších výsledků uplatňovat zákon motivace, cviku, transferu a opakování. Motivace docílíme radostí z učení. Žáci se při čtení hojně setkávají s pohádkami, které Václav Příhoda pokládá za bibli dětství, a rovněž Josef Kožíšek na ně ve svých Poupatech nedá dopustit. Cvik je známka častého trénování čtení a psaní. Transfer nám pomáhá využívat již osvojené vědomosti a dovednosti. Opakování podle Komenského by mělo být různého charakteru, aby se pro žáky nestalo nudným a vědomosti zůstaly trvalými. (Wagnerová in Wildová, 2002, s. 24)

3.3 Metoda globální

Globální metoda, též nazývaná jako „metoda celých myšlenek“, byla založena belgickým lékařem Ovidem Decroly. Původně byla metoda určená pro děti duševně opožděné. Propagátorem globální metody byl u nás Václav Příhoda, který se touto metodou inspiroval na svých studijních cestách po USA. V roce 1929 se svým kolektivem sestavil čítanku s názvem *První kniha*. Metoda byla hojně využívána do roku 1951 a poté jsme se s ní mohli shledat až po roce 1989, ale pouze ojedinele, jelikož v té době neexistovalo mnoho vhodných učebnic a materiálů. V současnosti je oblíbenou učebnicí pro výuku globální metodou *První čtení* (2014) od Kristy Hemzáčkové. (Fasnerová, 2018, s. 136)

Základem této metody je, že vychází z celku. Za celek je považována věta nebo slovo. Podle Martiny Fasnerové (2018, s. 136) „si žáci stálým opakováním mají zapamatovat obrazy tištěného písma, takže mohou porozumět textu, aniž by znali písmena.“ Jedná se tedy o myšlenkový pochod, při kterém žák již od začátku rozumí obsahu, který vidí před sebou. Analýza u této metody přichází až později.

Jak již bylo zmíněno u metody genetické, výzkumy prokázaly, že „slova ve větě, která dávají smysl a rozumíme jim, čteme rychleji než slova nesouvislá. Psychologickým prvkem čtení není tedy hláska nebo slabika, ale slovo nebo celá fráze.“ (Wagnerová, 2000, s. 74) Nejvíce si pamatujeme toho, co vidíme. Méně pak toho, co slyšíme. Při čtení dochází k tzv. fixaci, kdy se oči zastaví na jednom bodu na řádku a poté se pohybují k dalšímu. Čím méně zastávek oči potřebují, tím rychleji dokážeme číst. Pokud budeme

slova rozdělovat na slabiky a na jednotlivé hlásky, bude docházet k častým oční fixacím. Čtecí proces se bude zpomalovat a s tím také jeho porozumění. (Böhmová in Wildová, 2002, s. 27)

Čtení u metody globální můžeme přirovnat k učení se cizím jazykům. Pokud budeme využívat cizí jazyk a hojně číst s porozuměním, naučíme se jazyk lépe, než když se budeme pouze mechanicky učit číst slovíčka vypsána ve slovníku. (Wagnerová, 2000, s. 76)

Nácvik čtení se zde člení do pěti etap (Fasnerová, 2018, s. 137):

1. etapa: průpravné období;
2. etapa: období paměti;
3. etapa: období analýzy;
4. etapa: období syntézy;
5. etapa: období zdokonalování se ve čtení.

V počáteční etapě rozvíjíme u žáků sluchovou a zrakovou perцепci. Dále se také zaměříme na paměť a pozornost, kterou zanedlouho budeme v nadcházející fázi velmi potřebovat. (Fasnerová, 2018, s. 137) Žáci například třídí na jednotlivé hromádky různá slova z kartiček, která ještě neumí přečíst, ale pomocí zrakového vnímání je dokážou odlišit. Také se snaží zapamatovat si co nejvíce slov, které učitel přečetl z proužků papíru. (Böhmová in Wildová, 2002, s. 31)

Období paměti je jedním z nejtěžších období, kdy si žák vybavuje v paměti obrazy tištěných slov. Zpočátku volíme slova, která jsou od sebe velmi odlišná, to znamená slova krátká a dlouhá, slova, která obsahují háčky a naopak slova, která je neobsahují, či slova s malým nebo velkým počátečním písmenem. V této fázi klademe důraz na zapamatování si slova v různých větách (například „Pes utíká. To je pes. Utíká pes? Je to pes?“). Pokud dítě častokrát v textu spatří nové slovo, snaží se ho zapamatuje. Následně, kdy má slovo zafixované, začíná si všimnout shodných a odlišných prvků mezi slovy (příkladem je písmeno „a“ ve slově „maminka“ a „kočka“). (Tamtéž, s. 31-32)

Text, který je pro čtenáře volen, by měl být zajímavý, jelikož žák čte myšlenky. Cílem není naučit se číst ihned velké množství slov z paměti. Eva Böhmová (in Wildová, 2002, s. 32) uvádí, že než dítě vysloví větu, nejprve si ji přečte očima. Díky tomu žák zachová správný slovosled a plynulost. Nabývá rozšiřování svého zorného pole, správnému dýchání a čtení s porozuměním.

Žáci jsou schopni naučit se čtyři až šest nových slov za den. Za rok pak jejich slovní zásoba dosahuje kapacity 700 až 800 základních slov. Množství slov je závislé

na inteligenčních schopnostech žáků, zdravotním stavu a počtu žáků ve třídě. (Wagnerová, 2000, s. 56)

V období analýzy se žáci zaměřují na shody a rozdíly v jednotlivých slovech. Učí se srovnávat slova nepodobná (například „chléb“ a „kamení“) a později slova tvarově příbuzná (například „Pán“ a „Jan“). Srovnáním si žáci mohou vyanalizovat slabiky či jiné části slov. K podvědomé analýze dochází po třech až pěti měsících globálního učení a žáci ji využívají bez jakéhokoliv návodu, sami. Taktéž se žáci seznamují s písmeny velké a malé tiskací abecedy. (Wagnerová, 2000, s. 76-77; Fasnerová, 2018, s. 137)

Předposlední fáze se zabývá skládáním celků z částí. Žáci se nejprve pokouší skládat slova, se kterými se již setkali. V závěru této fáze však budou umět přečíst jakékoliv slovo. (Fasnerová, 2018, s. 137)

V poslední, páté etapě, žáci ovládají čtení bez větších problémů a spíše se zaměřují na čtení obtížných slov. (Tamtéž, s. 137) Rozmezí, kdy se žák naučí číst, je velmi otevřené. Pohybuje se mezi 4 až 18 měsíci. Mezi čtenáři mohou být velké rozdíly. Mnoho z nich dokončilo celkový výcvik čtení až po dvou letech. (Blatný, Fabiánková, 1981, s. 31)

Metoda je vhodná jak pro děti nadané, tak i pro děti slabé. Dítě hned od počátku rozumí obsahu a získává správné představy. Slovo je díky doprovázenému obrázku snáze zapamatovatelné, než pokud by se dítě učilo pouze osamocenou jednu hlásku. Další výhodou je zvýšená aktivita žáků při výuce čtení, jelikož je vyučována formou hry. Za ideální považuje Václav Příhoda, když je ve třídě malý počet žáků. Václav Příhoda také uvádí, že aby žák docílil plynulého čtení, musí umět číst celá slova, a to se učí u globální metody již od úplného začátku. (Böhmová in Wildová, 2002, s. 28)

3.4 Metoda Sfumato®-Splývavé čtení®

Metoda Sfumato®, dříve nazývaná jako metoda Splývavého čtení®, dosahuje u žáků velmi dobrých studijních výsledků. Autorkou a propagátorkou je pedagožka Mária Navrátilová, která na doporučení profesora a psychologa Zdeňka Matějčky testovala jedenáct let metodu Sfumato v první třídě základní školy. (Fasnerová, 2018, s. 157) Poprvé, jak uvádí Mária Navrátilová (2022, s. 5-6), byla metodika ve školství zavedena v roce 1992. Později, v roce 2007, se na konferenci Efektivní pedagogiky prvopočáteční gramotnosti potvrdilo, že vyučování touto metodou je úspěšné. Následující rok byla v České televizi odvysílána zpráva od Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy, že metoda Sfumato nabývá stejných hodnot, jako mají ostatní čtecí metody.

Metodu Sfumato® využívají všechny děti bez rozdílů. Výhodou je, že je využívána i u žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, neboť odbourává dyslexii a dvojité čtení. Setkat se s touto metodou můžeme i ve speciálních a praktických základních školách. Aby však mohla být pedagogem vyučována, musí být učitel řádně proškolen vzdělávacím a didaktickým institutem ABC MUSIC®. (Tamtéž, s. 6)

Technika Splývavého čtení má vlastní metodický systém vedoucí žáky k dobrému a plně zautomatizovanému zvládnutí plynulého čtení. Díky prodlužování počáteční hlásky dochází ke zpomalení procesu samotné syntézy a dítě dostává potřebný čas pro vlastní tempo čtení a pro analýzu následujícího písmene. Tomuto procesu se říká „periferní načítání“. Žák se díky této technice přestává cítit ve stresu. Také zabraňuje přílišným očním pohybům, které vedou k vzniku dvojitého čtení. U čtenáře užívajícího nesprávné čtení dochází k nadbytečné aktivitě centrální nervové soustavy, zpomalování plynulosti čtení a nabourávání čtení s porozuměním. Právě dyslektické děti potřebují delší časový interval pro rozeznání jednotlivých grafémů a jejich uspořádání v daném slově, které následně správně přiřazují k fonémům. (Tamtéž, s. 102-103)

Technika čtení je založena na zpěvnosti, jelikož samotná autorka je původním povoláním operetní zpěvačkou a učitelkou s hudebně-dramatickým zaměřením. Martina Fasnerová (2018, s. 157) popisuje proces přečteného slova takto: *„Při čtení jakoby zpěvně drží žák hlásku a až poté, co rozliší následující hlásku, písmeno, vázaně ho přidá k předchozímu.“* U metody dochází k přenosu smyslových informací, které zpracovává. Sfumato je založeno na posloupnosti zrak – hlas – sluch. Samotnému vyvození písmene a hlásky předchází důkladná hlasová příprava, která pracuje se silou, délkou a zabarvením. (Tamtéž, s. 157) Mária Navrátilová přirovnává čtení ke hře na hudební nástroj, k tanci, chůzi či sportu. Jedná se o koordinovaný pohyb, který vychází z pomalého provedení a zakládá si na správné technice. (Neumanová et al., 2015, s. 44)

Tato metoda není pro každého učitele. Vyžaduje správný metodický postup, nadšení, nápaditost i tvořivost. Při výuce jsou využívány prvky dramatické výchovy, které napomáhají k udržení pozornosti a k lepšímu zapamatování. Vyučující poutavě vypráví příběhy podněcující žákovu fantazii, vhodně pracuje se svým hlasem a dechovou zásobou. Dále pedagog často obměňuje činnosti, uplatňuje hlasité „zpívavé čtení“ za pomoci ukazovátka a do vyučovacího procesu zapojuje celou třídu. Ve třídě bývá hluk, jelikož čtení je pouze hlasité, nikdy ne tiché. Tím dochází k posilování správné výslovnosti. Výuka čtení probíhá pouze ve škole, jelikož rodič neví, jak tuto metodiku správně uplatňovat a dítěte by odlišný přístup mátl a narušoval jeho porozumění. (Tamtéž, s. 40-41)

Jelikož Splyvavé čtení pracuje s principem kontrastu, za první písmena jsou záměrně voleny tvarově odlišné grafémy, a tak nedochází k jejich záměně. Jsou to písmena „O-S-B-U-A“. Dyslektické děti často zaměňují malé písmeno „b“ a „d“. Autorka metodiku navrhla tak, aby se žáci s písmenem „B–b“ setkali již třetí týden a s písmenem „D–d“ až v měsíci prosincovém. (Navrátilová, 2022, s. 110)

Výuka čtení podle metodiky Sfumato probíhá v těchto etapách (Navrátilová et al., 2015, s. 46):

1. období „OSBUA“;
 - a) fáze expozice hlásky;
 - b) fáze prvního stupně syntézy: syntéza dvou hlásek;
 - c) fáze druhého stupně syntézy: syntéza tří hlásek – princip jednoslabičnosti;
 - d) fáze třetího stupně syntézy: syntéza čtyř hlásek;
2. období: čtení ze slabikáře.

Žáci v předslabikářovém období pracují s písmeny, využívají her se slovy, větami a příběhy. Nové písmeno přiřazují k obrázkům, obtahují, vybarvují či vystřihují a skládají. Trénují jak psací, tak i tiskací podobu velkého a malého písmene. Provázanost nově probíraného učiva je i v dalších předmětech. Například pokud vyvozujeme písmeno „I–i“, ve výtvarné výchově malujeme indiána, v praktických činnostech tvoříme iglú z kostek cukru, v prvouce si vyprávíme o životě Eskymáků, v tělesné výchově zařazujeme indiánský běh a v hudební výchově nesmí chybět zpěv písně Ivánku náš. (Neumanová et al., 2015, s. 40-43) Předtím, než žáci začnou pracovat se slabikářem, ovládají již většinu písmen a zvládají syntézu otevřených a zavřených slabik. Tato etapa končí v momentě, kdy se žáci poprvé seznamují s dlouhou samohláskou. (Navrátilová, 2022, s. 104)

Období „OSBUA“ zakončujeme technikou nazývanou „čtené psaní“, která funguje na stejném principu jako například prstová technika při nácviu hry na nástroj. „Čtené psaní“ spočívá v učitelově psaní jednotlivých slov na tabuli a následném hromadném předčítání grafémů. Písmo je pouze tiskací a žáci dopředu ví, kolik písmen slovo obsahuje. Pracuje se s očními pohyby, jednotlivými písmeny, dechem, hlasem a pamětí. Tento druh čtení poté zařazujeme na začátku každé vyučovací hodiny, aby žáci tzv. „dokreslováním“ pronikli k dokonalé znalosti všech grafémů. (Navrátilová et al., 2015, s. 57)

Ve slabikářovém období žáky stále vedeme k hromadnému a „zpívavému čtení“. Důraz klademe na hlasitost a pomalé tempo. Děti si zkouší zahrát divadlo a poté prožitek z role přenáší do čteného textu – jsou schopné ho přednášet a od textu odtrhnout oči. (Tamtéž, s. 55-56)

Metoda svou specifičností dokáže žáky nadchnout a zaujmout. Má velké opodstatnění při předcházení vzniku dyslexie a reedukace špatně čtoucíh dětí. Oblíbenost může být i kvůli užívání pomalého čtecího tempa a možnosti získávat dostatek času pro zapamatování nového písmene a hlásky. Splývavé čtení taktéž napomáhá pěstovat čtení s porozuměním, rozvíjí ho po obou stránkách, a to jak po stránce obsahové, tak i po stránce přednesové. Mária Navrátilová (2015, s. 39) o metodě říká, že *„je pro všechny děti, které mají zrak, hlas a sluch, neboť fyziologicky pracují tyto orgány u všech dětí na stejném principu.“*

4 Současné metody ve výuce psaní

Výuka prvopočátečního psaní klade za konkrétní cíl osvojit si základy čitelného, správného a přiměřeně hbitého psaní. Za významný cíl pak můžeme považovat utváření pozitivního vztahu ke psaní, pocitu odpovědnosti za vlastní rozvoj a schopnost uplatňování psaní jakožto prostředku komunikace s ostatními lidmi. (Šimková, 2012, s. 124)

Dovednost správně psát vyžaduje v dnešní době dodržovat mnoho faktorů. Mrázová (1999, s. 31) uvádí: „*respektovat společensko-komunikativní funkci písma, psychologické a fyziologické podmínky nácvičku psaní, vývojový trend ve výchově psacích potřeb, materiálu a technických potřeb a mimo jiné také dodržování požadavků na písmo a psaní.*“

Od roku 2010 se můžeme ve školních lavicích setkat se dvěma písemnými předlohami. První je užívána ve většině českých škol a nese název předloha jednotažného lineárního písma, písma vázaného. V roce 2012 byla ale povolena další písemná předloha, tentokrát písma nevázaného, nazývaná jako Comenia Script, která byla původně určena žákům s diagnostikovanou vadou. (Fasnerová, 2018, s. 36) O pár let později začaly vznikat i další vzory nevázaného písma.

4.1 Vázané písmo

Psací písmo se z důvodu tehdejších snah o hbité psaní vyvinulo z tiskacích tvarů. Z nich také vycházíme, když seznamujeme žáky s novými písmeny. Vázané písmo je tvořeno jednoduchými tahy, které jsou od sebe dobře odlišitelné. Tahy jsou úsporné, snadno spojovatelné a nepřerušované. Historické příkrasy, ozdůbky a úmyslné přítlaky jsou již nežádoucí. (Hřebejková et al., 1984, s. 18)

V současné době jsou pro „spojité“ písmo stanoveny základní znaky, které by měl pokročilý písař dodržovat. Mezi kvalitativní znaky písma řadíme tvar, velikost, úměrnost a stejnoměrnost písmen, sklon, vazebnost, správnou hustotu a rytmizaci a úhlednost písma. Za kvantitativní znak je považována rychlost psaní. (Tamtéž, s. 18-20)

Tvary písmen píšeme štíhlé, aby písmena byla zřetelná a spojovací tahy patrné. **Velikost** písmen udává předepsaná liniatura, kdy střední výška měří 6 mm. **Úměrnost** velikosti písma je stanovena na poměr 1:1:1. Tento poměr značí písmena střední výšky a písmena horní a dolní délky. Dodržování stejné výšky u písmen, která jsou téhož druhu, nám udává **stejnoměrnost**. Její nedodržování může být zapříčiněno tím, že žák ještě nedovede volně posunovat ruku po papíře. Psací písmo je specifické svou **vazebností**,

tedy jednotažném psaní jednotlivých písmen a jejich následné spojování. Vazebnost umožňuje úspornost, hbitost a lepší čitelnost, avšak písaři způsobuje jisté obtíže. Jelikož se diakritická znaménka píše až po napsání celého slova, žák si musí uvědomit, že hlásku „ž“ píše jako „z“. Sebekontrola je nutnou součástí. Také se jedná o poměrně namáhavou činnost pro ruku, která musí být dostatečně uvolněna. Pokud tomu tak není, může docházet ke zmenšování písma, což je chyba proti stejnoměrnosti písma. Žákovi tedy říkáme, že pokud to lze, tak ať píše slova jedním tahem. Občasné přerušení není chybou. (Tamtéž, s. 18-19)

Dalším základním znakem je **sklon** písma, který je stanoven na 75 stupňů. Toleruje se rozmezí od písma stojatého se sklonem 90 stupňů až k písmu ležatému se sklonem 60 stupňů. **Hustota a rytmizace** písma spočívá v rozestupech písmen a mezerách mezi slovy. Nové písmeno začíná pod koncem tahu předcházejícího. Rozestupy mezi písmeny jsou tvořeny správným pohybem ruky za vzniku spojovací čáry. Celková **úprava** vypadá tak, že žák začíná psát na začátku liniatury a píše na úplném jejím konci. Pokud se na její konec celé slovo nevejde, žák zapíše pouze jeho část. (Tamtéž, s. 19-20)

Za jediný znak, který neudává kvalitu, ale kvantitu, se řadí **rychlost** psaní. Rychlost se měří počtem napsaných písmen za jednu minutu. Tento znak je upozaděn za kvalitativní znaky, jelikož žáci píše podle jejich individuálních potřeb a svého přirozeného tempa. (Tamtéž, s. 20)

4.1.1 Metoda klasická (stávající)

V dnešním pojetí výuky prvopočátečního psaní se učitelé opírají o tři základní charakteristické znaky. Ivana Šimková (2012, s. 57) je uvádí v tomto znění:

- uplatňování zásad postupného zvyšování náročnosti a zásad názornosti;
- využití činností analyticko-syntetických;
- paralelní nácvik čtení a psaní.

Metoda analyticko-syntetická je podle Fabiánkové, Havla a Novotné (1999, s. 49) nejvhodnější a nejpřijatelnější způsob vyučování psaní pro jazyky, v nichž převažuje fonetický zápis mluvené řeči. Žák z verbálního projevu zanalyzuje hlásku, zapíše ji jako písmeno a postupně jednotlivá písmena syntetizuje do slabik, slov a vět.

V prvním ročníku můžeme výcvik psaní podle Bohumíry Fabiánkové, Jiřího Havla a Marie Novotné (1999, s. 49) rozdělit do tří základních období. V první etapě (předslabikářovém období) se zaměřujeme na přípravné cviky pro psaní, které nám pomáhají rozvíjet jemnou a hrubou motoriku a grafomotoriku. Cviky dělíme

na uvolňovací (například „máchání prádla“ v předklonu) a kresebné (příklad cviku „žába skáče“ – horní oblouk prováděný nejprve ve stoje, poté v sedě). Ruku uvolňujeme od ramenního kloubu, přes loketní, k zápěstí a článkům prstů. Důležitá je pravidelnost, díky níž docílíme jistoty při psaní, volnosti a plynulosti pohybů ruky a správné orientace v prostoru a liniatuře. Zpočátku na nácvik psaní volíme velké formáty papírů či psaní na tabuli měkkými psacími pomůckami. Užíváme houbu na tabuli či křídly, aby nedocházelo k nežádoucímu přitlaku. U psaní se stojí a ruka je nepodepřená. Poté přecházíme k práci vsedě s využitím tvrdších materiálů, jako jsou pastelky, voskovky a tužka číslo 1. Toto období je doprovázené užíváním rytmických říkanek.

Procvičování grafických elementů je v písankách řešeno různě. Radka Wildová (2002, s. 91-92) považuje za vhodnější způsob procvičení a zařazování jednotlivých elementů písma společně s nácvikem konkrétního písmene, ke kterému se vztahují. Pokud žáci psací prvky nacvičují izolovaně, hrozí, že psaní pouhého tvaru bez konkrétního významu se stane nudným a demotivujícím mechanickým tréninkem.

Jestliže učení psacích prvků probíhá izolovaně, ověření žákovských pokroků se opírá o zařazení diagnostického testu – „PILKA“. Test se provádí nejprve před přípravným obdobím a poté po absolvování alespoň deseti kresebných cviků. Šimková (2012, s. 36) popisuje Röszerův grafický test jako jednoduchou diagnostickou metodu, která posoudí žákovu připravenost na psaní. Žák podle předlohy uvedené na tabuli nakreslí zuby pily, aniž by předtím tento kresebný cvik nacvičoval. Po druhém testu učitel porovná zlepšení.

V druhé etapě (slabikářovém období) pracujeme s písankou a zaměřujeme se na vlastní nácvik písma. Začínáme motivací, kdy nové písmeno zazní v říkance a žáci mají možnost ho spatřit a slyšet pod jeho náslovnou hláskou v obrázku. Nové písmeno vyvozujeme z písmene tiskacího, které nakloníme a přidáme mu spojovací tahy. Žáci si nový tvar písmene zkouší napodobit pohybem ve vzduchu. Předpis velkého písmena obtahují a trénují na tabuli či jiných větších formátech. Každý nový grafém doprovází slovní popis, často zrytmizovaný pro lepší osvojení a lehčí hledání vlastních chyb. Po procvičení následuje kontrola, kdy si žáci hrají na „léčitele nemocných písmenek“, a to jak u tabule s písmeny ostatních, tak u sebe v lavici. Po opravení chyb následuje psaní do písanek. Žáci pečlivě napíší domluvený úsek, často jen jeden řádek. Dítě je vedeno k vlastní kontrole, při níž vyznačí povedené tvary, a naopak tvary nesprávné, které učitel nebude zohledňovat při hodnocení. (Wildová, 2002, s. 92) Nejprve psaní trénujeme tužkou č. 1 nebo tužkou č. 2. Písař se snaží uplatňovat již zmíněné základní požadavky na písmo. (Hřebejková, 1984, s. 22)

Nácviku psaní do písanek předchází náležitá příprava. Zařazujeme důkladné procvičení svalstva ruky a upozorňujeme na správné hygienické návyky, mezi něž patří správné natočení sešitu či uchopení psacího náčiní. Tento rituál je často doprovázen básničkou evokující začátek psaní. (Křivánek, Wildová, 1998, s. 66)

Během procvičování písmen má písař povoleno šepem odříkávat jednotlivá písmena. Šepot mu pomáhá k sebekontrolě a k hledání svých chyb. Později šepot odbouráváme. Následuje psaní slabik, slov a vět. S tím souvisí nová znalost využívání velkých písmen na začátku vět a psaní interpunkčních znamének. (Mrázová, 2000, s. 40)

Ve psaní jsou využívány čtyři formy práce, jimiž jsou opis, přepis, diktát a autodiktát. **Opis** je nejjednodušší formou psaní, jelikož se jedná o opisování textu, který je napsaný psacím písmem. Předpis vede žáka k porovnání s napsaným a ke kontrole správnosti a také úhlednosti písma. Za složitější považujeme **přepis**, poněvadž výchozí slovo je napsané tiskací. Tiskací písmo je oporou a kontrolou pro správný sled písmen a napsání diakritických znamének, avšak žák si musí vzpomenout, jak vypadá psací tvar každého písmena. (Tamtéž, s. 40) Další formou jsou diktáty, které zjišťují úroveň osvojení učiva a bývají vhodným prostředkem k odhalení příčin chyb. Jedná se o dovednost graficky zaznamenat slyšenou (**diktát**) nebo myšlenou (**autodiktát**) hlásku, slabiku, nebo slovo. Samotnému psaní však předchází analýza jednotlivých grafémů. (Hřebejková et al., 1984, s. 23) První diktáty jsou zaměřené na písmena. Žáci je zapisují do různých obrázků, jako jsou lístky květiny a podobně. Diktát má v dětech navozovat příjemné pocity a zábavu, nikoliv vyvolávat strach a obavy z neúspěchu. K zapisování může být využívána nejoblíbenější tužka. Také zařazujeme různé formy práce, jako je například vzájemné diktování písmen mezi spolužáky. Autodiktát pokládá základy tzv. „tvořivému psaní“ – psaní podle žákovy představivosti a fantazie, a proto je vhodné ho zařazovat také od první třídy. V písaných se objevují obrázky nebo atraktivní témata („Vyjmenuj, co rád děláš. Napiš jména svých kamarádů.“). (Wildová, 2002, s. 94-95) Pro zjednodušení diktátu či autodiktátu je vhodné užívat skládací abecedu. Žáci si dané slovo nejprve složí a vloží do mřížky a teprve poté provádí přepis. (Blatný, Fabiánková, 1981, s. 83)

Poslední etapa (poslabikářové období) začíná v momentě, kdy mají žáci probraná a upevněná všechna písmena psací abecedy. Písaři se zaměřují na zlepšování rukopisu a celkovou úhlednost písma. Do popředí se dostává i kvantitativní znak písma – rychlost. Průměrný žák končící první ročník základní školy dosahuje rychlosti psaní deseti písmen za minutu. Také zařazujeme psaní s porozuměním, kdy využíváme opisu či přepisu textu. Textem často bývá otázka či zadání úkolu, který má žák splnit. (Fabiánková et al., 1999, s. 50)

Pro zjištění písařské úrovně žáka využíváme, stejně jako u čtení, diagnostických prověrek. Minimálně třikrát do roka je vhodné diagnostickou prověrku zařadit, aby měl učitel přehled o žákových nedostatcích a chybách. Do prověrky však můžeme zařadit pouze učivo, které bylo dostatečně probráno a žáci ho mají již osvojené. Fabiánková, Havel a Novotná (1999, s. 51) uvádí, že „*první diagnostická prověrka obsahuje diktát známých písmen, druhá diktát slabik a opis dvouslabičných slov, třetí pak diktát všech písmen, autodiktát slov a opis krátké věty (nejlépe takové, na niž si můžeme ověřit i porozumění).*“

4.1.2 Metoda alternativní (inovativní)

Psaní je velmi náročná grafomotorická činnost, kterou si žáci během edukačního procesu musí osvojit. Orientace na řádce mnohdy žákům činí potíže, jelikož žáci zde nalézají pouze jedinou oporu, a tou je základní linka. Aby se písaři cítili jistější v prostorové orientaci v sešitě, vytvořila Jana Šemberová alternativní metodu psaní, která ke klasické metodě přidává pomocnou liniaturu s orientačními opěrnými body. Metoda čerpá poznatky koncipované J. P. Galperinem, kdy základem jsou žakovy rozumové operace. (Šemberová in Kořínek, Křivánek, 1989, s. 111) Jana Doležalová uvádí (1996, s. 45), že pokud začínající písař nedostane veškeré informace o pravidlech správného provedení celé činnosti, bude se učit psát stěží a dlouho.

Pro realizaci činnosti je stěžejní orientační fáze, kdy si vytváříme počáteční představu o hotovém vzorku výsledné činnosti. Žákovi je předložen úplný orientační základ činnosti, tedy vzor písmene s vyznačenými opěrnými body. Žák se naučí opěrné body správně hledat a vyznačovat. V počátcích trvá osvojení nové činnosti déle, ale postupně se doba vyznačování bodů zkracuje. Žák se později může více soustředit na vlastní grafický projev a na realizaci potřebného tvaru písmene, jelikož je zde uplatňován transfer osvojené činnosti a psaní orientačních bodů a pomocné literatury je již zbytečné. U písaře dochází k rychlejšímu nácviku psaní, samostatnosti a zabraňování vzniku možných chyb díky sebekontrolé. (Šemberová in Kořínek, Křivánek, 1989, s. 111-113)

Pomocných linek využíváme v počátečních etapách výuky elementárního psaní. Vytvářeny jsou pro písmena střední výšky, horní a dolní délky a písmena dlouhá. Liniatura přispívá k lepší orientaci na řádce a žáci mohou sami posoudit, zda písmena napsali správně či nikoliv. Také nácvik psaní plní i individuální přístup k jednotlivým žákům. Úspěšní písaři pomocnou liniaturu brzy opouští, slabší ji využívají déle. Zatímco

u úspěšných žáků splňuje svůj účel pouze v první písance a u žáků průměrných ještě v druhé, slabším žákům může být prospěšná i ve čtvrté či páté. (Tamtéž, s. 114-118)

Pomocná liniatura přispívá k dosahování lepších studijních výsledků, poněvadž žákovi pomáhá s dodržováním žádoucích kvalitativních znaků písma. Co však považuje samotná autorka metody, Jana Šemberová (in Kořínek, Křivánek, 1989, s. 119), za nevýhodné, že někteří žáci po určité době nejsou schopni přestat pomocnou liniaturu užívat, protože bez její podpory nedokáží udržet správnou výšku písmen. A tím nastává zastavení žákova rozvoje. Šimková (2012, s. 69) taktéž uvádí: „*Pomocné linky mají význam skutečně jen pomocný, nikoliv stěžejní.*“

Jana Doležalová (1996, s. 46) sepsala metodický postup, podle něhož je výuka alternativní metodou vyučována:

1. Nové písmeno psací latinky vyvodíme z písmene tiskacího.
2. Písmeno zasadíme do pomocné liniatury za účasti slovního komentáře.
3. Učitel nebo vybraný žák vyznačí na písmenu opěrné body.
4. Žáci zasadí opěrné body do předepsaného vzoru.
5. Obtahují vzor.
6. Provádí nácvik psaní písmena do pomocné liniatury.
7. Kontrolují napsané formou vyznačením opěrných bodů.
8. Píší písmena bez opěrných bodů.

Inovativní metoda vyzývá žáky k aktivitě a podporuje jejich zájem a myšlení. U žáků jsou rozvíjeny pozorovací a vyjadřovací schopnosti a pokládány základy pro jejich sebekontrolu. Díky vlastní činnosti písaři vylepšují svoji techniku psaní a zkvalitňují své písařské dovednosti. (Šimková, 2012, s. 60, 122)

4.2 Nevázané písmo

V současnosti mají rodiče i učitelé poměrně volnou ruku při zasahování do průběhu vzdělávání. Na výběr mají z mnoha didaktických metod a přístupů, ze kterých si mohou zvolit. V posledních letech se začala rozšiřovat nová předloha, a tou je předloha nevázaného písma.

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy (2015, s. 1) nevázané písmo popisuje takto: „*Nevázané (nespojité) písmo neboli skript je dalším typem písma vedle písma vázaného (spojitého) neboli kurzívy. [...] Pro nevázané písmo je charakteristická jeho podobnost písmu tiskacímu. Jednotlivá písmena ve slovech nejsou na sebe vázána či jsou vázána jenom částečně. Při psaní jednotlivých písmen dochází k přerušování kontaktu psacího nástroje s podložkou. V obou případech se jedná o písmo psací.*“

Volbu typu písma stanovuje ředitel a škola ji musí zařadit do Školního vzdělávacího programu a informovat o tom zákonné zástupce. (MŠMT 2015, s. 2-3) Pokud rodič s výukou nevázaného písma nesouhlasí a žák je přesto zařazen do třídy píšící nevázaně, pedagog má povinnost dítě individuálně vyučovat vázaným typem písma. Podobně postupujeme i u žáka, který se učí nevázaným typem psaní a přechází do třídy učící se vázaně. Opět je zapotřebí pokračovat ve stávající metodice a poskytnout žákovi individuální přístup. (Wildová et al. in Kučerová, Kucharská, 2018, s. 57)

Ministerstvo školství, mládeže a výchovy (2015, s. 2) dále stanovuje jako závazné: „*Zvolí-li škola pro metodu výuky psaní nevázané písmo, je nezbytné žáky vždy, optimálně do konce 3. ročníku základní školy, naučit číst písmo vázané.*“

Základní etapy výuky psaní jsou obdobné etapám jako u vázaného psaní. V přípravném období se zraky žáků upínají na psaní čar potřebných pro velká písmena. Učí se psát čáry rovné svislé, vodorovné a šikmé. Psaním kružnic, půlkruhů a oblouků se žáci připravují na psaní některých malých písmen. (Wildová et al. in Kučerová, Kucharská, 2018, s. 55)

V další fázi se přesouváme na nácvik jednotlivých písmen, slabik a slov. Tvary písmen nevázaného písma se podobají tiskovému písmu. Děti pronikají k poznání díky obtahování tvaru písmene, tzv. „duhového písmene“. Jedná se o natištěný tvar písmene na formátu A4, který je napsán různými typy čar. K obtahování se hojně využívá i interaktivní tabule a v písmeni by žáci měli spatřit konkrétní obrázek. Rozdíl od vázaného psaní a nevázaného psaní se může lišit také liniaturou. Při nácviku malých písmen dostávají žáci předepsanou liniaturu, která je prodloužena pro písmena střední výšky. U vázaného je poměr malého a velkého písmene 1:2, u nevázaného však 2:3. Rozdíl můžeme spatřit i v diakritických znaménkách, která se píše hned po napsání písmene. Čárky nad jednotlivými písmeny jsou více položené a jejich délka odpovídá šíři daného písmene. Háčky nad písmeny píšeme ostré a rozpínají se do celé šíře písmen. Sklon je podobně jako u vázaného písma individuální a nemusí být závazný. V prvním ročníku se se sklonem vůbec nepracuje. Mírný sklon doprava předkládáme až v ročníku druhém. (Tamtéž, s. 56-57)

Psaní některých písmen můžeme považovat za jednodušší než u písmen vázaného typu. Nevázaný vzor nevyužívá klíček a přípojných tahů u všech písmen. Přípojný tah píšeme pouze u některých malých písmen z důvodu přirozeného a praktického ligaturního napojení. Žák se učí psát namísto čtyř tvarů písmen pouze dva, z nichž hůlkové písmo nepovažuje za úplně neznámé, jelikož se již při nástupu do školy uměl podepsat. Zohledňují se jak písaři píšící pravou rukou, tak i levoručí písaři. (Tamtéž, s. 56-59)

Nevázané písmo nevyužívá jednotaznosti, která žákům může způsobovat potíže související s nedostatečnou pohyblivostí žákovy písíci ruky. Problémem však mohou být nesprávně využívané mezery mezi slovy způsobující špatné porozumění napsanému. Pro vhodné dodržování velikosti mezer jsou žáci vedeni k používání proužku papíru. (Tamtéž, s. 56-60)

Posledním obdobím je období upevňování písarské dovednosti a rozvoje vlastního rukopisu. Taktéž se v tomto období žáci učí číst texty psané vázaně, které jsou podmínkou k ovládnutí do konce třetího ročníku základní školy. (Tamtéž, s. 57)

4.2.1 Comenia Script

Písmo Comenia Script se řadí mezi nevázané písmo, avšak psací písmo. Za vznikem tohoto písma stojí dnešní moderní doba, která vyžaduje písmo čitelné, jednoduché a známé u většiny lidí, a to i v zahraničí. Psaní na počítači se stává každodenní záležitostí a pokud lidé píší rukou, užívají spíše tiskacích znaků než písma psací latinky. A právě Comenia Script tento požadavek splňuje. (Lencová, 2008, s. 7) Autorkou písma je Radana Lencová, která již získala za nový psací vzor řadu ocenění. Společně se svým týmem obdržela Zlatou medaili, dále Cenu poroty v soutěži evropského designu ED AWARDS 2009 a také Cenu Ministerstva kultury za první místo v soutěži Nejkrásnější české knihy v roce 2008 v kategorii školní učebnice a didaktické pomůcky v tištěné podobě. (Šimková, 2012, s. 60)

Comenia Script zprostředkovává žákům jednoduchý psací vzor, kde se žáci namísto čtyř písmen učí pouze dvě. Vychází z renesanční italiky, ale tvarem připomíná spíše tiskovou kurzivu. Písmena malé abecedy se skládají z dříků bez smyček a jsou přiřazována tzv. ligaturami. Přírozené napojování vzniká tam, kde je potřeba. Pro děti je však důležité naučit se správně a čitelně psát, ligatury jsou pouze praktickým a estetickým doporučením. Pro zvýraznění dříků se dále užívají tzv. serify, které označují začátek a konec tahu a napomáhají k čitelnějšímu a vizuálně výraznějšímu písmu. Velká abeceda vychází z římské kapitály a vyznačuje se velmi jednoduchými tahy. Velikost abecedy je změněna z poměru 6:6:6 mm, jak již známe ze současně používaného psacího vzoru, na poměr 5:8:5 mm, kdy je velikost střední výšky v liniatuře prodloužena. (Lencová, 2008, s. 8-17)

Žáci během nácviu mají možnost si vyzkoušet u některých písmen a číslic jejich dvě varianty. Rozhodnout se mohou pro tu, která jim bude více vyhovovat či používat obě. Svobodnou volbu mají také u sklonu písma. Ten je pokládán za individuální znak osobnosti a žáci se s ním setkávají až v druhé třídě. (Tamtéž, s. 15; 22) J. A. Komenský

také doporučoval psát zpočátku písmo svisle, jelikož je to pro začínající pisáře mnohem jednodušší než dodržování předem stanoveného sklonu. (Fabiánková et al., 1999, s. 25)

Pro žáky dysgrafické, mentálně či tělesně hendikepované se doporučuje využívat varianta písma, která nepracuje se spojovacími tahy. Dětem je usnadněno i psaní diakritických znamének. Na rozdíl od vázaného písma jsou značena ihned po napsání každého písmene, a tak nedochází k jejich častému zapomínání. Autorka myslela i na leváky, jelikož vypracovala tahy pro obě skupiny pisářů. Jednoduché písmo je také vhodné i pro žáky cizího původu. (Šimková, 2012, s. 60-61)

K písmu byla vytvořena řada didaktických pomůcek, které žákům zlehčují porozumění a pomáhají s lepší orientací. Mezi ně patří například abeceda na pruhu papíru s vyznačenou liniaturou a směrovými šipkami s čísly, tahák do kapsy, nejrůznější plakáty a další. Písmo má i vlastní font do počítače, se kterým můžeme dále pracovat a vytvářet nejrůznější pracovní listy. (Lencová, 2008, s. 48-56)

4.2.2 Další vzory nevázaného písma

Do nabídky nevázaného písma se neřadí pouze písmo Comenia Script, ale také další vzory. Jednotlivé varianty nevázaného písma se od sebe liší pouze v drobnostech a náleží různým nakladatelstvím, která ve svých písmenkách a dalších materiálech chtěla nevázané písmo dětským pisářům taktéž nabídnout. (Kučerová, Kucharská, 2018, s. 17-18)

Z důvodu velmi podobné koncepce, jako má Comenia Script, není další pilotní ověřování nutné a učitelé nemusí projít školením. Je ale zapotřebí, aby s vybranou metodikou byli dobře seznámeni. Způsob zaškolení stanovuje ředitel školy. Možností je celá řada, od prostudování metodických příruček, které jsou součástí výukových materiálů každého nakladatelství, až po akreditované kurzy pořádané kvalifikovanými lektory. (MŠMT, 2015, s. 1-2)

Font NNS Script: nakladatelství Nová škola (nns.cz)

Jako první zareagovalo v roce 2014 nakladatelství Nová škola, s.r.o. a vytvořilo učební materiály nesoucí název *Píšeme tiskacím písmem*, kde je psaní vyučováno fontem NNS Script. Didaktické materiály se skládají z Živé abecedy, Slabikáře, Českých jazyků a písanek pro žáky od prvního do třetího ročníku. Učebnice jsou převedené do nového fontu pro čtení, aby i nadále platily osvědčené didaktické postupy analyticko-syntetické metody. Dílčí strany učebnic jsou vzájemně provázané s odpovídající stranou písanek. Dochází k uplatňování „metody vzájemného posilování čtení a psaní“, což znamená,

že čtení podporuje psaní a psaní podporuje čtení. Výuka čtení a psaní probíhá současně a žáci čtou a píší s porozuměním.

Pro čtení je uplatňován font „NNS Script čtení“ a pro psaní font „NNS Script psaní“. Odlišnost je pouze v poměru velikosti velkých a malých písmen. Zatímco pro nácvik psaní je poměr výšky velkých a malých písmen 2:1, pro čtení jsou pak malá písmena zvětšena pro lepší zrakovou viditelnost.

Ve druhé třídě se žáci seznamují s psacími tvary písma vázaného, které se učí pouze číst, nikoliv psát. Autoři písanek mysleli i na možnost paralelní výuky vázaného a nevázaného písma. Obsahově podobné písaníky může učitel zařadit v případě, že jeho nový žák se doposud učil jiným typem písma.

Podobně je to i v třetím ročníku, kdy se také pracuje s čtením vázaného písma. Jako další benefit nabízí Nová škola příležitost se seznámit s nevázaným písmem, a to pro žáky píšící vázaně. Sestavená písaníka *Jak psát tiskacím od 3. ročníku ZŠ* poskytuje žákům možnost naučit se psát tiskacím písmem, i když doposud znali pouze písmo psací latinky.¹

Font Sassoon Infant: nakladatelství Fraus

Dalším vzorem nevázaného písma uplatňovaného na základních školách je font Sassoon Infant náležící k nakladatelství Fraus, s.r.o. od roku 2015. Autorkou je Michaela Sklenářová, která toto písmo společně s metodikou také pilotovala. Font podobně jako Comenia Script užívá pro malá písmena dříky bez smyček a namísto napojování jsou písmena přiřazována. Díky přiřazování se text stává čitelnější i při rychlém psaní. O lepší čitelnost se postará i rozdílná velikost liniatury. Střední výška totiž náleží dvěma třetinám výšky horní. (Sklenářová, 2015, s. 2)

Odlišnosti od písma Comenia Script jsou velmi malé. Za rozdílné můžeme považovat například pouze serify u písmen g, l, k (Kučerová, Kucharská, 2018, s. 18) a rozdíl v psaní číslice sedm. Sedmička se u fontu Sassoon Infant píše bez přeškrtnutí. Je to z toho důvodu, že v zahraničí (kromě Slovenska) se přeškrtnutí neuvžívá a číslice by tak mohla být považována za neplatnou. Michaela Sklenářová (2015, s. 4) doporučuje praktikovat tento postup, pokud jsou děti již z mateřské školy naučené psát číslici s přeškrtnutím: „*Ke správnému psaní sedmičky nevázaným písmem jim pomůže, když napíše tvar 7 a pak udělají místo přeškrtnutí vpředu čárku dolů.*“

¹ *Metodická příručka k výuce nevázaného písma s řadou „Píšeme tiskacím písmem“*. Online. In: NOVÁ ŠKOLA, s.r.o.: S našimi učebnicemi učení nenudí!. 2016. Dostupné z: https://www.nns.cz/obchod/index.php?item=nab_det&sort_id=1246. [cit. 2023-11-25].

Podobně jako Comenia Script, který si pro žáky připravil na začátcích řádků k dodržování správné velikosti jednotlivých písmen předtištěný symbol kytičky s kořeny, v písankách fontu Sassoon Infant se můžeme setkat se symbolem papouška. Pro písmena střední výšky žáci vybarvují papouškův trup s hlavičkou, chocholku na hlavě vyznačují pro písmena horní výšky a u písmen dolní délky je to pak papouškův ocásek. (Tamtéž, s. 7)

Font Nova Script: nakladatelství Nová škola – DUHA

Další řada učebnic nesoucí doložku MŠMT ČR z téhož roku jako nakladatelství Fraus, je nakladatelství Nová škola – DUHA Brno, s.r.o. s fontem písma Nova Script. Nové písmo je jednoduché a vychází z tvarů tiskacího písma. Autorka Lenka Andrášková (2015, s. 10) uvádí: „*Jeho velkým kladem je „podobnost tvarů“ – jedno písmeno vychází z jiného, základní tvar je pouze opačně nebo zrcadlově obrácen.*“ Autorka také vyzdvihuje vhodnost písma pro leváky a žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Jelikož písmo snižuje nároky na žákovu grafomotoriku, dítě v kratším časovém úseku zažívá úspěch a nedochází k demotivaci z náročné techniky psaní.

Psací font Nova Script patří k metodě analyticko-syntetické a samotnému psaní předchází rozbor slova na slabiky a slabiky na hlásky. Učebnice jsou s písankami provázané. Určitá strana v Živé abecedě či Slabikáři náleží k písance, kde je vyznačena v dolní části stránky pod čarou. (Andrášková, 2015, s. 7; 11)

V písankách se nachází predepsaná liniatura a tahy písmen se šipkami a čísly. Žáci při nácviu nového písmene začínají písmem velkým a hned písmem malým. Obě písmena jsou pro lepší zrakovou podobnost tvarů umístěna na dvojstranu písanky. Na další straně se pak nachází psaní slabik a podrobnější procvičování učiva. (Tamtéž, s. 11-12)

Napojování písmen je nezávazné. Záleží pouze na žákovi, zda bude doporučené vázání uplatňovat či nikoliv, případně zda si zvolí vlastní způsob vázání a vytvoří si tak osobitý rukopis. Podmínkou je pouze čitelnost. Oproti tomu sklon písma je předem pevně stanoven a žáci se ho učí již od prvního písmene. Požadovaného sklonu dítě dosáhne při naklonění sešitu o 5-15 %. (Tamtéž, s. 7)

V písankách žáky zaujmou krátké říkanky s obrázky, které posilují zájem o psaní a přibližují jeho správnou techniku. Setkat se můžeme také s mezipředmětovými vztahy. Například v písance zaměřené na nácvik číslic žáci počítají jednoduchý matematický příklad na sčítání a odčítání do tří. Písanka rozvíjí i čtenářskou gramotnost. Žáci přepisují

slova z tiskacího písma, odpovídají na otázku či přiřazují správné slovo k obrázku. (Tamtéž, s. 11-12)

Font ALTER Script: nakladatelství Alter

Jako poslední font, který se v roce 2016 objevil na trhu, je font ALTER Script od nakladatelství Alter, s.r.o. Jeho písmo je bezpatkové a jako Comenia Script uplatňuje liniaturu 5:8:5 mm. Liniatura vypadá tak, že pouze jeho základní linka je vyznačena plnou čarou, ostatní linky jsou čárkovaně. (Bradáčová, 2016, s. 32)

Opět platí podobná pravidla jako u ostatních nakladatelství. Tahy a přetahy u písmen nejsou závazné a žák má tak možnost si sám zvolit, jak bude písmeno psát. Například písmeno „E“ může být provedeno čtyřmi, třemi, nebo dvěma tahy. To platí i u tvaru písmene. Například u psaní písmene „y“ tolerujeme tvar s oblým prvním tahem i rovným šikmým prvním tahem. Také spojování písmen, které vede k získávání určitého sklonu, záleží na žakově rozhodnutí. Autoři ALTER Scriptu taktéž považují za důležité především čitelnost písma, nikoliv způsob jeho provedení. (Tamtéž, s. 32)

Počátky písmen udávají předtištěné puntíky pro nasazení tužky. První písmena a slova jsou vyznačena tečkovaně pro opakované obtahování. Mezery často značí šedý obdélník. V písankách se hojně vyskytují obrázkové doplňovačky, kam žáci doplňují vynechaná písmena podle obrázků a také otázky na porozumění textu. (Tamtéž, s. 32)

II. VÝZKUMNÁ ČÁST

5 Výzkumné šetření a cíl práce

Hlavním cílem výzkumného šetření bylo zjistit, které metody elementárního čtení a psaní jsou nejčastěji voleny učiteli učícími v prvním ročníku základní školy. Dotazníkové šetření bylo situováno do krajského města Jihlavy a jejího okolí. Současně byly také zmapovány používané učebnice dle jednotlivých metod.

Dalším cílem bylo zaměřit se na studijní výsledky žáků a zjistit, se kterou metodou čtení a psaní jsou spojeny lepší studijní výsledky dle subjektivního hodnocení učitelů. Pedagog v dotazníkovém šetření rozdělil počty žáků do určitých skupin. Do tabulky zaznamenal počty žáků s nadprůměrným, průměrným a podprůměrným výsledkem v hodinách čtení a také v hodinách psaní. Zvláštní skupinu tvořili žáci se specifickými poruchami učení.

Veškeré výsledky výzkumného šetření jsou prezentovány pomocí tabulek a koláčových grafů s procentuálním zastoupením zkoumaných hodnot. Každý graf je doplněn o slovní komentář.

5.1 Charakteristika výzkumné metody

V průzkumném šetření byla použita metoda elektronického dotazníku za účelem poměrně rychlého sběru dat s co největším počtem písemných odpovědí. Dotazníkové šetření je dle Chráska (2016, s. 158) „*soustava předem připravených a pečlivě formulovaných otázek, které jsou promyšleně seřazeny a na které dotazovaná osoba (respondent) odpovídá písemně.*“ Dotazník se řadí mezi kvantitativní způsob šetření a využívá metodu dotazování, do které patří společně s dotazníkem i interview.

Otázky v dotazníku se označují také jako položky. Důvodem může být to, že některé položky nejsou otázkami, ale pokyny, na které má respondent reagovat. Pokynem může být například vybrat tvrzení, se kterým se pisatel ztotožňuje. (Tamtéž, s. 158)

Položky v dotazníkovém šetření zaměřeném na pedagogický výzkum se týkají jak jevů vnějších, mezi které patří například názory pedagogů na zaváděná organizační opatření, tak i jevů vnitřních, jako jsou citové stavy či postoje respondenta. Chráska však varuje před neodbornou a nevhodnou volbou otázek. Zjištěná data nejsou závazná a trvalá, a proto je potřeba rozvážně posoudit a rozlišit objektivní zjištění od subjektivních. (Tamtéž, s. 158)

Otázky vyskytující se v dotazníku pro pedagogy vyučující první ročník základní školy:

1. Název základní školy, města. (vnější otázka)
2. Jakou metodu čtení používáte ve Vaší 1. třídě? (vnější otázka)
3. Jaký vzor písma používáte ve Vaší 1. třídě? (vnější otázka)
4. Jaké nakladatelství používáte při čtení v 1. třídě? (vnější otázka)
5. Jaké nakladatelství k metodě psaní v 1. třídě používáte? (vnější otázka)
6. Kolik je ve Vaší 1. třídě žáků? (vnější otázka)
7. Rozdělte celkový počet žáků ve třídě do čtyř skupin dle Vašeho subjektivního hodnocení jejich studijních výsledků z hodin ČTENÍ. Do 1. skupiny zapište počet nadprůměrných žáků, do 2. skupiny počet průměrných žáků, do 3. skupiny počet podprůměrných žáků a do 4. skupiny počet žáků s diagnostikovanými poruchami učení (SPU). (vnitřní otázka)
8. Rozdělte celkový počet žáků ve třídě do čtyř skupin dle Vašeho subjektivního hodnocení jejich studijních výsledků z hodin PSANÍ. Do 1. skupiny zapište počet nadprůměrných žáků, do 2. skupiny počet průměrných žáků, do 3. skupiny počet podprůměrných žáků a do 4. skupiny počet žáků s diagnostikovanými poruchami učení (SPU). (vnitřní otázka)

6 Průběh výzkumného šetření

Anonymní dotazník byl určen pro učitele aktuálně vyučující v prvním ročníku základní školy. Otázky se nacházely ve formuláři uveřejněném na online webu [Survio.com](https://www.surveymonkey.com). Pomocí e-mailové adresy uvedené na stránkách základních škol jsem oslovovala vedení školy s prosbou o vyplnění mého dotazníku k diplomové práci. Odkaz na elektronický dotazník se nalézal v e-mailové korespondenci. Nejčastěji jsem kontaktovala zástupce či zástupkyně ředitele nebo ředitelky školy, kteří se buď rozhodli podpořit mé dotazníkové šetření a rozeslali jej pedagogům prvních ročníků, či nikoliv. Pokud se na stránkách školy nacházela e-mailová adresa na konkrétního vyučujícího elementárního ročníku základní školy, obrátila jsem se s oslovením přímo na něj.

Třídní učitelé odpovídali na uzavřené a otevřené otázky, kterých bylo celkem osm. Otázky byly zaměřené na uplatňované metody čtení a psaní, využívání jejich nakladatelství, dále na počet žáků ve třídě a na jejich subjektivní hodnocení. Hodnocení žáků bylo zaznamenáváno do tabulky rozdělené do několika skupin. Byly to skupiny žáků nadprůměrných, průměrných, podprůměrných a skupinu zvlášť tvořili žáci s diagnostikovanými poruchami učení. Tato kategorie se do hodnocení efektivity metod nezapočítala, jelikož žáci z této skupiny mají specifické poruchy učení.

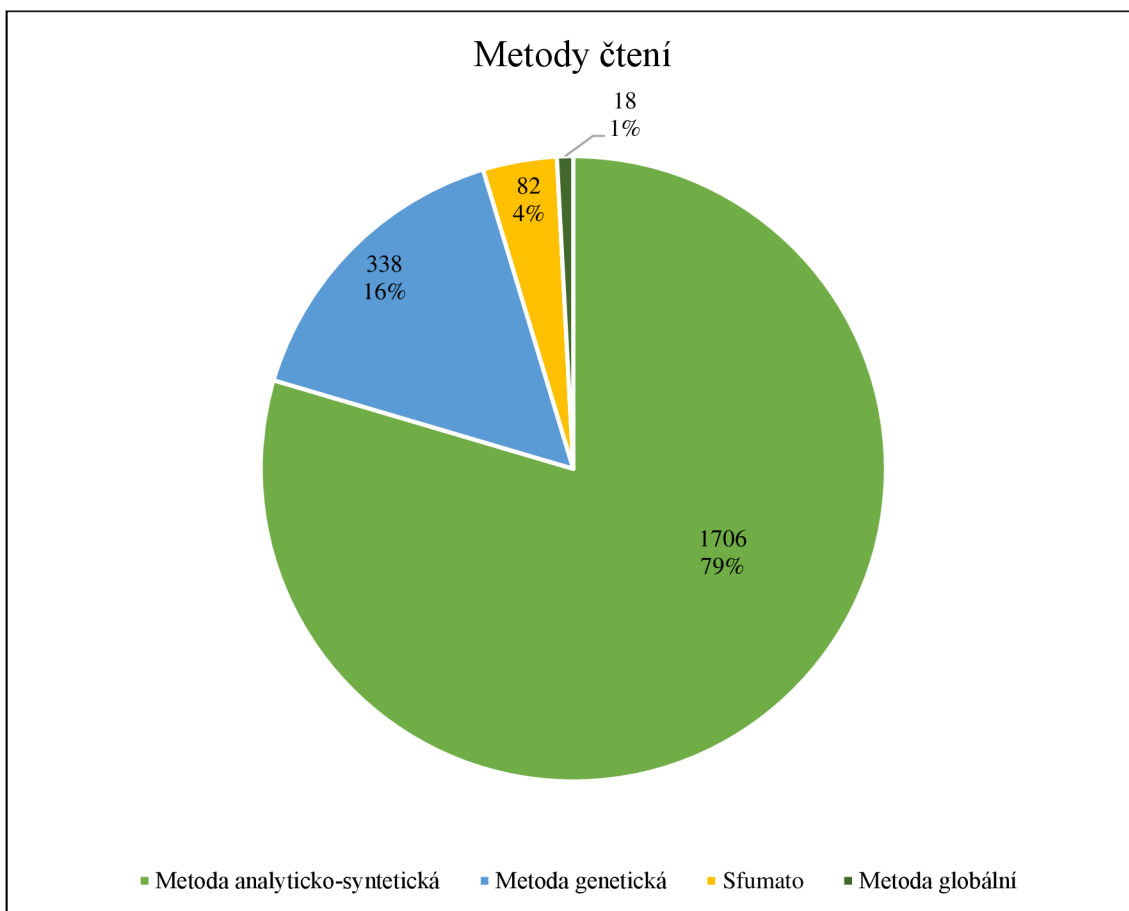
Sběr dat byl proveden v průběhu druhé poloviny školního roku 2022-2023. Důvodem bylo lepší posouzení studijních výsledků žáků elementárních ročníků. Žáci již ke konci školního roku dobře uplatňovali danou metodu a pro pedagogy nemuselo být tak náročné rozdělovat žáky do skupin, jako by tomu mohlo být v prvním pololetí.

Nejprve jsem zahájila dotazníkový průzkum v krajském městě Vysočiny, a tím je Jihlava. Zpočátku se mi vrátilo velmi málo vyplněných dotazníků, a tak jsem se rozhodla poslat opětovnou prosbu o pomoc. Když jsem již obdržela více odpovědí, což bylo z krajského města celkem 10, přesunula jsem svoji pozornost na okolní města a vesnice. Celkový počet dotazníků, které se mi vrátily vyplněné, činí 130.

7 Analýza výsledků dotazníkového šetření

Výzkumného šetření se zúčastnilo 130 respondentů/učitelů. Výsledky výzkumu jsou zaznamenány v 11 výšečových grafech, které jsou procentuálně sestaveny dle odpovědí dotazovaných respondentů. Jednotlivé rozebrané části dotazníkového šetření obsahují i shrnutí s tabulkami se stěžejními zjištěnými informacemi.

Graf č. 1 Odpověď na otázku: Jakou metodu čtení používáte ve Vaší 1. třídě?



Zdroj: vlastní šetření, 2023

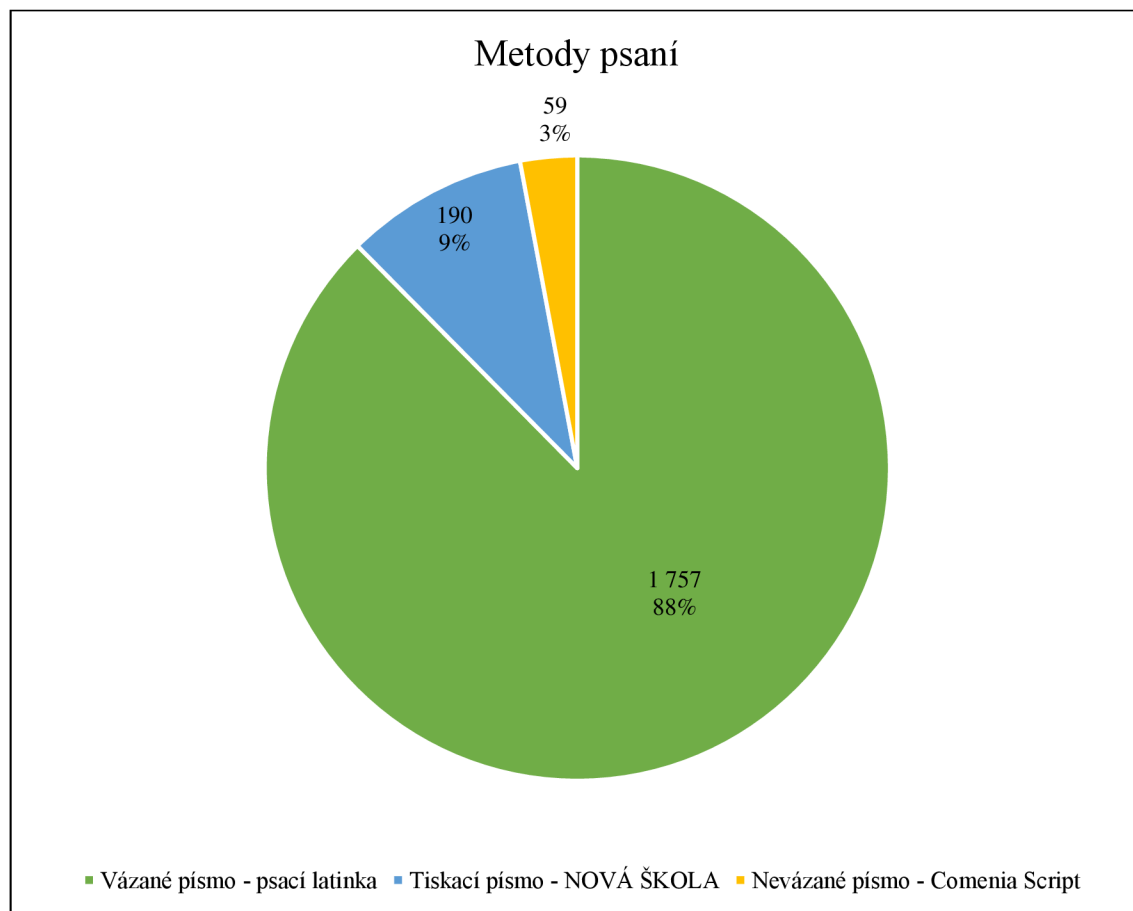
První otázka se týkala metod čtení a jejich užití v praxi. Nebylo pro mě překvapením, když jsem se dozvěděla, že nejhojněji využívanou metodou čtení je **metoda analyticko-syntetická**. Z celkového počtu žáků zjištěného z dotazníkového šetření (celkový počet žáků byl 2 144), získala 79 %. Celkový počet žáků 2 144 je vyšší než skutečný počet žáků (2 006 žáků), které jejich učitelé do výzkumu zařadili. Je to z toho důvodu, že někteří respondenti uvedli, že v hodinách čtení využívají při výuce více metod. Proto jsem byla nucena zařadit žáky učící se různými metodami čtení najednou do více grafů.

Tato bezkonkurenčně nejvíce využívaná metoda si dokázala udržet své vůdčí postavení jak v minulosti, tak i v současné školské koncepci. Je otázkou, do jaké míry je hojnost využívání metody analyticko-syntetické dědictvím minulosti, nebo jejími kvalitami ve srovnání s metodami ostatními. Odpověď na takovou otázku lze však hledat až v budoucím, letitém vývoji poměru zastoupení metod čtení v praxi.

Další v pořadí je **metoda genetická** s 16 %, která se řadí jako druhá nejrozšířenější metoda v Jihlavě a jejím okolí. **Metoda Sfumato**, ač poměrně velmi úspěšná metoda, obdržela 4 % a zařadila se tak na předposlední místo. Jako nejméně využívaná metoda skončila **metoda globální**, která má obsazenost v koláčovém grafu pouhé 1 %. Respondentka uvedla, že s žáky tuto metodu využívají v kombinaci s metodou analyticko-syntetickou a genetickou.

Respondenti měli v dotazníku u této otázky také možnost uvést ještě jinou metodu čtení, kterou by uvedli do otevřené odpovědi s názvem „jiná“ metoda. To se však u nikoho nestalo, a tak byl můj odhad o využívanosti druhů metod čtení správný.

Graf č. 2 Odpověď na otázku: Jaký vzor písma používáte ve Vaší 1. třídě?



Zdroj: vlastní šetření, 2023

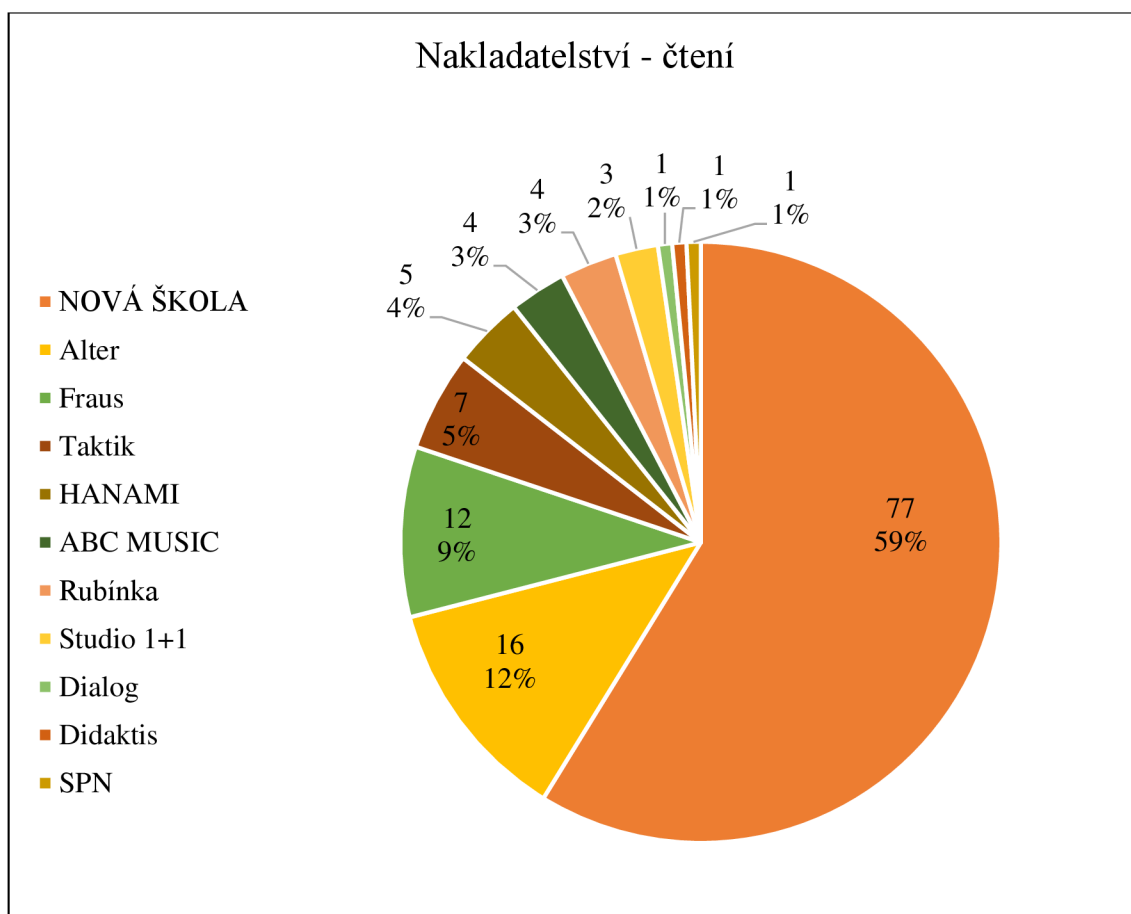
Za nejrozšířenější metodu psaní označili respondenti typ **písma vázaného**, kterým podle koláčového grafu z celkového počtu 2 006 žáků píše 88 % jedinců na zúčastněných základních školách v Jihlavě a jejím okolí. Celkový počet 2 006 žáků vyjadřuje skutečný počet žáků, kteří se pasivně zúčastnili mého výzkumu. To znamená, že žádný respondent neuvedl, že by vyučoval žáky psát i jiným typem písma.

Poměrně hojně rozšířené je také **tiskací písmo Nová škola**, které dosáhlo 9 %. Dle mého názoru pedagogové preferují tento typ písma z toho důvodu, že rádi využívají publikace k výuce čtení a psaní od stejného nakladatelství. Nová škola patří k nejoblíbenějším nakladatelstvím vůbec, a tak je pochopitelné, že i volba tohoto vzoru písma je důvodem jeho zavedení v jejich třídách.

Psací písmo **Comenia Script** není na Vysočině příliš rozšířené. Píše jím pouhá 3 % žáků, která respondenti uvedli. Dle těchto dat usuzuji, že pedagogové preferují před Comenia Scriptem již zmíněné nevázané písmo od nakladatelství Nová škola.

I tato otázka nabízela možnost uvést, že pedagog vyučuje ještě jinou metodou psaní. Žádný z respondentů však tuto variantu neuvedl.

Graf č. 3 Odpověď na otázku: Jaké nakladatelství používáte při čtení v 1. třídě?



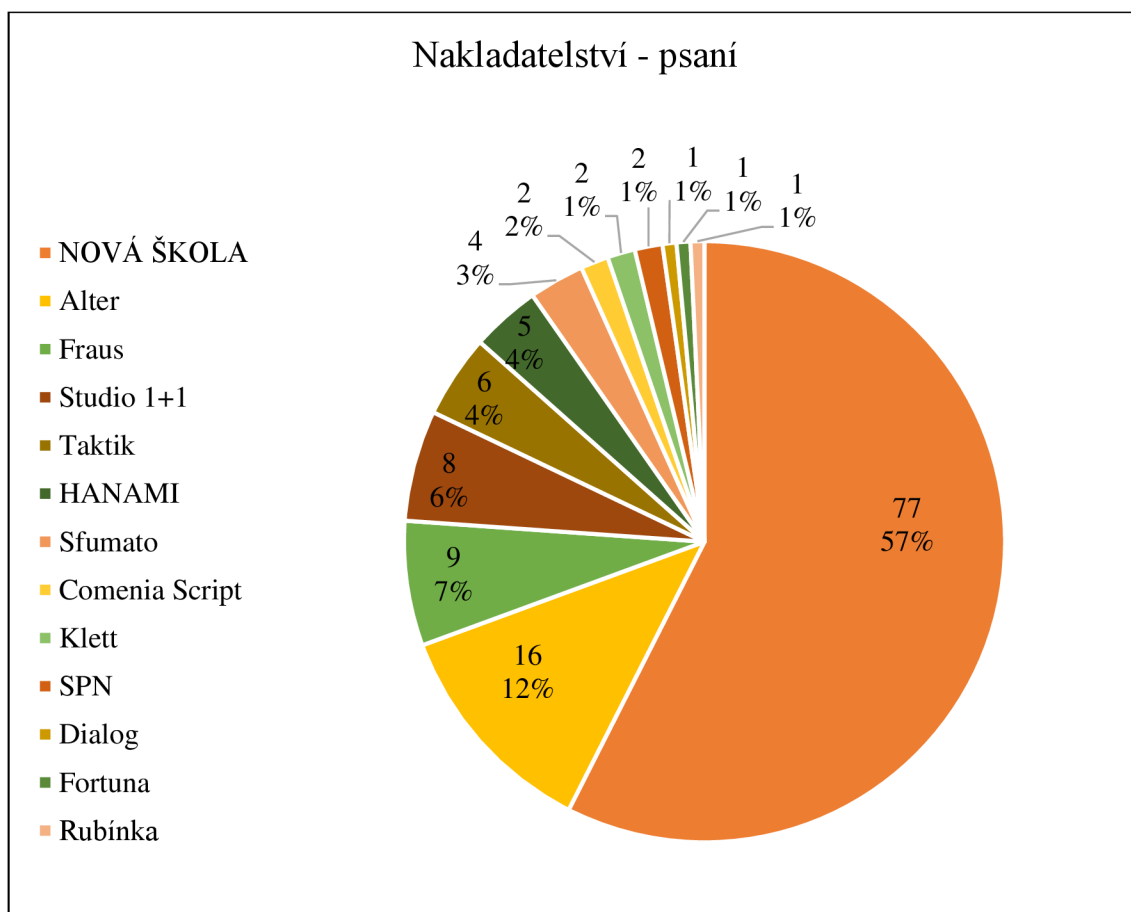
Zdroj: vlastní šetření, 2023

Na tuto otázku jsem získala celkem 131 odpovědí, protože jeden respondent uvedl, že používá nakladatelství dvě a v hodinách je různě kombinuje. Co mě dále překvapilo, bylo hojné zastoupení nakladatelství, která jsem považovala za méně známá. Dotazovaní respondenti do otevřených odpovědí označených jako „jiná“ nakladatelství zapisovali: Taktik, HANAMI, ABC MUSIC, Rubínka, Studio 1+1 a Dialog. Dílčí nakladatelství jsem takéž zařadila do procentuálního zastoupení v koláčovém grafu a výsledky opět porovnála.

Ve výsečovém grafu lze vyčíst převažující zastoupení nakladatelství **Nová škola** s 59 % odpovídajícími 77 zúčastněným. Další v pořadí používaných učebnic je vydavatelství **Alter** s 12 %, dále **Fraus** s 9 % a **Taktik** s 5 %. Pokračuje **HANAMI** se 4 %. **ABC MUSIC** společně s **Rubínkou** obsadily koláčový graf po 3 % a **Studio 1+1** obdrželo 2 %. Po 1 % zastupují graf nakladatelství **Dialog**, **Didaktis** a **SPN**.

Z následujícího grafu je tedy patrné, že oblíbenost učebnic se nemění a pedagogové stále raději volí osvědčené publikace, které již mají jistou tradici. Stejně pořadí oblíbenosti prvních tří nakladatelství bylo i ve výzkumu Gabriely Paušové z roku 2011. (Paušová, 2011, s. 11-13) Ojedinele někteří pedagogové volí publikace od méně známých nakladatelství.

Graf č. 4 Odpověď na otázku: Jaké nakladatelství k metodě psaní v 1. třídě používáte?



Zdroj: vlastní šetření, 2023

Koláčový graf nám potvrzuje, že mnoho pedagogů využívá stejné učebnice, respektive ucelenou řadu, jak pro výuku čtení, tak i pro výuku psaní. Někteří pedagogové opět kombinují více nakladatelství v hodinách psaní, jelikož celkový počet odpovědí činí 134.

U této otázky měli pedagogové opět možnost uvést, zda nepoužívají ještě jiná nakladatelství, než jaká jsem jim předpřipravila do uzavřených otázek. Pedagogové do kolonky „jiná“ nakladatelství zapisovali: Studio 1+1, Taktik, HANAMI, Sfumato, Comenia Script a Dialog a Rubínku. Výsledky s novými hodnotami jsem taktéž porovnála a vytvořila již zmíněný graf.

Stejně jako u předchozí otázky, vedoucí pozici si zachovává nakladatelství **Nová škola**, které dosahuje 57 % se 77 odpověďmi. Pokračuje nakladatelství **Alter** s 12 % a **Fraus** se 7 %. Následuje **Studio 1+1** s 6 %, **Taktik** a **HANAMI** získala 4 %. **Sfumato** pak jen o 1 % obsazenosti méně – 3 %. **Comenia Script** získalo 2 % a zbylá 1 % obdržela nakladatelství **Klett**, **SPN**, **Dialog**, **Fortuna** a **Rubínka**.

Shrnutí

Pro objasnění nejdůležitějších zjištění pojímajících první část mého dotazníkového šetření bylo vytvořeno toto shrnutí. Přehled obsahuje tabulky mapující již zmíněné první čtyři grafy a jejich slovní komentáře.

Tab. č. 1 Přehled metod čtení dle jejich využívání u žáků

Metody čtení	Procentuální zastoupení žáků a jejich celkový počet	
Analyticko-syntetická	79 %	1 706 žáků
Genetická	16 %	338 žáků
Sfumato	4 %	82 žáků
Globální	1 %	18 žáků

Zdroj: vlastní šetření, 2023

První koláčový graf se vztahoval k pedagogy využívaným metodám prvopočátečního čtení. V této otázce byla nejčastěji volenou možností metoda analyticko-syntetická. Jako druhá metoda byla respondenty zvolena metoda genetická. Někteří pedagogové také označili, že své žáky vyučují čist podle metody Sfumato. Jeden respondent uvedl, že v hodinách kombinuje více metod čtení a společně s metodou analyticko-syntetickou a genetickou využívá i metodu globální.

Tab. č. 2 Přehled metod psaní dle jejich využívání u žáků

Metody psaní	Procentuální zastoupení žáků a jejich celkový počet	
Vázané písmo – psací latinka	88 %	1 757 žáků
Tiskací písmo – Nová škola	9 %	190 žáků
Nevázané písmo – Comenia Script	3 %	59 žáků

Zdroj: vlastní šetření, 2023

Druhý koláčový graf zobrazoval využívané metody elementárního psaní. Respondenti nejčastěji uváděli, že se jejich žáci učí psát psací latinkou neboli písmem vázaným. Také se některé odpovědi vztahovaly k vyučování psaní pomocí tiskacího písma od nakladatelství Nová škola. Nejméně odpovědí bylo pak u nevázaného písma nazývaného jako Comenia Script.

Tab. č. 3 Přehled nakladatelství dle jejich využívanosti (čtení)

Nakladatelství – ČTENÍ	Procentuální zastoupení využívanosti jednotlivých nakladatelství a jejich celkový počet	
NOVÁ ŠKOLA	59 %	77 respondentů
Alter	12 %	16 respondentů
Fraus	9 %	12 respondentů
Taktik	5 %	7 respondentů
HANAMI	4 %	5 respondentů
ABC MUSIC	3 %	4 respondenti
Rubínka	3 %	4 respondenti
Studio 1+1	2 %	3 respondenti
Dialog	1 %	1 respondent
Didaktis	1 %	1 respondent
SPN	1 %	1 respondent

Zdroj: vlastní šetření, 2023

Třetí a čtvrtý koláčový graf pojímal otázku zaměřenou na nakladatelství. Respondenti v dotazníku vybírali to nakladatelství, které ve svých hodinách s žáky využívají. Učitelé nejčastěji uváděli, že učebnice, které s žáky při hodinách čtení používají, jsou od nakladatelství Nová škola. Dále pak od nakladatelství Alter a Fraus. Toto pořadí učebnic zůstalo stejné i z výzkumu Gabriely Paušové z roku 2011. (Paušová, 2011, s. 11-13) Jako další nakladatelství byla respondenty volena: Taktik, HANAMI, ABC MUSIC, Rubínka, Studio 1+1, Dialog, Didaktis a nakladatelství SPN.

Tab. č. 4 Přehled nakladatelství dle jejich využívanosti (psaní)

Nakladatelství – PSANÍ	Procentuální zastoupení využívanosti jednotlivých nakladatelství a jejich celkový počet	
NOVÁ ŠKOLA	57 %	77 respondentů
Alter	12 %	16 respondentů
Fraus	7 %	9 respondentů

Studio 1+1	6 %	8 respondentů
Taktik	4 %	6 respondentů
HANAMI	4 %	5 respondentů
Sfumato	3 %	4 respondenti
Comenia Script	2 %	2 respondenti
Klett	1 %	2 respondenti
SPN	1 %	2 respondenti
Dialog	1 %	1 respondent
Fortuna	1 %	1 respondent
Rubínka	1 %	1 respondent

Zdroj: vlastní šetření, 2023

V hodinách psaní se taktéž první tři příčky nezměnily a vedoucí pozici si udrželo nakladatelství Nová škola, Alter a Fraus. Dále však docházelo již ke změnám. Respondenti uváděli nakladatelství, která používají v hodinách psaní v tomto pořadí: Studio 1+1, Taktik, HANAMI, Sfumato, Comenia Script, Klett, SPN, Dialog, Fortuna a Rubínka.

7.1 Studijní výsledky žáků ve čtení a psaní

V této části dotazníku jsem se zaměřila na výzkum efektivitu metod určených jak pro počáteční čtení, tak i psaní. Snažila jsem se posoudit, která metoda u žáků dosahuje lepších studijních výsledků. Třídní pedagogové na základě jejich subjektivního pocitu rozdělili počet žáků do čtyř skupin podle úrovně osvojení dané metody. Rozhodnutí, do jaké kategorie žáky rozřadili, se odvíjelo od diagnostiky čtení a psaní. Třídní učitel každé dítě dle jeho úrovně čtení a psaní diagnostikoval a vytvořil tak určité počty v rámci jednotlivých skupin, které následně do dotazníkové tabulky zapsal.

Do skupiny žáků nadprůměrných zařadil ty žáky, kteří si dobře osvojili techniku čtení a psaní, a dokonce o kterých můžeme i říci, že vykazují známky lepší úrovně osvojení než ostatní žáci ve třídě. Do skupiny žáků průměrných spadají žáci, kteří se naučili číst a psát a jejich nácvik jim nečinil nijak zvlášť velké problémy. Rozdíl mezi touto skupinou a skupinou žáků nadprůměrných je v tom, že žáci z této skupiny

nevykazují lepší výsledky oproti zbytku třídy. Pokud jsou žáci ve třídě pomalejší, osvojení nácviku čtení a psaní trvá delší dobu a během diagnostických prověrek bylo nacházeno větší množství chyb, než by bylo žádoucí, zařadil pedagog tyto žáky do skupiny žáků podprůměrných.

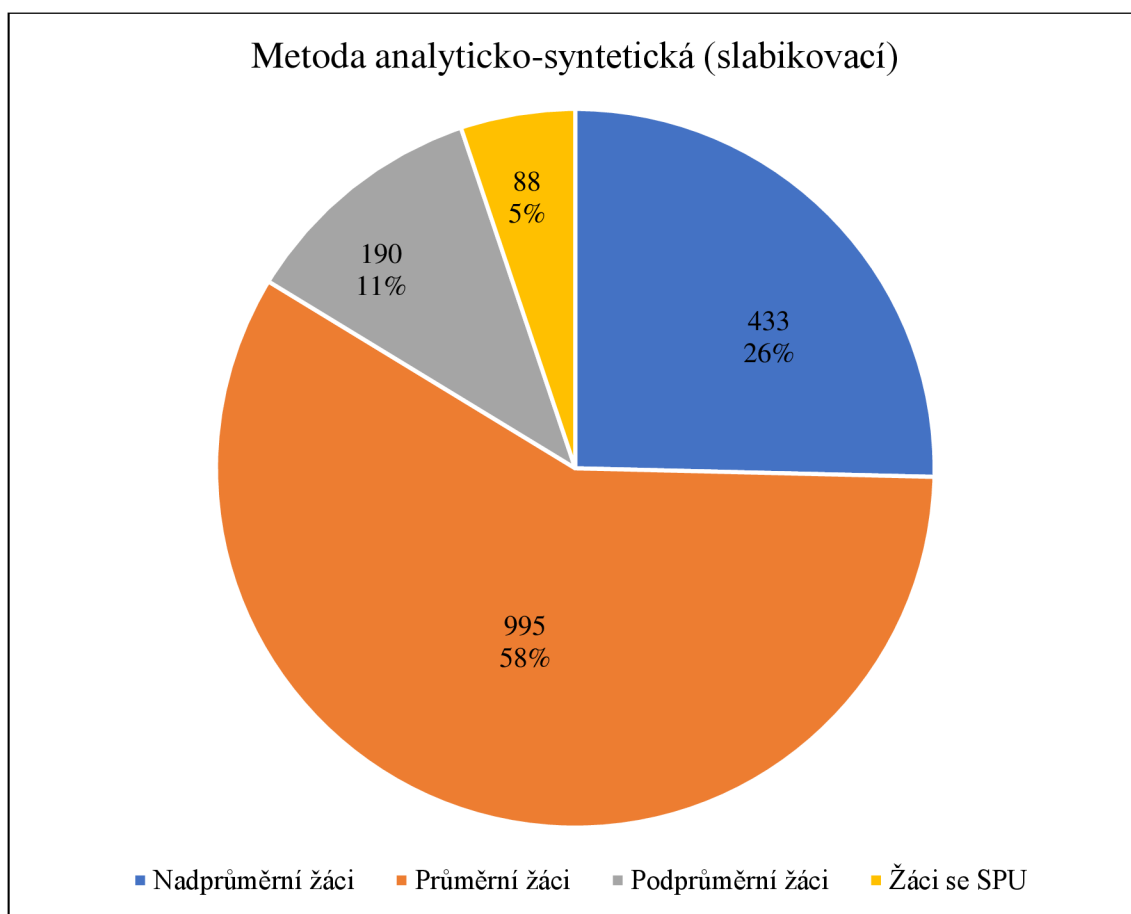
Pro jedince, kteří mají odborníky diagnostikovanou poruchu učení (v hodinách čtení byl celkový počet 108 žáků, v hodinách psaní pak 95 žáků), anebo se k diagnostice schyluje, jsem vytvořila zvláštní skupinu. Je to z toho důvodu, že u těchto žáků by neměly být hodnoceny studijní výsledky, jelikož jedinci mají rozdílné tempo práce a potřebují individuální přístup. Bylo by nesprávné hodnotit jejich výkon z hodin českého jazyka.

Grafy jsou cílené na procentuální zastoupení studijní úspěšnosti žáků ve třídě. Celkový počet žáků, kteří se nepřímo zúčastnili mého výzkumu, činí 2 006. S tímto číslem se mi poměrně už dobře data analyzovala. Jelikož ale někteří třídní učitelé označili, že vyučují více metodami čtení, musela jsem toto tvrzení ve výzkumu také zohlednit. Jak jsem již zmiňovala u koláčového grafu v první otázce, výsledný počet žáků z metod čtení vystoupal až na číslo 2 144. V důsledku tohoto zjištění se výsledné počty žáků mezi metodami čtení a psaní liší. Na následujících stranách jsou nejprve popsány výsledky vztahující se k hodinám čtení, poté až výsledky vztahující se k hodinám psaní.

7.1.1 Čtení

Nejprve se má analýza výsledků zaznamenaná do koláčového grafu zaměřit na metodu analyticko-syntetickou. Pokračovat budu grafem k metodě genetické a grafem k metodě globální. Poslední graf bude náležet metodě Sfumato.

Graf č. 5 Metoda analyticko-syntetická (slabikovací) dle studijních výsledků žáků



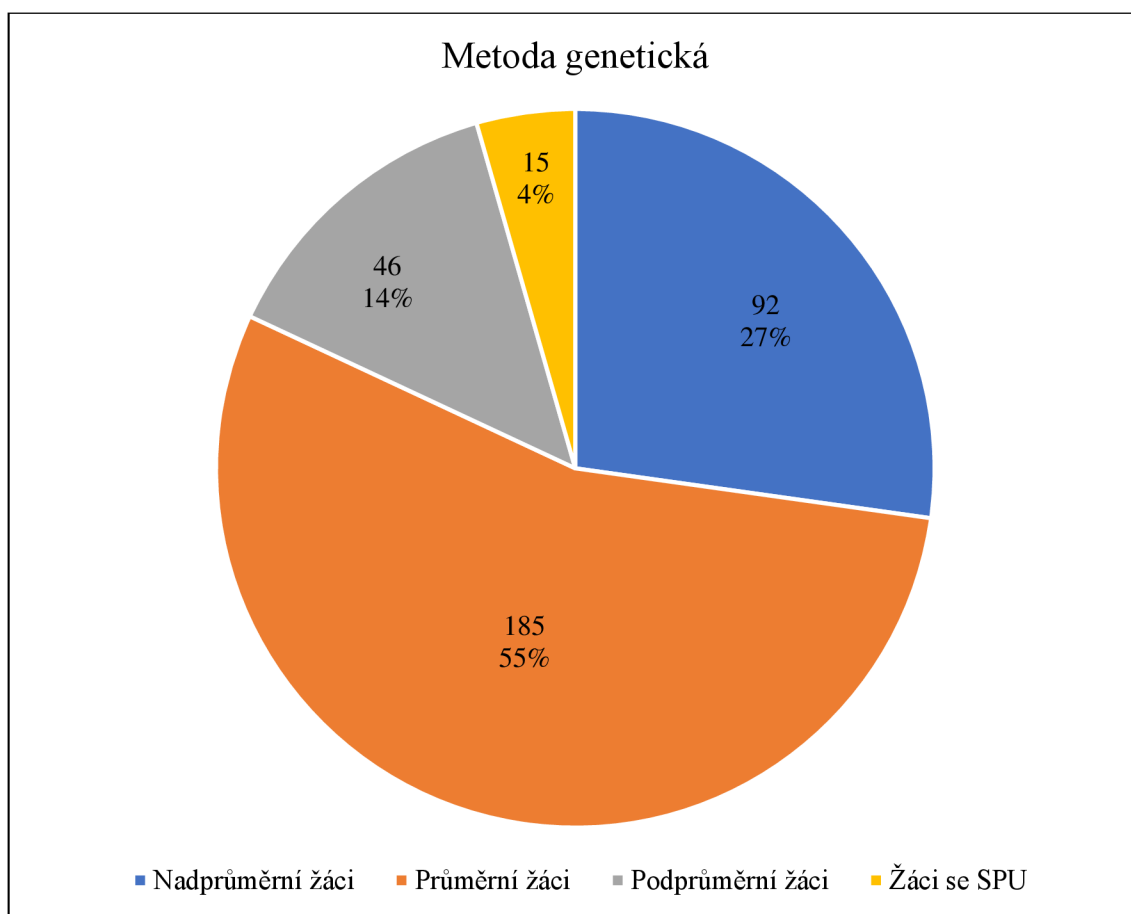
Zdroj: vlastní šetření, 2023

Respondenti nejčastěji volené analyticko-syntetické metody uvedli tuto metodu jako svoji preferovanou oprávněně. Metoda obsahuje vysoké procento žáků nadprůměrných, což představuje 26 %. Daná procenta odpovídají 433 žákům z celkového počtu 1 706 jedinců učících se touto metodou. Poměrně i nízké procento žáků podprůměrných nám dokazuje, že metoda má své opodstatnění. Za podprůměrné žáky bylo označeno 11 % odpovídající 190 žákům.

Dále se dozvídáme o žácích průměrných. Těch je podle našich respondentů 58 %. Toto procento je příslušné celkem 995 žákům. Součet procentuálního zastoupení žáků nadprůměrných a žáků průměrných činí 84 %, což považuji za vynikající poměr. Analyticko-syntetická metoda se tak stává velmi dobrou volbou při výběru metody prvopočátečního čtení.

Jako poslední skupina jsou žáci se specifickými poruchami učení. Jejich celkové obsazení činí 5 %.

Graf č. 6 Metoda genetická dle studijních výsledků žáků



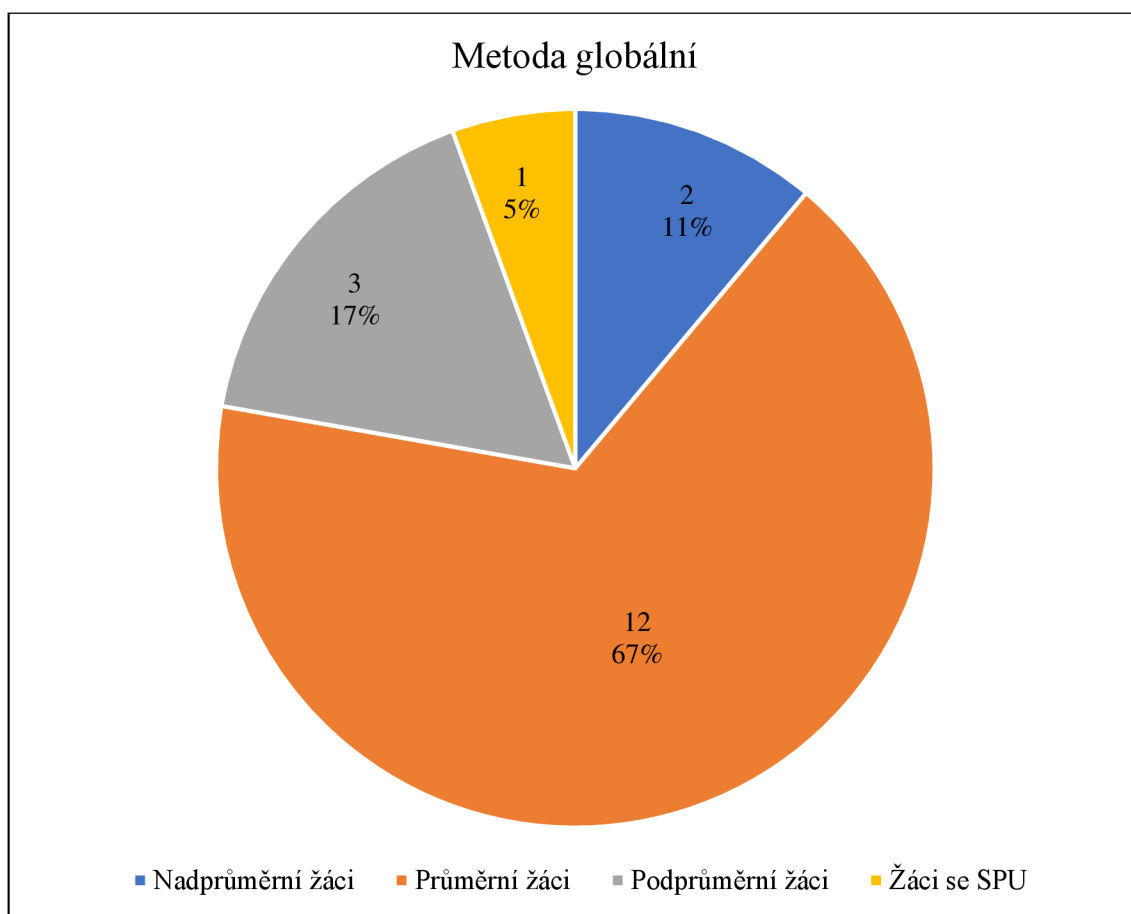
Zdroj: vlastní šetření, 2023

Druhou nejrozšířenější metodou je vyučováno 338 žáků. Genetická metoda dosáhla nejvyššího procentuálního zastoupení žáků nadprůměrných, a tím je 27 %. Z tohoto zjištění usuzuji, že původní Kožiškova metoda se pro žáky jeví jako poměrně nenáročný způsob naučit se této elementární, avšak velice opodstatněné dovednosti.

Podobně jako u metody analyticko-syntetické obsazuje koláčový graf s nepatrným rozdílem v procentuálním zastoupení skupina žáků průměrných. Hodnota je o 3 % nižší než u předchozí metody a odpovídá 55 %. Hodnocení součtu procentuálního zastoupení žáků nadprůměrných a žáků průměrných lze stále považovat za vynikající poměr. Součet činí 82 %, to je o pouhých 2 % nižší než u předchozí metody.

Dále se z koláčového grafu dozvídáme o skupině podprůměrných žáků. Její procento činí 14 %. Za žáky se specifickou poruchou učení jsou to pak 4 %.

Graf č. 7 Metoda globální dle studijních výsledků žáků



Zdroj: vlastní šetření, 2023

Metodou globální se dle mých výsledků z průzkumného šetření vyučuje pouze v jedné první třídě, a to v kombinaci s dalšími metodami čtení. Vyučující uvedl, že v hodinách českého jazyka kombinuje jak metodu analyticko-syntetickou, tak i metodu genetickou a globální. Tuto metodu čtení využívá pouhých 18 žáků, které jejich respondent do výzkumu svou odpovědí zařadil. Z takto malého množství údajů nemůže být koláčový graf příliš věrohodný, avšak výsledky hovoří takto:

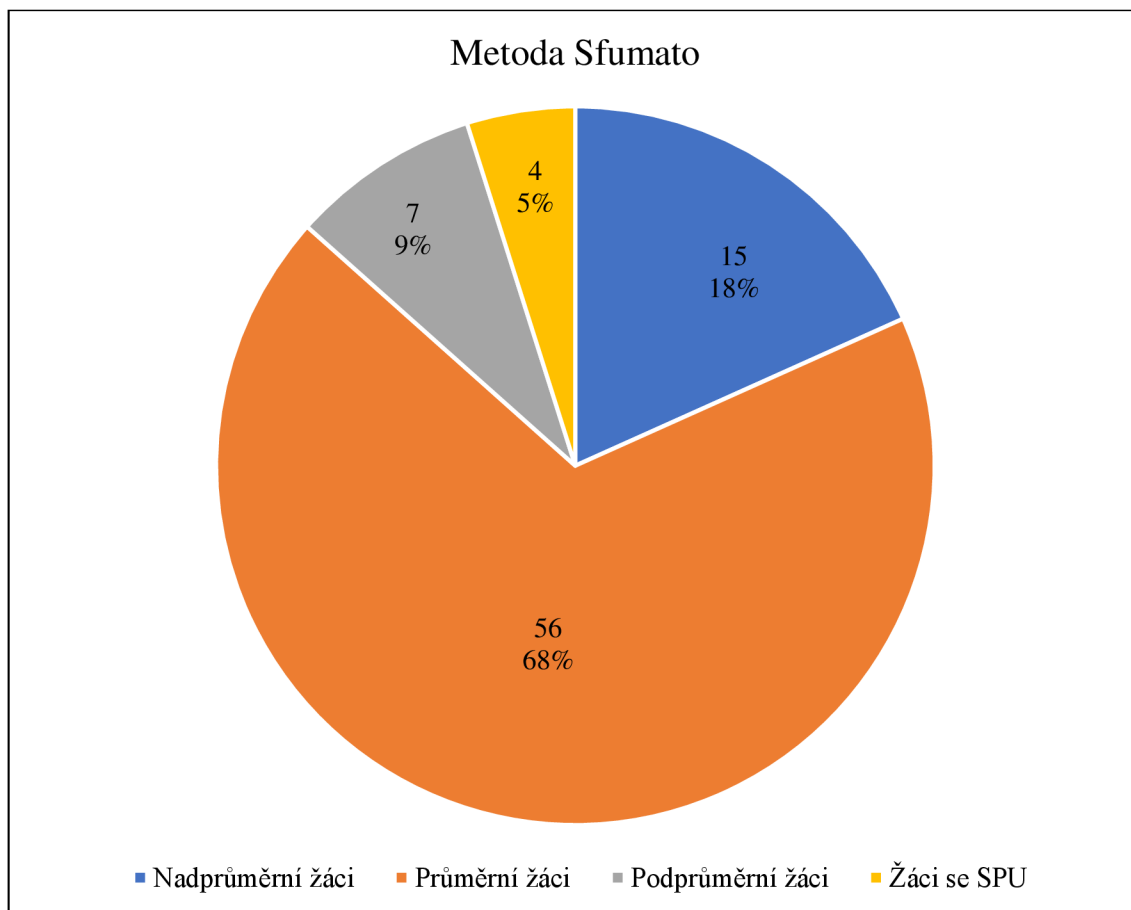
Dozvěděli jsme se, že průměrných žáků je 67 %. Tato hodnota dostává genetickou metodu, hned po metodě Sfumato, na druhé místo s nejvyšším procentuálním zastoupením žáků ve skupině žáků průměrných.

Co však není už tak příjemné, je procento žáků podprůměrných. Tato metoda je dle výsledků metodou s největším procentem podprůměrných žáků. Z důvodu nízkého počtu odpovědí nám výsledek vystoupal až na 17 %.

Označení „nej“ nese i u skupina žáků nadprůměrných. Tato skupina má nejnižší procento žáků, celkem 11 %. Součet procentuálního zastoupení žáků nadprůměrných

a průměrných je zde nejnižší – 78 %. Zbylých 5 % tvoří žáci se specifickou poruchou učení.

Graf č. 8 Metoda Sfumato dle studijních výsledků žáků



Zdroj: vlastní šetření, 2023

Metoda splývavého čtení, Sfumato, se dle mého výzkumného šetření řadí jako neefektivnější metoda čtení, která se na jihlavských školách a v jejím okolí vyučuje. Metoda obsahuje nejvyšší procento průměrných žáků, kterým je 68 % a zároveň nejnižší procento žáků podprůměrných, 9 %. Mária Navrátilová svou technikou „zpečného čtení“ dokazuje, že žáci dosahují opravdu skvělých výsledků. Má domněnka, že tato metoda dosahuje tak dobrých výsledků pramení z techniky čtení, kterou se zde vyučuje. Čtení je dle mého názoru pro žáky velmi poutavé a stalo se jistou formou zábavy, která nejen baví, ale především vzdělává. Myslím si, že tato technika čtení by si zasloužila v našem regionu větší rozšíření.

Graf dále představuje 18 %, které patří žákům nadprůměrných. Součet procentuálního zastoupení žáků nadprůměrných a žáků průměrných činí výtečných 86 %,

což tuto metodu staví na pomyslnou zlatou přičku mezi srovnávanými metodami. Zbylých 5 % náleží dětem se specifickou poruchou učení.

Shrnutí

Uvedená tabulka shrnuje předchozí koláčové grafy věnující se studijním výsledkům žáků z hodin čtení. Celkový počet žáků zařazených do této části dotazníkového šetření činí 2 144. Metodu analyticko-syntetickou využívá dle respondentů 1 706 žáků, metodu genetickou 338 žáků. K metodě globální se přihlásil třídní učitel vyučující 18 žáků. Poslední označenou metodou, a tou je metoda Sfumato, respondenti vyučují 82 žáků.

Tab. č. 5 Přehled metod čtení a obsazenosti jednotlivých skupin žáků

Metody čtení	Rozdělení do skupin							
	Nadprůměrní žáci		Průměrní žáci		Podprůměrní žáci		Žáci se SPU	
Analyticko-syntetická	26 %	433 ž.	58 %	995 ž.	11 %	190 ž.	5 %	88 ž.
Genetická	27 %	92 ž.	55 %	185 ž.	14 %	46 ž.	4 %	15 ž.
Globální	11 %	2 ž.	67 %	12 ž.	17 %	3 ž.	5 %	1 ž.
Sfumato	18 %	15 ž.	68 %	56 ž.	9 %	7 ž.	5 %	4 ž.

Zdroj: vlastní šetření, 2023

Výsledky ukazují, že nadprůměrných žáků, to je žáků, kterým čtení nečiní žádné problémy, a dokonce vybočují z řad ostatních žáků svými skvělými výkony, je nejvíce u metody genetické a analyticko-syntetické. Poté u metody Sfumato a jako poslední u metody globální.

Nejvyšší procento průměrných žáků, kteří techniku čtení zvládají vcelku dobře, získala metoda čtení Sfumato. Dále je v pořadí metoda globální, poté analyticko-syntetická a jako poslední metoda genetická.

Nejvyšší součet procentuálního zastoupení žáků nadprůměrných a žáků průměrných nalezneme u metody Sfumato, což Splývavé čtení řadí jako metodu dosahující opravdu skvělých výsledků. Další v pořadí obsazuje místo metoda analyticko-syntetická, následuje metoda genetická a jako poslední se umísťuje metoda globální.

Z výzkumu také vyplývá, že nejméně podprůměrných žáků, to je žáků, kteří již nevládají udržet tempo čtení s ostatními a během čtení se dopouští většího množství chyb, nalezneme u metody Sfumato. Tedy tato metoda je pro výuku čtení v prvních

třídách opravdu skvělou volbou. Metoda analyticko-syntetická má také nízké procento žáků podprůměrných. Za ní následuje metoda genetická. Nejvyšší procento podprůměrných žáků je uvedeno u metody globální.

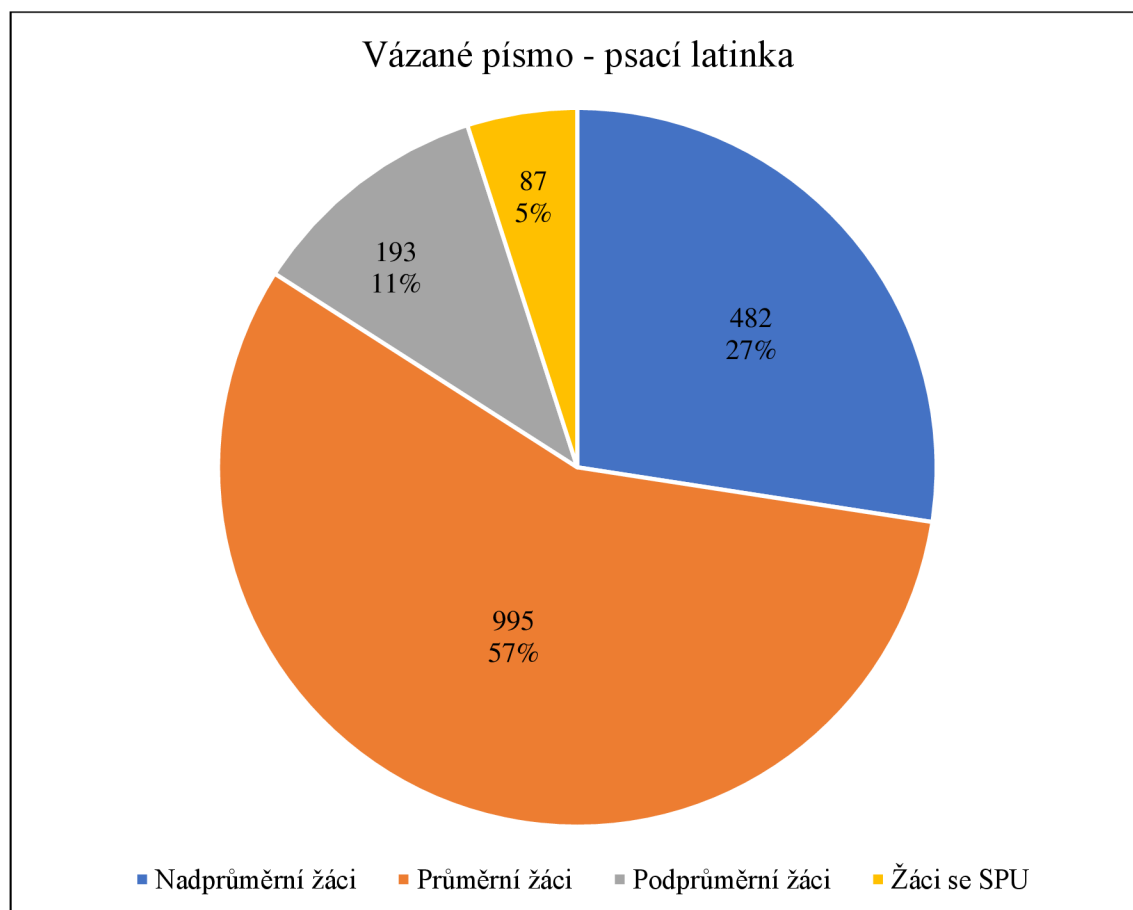
Kategorie žáků se SPU nemá na výzkum efektivity jednotlivých metod vliv. Žáci s diagnostikovanými poruchami učení mají v hodinách čtení určitá podpůrná opatření a je pochopitelné, že nemohou dosahovat stejných studijních výsledků jako ostatní žáci ve třídě.

7.1.2 Psaní

Obdobně jako u hodin čtení budu pokračovat i z hlediska studijních výsledků žáků v hodinách psaní. Pedagogové na základě diagnostiky žáků z psaní rozdělili třídu do čtyř skupin. Jedná se o skupinu žáků nadprůměrných, průměrných, podprůměrných a skupinu žáků s diagnostikovanou či schylující se poruchou učení.

U výsledků z hodin psaní se zaměřím na tři koláčové grafy. První bude pojímat písmo vázané. Druhý písmo nevázané, známé pod názvem Comenia Script a třetím písmem je tiskací písmo od nakladatelství Nová škola.

Graf č. 9 Vázané písmo (psací latinka) dle studijních výsledků žáků



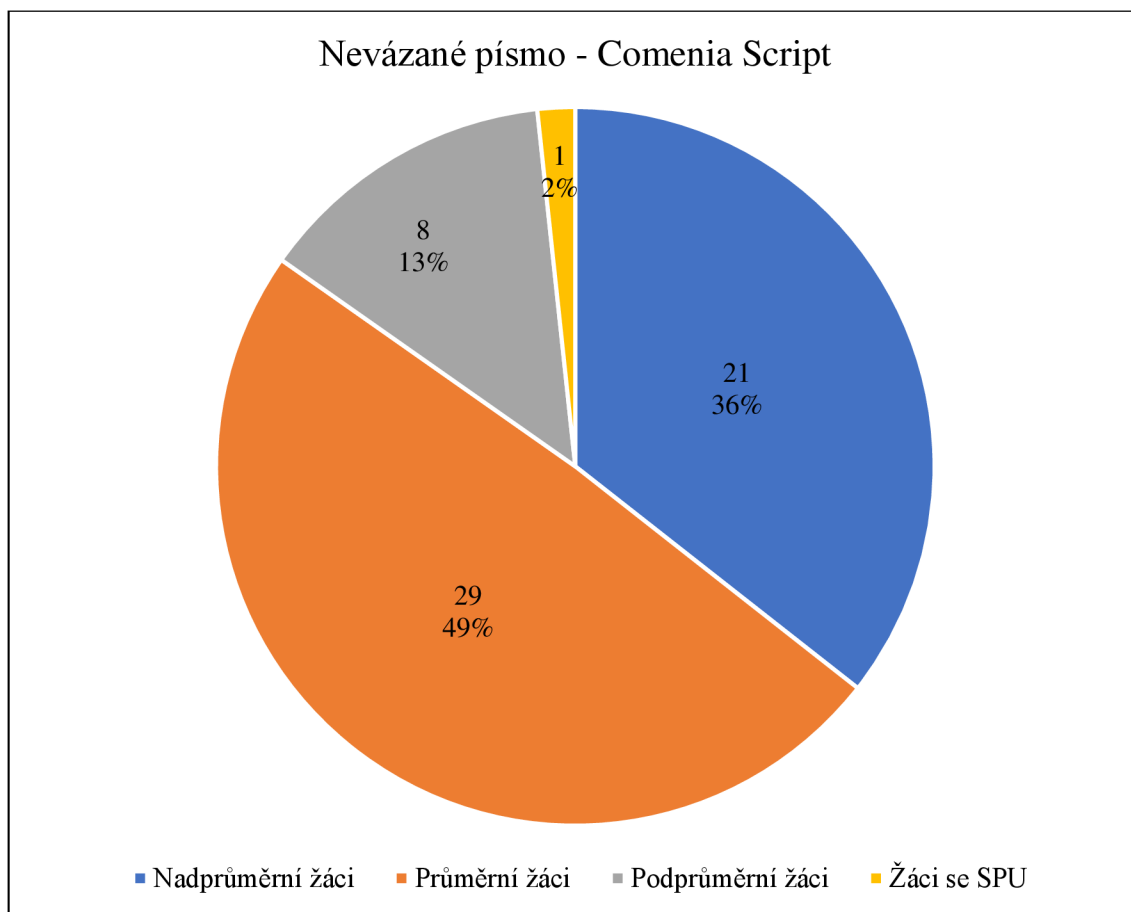
Zdroj: vlastní šetření, 2023

Psací latinka neboli vázané písmo se prokázalo jako nejčastěji užívaný typ písma. Celkový počet žáků užívajících vázané písmo je dle dotazníkového šetření 1 757.

V porovnání s ostatními metodami psaní vázané písmo dosahuje druhého nejvyššího procentuálního zastoupení skupiny žáků průměrných, kterým je 57 % a spadá do této kategorie 995 žáků. Zároveň je v grafu uvedeno nejnižší procento skupiny žáků podprůměrných, a to 11 %.

Skupina nadprůměrných žáků vykazuje 27 %, tedy o 1 % více než u písma tiskacího. Součet procentuálního zastoupení žáků nadprůměrných a žáků průměrných činí 84 %. Tento poměr považují za vynikající. Podobné hodnoty s tiskacím písmem jsou i u procentuálního zastoupení žáků se specifickými poruchami učení. U vázaného písma to je 5 %, zatímco u tiskacího písma od nakladatelství Nová škola jsou to 4 %.

Graf č. 10 Nevázané písmo – Comenia Script dle studijních výsledků žáků



Zdroj: vlastní šetření, 2023

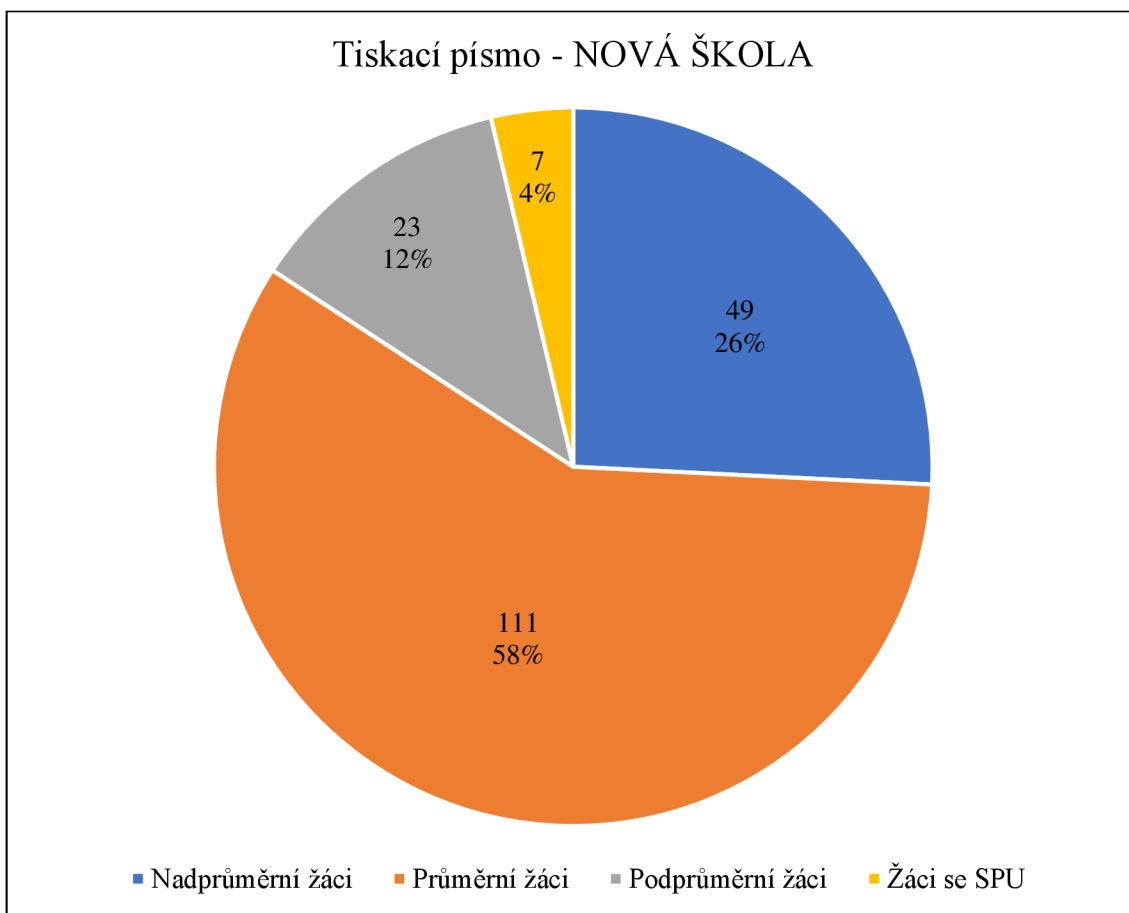
Celkový počet žáků učících se psát typem písma Comenia Script je dle zúčastněných respondentů 59 pisařů. Ve skupině průměrných žáků je obsazenost 49 % s 29 žáky.

Skupina nadprůměrných žáků dosahuje u této metody nejlepšího výsledku, a tím je 36 %. Z tohoto zjištění usuzuji, že metoda se jeví pro žáky jako poměrně snadná a mnozí jedinci nemají příliš velké problémy s jejím osvojením. Součet procentuálního zastoupení žáků nadprůměrných a žáků průměrných činí 85 %. Toto procento je z metod psaní nejvyšší.

Stejně tak zde ale můžeme nalézt i nejvyšší procento u skupiny žáků s podprůměrnými výsledky, 13 %. Je pravděpodobné, že tito žáci budou mít v budoucnosti diagnostikovanou specifickou poruchu učení, protože do skupiny žáků se specifickou poruchou učení byl přiřazen pouze jeden žák. Tato skupina má nejnižší procento ze všech metod, jimiž jsou pouhá 2 %.

Jelikož psacím písmem Comenia Script píše velmi málo žáků, nelze přesně vyčíst, jak vhodná tato metoda pro žáky je. Každopádně víme, že se jedná o metodu, která žákům velmi usnadňuje současný psací styl a náležitosti s ním spojené.

Graf č. 11 Tiskací písmo – NOVÁ ŠKOLA dle studijních výsledků žáků



Zdroj: vlastní šetření, 2023

Za poměrně hojně rozšířené písmo se zařadilo tiskací písmo Nová škola, kterým se podle mých respondentů učí psát 190 žáků. Opět zde převažují dle subjektivního hodnocení učitelů nadprůměrní žáci nad podprůměrnými a procentuálně se velmi podobá vázanému typu písma, kdy se ve všech skupinách údaje liší pouze o 1 %.

Tiskacím písmem píše 58 % žáků spadajících do skupiny průměrných. Toto procento náleží k 111 jedincům. Skupina s počtem žáků označených jako nadprůměrní obdržela 26 %. Součet procentuálního zastoupení žáků nadprůměrných a žáků průměrných činí 84 %, tedy stejně jako u vzoru písma vázaného. Dále se řadí do skupiny podprůměrných 12 % žáků. Celková hodnota skupiny žáků se specifickými poruchami učení činí 4 %.

Shrnutí

Výsledky z tabulky hovoří o předchozích koláčových grafech vztahujících se k studijním výsledkům žáků z hodin psaní. Celkový počet žáků, který respondenti svými odpověďmi do dotazníkového šetření zařadili, činí 2 006. Vázaným typem písma se učí psát dle údajů z tabulky 1 757 žáků. Písmem nevázaným, nazývaným jako Comenia Script, píše 59 žáků a tiskacím písmem od nakladatelství Nová škola 190 žáků.

Tab. č. 6 Přehled metod psaní a obsazenosti jednotlivých skupin žáků

Metody psaní	Rozdělení do skupin							
	Nadprůměrní žáci		Průměrní žáci		Podprůměrní žáci		Žáci se SPU	
Vázané písmo (psací latinka)	27 %	482 ž.	57 %	995 ž.	11 %	193 ž.	5 %	87 ž.
Nevázané písmo (Comenia Script)	36 %	21 ž.	49 %	29 ž.	13 %	8 ž.	2 %	1 ž.
Tiskací písmo (Nová škola)	26 %	49 ž.	58 %	111 ž.	12 %	23 ž.	4 %	7 ž.

Zdroj: vlastní šetření, 2023

Nejvyšší procento nadprůměrných žáků dosahujících lepších studijních výsledků oproti zbytku třídy získala předloha psaní Comenia Script. Z tohoto zjištění usuzuji, že žáci si lépe osvojují písmo, které je jednoduché a u kterého se stačí naučit pouze dva tvary písmen. Dalším v pořadí je vázané písmo neboli psací latinka a jako poslední se umístilo tiskací písmo od nakladatelství Nová škola.

Nejvyšší počet průměrných žáků je dle mého výzkumu u písma tiskacího. Následuje hned písmo vázané. Nejnižší procento skupiny žáků s průměrnými výkony bylo respondenty vybrané písmo nevázané, Comenia Script.

Nejvyšší součet procentuálního zastoupení žáků nadprůměrných a žáků průměrných nalezneme u nevázaného písma Comenia Script, které i když s malou převahou hodnotím jako velmi vhodnou metodu psaní. Jako další v pořadí jsou zbylé dvě metody psaní, vázané písmo a písmo tiskací.

Podprůměrných žáků, tedy žáků, kterým psaní v písmenkách příliš nejde a nedochází k jeho úplnému osvojení, je nejméně u písma vázaného. Větší skupinu žáků podprůměrných v tabulce tvoří žáci učící se psát tiskacím písmem. Nejvíce žáků s podprůměrnými výkony nalezneme u nevázaného písma.

Skupina žáků se specifickými poruchami učení byla rovněž do výzkumu zařazena s vlastní skupinou. Důvodem jsou odlišné požadavky na dané žáky.

8 Současné nejpoužívanější učebnice pro výuku elementárního čtení a psaní

Dvě z osmi otázek v dotazníkovém šetření zjišťují oblíbenost a využívanost jednotlivých nakladatelství v hodinách čtení a psaní. V této kapitole budou přiblíženy možnosti výběru publikací pro první ročníky základních škol na základě zanalyzovaných dat z výzkumu.

Učebnice elementárního čtení je pro žáka první knihou, kterou si sám přečte. Jejím úkolem není jen naučit žáka číst, ale také ho díky obsahové a formální stránce motivovat k učení a poskytnout mu všestranný rozvoj za cílem celoživotního vzdělávání. (Havel, Paušová, 2011, s. 10) Rozhodnutí o volbě učebnice je tedy velmi zásadní a činí nemalé problémy i zkušeným pedagogům, jelikož ovlivní celkový chod vyučování.

Všechny učebnice mají schvalovací doložku od Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy a řadí se mezi platné a vhodné učebnice pro současné základní vzdělávání. Volba učebnic je na učiteli. Vybírat si může ze široké škály didaktických materiálů. Možnost je i učebnice vhodně kombinovat, aby zprostředkované učivo bylo podáno co nejsnadněji a co nejvíce odpovídalo současnému pojetí. (Křivánek, Wildová, 1998, s. 93) S volbou učebnic se pojí i řada pomůcek, které dané nakladatelství nabízí. Jedná se o metodické příručky pro učitele, které pomáhají učiteli s učebnicí správně pracovat, interaktivní učebnice obohacené o multimediální prvky, různé plakáty do tříd, skládací abecedy, čtecí karty a mnoho dalšího. (Tamtéž, s. 11) Pak už záleží jen na učiteli, jak efektivně a hravě výuku povede.

V mém dotazníkovém šetření většina respondentů vybírala z předem připravené nabídky odpovědí. Oblíbenost prvních tří nakladatelství z průzkumného šetření je udávána v tomto pořadí: Nová škola, Alter, Fraus. Stejně pořadí ve svém výzkumu o preferovanosti jednotlivých nakladatelství z roku 2011 zjistila i Gabriela Paušová (2011, s. 11-13). Je zřejmé, že tato nakladatelství mají u nás již jistou tradici a své vůdčí postavení na trhu českých učebnic si stále drží. Z toho důvodu jsem se rozhodla tato tři nejoblíbenější nakladatelství v této kapitole blíže představit.

8.1 Nakladatelství Nová škola

Nakladatelství Nová škola přináší žákům možnost využití různých souborů učebnic vycházejících z analyticko-syntetické metody. Materiály *Čteme a píšeme s Agátou* (2017) vytvořené autory Alenou Bárou Doležalovou a Milošem Novotným patří k ucelenému souboru vzdělávacích materiálů AMOS pro první ročník. Graficky

provázaný soubor **AMOS** nalezneme jak v českém jazyce – *Čteme a píšeme s Agátou* (2017), tak v matematice – *Matýskova matematika* (2015) a prvouce – *Objevujeme a poznáváme s Oskarem* (2020). Žáci jsou vedeni k samostatnému čtení zadání pomocí jednoduchých piktogramů a snadněji se orientují díky druhému číslování stránek. Využívají metodu „tři startů“, kdy je systematicky rozvíjeno čtení a psaní s porozuměním a práce s textem. V učebnicích se také nachází řada myšlenkových map a paměťových obrázků. Za hlavní materiály jsou považované *Živá abeceda* (2022), *Slabikář 1. – 3. díl* (2022), *Uvolňovací cviky* (2022) a *Písanka 1. – 3. díl* (2022). Podpůrnými materiály jsou pak pracovní sešity *Čtenářské základy* (2023), *Zdokonalujeme čtení* (2022) k Živé abecedě a Slabikářům a *Zdokonalujeme psaní* (2020). Nakladatelství také nabízí doplňkové materiály, kterými je například konstrukční stavebnice ROTO. Žák sestavováním tvarů písmen zdokonaluje svou jemnou motoriku a také dochází k rychlejšímu osvojení nového učiva.²

Dalším souborem učebnic je tzv. duhová řada obsahující *Živou abecedu* (2020), *Slabikáře* (2022), *Uvolňovací cviky se zvířátky* (2020) a *Písanky 1-4* (2020). Učitel může vybírat z mnoha pomůcek, jako jsou kostky s písmenky, stíratelné tabulky na procvičované psaní a dalších. Pokud chce vyučující využívat starší osvědčené materiály, sáhne po původní řadě, která taktéž obsahuje vlastní *Živou abecedu* (2022), *Slabikář* (2022), *Moje první psaní* (2022) a *Písanku 1-4* (2022).³

Již zmíněný soubor *Píšeme tiskacím písmem* (2014) nabízí možnost psát tiskacím písmem od prvního do třetího ročníku či začít s nevázaným písmem v třetím ročníku. Opět nakladatelství prodává i provázané učebnice k tiskacímu písmu, kterými jsou *Živá abeceda* (2014), *Slabikář* (2014) a jednotlivé *Písanky* (2017).⁴

8.2 Nakladatelství Alter

Nakladatelství Alter propaguje celou škálu učebnic a učebních pomůcek pro počáteční čtení a psaní. V nové řadě představují Lenka Bradáčová s dalšími autory *Moji Živou abecedu* (2017), která uplatňuje moderní pojetí výuky čtení společně s nácvikem nevázaného písma, poslechem a myšlením žáka. Rozvíjeno je i porozumění čtenému. Součástí učebnice je příloha s obrázky pro vyvozování slabik. Dále žáci

² Katalog 2023, NOVÁ ŠKOLA, s.r.o.: Oficiální katalog nakladatelství, 1. stupeň ZŠ. Online. In: NOVÁ ŠKOLA, s.r.o.: S našimi učebnicemi učení nenudí!. [2023]. Dostupné z: <https://www.nns.cz/blog/wp-content/uploads/NOV%C3%81-%C5%A0KOLA-KATALOG-2023-1.STUPE%C5%87-%C4%8CJ1.pdf>. [cit. 2023-12-03].

³ Tamtéž.

⁴ Tamtéž.

přechází k *Mému Slabikáři 1. – 2. díl* (2017-2018) s kartonovými přílohami nazvanými *Čtenářské rozcvičky*.⁵

S novou řadou lze kombinovat tituly z tradiční řady učebnic čtení, mezi něž patří *Živá abeceda* (2011) s obrázky Aleny Ladové, *Pracovní sešit k Živé abecedě* (2023), *Slabikář* (2017) s texty Jiřího Žáčka a ilustracemi Heleny Zmatlíkové, *Pracovní sešit ke Slabikáři Jiřího Žáčka 1. – 2. díl* (2016). Pro psaní jsou nabízeny *Písanky 1-3* (2008) a *Písanky ke Slabikáři 1-3* (2021) s ilustracemi Libora Drobného. Pro písmo nevázané pak poslouží *Písanka – Uvolňovací cviky* (2017) a *Písanka 1-3* (2017).⁶

Za doplňkové materiály můžeme volit *Rozšiřující texty ke Slabikáři – pracovní sešit* (2015) a *Moji první čítanku* (2022), opět od Jiřího Žáčka, či *Pracovní sešit k Moji první čítance* (2022) od Hany Staudkové. Učitel má také na výběr z mnoha učebních pomůcek. Jedná se například o demonstrační obrázky pro vyvození slabik, soubory slabik a slov k Živé abecedě, nástěnných obrázků a tabulí a CD audio s písničkami.⁷

8.3 Nakladatelství Fraus

Nakladatelství Fraus nabízí žákům a jejich učitelům soubor učebnic nové generace pro elementární ročník základní školy. Učebnice vychází z koncepce původní řady a jsou obohaceny o připomínky učitelů z praxe, nový vzhled a strukturu. Odlišuje učebnice určené metodě analyticko-syntetické a také učebnice vycházející z metody genetické. K metodě analyticko-syntetické patří *Živá abeceda* (2018), *Slabikář* (2019, 2021) a *Písanka 1-4* (2018), které zpracovala Lenka Březinová společně s dalšími autory pro výuku vázaného písma. Pro výuku písma nevázaného to pak byla Soňa Burová s kolektivem. *Živá abeceda* zaměřená na vázané písmo začíná s vyvozováním souhlásek, mezi které je nově zařazena samohláska „A“ po souhláskách „S“, „M“. Dále pokračujeme dalšími samohláskami a čtením slabik. Do Živé abecedy je rovněž zařazena písanka s grafomotorickými cviky. Jako pomůcky jsou nabízeny čtecí tabulky, nástěnné mapy s abecedou či skládací abecedy.⁸

K metodě genetické Karla Černá společně s kolektivem autorů zpracovala dvoudílnou učebnici nazvanou *Začínáme číst a psát* (2020) a *Už čteme a píšeme sami*

⁵ *Katalog ALTER 2023*. Online. In: Nakladatelství ALTER. 2023. Dostupné z: <https://www.alter.cz/sites/default/files/inline-files/ALTER%20Katalog%202023.pdf>. [cit. 2023-12-03].

⁶ Tamtéž.

⁷ Tamtéž.

⁸ *FRAUS Vaše inspirace: Katalog 2023/2024: 1. stupeň ZŠ a mateřské školy*. Online. In: FRAUS Učebnice. 2023. Dostupné z: https://issuu.com/flexibooks/docs/katalog_1studen_2023_web?fr=sYWZINzU5OTMxNzg. [cit. 2023-12-03].

(2020). Doplnujícím materiálem k učebnicím je pracovní učebnice *Hrajeme si ve škole i doma* (2021), která obsahuje pracovní listy. Pracovní učebnice je zaměřená na velká tiskací písmena a vhodná jak pro práce ve škole, tak i k domácímu procvičování. Písanka *Uvolňovací cviky* (2020) a *Písanky 1-3* (2020, 2015) jsou s variantami pro vázané a nevázané písmo. Jako materiál navíc je nabízen *Cvičebníček* (2016, 2015) sloužící k procvičování psaní.⁹

Nakladatelství Fraus myslelo i na literární výchovu a pro žáky připravilo *Čítanku – Do světa příběhů* (2008), kterou opět sestavila Lenka Březinová se svým kolektivem. Čítanka podněcuje zájem o čtení pomáhá k docvičování techniky čtení. Nově vznikla i pracovní učebnice *Čítanka* (2022) z nové generace od Petry Bubeníčkové. Pro zvýšení zájmu o literární výchovu autorka pro žáky vytvořila taktéž čtenářské karty – *Kouzelná cesta* (2022), které jsou určené pro děti všech tříd prvního stupně. Karty aktivují fantazii a rozvíjí slovní zásobu a vyjadřování. Na každé kartě je vyobrazena zajímavá ilustrace. Dohromady pak karty tvoří materiál vhodný pro vyprávění příběhu a charakteristiku postav i prostředí.¹⁰

8.4 Další nakladatelství uváděná v dotaznících

Pedagogové však měli také možnost uvést v dotazníkovém šetření nakladatelství, která nebyla ve výběru k označení, ale bylo je zapotřebí vypsát do otevřené odpovědi označené jako „jiné“ nakladatelství. Jelikož tato nakladatelství považuji za méně známá, rozhodla jsem se je taktéž přiblížit a rozšířit tak jejich povědomí.

Vydavatelství **Taktik** bylo založeno v roce 2007 na Slovensku. O rok později se rozšířilo do České republiky a dále do dalších zemí – Polska a Maďarska. Taktik se zaměřuje na moderní učebnice, pracovní sešity a jiné vzdělávací pomůcky pro žáky základních škol, víceletých gymnázií a středních škol. Pro první ročník základní školy vydavatelství nabízí ucelenou řadu učebnic, pracovních sešitů a doplňkových pomůcek, které nesou název *Hravá čeština* (2016). Balíček obsahuje publikace *Hravá abeceda* (2023), *Hravý slabikář* (2019), *Hravá čítanka 1* (2016) a *Hravá písanka 1 1. – 4 díl* (2016). Pro umožnění individuálního přístupu mohou pedagogové využít *Hravých pracovních listů* (2016) vhodných ke kopírování doplňujících materiálů. Vydavatelství myslelo i na další zpestření výuky a vytvořilo *Můj čtenářský deník pro 1. stupeň* (2017) a *Prázdninový deník* (2021). Nově vznikla i *Nová edice* (2023), která zprostředkovává

⁹ Tamtéž.

¹⁰ Tamtéž.

aktualizované učebnice (například písanky jsou upravené na verzi s menším písmem). Taktik zpracoval i soubor výukových materiálů zaměřených na genetickou metodu čtení – *Písmenkov 1. díl* (2023) a *Příběhov 2. díl* (2023), *Písanka pro Příběhov 1. – 3. díl* (2023), *Uvolňovací cviky pro Písmenkov* (2023) a *Učíme se psát se zvířátky* (2024).¹¹

Lektorka a autorka publikací Hana Mühlhauserová založila nakladatelství **HANAMI** v roce 2003. Autorka soubor učebnic určených pro první ročník označila jako *Pepoviny* (2019) a obsáhla v něm vše potřebné pro čtení i psaní a další doplňkové části hodiny. Do učebnice pro český jazyk nesoucí název *S Pepou do školy* (2019) také zařadila předmět prvouky, kdy je žák seznámen se školním prostředím a podzimní krajinou. Tento učební materiál pedagogové využívají v předčtenářském období. Pokračujeme integrovanou učebnicí čtení a prvouky pro první pololetí první třídy – *Školák Pepa 1* (2021), která pro čtení velkých písmen využívá jak metodu genetickou, tak i metodu analyticko-syntetickou. Ve druhém pololetí elementární třídy, kdy žáci využívají i písmena malá, obdržíme učebnici *Školák Pepa 2* (2021). Jako doplňkový materiál pro vyvozování nových písmen a jeho procvičení poslouží *Písmenkové příběhy* (2020). Pro pravidelný trénink čtení je vhodný *Slovník s obrázky pro malé čtenáře* (2020) či knížka prvního čtení psaná velkými písmeny obsahující jednoduché texty, které navazují na předchozí učebnici *Pepovinky 1* (2021). Pro psaní autorka nabízí grafomotorický výcvik a psaní číslic pod názvem *Čárymáry s Pepou* (2022) ve spojení s metodickými nahrávkami. V *Pepových písankách 1-3* (2019, 2020) se v prvním díle písaři zaměří na nácvik hůlkového písma a v dalších dílech naváží písmem vázaným. Na základě přání mnoha učitelů autorka vytvořila ještě jedny nové písanky pojmenované jako *První psaní 1-2* (2023), které jsou zjednodušené a přikládají důraz na zásadu přiměřenosti.¹²

Společnost **ABC MUSIC**, nově **ABC SFUMATO**, sahá až do konce 80. let 20. století a nabízí širokou škálu vyučovacích pomůcek jak ke čtení, tak i k psaní. Do hodin čtení autorka Mária Navrátilová se svým kolektivem sestavila *Živou abecedu aneb písmenka v říši divů* (2012) a nově zpracované *Pracovní sešity k Živé abecedě 1. – 4. díl* (2023). Živá abeceda obsahuje 15 písmen v tomto pořadí: OSBUA, LMEI, PNT, KVD. Po zvládnutí jednotlivých písmen se přechází k *Neobyčejnému slabikáři 1. – 2. díl* (2019),

¹¹ *Katalog pro 1. stupeň ZŠ 2023/2024: Aby se do školy všichni těšili*. Online. In: Vydavatelství Taktik. 2023. Dostupné z: <https://www.etaktik.cz/UserFiles/Image/1680795412taktik-katalog-1stupen-2023-2024-nahled.pdf>. [cit. 2024-03-13].

¹² *Publikace*. Online. Nakladatelství HANAMI. Dostupné z: <https://www.hanami.cz/publikace/>. [cit. 2024-03-13].

který je určený pro všechny metody čtení a lze jej použít v prvním i druhém ročníku základní školy. Název „neobyčejný“ nese z důvodu hojné obsazenosti poutavých příběhů a pohádek, které svými libozvučnými slovy vybízejí k dramatizaci. Dovednost psaní žáci trénují v *Písankách A 1-4* (2023) a *Autodiktátech* (2012) na psací písmena. *Písanky A 1-4* (2023) jsou charakteristické svým výrazným sklonem. Jako další vyučovací pomůcky nakladatelství poskytuje maňásky na ruku, obrázkové a písmenkové karty či destičky s písmeny.¹³

V roce 2018 vznikla společnost **Rubínka**, která vydává učební materiály od autorky Jitky Rubínové. Nakladatelství je zacílené na první stupeň základní školy a publikace lze využít jak při výuce čtení genetickou metodou, na kterou primárně cílí, tak i při výuce čtení analyticko-syntetickou a globální metodou. Pracovní učebnice *Písmena* (2018) je určena k poznávání písmen abecedy a k analýze hlásek ve slově. Společně s učebnicí žáci využívají i didaktické pomůcky, mezi něž patří pexeso či vějíř z jednotlivých písmen a obrázků. Publikace *Čtení 1* (2019) ve své první části seznamuje žáka s významy různých slov a nacvičuje čtení slov a vět. Druhá část se zaměřuje na nácvik čtení souvislého textu psaného velkým tiskacím písmem. Třetí část obsahuje povídky a pohádky k rozvoji čtenářství. S učebnicí jsou provázané i *Pracovní listy* (2019). Pro začínající písaře si nakladatelství připravilo sešit zvaný *Cviky* (2020), který je prospěšnou přípravou k této dovednosti. Dále navazuje *Písanka 1. – 2. díl* (2020).¹⁴

Studio 1+1 nabízí ucelený soubor učebních materiálů pro první stupeň základní školy. Nakladatelství pracuje s analyticko-syntetickou metodou čtení a s vázaným typem písma. Pro žáky prvních ročníků zpracovala autorka učebnic Jana Potůčková *Živou abecedu tetky Abecedky* (2018). Během práce s *Živou abecedou* žáci prochází motivační pohádkou a využívají her, jako jsou *Hrajeme si s písmenky* (obdoba domina), pexeso *Pohádková abeceda* či *Slabiková skládačka*. Na *Živou abecedu* navazuje *Slabikář* (2018), ke kterému je také prodáváno CD s písničkami. Učebnice žáky motivuje mnoha způsoby. Jednou z odměn za dobře odvedenou práci je pohádka, na kterou žák narazí vždy na konci probíraného písmene. Za další druh povzbuzení můžeme pokládat vybarvení kytičky za správné čtení, anebo nalepení na obálku slabikáře jednu z pěti samolepicích berušek. Ve světě pohádek, básniček a lidových říkadel se čtenář ocitne během čtení v *Čítance* (2015), která je sestavena dle zlatého fondu české dětské literatury.

¹³ *Výukové materiály*. Online. ABC MUSIC. Dostupné z: <https://www.vyukove-materialy.cz/>. [cit. 2024-03-13].

¹⁴ *1. ročník*. Online. Rubínka, lahodné učení. Dostupné z: <https://www.rubinka.cz/62-1rocnik>. [cit. 2024-03-13].

Jana Potůčková společně s Vladimírem Potůčkem vypracovali *Písanku 1 1. – 5. díl* (2012, 2013, 2018, 2013, 2012), během nichž se postupně přechází od uvolňovacích cviků až k rozšiřujícím úkolům.¹⁵

Nakladatelství **Dialog** působí od roku 1990 a kromě učebnic nabízí i knihy jinému okruhu čtenářů. Pro žáky prvních ročníků si Dialog připravil *Pracovní sešit: Hurá do abecedy* (2003) a *Český slabikář* (2002), který již na jejich webových stránkách nenalezneme. Nalezneme zde však pro pokročilejší čtenáře *Čítanku pro prvňáčky U nás doma* (2002). Pro výuku psaní lze využít *Pracovního sešitu: Zápasíme s tužkou 1-2* (2003) a *Písanky k Českému slabikáři 1-5* (2019) ve formátu A5.¹⁶

¹⁵ *Studio 1+1*. Online. Dostupné z: <http://www.studio1a1.cz/>. [cit. 2024-03-16].

¹⁶ *1. ročník*. Online. Dialog nakladatelství. Dostupné z: <https://knihydialog.cz/ucebnice/cesky-jazyk-pro-1-5-rocnik-/1-rocnik>. [cit. 2024-03-16].

Diskuse

V této kapitole budeme na poli elementárního čtení a psaní porovnávat nově přinesené poznatky s již dosavadními výsledky. Nejprve bude provedeno srovnání s diplomovou prací *Metody čtení a psaní v brněnských školách* od Marcely Fukačové (PF JU, 2021). Autorka práce se taktéž zaměřila na zjištění nejvíce využívaných metod pro výuku počátečního čtení a psaní. Svůj výzkum formou dotazníkového šetření prováděla v prvních ročnících základních škol v Brně a jeho okolí. Jako nejvíce využívaná metoda elementárního čtení byla označena metoda analyticko-syntetická. Stejného zjištění jsme dosáhly i u typu písma, kterým byl respondenty nejčastěji uváděn typ vázaného písma. V Brně a jeho okolí podobně jako v Jihlavě a jejím okolí nejméně píší žáci nevázaným typem písma – Comenia Scriptem. Taktéž se shodujeme i na nepoužívanějším nakladatelství, kterým se staly publikace od Nové školy.

Další výzkum zaměřující se na obdobné téma provedla ve své diplomové práci *K problematice počátečního čtení a psaní na základních školách v Českých Budějovicích a okolí* Lucie Miklíková (PF JU, 2021). Pomocí dotazníkového šetření oslovovala učitele prvních a druhých tříd vyučujících na základních školách v Českých Budějovicích a okolí. Opět se naše výsledky shodují v nejčastěji využívané metodě elementárního čtení, kterou je metoda analyticko-syntetická. Pedagogové dle mého šetření tuto metodu využívají oprávněně, protože se ve výzkumu hodnocení efektivity metod dle studijních výsledků žáků umístila hned po metodě Sfumato. S autorkou ve výzkumné části docházíme taktéž k zjištění, že druhá nejčastěji užívaná metoda je v těchto sousedních krajích metoda genetická. U otázky vztahující se k elementárnímu písmu bylo nejvíce odpovědí zastoupeno u písma vázaného. Výzkum se shodoval i u vydavatelství. Nejhojněji užívané učební materiály jsou od nakladatelství Nová škola a poté od nakladatelství Alter.

Z porovnání výsledků výzkumných šetření lze vypožorovat, že většina učitelů volí osvědčené metody prvopočátečního čtení a psaní, které jsou vyhlášené a dobře známé. Výzkumná část mé práce se shoduje s teoretickou, kdy jsem popisovala metodu analyticko-syntetickou jako nejrozšířenější metodu elementárního čtení. (Fasnerová, 2018, s. 104) Metoda je podle Fabiánkové, Havla a Novotné (1999, s. 49) nejvhodnějším a nej přijatelnějším způsobem vyučování psaní.

Výzkum však potvrdil i výraznou kvalitu metody čtení Sfumato, kdy jsem v teoretické části zmiňovala, že touto technikou žáci dosahují velmi dobrých studijních výsledků. (Fasnerová, 2018, s. 157) Sfumato se ve výzkumu zaměřeném na studijní

výsledky žáků zařadilo jako nejlepší možná metoda počátečního čtení pro žáky. Obdobné závěry přinesla i diplomová práce od Kristýny Novákové (PF UP, 2018). Diplomová práce *Sfumato – alternativní metoda ve výuce elementárního čtení a psaní* zkoumala čtenářskou gramotnost a její úroveň u žáků v prvním ročníku základní školy. Práce sice pojímá kapitolu o současných metodách prvopočátečního čtení a psaní, ale předmětem zkoumání se stala metoda analyticko-syntetická a metoda čtení Sfumato. Prostřednictvím didaktického testu bylo zjištěno, že metoda Sfumato vykázala srovnatelné výsledky jako nejvíce užívaná metoda čtení, analyticko-syntetická.

Ve výzkumné části jsme se dozvěděli, že nejvhodnějším psacím písmem je pro žáky dle subjektivního hodnocení učitelů nevázaný typ písma – Comenia Script. Jak již bylo uváděno v teoretické části, toto písmo je pro žáky zjednodušením a pisatel se namísto čtyř tvarů učí psát tvary pouze dva. (Lencová, 2008, s. 8) Bohužel autorky diplomových prací taktéž zmiňovaly velmi malá procenta využívání tohoto typu písma, a tak si na přehodnocení dosavadních přístupů budeme muset v budoucích letech ještě počkat.

Teoretická část práce i získaná data mohou být přínosem pro všechny prvostupňové učitele, kteří vyučují první ročník. Právě v tomto ročníku se začíná s aplikováním metod čtení a volí se typ písma, kterým bude žák následující roky psát. Učitel má v kompetenci výběr vhodných učebnic a pomůcek, které žákům studium nové životní etapy zpříjemní a zjednoduší. Právě tyto informace nalezne čtenář v mé diplomové práci, která přináší i zajímavé postřehy odborníků. Pedagogičtí pracovníci se tak mohou dozvědět nejen aktuální trendy v problematice prvopočátečního čtení a psaní, ale také se inspirovat preferovaností jednotlivých metod a nakladatelství z výzkumu. Čemu však přikládám největší důraz je subjektivní hodnocení učitelů, které nám přináší výsledky o tom, zda žákům vyučování s danou metodou čtení a psaní činí problémy či naopak.

Závěr

Problematika prvopočátečního čtení a psaní se stává v současné době poměrně diskutovaným tématem, na které má mnoho pedagogů rozdílné názory. Je pochopitelné, že každý z nás je jiný, a tak se nemusí ztotožňovat s pohledy a úsudky druhých. Co však vypovídá o čtenářské a písařské gramotnosti žáků jsou jejich studijní výsledky. Pokud u většiny žáků v hodinách českého jazyka dochází k potížím, je potřeba se nad správností volby metod a dalších faktorů více zamyslet. Tento problém byl rozhodující za vznikem mé diplomové práce. Protože kdy jindy má dojít k osvojení základům prvopočátečního čtení a psaní než v tomto období.

Cílem mé diplomové práce bylo zmapovat pedagogy nejčastěji užívané metody elementárního čtení a psaní. Výzkum byl situován do krajského města Jihlavy a jejího okolí. Zúčastnilo se ho 130 vyučujících. Pedagogové do dotazníkového šetření také uváděli aktuálně využívaná nakladatelství v hodinách čtení i psaní. Současně se výzkum zaměřoval na studijní výsledky žáků užívajících dané metody. Cílem bylo zjistit, která metoda prvopočátečního čtení a psaní dosahuje u žáků lepších studijních výsledků. Třídní učitelé prvních tříd v dotazníkovém šetření rozdělovali počty svých žáků do skupin dle jejich subjektivního hodnocení studijních výsledků z hodin čtení a psaní. První skupina patřila žákům nadprůměrným, druhá žákům průměrným, třetí žákům podprůměrným a čtvrtá žákům se specifickou poruchou učení. Poslední skupina nebyla v mém výzkumu zohledňována. Na základě těchto dat byla zpracovaná výzkumná část, kde byly zmíněny stěžejní výsledky z problematiky prvopočátečního čtení a psaní. Výsledky byly zpracovány formou grafů, tabulek a komentářů. Všech stanovených cílů bylo v práci dosaženo.

V teoretické části práce nalezneme seznámení čtenáře s žákem mladšího školního věku chodícího do elementárního ročníku základní školy. Dále byly představeny příčiny poruch ve výuce čtení a psaní, možné specifické poruchy učení a pomoc těmto žákům ve školním prostředí. Pokračujeme hlavním obsahem mé práce, kterým jsou současné metody ve výuce počátečního čtení a psaní. Popsána byla metoda analyticko-syntetická, genetická, globální a Sfumato. Z metod psaní to pak byla stávající a alternativní metoda u vázaného typu písma a další nevázané vzory, mezi něž patří i Comenia Script. Ve výzkumné části byla hlavní část obsažena analýzou výsledků z dotazníkového šetření. Také jsme zde našli bližší informace k nejčastěji voleným nakladatelstvím prvopočátečního čtení a psaní. Současně byla popsána i nakladatelství, která jsem se díky mé ne příliš velké znalosti rozhodla taktéž přiblížit.

Z výzkumu bylo patrné, že nejčastěji využívanou metodou čtení se stala v Jihlavě a jejím okolí metoda analyticko-syntetická. U metod psaní výsledky šetření ukázaly, že převažující zastoupení má u pedagogů vázané písmo. Další dvě otázky z internetového online dotazníku byly zaměřené na využívaná nakladatelství. Většina respondentů uvedla, že pracuje s nakladatelstvím Nová škola, které nabízí širokou škálu učebních materiálů. Stěžejní část výzkumu tvořila data zjišťující informace o subjektivním hodnocení žáků učiteli a jeho rozdělení do skupin, a to jak v hodinách čtení, tak i v hodinách psaní. Jako nejúspěšnější metoda elementárního čtení byla vyhodnocena z hlediska součtu nadprůměrných a průměrných žáků inovativní metoda Sfumato a poté metoda analyticko-syntetická. U počátečního psaní dotazníkové šetření zjistilo, že žáci dosahují nejlepších studijních výsledků, pokud píšou nevázaným typem písma nazývaným Comenia Script.

Tyto výsledky mohou být pro mnoho pedagogů přínosem a inspirací. Za klíčové považují zjištění, že metoda, která se řadí jako nejvyužívanější, nemusí být taktéž tou nejvhodnější pro žáky. Domnívám se však, že primárně záleží na každém vyučujícím, která metoda je mu bližší a dle jeho domněnek pro žáky snáze pochopitelnější. Podobně je to i s nakladatelstvím. Pedagog jistě vybírá pro své žáky publikace, které pokládá za dobře zpracované z různých hledisek, ať už je to vizuální stránka či stránka obsahová.

Metody prvopočátečního čtení a psaní jsou dle mého názoru velmi rozsáhlým tématem a nikdy nelze stoprocentně říci, která metoda je pro žáky vhodnější. Pokud bychom měli dosáhnout objektivnějšího posouzení, mohl by být výzkum rozšířen celorepublikově. Šetření by se vzhledem k většímu počtu písemných odpovědí stalo přesnější a výsledky by jasněji hovořily o možných změnách stojících na základech výuky prvostupňových učitelů.

Doba jde dopředu a s ní také nové přístupy a metody ve vyučování. Z důvodu narůstajících počtů žáků se speciálními vzdělávacími potřebami vznikají i metody, díky kterým se žáci za lavicemi základních škol cítí lépe a sebevědoměji. Nově vzniklé metody mají prokazatelně pozitivní vliv na školní úspěchy žáků a stávají se vhodnými volbami při výběru metod elementárního čtení a psaní. Diplomová práce mi pomohla rozšířit obzory v povědomí dosud užívaných metodách prvopočátečního čtení a psaní a také učebnic. Hluběji jsem se zamyslela nad vhodnými volbami přinášejícími snadnější a efektivnější výuku.

Seznam odborné literatury a pramenů

ANDRÝSKOVÁ, Lenka. *METODICKÝ PRŮVODCE K ŽIVÉ ABECEDĚ, SLABIKÁŘI A PÍŠANKÁM s kocourem Samem: včetně pokynů k sadě Živá abeceda, Slabikář, První psaní, písanky pro metodu Píšeme nevázaným písmem Nova Script*. Brno: Nová škola – DUHA, 2015. ISBN 978-80-87591-51-2.

BLATNÝ, Ladislav a Bohumíra FABIÁNKOVÁ. *Prvopočáteční čtení a psaní*. Univerzita J. E. Purkyně v Brně, Pedagogická fakulta, 1981. ISBN 55-042-81.

BRŤKA, Juraj a Ján HALAJ. *Didaktika čítania a písania v 1. ročníku základnej školy*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1981. ISBN 67-163-81.

DOLEŽALOVÁ, Jana. *Prvopočáteční psaní*. Vysoká škola pedagogická v Hradci Králové: Gaudeamus, 1996. ISBN 80-7041-601-7.

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

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

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

HAVEL, Jiří a Gabriela PAUŠOVÁ. Jak učitelé hodnotí současné učebnice elementárního čtení? *Komenský – odborný časopis pro učitele základní školy*. 2011, **136**(1), 10-13. ISSN 0323-0449.

HŘEBEJKOVÁ, Jarmila, Marie DUŠKOVÁ, Václav PENC, Zdeněk VYKOPAL a Marie TURKOVÁ. *Čtení, psaní, jazyková a literární výchova v 1. ročníku*. Druhé. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, n. p., 1977. ISBN 14-495-77.

CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu – Základy kvantitativního výzkumu*. 2., aktualizované. Praha: Grada Publishing, 2016. ISBN 978-80-247-5326-3.

KOŘÍNEK, Miroslav, Zdeněk KŘIVÁNEK, Jaroslav BICEK, et al. *Didaktika prvopočátečního čtení a psaní*. Druhé přepracované. Univerzita Karlova v Praze – Pedagogická fakulta: Státní pedagogické nakladatelství, n. p., 1989. ISBN 80-7066-052-X.

KŘIVÁNEK, Zdeněk a Radka WILDOVÁ. *Didaktika prvopočátečního čtení a psaní*. Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy v Praze, 1998. ISBN 80-86039-55-2.

KUČEROVÁ, Olga, Anna KUCHARSKÁ, Radka WILDOVÁ, Josef SYKA, Jolana RONKOVÁ a Jana VALENTOVÁ. *Vázaný a nevázaný vzor písma v českých školách*. Univerzita Karlova – Pedagogická fakulta: Karolinum, 2018. ISBN 978-80-7290-969-8.

LENCOVÁ, Radana. *Comenia Script: praktický manuál*. Praha: Svět, 2008. ISBN 978-80-902986-9-9.

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

NAVRÁTILOVÁ, Mária, Lenka BUREŠOVÁ, Lenka FELCMANOVÁ, et al. *Sfumato: Metodická příručka*. Praha: ABC Music, 2015.

NAVRÁTILOVÁ, Mária. Úvodní slovo autorky. In: *Vytváření nového čtecího návyku pomocí metodiky Sfumato®*. Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, Pedagogická fakulta, 2022, s. 5-6. ISBN 978-80-7394-929-7.

NAVRÁTILOVÁ, Mária. Vytváření nového čtecího návyku pomocí metodiky Sfumato®. In: *Sfumato v nácviku čtení dětí u žáků s dyslexií*. Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, Pedagogická fakulta, 2022, s. 101-115. ISBN 978-80-7394-928-0.

NEUMANOVÁ, Hana, Lucie ŠKARKOVÁ a Mária NAVRÁTILOVÁ. Učíme se číst metodou Sfumato. *Komenský – odborný časopis pro učitele základní školy*. 2015, **140**(2), 39-44. ISSN 0323-0449.

ŠIMKOVÁ, Ivana. *Výuka prvopočátečního psaní*. Vlastimil Johanus, 2012. ISBN 978-80-87510-11-7.

Vyučování českému jazyku v 1. ročníku základní školy. In: HŘEBEJKOVÁ, Jarmila, Marie DUŠKOVÁ, Zdeněk KŘIVÁNEK, Václav PENC a Zdeněk VYKOPAL. *Metodická příručka k vyučování českému jazyku a literatuře v 1. ročníku základní školy*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, n. p., 1984, s. 3-27. ISBN 14-405-84.

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

WAGNEROVÁ, Jarmila. *Vývoj českého slabikáře od nejstarších dob do současnosti*. 2. vyd., upr. a dopl. Plzeň: Západočeská univerzita, 2000. ISBN 80-7082-585-5.

WILDOVÁ, Radka, Jarmila WAGNEROVÁ, Eva BÖHMOVÁ, Jana KARGEROVÁ, Iveta NĚMEČKOVÁ, Jana DOLEŽALOVÁ, Anna TOMKOVÁ a Ladislava KŘIŠŤANOVÁ. *Aktuální problémy didaktiky prvopočátečního čtení a psaní*. Univerzita Karlova v Praze – Pedagogická fakulta, 2002. ISBN 80-7290-103-6.

Internetové zdroje

1. ročník. Online. Dialog nakladatelství. Dostupné z: <https://knihydialog.cz/ucebnice/cesky-jazyk-pro-1-5-rocnik-/1-rocnik>. [cit. 2024-03-16].

1. ročník. Online. Rubínka, lahodné učení. Dostupné z: <https://www.rubinka.cz/62-1rocnik>. [cit. 2024-03-13].

BRADÁČOVÁ, Lenka. *Pisanka 1 ALTER – nevázané písmo (pracovní sešit pro 1. ročník ZŠ)* [online]. Všeň: ALTER, 2016 [cit. 2023-11-13]. Dostupné z: <https://alter.cz/produkt/673>

FRAUS *Vaše inspirace: Katalog 2023/2024: 1. stupeň ZŠ a mateřské školy*. Online. In: FRAUS Učebnice. 2023. Dostupné z: https://issuu.com/flexibooks/docs/katalog_1stupen_2023_web?fr=sYWZINzU5OTMxNzg. [cit. 2023-12-03].

FUKAČOVÁ, Marcela. *Metody čtení a psaní v brněnských školách*. Online, Diplomová práce. České Budějovice: Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, 2021. Dostupné z: databáze STAG JCU. [cit. 2024-03-27].

Informace Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy pro školy k používání vázaného a nevázaného písma ve výuce. Online. In: MŠMT: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. 2015. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/file/36232/>. [cit. 2023-12-04].

Katalog 2023, NOVÁ ŠKOLA, s.r.o.: Oficiální katalog nakladatelství, 1. stupeň ZŠ. Online. In: NOVÁ ŠKOLA, s.r.o.: S našimi učebnicemi učení nenudí!. [2023]. Dostupné z: <https://www.nns.cz/blog/wp-content/uploads/NOV%C3%81-%C5%A0KOLA-KATALOG-2023-1.STUPE%C5%87-%C4%8CJ1.pdf>. [cit. 2023-12-03].

Katalog ALTER 2023. Online. In: Nakladatelství ALTER. 2023. Dostupné z: <https://www.alter.cz/sites/default/files/inline-files/ALTER%20Katalog%202023.pdf>. [cit. 2023-12-03].

Katalog pro 1. stupeň ZŠ 2023/2024: Aby se do školy všichni těšili. Online. In: Vydavatelství Taktik. 2023. Dostupné z: <https://www.etaktik.cz/UserFiles/Image/1680795412taktik-katalog-1stupen-2023-2024-nahled.pdf>. [cit. 2024-03-13].

Metodická příručka k výuce nevázaného písma s řadou „Píšeme tiskacím písmem“. Online. In: NOVÁ ŠKOLA, s.r.o.: S našimi učebnicemi učení nenudí!. 2016. Dostupné z: https://www.nns.cz/obchod/index.php?item=nab_det&sort_id=1246. [cit. 2023-11-25].

MIKLÍKOVÁ, Lucie. *K problematice počátečního čtení a psaní na základních školách v Českých Budějovicích a okolí*. Online, Diplomová práce. České Budějovice: Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, 2021. Dostupné z: databáze Theses.cz. [cit. 2024-03-27].

NOVÁKOVÁ, Kristýna. *Sfumato - alternativní metoda ve výuce elementárního čtení a psaní*. Online, Diplomová práce. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2018. Dostupné z: <https://theses.cz/id/nvgy30/>. [cit. 2024-03-27].

Publikace. Online. Nakladatelství HANAMI. Dostupné z: <https://www.hanami.cz/publikace/>. [cit. 2024-03-13].

SKLENÁŘOVÁ, Michaela. *Příručka učitele – Nevázané písmo* [online]. Plzeň: Fraus, 2015 [cit. 2023-11-04]. Dostupné z: https://ucebnice.fraus.cz/file/edee/2015/08/cj-1_pisanky-sassoon_pu_blok_m-20150818-095536.pdf

Studio 1+1. Online. Dostupné z: <http://www.studio1a1.cz/>. [cit. 2024-03-16].

Výukové materiály. Online. ABC MUSIC. Dostupné z: <https://www.vyukove-materialy.cz/>. [cit. 2024-03-13].

Seznam příloh

Příloha 1: Dotazník pro pedagogy vyučující v 1. třídě na ZŠ

Dotazník

Dobrý den,

jmenuji se Lucie Kőrberová a jsem studentkou **Pedagogické** fakulty Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích oboru Učitelství pro 1. stupeň ZŠ. Pracuji na diplomové práci s názvem *Metody čtení a psaní v 1. třídách ZŠ se zaměřením na studijní výsledky žáků* a prosím o vyplnění krátkého dotazníku (8 otázek).

Předem děkuji za Váš čas!

-
1. Název základní školy, města: *(otevřená odpověď)*
 2. Jakou metodu čtení používáte ve Vaší 1. třídě? *(uzavřená odpověď: analyticko-syntetickou (slabikovací), genetickou, globální, Sfumato, jinou)*
 3. Jaký vzor písma používáte ve Vaší 1. třídě? *(uzavřená odpověď: vázané písmo – psací latinka, nevázané písmo – Comenia Script, tiskací písmo – NOVÁ ŠKOLA, jiná varianta)*
 4. Jaké nakladatelství používáte při čtení v 1. třídě? *(uzavřená odpověď: Alter, Didaktis, Fortuna, Fraus, Klett, NOVÁ ŠKOLA, PRODOS – modrá řada, SPN, jiné)*
 5. Jaké nakladatelství k metodě psaní v 1. třídě používáte? *(uzavřená odpověď: Alter, Didaktis, Fortuna, Fraus, Klett, NOVÁ ŠKOLA, PRODOS – modrá řada, SPN, jiné)*
 6. Kolik je ve Vaší 1. třídě žáků? *(otevřená odpověď)*
 7. Rozdělte celkový počet žáků ve třídě do čtyř skupin dle Vašeho subjektivního hodnocení jejich studijních výsledků z hodin ČTENÍ. Do 1. skupiny zapište počet nadprůměrných žáků, do 2. skupiny počet průměrných žáků, do 3. skupiny počet podprůměrných žáků a do 4. skupiny počet žáků s diagnostikovanými poruchami učení (SPU). *(skupina nadprůměrných žáků: otevřená odpověď, skupina průměrných žáků: otevřená odpověď, skupina podprůměrných žáků: otevřená odpověď, skupina žáků s SPU: otevřená odpověď)*
 8. Rozdělte celkový počet žáků ve třídě do čtyř skupin dle Vašeho subjektivního hodnocení jejich studijních výsledků z hodin PSANÍ. Do 1. skupiny zapište počet nadprůměrných žáků, do 2. skupiny počet průměrných žáků, do 3. skupiny počet podprůměrných žáků a do 4. skupiny počet žáků

s diagnostikovanými poruchami učení (SPU). (*skupina nadprůměrných žáků: otevřená odpověď, skupina průměrných žáků: otevřená odpověď, skupina podprůměrných žáků: otevřená odpověď, skupina žáků s SPU: otevřená odpověď*)