

Univerzita Hradec Králové  
Pedagogická fakulta

# DIPLOMOVÁ PRÁCE

2017

Lenka Kazdová

Univerzita Hradec Králové  
Pedagogická fakulta

# **Diplomová práce**

2017

Lenka Kazdová

Univerzita Hradec Králové

Pedagogická fakulta

Ústav primární a preprimární edukace

**Genetická metoda čtení a psaní, její aplikace  
v hodinách českého jazyka v prvním ročníku základní  
školy**

Diplomová práce

Autor: Lenka Kazdová  
Studijní program: M 7503 Učitelství pro základní školy  
Studijní obor: Učitelství pro 1. stupeň základní školy  
Vedoucí práce: Mgr. Iva Košek Bartošová, Ph.D.

## Zadání diplomové práce

<b>Autor:</b>	<b>Lenka Kazdová</b>
<b>Studium:</b>	P121360
<b>Studijní program:</b>	M7503 Učitelství pro základní školy
<b>Studijní obor:</b>	Učitelství pro 1. stupeň základní školy
<b>Název diplomové práce:</b>	<b>Genetická metoda čtení a psaní, její aplikace v hodinách českého jazyka v prvním ročníku základní školy</b>
<b>Název diplomové práce AJ:</b>	The genetical method of reading and writing, and its application in lessons of Czech language in the first grade of primary school

### **Cíl, metody, literatura, předpoklady:**

V teoretické části se práce bude zabývat historickými metodami čtení, čtenářskou gramotností na prvním stupni základní školy a současnými metodami nácviku čtení v první třídě. V praktické části zpracuji metodologii nově aplikované genetické metody podle autorů Jitky Rubínové a Matěje Šlajse a porovnáám ji s metodologií genetické metody autorky Jarmily Wágnerové. Zároveň se zaměřím na sledování čtyř až šesti žáků z hlediska vývoje čtenářských dovedností čtení genetickou metodou. Mezi použité průzkumné metody byly vybrány: pozorování, rozhovor, evaluace. Práce čerpá z mnohé literatury týkající se čtenářské gramotnosti a metod výuky elementárního čtení a psaní.

**Garantující pracoviště:** Ústav primární a preprimární edukace,  
Pedagogická fakulta

**Vedoucí práce:** Mgr. Iva Košek Bartošová, Ph.D.

**Oponent:** Mgr. Kateřina Josefová Víšková

**Datum zadání závěrečné práce:** 18.12.2015



## **Prohlášení**

Prohlašuji, že jsem tuto diplomovou práci vypracovala pod vedením vedoucí práce samostatně a uvedla jsem všechny použité prameny a literaturu.

V Hradci Králové, dne 2. 12. 2017

## **Poděkování**

Chtěla bych poděkovat Mgr. Ivě Košek Bartošové, Ph.D. za báječné vedení, věnovaný čas a cenné rady při tvorbě mé diplomové práce.

Děkuji svým rodičům, kteří mě podporovali při mém studiu.

Dále bych chtěla poděkovat panu Mgr. Novotnému, který mě ochotně seznámil se svou metodou čtení a psaní. Rovněž děkuji panu řediteli ZŠ Gočárova v Hradci Králové a třídním učitelkám vybraných dětí.

Veliké díky patří též Ing. Mgr. Jitce Rubínové za umožnění rozhovoru, který mi velmi pomohl v nahlédnutí do celé podstaty její životní práce.

## **Anotace**

KAZDOVÁ, Lenka (2017). *Genetická metoda čtení a psaní, její aplikace v hodinách českého jazyka v prvním ročníku základní školy*. [Diplomová práce]. Hradec Králové: Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové. s. 162.

Diplomová práce „Genetická metoda čtení a psaní, její aplikace v hodinách českého jazyka v prvním ročníku základní školy“ je zaměřena na genetickou metodu čtení a její aplikaci v prvním ročníku základní školy. Dále na odhalení toho, zda žáci čtoucí touto metodou čtou s porozuměním a zjištění, v jaké oblasti způsobu čtení s porozuměním mají největší obtíže. Hlavní náplní teoretické části práce je přehled historických i současných metod nácviku čtení v první třídě na prvním stupni základní školy. Práce porovnává metodologie podle Ing. Mgr. Jitky Rubínové a PhDr. Jarmily Wagnerové, CSc. V průzkumné části diplomové práce jsou výsledky testování čtenářské gramotnosti u šesti žáků v průběhu prvního a na začátku druhého ročníku vybrané základní školy.

**Klíčová slova:** čtení, čtenářská gramotnost, genetická metoda čtení, metody ve výuce čtení, metodologie



## **Annotation**

KAZDOVÁ, Lenka (2017). *Genetical method for reading and writing application in hours czech language in first class of primary school*. [Master's Thesis]. Hradec Králové:University of Hradec Králové, Faculty of Education. p. 162.

The thesis „Genetic method of reading and writing, its application for the Czech language lessons in the first year of primary school“ is aimed at the genetic method of reading and writing and its application for the first year of primary school, It is also designed to detect whether the students are following this method of reading with understanding. It tries to find out in which area of reading with understanding the students had the greatest difficulties.

The main content of this thesis is an overview of the current methods of practice reading in the elementary school. The term reading and readership will also be mentioned.

The thesis includes Ing. Mgr. Jitky Rubínové methodology and its comparison with PhDr. Jarmily Wagnerové, Csc. methodology. The thesis is also focused on testing for reading literacy during the first year of the chosen primary school. The results of the tests of the case report on six selected pupils will be mentioned .

**Keywords:** reading, reading literacy, genetic method of reading, teaching methods in reading, methodology

# OBSAH

ÚVOD.....	11
<b>1 VYTYČENÍ POJMŮ .....</b>	<b>12</b>
1.1 Čtení.....	12
1.1.1. Znaký čtení .....	12
1.1.2. Druhy čtení .....	14
1.2 Čtenářství.....	15
1.2.1 Etapizace dětského čtenářství .....	16
1.2.2 Dětské nečtenářství .....	17
1.3 Gramotnost .....	19
1.3.1 Funkční gramotnost .....	20
1.3.2 Čtenářská gramotnost .....	20
1.3.3 Čtenářská gramotnost v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání ..	22
1.3.4 Psaní jako součást čtenářské gramotnosti.....	23
1.3.5 Faktory ovlivňující rozvoj čtení a psaní .....	24
1.3.6 Specifické poruchy učení.....	26
1.3.7 Rozvoj čtenářské gramotnosti v 1. ročníku a na prvním stupni ZŠ .....	28
<b>2 HISTORICKÉ METODY VYUČOVÁNÍ ČTENÍ .....</b>	<b>34</b>
2.1 Metody syntetické .....	35
2.2 Metody analytické .....	53
2.3 Metoda analyticko - syntetická .....	55
2.4 Shmutí historického vývoje metod .....	56
<b>3 SOUČASNÉ METODY VYUČOVÁNÍ ČTENÍ .....</b>	<b>59</b>
3.1 Metoda analyticko - syntetická a její metodika.....	59
3.2 Analyticko - syntetická metoda bez tvorby slabik a její metodika .....	62
3.3 Metoda splývavého čtení – Sfumato a její metodika .....	63
3.4 Metoda genetická.....	65
3.5 Alternativní metody výuky čtení.....	66
3.5.1 Waldorfská metoda čtení .....	67
3.5.2 Metoda Emilie Ferreirové.....	68
3.5.3 Metoda čtením a psaním ke kritickému myšlení .....	69
3.5.4 Modifikovaná analyticko - syntetická metoda .....	70
3.5.5 Metoda Miloše Novotného .....	71
3.5.6 Shmutí.....	74
<b>4 DVĚ VYBRANÉ METODIKY GENETICKÉ METODY ČTENÍ A JEJICH POROVNÁNÍ</b>	<b>76</b>
4.1 Metodika Jarmily Wagnerové .....	76
4.1.1 Etapy nácviku .....	76
4.1.2 Výukový materiál .....	78

4.2	Metodika Jitky Rubínové .....	82
4.2.1	Rozhovor s Jitkou Rubínovou .....	82
4.2.2	Etapy nácviku .....	86
4.2.3	Výukový materiál .....	87
4.2.4	Pomůcky .....	93
4.2.5	Shrnutí a porovnání .....	94
<b>5</b>	<b>PRŮZKUM ČTENÍ GENETICKOU METODOU .....</b>	<b>97</b>
5.1.	Cíl průzkumu .....	97
5.2.	Charakteristika průzkumných metod .....	97
5.3.	Charakteristika šetřeného souboru .....	98
5.4.	Diagnostické testy .....	99
5.5.	Test rizika poruch učení .....	101
5.6.	Kazuistiky žáků a analýza jejich výsledků .....	104
3.6.1	Štěpánka .....	104
3.6.2	Filip .....	110
3.6.3	Valérie .....	115
3.6.4	Eva .....	120
3.6.5	Matěj .....	125
3.6.6	Honza .....	130
5.7.	Závěrečné vyhodnocení .....	135
5.7.1	Vyhodnocení 1. testu čtení .....	135
5.7.2	Vyhodnocení 2. testu čtení .....	139
5.7.3	Vyhodnocení 3. testu čtení .....	143
5.8.	Souhrnný závěr a diskuse .....	147
	<b>ZÁVĚR .....</b>	<b>150</b>
	SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY .....	152
	DALŠÍ ZDROJE .....	156
	SEZNAM OBRÁZKŮ .....	159
	SEZNAM TABULEK .....	160
	SEZNAM GRAFŮ .....	161
	SEZNAM PŘÍLOH .....	162

# Úvod

Diplomová práce představuje současné metody čtení, které se dnes využívají ve výuce. Každá základní škola má právo na volný výběr mezi metodami a některé školy se mohou i touto cestou vyprofilovat. Jako téma diplomové práce jsem si vybrala genetickou metodu čtení a psaní, její metodiku a aplikaci v českém jazyce v první třídě základní školy.

Pedagogové si dnes mohou volit mezi čtyřmi základními metodami elementárního čtení. Mohou zvolit metodu analyticko-syntetickou, metodu analyticko-syntetickou bez tvorby slabik, metodu splývavého čtení nebo metodu genetickou. Nesmíme opomenout i metody alternativní, které budou též zmíněny. Jelikož je každý žák osobností, vyhovuje mu samozřejmě jiná metoda výuky elementárního čtení. Metody budou představeny jednotlivě a k nim bude vysvětlena i metoda jejich nácviku. Současným metodám předchází i vývoj metod v historickém kontextu. Z hlediska výskytu metod elementárního čtení na základních školách bychom mohli říci, že v současnosti je nejčastěji používaná metoda analyticko-syntetická. Jako další, také často využívaná, je metoda genetická. Tato metoda začíná být čím dál tím více vyžadována ze strany rodičů. V menší míře se vyskytuje výuka elementárního čtení podle metody Sfumato a podle metody analyticko-syntetické bez tvorby slabik. Je na učiteli, která metoda je mu nejbližší a kterou zvolí s ohledem na žáky.

Důležitou částí diplomové práce je seznámení s historickým vývojem metod čtení, s pojmem čtení, čtenářství, čtenářská gramotnost a dále již zmíněnými současnými metodami nácviku elementárního čtení s větším zaměřením na genetickou metodu čtení. Diplomová práce popisuje rozbor metodologie podle Ing. Mgr. Jitky Rubínové a její porovnání s metodologií PhDr. Jarmily Wagnerové, CSc.

Průzkumná část diplomové práce má za cíl ověřit, zda žáci v 1. třídě základní školy čtoucí genetickou metodou čtení podle Ing. Mgr. Jitky Rubínové čtou s porozuměním a v jaké oblasti způsobu čtení s porozuměním mají největší obtíže, což je zároveň i hlavním cílem diplomové práce.

# 1 VYTYČENÍ POJMŮ

Diplomová práce je zaměřena zvláště na současnou genetickou metodu čtení a psaní. Abychom však chápali pojmy, které jsou uvedeny v části práce zabývající se hlavním tématem, je třeba znát jejich význam v současném kontextu. V této kapitole se proto zaměříme na vytyčení pojmů čtení, čtenářství, gramotnost, psaní a též na rozvoj čtenářské gramotnosti.

## 1.1 Čtení

Čtení chápeme jako řečovou činnost. Samotnému čtení předchází identifikace znaků a symbolů, které jsou podnětem pro myšlenkovou činnost. Znaky a symboly vnímáme a následně dekódujeme. Po získání vědomostí a zkušeností text dokážeme dekódovat čím dál rychleji. Celý proces má několik fází a jejich výsledkem má být porozumění čtenému textu a myšlenkové zpracování informací (Průcha, Walterová, 2003).

### 1.1.1. Znaky čtení

Mezi kvalitativní znaky čtení se uvádí správnost, výraznost, plynulost a porozumění. Do kvantitativních znaků čtení se začleňuje naopak rychlost čtení. U techniky určujeme plynulost, správnost a výraznost (Doležalová, 2014).

Toman (2007) dělí znaky čtení na:

#### 1. čtení správné

Správné čtení je shoda hlasitého čtení s tištěnou podobou. Čtenáři musí znát písmena, jež odpovídají hláskám. Musí přesně artikulovat a automaticky číst slabiky a slova. Ve správnosti se mohou objevit chyby v záměnách písmen, přidávání písmen do slov, vynechávání písmen ve slovech (např. „drát“ → „dát“), slabikách nebo i celých slovech v textu. Příčin může být mnoho. Může se jednat o neupevnění písmene – hlásky, mechanické čtení, překotnosti ve čtení, nepozornosti při čtení, vady řeči a o mnoho dalších příčin. Když dítě umí správně číst, pak může číst uvědoměle, plynule i výrazně.

## **2. čtení s porozuměním**

Čtení s porozuměním stojí na zvládnutí čtecí techniky. Dopomáhá k tomu i jazyková, kulturní a intelektová úroveň čtenáře a jeho dosavadní čtenářské zkušenosti. Žák, který čte bez porozumění, může mít nízkou úroveň čtenářských dovedností, příliš se soustředí na techniku, může číst v pomalém tempu nebo nemá zájem o četbu samotnou. Čtení s porozuměním je cílem čtení jako takového.

## **3. čtení plynulé**

Plynulé čtení závisí na rytmicke a intonaci čtenářského výkonu. Plynulému čtení musí předcházet zvládnutí rychlosti čtení, správné dýchání a správný rozsah zorného pole čtenáře. V 1. ročníku by čtenář měl číst plynule slova, ve 2. ročníku jednoduché věty a ve 3. ročníku souvětí. Ve 4. - 5. ročníku se žáci zaměřují na zautomatizování plynulého čtení. Za čtení neplynulé u žáka 1. třídy považujeme například hlasité nebo šeptané hláskování (závisí na metodě čtení), slabikování slov, izolace koncových hlásek či dvojí čtení. Čtení plynulé je podmínkou pro čtení výrazné.

## **4. čtení výrazné**

Výrazné čtení je dokonalý projev hlasitého čtení. Žák, který čte výrazně, zvládá čtení správné, uvědomělé i plynulé. U čtení výrazného řešíme intonaci, slovní a větný přízvuk a frázování. Prostředkem pro výrazné čtení je změna výšky, síly, tempa a barvy hlasu, dýchání, artikulace a spisovné výslovnosti. Již v 1. ročníku se žáci zaměřují na základy pro výrazné čtení.

(Toman, 2007)

Nejdůležitější složkou je pro učitele čtení uvědomělé. Jde především o to, aby žáci rozuměli tomu, co čtou a dokázali pochopit smysl čteného a využít toho i v jiných předmětech než v českém jazyce a literatuře. Díky čtení s porozuměním mohou například chápat smysl slovní úlohy v matematice či budou rozumět územně správnému systému České republiky v přírodovědě.

## 1.1.2. Druhy čtení

Druh čtení je způsob, kterým lze přečíst text. Na prvním stupni základní školy využíváme dvou základních druhů čtení.

Toman (1990) dělí druhy čtení na:

### 1. hlasité

Důraz je kladen na uvědomění si zvukové stránky textu a správné vyslovování. Je hlavním prostředkem pro diagnostiku čtení. Úroveň čtenářských dovedností se provádí prostřednictvím diagnostických prověrek, které budou zmíněny v praktické části diplomové práce.

- sborové – Žáci čtou společně text nahlas, ve stejnou chvíli stejnou pasáž. Používá se k nácviku estetických dovedností, například v dramatizaci.
- společné (hromadné) – Žáci sledují stejný text, ale nahlas čte jen jeden žák. Ostatní kontrolují čtoucího žáka. Společné čtení předchází čtení tichému.

### 2. tiché

Je časově úspornější, ale složitější. Žák vnímá text pouze zrakem, čtení je rychlejší. Na základě tichého čtení učitel diagnostikuje rychlost a porozumění čtenému textu. Začínajícím čtenářům může dělat tiché čtení potíže. Jsou totiž zvyklí číst nahlas, a tak se může stát, že si text šeptají (záleží na metodě). Více se používá uvědomělého tichého čtení až ve 2. ročníku. Ve 3. ročníku vrcholí automatizace a tiché čtení se vyrovnává čtení hlasitému.

(Toman, 1990)

Čtení jako proces se pojí k celkovému čtenářství dítěte. Co ovlivňuje čtenářství dítěte a jak se vyvíjí, se dočtete v dalších kapitolách.

## 1.2 Čtenářství

Subjektem čtenářství je čtenář. Čtenářem se stává člověk, jenž dokáže dekodovat znaky a symboly, rozumí jejich významu a chápe jejich obsah. Navíc však čtenář musí používat četbu ke komunikaci s okolím, přečíst alespoň jednu knihu za rok, a to z vlastní iniciativy (Košek Bartošová, 2014).

Chaloupka (1982) uvádí, že čtenářství má 3 základní fáze při osvojování knihy:

1. vstupní vnímání textu (zraková percepce);
2. zamyšlení se nad textem;
3. prožívání a vybavování čtenářských dojmů, pocitů a zážitků.

Poslední fáze prožívání a vybavování je myšlena ve vztahu k osobní situaci čtenáře a životní realitě, ve které se čtenář nachází. Rostoucí čtenář je v každém svém čtenářském období charakteristický svým věkem, nazíráním na svět kolem sebe, sebedříváním i interpretací.

Míra znalostí a zkušeností čtenáře mění míru schopnosti porozumět textu. Proto každý člověk, jako osobnost jedinečná, vnímá, prožívá a interpretuje jinak (Toman, 1999).

Čtenářství je ovlivněno faktory vnějšími (okolními, exogenními) a vnitřními (žák samotný, endogenními).

Mezi exogenní faktory patří:

- vzdělávací systém státu;
- vzdělávací program školy a typ školy;
- prostředí a klima školy, třídy;
- osobnost učitele;
- výukové metody a materiály;
- informační technologie;
- spolužáci;
- rodina.



Mezi endogenní faktory patří:

- věk žáka;
- intelektuální úroveň žáka;
- pohlaví žáka;
- volní vlastnosti žáka;
- vnitřní motivace žáka;
- zdraví žáka.

(Košek Bartošová, 2014)

### **1.2.1 Etapizace dětského čtenářství**

Dětské čtenářství prochází postupným vývojem a odráží specifické zvláštnosti dítěte. Samozřejmě je třeba brát v úvahu individualitu každého žáka, jeho čtenářské zkušenosti, potřeby a zájmy. Je nutné si uvědomit, že dva žáci, ať už jsou stejného věku, nemusí být na stejné čtenářské úrovni. Biologický věk žáka nesehrává zásadní úlohu. Důležitější je čtenářský věk žáka – čtenářské zkušenosti (Bubeníčková a kolektiv, 2011).

Toman (1992, s. 51) uvádí vývoj čtenářství v této podobě:

#### **1. předčtenářská etapa - předškolní věk:**

- mladší (do 3 let);
- starší (3 - 6 let).

Toto období mnoho autorů označuje etapu předčtenářskou jako etapu pregramotnosti. Dítě se prvně kontaktuje s gramotností. Vidí dospělého aktivně číst, dospělý mu může předčítat a manipulovat s knihou či jiným textem. Dítě si všímá, že psané materiály jsou všude kolem něj (letáky, návody, texty na internetu, knihy, časopisy, dopisy, vzkazy, pohledy, ...). Dítě si tak utváří prvotní představu gramotnosti a komunikace ve světě kolem něj. Etapa je zakončena nástupem do základní školy (Wildová, 2002).

#### **2. čtenářská etapa:**

- mladší školní věk (prepubescence)
  - 1. fáze (6 - 8 let);

- 2. fáze (9 - 10 let).

Začátkem povinné školní docházky dochází ke čtenářské etapě žáka. V počáteční čtenářské gramotnosti se žák učí číst a psát. Tato etapa trvá u některých žáků až do 3. třídy základní školy (Wildová, 2002).

- starší školní věk (pubescence)
  - 1. fáze (11 - 12 let);
  - 2. fáze (13 - 15 let).

Jakmile je zvládnuta technická podoba čtení, může se rozvíjet základní gramotnost a rozvinutá základní gramotnost. Žák si během školní docházky osvojuje metody, techniky a strategie práce s textem, což mu umožní celoživotní vzdělávání (Wildová, 2002). Ovšem se čtenářstvím mezi dětmi musíme brát na vědomí i dětské nečtenářství. Ne každý má ke čtení kladný vztah. Proč tomu tak je se dočtete v další kapitole.

### **1.2.2 Dětské nečtenářství**

Jistě si můžeme dnes povšimnout, že děti se v současné době věnují i jiným aktivitám než je čtení. Podle Tomana (1999) se v době výzkumu vyskytovalo 15 – 20 % potenciálních nebo skutečných nečtenářů.

Faktory ovlivňující dětské čtenářství podle Tomana (1999):

- věk;
- intelekt;
- motivace;
- potřeba číst;
- zájem číst;
- čtenářské zkušenosti.

(Toman, 1999, s. 17)

V roce 2013 byl proveden výzkum dětského čtenářství Národní knihovnou ČR. Výzkum byl realizován pomocí kvalitativních a kvantitativních metod. Zkoumaným vzorkem byly děti od 9 do 14 let. Zúčastnilo se 1519 respondentů (Prázová, 2014).

Zkoumané oblasti:

- čtenářská motivace, frekvence čtení, žánrové preference dětí;
- čtenářské zázemí v rodině;
- volnočasové aktivity dítěte;
- elektronické čtečky knih;
- zdroje informací;
- otázky na knihovny obecně;
- veřejné knihovny;
- nečtenářství, vliv nových médií na čtení dětí.

Výsledky:

- Čtení je zábavnou činností pro 47 % českých dětí. Čtení je nudnou aktivitou pro 18 % dětí.
- Frekvence a délka četby se mění v průběhu roku – zvláště podle volného času dítěte a podle toho, zda nalezne tu správnou knihu, která je zaujme.
- 35 % dětí uvedlo, že s rostoucím věkem vnímají četbu jako prostředek ke vzdělávání.
- Třetina dětí čte knihy každý den, další třetina nepřečte ani jednu knihu za měsíc.
- Dívky čtou častěji a déle (48 minut) a chlapci po kratší dobu (36 minut). 59 % dívek považuje čtení za zábavnou aktivitu a 37 % chlapců si myslí totéž.
- Jaké jsou důvody nečtenářství?
  - 81 % - nebaví mě to;
  - 63 % - dnešní svět nabízí zajímavější aktivity;
  - 44 % - vše, co potřebuji, se dozvím z internetu.
- Co nejraději děti čtou?
  - 51 % - školní četba (13 % uvedlo, že nemají doporučený seznam četby);
  - 50 % - knihy, co jim doporučí kamarád.

(Prázová, 2014)

Z výzkumu vyplývá, že dětské čtenářství ovlivňuje mnoho faktorů. Příkladem je setkávání se s literaturou. Kdy, kde a za jakých okolností. Důležité je žákům neustále rozšiřovat obzory. Vidíme, že i doporučená četba může hrát velkou roli ve výběru knih.

Když žák dostane seznam, kde bude jen výčet knih, příliš ho to nezaujme. Je potřeba k názvu knihy a autorovi napsat i krátkou anotaci, aby si žák udělal představu o knize. Dalším „protivníkem“ je internet. Je ale opravdu protivníkem knihy? Ke čtení můžeme žáky dovést i prostřednictvím elektronických přístrojů. Neměli bychom v nich za každou cenu vidět něco neužitečného. Samozřejmě je tu i velká otázka specifických poruch učení. Děti, mající dyslexii (porucha osvojování čtenářských dovedností), mají zásadní problém v oblasti zrakové percepce. Dochází tak k chybám ve čtení (např.: záměny tvarově podobných písmen, přesmykování slabik, vynechávání písmen, přidávání písmen, apod.), což ovlivňuje čtenářský výkon a postupně i zájem o četbu jako takovou. Četbu a čtenářství doprovází gramotnost, o které budeme hovořit v následující kapitole.

### 1.3 Gramotnost

Významem slova gramotnost můžeme chápat schopnost člověka účastnit se ve světě informací. V každé historické době se člověk gramotný proměňoval podle potřeb a požadavků společnosti, až jsme dosáhli současného vysvětlení, které definuje pedagogický slovník: „*Gramotnost je dovednost jedince číst, psát a počítat získávaná obvykle v počátečních ročnících školní docházky. V tomto smyslu jde o „základní gramotnost“, která je předpokladem jak dalšího vzdělávání, tak vůbec uplatnění jedince ve společnosti.*“ (Průcha, Mareš, Walterová, 2013, s. 85). Gramotnost je tedy nedílnou podmínkou začlenění jedince do společnosti.

„...*gramotný je člověk, který umí s porozuměním přečíst a napsat jednoduchý text týkající se jeho každodenního života, pologramotný je ten, kdo umí sice číst, neumí však psát*“ (Kujal, 1965 In Doležalová, 2005, s. 13).

„...*negramotnou je osoba, která je schopná pouze čtení a psaní jednotlivých písmen (znaků, číslic) a svého vlastního jména, stejně jako ta, která umí přečíst a napsat pouze rituální texty.*“ (Rabušicová, 1990 In Doležalová, 2005, s. 13). Abychom pochopili čtenářskou gramotnost dokonale, je třeba se zmínit o složce gramotnosti – gramotnosti funkční, ze které čtenářská gramotnost vychází.

### 1.3.1 Funkční gramotnost

Významnou složkou gramotnosti je gramotnost funkční. „*Funkční gramotnost je schopnost používat tištěný a písemný materiál pro splnění širokých potřeb člověka na rozšiřování vědomostí a rozvoj potenciálu osobnosti*“ (Kirsch - Jungeblut, 1986 In Doležalová 2005, s. 37). Rabušicová (1990) říká, že funkčně negramotný člověk je ten, který není negramotný v plném rozsahu, ale jen vzhledem k nárokům, které na něj klade společnost (Rabušicová, 1990 In Doležalová 2005).

Funkční gramotnost je členěna do tří složek: literární, dokumentové a numerické.

1. literární (textová) – Jsou to především vědomosti a dovednosti potřebné pro porozumění a využívání informací z textů (úvodníky novin, zprávy, komentáře).
2. dokumentová – Jedná se o vědomosti a dovednosti, jež jsou potřebné pro vyhledávání a používání informací z krátkých nebo bohatě strukturovaných textů (formuláře, jízdní řády, výrobky, mapy, pokyny, oznámení, diagramy, schémata, reklamní prospekty).
3. numerická – Vědomosti a dovednosti, které jsou potřeba pro uskutečnění operace s číselnými údaji, které jsou v textu a dokumentu (tabulka, graf, účet, bankovní formulář, objednávka zboží, apod.).

(Kirch, 1987 In Doležalová, 2005, s. 41)

### 1.3.2 Čtenářská gramotnost

Čtenářskou gramotnost lze chápat jako základní orientaci v přečteném textu (Zachová, 2013). Jak uvádí Doležalová (2014), čtení má znaky kvalitativní a kvantitativní. Čtenářská gramotnost proto přirozeně povyšuje schopnost čtenáře k orientovanému čtení, k analýze dat, myšlenek, k přemýšlení a zaujímání postoje ke čtenému. Požaduje rozvoj především kvalitativních znaků. Je-li žák schopen přečíst text správně, plynule a s porozuměním, docílí i lepšího rozboru textu.

Alena Zachová (2013) tvrdí, že čtenářská gramotnost odráží celkovou úroveň národa, a to jak kulturní, tak i vzdělanostní. Pedagogický slovník definuje čtenářskou

gramotnost jako komplex vědomostí a dovedností jedince, jež mu umožňují pracovat s texty, se kterými se běžně setkává v životě. Jde ale nejen o dovednosti čtenářské, ale i například dovednost vyhledávat, zpracovávat, srovnávat informace vybrané z textu a provést jejich následnou reprodukci (Průcha, Mareš, Walterová, 2013). Čtenářská gramotnost nám tedy poskytuje a zajišťuje dovednosti, které jsou nezbytnou potřebou v každodenním životě. Když se podíváme na tuto definici, vidíme, že má s funkční gramotností hodně společného. Čtenářská gramotnosti z ní tedy částečně vychází, pouze má více zdůrazněnou funkci myšlení a rozvojový aspekt.

Čtenářská gramotnost je významným tématem mezi rodiči, učiteli a i v médiích. Ukazatelem úrovně naší české čtenářské gramotnosti jsou výsledky testů v mezinárodních výzkumech PISA a PIRLS. Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (dále jen RVP ZV) se zmiňuje o problematice čtenářské gramotnosti. Čtenářská gramotnost není obsažena jako hlavní cíl, ale je obsažena ve vzdělávací oblasti *Jazyk a jazyková komunikace* (RVP ZV, 2016).

Košťálová (2010) uvádí, že čtenářská gramotnost zahrnuje několik rovin, které nelze opomenout:

1. vztah ke čtení – potěšení z četby a vnitřní potřeba číst;
2. doslovné porozumění – doslovná úroveň porozumění se zapojením dosavadních znalostí a zkušeností;
3. vysuzování a hodnocení – kritické hodnocení textů a sledování záměrů autora;
4. metakognice – sledování, vyhodnocení porozumění a volba strategií pro lepší porozumění;
5. sdílení – sdílení prožitků s dalšími čtenáři, vnímání shodností i rozdílů;
6. aplikace – seberozvíjení a aplikace v životě.

(Košťálová a kol., 2010, s. 15)

Mimo výzkumy PISA a PIRLS je třeba zmínit i další zahraniční čtenářské a písemné standardy IRA (International Reading Association) pro předškolní stupeň 1. – 3. ročník základní školy. Autorkami „*New standards Primary Literacy Committee*“ jsou

Resnicková a Hamptonová. Zaměřují se zejména na rozvíjení kognitivní a funkční čtenářské gramotnosti (Resnick, Hampton, 2009).

### **1.3.3 Čtenářská gramotnost v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání**

Od roku 2004 a vzniku Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání mohou školy a učitelé konečně sami volit vlastní cestu ke čtenářské gramotnosti a přizpůsobit si školní vzdělávací program podmínkám školy a zejména individuálním potřebám žáka. Jistě, dnes je tato změna veřejně probírána, diskutována a hodnocena. Mnoho lidí tvrdí, že každá škola je tak na jiné úrovni a příliš se profiluje. Je otázkou, zda je to správně.

V RVP ZV jsou jednotlivé vzdělávací oblasti, ve kterých můžeme najít pohnutky pro rozvoj čtenářské gramotnosti. Vzdělávací obsah pro první stupeň je rozdělen do dvou období. První období je 1. až 3. ročník a druhé období je 4. a 5. ročník. Čtení a čtenářské gramotnosti se nejvíce věnuje vzdělávací oblast Jazyk a jazyková komunikace. Tato oblast se dělí na tři obory, z nichž jeden je Český jazyk a literatura. Obor Český jazyk a literatura jasně říká, že osvojení kvalitního jazykového vzdělání je důležité pro úspěšné získání poznatků v dalších oblastech vzdělávání. „*Užívání češtiny jako mateřského jazyka v jeho mluvené i písemné podobě umožňuje žákům poznat a pochopit společensko - kulturní vývoj lidské společnosti. Při realizaci tohoto vzdělávacího oboru se vytvářejí předpoklady k efektivní mezilidské komunikaci tím, že se žáci učí interpretovat své reakce a pocity tak, aby dovedli pochopit svoji roli v různých komunikačních situacích a aby se uměli orientovat při vnímání okolního světa i sebe sama.*“ (RVP ZV, 2016, s. 16). Obsah oboru Českého jazyka a literatury se dělí do tří složek: komunikační a slohové výchovy; jazykové výchovy a literární výchovy. Obsah jednotlivých složek se ve výuce prolíná a v oboru Český jazyk a literatura je zařazeno prvopočáteční čtení. Obor vymezuje veškeré znalosti v jednotlivých ročnících zvláště. Úroveň znalostí specifikují klíčové kompetence, kterých by každý žák měl dosáhnout v každém ročníku. Dále obor vymezuje obsah, očekávané výstupy a učivo. Čtení a psaní je realizováno ve výstupech na 1. stupni pro první období.

*Komunikační a slohová výchova* učí žáky vnímat a chápat jazyková sdělení, číst s porozuměním, psát, mluvit a konat na základě přečteného nebo slyšeného textu, analyzovat ho a kriticky posoudit jeho obsah.

V *Jazykové výchově* žáci získávají vědomosti a dovednosti potřebné k osvojení spisovné podoby jazyka. Dále vede žáky k přesnému a logickému myšlení, které je předpokladem jasného, přehledného a srozumitelného vyjadřování.

Úlohou *Literární výchovy* je poznávání literárních druhů, vnímání jejich znaků, vnímání záměrů autora, formulování vlastních názorů o dílech, které žáci přečetli. Žáci odlišují literární skutečnost a fikci. „*Postupně získávají a rozvíjejí základní čtenářské návyky i schopnosti tvořivé recepce, interpretace a produkce literárního textu.*“ (RVP ZV, 2016, s. 16). Verbální a neverbální komunikace je rozvíjena dále v doplňujícím vzdělávacím oboru Dramatické výchovy (RVP ZV, 2016).

#### **1.3.4 Psaní jako součást čtenářské gramotnosti**

O psaní se zmiňujeme, jelikož jako činnost grafická je důležitou součástí čtenářské gramotnosti. Spolu se čtením jsou základními složkami čtenářské gramotnosti a vzájemně se doplňují. Když rozvíjíme jednu složku, rozvíjí se i druhá. Protože spolu tak úzce souvisí, je logické, že se chyby ve čtení projeví i ve psaní. Správné psaní je doslova závislé na správné a artikulované výslovnosti. V prvním ročníku základní školy si žáci osvojují písmena tiskací i psací abecedy. Psaní se rozvíjí v dovednost a projevuje se čitelností, úhledností, hbitostí vybavování si písmen a hbitostí psaní písmen.

Proces psaní vychází z jemné motoriky, čímž se rozumí pohyby ruky, uchopování a manipulace s drobnými předměty. Jemná motorika v sobě zahrnuje dále grafomotoriku, což je pohybová aktivita při grafických činnostech. „*Grafomotorika je soubor psychických činností, které jedinec vykonává při psaní. Může nám pomoci odhalit psychický stav dítěte (strach, obavu, radost, únavu, ...) a jeho vlastnosti.*“ (Průcha a kol., 1995, s. 73). Úroveň grafomotoriky podmiňuje kvalitu písma.



Psaní a čtení je složitá psychická činnost. K dovednosti psaní člověk potřebuje neporušený celý funkční aparát v mozku, to znamená neporušenou část centra psaní, periferní část, část smyslovou a část motorickou. Jednotlivé části jsou propojeny k smyslovým orgánům spojovacími dráhami (Fabiánková, Novotná, 1999). Mohli bychom se dále zmínit o specifikách psaní (znacích, správném procesu psaní), ale vzhledem k rozsahu diplomové práce se tímto směrem nebudeme ubírat. Jelikož ale čtení a psaní spolu tak úzce souvisí, v další kapitole se v krátkosti můžete dočíst o faktorech, které čtení a psaní ovlivňují a které je třeba rozklíčovat už v předškolním věku dítěte.

### **1.3.5 Faktory ovlivňující rozvoj čtení a psaní**

Žák nastupující do 1. třídy základní školy má individuální fyzickou a psychickou úroveň. Jeho zralost, připravenost, znalosti a schopnosti závisí na tom, z jakých sociálních podmínek pochází a jaká mu byla věnována pozornost.

Vstup do 1. třídy je důležitou etapou života. U dětí nezralých se může objevit obtížné přizpůsobení vedení novou autoritou, nesoustředěnost, neovládnutí spontánních impulsů nebo i ztráta duševní rovnováhy (Bednářová, Šmardová, 2010).

Ještě před vstupem do 1. třídy je třeba zjistit čtenářské předpoklady dítěte. Zkoumáme zejména oblast vyspělosti poznávacích (kognitivních) procesů. Pro zvládnutí trivie (čtení, psaní, počítání) je úroveň rozumových schopností velice důležitá. U dětí, jejichž kognitivní schopnosti jsou méně vyzrálé, se doporučuje odklad školní docházky. Děti mohou mít obtíže jen v jedné podoblasti (např. v grafomotorice), a proto je vhodné děti motivovat a tuto oblast rozvíjet (Bednářová, Šmardová, 2010). Dále je pro zvládnutí trivie důležitá paměť, což je „*soubor psychických procesů, umožňujících ukládání (zakódování, zapamatování), uchování v paměti (retence, uskladnění) a vybavení (vyvolání z paměti)*“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2009, s. 187). Dítě si tedy nejdříve znaky a symboly ve čtení osvojí, poté zapamatuje, vybaví a nakonec je používá při čtení a psaní.

Do skupiny kognitivních předpokladů patří určité schopnosti a činnosti, kterými je můžeme rozvíjet. V rámci čtení a psaní nás budou zajímat tyto oblasti:

- **vizuomotorika, grafomotorika** - Grafomotorika je pohybová aktivita dítěte při psaní a vizuomotorika jsou pohybové aktivity se zpětnou zrakovou vazbou. Dítě je tedy třeba motivovat ke kreslení, vymalovávání, dokreslování a k rukodělným činnostem (hraní s plastelínou, moduritem, navlékání korálků, stříhání, nalepování, apod.).
- **řeč** - Skrz řeč můžeme operovat s představami, symboly, slovy a pojmy. Měli bychom proto s dítětem mluvit, vypravovat mu, zpívat, učit ho básničkám, říkadlům a učit ho dalším vokálními činnostem. Pokud bychom měli podezření, že je vývoj opožděn či narušen, měli bychom vyhledat odbornou pomoc.
- **sluchové vnímání a paměť** - Oslabené sluchové vnímání může způsobit obtíže ve čtení, psaní či paměti. Proto bychom měli podporovat děti v naslouchání a hrát na lokalizaci zvuku, na určení zdroje zvuku, rozeznávání zvuků z prostředí nebo rozvíjení vnímání rytmu. Vnímání rytmu můžeme rozvíjet vytleskáváním slov a říkanek.
- **zrakové vnímání a paměť** - Zrakové vnímání ovlivňuje rozvoj řeči, vizuomotorické koordinace a prostorové orientace. S dítětem můžeme například hledat v obrázcích rozdíly ve velikosti, detailech, tvarech, apod. Dále můžeme hledat shodnosti dvojic obrázků, přiřazovat stín k objektu či můžeme zaujmout dítě hrami jako pexeso, stavění mozaiky, dominem, lotem, stavění ze stavebnic podle předloh, atp. Nesmíme opomenout i rozvíjení zrakové paměti materiály z praktického života. Můžeme se dítěte ptát, co vidělo v divadle nebo v obchodě, čímž procvičujeme i zrakovou paměť.
- **vnímání prostoru** - Primárně je vnímání prostoru zaměřeno na osvojení si orientace v prostředí. Ovlivňuje ale i čtení, psaní, matematiku, geometrii, orientaci v mapách, grafech či diagramech. Je důležitá i v tělesné výchově a v rukodělných činnostech. Děti by měly chápat předložkové vazby *na, do, v, před, nad, za, vedle*, apod. Dítě by mělo též zvládat ukázat a pojmenovat polohu či směr na vlastním těle, v prostoru nebo na papíře. S dítětem můžeme pracovat

na vnímání prostoru každý den, a to při pohybových aktivitách, v knížce nebo i na obrázku.

(Bednářová, Šmardová, 2010)

Mimo těchto oblastí je ještě jedna, která stojí za zmínku – motivace. Každý učitel by měl ve své třídě věnovat pozornost každému dítěti a měl by žáka přiměřeně motivovat ke čtení i učení. Tvořivý učitel by měl v žákovi přirozeně podněcovat jeho zvědavost. „*Zefektivnění procesu čtení předchází obvykle touha tohoto stavu dosáhnout. Tato touha se nazývá motivace.*“ (Papík, 1992, s. 101).

Pokud má žák v určité oblasti potíže, odrazí se to v jeho čtení a i v psaní. Jde o neúplné rozvinutí některé z oblastí, což ale může vést až k poruchám učení. Poruch učení si někdy můžeme všimnout už v první třídě. K diagnostice odborníkem dojde ale až ve 2. třídě. Mezi nejčastější poruchy učení patří například dyslexie nebo dysgrafie. V další kapitole se budeme poruchám učení věnovat více.

### **1.3.6 Specifické poruchy učení**

Specifické poruchy učení mohou postihnout dítě s průměrnou i nadprůměrnou inteligencí. Jde o opoždění v některé z oblastí učení. Každá porucha má svá specifika. Jde o odchylky v centrální nervové soustavě, které produkují příznaky, kterých si všímáme. Mohou být samozřejmě v důsledku nějakého jiného postižení, ale to není podmínkou. Pokud se u dítěte vyskytne porucha učení, bývá zasažena některá oblast, která se promítá do školních dovedností. Většinou se jedná o čtení, psaní či pravopis. S těmito obtížemi mohou přijít i problémy s chováním. Dítě není se sebou spokojeno a řeší svou vnitřní frustraci různými způsoby (Selikowitz, 2000).

Mezi specifické poruchy patří:

- **Dyslexie**  
Porucha osvojování si čtenářských dovedností, což je dekodování znaků tištěného textu. Projevy jsou častá chybovost, pomalost ve čtení a potíže s porozuměním čtenému textu. Často se vyskytuje s dysgrafií, dysortografií či s poruchami pozornosti. Příčiny dyslexie mohou být způsobeny v období

před porodem, při porodu anebo v prvních letech života. Nejvýznamnější problém mají ve zrakové analýze a syntéze. Narušena bývá pravolevá a prostorová orientace, schopnost analyzovat a syntetizovat, zraková paměť a motorika očních pohybů. Typické jsou záměny tvarově podobných písmen ( $b - p - d$ ,  $a - e$ ,  $p - q$ , apod.). Žák přesmykuje slabiky, krátké samohlásky čte jako dlouhé a naopak. Také může docházet k urychlování čtení domyšlením, což vede k neporozumění textu. Žák s těmito obtížemi by měl být co nejdříve diagnostikován v poradensko - psychologickém zařízení a měla by u něho začít náprava, a to co nejdříve. K nápravě patří čtení pomocí okénka, nácvik rychlého čtení slabik a slov. Jedná se o nejčastější poruchu.

- **Dysgrafie**

Porucha osvojování psaní a grafického projevu. Žák má potíže všude tam, kde je potřeba výkon psaní. Narušena bývá jemná motorika někdy v kombinaci s hrubou motorikou. Potíže mohou být způsobeny neuvolněnou rukou, zápěstím nebo i celou paží. Může se objevit i v geometrii, v matematice při špatném opsání číslice nebo i ve výtvarné výchově. Projev je snížená kvalita písma a pomalejší tempo psaní. Žákova ruka se hned unaví a žák není schopen udržet směr psaní, správný sklon, napojení písmen apod.

- **Dysortografie**

Jedná se o poruchu osvojování si pravopisu vzniklou narušením sluchové percepce. Žák nerozlišuje zvuky, nedokáže analyzovat a syntetizovat slyšené, špatně se sluchově orientuje a má problémy i v sluchové paměti. Žák vynechává písmena nebo je přidává, nedodrжуje hranice slov, nesprávně umisťuje diakritická znaménka. Má snížený jazykový cit.

- **Dyskalkulie**

Porucha osvojení si matematických dovedností. Neschopnost zvládnout základní matematické úkony. Může být způsobena dyslexií, dysortografií nebo dysgrafií. Vzniká na podkladě obtíží v zrakové i sluchové oblasti vnímání.

- **Dyspraxie** – Porucha schopnosti vykonávat manuální a složité úkony.
- **Dyspinxie** – Porucha výtvarných schopností.
- **Dysmúzie** – Porucha hudebních schopností.

(Zelinková, 2000)

Když žák začne kvůli svým obtížím zaostávat, je frustrován. Chtěl by hezky číst jako ostatní, ale nejde mu to tak dobře nebo tak rychle. Zaostávat ve čtení ale mohou i zdraví žáci, kteří ale doma nečtou s rodiči. Jsou to například děti z nízkorizikových rodin, které trpí nedostatečným dohledem od rodičů. Je důležité všechny možné nedostatky eliminovat. Ale s tím právě souvisí i pomoc a spolupráce rodičů. Začínající čtenář zvláště potřebuje oporu a pravidelnost. Jedině tak si vytvoří čtenářský návyk, který pak můžeme rozvíjet. Žáka pak můžeme vtáhnout do světa příběhů a dobrodružství, což pro některé může být i útočištěm. Kniha jim může pomoci vyrovnat se se svými problémy.

### **1.3.7 Rozvoj čtenářské gramotnosti v 1. ročníku a na prvním stupni ZŠ**

Jak rozvíjet čtenářskou gramotnost i jiným způsobem než jen pomocí slabikáře a čítanky? Můžeme přeci využít přirozeného citu pro rytmus a melodii žáků a podporovat vnímání pravidel veršů v básničkách. Můžeme je učit rozpočítadla, říkadla, hádanky či básničky se zajímavým obsahem. Záleží na tematicke, která nás zajímá. V dnešní době můžeme používat kvalitní, vtipné, adekvátní texty, které jsou dětem dobově přitažlivé a zároveň obsahově hodnotné.

#### **Metody a náměty rozvoje čtenářských dovedností**

Při volbě metody záleží na úrovni čtenářství žáků. Pro každý ročník lze metody modifikovat. Příkladem metod může být:

- 1. čtení s předvídáním** – Metoda má 3 fáze: před čtením, při čtení, po čtení. Žáci společně čtou stejný text po částech. Každý žák má jinou představu, o čem text bude, jak bude pokračovat, jak skončí a o tom, jak se text rozvinul a jak moc se konec lišil od jejich předpovědi. Můžeme aplikovat v 1. ročníku přibližně od 2. pololetí (květen, červen). Záleží na čtenářské úrovni žáků.
- 2. řízené čtení a myšlení** – Žáci čtou společně hlasitě stejný text. Učitel předtím rozdělí text na části. Při dočtení části zastaví čtení a dává žákům mezi texty jednotlivé úkoly nebo otázky. Metoda je vhodná už v 1. třídě, kdy čteme souvislý text s dějem.

- 3. čtení s otázkami** – Metoda podněcuje žáky ve dvojicích zastavit čtení v daném úseku (učitel úseky může označit v textu) a žáci si navzájem pokládají otázky. Otázky mohou být zpočátku věcné, ale snažíme se žáky postupně navyknout k otázkám vztahující se k porozumění. V 1. ročníku bychom metodu mohli začít používat až od 2. pololetí (květen, červen). Ale musíme počítat s tím, že metoda bude použita spíše v neúplné formě.
- 4. grafická schémata různých typů** – Jedná se o nástroje grafického uspořádání informací, které se žáci dozvídají z textu. Příkladem je myšlenková a pojmová mapa, diamant, srovnávací tabulka, tabulka postav, apod. Žák tak může vidět kontrasty, souvislosti a vztahy mezi informacemi. V 1. ročníku můžeme s žáky použít tato grafická schémata od druhého pololetí. Můžeme použít i obrázky, abychom žákům usnadnili přehlednost.
- 5. náměty a hry**
- rozhovor s žáky na základě ilustrace;
  - vypravování podle ilustrací;
  - dramatizace textu – narativní pantomima (Tzn.: Učitel čte text, žáci pohybově, mimicky ztvárňují děj.);
  - práce s loutkami;
  - práce s hudebními (Orffovy) nástroji;
  - vyprávění podle obrázkové osnovy;
  - hra s verši, rýmování textu (dotváření);
  - vymýšlení názvu k textu;
  - Hra „Hádej, kdo jsem?“ Je určen žák, který je postavou z textu a žáci se otázkami snaží dozvědět, která postava to je. Vybraný žák může odpovídat jen ano či ne.

(Košťálová, 2010 In Košek Bartošová, 2014, s. 76)

Mimo metod a her existují instituce na podporu čtení, organizace, nadace, webové stránky nebo i dětské časopisy (Košek Bartošová, 2014).

## **Zlatá stuha**

Velmi dobrým rádcem pro výběr textů je ocenění knih tzv. *Zlatou stuhou*. Výroční cena Zlatá stuha je každoročně udělována tvůrcům nejlepších knih pro děti a mládež. Týká se to zejména knih vydaných v našem českém jazyce. Existuje po více než 20 let a poskytuje vodítko pro rodiče, pedagogy, knihovníky k orientování se ve složitém trhu knih. Zlatá stuha je zapojena i do doprovodných programů, které napomáhají růstu čtenářské gramotnosti dětí. Zprostředkovávají školám a knihovnám odborné semináře zaměřené na metodiku práce s knihou, besedy s autory nebo pracovní listy ke knize. Mezi partnery Zlaté stuhy patří Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, Ministerstvo kultury, program Rosteme s knihou, Národní pedagogické muzeum, knihovna J. A. Komenského a mnoho dalších. Vedle Zlaté stuhy vznikl docela nedávno i projekt Zlaté dítě. Projekt je pro rodiče, prarodiče, sourozence, kamarády, třídy, kluby a kroužky, jež si vyberou danou knihu ze seznamů nominovaných či oceněných knih a nějak tvořivě příběh z knihy „oživí“. Mohou složit píseň, báseň, ilustrovat, pokračovat v psaní příběhu, zdramatizovat příběh nebo vyrobit loutky. Mezi kritéria hodnocení patří: sdílení zážitku alespoň ve dvojici lidí; originalita a kreativita a umělecká hodnota. Myslím, že zapojení do takových projektů je zábavná výzva jak pro pedagogy, tak i pro rodiče malých čtenářů (Zlatá stuha, 2014).

## **Nový čtenář**

Projekt na podporu a rozvoj čtenářství a čtenářské gramotnosti připravila společnost Scio pro základní školy. Projekt obsahuje aktivity pro celý rok – testy pro určení úrovně čtenářství, tipy na knihy, audioknihy vhodné pro danou úroveň jejich anotací, konkrétní aktivity do hodin a přehledné návody (metodické a pracovní listy), jak s knihou pracovat (Rosteme s knihou, 2007 – 2015).

## **Spolupráce s institucemi**

Další možností pro rozvoj dětského čtenářství je spolupráce s institucemi, jako je například městská knihovna. Knihovna je informačním, kulturním, vzdělávacím, zájmovým a relaxačním střediskem pro všechny děti. Knihovny pořádají různé besedy s autory, s ilustrátory apod. Mezi nejznámější činnosti knihoven patří například *Týden*

*knihoven* nebo *Den pro dětskou knihu*. Knihovny také mívají své celoroční soutěže či komiksové kluby. Knihovny se podílejí na celostátních projektech: *Rosteme s knihou*; *Noc s Andersenem*; *Kde končí svět*; *Už jsem čtenář – knížka pro prvňáčka*; *Den pro dětskou knihu*; *Kamarádka knihovna* a další (Košek Bartošová, 2014).

### **Webové stránky – podpora čtenářství**

Dětem mohou zprostředkovat zajímavé texty i webové stránky: [www.celeceskoctedetem.cz](http://www.celeceskoctedetem.cz), kde kampaň *Celé Česko čte dětem* pomáhá rodičům podněcovat děti k lásce k literatuře. Snaží se o vytvoření pouta mezi rodičem a dítětem, kdy stačí 20 minut denně číst svému dítěti. Nabízí tipy na knihy, besedy, audioknihy a mnoho dalšího (Celé Česko čte dětem, 2014).

Internetová stránka [www.rostemesknihou.cz](http://www.rostemesknihou.cz) informuje rodiče i učitele o nejnovějších knihách a o literárních soutěžích, aktualitách, spisovatelích, co mohou navštívit i školy. Také spolupracuje s knihovnami (Rosteme s knihou, 2007 – 2015).

Další inspirací může být [www.citarny.cz](http://www.citarny.cz). Vzdělávací a informační portál informuje veřejnost o aktualitách – výstavách, akcích, veletrzích, knihách, spisovatelích nebo ilustrátorech. Poskytuje přehled knih pro nejmenší i největší. Projekt je spuštěn od roku 2001 a je určen pro ty, co mají chuť se dále vzdělávat a informovat (Čítárny.cz, 2001 – 2016).

Na internetové stránce [www.ctenipomaha.cz](http://www.ctenipomaha.cz) se žáci mohou zapojit do projektu, který každý rok rozdělí 10 milionů korun na dobročinné účely. Každý žák, který se zapojí, získá po úspěšném vyplnění testu kredit padesát korun a tyto peníze může věnovat na jeden z nominovaných projektů - charitu. Test se sestává z otázek týkajících se přečtené knihy. Knihy jsou rozděleny do kategorií podle věku čtenářů. V každé kategorii je k dispozici minimálně 120 knih. Knihy jsou neustále aktualizovány podle měnícího se trhu knih (Čtení pomáhá, 2015).



Mezi další internetové stránky podporující čtení dětí patří:

- [www.mestoprodeti.cz](http://www.mestoprodeti.cz);
- [www.ctenarska-gramotnost.cz](http://www.ctenarska-gramotnost.cz);
- [www.ekamarad.cz](http://www.ekamarad.cz);
- [www.ctesyrad.cz](http://www.ctesyrad.cz);
- [www.ezavinac.cz](http://www.ezavinac.cz);
- [www.cteme.eu/?link=41](http://www.cteme.eu/?link=41).

(Košek Bartošová, 2014)

## **Biblioterapie**

Učitelům a rodičům, kteří chtějí dětem vysvětlit nějakou problematiku, ale nevědí jak, mohou pomoci biblioterapeutické knihy. Knihy tohoto rázu jsou mezičlánkem mezi dítětem a rodičem či pedagogem. Můžeme je využít jako pomocníka v komunikaci s dětmi nebo pro skupinovou komunikaci. Široký výběr knih můžeme naléznout na internetové stránce [www.bibliohelp.cz](http://www.bibliohelp.cz). Knihy jsou určeny pro děti, mládež, dospělé i seniory a jsou v zastoupení beletrie, naučné literatury i poezie. Tým BiblioHelp spolupracuje s odborníky (psychology, psychiatry, psychoterapeuty, sociálními pracovníky, bibliopedagogy a s mnoha dalšími) (BiblioHelp, 2009). Žáci tak mohou blíže pochopit témata: šikana; nemoc v rodině; duševní poruchy; smrt a umírání; emoce; poruchy učení; ADHD; ADD; atp. (BiblioHelp, 2009).

## **Časopisy pro děti a mládež podporující čtenářství**

Mezi časopisy pro děti a mládež patří například: *Mateřídouška*; *Včelka*; *Méd'a Pusík*; *Čtyřlístek*; *Čtyřlístek speciál*; *Kroky*; *Tom a Jerry*; *Sluníčko*; *Báječná školka*; *ABC*; *21. století Junior*; *Časostroj* a jiné (Městská knihovna Sokolov, 2017).

Vhodnost časopisů si musí každý učitel zvolit sám a zejména sám posoudit jejich kvalitu (grafická úprava, texty, podíl reklamy, apod.).

Pro optimální rozvoj čtenářské gramotnosti je třeba, aby byli žáci motivováni a vtaženi do literárního dění. Jde zejména o prožitek žáků, aby získali potěšení z daného čteného

textu. Tvořivý učitel je takový učitel, který je schopen vytvořit podmínky a podněty žákům, aby mohli uplatňovat svou tvořivost a prožít radost z poznání (Košek Bartošová, 2014).

## 2 HISTORICKÉ METODY VYUČOVÁNÍ ČTENÍ

Jelikož hlavním tématem diplomové práce je současná genetická metoda čtení, důležitá je též její historie. Abychom ji lépe pochopili, musíme vědět, jak vznikla, kdo ji vymyslel a jak vypadala její metodika. Vedle genetické metody čtení byly ale i jiné metody, stejně významné a svou specifičností zasáhly do dějin elementární pedagogiky. Všem historickým metodám se věnuje tato kapitola.

Metody prvopočátečního čtení prošly pestrým historickým vývojem. Pedagogický a psychologický slovník (2014) vysvětluje metodu jako plánovitý, promyšlený způsob vyučování a výchovy. Metodika je tedy soubor pravidel, kterými se vyučování řídí. Metodika je součástí didaktiky, která se zabývá prostředky a metodami vyučování, jejich účelem, obsahem a místem. Na metodě je do značné míry závislý výsledek vyučování, dosažení vyučovacích a výchovných cílů (Křováčková, 2014).

Hledání té nejlepší metody ve vztahu k historii vyučování prvopočátečnímu čtení bylo cílem a mnohdy i celoživotní náplní práce velmi významných pedagogů a psychologů. Úsilí přibrzdil nedemokratický systém. Vývoj závisel a závisí na změnách společnosti. Existují 3 základní skupiny metod. Na základě analýzy (rozklad slov na slabiky a hlásky), syntézy (spojení hlásek v slabiky a slova) rozlišujeme metody čtení na analytické, syntetické a analyticko - syntetické. Metody rozdělujeme do skupin podle určitých kritérií.

První skupina metod vychází z prvků, které se spojují v celek, což jsou metody syntetické. Další skupina metod vychází z celku a z následného poznávání prvků. To jsou metody analytické. Poslední skupina vychází z celků, vyvodí se prvky a tyto prvky se opět spojí v celek - metody analyticko - syntetické. Jak už bylo řečeno, každé dítě je osobností jedinečnou, a proto každému vyhovuje jiná metoda. Volba metody závisí na odborných a metodických znalostech a dovednostech učitele a na jeho individuálním přístupu k žákům (Toman, 1991).

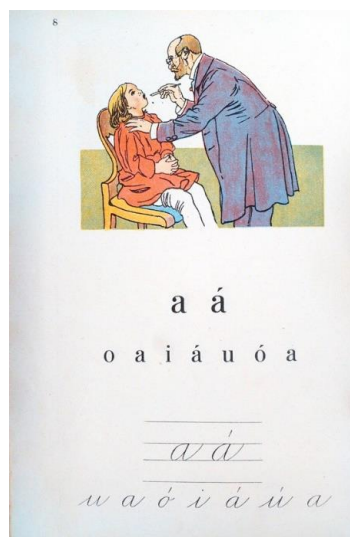
## 2.1 Metody syntetické

Metody syntetické postupují od prvků k celkům a vytváří určitý soubor. Žák se nejprve učí a seznamuje s jednotlivými písmeny, která mají obecný význam a z nich skládá slabiky, slova a poté věty. Slova a věty mají už konkrétní význam (Blatný, Fabiánková, 1981).

**Metoda písmenková (abecední, slabikovací)** je nejstarší metoda. Byla využívána už Řeky a Římany. Žáci byli vedeni k tomu, aby uměli číst text bez porozumění. Metoda vycházela z psaného jazyka. Žák se učil písmena a slabiky nazpaměť. Čtení bylo mechanické, jednalo se o dril. Nejdříve se nečtenář učil abecedu, její písmena a tvary. Písmena byla čtena ve tvaru  $m = em$ ,  $c = cé$  a byla spojována do slabik. „Například  $ra = er - a$  nebo  $che = cé - há - e$ “ (Santlerová, 1995, s. 7). Poté žák četl slabiky bez pojmenování písmen. Protože písmena nebyla vyslovována ve své zvukové podobě, činila žákům problémy. Učební pomůckou byl „kohoutek“, což bylo prkénko, na kterém byla nalepena tištěná abeceda (malá i velká) s příklady slabik a těžších slov. Obrázek kohouta byl zvolen proto, aby žákům připomínal brzké vstávání, aby se vše stihli naučit. Žákům dělalo obtíže učení zdlouhavé, mechanické, což vyžadovalo velký výkon abstrakce. Náročná byla ale i logická fáze, během které bylo potřeba odhalit vztah mezi hláskami a písmeny (Příhoda, 1934). Metoda byla používána do poloviny 19. století a u nás byla úředně zakázána v roce 1872. Slabikáře měly jen několik stran a v nich byla malá a velká písmena s vybranými slabikami. Když si žák osvojil slabiky, poté prý uměl číst (Blatný, Fabiánková, 1981).

**Metodu hláskovací** vymyslel bavorský školní rada Jindřich Stephani. První snahy o vylepšení písmenkové metody se objevily už v 16. století. U nás ji rozšířil ředitel pražské školy Amand Schindler. Žák se nejdříve učil samohláskám a poté souhláskám. Postup čtení nejprve po hláskách byl:  $líný \rightarrow l - í = lí$ ,  $n - ý = ný$ . Když žák už uměl číst slabiky, slovo *paměť* by přečetl po slabikách  $\rightarrow pa - měť$ . Správnému přečtení hlásky napomáhal obrázek vedle textu. První dva měsíce školní docházky se probíraly samohlásky, do konce 1. pololetí skupiny souhlásek. Čtení slabik se procvičovalo na slovech i větách jen mechanicky a v červnu školního roku se věnovala pozornost smyslu přečteného (Blatný, Fabiánková, 1981).

**Metoda fonomimická** (normálních hlásek) obsahovala využití mimických cviků. Propojovala zvuk, obrázek hlásky, gestikulaci a mimiku. Vycházela z hlásek, které se mohly vyskytovat jako citoslovce. Vedla žáky k poznávání zvukové podoby písmen. Využívalo se situačních obrázků, které charakterizoval zvuk: had syčí *sss*, pes vrčí *rrr*, vítr fičí *fff*. Stejným způsobem se vyvozovaly i první slabiky, například *bú*, *mé*, *fr* (Fabiánková, Havel, Novotná, 1999). Slabikářem s touto metodou byl například *Slabikář B* z roku 1907 od autorů Adolfa Frumara a Jana Jursy. Dále Jan Jursa vytvořil *Nový slabikář* v roce 1932. A v roce 1934 vyšel *Fonomimický slabikář a prvá čítanka* od Josefa Koreně.



Obr. 1 - Ukázka vyvození hlásky *a, á* ze *Slabikáře B* (Frumar, Jursa, 1928, s. 8)

**Metoda normálních slabik** byla vytvořena Čeňkem Holubem. Je považována za původní českou metodu. Autor ji pokládal za analyticko - syntetickou metodu, ale významní teoretici, například Josef Kubálek, ji chápali jako metodu syntetickou. Zejména proto, že žáci opticky vnímali celé slabiky a mohli metodu spojit i s metodou globální. Metoda využívala při vyvozování slabik návodné obrázky. Žáci poznávali slabiky ze známých či zajímavých slov a nemuseli je pracně tvořit z bezobsažných hlásek. Santlerová (1995) uvádí příklady: *lavice*, *la – vi - ce*: *lampa*, *vidlička*. Žáci však byli vázáni na obrázek, ten bránil chápání obsahu jiného slova. Tím se zabrzdil rozvoj čtenářské gramotnosti. Problematický byl též nedostatek vhodných návodných obrázků pro všechny slabiky (Santlerová, 1995). Příkladem slabikáře pro tuto metodu byl *U nás*

od Josefa Kubálka z roku 1921. Dalším byl *Lístkový slabikář* Václava Hrubého z roku 1913.



Obr. 2 - Ukázka návodných obrázků ze Slabikáře pro města *U nás* (Kubálek, 1921, s. 5)

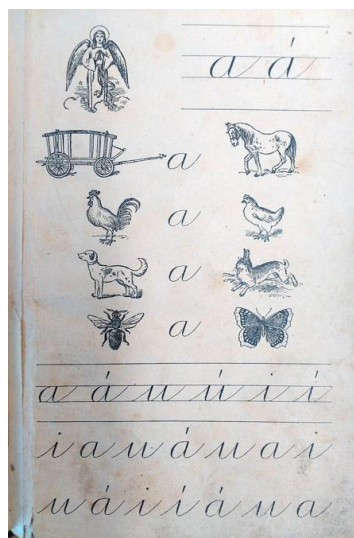
**Metoda slabiková** byla založena na mechanickém zapamatování slabik. Mohla být využívána jako syntetická nebo jako analytická.

1. syntetická - Žáci se naučili několik písmen a ta vedla ke čtení slabik a slov bez předchozího čtení písmen.
2. analytická – Slovo bylo rozčleněno na slabiky a ty se přečetly jako celky. Rychlost a plynulost zajištěna, ale memorování také (Frühaufová, Miňhová, Mrázová, 1991).

**Metoda fonetická** vychází z napodobení učitele. Metoda byla rozšířena zvláště v Německu. Žáci pozorovali pohyby mluvidel učitele a napodobovali jednotlivé hlásky. Využívali i obrázky na hláskovací tabulce. Nejprve se procvičovala výslovnost hlásek. Každá hláska byla podrobně popsána. V současnosti se už jako původní metoda nepoužívá, ale její prvky můžeme najít i v několika jiných metodách, například v metodě fonické či metodě Sfumato (Santlerová, 1995).

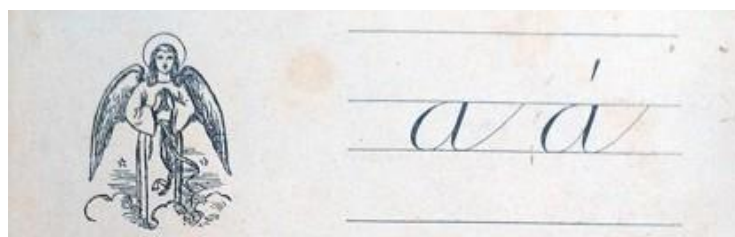
**Metoda skriptologická** umožnila výuku čtení prostřednictvím psaní. U nás se objevuje asi v roce 1875. Žáci se učili číst písmo psací. Přípravovali se na čtení rozkladem věty

na slova, slov na slabiky, slabik na hlásky. Z hlásky vyvodil učitel psací písmeno, které zapisoval na tabuli a žáci na písmenkové tabulky. Učitel takto předepisoval i slabiky, které žáci procvičovali čtením i psaním. Žáci se tedy učili číst díky psacímu písmu. Tiskací písmena se učila až po zvládnutí psacího písma (Fabiánová, Havel, Novotná, 1999). Kubálek (1924) uvádí tři formy metody – hláskovací; slabikovací; smíšená. Příkladem slabikáře s metodou skriptologickou je *Slabikář pro školy obecné* od Adolfa Frumara a Jana Jursy z roku 1888.



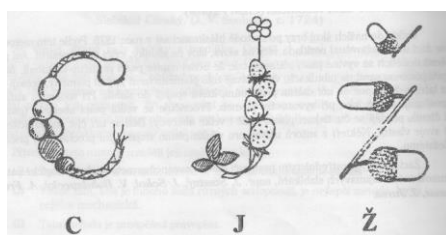
Obr. 3 - Ukázka vyvození hlásky *a, á* ze *Slabikáře pro školy obecné* (Frumar, Jursa, 1910, s. 3)

**Metoda náslovných hlásek** používala izolace první (náslovné) hlásky slova. Například „anděl – *a*“, „prst – *p*“. Zpočátku měli žáci za úkol si vybavit k obrázku určité slovo a následně rozlišili náslovné hlásky z libovolných slov (Santlerová, 1995). Slabikářem s částečným použitím metody náslovných hlásek je *Slabikář B* od Jana Jursy (1928). Metoda se objevuje i ve slabikářích Josefa Kubálka nebo Josefa Pavlovského.



Obr. 4 - Ukázka náslovné hlásky *a* - *anděl* ze *Slabikáře pro školy obecné* (Frumar, Jursa, 1910, s. 3)

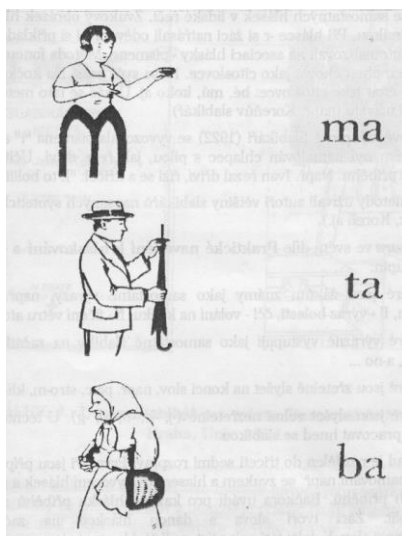
**Metoda mnemotechnicko - skriptologická** využívala nápovědných obrázků, které napovídaly slovo, náslovnou hlásku i písmeno. Například obrázek rostliny jahodníku je nakreslen ve tvaru „J“, pod ním je napsáno slovo „jahoda“ a náslovnou hláskou je „j“. Negativum tkví však v přetrvání nápovědného obrázku a brání porozumění hláskovému písmu (Santlerová, 1995). Metodu mnemotechnicko - skriptologickou použil ve slabikáři *U nás* Josef Kubálek (1921) a Josef Pavlovský ve slabikáři *S úsměvem!* (1937).



Obr. 5 - Ukázka náslovných hlásek (Santlerová, 1995, s. 10)

**Metoda slabiková souhlásková** vznikla v roce 1937 a byla uvedena ve slabikáři *S úsměvem!* Josefa Pavlovského a Emanuela Havelky. Při vyvozování slabik se nespojovaly postupně samohlásky s jednou souhláskou (*la, le, li, lo, lu, ly*), ale jedna samohlásky byla připojena ke všem souhláskám (krátkým i dlouhým), např. *ba, ca, ča, da, d'a, fa, ga, ha* apod. Věty obsahovaly jen jednu samohlásku. Autoři postupovali při výuce od čtení slabik jako celků (globálně), potom se až vyvozovaly izolované souhlásky. Zaměřili se na paměť žáků a líbivost rýmu. Metoda se u nás neujala, ale nasměrovala pedagogy k aktivitě žáků a využití dramatizace k lepšímu pochopení skutečnosti – textu (Fabiánková, Havel, Novotná, 1999).





Obr. 6 - Vyvození hlásek ze slabikáře *S úsměvem!* od J. Pavlovského (Santlerová, 1995, s. 11)

**Metoda Petrákova** (postupného a kontrolního průvodního čtení) je pojmenována podle Jana Evangelisty Petráka, který ji použil ve své učebnici *Nová první čítanka* (1896). Po celý rok se žáci učí hlásky a písmena. Žáci čtou a píší malou i velkou tiskací abecedu. Psací písmo je odvozeno od tiskacího písma. Žáci postupně připojují písmena do slov. Někteří pedagogové vytýkali této metodě nepřirozenost, náročnost a okamžité zapojování smyslu čteného (Santlerová, 1995).

Například:

*r*

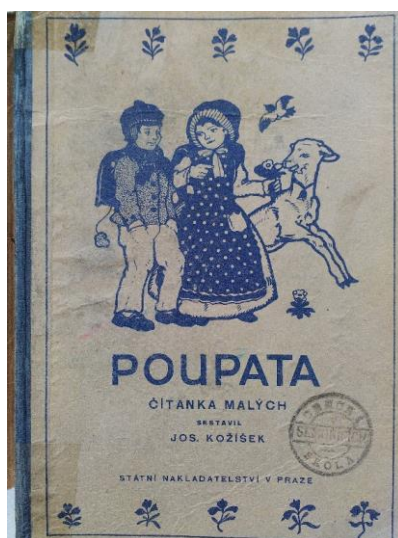
*r – y = ry*

*r – y – b = ryb*

*r – y – b – a = ryba.*

(Santlerová, 1995)

**Metoda genetická** (zapisovací nebo Kožíškova) je vrcholnou formou metody syntetické a zároveň je mostem k metodě globální. Historie se váže k období meziválečnému a osobnosti Josefa Kožíška. Zakladatel metody Josef Kožíšek ji uplatnil ve slabikáři *Poupata* (1913). Slabikář byl nejoblíbenějším v období první republiky až do roku 1948. Metoda byla zdokonalena Františkem Jungbauerem. Metodou zapisovací ji nazýval Josef Kubálek. Stanislav Vrána ji chápal jako analytickou metodu, protože vychází od zápisu myšlenek (Wagnerová, 1996).



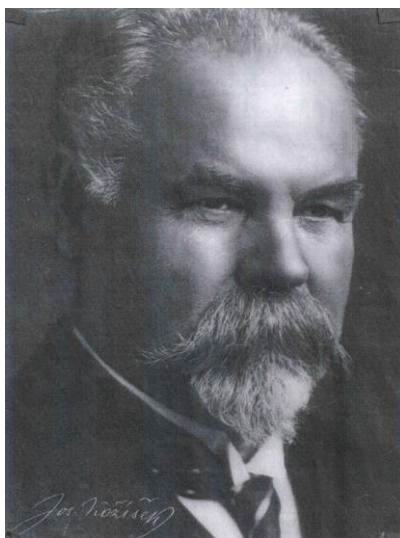
Obr. 7 - Čítanka *Poupata* (Kožíšek, 1927, titulní strana)

## O autorovi

Historie a vývoj metody se váže k životu autora. Josef Kožíšek byl český básník, pedagog a elementarista. Narodil se 6. července roku 1861 v Lužanech a zemřel 6. července roku 1933 v Úvalech u Prahy. Vyrůstal v rodině rolníka, vystudoval gymnázium v Plzni a pokračoval na učitelském ústavu v Příbrami. Působil jako učitel a ředitel na řadě obecných škol do roku 1920. Když mu bylo 34 let, působil coby řídící učitel v Zápech u Brandýsa nad Labem. Období působení v Brandýse nad Labem bylo významné, jelikož se za tohoto působení stal zkušeným učitelem a otiskl mnoho příspěvků v různých časopisech (*Malý čtenář*, *Květy mládeže*, *Česká mládež*, aj.) (Wagnerová, 2000). Po 1. světové válce se stal ředitelem literárního oddělení Státního nakladatelství v hlavním městě Praze. Psal básně pro děti a byl následovníkem dalšího básníka Josefa Václava Sládka. Mezi jeho sbírky patří: *Doma* (1890), *Na sluníčku*

(1929), *Oku i srdéčku* (1891). Mí vrstevníci a já si nejspíš nejvíce pamatujeme jeho nejznámější básničku *Polámal se mravenček*. Používal jednoduché říkadlové verše. V básničkách je rozpor mezi dobrem a zlem, kde dobro vítězí a ukazuje krásu venkova a lidových zvyků. Kromě dvanácti publikací vydal čítanku *Poupata* (1913) a také čítanky *Ráno* (1919) a *Studánka* (1924). Napsal řadu pedagogických článků, jež byly zaměřeny na počátky čtení. Název čítanek nebyl náhodný. Čítanka *Poupata* (1913) byla určena pro žáky vyrůstající ve městě a *Studánka* (1924) pro žáky z venkova. Pronikal i do slovenských škol, zvláště čítankou *Vel'ký čítatel'* z roku 1921 (Wagnerová, 1996).

Josef Kožíšek studoval pedagogiku a psychologii, přispěl k reformě učitelského vzdělání. Studoval tvorbu slabikářů v Evropě, analyzoval zkušenosti zahraničních pedagogů. Mnoho učitelů vítalo genetickou metodu čtení, včetně Františka Jungbauera (Wagnerová, 1996).



Obr. 8 - Fotografie Josefa Kožíška (Lomová, 2017)

### ***Poupata* (1913)**

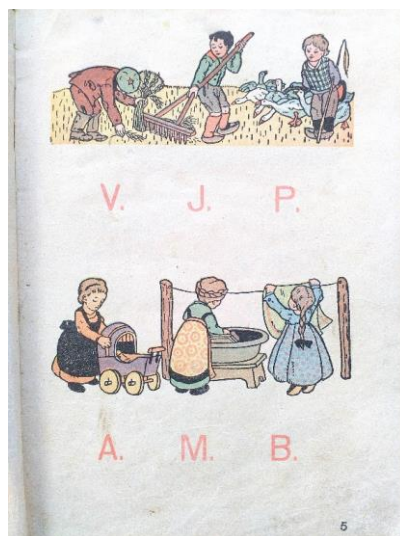
Čítanka o malém formátu 14 x 21 – 14,5 x 20,3 cm a o 128 stranách patří vskutku mezi poklady české literatury. Byla ilustrována Aloisem Mudruňkou, ale během svých deseti vydání vystřídala tři ilustrátory. Na začátku jsou dva obrázky k říkance:

„Zajíc seče otavu,  
liška pohrabuje,  
komár na vůz nakládá,  
muška sešlapuje.“



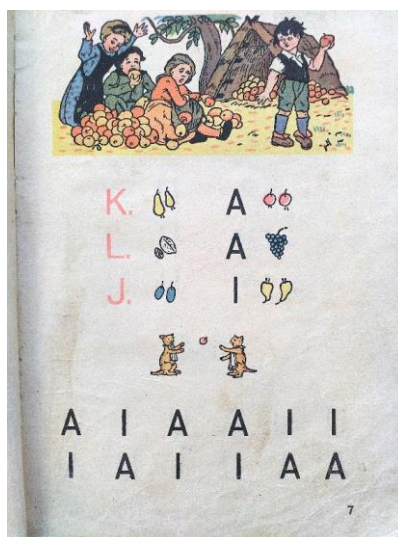
Obr. 9 - Ukázka obrázků k říkance Zajíc seče otavu ze slabikáře *Poupata* (Kožíšek, 1927, s. 3)

Obsah byl rozdělen na 5 částí – *Čtení průpravné*; *Čtení hláskové*; *Ze světa malých*; *Písmo psané* a *Babiččin koutek*. První vydání bylo schváleno výnosem C. k. ministerstva kultury a vyučování roku 1913. Do strany č. 15 je nácvik písmen velké tiskací abecedy, slov i vět. Žáci se seznamují se šesti samohláskami krátkými, čtyřmi dlouhými a s jedenácti souhláskami. Žáci si tak uvědomí, že čtením získají důležité a zajímavé informace a posiluje to tak jejich motivaci. Dále je dbáno na hru s písmenem, která představuje jméno či příjmení spolužáka nebo kamaráda. Takto se vyvozovalo písmeno *M.* - *Miluška*, *P.* – *Petr*, apod. Je důležité v seznamování s písmeny postupovat hravě, aby si dítě písmeno upevnilo. Písmen bude postupně více a někdy se stává, že žáci mívají problém s tím, že se jim začnou písmenka plést. To je ale už na kreativitu učitele.

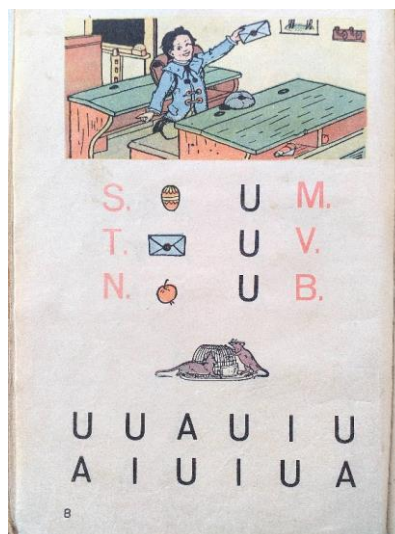


Obr. 10 - Ukázka zkratek jmen - hlásky jména spolužáka ze slabikáře *Poupata* (Kožišek, 1927, s. 5)

*A* a *I* jsou prve vyvozeny jako spojky, *U* a *O* jako předložky. Písmena žáci zapisovali zkratkou a na základě hlásek dostali úkol napsat jméno toho, kdo sedí vedle nich v lavici nebo kdo sedí v první lavici.



Obr. 11 - Vyvození hlásky „a“ jako spojky ve slabikáři *Poupata* (Kožišek, 1927, s. 7)



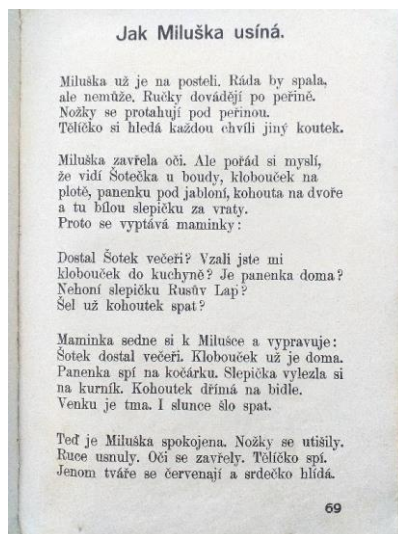
Obr. 12 - Vyvození hlásky „u“ jako předložky ve slabikáři *Poupata* (Kožíšek, 1927, s. 8)

Do strany 45 probíhá nácvik velké tiskací abecedy, ale v menších rozměrech. Velká písmena jsou zaváděna v pořadí *M, S, J, V, T, N, L, P, OU, K, Z, D, B, R, Č, Š, H, Ž, CH, G a Ř*.



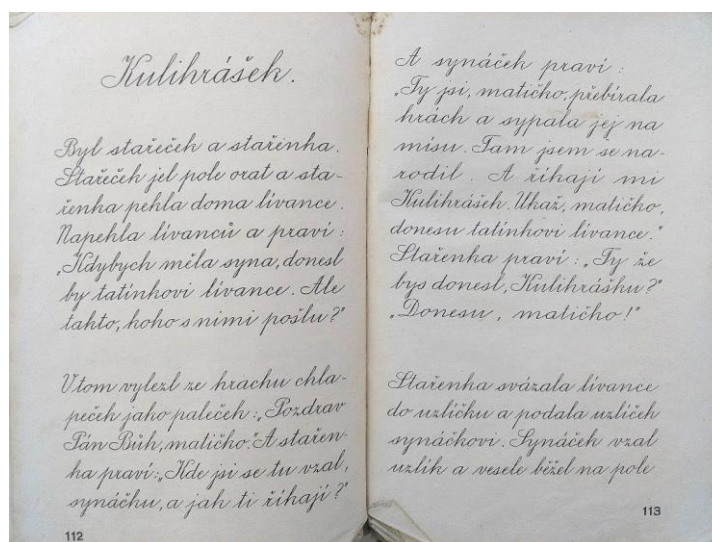
Obr. 13 - Ukázka nácviku velké tiskací abecedy v slabikáři *Poupata* (Kožíšek, 1927, s. 13)

Od strany číslo 46 až 65 přichází malá tiskací abeceda. Malá písmena v pořadí *i, u, o, c, č, j, k, p, s, š, t, v, z, ž, a, e, y, l, m, n, b, d, r, ř, h, ch, ň, ně, ni, í, tě, ti, d', dě, di, f, g, vr, vl, bě, pě, vě, mě*. Do strany číslo 93 se upevňuje nácvik velké i malé tiskací abecedy.



Obr. 14 - Ukázka textu s malým tiskacím písmem ze slabikáře *Poupata* (Kožíšek, 1927, s. 69)

Malá a velká psací abeceda je v rozmezí stran č. 94 až 117. Začíná se s písmeny *i, u, t, v, e, j, s* a dalšími. Z písmen se sestavují věty a díky opakování si žáci psací podobu zautomatizují. Na závěr nácvičku psaní uvedl Josef Kožíšek pohádku *Kulihrášek*. Ta má ještě další pokračování: *Kulihrášek na poli, Kulihrášek a pán*.



Obr. 15 - Pohádka *Kulihrášek* ze slabikáře *Poupata* (Kožíšek, 1927, s. 112, 113)

Na stranách č. 118 – 126 (*Babiččin koutek*) jsou známé pohádky přepsané do velké i malé tiskací abecedy. Je použito patkové písmo, na straně č. 92 byla rakouská národní hymna. Žáci si tak rozvíjeli čtenářskou dovednost. Josef Kožíšek dbal na rozvoj

estetické a mravní výchovy. Náměty k textům získal ze života dětí a zvířat: *Kočka a kuře, Skřivani, Mravenci* a jiné (Wagnerová, 1996).



Obr. 16 – Ukázka z části *Babiččin koutek* ze slabikáře *Poupata* (Kožíšek, 1927, s. 118)

Učebnice vzbudila mezi učiteli nadšení. Kritici vytkli učebnici užívání hůlkového písma místo tiskacího. Druhé vydání *Poupat* (1925) má jiné uspořádání. Uspořádání se změnilo poté, co byla vydána čítanka *Studánka*. Názvy částí průpravného i hláskového čtení byly nahrazeny *Čtením základních celků* a *Čtením syntesí slabik a hlásek*. Rozsah textů je rozšířen, doplněno o více prózy. Ilustrace věrně kopírují smysl textu. Obrázky jsou v barevné i černobílé formě. V první části *Čtení základních celků* bylo použito písmo o výšce 2,5 mm a šířce 2 mm. *Babiččin koutek* je v rozmezí strany č. 119 až 134. Na stranách č. 152 – 157 jsou články se seznamy k procvičování slovní zásoby. Nová verze *Poupat* z roku 1925 tvoří jak funkci slabikáře, tak i funkci čítanky (Wagnerová, 2000).

### **Metodika a koncepce metody**

Genetická metoda je tedy založena na vývoji písma v rámci historie. Vyplývá z toho, že člověk nejprve zachytil myšlenky kresbou – žák kreslí a čte obrázky. Dále zachycoval symboly – žák píše a čte symboly. A poté zachytil myšlenky hůlkovým písmem – žák píše a čte písmena, slabiky a slova. Kožíšek upozorňoval, že pokud žák zná hlásky a dovede je spojovat do slabik a slov, tak není zajištěno, že umí číst.



Mimo mechanického postupu je třeba použít i postup duševní. To znamená spojit představu s myšlenkou. Proniknutím k myšlence je základním znakem ke čtení. Kožíšek věděl, že věty v tehdejších i dnešních slabikářích typu: *Máma má máslo.*, *To je moje máma.*, jsou pro začínajícího čtenáře demotivující. Žáci jsou v prvních 5 až 8 týdnech směřováni k pochopení komunikativní funkce psané řeči, což znamená, že kresbou zaznamenávají vše okolo sebe. U vyvozování písmen ze jmen spolužáků existovaly i zkratky pro větu – symboly napomáhající přečtení. Například *A.* – (obrázek panenky) se přečetlo jako *Anička má panenku*. Zkratky byly v dalším období přeformulovány na slova (spojky či předložky) a hlásky. To znamená, že výše uvedená věta se zapsala jako *A. MÁ* (obrázek panenky).



Obr. 17 - Ukázka zkratk (symbolů) napomáhající čtení ze slabikáře *Poupata* (Kožíšek, 1927, s. 10)

Josef Kožíšek se zamýšlel se i nad návodnými obrázky. Jeho vizí bylo ustoupení obrázků z knihy do vyučování. Obrázky měly zdobit a ilustrovat knihu. Chtěl, aby byly v souladu se světem umění a světem výtvarným (Wagnerová, 1996).

Proč zvolil tiskací hůlkovou abecedu jako prostředníka k vnímání písmene? Protože tiskací abeceda nabízela rychlost a pohotovost zapsání myšlenky žáka. Písmena jsou tvořena pouze dvěma prvky: přímkami a oblouky. Písmo mělo být pomůckou k nácvičce čtení. Kožíšek si ale byl vědom toho, že se žák později musí naučit normovanou psací abecedu. Autor experimentální metodou přišel na to, že vyučování

psacímu písmu malé abecedy se žáci budou věnovat až v druhém pololetí. Samozřejmě každý žák byl jinak rychlý a každému psaní dělalo jiné obtíže. Kožíšek proto zdůrazňoval individuální přístup k žákům (Wagnerová, 1996).

Metodický postup byl následující. Kožíšek rozdělil průpravu nácviku čtení na složky:

1. grafickou;
2. fonetickou;
3. tvoření slov;
4. spojování hlásek;
5. čtení.

Příprava byla nejdříve jazyková a pak následoval čtenářský výkon. Grafická průprava seznámila děti s důležitostí čtení a s tvarem písmen. Fonetická průprava tkvěla ve zvukové skladbě řeči, aby žák rozlišoval jednotlivé hlásky. Tvoření slabik a slov nejprve žáci zapisovali. Žák si tak uvědomoval při psaní věty, že se věta sestává ze slov, že slovo má zvukovou skladbu a že hlásky se dají spojit do slov. Spojováním hlásek zjistí jejich pořadí a smysl celého slova. Jsou známy ale i nevýhody této metody. Mnoho učitelů, kteří si metodu vyzkoušeli, zjistili, že někteří žáci mají s metodou potíže. Tedy zvláště ti, co mají oslabený fonemický sluch. Nedokáží spojit hlásky do slova. V tomto případě ale není doporučeno přecházet nutně k jiné metodě. Pouze se na sluch zaměřit a provádět s žákem různá cvičení na rozvoj sluchu. To, že by přešel k jiné metodě, by nebylo řešením, protože fonemický sluch se cvičí i v metodě analyticko - syntetické nebo jiné.

(Wagnerová, 1996)

### **Metodika Josefa Kožíška v průběhu 1. ročníku základní školy**

Pro přiblížení historické genetické metody předkládáme podrobný popis metodiky (podle Josefa Kožíška) v 1. ročníku (po jednotlivých měsících) za předpokladu vyučování se slabikářem *Poupata*.

Tab. 1 - Roční učební plán podle Josefa Kožíška pro 1. ročník (Wagnerová, 2000, s. 39 - 42)

MĚSÍC	1. týden	2. týden	3. týden	4. týden
ZÁŘÍ	<ul style="list-style-type: none"> <li>Seznámení se žáky (vyvození jména <i>M. – Miluška</i>).</li> <li>Fonetická příprava na čtení (říkadla, hry).</li> <li>Napodobování hlasů zvířat.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Fonetická příprava na čtení, hry.</li> <li>Vývin a procvičování znaků <i>F, K, A, M</i>.</li> <li>Skládání a psaní znaků.</li> <li><i>Poupata</i> str. 3.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Fonetické cviky.</li> <li>Vývin a procvičování znaků <i>J, T, I, L, E, V</i>.</li> <li>Psaní v linkách na tabuli.</li> <li><i>Poupata</i> str. 4.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Izolace 1. hlásky ze slov.</li> <li>Vývin a procvičování znaků <i>P, B, N, O, U</i>.</li> <li>Psaní na tabuli i do sešitu</li> <li><i>Poupata</i> str. 5.</li> </ul>
ŘÍJEN	<ul style="list-style-type: none"> <li>Izolace 1. hlásky ze slov.</li> <li>Znak <i>H</i>. Izolace samohlásek ze znaku.</li> <li>Procvičování všech poznaných znaků. Diktát.</li> <li><i>Poupata</i> str. 6.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Izolace znaků <i>O, U</i>.</li> <li>Čtení a psaní.</li> <li>Izolace sluchem hlásek <i>s, š, r, m, z, ž</i>.</li> <li>Samohlásky <i>A, I</i> jako spojky.</li> <li>Znaky <i>S, Š</i>.</li> <li><i>Poupata</i> str. 7.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Izolace hlásky <i>M, S</i> a písmena <i>M, S</i>.</li> <li>Slabika <i>MA, ME</i> ve slově.</li> <li>Samohlásky <i>O, U</i> jako předložky ve větě.</li> <li><i>Poupata</i>, str. 8,9.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Slabik <i>MÁ, MY</i> jako slova ve větách.</li> <li>Rozklad slov na slabiky.</li> <li>Tvoření slabik podle sluchu.</li> <li>Znaky <i>R, Ř, C, Č</i>.</li> <li><i>Poupata</i> str. 10, 11.</li> </ul>
LISTOPAD	<ul style="list-style-type: none"> <li>Izolace hlásky <i>J</i>, písmeno <i>J</i>.</li> <li>Slabika <i>JA, SE</i> jako slova ve větě.</li> <li>Dvouhláskové skupiny <i>M, S, J</i>.</li> <li>Znaky <i>D, Z, Ž</i>.</li> <li><i>Poupata</i> str. 12, 13.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Izolace hlásek <i>T, N, L, P, O, U, K, Z</i>.</li> <li>Dvojháskové slabiky k novým hláskám.</li> <li>Skládání slabik, slov a vět. Psaní.</li> <li><i>Poupata</i>, str. 14, 15.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Trojhláskové skupiny <i>MŮJ, SYT, VEN</i> jako jednoslabičné slovo.</li> <li><i>Poupata</i> str. 16, 17.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Trojhláskové skupiny <i>VEN, JÍM, PTÁ, DVA</i> jako části slov na začátku i na konci slova.</li> <li>Skupiny hlásek <i>PLAZI, STÁLE</i>.</li> <li><i>Poupata</i> str. 18 - 27.</li> </ul>
PROSINEC	<ul style="list-style-type: none"> <li>Opisy z tabule a diktáty.</li> <li><i>Poupata</i> str. 28 - 31</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Ukončení psaní hůlkovým písmem.</li> <li>Volné cviky na papíře, orientace v liniatuře.</li> <li><i>Poupata</i> str. 32 – 35.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Opakování dvoj a trojháskových skupin.</li> <li>Základní cvičení pro psaní.</li> <li>Psaní písmen <i>i, í, u, ú, ů</i>.</li> <li><i>Poupata</i> 36, 37.</li> </ul>	Vánoční prázdniny.

MĚSÍC	1. týden	2. týden	3. týden	4. týden
LEDEN	<ul style="list-style-type: none"> <li>Opakování</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Čtyřhláskové skupiny.</li> <li>Fonetický základ a rozklad.</li> <li>Psací písmena <i>t, V, e, j</i>.</li> <li><i>Poupata</i> str. 38, 39.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Čtyřhláskové skupiny těžší.</li> <li>Psací písmena <i>y, p, s, š</i>, slova a věty.</li> <li><i>Poupata</i> str. 40, 41.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Čtení v <i>Poupatech</i>, str. 94, 95.</li> <li>Psací písmena <i>J, N, n, m, M</i>.</li> <li><i>Poupata</i> str. 42, 43.</li> </ul>
ÚNOR	<ul style="list-style-type: none"> <li>Hlásky <i>G, CH</i>.</li> <li>Psací písmena <i>C, Č, č</i>.</li> <li>Opisy, diktáty.</li> <li><i>Poupata</i> str. 44, 45.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Malá tiskací abeceda.</li> <li>Psací písmena <i>o, a, d, g</i>.</li> <li>Opisy, čtení z tabule.</li> <li><i>Poupata</i> str. 96.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Malá tiskací abeceda.</li> <li>Psací písmena <i>h, ch, Ch</i>.</li> <li>Čtení z tabule.</li> <li><i>Poupata</i> - čtení na str. 97.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Cvičení na malou tiskací abecedu ve slabikách a slovech.</li> <li><i>di, ti, ni</i>.</li> <li>Psací písmena <i>k, f, l</i>.</li> <li><i>Poupata</i> str. 46, 47.</li> <li>Čtení i z jiných knih.</li> <li>Čtení - <i>Poupata</i> str. 98.</li> </ul>
BŘEZEN	<ul style="list-style-type: none"> <li>Souhláskové skupiny <i>hr, sl, ky</i>.</li> <li>Slabiky <i>bě, pě, vě, mě</i>.</li> <li>Psací písmena <i>U, b, v</i>.</li> <li><i>Poupata</i> str. 48, 49.</li> <li>Čtení - <i>Poupata</i> str. 99.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Souhláskové skupiny <i>trn, vlk, hrb</i>.</li> <li>Psací písmena <i>r, ř, z, ž</i>.</li> <li><i>Poupata</i> str. 50 – 53.</li> <li>Čtení - <i>Poupata</i> str. 100.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Užití slabik <i>bě, pě, vě, mě</i> v myšlenkové m čtení.</li> <li>Psací písmena <i>J, H, K, Z, Ž</i>.</li> <li><i>Poupata</i> str. 54 – 57.</li> <li>Čtení <i>Poupata</i> str. 102, 103.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Odchytky od fonetického pravopisu rozbořem slov.</li> <li>Psací písmo <i>T, F, P, B</i>.</li> <li><i>Poupata</i> str. 58, 59.</li> <li>Čtení <i>Poupata</i> str. 104, 105.</li> </ul>
DUBEN	<ul style="list-style-type: none"> <li>Rozšiřování fonetických cviků na těžší skupiny.</li> <li>Čtení v <i>Babiččině koutku</i>, doplňování četby.</li> <li>Psací písmena <i>R, Ř, S, G, O, E, Š, L, D</i>.</li> <li><i>Poupata</i> str. 60 – 69.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Čtení v <i>Babiččině koutku</i>, doplňování četby.</li> <li><i>Poupata</i> str. 106 – 110.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Zdokonalování v mechanické m čtení.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Zdokonalování v mechanické m čtení.</li> </ul>

MĚSÍC	1. týden	2. týden	3. týden	4. týden
KVĚTEN	<ul style="list-style-type: none"> <li>Mechanické čtení celých slov, interpunkce, přízvuk.</li> <li>Čtení v <i>Babiččině koutku</i>, doplňování četby.</li> <li><i>Poupata</i> str. 111 – 117.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Zopakování malé a velké abecedy.</li> <li>Diktáty.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Zdokonalování v mechanickém čtení.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Zdokonalování v mechanickém čtení.</li> </ul>
ČERVEN	<ul style="list-style-type: none"> <li>Zdokonalování v mechanickém čtení.</li> <li>Porozumění čtenému, pokusy o tiché čtení.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Doplňování četby.</li> <li>Dokončení četby v <i>Poupatech</i>.</li> <li>Fonetická cvičení.</li> <li>Pravopisná cvičení.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Rozklad vět na slova, slova ve slabiky a hlásky.</li> <li>Opisy a přepisy.</li> <li>Poznání tvrdých a měkkých slabik.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Pokus o snadný diktát.</li> </ul>

Jak můžete vidět v podrobné tabulce, autor měl jasný a přehledný sled učiva, který zahrnoval práci se slabikářem *Poupata*. Ke slabikáři učitelé a žáci měli k dispozici *Listy k Poupatům*. Tyto listy byly metodicky připravené a jasně očíslované k danému učivu. Měsíce duben, květen a červen mají variabilnější průběh. Je třeba přihlížet k vytvoření dobrých čtenářských návyků a cvičit správné chování při čtení. Autor věděl, že tomuto je třeba dát prostor a dostatek času.

Vedle *Poupat* byla zpracována právě i čítanka s názvem *Studánka*. Vyšla poprvé v roce 1924 a byla určena venkovským školám. *Studánka* neměla takový úspěch jako *Poupata*, ale i tak je to dílo velmi cenné. Podobně jako *Poupata* má skoro 125 stran, Kožíšek ve *Studánce* rozšířil prvoučné obrázky (Wagnerová, 2000).

## 2.2 Metody analytické

Některým žákům metody syntetické dělaly obtíže. Čtení bylo pro ně neuvědomělé a zatěžovalo jejich paměť. Proto někteří autoři začali prosazovat metody analytické. Už v 16. století německý didaktik Valentin Ickelsamer tvrdil, že by se člověk měl učit abecedě ze slova a řeči, kterou slyší kolem sebe. Další osobností byl francouzský učitel a filosof Joseph Jacotot. Již v 19. století se věnoval experimentátorství v oblasti metod nácviu čtení. Metody analytické, jak bylo řečeno dříve, vycházejí z celků k poznání prvků, ze kterých se skládají.

**Metoda Jacototova** byla považována za základní metodu analytickou. Pojmenována je podle již zmíněného pedagoga. Joseph Jacotot postupoval při nácviu čtení tak, že žákům ukázal celou větu a přečetl ji nahlas. Dále rozdělil větu na slova a na hlásky. Poté se pokračovalo stejně s jinými větami. Jakmile žáci první větu analyzovali, začali ji psát. Někteří pedagogové metodu považovali za náročnou na paměť. Obdobný analytický způsob výuky byl u nás zaveden Gustavem Adolfem Lindnerem, ale neúspěšně. Ve 20. století byl přepracován Mihajlem Rostoharem a F. Mertou. Mihajlo Rostohar, slovinský psycholog, používal otevřené slabiky (*já, my, ...*). Analýza probíhala sluchem, žáci používali barevná písmena a tvořili modely písmen. Autor František Merta se domníval, že díky analýze a syntéze slov žáci budou správně číst. Na rozdíl od M. Rostohara užívá uzavřené slabiky (*pec, les, ...*). Analýza probíhala zrakem i sluchem. Žáci se učili čtení a psaní odděleně. Publikoval svůj vlastní slabikář *Úl* (1935) (Fabiánková, Havel, Novotná, 1999).

**Metoda normálních slov** (Vogelova) byla pojmenována po autorovi Karlu Vogelovi. Ten ve 40. letech 19. století v Německu upravil s Karlem Seltsamem Jacototovu analytickou metodu čtení. Vybrali běžně známá slova a z nich taková, která byla tematicky zajímavá a zároveň se z nich daly vyvodit hlásky abecedy. Slovo bylo 98. Zásoba slov je zvolena tak, aby žáci rozpoznali během školního roku všechna písmena abecedy. Pro českou výuku jí upravil Gustav Adolf Lindner a vytvořil slabikář *Kniha maličkým* (1880), která obsahovala 21 slov. Příkladem slov: *máma, myš, pivo, rak, čepice, hoch, kůň, vlk, osel* a další. Žáci sluchově rozebírali větu na slova, slabiky

a hlásky. Žáci po rozboru opisovali jednotlivé části i slova, dále tvořili nové slabiky a i nová slova. Poté četli tištěnou verzi slov (Blatný, Fabiánová, 1981).

**Metodu globální** (celků) zavedl belgický lékař Ovide Decroly ve školách pro děti s duševním opožděním. Zprvu nepatřila do třech základních metod čtení, ale vpracováním analýzy a syntézy se stala jednou z hlavních metod analytických. Díky Horaci Mannovi se rozšířila v USA na konci 19. století. Až ve 20. letech se používala ve střední Evropě. Teoretickým základem metody je tvarová psychologie (gestaltpsychologie), která tvrdí, že člověk vnímá celky. Části a prvky jsou těmto celkům podřízeny (Fabiánková, Havel, Novotná, 1999). Díky objevům ve výzkumech o očních pohybech se potvrdilo, že vnímání zrakem je nejpřirozenější způsob pro praxi ve čtení. Zrakem vnímané celky předmětů jsou propojeny s celky sluchovými a s grafickou podobou (obrazem) slov. Do českých škol byla metoda zavedena v roce 1929. Jejím velkým propagátorem byl Václav Příhoda, jenž se s ní seznámil při pobytu v USA (Příhoda, 1936). Společně s Musilovou a Musilem vytvořil čítanku *První kniha* (1933). Metoda celků zdůrazňuje přečtení celé myšlenky, aby žák myšlenku zcela porozuměl a uměl ji sám vyjádřit. Žáci na konci roku četli téměř dokonale, s pochopením, souvisle a plyně. Musilová, Příhoda, Musil (1930) uvádí tři principy výuky čtení: metoda přímé reakce, metoda dohadu a metoda srovnávání. Metoda přímé reakce znamenala rozpoznávání slov a větných celků bez znalosti písmen. Metoda dohadu žáka učila odhadnout neznámý slovní tvar z kontextu věty, kdy žáci poznávali slova jako obrazy. Metoda srovnávání se využívala až od 2. pololetí 1. třídy, kdy už žáci uměli rozpoznávat tvar slov (např. *tatínek – tatínka – tatínkem*). Porovnávali tak i slova příbuzná (*sednout – přisednout – odsednout*).

Nejslabší stránkou metody byla velká podpora mechanické paměti, zhoršování kvalit písma (žáci píšou hned celá slova) a také slabé osvojení hláskové, slabikové a písemné stavby slov. Metodou celků se učilo do roku 1951. Předsednictvo ÚV KSČ vydalo usnesení o tom, že globální metoda se neslučuje s cíli socialistické výchovy (Wagnerová, 2000).

Výuka čtení probíhala v několika etapách:

1. etapa přípravy na vyučování – Žáci si cvičí paměť, pozornost, smyslové vnímání. Učitel je opravuje ve vadné výslovnosti. Žáci vypráví podle obrázků.
2. etapa paměti – Žáci měli za úkol si zapamatovat obraz slov a vět. Po opakování si zapamatovali obraz slova a četli ho bez znalosti písmen, ze kterých bylo slovo sestaveno. Cílem je porozumění čtenému textu.
3. etapa analýzy – Žáci si rozšířili činnosti o analýzu čtených slov, poznávají konstrukci slova, seznamují se s písmeny malé i velké abecedy.
4. etapa syntézy – Žáci exponují nová slova a formou hry nacvičují syntézu slov a vět.
5. etapa výcviku ve čtení – Učitel se individuálně věnuje začínajícím čtenářům, kteří čtou obtížnější slova z čítanek. Žáci začínají sami reprodukovat texty.

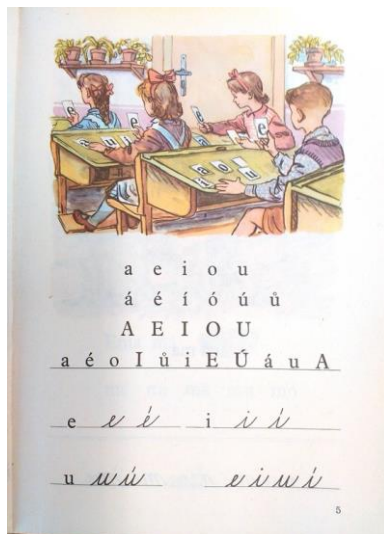
(Santlerová, 1995, s. 18)

Každý žák prochází jednotlivými etapami různě dlouho. Závisí to na vnějších faktorech, což je například pravidelnost školní docházky, vedení učitele a vnitřních faktorech – inteligence, duševní a tělesné pochody jedince. Odborníci tvrdí, že se žáci naučí číst v rozmezí 4 až 18 měsíců (Blatný, Fabiánková, 1981).

### **2.3 Metoda analyticko - syntetická**

Jiným názvem metoda zvuková analyticko - syntetická nebo hlásková analyticko - syntetická. U nás se podle této metody začalo učit v 50. letech 20. století. Stala se základní metodou, schválenou a propracovanou v SSSR. Společnost vycházela z předpokladu, že správně se naučil člověk číst jen tehdy, když zcela pochopil hláskovou stavbu slova. V letech 1951 až 1990 byla jedinou povolenou metodou výuky elementárního čtení v Československu. Ve světové pedagogice ji rozpracoval Konstantin Dmitrijevič Ušinskij do učebnice *Mateřská řeč* (1864). U nás se analyticko - syntetické metodě věnoval Jiří Václav Svoboda. Metoda byla uplatňována od konce 30. let 20. století. Jako jednu z hlavních autorek, která přispěla k rozvoji metody, můžeme zmínit Jarmilu Hřebejkovou. Spolu s M. Duškovou a Z. Vykopalem vytvořili učebnice *Živá abeceda* (1961), *Slabikář* (1956), *Malý čtenář* (1986) (Wagnerová, 2000).





Obr. 18 - Vyvození samohlásek v *Živé abecedě* (Hřebejková a kol., 1962, s. 5)

Základem výuky touto metodou je mluvené slovo, které se žáci naučí analyzovat na slabiky a na hlásky. Nové hlásky vyvozují žáci ze slov, seznámí se s písmenem, které hlásku tvoří. Žáci čtou slabiky i slova, jež obsahují vyvozenou hlásku. V jedné vyučovací jednotce dojde jak k analýze tak i k syntéze. Žáci zkrátka rozloží slovo na slabiky a hlásky – analyzují a spojí zase hlásky a slabiky ve slovo – syntetizují (Santlerová, 1995). Metoda i přes množství učebního a didaktického materiálu může některým žákům dělat potíže, jelikož je zdlouhavá. Žáci ztrácejí motivaci číst text např. *Máma mele maso*. Je možná více zaměřena na techniku čtení, ale ne na porozumění čtenému.

## 2.4 Shrnutí historického vývoje metod

Každá z historických metod čtení byla uplatněna ať už u nás nebo ve světě díky slabikáři. Teoretikové tvrdí, že v českém pedagogickém prostředí převládal vždy metodický konzervatismus – chránění starých metod. Objevily se však osobnosti reformní pedagogiky, kteří propagovali svou práci – teoretickou i praktickou část. Vše se odehrávalo prostřednictvím experimentů v nesčetném počtu škol. Žáci samotní nejvíce pomáhali učitelům nových metod, aniž by to tušili. Z historicky doložených poznatků tedy můžeme říci, že spolu soupeřila metoda slabikovací s metodou hláskovací. Tento souboj vyhrála metoda hláskovací v polovině 19. století. V druhé polovině 19. století přišly metody syntetické a metoda analyticko-syntetická. Syntetické

metody zvítězily a metoda analyticko - syntetická se zastavila ve svém vývoji. V období před světovou válkou vyhrála svůj boj metoda genetická nad syntetickými. Z období předrepublikového a prvorepublikového byla témata slabikářů věnována přirozenému a známému světu dítěte. Témata jako rodina a domov byla na prvním místě. Kožíškova *Poupata* překonal počtem vydání Frumarův a Jursův *Slabikář* (1899), který překvapil krásnými ilustracemi Mikoláše Alše.

Kolem roku 1929 bojovala metoda syntetická s metodou globální. Tento metodický boj přerušila 2. světová válka. Učitelé si mohli za první republiky vybírat z mnoha slabikářů a vyučovat žáky podle svého uvážení. Po 2. světové válce nastoupil režim, který nedal prostor pro vývoj či rozvoj metod čtení. Až do roku 1989 bylo Státní pedagogické nakladatelství (dále už SPN) jasně směřováno k pedagogice sovětské. Ve vyučovacích metodách vidíme odraz společenského života doby, ve které vznikl a vyvíjel se (Wagnerová, 2000).

Doba poválečná a socialistická odrážela nový režim. Příkladem může být i slabikář Františka Jungbauera *Doma a ve škole* (1948). Ještě než se děti seznámily s prvním písmenem, už jim čítanka sdělovala, co je to socialismus, kdo je Klement Gottwald a generalissimus Stalin. Slabikáře byly ovlivněny socialistickou ideologií, stejně tak byla jako jediná metoda používána již zmíněná zvuková analyticko - syntetická. Prvním socialistickým slabikářem se stala *První čítanka* (1951). Byla jednotnou a jedinou učebnicí pro žáky 1. ročníku. Témata byla úderná: traktoristé, pionýři, jednotná zemědělská družstva, armáda a další. Globální metoda byla zakázána. V roce 1954 se objevila *Živá abeceda*, která měla svou příručku pro učitele. Autory učebnic byli Jarmila Hřebejková, Vlasta Fabiánová, K. F. Sedláček, Václav Penc a jiní (Wagnerová, 2000). Na všech školách se ve stejném čase vyučovalo stejnému učivu a stejným didaktickým způsobem.

Od roku 1989 do současnosti vyšlo nespočet slabikářů. Slabikáře vznikají způsobem autorským nebo skladatelským. Autorské vydávání se týká autorů, kteří tvoří nové texty a snaží se obohatit výuku. Jsou velmi osobité. Skladatelský slabikář je práce nakladatelství a je sestaven z ukázek těch nejlepších děl české literatury, ale jsou

už bez osobitého stylu. I přes velký počet slabikářů jsou nové slabikáře potřeba. Metody čtení se vrátily do současnosti v nové podobě, které popíšu v další kapitole.

### 3 SOUČASNÉ METODY VYUČOVÁNÍ ČTENÍ

Vyučování se po roce 1989 změnilo a upustilo se od tradiční podoby k inovacím. Tyto změny přispěly k tomu, aby učitel vnímal každého žáka jednotlivě jako osobnost a zejména k němu i tak přistupoval. Do popředí se dostal individuální přístup k žákům. Nyní je ve výuce čtení brána zřetel na porozumění čtenému, na motivaci a zájem žáka k četbě. Jedině tak se mohou rozvíjet žakovy čtenářské dovednosti.

Četba je pro nás nesmírně důležitá, objevuje se v každodenním životě, rozšiřuje naši slovní zásobu, a tak i přispívá k lepšímu vyjadřování a komunikaci s druhými. Aktivní slovní zásoba dospělého člověka je v rozsahu 5 000 slov, pasivní okolo 50 000 slov. Ale dítě před nástupem do školy (6leté) zná pasivně 4 000 slov, aktivně 2 500 slov. Aktivní a pasivní slovní zásoba dítěte tak do značné míry určuje jeho vyjadřovací a komunikační schopnosti (Hauser, 1985).

#### 3.1 Metoda analyticko - syntetická a její metodika

V minulé kapitole jsem se věnovala vzniku a vývoji této metody. Jak už víme, byla do roku 1989 jedinou povolenou metodou výuky prvopočátečního čtení. Podíváme se na dnešní podobu metody a její stručnou metodiku.

Výuka probíhá podle Hřebejkové (1990) ve 3 etapách:

##### **1. etapa jazykové přípravy žáků na čtení – předslabikářové období**

Žáci pracují s *Živou abecedou*, která obsahuje různá cvičení k přípravě na čtení. Učí se fonematickému sluchu, to znamená, že rozpoznávají zvuky podle druhu, intenzity, počtu a pořadí. Žáci rozlišují slova, věty, chápou vztahy mezi slabikou, hláskou a písmenem. Pečlivě procvičují analýzu a syntézu slabik složených z hlásek s vědomím, že se jedná o části slova. Slabika se vyslovuje najednou a nahlas, předchází se tak hláskování a dvojímu čtení (Hřebejková, 1990).

M. Fasnerová (2012) uvádí návrhy cvičení:

- průpravná cvičení pro přípravu mluvidel – automasáž mluvidel (např. masáž tváří); cvičení pohyblivosti jazyka; uvolňování rtů a čelisti (např. široký úsměv a vyslovování hlásky *é*);
- dechová cvičení – hluboké nádechy (např. čichání ke květině); výdechy (např. jako mašinka, foukání do peříčka);
- hlasová cvičení – dynamika; rytmus; intonace;
- artikulační cvičení – říkanky zaměřené na probírané souhlásky (např. „*Šmidli fidli, deset židli*“); artikulace samohlásek (např. „*Máma má málo máku.*“); hrátky se slovy (např. *viděl, neviděl, uviděl, neuviděl*); jazykolamy (např. „*myši v koši*“) (Fasnerová, 2012).

## 2. etapa slabičně analytického způsobu čtení – slabikářové období

Žáci čtou ze *Slabikáře*. Žáci určují počet a pořadí slabik a hlásek ve slabice. Žáci postupně poznávají malá a velká písmena, psací i tiskací podobu abecedy. Celý postup byl tento:

- čtení otevřených slabik ve slovech;
- čtení zavřených slabik na konci slov;
- čtení otevřených slabik trojpísmenných a slov se dvěma souhláskami uprostřed;
- čtení slov se slabikotvorným *r, l* (vlk, krk) a slova se slabikami *dě, tě, ně, bě, pě, vě* a *di, ti, ni, dy, ty, ny*.

(Hřebejková, 1990)

Fasnerová (2012) uvádí několik didaktických her pro využití ve vyučování. Například *Obrázkové pexeso* – na jedné sadě karet jsou obrázky a na druhé slabiky. Žáci hledají slabiku a k ní správný obrázek slova (př.: obrázek motýla – slabika *MO*).

### **3. etapa plynulého čtení – poslabikářové období**

Dochází k automatizaci techniky čtení, žáci čtou s porozuměním. Žáci by měli číst plynule po celých slovech, odpovídat na otázky k porozumění textu. Důraz učitel klade i na správný přízvuk a intonaci (Hřebejková, 1990).

## **Učebnice a další didaktický materiál**

Učebnice jsou koncipovány do tří po sobě navazujících, které se slučují se třemi etapami výuky, jež jsou popsány v předchozí části (Křivánek, Wildová, 1998). Učebnice, ač jsou od jiného nakladatelství či autora, mívají koncepci postavenou na stejném principu. Mohou se lišit například cvičeními v předslabikářovém období. Někdy se žáci mohou seznamovat nejdříve se souhláskami a až poté se samohláskami. Společným cílem všech učebnic je ale naučit žáky číst s porozuměním a poskytnout tu nejlepší přípravu formou hry a cvičení. Některá nakladatelství vydávají metodické příručky pro učitele, interaktivní učebnice, sady karet, pexesa, domina či skládací abecedy.

Nakladatelství vydávající učebnice pro 1. ročník základní školy s výukou analyticko - syntetické metody:

- Jinan – autoři: J. Škorpilová, R. Wildová, rok vydání: 2000;
- Studio 1+1 – autor: J. Potůčková, rok vydání: 2000;
- Prodos – autoři Modré řady: M. Mikulenková, R. Malý, rok vydání: 2004;
- Alter – autoři: M. Holas, H. Staudková, rok vydání: 2011;
- Fortuna – autoři: V. Lenc, M. Čížková, J. Brukner, rok vydání: 2005;
- Didaktis – autoři: M. Kozlová, P. Tarábek, rok vydání: 2008;
- Nová škola – autoři: H. Mülhauserová, J. Svobodová, rok vydání: 2011;
- Dialog – autoři: Š. Ludvík, V. Švejdová, rok vydání: 2011;
- Fraus – autoři: L. Březinová, J. Havel, H. Stadlerová, rok vydání: 2013.

(Učebnice mapy, 2017)

### **3.2 Analyticko - syntetická metoda bez tvorby slabik a její metodika**

Metoda vychází z genetické metody a je propojená s analyticko - syntetickou metodou hláskovou. Žáci při výuce elementárního čtení nečtou slabiku. Slovo skládají z jednotlivých písmen. Pojmenovávají tiskací písmena abecedy a poté je skládají ve slova. Určité skupiny ale čtou jako celek (*di, ti, ni, dě, tě, ně, bě, pě, vě, mě*). K vyvozování používají obrázky. Začínající čtenáři je modelují, kreslí, zapisují hůlkovým písmem. Prostředkem pro osvojení čtení je opisování slov. U přepisu nezáleží na přesnosti tvaru písma ani na úhlednosti. Pro svou specifickou v zrakovém a sluchovém vnímání je vhodná pro dyslektické žáky.

Podle M. Čížkové (2006) se metodicky postupuje následovně v 5 etapách:

**1. etapa** (3 týdenní)

Žáci se seznamují s velkými písmeny tiskací abecedy. Procvičují sluchovou analýzu a syntézu.

**2. etapa** (konec září až listopad)

Učitel procvičuje s žáky jednotlivá písmena, jejich rozpoznávání a skládání. Dochází ke sluchové a zrakové analýze a syntéze. Žáci rozkládají slova na písmena a čtou jednotlivé hlásky, poté slovo přečtou jako celek. Používají se krátká jednoslabičná slova.

**3. etapa** (listopad až konec prosince)

Do konce prosince se žáci naučí číst skupiny *di, ti, ni, dě, tě, ně, vě, pě, vě, mě*.

**4. etapa** (prosinec až konec ledna)

Probíhá poznávání malé tiskací abecedy.

**5. etapa** (leden až červen)

Žáci čtou celá slova. Žáci začínají psát. Osvojují si základní čtenářskou techniku.

(Čížková, 2006)

## **Učebnice a další didaktický materiál**

Nácvik čtení a psaní touto metodou probíhá podle učebnice nakladatelství Fortuna. Učebnice *Pojďme si hrát* vyšla roku 2010. Autory je S. Pišlová, M. Čížková, V. Linc a V. Mertin. Kniha je využitelná i v matematice a prvouce díky svým zábavným cvičením, která rozvíjí zrakové a sluchové vnímání. K učebnici je přiloženo písmenkové pexeso L. Kořenářové, dále stíratelná tabulka nebo i čtverečkový sešit. K učebnicím jsou metodické příručky pro učitele (Nakladatelství Fortuna, 2017).

### **3.3 Metoda splývavého čtení – Sfumato a její metodika**

Metoda splývavého čtení je jedna z novějších metod, která vznikla na základě pomoci dyslektickým žákům. Jak víme, tito žáci mají kvůli své specifické poruše učení nižší motivaci ke čtení. Autorka metody Mária Navrátilová experimentovala s metodou k nápravě specifických poruch čtení a její metoda měla takový úspěch, že se dnes celkem hojně vyskytuje v běžných školách (ABC Music, 2017).

Princip metody spočívá v analyticko - syntetické metodě, ale má odlišné kroky, které se musí dodržovat, aby tak nabyla správnosti. Metoda se opírá o fyziologii vnímání nervové soustavy a smyslových orgánů. Postupuje od zrakového vjemu ke sluchovému. Častým opakováním se vytvoří u žáků dynamický stereotyp.

Výuka probíhá v následujících etapách 1. ročníku:

#### **1. etapa**

Žáci poznávají písmena a hlásky pohybem, dramaticky, výtvarně i prostřednictvím dalších činností. Pracují s hlasem (s barvou a výškou), s dechem (s délkou, silou, nádechy a výdechy). Žáci si lépe zapamatují hlásku, protože ji dostatečně zrakově vnímají a intonují. Čtení hlásky a písmene je uvědomělé a vyslovování zřetelné. Začíná se s hláskami *O, S, B, U, A, M*.

#### **2. etapa**

Dochází k exponování hlásek a tudíž k prvnímu stupni syntézy, kde se ve slabikách zaměňují samohlásky (*so, su, sa*) a souhlásky (*so, lo, mo*). Žáci čtou přímo z tabule



nebo ze čtecí destičky. Žáci tvoří hlásky a spojují je pomalu a vyslovují je nahlas, aby došlo k dokonalému zapamatování.

### **3. etapa**

V tomto kroku žáci pracují s druhým stupněm syntézy. To znamená, že čtou celá jednoslabičná slova (syntetizují tři hlásky dohromady). Čte se s porozuměním s celou třídou nahlas naráz či individuálně.

### **4. etapa**

V poslední etapě žáci čtou z učebnice, nacvičují krátké a dlouhé samohlásky, dvouslabičná slova a celé věty. Pracuje se s prvky dramatické výchovy a se čtením s porozuměním.

(ABC Music, 2017)

## **Učebnice a další didaktický materiál**

Metodu můžeme vyučovat při práci s jakýmkoliv slabikářem. Autorka metody ale vydala své vlastní učebnice, takže každá škola si samozřejmě může učebnice zakoupit. Vyšly roku 2013 od nakladatelství ABC Music. Hlavní učebnicí je *Živá abeceda aneb Písmenkář v říši divů*. K ní je i *Pracovní sešit*, kde si žáci procvičují znalosti tvaru písmen. Jsou v něm i náměty na jazykovou, literární a dramatickou výchovu.

Typickým didaktickým materiálem této metody jsou dřevěné kostky s písmeny a hláskami. Učitel učí žáky tvoření slabik tak, že drží hlásky (kostky) odděleně od sebe a všichni nahlas začnou vyslovovat první hlásku (např. l – „llllll...“). Učitel poté začne kostky k sobě přibližovat. Když je spojí k sobě (dá je vedle sebe) ve vzduchu, tak všichni vytvoří nahlas z hlásky „l“ slabiku „la“. Dalším didaktickým materiálem jsou destičky, na které žáci kladou písmenka a fixují si tak oko na písmeno.

(ABC Music, 2017)

### 3.4 Metoda genetická

Nyní se dostáváme k současné genetické metodě čtení a psaní, jež je hlavním tématem diplomové práce. V současnosti je genetická metoda v základních školách velmi rozšířená a je též velmi oblíbená mezi pedagogy. Hlavní propagátorkou metody je již od roku 1995 PhDr. Jarmila Wagnerová, CSc. (dále Jarmila Wagnerová). Vycházela z původní metody Josefa Kožíška, ale vychází i z myšlenek Václava Příhody. Genetickou metodou se zabývá i Miroslava Čížková, která vytvořila sadu učebnic pod nakladatelstvím Fortuna. Další autorkou, která se v současnosti zabývá metodou genetickou, je Ing. Mgr. Jitka Rubínová (dále Jitka Rubínová). Též vychází z Kožíškovy koncepce, její metodika však má svou specifčnost, která stojí za podrobnější zkoumání. Obě autorky, jejich podrobná metodika, učebnicové a didaktické materiály budou dále podrobně rozebrány v dalších částech diplomové práce.

#### Učebnice a další didaktický materiál

Pro metodu genetickou vytvořila Jarmila Wagnerová sadu učebnic pod nakladatelstvím SPN. Jitka Rubínová vytvořila též své učebnice, nejsou však pod žádným nakladatelstvím. Více se o učebnicích a dalším materiálu dozvíte v metodikách obou autorek.

Dále od nakladatelství SPN vyšel pracovní sešit *Barevná čeština pro prvňáčky*. V sešitě jsou úkoly na průpravné období poznávání velkých tiskacích písmen. Také v ní lze najít práci s malými tiskacími písmeny a úkoly pro procvičování psacího písma (Nakladatelství SPN, 2017).

Od nakladatelství Fraus vyšel pracovní sešit *Hrajeme si ve škole i doma*, který je primárně určen pro průpravné období. Obsahuje cvičení a aktivity, které můžeme realizovat v období čtení velkých a malých tiskacích písmen. Dále pro období čtení velkých tiskacích písmen je učebnice *Začínáme číst a psát* a pro období čtení malých tiskacích písmen *Už čteme a píšeme sami* (Nakladatelství Fraus, 2017).

Pro průpravné období vyšel pracovní sešit *Pojďme si hrát* pod nakladatelstvím Fortuna od již zmíněné autorky Miroslavy Čížkové. Poté pro čtení velkých tiskacích písmen *Čtení 1 pro prvňáčky* a pro čtení malých tiskacích písmen vyšlo pokračování *Čtení 2 pro prvňáčky* (Nakladatelství Fortuna, 2017).

Dalšími učebnicemi tentokrát od nakladatelství Klett jsou *Lili a Vili 1 – ve světě velkých písmen* a *Lili a Vili 1 – ve světě malých písmen*. Autorkou je Zuzana Maňourová a Dita Nastoupilová. Jak názvy napovídají, v prvním díle se žáci seznámí s velkými tiskacími písmeny a ve druhém díle s malými tiskacími písmeny. Učebnice nemají pracovní sešit pro průpravné období, ale i tak se v současné době těší velké popularitě (Nakladatelství Klett, 2017)

Pokud žáci budou mít problém se čtením delší dobu, můžeme docvičovat čtení pomocí učebnice a pracovního sešitu *Čteme s porozuměním každý den*, které vyšly pod nakladatelstvím Šafrán (Nakladatelství Šafrán, 2017).

Klasickým dalším didaktickým materiálem pro výuku genetickou metodou můžeme uvést například mazací tabulku, na kterou učitel může dávat diktát písmen. Písmena tiskací velká i malá můžeme procvičovat s žáky pomocí skládací abecedy, která je upravena pro použití genetickou metodou čtení. Dále didaktická pexesa s malými i velkými tiskacími písmeny nebo vějíře, jejichž pomocí žáci skládají písmena ve slova (Výukové programy, 2010).

### **3.5 Alternativní metody výuky čtení**

Každá škola si může zvolit vlastní metodu čtení a psaní a kombinovat je. Na základě RVP ZV si tvoří školy svůj školní vzdělávací plán a podle něj se musí řídit. Následující podkapitoly se věnují alternativním metodám výuky čtení, které se na našich českých školách objevily nedávno.

### 3.5.1 Waldorfská metoda čtení

Waldorfská pedagogika vznikla díky rakouskému filosofovi a pedagogovi Rudolfovi Steinerovi. Jeho koncepce je postavena na výchově ke svobodě a rovnosti. U dětí je rozvíjen zájem, zvědavost a svobodná vůle učit se. Waldorfská škola se řídí rámcovými plány a učitelé pracují s doporučenými tematickými celky. Metoda čtení je posunuta až do 2. ročníku, ale již v 1. ročníku se žáci seznamují s celou abecedou. Před čtením poznávají písmena abecedy (Košek Bartošová, 2014).

Přípravné období je naplněno grafomotorickými cviky s barevnými pastely. Žáci „formují“ linie, což má blahodárny vliv na relaxaci. Žáci se učí nejdříve psát, až poté číst a sami písmena vyvozují. Písmeno tvarují, modelují nebo vybarvují. Když se naučí velkou tiskací abecedu (to trvá přibližně 6 měsíců), seznamují se s malými tiskacími písmeny (obvykle konec 1. třídy a začátek 2. třídy) (Košek Bartošová, 2014).

Nácvik čtení probíhá ve dvou etapách:

#### 1. etapa

Žáci napíší písmeno nebo slovo a zpětně ho přečtou. Žáci si uvědomují psaní slov, proto chápou, co napsali. Cílem učitele je, aby žáci pochopili, že to co píší, odpovídá tomu, co čtou.

#### 2. etapa

Žáci čtou i neznámé texty.

(Košek Bartošová, 2014, s. 58)

Žáci se učí psát až ve 2. pololetí druhé třídy a ke zdokonalení dochází ve 3. třídě. Píší do epochových sešitů pastely, dřevěnými pastelkami a až ve 3. třídě píší perem (Košek Bartošová, 2014).



Obr. 19 - Ukázka z epochového sešitu (Flanderka, 2012)

### 3.5.2 Metoda Emilie Ferreirové

Emilie Ferreiová, žákyně a spolupracovnice Jeana Piageta, vymyslela metodu, kterou v českém prostředí podporoval zejména Zdeněk Matějček. Autorka zdůrazňuje a vychází z vlastní iniciativy dítěte učit se číst a psát.

Na základě psychogenetického přístupu Ferreirové Menzel (2000) potvrzuje, že dítě nabývá gramotnosti díky vlastní aktivitě a procesům, jež vedou k objevování světa okolo něj. Dále hovoří o významu experimentace s písemnou produkcí. Dítě má už v předškolním věku zájem o písmo. Seznamuje se s tímto pojmem a začíná chápat, k čemu slouží a jak s ním zacházet. Zájem o písmo a práce s písmeny se stává jeho vnitřní potřebou.

Dítě si musí celou aktivitu zvnitřnit, ne pouze napodobovat učitele (Košek Bartošová, 2014).

Jednotlivé etapy autorka rozděluje na:

#### 1. etapa (presylabická)

V tomto období dítě (4 roky) již dokáže rozlišovat obrázek a kresbu. Napodobuje, píše konvenční značky, ale vychází z vlastní iniciativy. Čtení a psaní je v tomto období globální. Napsané slovo dítě chápe jako vlastnost označeného jevu (Goodman, 1985).

## **2. etapa** (sylabická)

Jedná se o období fonetické řeči, kdy si dítě uvědomuje rozdíly mezi zvuky v řeči a rozdíly v grafickém zápisu. Autorka období považuje za významné zejména kvůli pochopení hláskového písma. Dítě začíná chápat, že jednoslabičné slovo má více znaků a začíná si uvědomovat vztah foném a grafém.

## **3. etapa** (alfabetická)

Autorka poukazuje na 3 roviny jazyka – fonologickou, morfologickou a sémantickou. Dítě rozlišuje hlásky mateřského jazyka a jejich výslovnost, ale je třeba dohlížet na správnou výslovnost. Dítě tvoří věty a souvětí a rozumí řeči v běžném hovoru, chápe instrukce, výklad, pojmy, vyprávění. Dokáže pojmenovávat, popisovat, vyprávět, používat synonym, antonym, homonym, apod.

(Košek Bartošová, 2014, s. 60)

V souvislosti s výzkumem Ferreirové Goodman (1985) upozorňuje na situace, kdy si dítě představuje grafický systém. Dítě se dostane do fáze, kdy si myslí, že dokáže přečíst slovo i přes to, že z něj je schopno rozlušti jen málo písmen. Dále vyzdvihuje stav, kdy si dítě myslí, že každé písmeno může představovat slabiku nebo výraz v toku řeči. Je toho názoru, že proces čtení je stejně přirozenou činností jako řeč.

### **3.5.3 Metoda čtením a psaním ke kritickému myšlení**

Kritickým myšlením rozumíme nezávislé a svobodné myšlení, jež je schopností každého člověka. Kritické myšlení nepřijímá jediné řešení jako jediné správné. Člověk by měl umět pracovat s informacemi, porovnávat, dedukovat, formulovat problém, apod. Program se zaměřuje na použití čtení a psaní k rozvinutí samostatného myšlení žáků. Do metod kritického myšlení patří: brainstorming; volné psaní; párová diskuze; kostka; pětílístek a jiné. Program rozvíjí nejen práci s informacemi, ale i rozvíjení dovedností důležitých pro život (Košek Bartošová, 2014).

Vysvětlíme si například metodu podvojného deníku, která je dnes hojně využívána ve výuce na 1. stupni základní školy místo čtenářského deníku, do kterého se píše pouze obsahy knih. Metoda umožňuje čtenářům reflektovat písemně text. Text v nás vyvolává

pocity a myšlenky, něco nám může připomínat, může nás popudit nebo naopak uklidnit. Jde o písemné okomentování těchto stavů a pohnutek. Doporučuje se dělat si poznámky během četby celé knihy, po celou dobu, ne až na závěr (Rutová, 2013). Jak to vypadá, můžeme vidět v tabulce.

Tab. 2 - Podvojný deník, ukázka z knihy Deník malého poseroutky, díl 1. (Jeff, Kinney, 2013, s. 37)

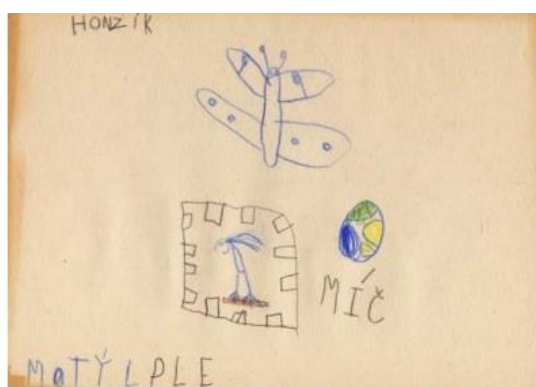
Citace z textu:	Vlastní komentář:
<p><i>Obrázek – Hlavní postava knihy si tajně pouští v noci hudbu v obývacím pokoji. „Ta sluchátka totiž nebyla zastrčená. Takže hudba hrála z repráků, ne do sluchátek. Táta mě hnál nahoru do mého pokoje, zavřel za sebou dveře a pak řekl: Tak o tomhle si promluvíme kamaráde!“</i></p>	<p><i>Připomíná mi to situaci, kdy se táta na mě naštval, protože jsem zapomněl vypnout televizi a ta běžela celou noc. Od té doby si dávám pozor.</i></p>

### 3.5.4 Modifikovaná analyticko - syntetická metoda

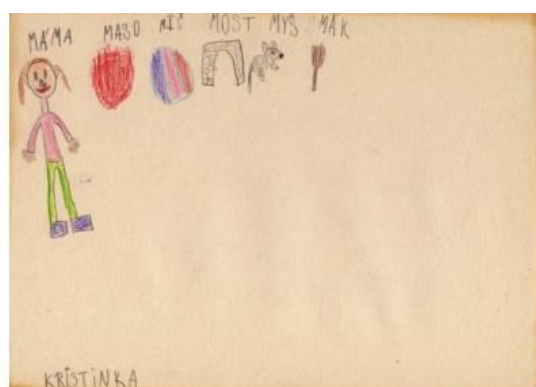
Mnoho učitelů ve své praxi využívá analyticko - syntetickou metodu čtení. Během let a získáváním zkušeností však učitelé metodu modifikovali a upravili tak, aby se jim lépe učila. V modifikované metodě se může například spojit analyticko - syntetická metoda s metodou genetickou.

Jednou z iniciátorek je Ing. PhDr. Zuzana Maňourová (dále Zuzana Maňourová), pedagožka se zaměřením na primární a předškolní pedagogiku a didaktiku, mimoškolní výchovu a vzdělávání, poradenskou a konzultační činnost. Dále působila v roce 2011 coby metodička alternativního programu Začít spolu (Step by Step ČR, o. p. s.). Jako doktorandka na katedře Primární pedagogiky PedF UK v Praze se zabývala inovativními přístupy ve výuce počátečního čtení a psaní. V roce 2006 experimentovala s grafickou produkcí žáků a se začleněním práce se slovními celky. V jejím výzkumném šetření porovnávala zkušenosti své s postupy německy mluvícími autory. Ukázala, že je možné upravit analyticko - syntetickou metodu, zefektivnit tak výuku a zaktivovat

činnost žáka. Zuzana Maňourová (2014 In Košek Bartošová, 2014) uvádí, že v analyticko - syntetické metodě modifikované vycházíme z původní koncepce. Zároveň je však možné do této koncepce včleňovat jiné postupy, jež pochází z metod analytických. Jedním z nových postupů může být učení žáků v každém týdnu prvního ročníku novým 5 slovům. Žáci se na těchto slovech učí exponovat hlásky a postupují tak od syntézy k analýze. Slova jsou zapisována hůlkovým písmem. Žáci si slova fixují do paměti a čtou spíše jejich obraz. Nové slovo napíše na volný list hůlkovým písmem, nakreslí k němu obrázek. Tak se postupně seznamují se všemi tvary hůlkového velkého tiskacího písma. Žáci jsou tak vedeni od počátku k vlastní tvorbě slov. Od listopadu je zařazováno do výuky tzv. volné psaní. Žák vyjadřuje téma pouze obrázkem nebo i psaným textem s obrázkem. Délka textu a zpracování je na žákovi a jeho schopnostech.



Obrázek 18::Zápis vlastních slov (Kristýnka)



Obrázek 19: Zápis vlastních slov (Honzík)

Obr. 20 - Ukázka volného psaní žáků - hláska „m“ (Maňourová, 2015, s. 189)

Žáci si tak tvoří vlastní portfolio, které zahrnují veškerou písemnou produkci žáka (Košek Bartošová, 2014). Zuzana Maňourová je spoluautorkou již zmíněných učebnic *Lili a Vili* od nakladatelství Klett.

### 3.5.5 Metoda Miloše Novotného

Zajímavou a novější metodou je tzv. Metoda tří startů. Nalezneme ji v praxi Mgr. Miloše Novotného (dále Miloše Novotného), ředitele základní málotřídní školy v Nemyčevsi. Ovšem až v posledních několika letech o sobě dala metoda vědět veřejnosti. V rozhovoru s panem ředitelem jsem se dozvěděla, že už léta pracuje spíše



s vlastními pracovními listy a vytvořil si systém, který efektivně rozvíjí čtení a psaní s porozuměním od počátku 1. ročníku. Jeho cílem je co nejvíce rozvinout čtenářskou gramotnost. Jelikož pan ředitel sám o sobě říká, že měl v dětství problémy se čtením, tak se snaží děti uchránit těch problémů, které on musel těžce překonávat. Věří, že s vnitřní motivací mozek lépe překonává problémy.

Cesta k vytvoření této metody nebyla snadná. Miloš Novotný vyzkoušel již před 15 lety genetickou metodu. Říká, že samotná metoda je dobře propracována, ale zdá se mu, že není určena pro plošné využití. V genetické metodě ho ale zaujalo hned několik věcí. Nejvíce se mu zalíbila rychlost seznámení dětí s tiskacím hůlkovým písmem. Řekl si, proč se seznamovat hned se čtyřmi podobami písmene, když to jde i jinak. Snažil se tedy o spojení metody analyticko - syntetické s prvky metody genetické. Trvalo šest let, než svou metodu zdokonalil. Jeho metoda je v současnosti aplikována na pěti pilotních školách, mezi které se řadí školy malotřídní, obyčejné základní školy i škola pro nadané děti.

Nyní Miloš Novotný spolupracuje s nakladatelstvím a jeho výukové materiály, které nesou název „*Čteme a píšeme s Agátou*“, budou co nevidět v nabídce. Navíc se připravuje i interaktivní zpracování výukových materiálů. Výukové materiály obsahují *Živou abecedu*, *Slabikář* (1 - 3), *Uvolňovací cviky* a *Písanku* (1 - 3). V *Živé abecedě* žáci vyvozují hlásky a písmena *A, M, L, E, S, O, P, U, I*. Řazení písmen je záměrné vzhledem k ověřené zkušenosti. Zadání úkolu jsou žáci schopni přečíst, jelikož je zobrazeno piktogramem. To pomáhá k samostatnosti žáků ve čtení. V dolní části strany jsou i užitečné poznámky pro učitele či rodiče, které vysvětlují úkol. K těmto materiálům patří i metodická příručka pro učitele, která předkládá učiteli návrh časového rozvržení učiva, aby věděl, jak s díly učebnic a sešitů pracovat. Metodická příručka se věnuje i mezipředmětovým vazbám a dává i varování před úskalími, na které může vyučující narazit.

Metoda Miloše Novotného je založena na třech startech, které rozkládají výuku čtení do celků:

### **1. Start ke čtení s porozuměním**

V *Živé abecedě* se žáci učí číst velká tiskací písmena. Každé písmeno je opětovně probíráno na všech základních úrovních – samotné písmeno, slabika, slovo, slovní spojení. Žáci se tak mohou lépe zaměřit na pochopení a upevnění základních čtenářských dovedností. Nejdůležitější je však i vnitřní motivace ke čtení. Žáci velká tiskací písmena i píší a současně cvičí svou ruku na psaní vázaným písmem pomocí uvolňovacích cviků.

### **2. Start ke psaní s porozuměním**

Ke konci práce s *Živou abecedou* se žáci seznamují s malými tvary tiskacích písmen. V 1. díle *Slabikáře* čtou ale žáci velké tvary tiskacího písma. Malé tvary tiskacího písma jim pomáhají v psaní malých tvarů vázaného písma v 1. a 2. díle písanky.

### **3. Start k systematické práci s textem**

Na konci 1. dílu *Slabikáře* (odpovídá pololetí 1. ročníku) žáci čtou kombinaci velkých i malých písmen tiskací abecedy. Metodický postup je završen aplikací systematického čtení a psaní s porozuměním ve 3. díle *Slabikáře* a *Písanky*. Ve výuce čtení se žáci seznámili s velkými tvary písmen na začátku vět a ve jménech. Toto aplikují ve výuce psaní, kde se na konci 1. ročníku (po zafixování psaní malých tvarů vázaného písma) mohou lépe soustředit na obtížnější velké tvary.

Výukové materiály Miloše Novotného využívají moderní prvky efektivního učení. Mezi ně patří jednoduché myšlenkové mapy, které jsou důležité při zvukové analýze slov. Dále paměťové obrázky, jež lze použít u básniček. Piktografické (od slova piktogram = grafický znak znázorňující pojem nebo sdělení) zadání úkolu je nedílnou součástí efektivní učení. Pomáhá žákům osvojit si zvyk čtení a zvyšuje čtenářské sebevědomí.

### 3.5.6 Shrnutí

V České republice se podle výzkumů stále nejvíce používá analyticko - syntetická metoda čtení. Ta pracuje s živou abecedou, slabikářem a čítankou. Má rozsáhlou koncepci, kterou mnoho učitelů zná, samo na ní bylo vzděláno a má k ní důvěru. Ovšem nesmíme opomenout i jiné metody, které také nabírají vysoké popularity. Každá má svá specifika. Učitel sám pozná, kde má metoda svá rizika a kde není vhodná pro každého žáka. Paušová (2011) v časopisu *Komenský* uvádí výsledky výzkumu z roku 2011, do kterého se zapojilo 76 pedagogů. Hlavním cílem výzkumu bylo vyhodnotit 9 nakladatelství vydávající učebnice pro elementární čtení s doložkou MŠMT.

Výsledky výzkumu:

- Pedagogové mají největší důvěru v učebnice od nakladatelství Nová škola. Líbí se jim množství textů, grafika i cvičení, ale formát a vazba učebnic byla hodnocena naopak hůře.
- Mezi další oblíbené nakladatelství patří Alter. Učebnice vyhovují jak graficky, formátově, tak i vnitřní skladbou.
- Učebnice od nakladatelství Fraus jsou dražší a tudíž méně využívané. Přesto jsou též velmi dobře hodnoceny.
- Grafická úprava zaujala pedagogy u nakladatelství Prodos a Fortuna.
- Nakladatelství Studio 1+1 je jim líbí z hlediska vhodného výběru textů.
- Nakladatelství Dialog a Didaktis vidíme ve výuce elementaristů méně.
- Cenově nejdražší vycházejí učebnice od nakladatelství Didaktis.

(Paušová, 2011)

Jednotlivá nakladatelství nabízí spoustu didaktických pomůcek a materiálů po výuku čtení a psaní určitou metodou. Může si samozřejmě pomůcky vyrobit i sám. Nejčastěji užívané pomůcky a materiály v českém jazyce a literatuře na 1. stupni základní školy jsou: maňásci; loutky; plyšové hračky; obrázky; karty s písmeny či slabikami; demonstrační obrázky; plakáty s abecedou psací a tiskací; motivační obrázky písmen; písmenková pexesa – obrázek + písmeno; kostky s písmeny a slabikami k vyvozování písmen a slabik; stavebnice s písmenky; molitanová písmena; skládací abeceda; domino se slovy; karty se slovy nebo větami; knihovna s knížkami (různých žánrů vzhledem

k věku žáků); sady písmen abecedy na vystřížení a skládání slov; čtecí karty; záložky do knížky; čtecí okénka pro dyslektické žáky; mazací tabulky (Šimik, Švrčková a kol., 2010, s. 29).

## 4 DVĚ VYBRANÉ METODIKY GENETICKÉ METODY ČTENÍ A JEJICH POROVNÁNÍ

### 4.1 Metodika Jarmily Wagnerové

Jarmila Wagnerová si svou metodu vyzkoušela v praxi již v letech 1995/1996, jak píše ve své knize *Jak naučit číst podle genetické metody*. Vychází zejména z autora metody Josefa Kožíška. Byl uskutečněn experiment, který proběhl na jedné základní škole v Plzni, kde bylo ve třídě 22 dětí. Autorka sestavila čítanku, kterou později nazvala *Učíme se číst pohádky*. Na ní navazuje druhý díl učebnice – *Čítanka pro nejmenší*. Tyto učebnice se pro výuku genetické metody čtení používají i dnes. Jarmila Wagnerová spojila částečně metodu genetickou s globálním čtením, jelikož věděla, že klíčem je rychlé čtení s porozuměním (Wagnerová, 1996).

#### 4.1.1 Etapy nácviku

##### 1. etapa – seznámení s velkou tiskací abecedou (první až třetí týden v září)

V této etapě se opíráme o zkušenost dětí. Má za cíl vzbudit zájem o čtení. Během prvního týdne se naučí žáci každý podepsat. Jarmila Wagnerová uvádí, že všechny její postupy, hry a další možnosti metodického postupu jsou spíše návodem a inspirací. Pomocí různých her (říkanky, jazykolamy, ...) si žáci rozvíjejí vyjadřovací schopnosti. Nezapomínáme tedy na cvičení dechu, hlasu a artikulace. Také rozvíjíme zrakovou i sluchovou percepci. K vyvození písmen se využívají jména žáků. Děti čtou a zapisují svá jména, dále slova či dokonce věty. Dítě píše hůlkovým písmem, které je pro něj nejpřirozenější. Autorka doporučuje písmena modelovat nebo skládat ze špejlí. V druhém týdnu pokračujeme v nácviku jmen některých dětí. Při nácviku jmen děti poznávají celou abecedu. Žáci si ukazují na písmena a vyslovují je nahlas. Žákům dáváme hádanky, které mají trojpísmenkovou odpověď (*K – O - S, N – O - S, ...*). Žáci zkouší zapisovat krátká slova a věty typu *TO JE PES, TÁTA A MÁMA* a seznamují se s délkou samohlásek. Ve třetím týdnu učitel s žáky trénuje hláskovou syntézu, opakuje písmena, dlouhé i krátké samohlásky. Učitel využívá různých her a písmeny.

**2. etapa** – práce s učebnicí *Učíme se číst pohádky* (třetí týden září až konec listopadu)

Po třetím týdnu může učitel zahájit práci s učebnicí. Tato etapa trvá do poloviny nebo až do konce listopadu. Žáci si vytváří základní čtenářský návyk. Nejdříve si zopakují abecedu, čtou slova a krátké věty z tabule. Hůlkové písmo pomáhá pro utvrzení podoby písmen. Nežádáme po dětech, aby psaly dokonalé tvary. Žáci začínají psát první diktáty. Vedeme žáky, aby od hláskování přešli plynule ke čtení zrakem. Žáci poznávají čtení *DI, TI, NI, DĚ, TĚ, NĚ, BĚ, PĚ, VĚ, MĚ*.

**3. etapa** – přechod ke čtení malých tiskacích písmen (listopad až červen)

V listopadu můžeme žáky seznamovat s malou tiskací abecedou. Malá tiskací písmena ale nezapisují, pouze zkouší číst. Seznamují se s nimi pomocí textů (*UŠÁČEK, CO JE TO?, DOMA, VE ŠKOLE, ...*), které Jarmila Wagnerová uvádí ve své publikaci, z níž vycházím. Žáci snadno vnímají písmena, která se neliší tvarem, ale pouze velikostí: *o, s, š, c, č, z, ž, u, v*, apod. Obtíže jim mohou dělat písmena *a, e, b, d, g, r, ř, m, n, h, f*. Do této chvíle se uplatňovala genetická metoda, nyní nastupuje metoda globální, kdy každý prvňáček podle svého tempa čte věty a vnímá slova, která se mu již předtím otiskla do paměti. Mezi dětmi se ukazují rozdíly. Někdo čte rychleji, někdo pomaleji. Stále však vyžadujeme, aby žáci věděli, o čem čtou. Stále cvičíme zrakovou a sluchovou percepci. Když žáci poznají všechna písmena malé tiskací abecedy, mohou přistoupit k psaní písmen psacích.

(Wagnerová, 1996)

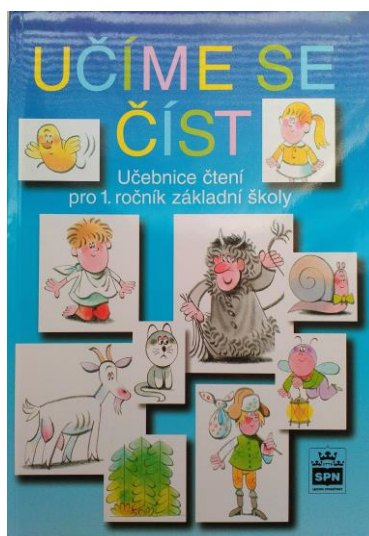
### **Orientační testy čtení**

Na konci učebnice *Učíme se číst pohádky* je diagnostická prověrka, která má prověřit žáky ve znalosti velké tiskací abecedy a zda žáci rozumí tomu, co čtou. Na konci pololetí je druhá diagnostická prověrka, která nám odhalí kvalitativní a kvantitativní stránku čtení žáků a také jejich porozumění textu. V červnu se využívá tzv. G – testu, který zjišťuje úroveň čtení s porozuměním i osvojení písmen psací abecedy. Jarmila Wagnerová píše, že testy jsou orientační a nejsou podkladem pro hodnocení žáka a uvádí, jaké didaktické hry například do výuky zařazovat při nácviku čtení. Prověrky s texty jsou k dispozici v příloze C (Wagnerová, 1996).

## 4.1.2 Výukový materiál

Jarmila Wagnerová je autorkou sady učebnic, které jsou vydány pod nakladatelstvím SPN. Patří sem:

- *Učíme se číst*



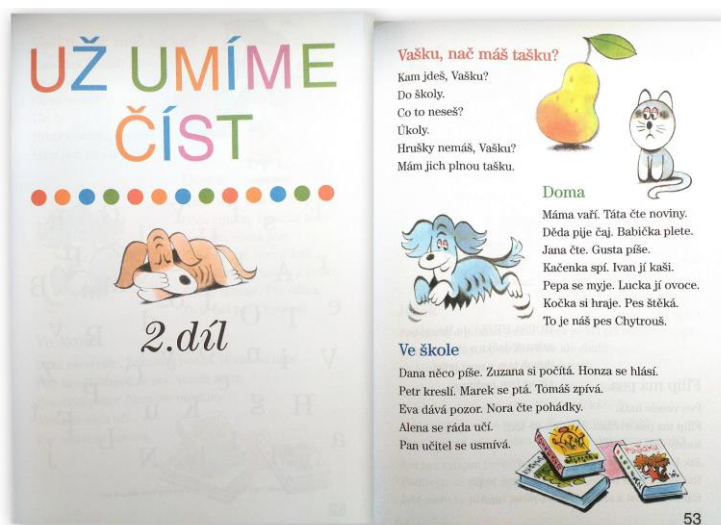
Obr. 21 – Učebnice *Učíme se číst* (Wagnerová, 2005)



Obr. 22 - Ukázka z učebnice *Učíme se číst*, 1. část – s. 11, 27 (Wagnerová, 2005)

Učebnice je rozdělena na dvě části. První část je nazvána *Učíme se číst pohádky*. Z ukázky vidíme, že první stránky jsou věnovány orientaci v textu a seznámením

se samohláskami. Žáci do strany číslo 11 obtahují písmena, vyhledávají písmena, spojují stejná písmena nebo i stejná slova. Od strany číslo 12 už čtou a píší věty typu *JÁJA A PÁJA* nebo například *TO JE PÁJA*. Ve spodní části stránky jsou pokyny, co v daném cvičení mají žáci dělat. Od strany číslo 28 už žáci zkouší číst stručné věty z oblíbených pohádek (*Princ Bajaja*, *Žabí král*, *O Červené karkulce* a další). Vše je psáno velkým tiskacím písmem.



Obr. 23 - Ukázka z učebnice *Učíme se číst*, 2. část - s. 53 (Wagnerová, 2005)

V druhé části učebnice, která je nazvaná *Už umíme číst*, se objevuje už malá tiskací abeceda. Žáci spojují písmena velká tiskací a malá tiskací. Texty v této části jsou texty s touto kombinací. Jsou zde krátké příběhy a pohádky, rozpočítadla i básničky. Od strany číslo 112 je v učebnici i šest textů psaných psacím písmem. Na konci knihy jsou 3 diagnostické prověrky k okopírování, které se dětem dávají v určitých obdobích (polovina listopadu, konec ledna, polovina června).



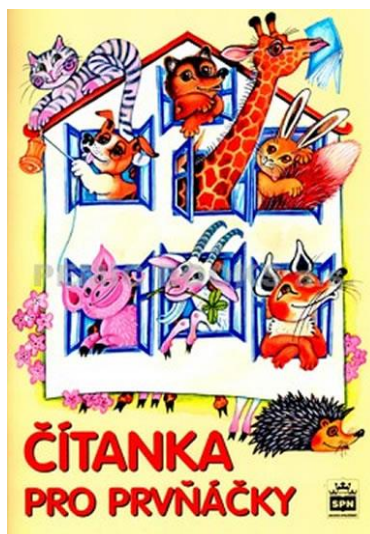
- *Učíme se číst*



Obr. 24 - Ukázka z pracovního sešitu *Učíme se číst*, přebal knihy, s. 9, 76 (Wagnerová, 2002)

Pracovní sešit koresponduje s učebnicí. V dolní části stránky je odkazový řádek na stránku v učebnici. Na straně č. 9 vidíme, jak se žáci seznamují s písmeny. Postupně projdou do strany číslo 11 všechny samohlásky, poté do strany číslo 73 většinu souhlásek kromě *G* a *F*. Dále se věnují čtení a psaní hůlkovým písmem a na straně č. 76 vidíme, jak se seznamují s *DĚ*, *TĚ*, *NĚ*. Tato část je náročná, protože žáci musí začít vnímat dvě hlásky jako celek. Úvodní strana je natištěna barevně, vnitřní strany jsou černobílé, aby si žáci mohli vlastnoručně svůj pracovní sešit vymalovat.

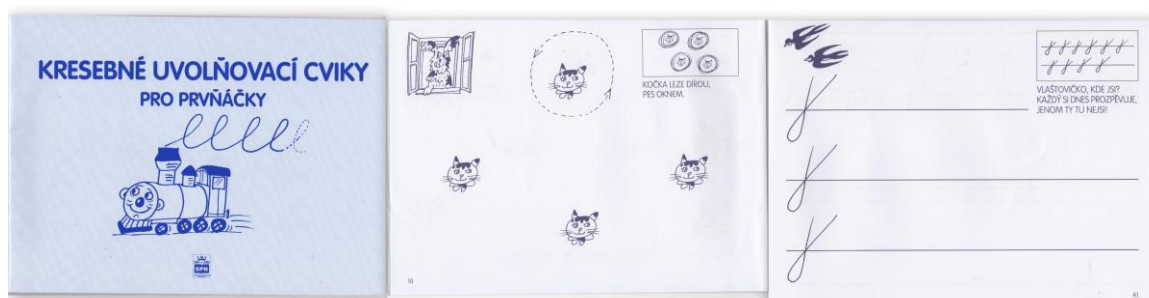
- *Čítanka pro prvňáčky*



Obr. 25 - *Čítanka pro prvňáčky* (Wagnerová, 2014)

Čítanka obsahuje texty psané velkými tiskacími písmeny. Pracuje se s ní od doby, kdy žáci poznají všechny samohlásky a 7 souhlásek. Čítanka koresponduje s učebnicí *Učíme se číst*. Texty se většinou týkají pohádkového námětu či jsou vhodné i do hodiny prvouky.

- *Kresebné uvolňovací cviky*



Obr. 26 - *Kresebné uvolňovací cviky*, přebal knihy, s. 10, 41 (Wagnerová, 2003)

Uvolňovací cviky jsou průpravnou částí pro samotné psaní, které žáky provází již od prvního dne ve škole, kdy zapisují svá jména. U cviků jsou krátké texty, které jsou spjaty s obrázkem. Mívají spojitost s písní či říkankou nebo hádankou.

K učebnicovému materiálu mimo jiné vznikla i *Metodická příručka k učebnici Učíme se číst pro 1. ročník základní školy* také od nakladatelství SPN, která je jistě velmi nápomocná pro každého učitele rozhodnutého učit podle Jarmily Wagnerové.

## 4.2 Metodika Jitky Rubínové

Jitka Rubínová říká, že neexistuje ideální metoda a radí, aby si lidé užívali výhod této metody. V rozhovoru s autorkou jsem se dozvěděla, že ona sama svou metodou učí téměř od počátku své pedagogické kariéry a po léta ji zdokonalovala.

### 4.2.1 Rozhovor s Jitkou Rubínovou

Rozhovor s Jitkou Rubínovou jsem uskutečnila jednoho březnového dopoledne. Pozvala mě do Základní školy Jungmannovy sady v Mělníku, kde v té době učila v 1. ročníku.

- Jak dlouho již učíte genetickou metodou čtení? Od kdy jste se o ni zajímala?

*„Na genetickou metodu jsem narazila už při studiu na vysoké škole. Setkala jsem se s ní při praxi, zaujala mě a vlastně jsem nikdy jinou metodou neučila. Částečně jsem se zpočátku inspirovala od paní Jarmily Wagnerové nebo paní Čížkové, ale všechny materiály jsem si vytvářela sama a z těchto materiálů právě vznikla tato metodika.“*

- Čím se v zásadě liší Vaše metoda od metod paní Wagnerové a Čížkové?

*„Liší se již od prvopočátku v etapách nácviku čtení. Vytvořila jsem tři způsoby, kterými lze děti v prvním ročníku seznamovat se čtením. Učitel si pouze vybere z těchto tří způsobů svůj, který mu vyhovuje nejvíce. Někomu vyhovuje, když projde s žáky všechna písmena postupně, někomu co nejrychleji a někdo upřednostňuje kombinaci.“*

- Jak jsou koncipovány Vaše učebnice?

*„Mé materiály nejsou vytvořeny pouze pro nadanější, ale pro všechny děti. Lze si v nich vybrat a pracovat s nimi i se slabšími žáky. Na každé stránce v učebnici jsou v dolní části modře natištěná slova, která může přečíst slabý anebo*

*průměrný žák a poté jsou na stránce i krátké věty, které dokáže přečíst již lepší čtenář. Učebnice vypadá sice jako přehlcená textem, ale v tom je její účel. Účelem je tedy, aby každé dítě mělo co na dané stránce číst a aby byl text pro něj co nejzajímavější a nejsmysluplnější.“*

- To znamená, že učitel musí skutečně dobře vysledovat úroveň všech dětí, že?

*„Ano a k tomu může již na začátku školního roku pomoci orientační test, který učitel dostane na CD. Test mu pomůže v tom, aby viděl, jak na tom děti jsou a co už ovládají.“*

- Jak postupujete s dětmi Vy od prvního dne vyučování?

*„Nejprve je mým cílem, aby žáci věděli postup, jakým se budeme učit číst. Takže jim v jednoduchosti vysvětlím, jak genetická metoda funguje. Dále používám postup naučení se všech písmen co nejrychleji, klidně během prvního a druhého týdne. Samozřejmě začínáme i s analýzou hlásky na začátku slova. Děti k sobě přiřazují písmena a obrázek, například R a obrázek ryby. Tímto způsobem projdeme celou abecedu.“*

- Kdo se podílel na vytvoření učebnic?

*„Spoustu pedagogů i dalších lidí sdílelo se mnou své zkušenosti a i výsledky mé metody v praxi. Patří jim velký dík. Texty v knihách jsem sestavovala já s mým manželem, který je grafik. Matěj Šlajs je ilustrátorem. Je to vlastně můj žák, kterému bylo tehdy pouhých jedenáct let, když jsem učebnice začala vytvářet. Naše učebnice jsou už 7 let na trhu. Nyní pracujeme na textech pro druhý stupeň základní školy, kde rovněž učím.“*

- Jak jste propagovala svou metodu, aby se o ní dozvěděla veřejnost?

*„Každý rok děláme odpolední semináře a během školního roku dělám dopolední koučinky. Samozřejmě i rozesíláme emaily s nabídkou školám a i letáčky. Ale nejvíce se nám osvědčil osobní kontakt a uskutečnění semináře v dané škole.“*

- Stalo se Vám, že nějaký pan učitel nebo paní učitelka přešla zpět z Vaší metody do předchozí, kterou učil, nebo učila?

*„Nevím o tom. Stává se, že některá paní učitelka, co například převzala po někom třídu a nebyla na semináři, je z toho nešťastná, protože neví jak na to a není z toho příliš nadšená. To ale doporučuji určitě neměnit metodu a pokusit se v ní pokračovat a nebát se navštívit náš seminář.“*

- Jaký je Váš styl práce?

*„Snažím se učit děti zodpovědnosti a poctivosti. Mám práci pro každého žáka a i při vyšším počtu dětí ve třídě se snažím vytvořit mu individuální plán a svou složku. Často se stává, že žáci v hodině pracují na něčem jiném. To je ale logické, jelikož každé dítě čte jiným tempem. Dávám si cíl, co který měsíc mají zvládnout. Hodně pracuji s měsíčními testy a dělám si poznámky, co žák splnil nebo nesplnil. Žáci mají každý své portfolio s pracovními listy a zakládají si vše. Pokud některou práci neudělají úplně poctivě, je důležité, aby zjistili, že se to projeví při čtení přede mnou. Vytahuji si každého žáka k sobě osobně jednou za čas a nechám ho, aby mi něco přečetl. Tam se projeví to, že například doma příliš nečetl a ve škole tak úplně poctivě netrénoval. Vedu žáky, aby sebehodnotili a často si opakovali.“*

- Dělají paní učitelky, které u Vás byly na semináři, nějaké zásadní chyby?

*„Někdy se stává, že paní učitelky nepřistupují k dětem individuálně. Ano, chápu, je to velmi náročné a těžké při vyšším počtu dětí ve třídě. Pak se ale stává, že sklouzávají k průměrování a říkají si, že některé dítě je příliš pozadu za ostatními a tak podobně. Ale když jsem objížďela školy a požádala paní učitelku, aby mi takové dítě přečetlo kousek textu, zjistila jsem, že to dítě je podle mých časových tabulek ve správné fázi. Ale ve výsledku celé třídy se paní učitelce může zdát, že je pozadu. Radím, aby paní učitelky neprůměrovaly.“*

- Co radíte dělat, když žákovi genetická metoda nejde?

*„Radím, aby paní učitelka přestoupila do kombinace genetické a globální metody. Hodně využívat obrazový materiál.“*

- Co radíte paní učitelce, která ve Vaší genetické metodě začíná?

*„Osobně radím sejit se s rodiči a vysvětlit jim výhody genetické metody. Poté když paní učitelky dostanou učebnice, radím, aby si je prošly a řekly si, jak budou ve vyučování postupovat. Zda budou obě učebnice používat již od začátku nebo jednu učebnici od začátku a druhou až v říjnu. Mně se osvědčilo, že je nejlepší děti seznámit s celou abecedou co nejrychleji. Dětem se sice budou některá písmenka plést, ale časem se to srovná a tím dříve mohou děti začít pracovat s materiály na interaktivní tabuli, s pomůckami jako jsou vějíře, hvězdice a podobně.“*

- Co děláte se čtenáři? Dělají s Vámi pracovní listy nebo jim vymýšlíte něco jiného?

*„I čtenářům dávám pracovní listy, které dělají ostatní. Rozvíjí je to zase v jiné oblasti. Například v psaní a v jemné motorice. Samozřejmě je to o individuálním přístupu. To pak záleží na tom, zda paní učitelka přistupuje frontálně nebo individuálně.“*

Návštěva Jitky Rubínové zahrnovala i možnost podívat se na hodinu čtení v její třídě, kde je třídní učitelkou. Fotografie z návštěvy naleznete v příloze A.

## 4.2.2 Etapy nácviiku

### 1. etapa (září až konec listopadu)

Jitka Rubínová navrhuje 3 možnosti:

- učit písmena postupně;  
Plán trvá zhruba 3 měsíce (září až listopad) a žáci nová písmena do textu postupně přidávají.
- probrat písmena co nejrychleji;  
Plán je na měsíc září a zpočátku žáci čtou texty psané velkými písmeny hodně zjednodušeně.
- kombinace;  
Naučit děti co nejdříve abecedu, tím se efektivně trénuje analýza a syntéza slov se všemi písmeny (hláskami) sluchem, ale i psaním a čtením. Žáci začínají číst jednoduché texty a postupně se v nich objevují další písmena.

Všechny varianty se sejdou v prosinci. Také se doporučuje, aby žáci psali slova a věty hned od počátku 1. třídy. Rozvíjí se tak lépe čtenářská gramotnost.

### 2. etapa (začátek prosince až konec ledna)

Nácvik čtení slabik *DI, TI, NI, DĚ, TĚ, NĚ, BĚ, PĚ, VĚ, MĚ, AU, OU, EU* až po zvládnutí velké tiskací abecedy a syntézy minimálně čtyřhláskových slov. Přejít na malá tiskací písmena je též v prosinci až lednu. Také začínáme s psacími tvary písmen v písance.

### 3. etapa (únor až červen)

V tomto období mají žáci již zvládnutá všechna písmenka i slabiky a mohou přejít na čtení v čítance, dále pokračovat v učebnici *První čtení* a k tomu pracovat s pracovními listy k *Prvnímu čtení*.

(Z metodických materiálů poskytnutých Jitkou Rubínovou)

## Orientační testy

Tyto testy (příloha B) slouží k poskytnutí zpětné vazby učiteli, rodiči a dítěti. Na začátku školního roku je k dispozici vstupní test, což je jakýsi monitoring vstupních předpokladů dítěte. Sleduje znalost písmen, sluchovou analýzu a syntézu, od rozeznání první hlásky po syntézu pětihláskového slova. První testy jsou dva a oba jsou naplánovány v průběhu září.

První test sleduje úroveň sluchové syntézy a analýzy a druhý test obsahuje diktát písmen, které žáci znají, opis slov a vět podle předlohy, sluchovou syntézu tří až šestihláskových slov a čtení čtyřhláskových slov.

V druhém testu žáci procvičují celou abecedu, čtení hláskových slov (syntézu), psaní tří až čtyřhláskových slov (analýzu). Tento test je dobré si rozdělit do dvou vyučovacích hodin. V první fázi testu pracujeme na sluchové části a pak na čtení slov (*JÁMA, TMA, AUTA, BUM, KABÁT, ...*) individuálně před učitelem. Můžeme tak hned opravit případné chyby v diktátu písmen. V druhé fázi zadáme dětem samostatnou práci psaní slov.

Třetí test je zaměřen na diktát pětihláskových slov, sluchovou syntézu osmihláskových slov a více, analýzu šestihláskových slov a poznávání malých písmen.

Čtvrtý test odhaluje znalost malých písmen. Žáci čtou a píší slova se slabikami *DI, TI, ...*, *VĚ, MĚ* a mají již povědomí o měkkých a tvrdých souhláskách. Ukázky testů jsou v příloze B.

(Z metodických materiálů poskytnutých Jitkou Rubínovou)

### 4.2.3 Výukový materiál

Jelikož nás zejména zajímá výukový program čtení pro 1. třídu, zde je složení programu, který by měl obdržet každý učitel, který chce učit podle této metody:

- Pracovní sešit – *Písmena na hraní i na čtení*;
- učebnice – *První čtení*;



- pracovní sešit – *První čtení listy*;
- školní sešity – *Čteme, píšeme, přemýšlíme a Psaní*;
- *Cviky pro psaní*;
- *Písanky* 1. – 3. díl;
- pracovní listy na CD k *Prvnímu čtení*;
- pracovní listy k čítance (2. pololetí 1. třídy i do 2. třídy);
- výukové soubory pro interaktivní tabuli k pracovním sešitům a s průvodcem genetickou metodou čtení;
- didaktické pomůcky – pexeso, vějíře, hádanky, hvězdice, obrázková abeceda, domino.

Více informací o výukových materiálech pro školy a učitele lze najít na internetové stránce [www.vyukoveprogramy.com](http://www.vyukoveprogramy.com). Jitka Rubínová nabízí i semináře s možností realizace v místě školy.

- *Písmena na hraní i na čtení*



Obr. 27 - *Písmena na hraní i na čtení*, přebal knihy, s. 5, 32 (Rubínová, 2010)

Jde o pracovní sešit, který má od strany č. 1 až do strany č. 34 v dolní části nakreslený symbol sluníčka. To značí, že strana slouží k upevňování znalostí písmen abecedy, ke sluchové analýze hlásky ve slově a i k syntéze a čtení slov.

Práce se v sešitech úmyslně opakuje, aby žáci mohli pracovat podle potřeb i individuálně. K pracovnímu sešitu můžeme využít i souborů na interaktivní tabuli k procvičování nebo ke společné kontrole. Žáci na stránce nejprve vyhledají, přepíší či podtrhnou jméno spolužáka, které začíná na dané písmeno. Například u písmene *M* – *MARTIN, MARIE, MILENA, MICHAL, ...*). Někdy opravují ve jménu chyby (např. *T – TOMAŠ* → *TOMÁŠ*) a dopisují jména na volné linky. Dále pojmenovávají obrázky a hledají, kde probíraná hláska ve slově je (na začátku, uprostřed, na konci). Někdy je na stránce křížovka, osmisměrka, přesmyčka, později žáci i spojují slovo s obrázkem. Ve spodní části stránky mají žáci napsat dané písmeno či slovo do řádků. Žáci stránky vybarvují dle času a přání.

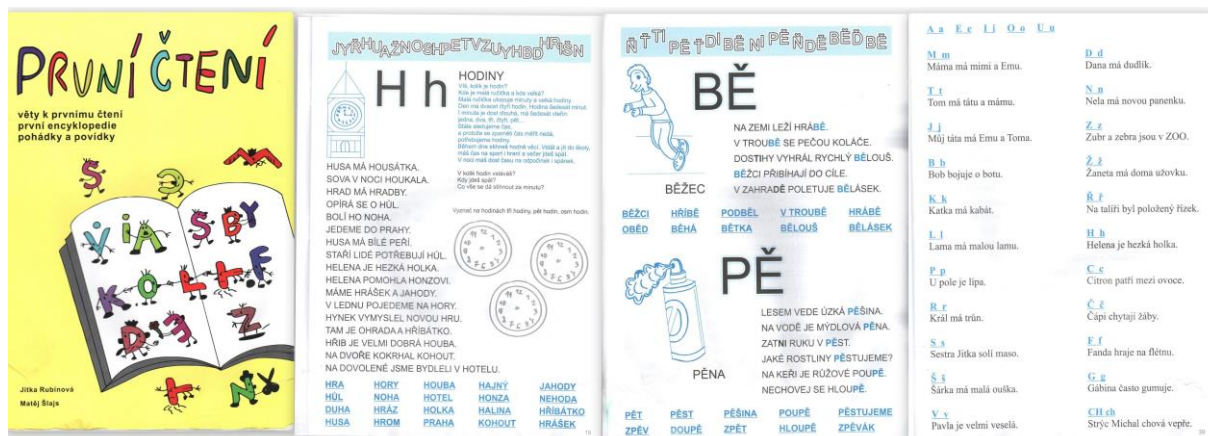
Pokud učitel zvolí první možnost 1. etapy nácviku čtení, pak v učebnici *Písmena na hraní i na čtení* by byla výuka rozvržena takto:

1. týden se proberou písmena *A, E, I, O, U*;
2. týden se proberou písmena *M, T, J*;
3. týden se proberou písmena *B, K, L, P, R*;
4. týden se proberou písmena *S, Š, V*.

Do konce října se mají probrat všechny stránky se symbolem sluníčka (strana č. 34) a mezi listopadem a prosincem by se měl probrat celý pracovní sešit. Písmena učitel učí s pomocí pomůcky Pexeso, které je na stranách č. 35 – 38 s označením jahody v dolní části stránky. Dále též mají Barevné pexeso. Při opakování vezmeme například stranu č. 35 Pexeso s obrázky začínajícími na *A, E, I, O, U, M, T, J, B, K, L, P* a rozstříhané Barevné pexeso. Učitel s žáky pojmenovává všechny obrázky a analyzuje první hlásku. Žáci říkají nahlas slovo i počáteční hlásku a ukazují si na obrázky. Pak přikládají písmena z rozstříhaného Barevného pexesa. Jitka Rubínová doporučuje pracovat se stíratelnou fólií na psaní a tak využívat Pexeso více způsoby a vícekrát. Dále pomáhá, když rodiče žákům doma dávají slova na trénink sluchové syntézy a analýzy dle pracovního sešitu. Doma by žáci měli i číst a věnovat se trénování a čtení dohromady nejméně 10 minut.

Od strany č. 39 až do strany č. 46 s označením kuřete je pro procvičování analýzy a syntézy, k hláskování a i se sebekontrolou.

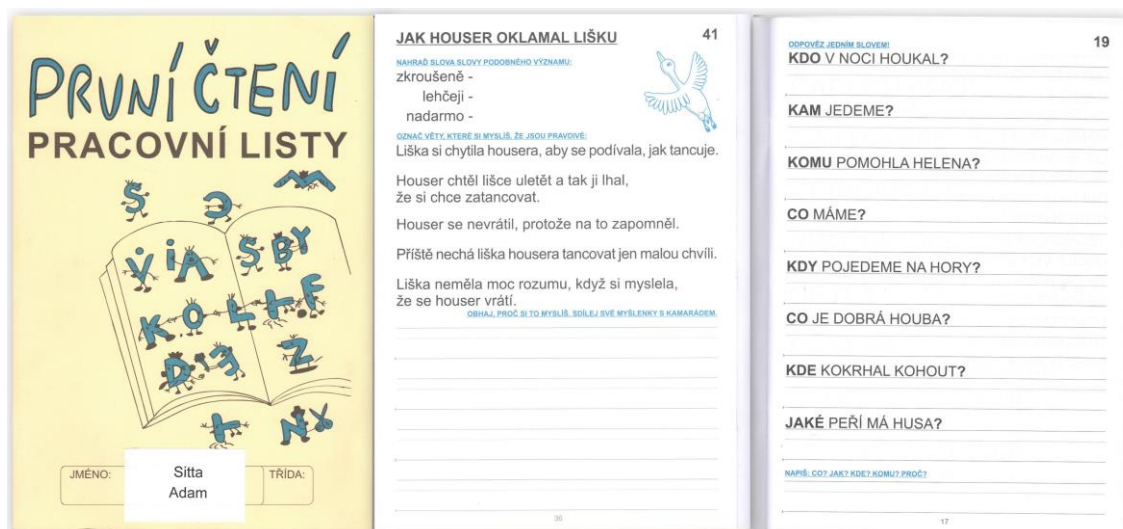
- První čtení



Obr. 28 - První čtení, přebal knihy, s. 19, 28, 39 (Rubinová, 2010)

Tato učebnice je rozvržena od strany č. 1 až 25 pro seznámení s písmeny. U každého písmene je hodně textu, aby byl každý čtenář spokojen a pracoval na své úrovni. Každé písmeno provází jedno slovo (například *B – brouk*). Pod slovem je napsaný modře text o tomto předmětu, zvířeti, apod. Je psán velkou i malou tiskací abecedou. Tento text může přečíst učitel či žák, který již číst umí. Pod tímto textem je úkol nebo otázka vztahující se k danému slovu a textu. Pod otázkou či úkolem nalezneme černý text psaný velkou tiskací abecedou. Věty jsou jednoduché a sestavené podle toho, jaká písmena byla vybrána jako předchozí. V dolní části stránky jsou modrá slova pro žáky, kterým souvislý text dělá ještě potíže a jsou skutečně začátečními čtenáři. Na stranách č. 26 a 29 jsou texty obsahující *DĚ, TĚ, NĚ, ... VĚ, MĚ*. Na straně č. 30 až 33 jsou texty bez *DĚ, TĚ, NĚ, ... VĚ, MĚ* a od strany č. 34 až 37 je už obsahují. Strany č. 38 a 39 seznamuje žáky s malými tiskacími písmeny a do strany č. 61 nalezneme texty psané již kombinací velké i malé tiskací abecedy.

- *První čtení pracovní listy*



Obr. 29 - *První čtení* Pracovní listy, přebal knihy, s. 17, 36 (Rubínová, 2010)

Ke každé stránce z učebnice *První čtení* jsou zpracované pracovní listy. Záleží na učiteli, jak jich využije. Strana číslo 22 je ale velmi důležitá. Žáci se už seznamují s tvrdými a měkkými souhláskami a chápou jejich význam. Úkoly na pracovních listech se týkají opisů, přepisů, otázek nebo psaní slov i vět za domácí úkol. Lze je využít mnoha způsoby. Na CD je v souborech i sebekontrola. Žáci si tak mohou splnění úkolu zkontrolovat sami.

- *Cviky pro psaní*



Obr. 30 - *Cviky pro psaní*, přebal knihy, s. 10, 34 (Rubínová, 2014)

Cviky jsou natištěny barevně. Od strany č. 1 do 27 jsou cviky s obrázky. Od strany č. 28 do 43 již žáci trénují na velkém formátu prvky písmen.

- *Písanka 1., 2, 3. díl*

Všechny jsou natištěny barevně. V obsahu nalezneme, která písmena se naučíme psát. Pišeme a obtahujeme velké i malé písmeno A již od druhé strany 1. písanky. Psaní písmen je rychlé. Při zvládnutí prvních písmen již žáci provádí opis. V písankách je i prostor pro procvičení velkých i malých tiskacích písmen. Poslední dvě strany v 1. písance jsou věnovány číslicím. V dalších písankách se objevuje opis i přepis.

#### 4.2.4 Pomůcky

Jitka Rubínová pracuje s pomůckami: vějíře, hvězdice, domino či hádanky.

- Vějíře  
Obsahují všechna slova z pracovního sešitu *Písmena na hraní i na čtení*. Činí to celkem 140 slov. Je doporučeno, aby byly používány k postupnému skládání slov z nejmenšího počtu písmen – ze 3, 4, 5, 6, 7 a více. Slouží k dopsání slov v pracovním sešitě, a to na stránkách označená slonem (strana č. 47 až 66).
- Hvězdice  
Slouží k procvičení syntéz a analýzy slov k pracovnímu sešitu. Stránky v sešitě slouží jako kontrola. Všechna slova jsou na stránkách označená kuřetem v pracovním sešitě *Písmena na hraní i na čtení*. Žáci mohou přepisovat slova z vějíře, tvořit věty ze slova z vějíře, třídít vějíře podle významu slov. Později je můžeme využít i na tvorbu slabik.
- Domino  
Domino obsahuje 42 karet, což je 84 slov. Děti analyzují první a poslední hlásku. Žáci mohou ve dvojici nebo ve skupině hrát domino nebo může žák sám seřadit karty za sebe podle dvojic.
- Hádky  
Pomůcka disponuje 80 kartičkami, tedy 80 slovy. Žáci z obrázku analyzují první hlásku, zapíší písmeno a z písmen skládají slovo.

Obrazový materiál je k dispozici v příloze A ve fotografiích při návštěvě 1. třídy Jitky Rubínové.

#### 4.2.5 Shrnutí a porovnání

S jistotou můžeme říci, že obě metodiky jsou pečlivě zpracované a všechny etapy na sebe logicky navazují. Jarmila Wagnerová časově začala s metodikou dříve a inspirovala se v původní metodice Josefa Kožíška. Například v prvním týdnu se všechny děti mají naučit podepsat. To je typické pro metodiku Josefa Kožíška. Oživila jeho metodiku a přidala k ní mnoho svého. Například hry pro rozvoj zrakové a sluchové percepce. Žáci jsou poté lépe připraveni na analýzu a syntézu slova. Jitka Rubínová ale též doporučuje různé aktivity k tomuto rozvoji a zvláště prostřednictvím pomůcek. Zahrnula cvičení analýzy a syntézy do výukového materiálu, do pracovního sešitu *Písmena na hraní i na čtení*, a to do stránek označených kuřetem.

Jarmila Wagnerová v 1. etapě má za cíl naučit žáky celou abecedu. Totéž má za cíl 1. etapa Jitky Rubínové, avšak ta dává k výběru ze tří možností podle toho, která by byla dětem a učitelům nejvýhodnější. Tam se tedy čas, kdy se žáci naučí celou abecedu, liší od Wagnerové. Záleží na učitelích, kterou cestu si zvolí a zda chce, aby žáci uměli abecedu co nejrychleji nebo postupně. Myslím, že výběr je na místě. Protože každá třída se sestává z jiných žáků a jen učitel ví, jak nejlépe s nimi postupovat, aby nastolil rozumné tempo. V tomto tedy vidím výhodu. Pokud zvolíme tedy postupné seznamování s písmeny, tak Jarmila Wagnerová uvádí tuto etapu za ukončenou v polovině až na konci listopadu. V tu dobu se žáci učí slabiky *DI, TI, NI, DĚ, TĚ, NĚ, BĚ, PĚ, VĚ, MĚ*. Jitka Rubínová při postupném seznamování s písmeny uvádí čas začátek prosince, kdy se žáci začínají učit tytéž slabiky. Čas je sice jen orientační, ale v tomto odhadu je skoro stejný. Učení této skupiny slabik přistupovala každá troška jinak.

Jitka Rubínová seznamuje žáky v učebnici *První čtení* s písmeny *Ď, Ť, Ň* na jedné stránce. Na stránce je i text, ve kterém daná písmena lze najít. Na další dvojstraně nalezneme už slabiky *DI, TI, NI, DĚ, TĚ, NĚ* s textem, kde jsou slabiky modře vyznačené. Na další dvojstraně nalezneme slabiky *BĚ, PĚ, VĚ, MĚ* ve stejném duchu. V Pracovním sešitě *Písmena na hraní i na čtení* je této složitější látce věnována dvojstránka, kde si žáci zkouší slabiky zapisovat. Jarmila Wagnerová seznamuje žáky s touto problematikou prostřednictvím pracovního sešitu *Učíme se číst*, kde

na jedné stránce je *DI, TI, NI* a na druhé *DE, TE, NE*. Žáci mají k dispozici slova, kde se slabiky objevují a pak řádky se slovy, kde mají slabiky zapisovat do slov. Na další straně jsou slabiky *BE, PE, VE, ME* bez možnosti zapsání, pouze jsou k dispozici k vyhledání v textu. S ohledem na obtížnost látky mi to přijde nedostatečné. Učitel poté jistě musí přijít na další způsob, jak to s žáky procvičovat.

Seznámení s malou tiskací abecedou je podobné. Jarmila Wagnerová ji žákům ukazuje ve svých materiálech v druhém díle své učebnice *Už umíme číst*. Žáci hravou formou spojují písmena malá a velká k sobě. Myslím si, že žáci potřebují třeba nějaký přehled písmen malé a velké tiskací abecedy, který by měli stále na očích, aby se jim lépe spojovaly tvary velké i malé. Jitka Rubínová seznamuje žáky s malou tiskací abecedou v učebnici *První čtení* tak, že nejprve předkládá přehled, pak žáci do tabulky dopisují k malému tiskacímu písmenu velké (hůlkovým písmem) a poté na druhé stránce dává k dispozici dvojici (např. *M m*) a pod ní větu *Máma má mimi a Emu*. Žák tak pomalu přechází na čtení textu s malými tiskacími písmeny, což považuji za výhodné. Dále mají obě autorky dostatek textu k procvičení čtení s malými tiskacími písmeny. Ve stejné době v obou metodikách se začíná s psaním do písanky. Obě autorky vytvořily písankový materiál pro první ročník.

Po seznámení s malou tiskací abecedou, mají obě autorky k dispozici tento materiál. U metodiky Jarmily Wagnerové pokračuje žák v *Už umíme číst* a poté v *Čítance pro prvňáčky*. V metodice Jitky Rubínové žák pokračuje v učebnici *První čtení*, kde jsou texty s malými tiskacími písmeny. Každý text je zpracován do pracovního listu, který je k dispozici v pracovním sešitě *První čtení Pracovní listy*. V pracovních listech jsou pro první třídu upravené metody: předvídání; pětílístek; kostka; diamant; psaní vzkazu; dramatizace; vizualizace; brainstorming a další. Texty by měly vystačit na druhé pololetí první třídy.

Orientační testy čtení jsou k dispozici od obou autorek. Jarmila Wagnerová má k dispozici 3 testy a každý učitel má možnost si je okopírovat z konce učebnic. Jsou to prověrky s texty, které máte možnost najít v příloze B. Rubínová má k dispozici 5 testů. Pátý je prosincový. Má velmi dobře rozvržené testy podle sledu dovedností,



které žáci postupně získávají. Oproti Wagnerové však nemá test, který by ukázal žákovo čtení ke konci prvního ročníku. Testy naleznete v příloze C.

Jitka Rubínová má jistou výhodu dnešní doby. Její materiály jsou přínosné, jelikož obsahují i spoustu pracovních listů a souborů pro interaktivní tabuli. Dále dává k dispozici různé obrázkové materiály k vytištění.

Obě autorky mají metodiku, tedy jistý soubor rad pro učitele. Jitka Rubínová na CD, Jarmila Wagnerová v příručce pro učitele. Řekla bych, že obě metodiky jsou propracované a každý učitel si v nich najde to své. Někde je třeba zaměřit se na potřeby žáků a případně některé oblasti docvičovat s vlastním přičiněním. To by ale pro každého přizpůsobivého učitele neměl být problém.

## **5 PRŮZKUM ČTENÍ GENETICKOU METODOU**

### **5.1. Cíl průzkumu**

Diplomová práce se zabývá metodami prvopočátečního čtení. Vybrala jsem si k prostudování metodu genetickou, jelikož mě zaujala na vysoké škole. Průzkum měl tedy za cíl ověřit, zda žáci v 1. třídě základní školy čtoucí genetickou metodou čtení podle Jitky Rubínové čtou s porozuměním a v jaké oblasti způsobu čtení s porozuměním mají největší obtíže. Vytvořila jsem proto 3 testy čtení pro určité období, ve kterých jsem se zaměřila na rychlost čtení, způsob čtení a porozumění textu. Zjišťování porozumění textu bylo v každém testu jiné. Způsobem čtení se myslí vybavenost písmen, výskyt dvojího čtení či obtíže ve víceslabičných slovech. Čtení žáků jsem si zaznamenávala na diktafon, abych se při testu zapisováním výsledků příliš nezdržovala a něco neopomněla zaznamenat.

Testy proběhly se souhlasem zákonných zástupců žáků v průběhu roku 2016. První 12. února, druhý 3. června a třetí 21. října (na začátku 2. třídy) v jedné třídě na základní škole Josefa Gočára v Hradci Králové. Test byl proveden na žácích celé třídy, jejichž počet byl 23, a to pro účely průzkumu čtení genetickou metodou, který proběhl na více školách pod vedením mé vedoucí práce, Mgr. Ivou Košek Bartošovou, Ph.D. Pro účely mé práce jsem si ale vybrala z 1. třídy základní školy Josefa Gočára 6 žáků a jejich výsledky zpracovala a porovnala, jak se během 1. třídy rozvíjelo jejich čtení a v čem nejvíce chybovali. Průzkumná část též sleduje úroveň percepce u vybraných šesti žáků. K tomu jsem si vybrala test rizika poruch učení od Brigitte Sindelarové, jehož výsledky jsou také zaznamenány v kazuistikách každého žáka.

### **5.2. Charakteristika průzkumných metod**

K průzkumu byla použita metoda pozorování, která patří mezi nejstarší průzkumné metody. Je založena na sledování skutečností, které jsou zaznamenány. Pozorování je záměrné, plánovité, systematické a řízené. Tyto skutečnosti jsou důležité pro míru objektivity (Skutil, 2011). Zvolila jsem přímé pozorování, kdy jsem žáky sledovala i při běžném chodu vyučování první měsíc jejich školní docházky. Zajímala jsem se

o čtení v hodinách čtení a psaní. Mé pozorování bylo dlouhodobé, jelikož jsem s žáky strávila celý první měsíc v září. Předem jsem si připravila strukturovaný dokument, do kterého jsem zaznamenávala jevy, které jsem poté vyhodnotila.

Dále byla využita metoda rozhovoru. Rozhovor vznikne za předpokladu oboustranné komunikace nejméně dvou lidí, kdy jeden z nich je tazatel a druhý dotazovaný. Kladené otázky vedou k nějakému cíli. Rozhovor má tři fáze – úvod, vedení rozhovoru a závěr (Skutil, 2011). Vedla jsem rozhovor s paní učitelkou, ale i se 6 testovanými žáky. S paní učitelkou jsem nestrukturovaně hovořila o metodě čtení. Zmínila se, že metoda jí v jistých oblastech nevyhovuje, ale zkouší ji učit, protože má dobré ohlasy u kolegyň. Vyjádřila se, že jí někdy vadí, jak jsou na tom děti různě ve čtení. Někomu jde čtení rychleji, někomu pomaleji. Ale to je v průběhu 1. ročníku u žáků běžné. S žáky jsem vedla rozhovor strukturovaný, jelikož jsem si připravila otázky, abych na základě odpovědí mohla vypracovat kazuistiku žáků. Otázky se týkaly osobního i školního života žáků.

Metodu evaluace, jež zjišťuje a porovnává data a stavy, jsem využila při vyhodnocování čtenářských dovedností žáků. S tím souvisela i metoda komparace (srovnání), kdy jsem porovnávala výsledky žáků. Srovnala jsem chyby, kterých se žáci dopouštěli.

Jako průzkumná technika posloužil nestandardizovaný test.

### **5.3. Charakteristika šetřeného souboru**

Jak již bylo řečeno, průzkum čtení byl proveden na Základní škole Josefa Gočára v Hradci Králové. Se souhlasem pana ředitele a paní učitelky jsem docházela do 1. třídy od 1. dne školní docházky po celé září. Dále jsem do třídy docházela učit v rámci průběžné pedagogické praxe během studia na vysoké škole. Všechn tento čas mi velmi pomohl poznat žáky této třídy i jejich paní učitelku. Průzkum proběhl v průběhu roku 2016. Při každém testu jsem si vzala jednoho žáka do prázdné třídy, kde měl na čtení ticho a klid. Navázala jsem kontakt a zeptala se ho například na to, jak se dnes má. Poté jsem mu vysvětlila, jak bude test probíhat. Čtení jsem nahrávala na diktafon. Když byl žák připraven, začal nerušeně číst předložený text. Průzkumu byla podrobena celá

1. třída. Avšak v mé diplomové práci se objeví rozbor výsledků 6 žáků dle mého výběru. Žáky jsem vybrala s pečlivostí. Pocházeli z různých sociálních zázemí a měli různou adaptaci na školní prostředí. Žáci v čase prvního testu čtení dosahovali věku šest až sedm let. Žáci mohli při čtení využívat záložek nebo si mohli ukazovat písmena prstem dle vlastní volby. Výsledky průzkumu jsem vyhodnotila podle kritérií, která jsem si v každém testu čtení stanovila.

#### **5.4. Diagnostické testy**

Diagnostické testy proběhly ve dnech 12. února, 3. června a 21. října (na začátku 2. třídy). Období bylo vybráno s pečlivostí a v souladu s plánem čtení podle Jitky Rubínové, kdy se žáci učili písmena postupným způsobem. Testy měly podobu nestandardizovaného testu. Žák obdržel zalaminovaný text psaný písmem Arial ve velikosti 26 (v 2. a 3. testu velikost 24). Každý test měl přílohu, což znamená, že u všech testů byl text a u prvních dvou testů byly i obrázky (viz příloha č. E, G, H, J a K). Testování bylo vždy zaznamenáno do archu (příloha D, F, I).

Nejprve arch obsahuje jméno administrátora (tedy mě), datum testování a údaje o žákovi (jméno a příjmení, pohlaví, věk, třída, škola, vada řeči, jiné). Dále je v archu text čtení pro potřebu administrátora, aby si do něj mohl zaznamenávat čas a chyby ve čtení žáka.

Na další straně archu jsou tabulky pro vyhodnocení Rychlosti v 1., 2., 3., minutě, případně u některých žáků i více minut. Rychlost pro přečtení prvního textu byl 3 minuty, pro druhého textu 4 minuty a pro třetí text 4 minuty. Ve třetím textu jsem rychlost čtení u žáků přecenovala. V tabulce byl vidět počet přečtených slov, počet chybně přečtených slov a počet správně přečtených slov. Celkový čas v sekundách byl vyčíslen v dalším řádku tabulky.

Další část vyhodnocení patřila Způsobu čtení. Je nutno říci, že v jedné oblasti šlo zaškrtnout více zachycených jevů. V *Obtížné vybavenosti písmen* mohl administrátor zaškrtnout obtížná vybavenost písmen, hláskuje nahlas, hláskuje výrazně v duchu. Totéž je i v druhém testu. Avšak ve třetím testu jsem do vyhodnocení dala k zaškrtnutí:

hláskuje nahlas, hláskuje výrazně v duchu, hláskuje v duchu jen čtyř a více písmenková slova a čte bez obtíží. Dále v *Slova čte* mohl administrátor zaznamenat: nejistě, plynule, obtíže ve víceslabičných slovech a obtíže v souhláskových shlucích. Ve *Způsobu čtení*: dvojí čtení, zlepšení v čase, zhoršení v čase, snaha o intonaci a od druhého testu jsem do vyhodnocení přidala: čte dobře s intonací. Dvojí čtení se v genetické metodě velmi těžko rozpoznává. Administrátor si musí uvědomit, kdy je to polohlasná syntéza a kdy už dvojí čtení, což je obtížné.

Ve vyhodnocení Techniky čtení jsem se zaměřila na *Záměny písmen* (tvarově, zvukově podobných a nepodobných), *Vynechávání písmen* (1, 2 písmen, případně celého slova), *Převrácení sledu písmen* a na *Přídavky* (1 písmene, více písmen, celého slova).

Vyhodnocení Porozumění textu bylo v každém testu čtení jiné. V prvním testu (příloha D) jsem použila 3 zalaminované obrázky (příloha E), kdy žák měl ukázat na jeden z nich v souvislosti s textem. Navíc jsem sledovala a stopovala, za jak dlouho na obrázek ukázal. V druhém testu čtení (příloha F) měl žák k dispozici 5 zalaminovaných obrázků (příloha G) a měl je srovnat do sledu příběhu, co četl. Důležité bylo žáka upozornit předem, že na jednom z obrázků je Skotsko – místo, kam chlapec s rodinou letěl. Žák měl ještě do krátkých vět doplnit slovo, které tam chybělo (příloha H). Měl na výběr ze 3 možností. V posledním testu (příloha I) měl žák příběh celý převyprávět. Sledovala jsem, zda převyprávěl samostatně a s detaily nebo stručně, s dopomocí. Zda potřeboval návodné otázky či odpovídal jednoslovně. Pak jsem položila žákovi 3 otázky, na které měl odpovědět bez výběru z možností (příloha K). Buď odpověděl správně, špatně nebo s pomocí zkoušejícího správně. Testování první bylo nejkratší, při druhém bylo třeba dvou návštěv na celé dopoledne. Totéž bylo potřeba u třetího testu čtení. Dostatek času a prostoru dostali všichni žáci. Testování probíhalo během dopoledního vyučování. Mezi testy jsem u některých žáků viděla obrovské pokroky ve čtení.

Následující kapitola bude teoreticky hovořit o testu rizika poruch učení, na kterou navazují kazuistikami a výsledky vybraných žáků v jednotlivých testech.

## 5.5. Test rizika poruch učení

Jedná se o metodu k zjištění deficitů v dílčích funkcích v předškolním či raně školním věku. Průzkum provedla Brigitte Sindelarová s Gertrudou Bogyi z univerzitní neuropsychiatrické nemocnice pro děti a mládež. Ve spolupráci s Inge a Peterem Lefoldovými, ti byli zodpovědní za koordinaci práce s učiteli mateřských škol a místních příslušných pracovníků ve školství. Do průzkumu bylo zahrnuto 200 dětí základní školy ve Stotel u Brém a okolních škol. Je doporučeno, aby test byl rozložen do dvou setkání s dítětem. Výsledky testu jsou zpracovány v tabulce v kazuistice každého dítěte. Vývoj myšlení a učení je přirovnáván ke stromu, kde kořeny a kmen značí základní schopnosti. Koruna stromu je aktuální stav vývoje dítěte. Proto výsledky jsou znázorněny ještě do podoby stromu, jak je doporučeno od autorky testu. Ve stromu je totiž detailně vidět, v jakých oblastech má dítě problém či na kterou oblast se musí více zaměřit. Je to indikátor pro pomoc dítěti. Ukazuje dílčí funkce dítěte. U některého dítěte mohou být rovnoměrné, ale u jiného se mohou objevit deficity. To znamená, že určitá vývojová úroveň není v dílčích funkcích plně rozvinuta. Vykazuje to tedy nepravidelný rozvoj. Z toho pak vycházíme, když se dítě učí číst. Pokud má například žák slabou sluchovou percepci, snažíme se ji posílit cvičením. Ke knize *Předcházíme poruchám učení* jsou i materiály k testování (Sindelarová, 2007). Testy proběhly v průběhu dvou dnů na konci měsíce září 1. třídy.

Využila jsem těchto materiálů a nyní popíši jednotlivé úkoly:

1. úkol – rozdíl v párových obrázcích;
  - Žákovi předkládáme párové konkrétní obrázky, z nichž některé jsou totožné a některé se liší detailem. Žák má případný rozdíl najít a ukázat na něj.
2. úkol – rozdíl v párových tvarech;
  - Obdoba prvního úkolu, zde ale žák má rozpoznat abstraktní obrázky.
3. úkol – ukryté tvary;
  - Žák hledá ve skupině geometrických tvarů ten, který je nakreslen nahoře v rámečku a má na něj ukázat.

4. úkol – rozdíl mezi dvěma skutečnými slovy;
  - Žákovi čteme vždy dvě slova. Některá jsou totožná, některá se liší v písmeně. Žák má říci, zda jsou slova stejná nebo ne. Je důležité, aby tomu, kdo zkouší, nebylo vidět na ústa.
5. úkol – rozdíl mezi dvěma slovy nemajícími smysl;
  - Obdoba předchozího úkolu. V tomto případě slova nedávají smysl.
6. úkol - ukrytá slova;
  - Čteme žákovi slova a ten v nich má nalézt slabiku – pří -. Tomu, kdo zkouší, nesmí být vidět na ústa.
7. úkol – spojení mezi viděným a slyšeným vjemem;
  - Žákovi ukazujeme obrázky a říkáme kdo a co nakreslil. Např. „*To nakreslila opice*“ a ukážeme obrázek. Takto pokračujeme u dalších 4 obrázků. Pak žákovi zopakujeme, kdo co nakreslil. Dále ukazujeme na obrázky a ptáme se, kdo tento obrázek nakreslil. Žák odpoví podle toho, co si zapamatoval.
8. úkol – spojení mezi slyšeným a viděným vjemem;
  - Podobný úkol jako předchozí, akorát s jinými obrázky a jinými zvířaty, která obrázky měla nakreslit. Tento úkol nedáváme po předchozím. Žák by pak mohl být zmatený.
9. úkol – paměť na obrázky;
  - Žák si má dát jazyk mezi zuby a dívat se na řadu obrázků, kterou jim před očima zleva doprava vyložíme. Poté opět zleva doprava kartičky obrátíme obrázkem dolů. Žák dostane sadu karet se stejnými obrázky a má je vyskládat tak, jak je viděl. Poté kartičky obrátíme a vidíme, kde žák případně obrázky zaměnil.
10. úkol - paměť na tvary;
  - Obdobný úkol jako předchozí, ale s geometrickými tvary.
11. úkol – paměť na řadu slov;
  - Žákovi říkáme několik slov za sebou. Žák má řadu zopakovat nahlas. Ve vyhodnocení zaznamenáváme nejprve, kolik slov si nezapamatovalo. Poté kolik slov řeklo v jiném pořadí.

12. úkol – paměť na řadu slabik;

- Žákovi říkáme několik slabik. Žák má řadu zopakovat nahlas. Ve vyhodnocení se zaměřujeme na to, kolik slabik si žák nezapamatoval a pak kolik slabik si zapamatoval v nesprávném pořadí.

13. úkol – zapamatovat si obrázky (vyjádřit je slovy);

- Žákovi předložíme sadu obrázků, poté je zleva doprava sebereme se stolu. Žák nám má sadu obrázků říci nahlas, jak šly obrázky zleva doprava.

14. úkol – zapamatovat si slova (vyhledat k nim obrázky);

- Žákovi říkáme slova konkrétní. Poté mu dáme sadu obrázků a žák má obrázky vyskládat na stůl, jak šly za sebou zleva doprava.

15. úkol - pohotovost mluvidel;

- Žákovi řekneme nahlas 10 těžkých slov po jednom. Žák vždy zopakuje slovo, jak nejlépe dovede.

16. úkol - koordinace ruky a oka při psaní;

- Na pracovní list má žák nakreslit rovnou čáru od ruky.

17. úkol - vyhledávání obrázky;

- Na pracovním listu má žák najít a zakroužkovat všechny hvězdy.

18. úkol - vyhledávání slov;

- Čteme žákovi text a vždy, když uslyší slovo *srnka* či slovo příbuzné, klepne do stolu.

19. úkol - vnímání vlastního těla a prostoru;

- Stoupneme si vedle žáka, obličejem se díváme stejným směrem. Provádíme řadu postojů, které má žák vždy zopakovat. Například pravou ruku na pravé koleno a levou ruku na hlavu.

Pracovní listy vypracované žáky jsou k nalezení v přílohách L až Q.



## 5.6. Kazuistiky žáků a analýza jejich výsledků

### 3.6.1 Štěpánka

#### Rodinná anamnéza

- datum narození: březen 2009;
- rodina: neúplná (rodiče rozvedeni, dítě je v péči matky);
- zaměstnání matky: vedoucí stavebnin;
- zaměstnání otce: IT architekt;
- sourozenci: 1 sestra (9 let);
- vady, postižení: vada řeči (rotacismus, rotacismus bohemicus).

#### Školní anamnéza

Dítě nastoupilo do 1. ročníku základní školy bez odkladu. U zápisu bylo napsáno, že má vadu řeči a že je pravák. Při zápisu si skvěle vedla v barvách a v řešení problémových úloh. Dobře si vedla v básničce, sluchové analýze a v geometrických tvarech. Před nástupem do ZŠ Josefa Gočára navštěvovala mateřskou školu v Hradci Králové od 3 let. Než nastoupila do první třídy, uměla se podepsat ŠTĚPÁNKA a uměla kromě písmen ve svém jméně ještě písmena B, C, D.

Adaptace na školní prostředí proběhla bez větších problémů. Při hodinách se hodně hlásila, dokonce tak, že vstávala ze židle v domnění, že ji tak paní učitelka určitě vyvolá. V hodinách střídavě dávala i nedávala pozor. Na stole nemívala vždy pořádek a občas byla v mluvení hlučnější. Vynucovala si pozornost. V učení i úkolech byla rychlá a bystrá.

Při psaní nevydržela dlouho sedět a mít obě nohy na zemi. Často si sedala na jednu nohu nebo na obě. Ze začátku školního roku hodně ryla na tužku. O přestávkách si většinou hrála vzadu na koberci. Byla vždy společenská a přátelská. Občas měla tendence druhé poučovat. Nejraději ve volných chvílích vyráběla z papíru. Z předmětů

ve škole měla ráda český jazyk a tělocvik. Myslela si, že jí nejde matematika. Na začátku druhé třídy uvedla, že má ráda knihy o skřítcích. Doma má prý hodně knih.

## Vypracování a vyhodnocení testu rizika poruch učení

Test jsem rozložila na půlku do dvou setkání, která mi paní učitelka dala k dispozici. Štěpánka se těšila, brala to jako hru. V době testu bylo Štěpánce 6 let a 5 měsíců. Byly jsme spolu samy ve třídě, seděly jsme naproti sobě a na stole nebylo nic kromě aktuálního úkolu. Byla velmi zvědavá a těšila se na další úkoly. Výsledky v jednotlivých úkolech jsou popsány v následující tabulce.

Tab. 3 - Štěpánka, výsledky testu rizika poruch čtení

Úkol / činnost	Vyhodnocení	Popis chyb
1. Rozdíly v párových obrázcích	Bez chyby	/
2. Rozdíly v párových tvarech	Bez chyby	/
3. Ukryté tvary	1 chyba	U prvního obrázku nemohla tvar najít.
4. Rozdíly mezi dvěma slovy	Bez chyby	/
5. Rozdíly mezi slovy nemajícími smysl	1 chyba	Záměna ve slově <i>lan</i> na <i>lon</i> .
6. Ukrytá slova	1 chyba	Řekla, že ve slově <i>nevinný</i> je slabika – pří -.
7. Spojení mezi viděným a slyšeným vjemem	1 chyba	Opice
8. Spojení mezi slyšeným a viděným vjemem	Bez chyby	/
9. Paměť na obrázky	3 chyby	Záměna 3 obrázků.
10. Paměť na tvary	Bez chyby	/
11. Paměť na řadu slov	Bez chyby	/
12. Paměť na řadu slabik	Bez chyby	/
13. Zapamatovat si obrázky – vyjádřit je slovy	Bez chyby	/
14. Zapamatovat si slova – vyhledat k nim obrázky	Bez chyby	/
15. Pohotovost mluvidel	3 chyby	<i>teploměr</i> → <i>teploler</i> , <i>smysluplný</i> → <i>smyšlupný</i> , <i>organizátor</i> → <i>orgaligátor</i>
16. Koordinace ruky a oka při psaní	Bez chyby	/

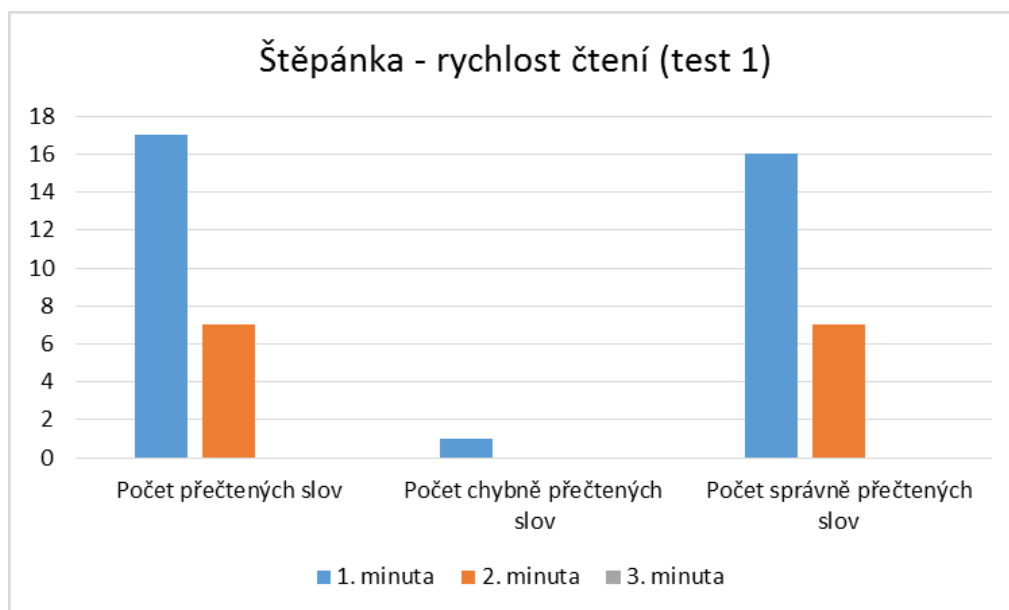
Úkol / činnost	Vyhodnocení	Popis chyb
17. Vyhledávání obrázků	Bez chyby	/
18. Vyhledávání slov	1 chyba	1x nezaklepala.
19. Vnímání vlastního těla a prostoru	1 chyba	V 7. úkolu „pravou ruku na hlavu a levou ruku na levé oko“ – záměna rukou.

Výsledky byly zaznamenány do pracovních listů a do podoby stromu (viz příloha L). Ve stromě je znát, že větev č. 3, 5, 6, 7, 18, 19 je jen nepatrně neúplná. Zatímco ve větvích č. 9 a 15 chybí až 3 políčka. To znamená, že by Štěpánka měla více trénovat zapamatování viděného a rozvíjet koordinaci pohybů úst při mluvení. Samozřejmě musíme brát ohled na její vadu řeči. Její výkon byl rozhodně nadprůměrný a z toho usuzuji, že by měla mít jen drobné obtíže ve výslovnosti a ve zrakové paměti.

## **Vypracování a vyhodnocení diagnostických testů čtení**

### **1. test čtení**

První test čtení přijala Štěpánka jako výzvu. V době 1. testu bylo Štěpánce 6 let a 11 měsíců. Byla velmi zodpovědná a i čtení brala zodpovědně. Také se trochu ukázala nervozita. Předložila jsem jí text a ona ho přečetla. Četla hodně rychle a nedodržovala konec věty – klesnutí hlasem. Čtení bylo bez intonace, ale skoro bez chyby. Celková rychlost přečtení textu byl 98 sekund. Použila prst při čtení.



Graf 1 - Štěpánka, rychlost čtení v 1. testu čtení

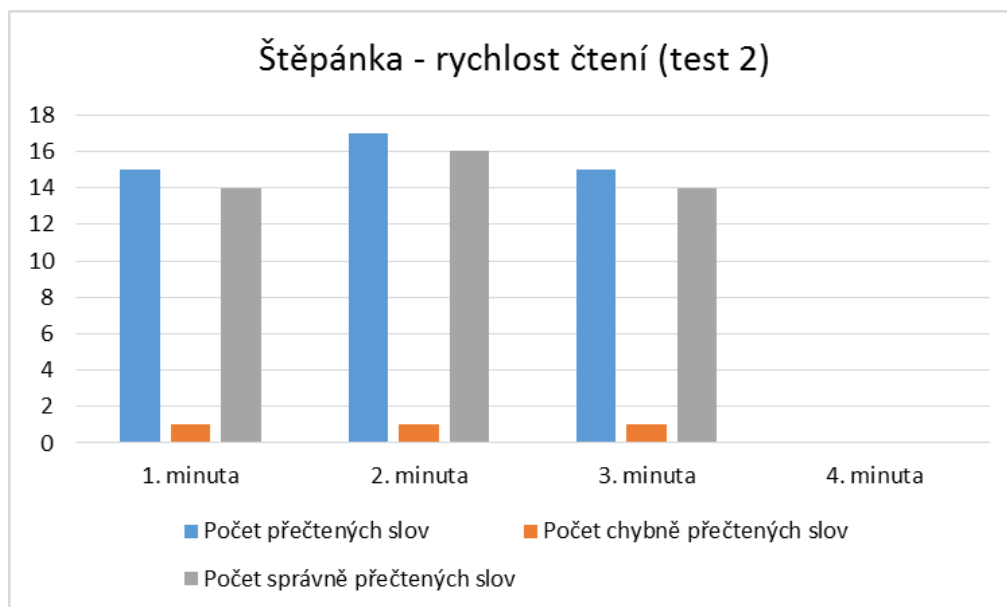
Jak vidíme v grafu, za 1. minutu přečetla Štěpánka až 17 slov, z toho chybovala u jednoho. Bylo to slovo *pátek*, které přečetla jako *patek*. Ve 2. minutě přečetla 7 slov a nechybovala ani v jednom. 3. minuta není v grafu zobrazena, Štěpánka dočetla text ve 2. minutě.

Při vyhodnocování způsobu čtení se objevila nejistota ve čtení a obtíže ve víceslabičných slovech. Čtení se postupně zkvalitnilo a zaznamenala jsem hláskování v duchu s doprovodem kývání hlavy.

Při porozumění textu jsem předložila před Štěpánku 3 obrázky. Rychle vybrala nesprávný obrázek č. 3. Poté si ale uvědomila a okomentovala, že ponožky tatínek nedostal a opět rychle vybrala správný obrázek č. 2. Trvalo to 34 vteřin.

## 2. test čtení

V druhém testu byla Štěpánka opět nervózní. V tomto období jí bylo 7 let a 3 měsíce. Četla zbrkle. Přečetla text v čase 163 sekund.



Graf 2 - Štěpánka, rychlost čtení ve 2. testu čtení

V grafu vidíme docela vyrovnané sloupce, což značí, že výkyvy nebyly velké. V 1. minutě přečetla Štěpánka 15 slov s 1 chybou, ve 2. minutě 17 slov s 1 chybou a ve 3. minutě 15 slov s 1 chybou. První chyba byla ve slově *kouzelné*. Přečetla ho jako *kouzelný*. Zaměnila tak dvě nepodobná písmena. Druhá chyba byla ve slově *pavouka*. Přečetla *pavuka*. A poslední chyba byla ve slově *rozsvítíl*, které přečetla jako *rozsítíl*. Všechna tato slova byla obtížná víceslabičná a vynechala v nich vždy 1 písmeno.

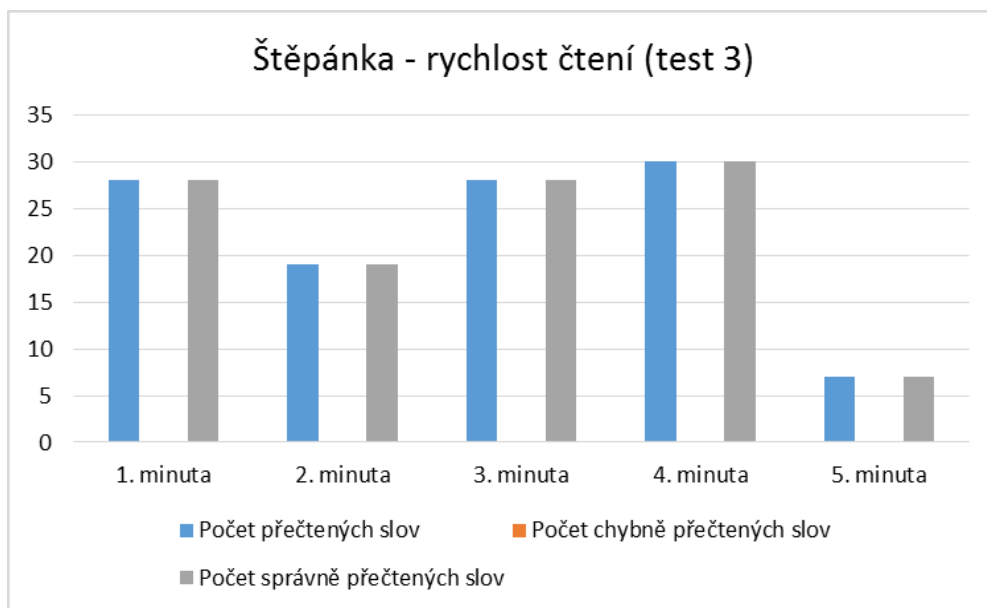
Dále se ve způsobu čtení objevovala už jistá plynulost, nejistota, obtíže ve víceslabičných slovech a souhláskových shlucích. Hláskovala slova v duchu s naznačením úst. Ale na druhou stranu jsem zachytila snahu o intonaci.

V porozumění textu jí byly předloženy obrázky v přeházeném pořadí. Obrázky nebyly seřazeny správně, i když se vracela k textu. Zaměnila 1. a 5. obrázek. Obrázky seřadila v čase 15 až 35 vteřin. Dále dostala otázky k textu, kde ale nedoplnila všude správná

slova. Chybovala u první otázky, kdy zakroužkovala odpověď, že vypravěč viděl v mracích na obloze 3 zvířata. Čas byl skoro 1 minuta.

### 3. test čtení

Třetí test byl pro mě velmi milým překvapením. Štěpánka již nebyla tak nervózní a četla hezky se snahou o intonaci. Četla 255 sekund. V té době jí bylo 7 let a 7 měsíců.



Graf 3 - Štěpánka, rychlost čtení ve 3. testu čtení

Štěpánka neudělala ve čtení celého textu jedinou chybu. Četla bez obtíží, plynule a zlepšila se v čase. V první minutě přečetla 28 slov, ve druhé minutě 19, ve třetí minutě 28, ve čtvrté minutě 30 a v páté minutě 7 slov. Spíše pro mě bylo poučením, že jsem do archu dala pouze 4 minuty. Neodhadla jsem délku čteného textu.

Ve způsobu čtení bylo vyhodnoceno čtení bez obtíží, plynulost a snaha o intonaci. Hláskovala výrazně v duchu.

V převyprávění textu vypravovala samostaně s detaily, v kontrolních otázkách k textu nechybovala a odpověděla na všechny otázky správně.

### 3.6.2 Filip

#### Rodinná anamnéza

- datum narození: červen 2009;
- rodina: úplná;
- zaměstnání matky: lékárnice;
- zaměstnání otce: mechanik;
- sourozenci: 1 sestra (5 let);
- vady, postižení: /.

#### Školní anamnéza

Dítě nastoupilo do základní školy bez odkladu. Nemá vadu řeči ani jiné. Je pravák. Při zápisu si vedl skvěle v barvách a v geometrických tvarech. Oblast sluchové analýzy a přednes básničky byl trochu horší. Byl velmi komunikativní, rád se bavil o hokeji, na který od MŠ chodil. Docházel do MŠ v Hradci Králové od 4 let. Než nastoupil do první třídy, uměl se podepsat FILIP a vyhláskovat své jméno.

Adaptace na školní prostředí bylo rychlé. Našel si ve třídě hned kamarády. Během první třídy trpěl velmi silnými rýmami, což se projevilo na jeho pozornosti i sluchu. Ve třídě se hodně hlásil a nestyděl se mluvit přede všemi. Jeho písmo bylo docela úhledné.

Měl velmi mnoho kroužků a zájmů. Docházel například na již zmíněný hokej, šachy nebo florbal. Po škole rád hrál na iPadu hry Minecraft nebo na Playstationu střílečky. Ve škole ho bavil tělocvik. V učení neměl problémy, dokonce řekl, že se občas nudí. Nejraději by měl ve škole jen dvě hodiny – matematiku a tělocvik. Rád četl s maminkou knihu o Vinnetouovi a prý mají doma hodně knížek.

#### Vypracování a vyhodnocení testu rizika poruch učení

Test jsem rozložila na půlku do dvou setkání, která mi paní učitelka dala k dispozici. Filip bral úkoly velmi vážně a byl velmi soutěživý. Stále se doptával, jak na tom je

a zda úkol splnil. V době testu mu bylo 6 let a 2 měsíce. Test proběhl v odděleném a klidném prostředí. Výsledky v jednotlivých úkolech jsou popsány v následující tabulce.

Tab. 4 - Filip, výsledky testu rizika poruch učení

Úkol / činnost	Vyhodnocení	Popis chyb
1. Rozdíly v párových obrázcích	Bez chyby	/
2. Rozdíly v párových tvarech	Bez chyby	/
3. Ukryté tvary	1 chyba	Nenašel 1 tvar.
4. Rozdíly mezi dvěma slovy	Bez chyby	/
5. Rozdíly mezi slovy nemajícími smysl	1 chyba	Záměna slova <i>sip</i> za <i>sit</i> .
6. Ukrytá slova	3 chyby	Ve slovech: <i>například</i> , <i>nepříjemný</i> , <i>nevinný</i>
7. Spojení mezi viděným a slyšeným vjemem	Bez chyby	/
8. Spojení mezi slyšeným a viděným vjemem	Bez chyby	/
9. Paměť na obrázky	Bez chyby	Zapamatoval si všechny obrázky v pořadí velmi rychle.
10. Paměť na tvary	4 chyb	Záměna 4 obrázků.
11. Paměť na řadu slov	Bez chyby	/
12. Paměť na řadu slabik	1 chyba	Slabiku <i>vap</i> slyšel jako <i>kvap</i> .
13. Zapamatovat si obrázky – vyjádřit je slovy	Bez chyby	/
14. Zapamatovat si slova – vyhledat k nim obrázky	Bez chyby	/
15. Pohotovost mluvidel	3 chyby	<i>moskyti</i> → <i>moskyty</i> <i>reflektor</i> → <i>repletor</i> <i>šofér</i> → <i>šopér</i>
16. Koordinace ruky a oka při psaní	1 chyba	Dotknutí se krajnice tužkou.
17. Vyhledávání obrázků	Bez chyby	/
18. Vyhledávání slov	2 chyby	2x nezaklepal.
19. Vnímání vlastního těla a prostoru	Bez chyby	/

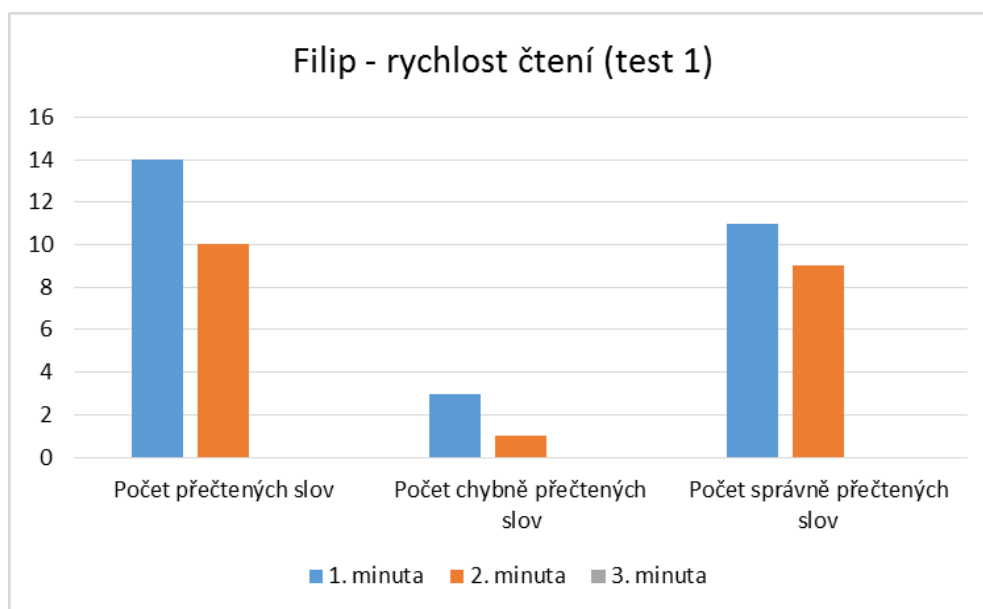


Výsledky byly zaznamenány do pracovních listů a do podoby stromu (viz příloha M). Ve stromu vidíme chybějící části u větví č. 3, 5, 7, 10, 12 a, 15, 16 a 18. Z toho Filip udělal jen jednu chybu v úkolu č. 3, 5, 12 a, 16. Dvě chyby udělal v úkolech č. 18 a více chyb v č. 6, 10 a 15. Větší obtíže tedy má ve sluchovém vnímání, proto je třeba ho rozvíjet cvičeními. Také by mohl mít potíže v zapamatování viděného případně v koordinaci pohybů úst při mluvení. Paní učitelka mi říkala, že se jí ale zdá, že má Filip často zalehlé uši z tréninků hokeje a také rýmu, která výsledky komplikuje. Z toho usuzuji, že problém se sluchovým vnímáním bude dlouhodobý.

## Vypracování a vyhodnocení diagnostických testů čtení

### 1. test čtení

U prvního testu čtení byla znát Filipova soutěživost a snaha o co nejrychlejší přečtení, i když byl upozorněn, že nejde o žádný závod. V době 1. testu bylo Filipovi 6 let a 8 měsíců. Filipovi jsem předložila text a přečetl ho velmi rychle s pár chybami. Celkový čas přečtení textu byl 89 sekund. Nepoužil žádnou pomůcku při čtení.



Graf 4 - Filip, rychlost v 1. testu čtení

V grafu vidíme, že Filip přečetl za první minutu 14 slov a chyboval u třech. Bylo to slovo *slaví*, které přečetl jako *siaví*. Tam šlo tedy o záměnu písmen, ještě zřejmě neměl

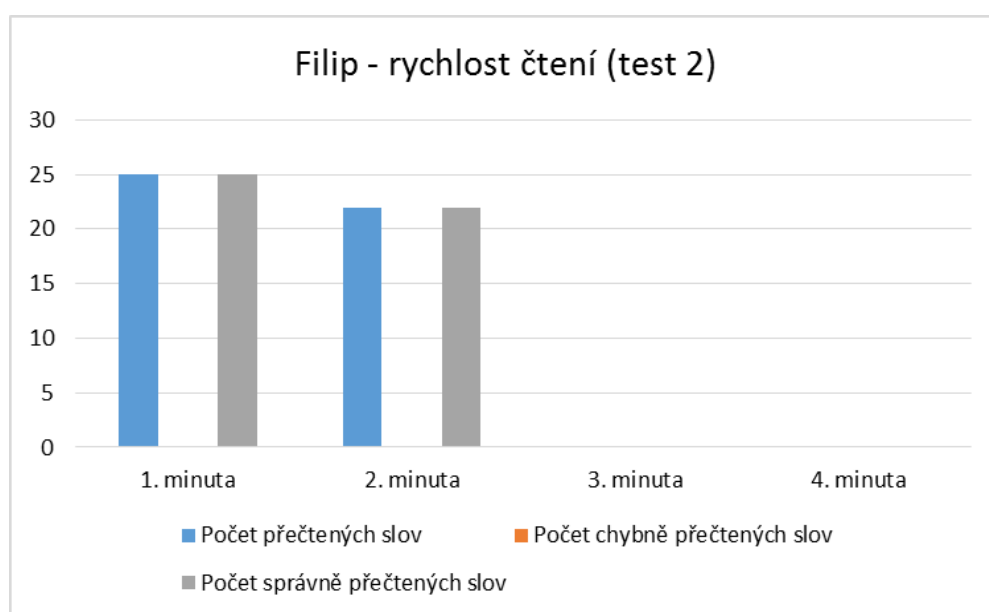
zažitá malá tiskací písmena. Další slovo bylo *dal*. Přečetl *dám*. A poslední chybované slovo v 1. minutě bylo *kytku*, jež zaměnil za *kytaru*. Ve 2. minutě přečetl 10 slov a chyboval u slova *sako*, přidal si písmeno a vzniklo mu z toho slovo *sátko*. 3. minuta není v grafu zobrazena, Filip dočetl text ve 2. minutě.

Při vyhodnocování způsobu čtení se objevilo hlasité hláskování a obtíže v souhláskových shlucích. Čtení se postupně zkvalitnilo.

V porozumění textu vybral z obrázků správný (číslo 2). Výběr mu trval 17 vteřin.

## 2. test čtení

U druhého testu jeho soutěživost stoupla. Rozhodl se u čtení stát. V období druhého testu mu bylo 7 let. Četl text v čase 111 sekund.



Graf 5 - Filip, rychlost čtení ve 2. testu čtení

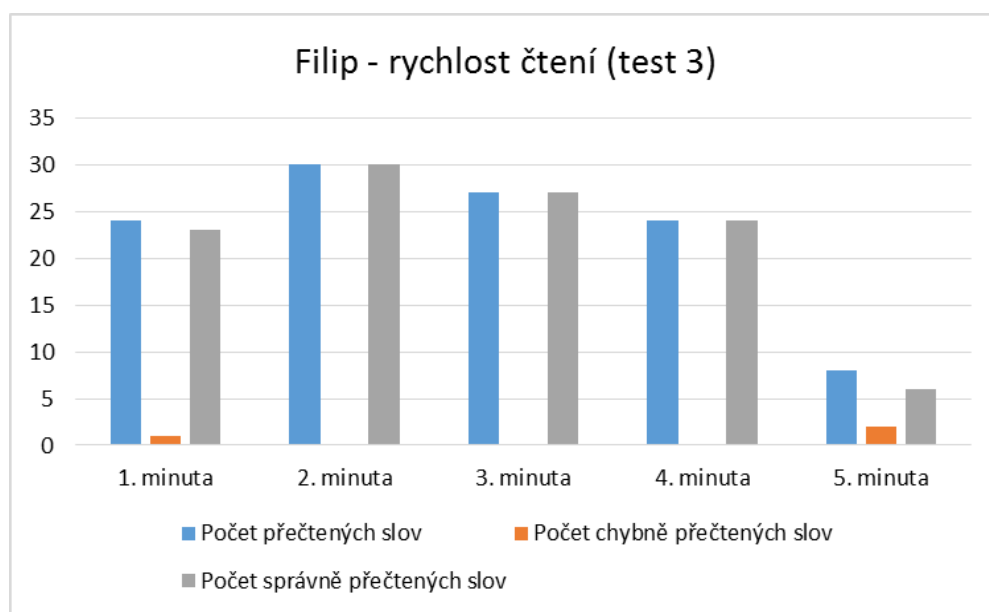
V grafu je jasně vidět, že Filip četl pouze ve 2 minutách. Výkon je v obou minutách vyrovnaný a bez chyby.

V technice čtení se objevilo hláskování hlasité ve víceslabičných slovech. To jsem vyzozorovala při čtení. Některá slova o více slabikách byly pro něj obtížná, ale nakonec je nahlas přečetl zřetelně a správně.

Porozuměl textu velmi dobře, seřadil všechny obrázky správně. Při řazení obrázků se jen málo vracel k textu a trvalo mu to celkem až 1 minutu. V doplňování slov do textu však nedoplnil všude správná slova. Zmýlil se v poslední větě, kdy zakroužkoval, že *kamarádka Xenie* viděla v mracích kamaráda Františka. Správná odpověď byla *sestra Magda*. Slova do vět doplňoval minutu a půl.

### 3. test čtení

U třetího testu jsem viděla opět soutěživost. Filip četl text 264 sekund. V té době mu bylo 7 let a 4 měsíce.



Graf 6 - Filip, rychlost čtení ve 3. testu čtení

Filip přečetl text pouze se 3 chybami. První chyba byla v 1. minutě a bylo to u slova *jsem*, kdy ho přečetl jako *jsme*. Šlo o převrácení sledu písmen. Dvě chyby udělal v poslední minutě, kdy místo *prádlo* přečetl *podle*, kde zaměnil písmena za tvarově a zvukově nepodobná a slovo *Róza* zkrátil na *Roza*, kdy zaměnil tvarově a zvukově podobné písmeno.

Některá slova četl nejistě, zvláště ty se souhláskovými shluky. Hláskoval výrazně v duchu. Nezaznamenala jsem intonaci. Také se nejprve zlepšil v čase a poté u páté minuty se zhoršil.

V převyprávění bylo třeba mu občas dopomoci, ale na otázky k textu odpověděl zcela správně.

### **3.6.3 Valérie**

#### **Rodinná anamnéza**

- datum narození: srpen 2009;
- rodina: neúplná (matka a otec rozvedeni, dítě je v péči matky);
- zaměstnání matky: obsluha výrobní linky;
- zaměstnání otce: chemik;
- sourozenci: 2 sestry (20 a 25 let);
- vady, postižení: /.

#### **Školní anamnéza**

Dítě nastoupilo do 1. ročníku základní školy bez odkladu. U zápisu bylo napsáno, že je pravák. Při zápisu si skvěle vedla ve všem, zvláště v řešení problémových úloh. Před nástupem do ZŠ Josefa Gočára navštěvovala mateřskou školu v Hradci Králové od 2,5 let. Než nastoupila do první třídy, uměla se podepsat VALÉRIE.

Adaptace na školní prostředí proběhla s obtížemi, jelikož se v té době její rodiče rozváděli. Při hodinách se nejprve hodně hlásila, v době rozvodu byla laxnější a nedávala příliš pozor. V učení i úkolech byla rychlá a bystrá, ale rozvod rodičů ji poznamenal tak, že se doma nepřipravovala na výuku.

Psala první písmena úhledně a ráda vybarvovala. O přestávkách si většinou hrála s děvčaty. Byla přátelská, ale neprůbojná. Z předmětů ve škole měla ráda český jazyk a matematiku. Neměla ráda prvouku. Věnovala se mnoha kroužkům jako je keramika,

roztleskávání a plavání. U otce má prý mnoho knih, u matky méně. S otcem v průběhu první třídy četla knihu *Bílý tesák* od Jacka Londona. Nejraději má pohádku *O Smolíčkovi*.

## Vypracování a vyhodnocení testu rizika poruch učení

Test byl dle doporučení rozložen na dvě setkání. Valérie se těšila a úkoly jí bavily. V době testování bylo Valérii 6 let a pár dní. Výsledky v jednotlivých úkolech jsou popsány v následující tabulce.

Tab. 5 - Valérie, výsledky testu rizika poruch učení

Úkol / činnost	Vyhodnocení	Popis chyb
1. Rozdíly v párových obrázcích	1 chyba	V párovém obrázku lodí.
2. Rozdíly v párových tvarech	Bez chyby	/
3. Ukryté tvary	Bez chyby	/
4. Rozdíly mezi dvěma slovy	1 chyba	Ve slovech sít – snít.
5. Rozdíly mezi slovy nemajícími smysl	1 chyba	U slova <i>zaf</i> – <i>zaf</i> řekla, že jsou slova rozdílná.
6. Ukrytá slova	Bez chyby	/
7. Spojení mezi viděným a slyšeným vjemem	1 chyba	kůň
8. Spojení mezi slyšeným a viděným vjemem	Bez chyby	/
9. Paměť na obrázky	2 chyby	Záměna 2 obrázků.
10. Paměť na tvary	2 chyby	/
11. Paměť na řadu slov	Bez chyby	/
12. Paměť na řadu slabik	1 chyba	Záměna slova <i>mer</i> na <i>mek</i>
13. Zapamatovat si obrázky – vyjádřit je slovy	Bez chyby	/
14. Zapamatovat si slova – vyhledat k nim obrázky	Bez chyby	/
15. Pohotovost mluvidel	2 chyby	<i>teploměr</i> → <i>teproměr</i> <i>deduktivní</i> → <i>dedutivní</i>
16. Koordinace ruky a oka při psaní	Bez chyby	/
17. Vyhledávání obrázků	Bez chyby	Udělala 1 chybu, ale poté ji vygumovala.
18. Vyhledávání slov	1 chyba	1x nezaklepala.

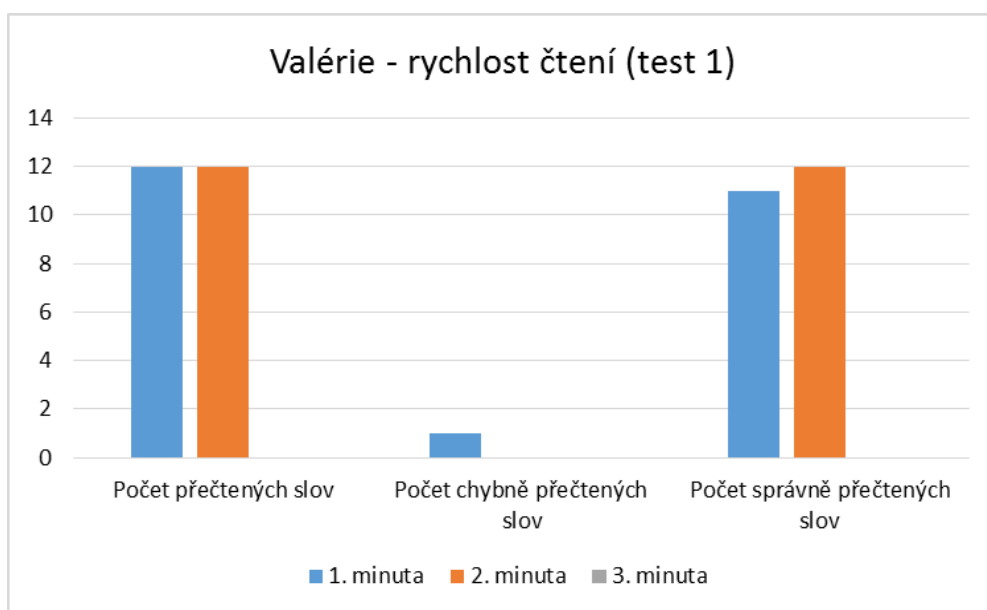
Úkol / činnost	Vyhodnocení	Popis chyb
19. Vnímání vlastního těla a prostoru	2 chyby	2 chyby v „pravou ruku na hlavu a levou ruku na ústa“ a „pravou ruku na pravé koleno a levou na ústa“.

Výsledky byly zaznamenány do pracovních listů a do podoby stromu (viz příloha N). Ve stromě vidíme, že Valérie jedenkrát chybovala v úkolech č. 1, 4, 5, 7, 12 a, 18 a dvakrát v úkolech č. 9, 10, 15, 19. Z výsledků můžeme vyvodit, že by se měla zaměřit na rozvíjení zapamatování viděného, tedy na optickou paměť, která jí může činit potíže při čtení. Dále na rozvíjení koordinaci pohybů úst při mluvení a cvičení na rozvíjení vnímání vlastního těla a prostoru.

## Vypracování a vyhodnocení diagnostických testů čtení

### 1. test čtení

Test přijala Valérie s klidem, nebrala to jako nic závažného. V období prvního testu jí bylo 6 let a 6 měsíců. Četla opatrně, ale celá slova najednou. Čtení bylo bez intonace, ale skoro bez chyby. Celková rychlost ve čtení bylo 117 sekund a použila při čtení záložku.



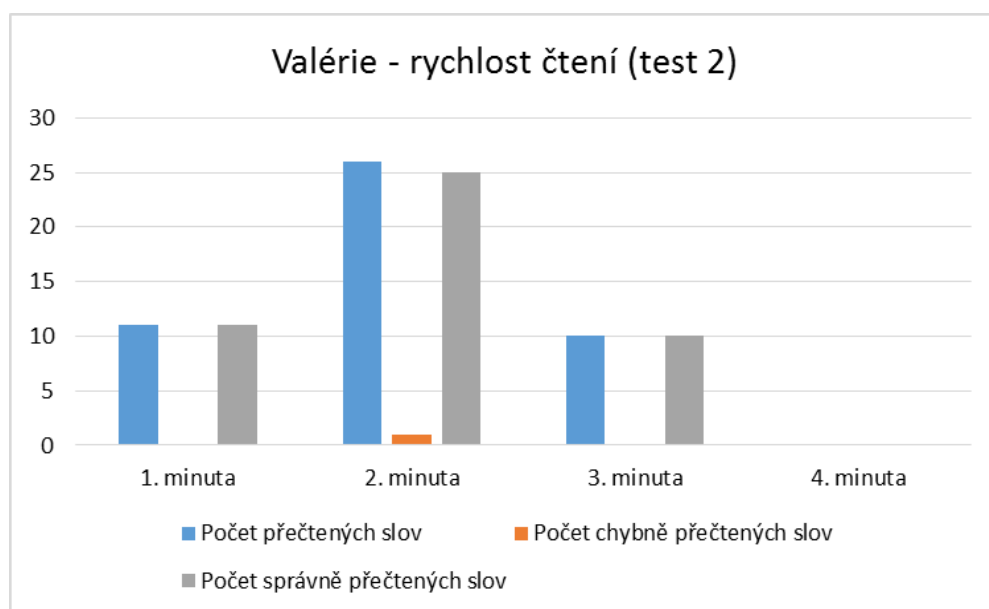
Graf 7 - Valérie, rychlost čtení v 1. testu čtení

Graf ukazuje celkem vyrovnaný výkon ve 2 minutách. V 1. minutě udělala Valérie jednu chybu a to ve slově *Já*. Slovo přečetla jako *Je*. Objevilo se nejisté čtení a u slova *pátek* se zastavila delší dobu. Čtení se postupně zlepšilo a zkvalitnilo. Zaznamenala jsem hláskování v duchu, jelikož otevírala neslyšně ústa.

V porozumění textu po předložení 3 obrázků vybrala obrázek špatný (č. 3). Byla zmatená, myslela si, že v textu tatínek nedostal pásek. Obrázek vybírala 12 vteřin.

## 2. test čtení

K druhému testu přistupovala Valérie stejně jako k prvnímu. Klidně a s rozvahou. V té době jí bylo už 6 let a 10 měsíců. Text byl přečten v čase 152 sekund.



Graf 8 - Valérie, rychlost čtení ve 2. testu čtení

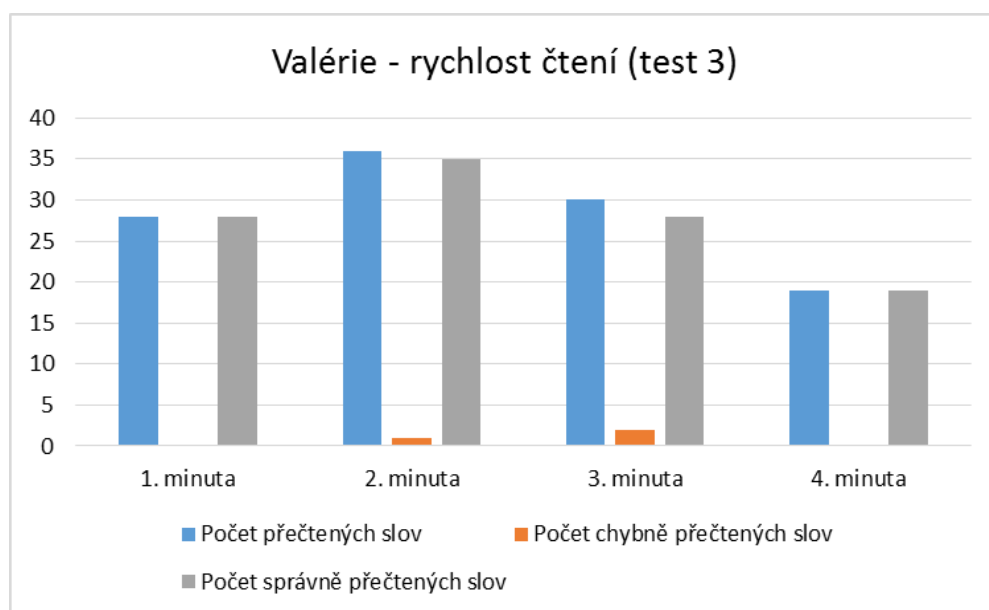
V grafu druhého testu vidíme, že je velký rozdíl mezi počtem přečtených slov v 1., 2. a 3. minutě. Valérie se zastavila totiž u slova *Xenie* v 1. minutě. Nešlo jí utvořit s písmenem *X* [iks] slovo. Nakonec se jí to ale povedlo. V druhé minutě chybovala u slova *viděl*, kde podvědomě přidala písmeno *a* na konec → *viděla*.

Ve způsobu čtení se objevilo čtení nejisté, ale plynulé a obtíže v souhláskových shlucích. Také jsem zaznamenala snahu o intonaci. Čtení se postupně zlepšilo a těžší slova hláskovala v duchu delší dobu.

V porozumění seřadila obrázky správně a nevracela se k textu. Čas byl 40 sekund. Při doplnění slov do vět doplnila do všech vět správná slova a to v čase 50 vteřin.

### 3. test čtení

V době třetího testu bylo Valérii 7 let a 3 měsíce. Četla klidně a plynuleji. Text přečetla za 217 sekund.



Graf 9 - Valérie, rychlost čtení ve 3. testu čtení

Graf ukazuje, že Valérii stačily 4 minuty na přečtení textu. Chybu udělala až ve 2. minutě u slova *byla*, které přečetla jako *byly*. Nahradila tak písmeno *z* jemu nepodobné. Ve 3. minutě nahradila spojku *a* písmenem *o* a slovo *hadr* slovem *hrát*. Ve 4. minutě ve slově *ležela* udělala poslední chybu. Přečetla *leželo*.

Čtení bylo bez obtíží a plynulé a zaznamenala jsem snahu o intonaci. Čtení se sice zrychlilo, ale s tím se dostavila i chybovost. Hláskovala výrazně v duchu.

Text převyprávěla samostatně a s detaily a odpověděla na všechny otázky správně.



### 3.6.4 Eva

#### Rodinná anamnéza

- datum narození: červenec 2008;
- rodina: doplněná (nevlastní otec a nevlastní bratr);
- zaměstnání matky: sekretářka;
- zaměstnání nevlastního otce: IT technik;
- sourozenci: 1 nevlastní bratr (9 let);
- vady, postižení: vada řeči (rotacismus, rotacismus bohemicus, lambdacismus).

#### Školní anamnéza

Eva nastoupila do základní školy s ročním odkladem. U zápisu byla napsána vada řeči a že dítě dochází ke klinickému logopedovi. Při zápisu byla velice nervózní, ale zvládla nejlépe geometrické tvary a barvy. U přednesu se zadýchávala stoupající nervozitou. U dítěte bylo v MŠ podezření na úzkostlivost. Před nástupem do ZŠ Josefa Gočára navštěvovala mateřskou školu v Hradci Králové od 4 let. Než nastoupila do první třídy, uměla se podepsat EVA.

Ve škole si zvykala zpočátku těžce, občas plakala kvůli tomu, že nestíhala tempo paní učitelky. V hodinách se vůbec nehlásila, i když správnou odpověď věděla. Když ji paní učitelka vyvolala, tak se hlasitě nadechovala než řekla odpověď. Má velký strach z neúspěchu.

Při psaní držela tužku pevně a hodně ryla do papíru. O přestávkách si hrávala vzadu na koberci se spolužákem. Nebyla příliš společenská. Ve volných chvílích nejraději jezdila na výlety. Hodně sportovala. Její neoblíbenější předmět ve škole byl matematika. Neměla příliš ráda anglický jazyk. Měla ráda knihy na pokračování - *Deník malého poseroutky* od Jeffa Kinneyho, které začala číst už na konci první třídy. Knihy od tohoto autora jí doporučil její bratr.

## Vypracování a vyhodnocení testu rizika poruch učení

Test jsem též rozdělila na dvě setkání. Eva byla seznámena s úkoly, každého se hodně bála. Tehdy bylo Evě 7 let a 3 měsíce. Měly jsme na úkoly čas a klid v prázdné třídě. Výsledky v jednotlivých úkolech jsou popsány v následující tabulce.

Tab. 6 - Eva, výsledky testu rizika poruch učení

Úkol / činnost	Vyhodnocení	Popis chyb
1. Rozdíly v párových obrázcích	Bez chyby	/
2. Rozdíly v párových tvarech	Bez chyby	/
3. Ukryté tvary	2 chyby	/
4. Rozdíly mezi dvěma slovy	Bez chyby	/
5. Rozdíly mezi slovy nemajícími smysl	Bez chyby	/
6. Ukrytá slova	Bez chyby	/
7. Spojení mezi viděným a slyšeným vjemem	1 chyba	Záměna opice a slepice.
8. Spojení mezi slyšeným a viděným vjemem	1 chyba	Záměna osla a prasátka.
9. Paměť na obrázky	4 chyby	Záměna 4 obrázků.
10. Paměť na tvary	1 chyba	Přesunutí 1 obrazce.
11. Paměť na řadu slov	Bez chyby	/
12. Paměť na řadu slabik	Bez chyby	/
13. Zapamatovat si obrázky – vyjádřit je slovy	Bez chyby	/
14. Zapamatovat si slova – vyhledat k nim obrázky	1 chyba	Nevěděla, kam zařadit konvici.
15. Pohotovost mluvidel	Bez chyby	Zadrhávání, špatná výslovnost R.
16. Koordinace ruky a oka při psaní	1 chyba	1 dotyk krajnice
17. Vyhledávání obrázků	Bez chyby	/
18. Vyhledávání slov	Bez chyby	/
19. Vnímání vlastního těla a prostoru	Bez chyby	/

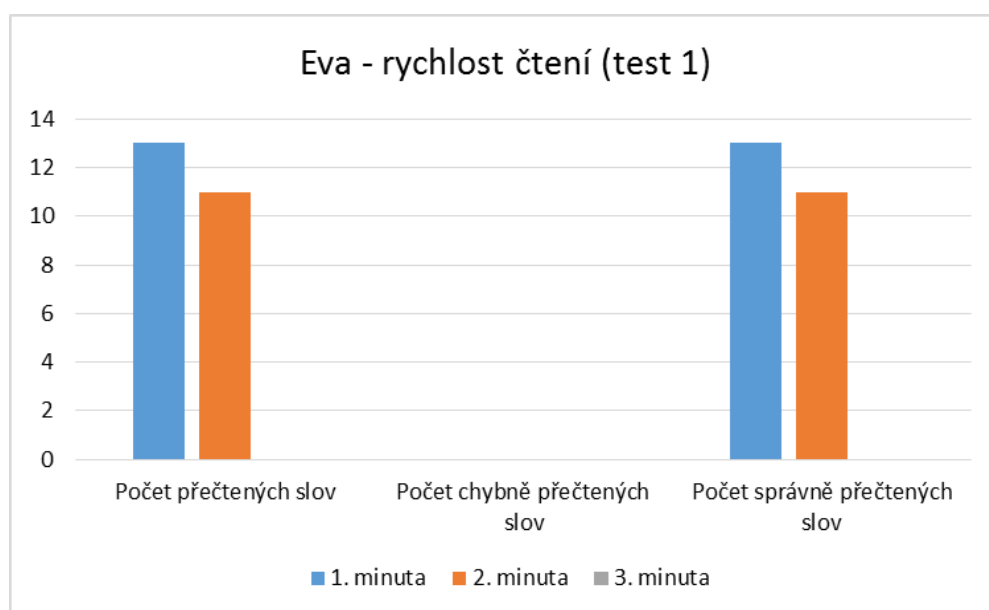
Výsledky byly zaznamenány do pracovních listů a do podoby stromu (viz příloha O). Strom ukazuje 1 chybu v úkolech č. 7, 8, 10, 14 a 16. Dvě chyby se objevily v úkolu č. 3. Více chyb bylo v úkolu č. 9. Z toho vyplývá, že Eva by mohla mít obtíže v optickém vnímání (zejména v paměti) a samozřejmě v koordinaci pohybů úst

při mluvení, což víme z její anamnézy. Motorika řeči je v jejím případě věc složitější a potřebuje pravidelné zásahy odborné péče.

## Vypracování a vyhodnocení diagnostických testů čtení

### 1. test čtení

V prvním testu čtení se projevila Eva velmi bojácně. Četla tiše. Také se zadýchávala při čtení a nedodržovala konec věty. V této době jí bylo 7 let a 7 měsíců. Text přečetla za 116 sekund a použila prst k ukazování si při čtení.



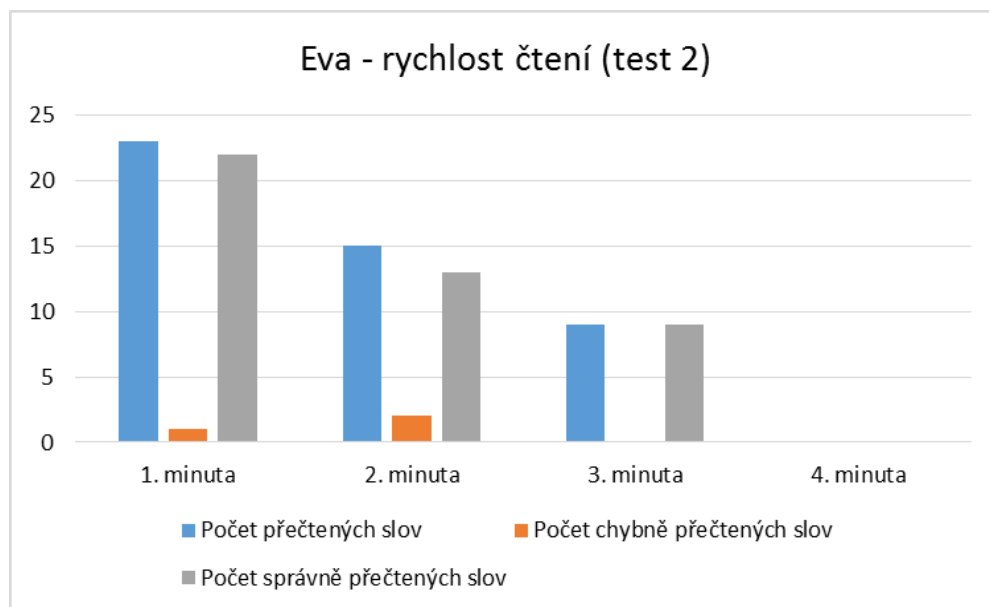
Graf 10 - Eva, rychlost čtení v 1. testu čtení

I přes to přečetla text zcela bez chyby. V grafu vidíme, že stihla text přečíst za dvě minuty. Ve čtení se objevily drobné zastávky u slov se souhláskovými shluky a u slov z více slabik. Hláskovala v duchu s pokýváním hlavy.

V porozumění textu vybrala obrázek sice s dlouhým přemýšlením, ale zato správný (č. 2). Trvalo jí to 1 minutu.

## 2. test čtení

V druhém testu byla Eva stále uzavřená. V tomto období jí bylo 7 let a 11 měsíců. Při čtení se zadržovala a opakovala slova, což můžeme považovat za dvojí čtení. Přečetla text v čase 157 sekund.



Graf 11 - Eva, rychlost čtení ve 2. testu čtení

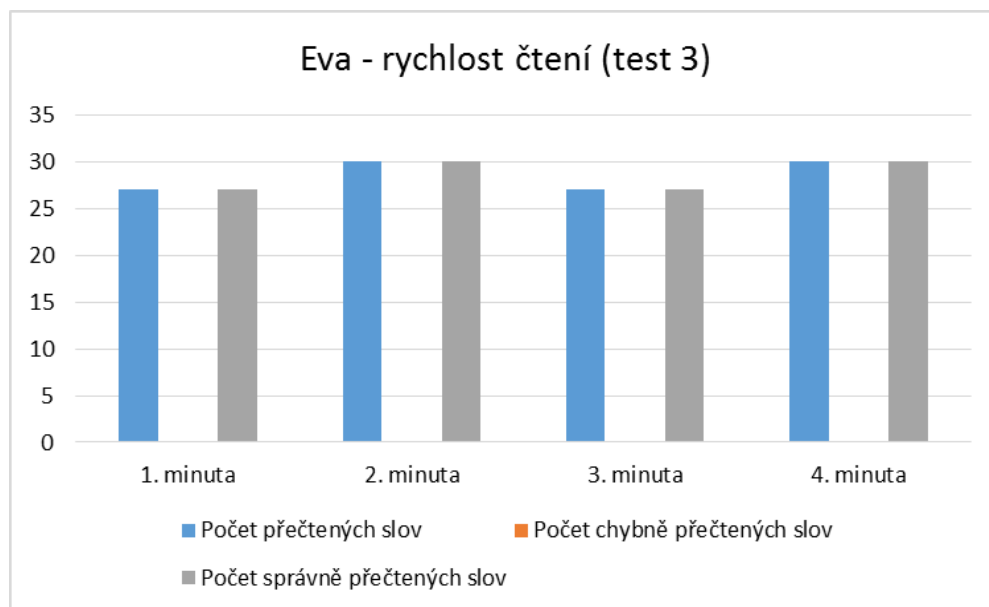
V grafu je vidět zhoršení v čase, ale text přečetla do 4 minut. V 1. minutě se objevilo dvojí čtení, když přidala tytéž slova za výňatek z textu *na svatbu*. Totéž se stalo ve 2. minutě, kdy zopakovala slovo *pavouka*. Ve 2. minutě udělala ještě chybičku, když přidala na konec slova *viděl* písmeno *a* → *viděla*.

Ve způsobu čtení jsem zaznamenala nejisté čtení, dvojí čtení a Eva se postupně zhoršila ve čtení a poté zase zlepšila. Obtížná slova si hláskovala několikrát v duchu a naznačením hlavy.

V porozumění textu seřadila obrázky ve správném pořadí v čase 1 minuta. V doplňování slov do textu však nedoplnila správné slovo u poslední věty a doplnila slova *kamarádka Xenie* stejně jako Filip. Velmi se bála neúspěchu a vybírala slova do vět nad 2 minuty.

### 3. test čtení

Ve třetím testu byla Eva stále nervózní a měla špatné tempo ve čtení. Ale mile mě překvapilo, že se ztratilo dvojí čtení a co se chybovosti týče, byla na tom výborně. Přečetla text za 223 sekund. V té době jí bylo už 8 let a 3 měsíce.



Graf 12 - Eva, rychlost čtení ve 3. testu čtení

Eva přečetla text sice s úzkostí, ale bez chyby. Počet slov byl vcelku vyrovnaný, nijaký větší výkyv. V 1. minutě Eva přečetla 27 slov, ve 2. minutě 30, ve 3. minutě opět 27 slov a ve 4. minutě zase 30 slov. Výrazně hláskovala v duchu jen čtyř a více písmenková slova. Četla bez obtíží.

Text převyprávěla stručně, chtěla to mít spíše co nejrychleji za sebou. Všechny otázky k textu zodpověděla správně s jistotou.

### 3.6.5 Matěj

#### Rodinná anamnéza

- datum narození: leden 2009;
- rodina: neúplná (dítě je v péči matky, otec není uveden v materiálech dítěte);
- zaměstnání matky: soukromé podnikání s kosmetikou;
- zaměstnání otce: nezjištěno;
- sourozenci: 1 bratr (20 let);
- vady, postižení: vada řeči (rotacismus).

#### Školní anamnéza

Dítě nastoupilo do 1. ročníku základní školy s ročním odkladem. U zápisu bylo napsáno, že má vadu řeči a že má nevyhraněnou laterální laterality. Výborně si Matěj vedl u zápisu v tvarech, barvách a v přednesu. Projevil velkou zvědavost už v MŠ. Před nástupem do ZŠ Josefa Gočára navštěvoval mateřskou školu v okolí Hradce Králové od 3 let. Než dítě nastoupilo do první třídy, uměl se podepsat MATĚJ i uměl napsat své druhé jméno MAX.

Na začátku roku se hodně hlásil a byl velmi aktivní. Adaptace na školní prostředí byla těžká. Chlapec nevydržel dlouho v lavici, paní učitelka měla podezření na hyperaktivitu. V úkolech byl střídavě rychlý i pomalý. Někdy se zahleděl a přestal pracovat.

Při psaní nevydržel dlouho sedět. Občas se objevilo převrácení písmen (např. E, J). Přestávka byla pro něj krátká, rád si hrál na koberci s pexesem. Byl přátelský. Ve volných chvílích si rád hrál s legem. Domácí úkoly si dělal většinou sám. Chodil na kroužky: keramika, florbal, zpěv, fotbal, hra na flétnu. Ve škole mu podle něj nešel anglický jazyk (výslovnost) a český jazyk (háčky a čárky nad písmeny). Jako oblíbenou knížku měl *Dobrodružství veverky Zrzečky* od Josefa Zemana. U babičky a u dědy má hodně knih.

## Vypracování a vyhodnocení testu rizika poruch učení

Test jsem rozložila na polovinu opět do dvou setkání. Matěj se na test těšil, bavilo ho objevovat rozdíly v obrázcích i jiné. V té době mu bylo 6 let a 8 měsíců. Výsledky v jednotlivých úkolech jsou popsány v následující tabulce.

Tab. 7 - Matěj, výsledky testu rizika poruch učení

Úkol / činnost	Vyhodnocení	Popis chyb
1. Rozdíly v párových obrázcích	Bez chyby	Dlouho přemýšlel a pozorně obrázky prohlížel.
2. Rozdíly v párových tvarech	Bez chyby	/
3. Ukryté tvary	2 chyby	Nenalezení 2 tvarů.
4. Rozdíly mezi dvěma slovy	Bez chyby	/
5. Rozdíly mezi slovy nemajícími smysl	Bez chyby	/
6. Ukrytá slova	1 chyba	Ve slově <i>křehký</i> .
7. Spojení mezi viděným a slyšeným vjemem	1 chyba	Zapomenutí slova <i>kůň</i> .
8. Spojení mezi slyšeným a viděným vjemem	1 chyba	Zapomenutí slova <i>kachna</i> .
9. Paměť na obrázky	4 chyby	Záměna 4 obrázků.
10. Paměť na tvary	3 chyby	Záměna 3 obrázků.
11. Paměť na řadu slov	Bez chyby	/
12. Paměť na řadu slabik	1 chyba	Místo slabiky <i>duk</i> vyslovil <i>dup</i> .
13. Zapamatovat si obrázky – vyjádřit je slovy	Bez chyby	/
14. Zapamatovat si slova – vyhledat k nim obrázky	Bez chyby	/
15. Pohotovost mluvidel	Bez chyby	(Vynechávání písmene R)
16. Koordinace ruky a oka při psaní	2 chyby	2 dotyky krajnice
17. Vyhledávání obrázků	Bez chyby	/
18. Vyhledávání slov	2 chyby	2x nezaklepal.
19. Vnímání vlastního těla a prostoru	Bez chyby	/

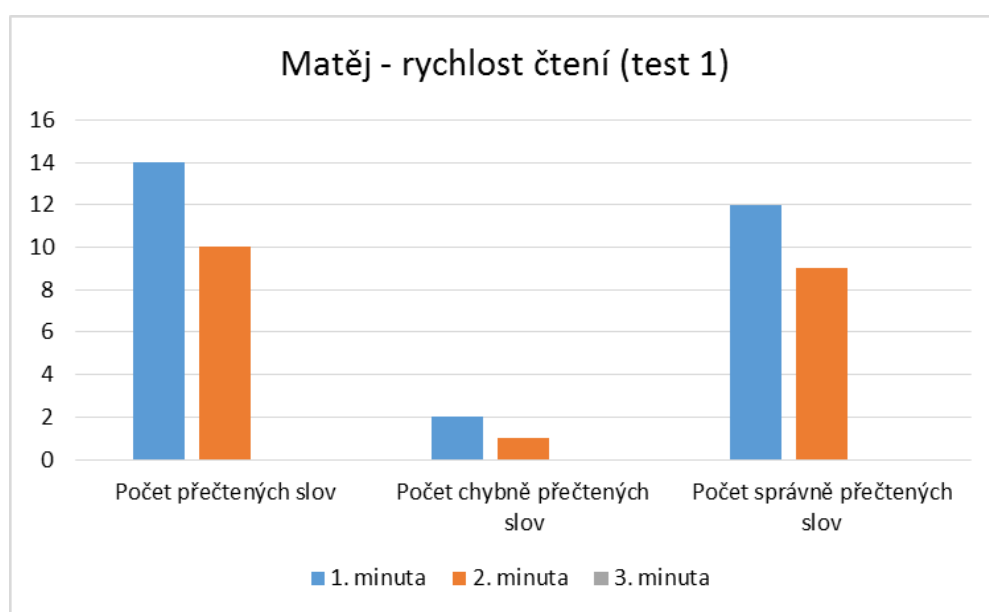
Výsledky byly zaznamenány do pracovních listů a do podoby stromu (viz příloha P). Strom ukazuje jednu chybu ve cvičení č. 6, 7, 8, 12 a. Dvě chyby v úkolech č. 3, 16, 18. Tři a více chyb v cvičeních č. 9 a 10. Matěj má určité obtíže ve sluchovém vnímání.

Proto by chtělo se v 1. ročníku zaměřit na jeho rozvíjení. Dále by chtělo zapracovat na rozvíjení spojování zrakových, sluchových a pohybových vjemů neboli intermodálním kódování. To souvisí i s pamětí, která dělá Matějovi též problémy. Cvičení na rozvíjení optické paměti by byly více než vhodné. Může se to poté odrazit na jeho čtení a pamatování si tvarů písmen.

## Vypracování a vyhodnocení diagnostických testů čtení

### 1. test čtení

Matěj se na čtení těšil. Ptal se mě, o čem text bude. Nic jsem mu neprozradila. Po přečtení byl zamyšlený. V době prvního testu bylo Matějovi 7 let a 1 měsíc. Text přečetl s drobnými chybami za 120 sekund bez záložky či prstu.



Graf 13 - Matěj, rychlost čtení v 1. testu čtení

Výsledky jsou jasně vidět. Matěj ve čtení udělal 3 chyby ve 3 slovech. První ve slově *pátek*, kde nevyslovil na konci hlásku *k*. Ve slově *dal* přidal čárku nad hlásku *a*. Třetí chyba byla ve slově *kapsu*. Přečetl ho jako *kapsách*, tedy si zaměnil a přidal písmena.

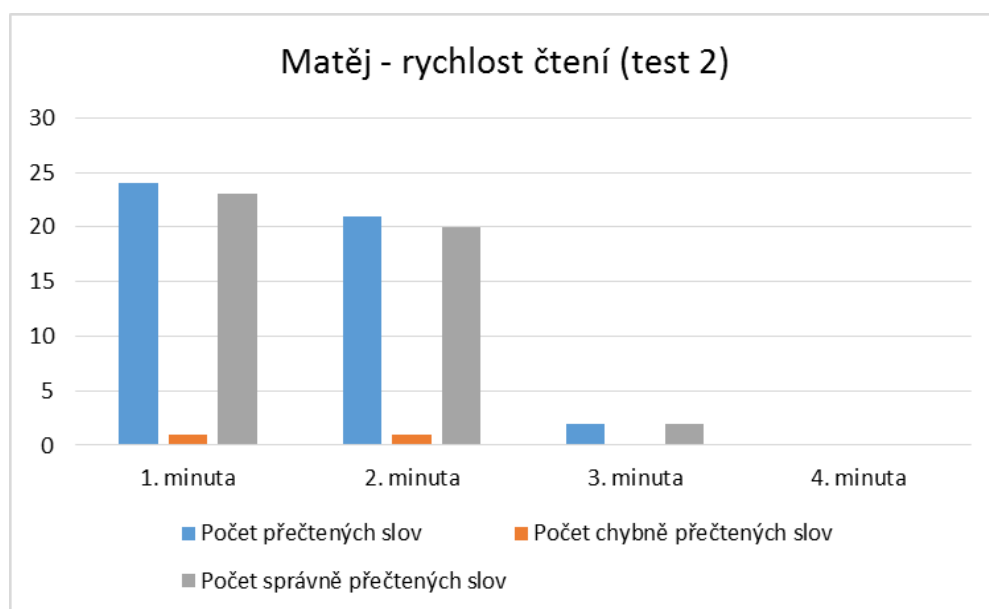


Způsob čtení byl nejistý, měl obtíže v souhláskových shlucích a ve víceslabičných slovech. Čtení se časově zhoršilo. Četl hláskováním v duchu a otevíral při čtení neslyšně ústa.

V porozumění textu byl ale velmi přesný a vybral za méně než 5 vteřin správný obrázek k textu. Dokonce i svůj výběr slovně hezky odůvodnil. Zapamatoval si přesně slovo *kytka*.

## 2. test čtení

Na druhý test se Matěj hodně těšil a opět se ptal, o čem bude dnes číst. V tomto období mu bylo 7 let a 5 měsíců. Četl pěkně v čase 124 sekund. Čtení bylo plynulé.



Graf 14 - Matěj, rychlost čtení ve 2. testu čtení

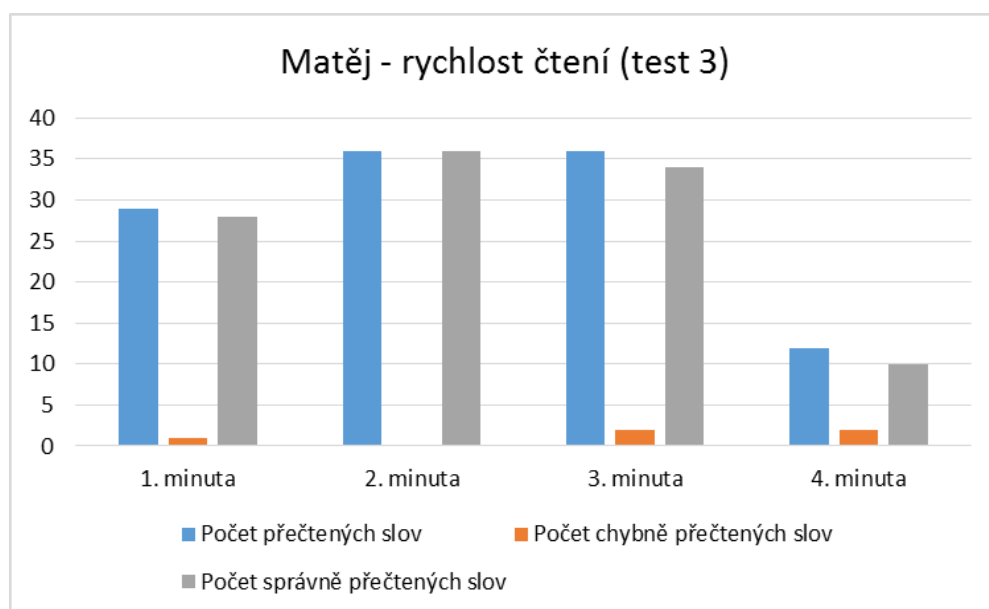
V 1. minutě zopakoval Matěj hlásku *s* před slovo *strýce*. Ve 2. minutě zaměnil ve slově *pandu* konečnou hlásku na *a*. V minulém i v tomto testu došlo k domýšlení si slov ve snaze urychlení čtení.

V způsobu čtení se objevily obtíže ve víceslabičných slovech a v souhláskových shlucích, které mu trvaly déle přečíst. Hláskoval v duchu. Ale zachytila jsem snahu o intonaci.

Chyby v technice čtení se týkají záměn písmen anebo přidání písmen. V porozumění textu neseřadil obrázky správně. Zaměnil obrázek č. 2 a č. 3. Jednalo se o obrázky mraků. Seřazení mu trvalo 36 vteřin bez vracení se k textu. Do vět doplnil správná slova až na první. Zakroužkoval, že vypravěč viděl v mracích 3 zvířata. Jednalo se pouze o 2 zvířata. Dosazení slov do vět mu trvalo 1 minutu a 4 vteřiny.

### 3. test čtení

Třetí test byl náročnější. Matěj četl hodně rychle a udělal zbytečné chyby ve čtení. Bylo mu 7 let a 10 měsíců. Text přečetl za 205 sekund.



Graf 15 - Matěj, rychlost čtení ve 3. testu čtení

V 1. minutě Matěj přečetl slovo *Xawě* jako *Iksawě*. Čekala jsem, zda toto slovo někdo takto přečte. Zatím byl jediný z této šestice. Ve 2. minutě přidal celé slovo *jsem* do slovního spojení „já se začal třást“. Slovo *hadr* přeměnil záměnou písmen na *hrad* ve 3. minutě. Poté vynechal u slova *na* hlásku *n*. V poslední minutě přidal písmena do slova *koši* a přečetl *košíku* a slovo *staré* přečetl jako *straně*.

Způsob čtení byl vyhodnocen s tím, že Matěj sice četl plynule, ale měl obtíže v souhláskových shlucích a čtení se postupně zhoršovalo. Matěj hláskoval výrazně v duchu jen čtyř a více písmenková slova. Opět zaznamenána intonace.

Text převyprávěl samostatně a s detaily, nevracel se k textu. Odpověděl na všechny doplňující otázky správně.

### **3.6.6 Honza**

#### **Rodinná anamnéza**

- datum narození: srpen 2008;
- rodina: úplná;
- zaměstnání matky: úřednice;
- zaměstnání otce: úředník;
- sourozenci: /;
- vady, postižení: /

(Nutno dodat, že se skutečně jmenuje Honza, nikoliv Jan. Je tak psán všude.)

#### **Školní anamnéza**

Dítě nastoupilo do 1. ročníku základní školy s ročním odkladem. U zápisu si vedl výborně ve všech oblastech. Před nástupem do ZŠ Josefa Gočára navštěvoval mateřskou školu v Hradci Králové od 4 let. Než nastoupil do první třídy, uměl se podepsat HONZA.

Na začátku roku byl velmi aktivní a již od prvních dnů se jevil jako bystrý chlapec. Adaptace a školní prostředí byla rychlá, chlapec pracoval rychle a měl rozvážnou povahu.

Psal velmi rychle a úhledně. Písmena si zapamatoval rychle. Byl spíše introvertní a svou pozornost věnoval jedné kamarádce, se kterou se přátelí od mateřské školy. Ve volných chvílích rád stavěl a s tatínkem řešil hlavolamy. Chodil na kroužky: šachy, Aikido, ping pong a na atletiku. Ve škole ho bavila matematika, kterou rád počítá i doma s tatínkem. Neměl obavy z ničeho ve škole. Doma má spoustu knih a nejraději s tatínkem četl *Jirkův tajný klíč k vesmíru* od Stephena Hawkinga.

## Vypracování a vyhodnocení testu rizika poruch učení

Test proběhl ve dvou setkáních. Honza neprojevil obavy, byl spíše zvědavý a ptal se, proč to děláme. V době testování mu bylo 7 let a jeden měsíc. Výsledky v jednotlivých úkolech jsou popsány v následující tabulce.

Tab. 8 - Honza, výsledky testu rizika poruch učení

Úkol / činnost	Vyhodnocení	Popis chyb
1. Rozdíly v párových obrázcích	Bez chyby	/
2. Rozdíly v párových tvarech	Bez chyby	/
3. Ukryté tvary	1 chyba	/
4. Rozdíly mezi dvěma slovy	Bez chyby	/
5. Rozdíly mezi slovy nemajícími smysl	1 chyba	Řekl, že slova toř – toř jsou jiná.
6. Ukrytá slova	Bez chyby	/
7. Spojení mezi viděným a slyšeným vjemem	Bez chyby	/
8. Spojení mezi slyšeným a viděným vjemem	Bez chyby	/
9. Paměť na obrázky	2 chyby	Záměna 2 obrázků.
10. Paměť na tvary	Bez chyby	/
11. Paměť na řadu slov	Bez chyby	/
12. Paměť na řadu slabik	Bez chyby	/
13. Zapamatovat si obrázky – vyjádřit je slovy	Bez chyby	/
14. Zapamatovat si slova – vyhledat k nim obrázky	Bez chyby	/
15. Pohotovost mluvidel	Bez chyby	/
16. Koordinace ruky a oka při psaní	Bez chyby	/
17. Vyhledávání obrázků	Bez chyby	/
18. Vyhledávání slov	2 chyby	2x nezaklepal.
19. Vnímání vlastního těla a prostoru	Bez chyby	/

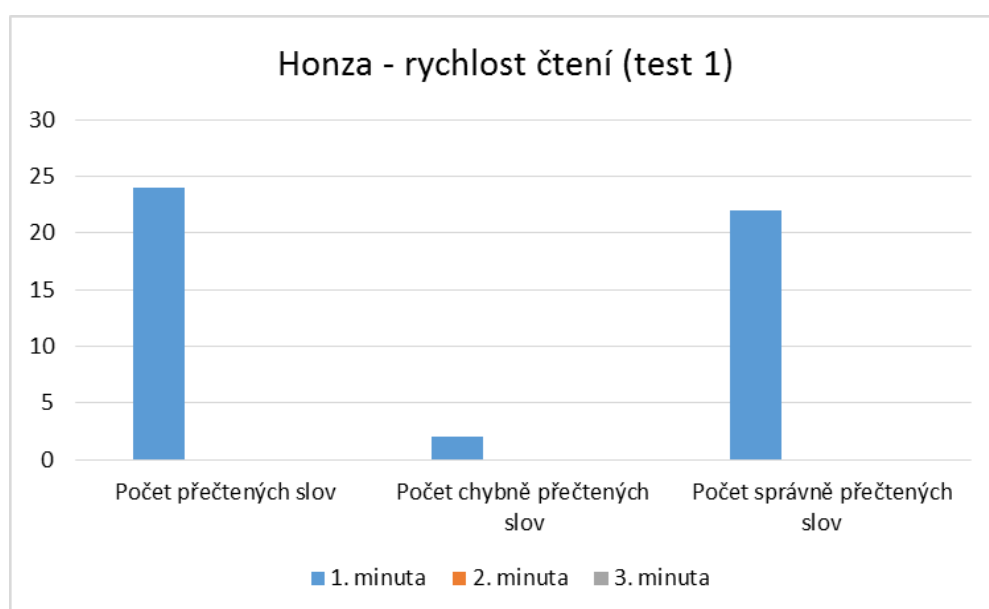
Výsledky byly zaznamenány do pracovních listů a do podoby stromu (viz příloha Q). Strom ukazuje jednu chybu v úkolech č. 3 a 5. Dvě chyby udělal v úkolech č. 9 a 18. Je potřeba trénovat v oblasti sluchového vnímání a v oblasti zapamatování viděného. Ale

řekla bych, že nedostatky jsou drobné. Z toho usuzuji, že obtíže ve čtení by měly být malé.

## Vypracování a vyhodnocení diagnostických testů čtení

### 1. test čtení

Honza byl při testu klidný, ptal se pouze, proč text čteme a co má přesně dělat. Přečetl text s použitím záložky za 23 sekund, což bylo velmi rychle v porovnání s ostatními žáky. V době 1. testu čtení mu bylo 7 let a šest měsíců.



Graf 16 - Honza, rychlost čtení v 1. testu čtení

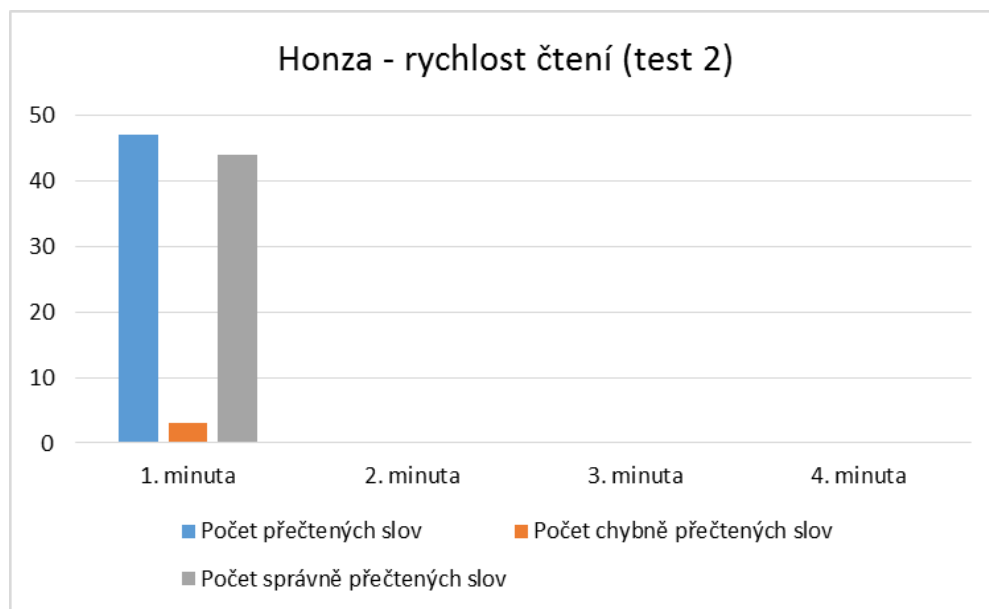
Celý text přečetl v 1. minutě a udělal pouhé 2 chyby. První chyba byla u slova *salám*, kde přidal před toto slovo písmeno *s*. Druhá chyba byla ve slově *pásek*, kde opět přidal písmeno *k*, tentokrát na konec slova.

Ve způsobu čtení se objevila plynulost, potíž ve čtení víceslabičných slov. Tato slova trvala logicky Honzovi déle přečíst.

Textu porozuměl dobře a vybral obrázek č. 2, tedy správný za 6 sekund s jistotou.

## 2. test čtení

Na druhý test se Honza těšil. O testu řekl prý i tatínkovi. Bylo mu už 7 let a 10 měsíců. Četl nejprve nejistě, ale pak i plynule v čase 49 sekund.



Graf 17 - Honza, rychlost čtení ve 2. testu čtení

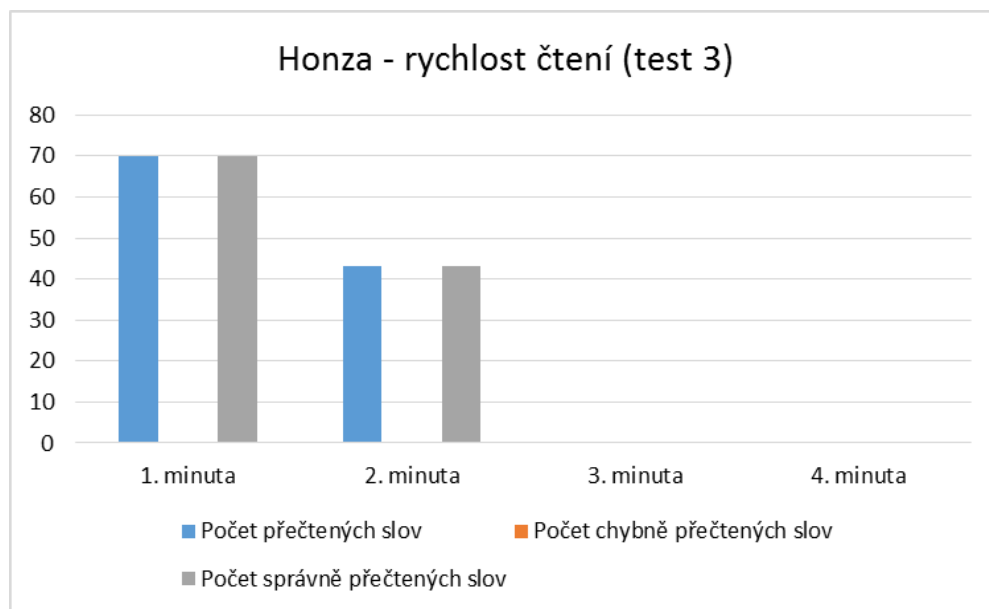
Honza text opět přečetl v 1. minutě. Udělal v celém textu dohromady 3 chyby. V textu se hodně zadýchal. První chyba byla, že přečetl dvakrát slovo *na*. Druhá chyba byla obdobná, přidal písmeno *a* zase před spojku *a*. A třetí chyba byla opět přídavek, tentokrát ve slově *přistáli*, kde přečetl slovo jako *přisťáli*. Obě písmena *s* byla výrazně oddělená.

Ve způsobu čtení čte Honza nejistě, ale plynule. Čtení je ale zatím stále bez intonace.

Obrázky v porozumění seřadil v čase 12 vteřin a zcela správně. Do všech vět doplnil správná slova. Časový interval byl opět velmi rychlý - 43 vteřin.

### 3. test čtení

Třetí test měl opět klidný průběh. Honzovi bylo už 8 let a 2 měsíce. Text přečetl bez obtíží za 94 sekund.



Graf 18 - Honza, rychlost čtení ve 3. testu čtení

Honza přečetl text ve dvou minutách naprosto bez chyby. Ve způsobu čtení četl bez obtíží, plynule a už dobře s intonací.

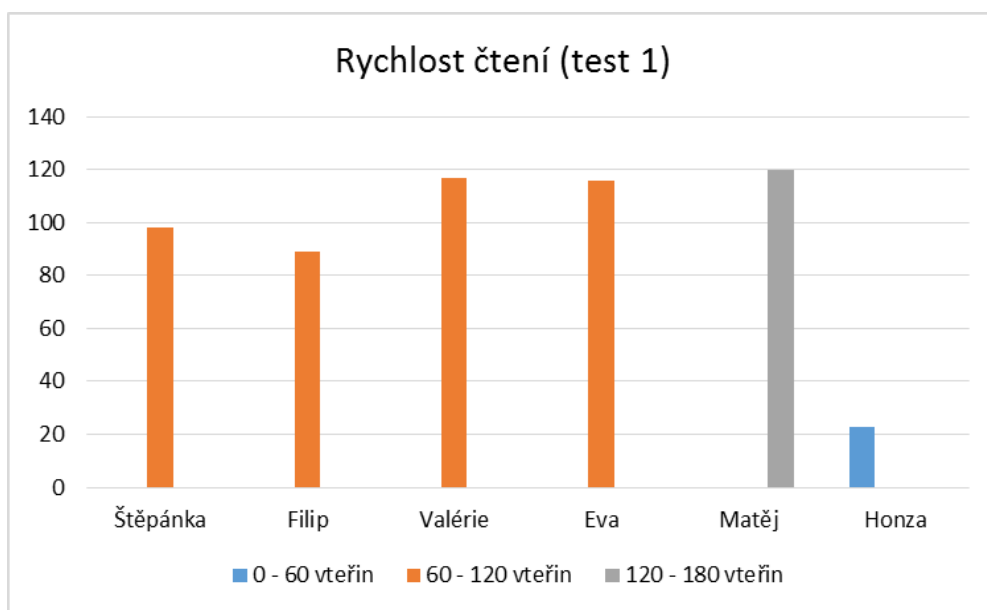
Text převyprávěl s detaily, nevracel se k textu. Na doplňující otázky odpověděl správně.

## 5.7. Závěrečné vyhodnocení

Nyní se pokusím zobrazit výsledky diagnostických testů čtení šesti žáků a vyhodnotit je hromadně. Je nutno říci, že děti při testování byly střídavě rozpačité. I přes mé snahy některé děti testování bavilo, pro jiné to byla záležitost, které se jeden nebo dva žáci obávali. Postupem času si ale zvykli a u posledního testování jsem od nejednoho žáka slyšela, že je škoda, že nemáme víc testů. U některých žáků se maminka či tatínek doma ptali, jak na tom se čtením jsou. Některé výsledky byly zaznamenány do grafů, jiné jsou lépe vidět v tabulce. Musela jsem kvůli přehlednosti využít obou metod zobrazování, jsem si toho vědoma.

### 5.7.1 Vyhodnocení 1. testu čtení

Rychlost čtení u 1. testu byla u některých žáků velmi podobná.



Graf 19 - Rychlost čtení v 1. testu čtení

Nejrychleji přečetl text o 24 slovech Honza a to za 23 sekund. Dále byli dva žáci, kteří měli časy 89 sekund (Filip) a 98 sekund (Štěpánka). Poté byli dva žáci, kteří měli 116 sekund (Eva) a 117 sekund (Valérie) a poslední žák přečetl text za 120 sekund (Matěj).



Tab. 9 - Počty přečtených slov v 1. testu čtení za 1., 2. a 3. minutu

	Štěpánka	Filip	Valérie	Eva	Matěj	Honza
1. minuta	17	14	12	13	14	24
2. minuta	7	10	12	11	10	/
3. minuta	/	/	/	/	/	/

V počtu přečtených slov za 1. a 2. minutu si byly podobné výsledky dvou děvčat Valérie a Evy. Dále si byly podobné výsledky Filipa a Matěje, ovšem když nezahrnujeme čas. Honza přečetl celý text v jedné minutě. Štěpánka v první minutě přečetla 17 slov, což byl skoro celý text.

Čtyři žáci použili při čtení pomůcku. Dva z toho použili prst (Eva, Štěpánka) a dva záložku (Honza, Valérie), která jim byla nabídnuta před čtením. Zaměříme se na způsob čtení.

Tab. 10 - Způsob čtení v 1. testu čtení

<b>Obtížná vybavenost písmen</b>	<b>Počet dětí</b>
a. obtížná vybavenost písmen	0
b. hláskuje nahlas	1
c. hláskuje výrazně v duchu	4
d. čte bez obtíží	0
<b>Slova čte</b>	
a. nejistě	4
b. plynule	1
c. obtíže víceslabičná slova	4
d. obtíže souhláskové shluky	3
<b>Způsob čtení</b>	
a. dvojí čtení	0
b. zlepšení v čase	4
c. zhoršení v čase	1
d. snaha o intonaci	0

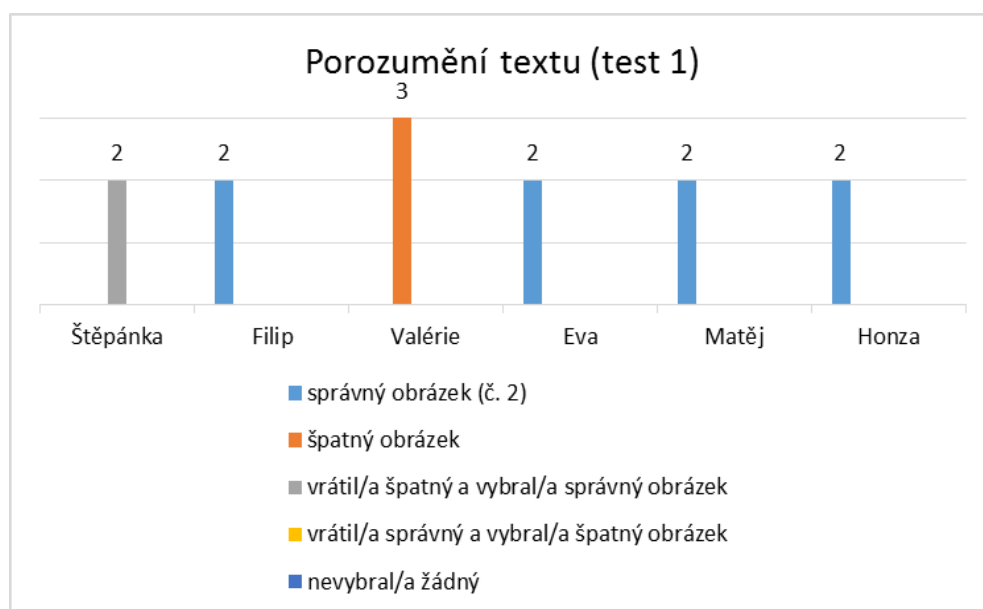
U Obtížné vybavenosti písmen jsem zachytila hlasité hláskování u Filipa. U ostatních nebylo slyšet hláskování, ale všimla jsem si naznačování hláskování hlavou a pusou u čtyř žáků. U Honzy jsem jako u jediného neviděla ani neslyšela hláskování. U čtyř žáků (Štěpánka, Valérie, Matěj, Eva) jsem zaznamenala nejistotu ve čtení. Plynulost se objevila pouze u Honzy. Obtíže ve víceslabičných slovech měla Eva, Honza, Štěpánka a Matěj. A v souhláskových shlucích měli problémy Matěj, Eva a Filip. Dvojí čtení se v tomto testu neobjevilo u nikoho. Zlepšení v čase se objevilo u 4 žáků (Valérie, Honza, Štěpánka, Filip). Matěj se zhoršil ve čtení v čase ve 2. minutě. Ani u jednoho žáka jsem nezaznamenala snahu o intonaci.

Tab. 11 - Technika čtení v 1. testu čtení

<b>Záměny</b>	<b>Počet dětí</b>
a. tvarově podobných písmen	2
b. zvukově podobných písmen	0
c. tvarově i zvukově podobných písmen	3
d. nepodobných písmen	2
<b>Vynechávky</b>	
a. 1 písmeno ve slově	0
b. více písmen ve slově	0
c. celé slovo	0
<b>Převrácení</b>	
a. převrácení sledu písmen	0
<b>Přidávky</b>	
a. jedno písmeno	2
b. více písmen	0
c. celé slovo	0

Matěj a Filip si ve čtení domýšleli slova. Filip ve slovech *kytku* a *dal* a Matěj ve slovech *dal* a *kapsu*. Tedy oba chybovali ve stejném slově *dal*. Dále jsem ve vyhodnocení chybovosti nezaznamenala, že by ještě někdo udělal chybu ve stejném slově. Hodně chyb ale nastalo u záměn písmen. Tvarově u Valérie a Filipa. Tento test byl zaměřen také na čtení malých tiskacích písmen. Zajímalo mě, zda s tímto bude mít

někdo obtíže ve čtení. A tuto skutečnost jsem objevila u Filipa, když četl slovo *slaví*. Přečetl ho jako *siaví*, tudíž přečetl písmeno *l* jako velké tiskací *I*. Jinak všichni žáci neměli se čtením s malými tiskacími písmeny obtíže. Dále udělal záměnu tvarově a zvukově podobného písmena Štěpánka, Matěj a Filip. A záměna nepodobného písmene se objevila u Filipa. Vidíme, že Filip má se záměnami potíže. Matěj také, ale méně. Přídavky se objevily též, ale pouze u Honzy a Filipa. Honza přidával písmena vždy ta, která byla obsažena ve slově, jako *pásekk* nebo *ssalám*. Mě spíše připadalo, že má obtíže s dýcháním při čtení. Filip naopak přidával písmenka ve slovech jinak: *kytku* → *kytaru*, *sako* → *sátko*.

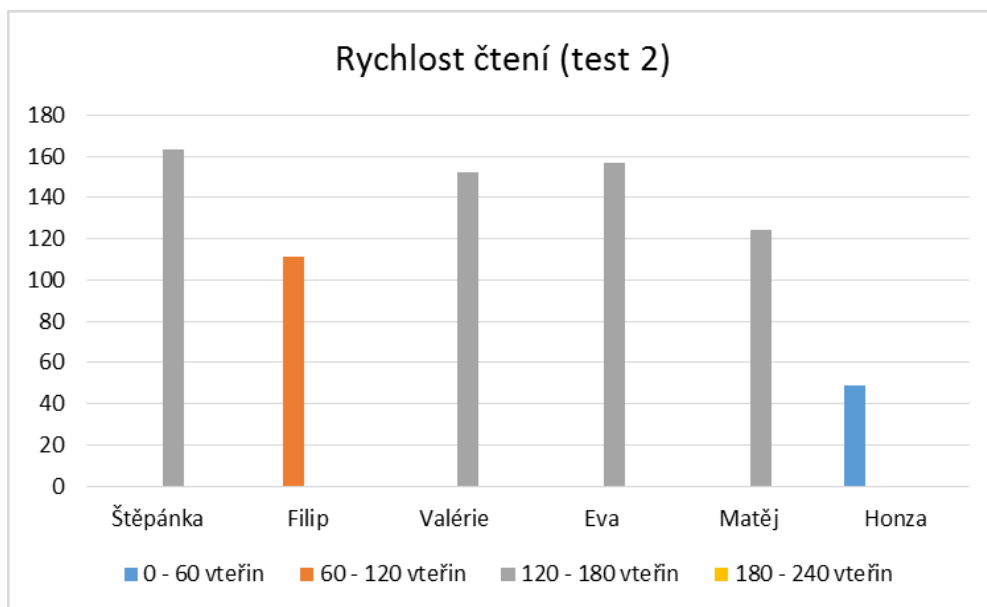


Graf 20 - Porozumění textu v 1. testu čtení

Čtyři žáci zcela porozuměli textu s doložením správného obrázku (č. 2). Byl to Filip, Matěj, Eva a Honza. Valérie vybrala špatný obrázek (č. 3). Štěpánka nakonec vybrala správný, ale předtím vybrala obrázek č. 3. Uvědomila si, že tatínek v textu ponožky nedostal. Textu tedy porozuměla většina žáků a 2 žáci měli potíže si vzpomenout, co všechno tatínek v textu dostal.

## 5.7.2 Vyhodnocení 2. testu čtení

Druhý text měl 47 slov. Rychlost čtení byla u některých žáků obdobná.



Graf 21 - Rychlost čtení ve 2. testu čtení

Nejrychlejší ve čtení byl opět Honza, který přečetl text v 1. minutě. Pak na tom byli podobně Filip s Matějem. Oba se pohybovali okolo 110 až 125 sekund. A nakonec si byly podobné výsledky Valérie, Evy a Štěpánky. Z grafu mohu vyvodit, že k výraznému zlepšení v rychlosti čtení došlo u Matěje, k běžnému zlepšení u Honzy, Filipa, Valérie a u Evy. Mírné zlepšení nastalo u Štěpánky.

Tab. 12 - Počty přečtených slov ve 2. testu čtení za 1. až 4. minutu

	Štěpánka	Filip	Valérie	Eva	Matěj	Honza
1. minuta	15	25	11	23	24	47
2. minuta	17	22	26	15	21	/
3. minuta	15	/	10	9	2	/
4. minuta	/	/	/	/	/	/

V počtu přečtených slov za 1. minutu měli podobné výsledky Štěpánky a Valérie, pak Filipa a Matěje. Eva nasadila zpočátku vysoké tempo (23 slov), ale pak se počet slov

za minutu rapidně snižoval. Celý text, tudíž 47 slov, přečetl Honza za 1. minutu. Ve 2. minutě si byly podobné počty slov u Evy a Štěpánky. Výrazné zlepšení nastalo u Valérie (26 slov). Filip a Matěj měli opět obdobné počty slov. Ve 3. minutě vidíme, že Štěpánka si drží pravidelné tempo čtení, Valérie a Eva dočítají text v podobném čase i počtu slov a nejrychleji dočetl text ve 3. minutě Matěj. V tomto testu čtení již nikdo nepoužil pomůcku (prst či záložku). Nyní se podíváme na výsledky způsobu čtení.

Tab. 13 - Způsob čtení ve 2. testu čtení

<b>Obtížná vybavenost písmen</b>	<b>Počet dětí</b>
a. obtížná vybavenost písmen	0
b. hláskuje nahlas	1
c. hláskuje výrazně v duchu	4
d. čte bez obtíží	0
<b>Slova čte</b>	
a. nejistě	2
b. plynule	4
c. obtíže víceslabičná slova	4
d. obtíže souhláskové shluky	4
<b>Způsob čtení</b>	
a. dvojí čtení	1
b. zlepšení v čase (čtení se postupně zkvalitňuje)	2
c. zhoršení v čase (čtení se postupně zhoršuje)	1
d. snaha o intonaci	3
e. čte dobře s intonací	0

Nahlas hláskoval Filip, ale nijak ho to ve čtení zřejmě nezdržovalo. V duchu si slova hláskovali 4 žáci – Valérie, Štěpánka, Matěj a Eva. Nejistě četli už jen dva žáci - Honza a Eva. Plynule už četl Honza, Štěpánka, Matěj a Valérie, což je o dva více než v minulém testu. Jelikož v tomto textu bylo více obtížných slov, je pochopitelné, že žáci měli problém ve víceslabičných slovech (Matěj, Valérie, Štěpánka, Filip)

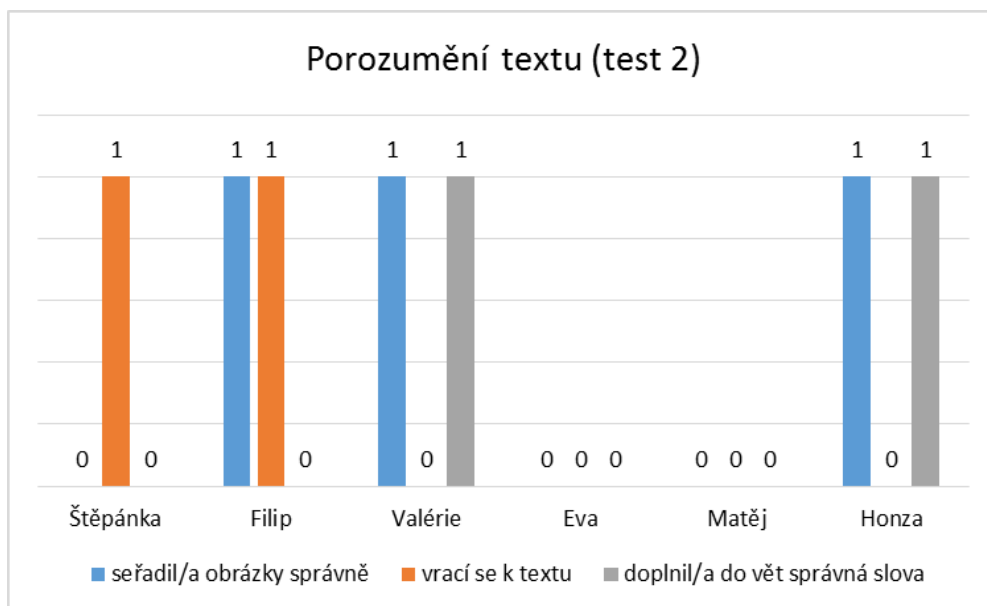
a v souhláskových shlucích (Filip, Štěpánka, Valérie, Matěj) obdobně jako v minulém testu. Dvojí čtení se objevilo u Evy, kdy opakovala 2 slova dvakrát. Valérie se zlepšila v čase ve čtení. Eva se nejprve zhoršila a poté se zlepšila v čase i v kvalitě. O intonaci se snažili už tentokrát Matěj, Valérie a Štěpánka. Výsledky techniky čtení jsou zaznamenané opět v tabulce.

Tab. 14 - Technika čtení ve 2. testu čtení

<b>Záměny</b>	<b>Počet dětí</b>
a. tvarově podobných písmen	0
b. zvukově podobných písmen	0
c. tvarově i zvukově podobných písmen	0
d. nepodobných písmen	3
<b>Vynechávky</b>	
a. 1 písmeno ve slově	1
b. více písmen ve slově	0
c. celé slovo	0
<b>Převrácení</b>	
a. převrácení sledu písmen	0
<b>Přidávky</b>	
a. jedno písmeno	4
b. více písmen	0
c. celé slovo	2

Tři žáci zaměnili ve slovech 2 nepodobná písmena. Štěpánka zaměnila *é* za *y*, Eva *y* za *a*, Matěj *u* za *a*. Šlo tedy o záměny samohláskové. Celkově žáci zaměňovali písmena méně než u předchozího testu. Štěpánka vynechala ve dvou slovech 1 písmeno. Bylo to u slova *pavouka* a *rozsvítil*. Obě to jsou obtížná slova na přečtení. Čtyři žáci přidali písmeno do slov, což je více než v minulém testu. Matěj přečetl *sstryce*, Honza *přisstáli* a *aa*. Můj názor je, že chlapci se spíše ve čtení zadýchali, než abych to posuzovala coby uvědomělý přídavek. Dále Eva přečetla slovo *viděl* jako *viděla*, což se dá vysvětlit i tak, že se ztotožnila s postavou v textu. Tutéž chybu udělala i Valérie. Také přečetla *viděla*. Celá slova přidali 2 žáci. Honza přečetl předponu *na* dvakrát

za sebou. Nepovažovala jsem to za dvojí čtení, jelikož měl problém s nádechy ve čtení. U Evy to ale bylo něco jiného. Ta přečetla *na svatbu* dvakrát za sebou uvědoměle a poté ještě *pavouka* též dvakrát. To už jsem zaznamenala jako dvojí čtení.



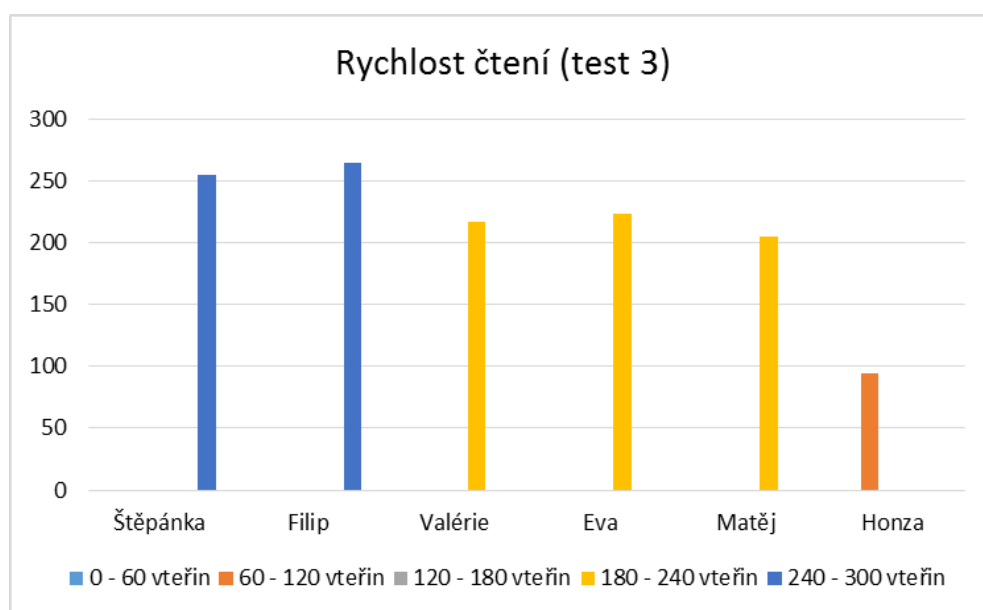
Graf 22 - Porozumění textu ve 2. testu čtení

V grafu vidíme, že obrázky 1 – 5 seřadil správně Filip, Valérie a Honza. Z nich se jediný Filip vracel k textu. Matěj sestavil obrázky skoro dobře, jen přehodil obrázky č. 2 a č. 3 – obrázky v mracích. Nevracel se k textu. Štěpánka přehodila 1. a 5. obrázek. Myslela si, že obrázek Skotska je ještě obrázek, kdy jsou postavy v textu ještě doma a teprve se chystají na odlet. Eva měla podobný pohled na věc. Také si myslela, že obrázek Skotska je ještě domov postav z textu, za něj zařadila letadlo, že už vzlétli na cestu a poté další obrázky seřadila už správně. Donutilo mě to se nad tím hodně zamyslet. Všem jsem před skládáním obrázků řekla, že obrázek č. 5 je obrázek Skotska. Nejspíš jsem měla být v kreslení příběhových obrázků důkladnější. Je pravda, že se obrázky dají vyložit více způsoby a dívky nemusely úplně vnímat, když jsem jim říkala o obrázku č. 5. Dále ale usuzuji, že i ty děti, které obrázky seřadily špatně, nad textem přemýšlely a pamatovaly si informace. Netápaly a nerovnaly obrázky tak, jak se jim zachtělo. Všichni se nad tím zamysleli a odůvodnili, proč tak příběh sestavili.

Podle výsledků absolutně porozuměli textu 2 žáci, kteří odpověděli správně i na doplňující otázky. Tři žáci nesložili správně obrázky a ani neodpověděli na otázky zcela správně. Jeden žák seřadil obrázky správně, ale neodpověděl na otázky správně. Všichni doplnili do věty č. 2 správné slovo (*svatbu*). Problém byl ve větě č. 1 u dvou žáků. Doplnili, že vypravěč viděl v mracích 3 *zvířata*. A problém ve větě č. 3 byl také u dvou žáků. Ti doplňovali, že kamaráda Františka viděla v mracích *kamarádka Xenie*. Nikdo ale neměl více jak 1 chybu v doplňování slov do vět.

### 5.7.3 Vyhodnocení 3. testu čtení

Třetí text měl 113 slov. Text už má napínavý děj a je v něm více víceslabičných slov a souhláskových shluků. Rychlost čtení vypadala následovně.



Graf 23 - Rychlost čtení ve 3. testu čtení

Když tento graf porovnáme s grafem č. 19 (Rychlost čtení v 1. testu čtení), zjistíme zajímavou věc. Žáci se opět vrátili k původní obdobné rychlosti. Štěpánka má opět srovnatelné výsledky s Filipem (255 a 264 vteřin), Valérie s Evou a Matějem (217, 223 a 205 vteřin) a Honza je stále nejrychlejší (94 vteřin). Velmi mě to překvapilo. Přitom ve druhém testu se jejich rychlost změnila. Tady konečně srovnatelně vidíme, jakým vývojem si žáci procházeli.



Tab. 15 - Počty přečtených slov ve 3. testu čtení za 1. až 5. minutu

	Štěpánka	Filip	Valérie	Eva	Matěj	Honza
1. minuta	28	24	28	27	29	70
2. minuta	19	30	36	30	36	43
3. minuta	28	27	30	27	36	/
4. minuta	30	24	19	30	12	/
5. minuta	7	8	/	/	/	/

Mým poučením je, že jsem do záznamového archu dala pouze 4 minuty. Neodhadla jsem, jak dlouho mohou žáci text číst. Čtení v 5. minutě bylo u Štěpánky a Filipa. Honza dočetl text ve 2. minutě. Zbylí žáci ve 4. minutě. Štěpánka se ve 2. minutě trochu zhoršila, všichni (vyjma Honzy) se naopak ve 2. minutě zlepšili. Ve 3. minutě se ale zase Štěpánka zlepšila a ostatní mírně zhoršili až na Matěje. To ovšem neznamená, že se jejich kvalita čtení také zlepšila nebo zhoršila. Pravidelné tempo čtení je znát u Evy a ještě u Filipa. V tomto testu čtení opět nikdo nepoužil pomůcku (prst či záložku). Podíváme se na výsledky způsobu čtení.

Tab. 16 - Způsob čtení ve 3. testu čtení

<b>Obtížná vybavenost písmen</b>	<b>Počet dětí</b>
a. obtížná vybavenost písmen	0
b. hláskuje nahlas	0
c. hláskuje výrazně v duchu	3
d. hláskuje výrazně v duchu jen čtyř a více písmenková slova	2
e. čte bez obtíží	4
<b>Slova čte</b>	
a. nejistě	1
b. plynule	4
c. obtíže víceslabičná slova	0
d. obtíže souhláskové shluky	2

<b>Způsob čtení</b>	
a. dvojí čtení	0
b. zlepšení v čase (čtení se postupně zkvalitňuje)	2
c. zhoršení v čase (čtení se postupně zhoršuje)	2
d. snaha o intonaci	3
e. čte dobře s intonací	1

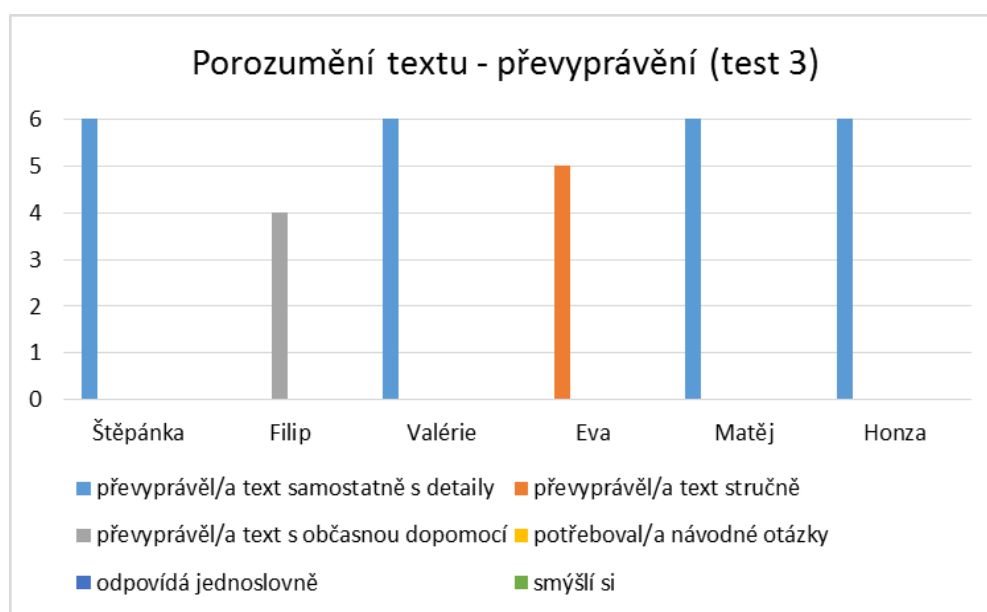
V duchu výrazně a pravidelně hláskovali 3 žáci (Valérie, Filip a Štěpánka), výrazně čtyř a více písmenková slova Matěj a Eva, nahlas již nehláskoval nikdo. Bez obtíží četli už 4 žáci - Eva, Valérie, Štěpánka a Honza. Obtíže v souhláskových shlucích měl Filip a Matěj (oba i v minulém testu). Dvojí čtení se již nevyskytlo u nikoho. V čase se zlepšili dva (Štěpánka a Matěj), to znamená, že se jejich čtení zkvalitnilo. Zhoršily se v čase a v kvalitě Valérie a Štěpánka. O intonaci se snažili už 3 žáci – Štěpánka, Valérie a Matěj stejně jako v minulém testu. A dobře s intonací četl Honza. Jak na tom byli žáci v technice čtení, ukazuje následující tabulka.

Tab. 17 - Technika čtení ve 3. testu čtení

<b>Záměny</b>	<b>Počet dětí</b>
a. tvarově podobných písmen	0
b. zvukově podobných písmen	1
c. tvarově i zvukově podobných písmen	1
d. nepodobných písmen	1
<b>Vynechávky</b>	
a. 1 písmeno ve slově	0
b. více písmen ve slově	0
c. celé slovo	0
<b>Převrácení</b>	
a. převrácení sledu písmen	2
b. převrácení sledu slabik	0

Přidavky	
a. jedno písmeno	1
b. více písmen	1
c. celé slovo	1

Tři žáci neudělali ve čtení ani jednu chybu (Štěpánka, Honza, Eva). Filip zaměnil tvarově a zvukově podobná písmena *ó* → *o*. Valérie zaměnila si sobě nepodobná písmena *o* → *a*, *y* → *a*. Filip převrátil sled písmen ve slově *jsem* na *jsme* a Matěj slovo *hadr* přečetl jako *hrad*. Ve stejném slově měla problém Valérie, která slovo přečetla jako *hrát*. Což je částečně přehození sledu písmen a zároveň se tam objevila zvuková záměna *d* → *t*. Matěj ještě udělal chyby v přidavcích. Slovo *Xawě* přečetl jako *Iksawě*, což počítám coby přidavek jednoho písmen *I*. Dále přidal více písmen ve slově *koši* → *košíku*. A také přidal slovo *jsem* do slovního spojení „*a já se začal třást*“. V tomto testu se záměny rozdrobily do několika typů po jednom, vynechávky nebyly žádné, převrácení sledu písmen se objevilo tentokrát dvakrát a přidavků bylo podstatně méně než v předchozím testu čtení. Jak na tom žáci byli s porozuměním textu, uvidíme v následujícím grafu.



Graf 24 - Porozumění textu - převyprávění textu ve 3. testu čtení

V grafu vidíme, že převyprávěli samostatně a s detaily text Štěpánka, Valérie, Matěj a Honza. Eva převyprávěla text stručně a Filip potřeboval občas pomoci. Nikdo z nich se k textu nevracel a všichni odpověděli na kontrolní otázky k textu správně. Z toho jsem usoudila, že všichni žáci porozuměli textu více než dobře.

## 5.8. Souhrnný závěr a diskuse

Genetická metoda je nástroj, učitel je interpret. Sama to nyní vidím každý den, když prvňáčky učím novým písmenům. Není lehké přebrat něčí dobrý úmysl, něčí metodu a interpretovat je tak, jak by si autor přál. Testy čtení mi odhalily velmi mnoho.

Co se týče rychlosti čtení, tak ta mi ukázala, jaké žáci udělali během roku a čtvrt pokroky. Rozeberme si výsledky rychlosti mezi 1. a 2. testem. Například Matěj se zlepšil velmi. Vždyť přečetl oba texty za téměř stejný čas. V čase se zlepšil i Honza s Filipem. Zlepšila se i Valérie s Evou a trošku se zlepšila i Štěpánka. Nelze tedy říci, že by někdo stagnoval. Mezi 2. a 3. testem jsou vidět též pokroky. Velké zlepšení je vidět u Honzy. Zlepšení vidíme u Valérie a Evy. Menší zlepšení je u Matěje a Štěpánky. Ale u Filipa je zlepšení jen malé.

Nyní rozebereme způsob čtení mezi 1., 2. a 3. testem. Obtížná vybavenost nebyla u nikoho zaznamenána ani v jednom z testů. Nahlas hláskoval ve dvou testech jen jeden žák – Filip. V 1. testu hláskovali výrazně v duchu 4 žáci, ve 2. testu také, ve 3. testu žádný žák. Bez obtíží četli až ve 3. testu 4 žáci. Nejistě četli nejprve čtyři žáci, pak dva a poté už jen jeden žák. Plynule četl nejprve jen jeden žák, pak čtyři, což tak bylo i v posledním testu. Obtíže ve víceslabičných slovech byly nejprve u čtyř žáků a v posledním testu u nikoho. Souhláskové shluky trápily nejprve 3 žáky, což se u posledního testu snížilo na 2 žáky. Dvojí čtení se objevilo jednou u Evy v testu č. 2. Zlepšení a zhoršení v čase kolísalo. Snažila jsem se vždy vyhodnotit zlepšení nebo zhoršení související s kvalitou čtení, což nebylo lehké. O intonaci se nejprve nesnažil nikdo, což je pochopitelné v začátcích čtení. Ve druhém testu se již 3 žáci pokoušeli o intonaci a v posledním testu také. S intonací četl pouze při posledním testu Honza.

Tyto výsledky mě velmi mile překvapily, protože ukázaly, že se nejen zlepšovala rychlost, ale i způsob, kterým žáci četli. Jaká byla technika čtení u žáků?

Technika čtení souvisí se způsobem čtení a i s celkovou náladou žáka. Někdo ve čtení pospíchá, aby to měl co nejrychleji za sebou, ale s tím přichází i chybovost. Někdo zase čte v klidu a ví, že kvalita je důležitější. To jsem se snažila žákům vysvětlit. Nabádala jsem je, aby nespěchali a hlavně četli tak, aby textu rozuměli, jelikož se na porozumění ještě budu ptát. Tvarově podobná písmena se snadno zamění. Stalo se to ale pouze v prvním testu a pak už ani jednou. Záměna zvukově podobných písmen se objevila až ve 3. testu. Tvarově a zvukově podobná písmena byla zaměněna u tří žáků, poté u nikoho a v posledním testu u 1 žáka. Nepodobná písmena byla zaměňována v každém testu s mírným poklesem. Vynechávky se příliš ve čtení neobjevovaly, jen u druhého testu u jednoho žáka. Převrácení sledu písmen bylo jen u posledního testu u dvou dětí a týkalo se to zejména slova *hadr*. Přídavky se v 1. testu objevily u dvou žáků – přídavek jednoho písmene. V druhém testu přídavků nabylo mnohem více. V posledním testu jejich počet opět klesl na jednoho žáka. Je zajímavé, jak se chybovost ve čtení proměňovala. Některé jevy, které se v prvním testu vůbec neobjevily, se v druhém doslova vynořily. Hovořím o přídavcích či o záměnách tvarově podobných písmen. Ve třetím testu opět tyto chyby zmizely. Vidíme, jak se čtení u žáků postupem času ustalovalo. Zvláštním případem bylo čtení písmene *X*. Matěj ve 3. testu přečetl toto písmeno ve slově *Xawě* jako *Iksawě*. V druhém testu bylo ale podobné slovo – *Xenie*, to ale přečetl správně. Je možné, že jméno *Xawa* bylo pro Matěje méně známé, a proto se ho snažil tak moc přečíst dobře, že přečetl *X* jako *[iks]*? Řekla bych, že ano. Technika čtení souvisí též s rostoucí slovní zásobou, kterou žák ovládá. Tudíž se chyby objevily i v těch slovech, která jsou obtížnější a se kterými se žáci v textu méně setkávali. Když jsem se zpětně dívala na chyby v záznamových arších, bylo zajímavé, že žáci ale většinou chybovali ve slovech, která by pro ně měly být známá. Například *byla*, *viděl*, *kytku*, *dal* nebo i ve slově *pátek*. Je možné, že je považovali za slova tak známá, že je nečetli s úplnou důkladností a domýšleli si je? Je to možné.

Když se zaměříme na porozumění čtenému textu, tak zjistíme, že prvnímu textu porozuměli skoro všichni. Měli vybrat pouze jeden obrázek, který vystihoval text. Dvě

dívky se zmýlily, ale jedna nakonec přešla ke správnému obrázku, uvědomila si chybu. Ve druhém testu čtení byl text delší a bylo v něm více informací. Sestavení obrázkové osnovy je vždy náročné. Správně seřadili obrázky pouze 3 žáci, tedy polovina. Jak je to možné? Někteří změnili pořadí obrázku č. 1 a 5. s tím, že na pátém obrázku je rodina ještě doma. Na prvním obrázku buď vzlétají nebo přistávají. Jako argumentaci jsem toto tvrzení přijala. Bohužel o domově rodiny vypravěče nebylo v textu zmíněno, a tak jsem hodnotila sestavení jako nesprávné. Navíc byli žáci upozorněni, že 5. obrázek je obrázek Skotska. Nejspíš jsem se měla nad osnovou více zamyslet a dát do porozumění jasnější obrázky. V druhé části porozumění se objevily chyby. Do vět doplnili správná slova pouze 2 žáci. Ostatní měli každý jednu chybu. Porozumění v tomto testu čtení asi nebylo tak úplně v pořádku. Zato porozumění u třetího textu bylo jiné. Ač byl text delší, žáci říkali, že si ho lépe zapamatovali, protože byl tak napínavý. Tři žáci text převedli s detaily, dva stručně a jeden žák s dopomocí. Na kontrolní otázky odpověděli všichni správně. Tento text měl v porozumění úspěch.

Z tohoto souhrnného vyhodnocení vidíme, že je třeba se zaměřit na čtení slov se souhláskovými shluky a i na slova o více slabikách. Ta mohou dělat dětem problémy i ve vyšším věku. Někdy se stane, že narazíme na slovo, které je pro žáka obtížné přečíst. Přečte ho špatně, neví, co znamená a už se setkáváme s neporozuměním. To je důležité hlídat. Proto nabádejme, aby nás děti oslovily a nestyděly se zeptat. To se stalo i mě, když v prvním testu Eva přečetla slovo *sako*. Přečetla ho sice správně, ale všimla jsem si jejího tázavého pohledu. Zeptala se mě pak, co to slovo znamená. Bylo dobře, že se zeptala, jelikož by poté v porozumění měla potíže určit správný obrázek, na kterém sako zrovna bylo. Je důležité s žáky číst nahlas a s porozuměním. Od toho se odráží vše. Paní učitelka v této třídě žáky hodně opravovala při čtení. Ptala jsem se v duchu, proč je až tolik opravuje (například i ve slově *kamarád*, které zopakovala s důrazem na *á*). Tehdy jsem ještě nevěděla, že to dělá právě proto, aby nedošlo k nedorozumění a žák si slovo nezafixoval špatně. Náprava je pak obtížná a chyba se musí podchytit ihned. Důležitá je i spolupráce rodičů. Když se ale u někoho nedaří chyby odstranit, je pak nejspíše lépe doporučit rodičům návštěvu odborníka.

# ZÁVĚR

Diplomová práce na téma Genetická metoda čtení a psaní, její aplikace v hodinách českého jazyka v prvním ročníku základní školy se zaměřila na historické i současné metody čtení. Každou metodu jsem se snažila představit nejen s oporou literární teorie, ale i s praktickými ukázkami ze slabikářů. Práce se zmiňuje podrobně o genetické metodě čtení a jejím zakladateli, o vývoji metody a také o těch, kteří se jí v současné době nechali inspirovat a vytvořili skvělou metodiku, učebnice i jiné didaktické materiály. Samozřejmě jsem uvedla i alternativní metody, které se dostávají nyní více do povědomí. Součástí teoretické práce bylo i zjištění, proč je rozvíjení čtenářské gramotnosti tak důležité pro každého člověka a co může narušit jeho plynulý vývoj.

Každá metoda má své pro a proti. Nic na světě není univerzální. Genetická metoda se v současné době žene vpřed a je stále oblíbenější. V diplomové práci jsem představila a porovнала dvě metodiky. Metodika Jarmily Wagnerové je zatím nejznámější a nejpoužívanější, ale metodika Jitky Rubínové, má také své kvality a přednosti.

Existuje mnoho výzkumů (mezi odborníky i mezi závěrečnými pracemi studentů vysokých škol), které porovnávají čtení mezi žáky učící se analyticko - syntetickou metodou a metodou genetickou. To byla asi stěžejní pohnutka k tomu, abych se zajímala výlučně o metodu genetickou a hlouběji se dostala do její podstaty. Využila jsem i novější metodiku Jitky Rubínové, která má svá osobitá specifika a čím dál více se dostává do povědomí učitelů. V diplomové práci jsem představila a vyhodnotila diagnostické testy čtení, které nám měly odpovědět na otázky a jež nás zajímaly. Z testování vyplynulo, že druhý test čtení byl pro žáky náročnější na zapamatování si údajů a také docházelo k ne úplnému porozumění textu. Konec 1. třídy je přelomové období. Žák může o prázdninách udělat velký skok ve čtení a vrátit se do 2. třídy s jinými výsledky. Řekla bych, že to se právě stalo. I z rozhovorů s dětmi jsem si uvědomila, k jakému zlepšení došlo mezi druhým a třetím testem. Objevila se plynulost, nejistota skoro zmizela a dokonce i intonace se drala na povrch. I v technice čtení bylo výrazně méně chyb. Porozumění bylo tentokrát absolutně překvapivé a ucelené. Cílem práce bylo odhalení toho, zda žáci čtoucí metodou podle Jitky Rubínové čtou

s porozuměním a zjištění, v jaké oblasti způsobu čtení s porozuměním mají největší obtíže. Z toho vyplývá, že cíle diplomové práce byly naplněny.

Při průzkumu jsem měla možnost poznat šest dětí, které pod vedením metodiky Jitky Rubínové četly rády s nadšením využívaly jejich dalších materiálů a pomůcek. Děti vždy zajímalo, co budeme číst příště a bylo jim líto, že se spolu setkáme za tak dlouhou dobu. Myslím, že na testování budu vzpomínat jako na příjemnou záležitost, která mě v mnohém poučila. Měla jsem možnost zaznamenat pokroky dětí a poznat jejich paní učitelky. Jejich zkušenosti se mi nyní hodí v praxi.

Výsledky žáků v testu rizika poruch učení a diagnostické testy čtení mohou zajímat pedagogy, kteří by rádi (pokud to bude v jejich moci) individuálně zaznamenávali pokroky žáků. Když totiž učíme někoho číst, nepamatujeme si vývoj čtení, ale pouze začátky a jeho současnou úroveň. Proto je poučné vidět, co třeba žákovi pomohlo, že se posunul dál, pochopil a začal číst třeba určitý shluk souhlásek správně. Chápu, že je pro učitele těžké při vysokém počtu dětí sledovat všechny. Proto ale tato práce může posloužit i zvědavým rodičům, kteří chtějí vědět, jak na tom jejich ratolest je.

A svou diplomovou práci zakončím citátem:

*„Člověk při čtení hledá poučení, zábavu, napětí. Hlavně však hledá sebe.“* (Prokop Málek, český lékař a vysokoškolský pedagog).



## SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

1. BEDNÁŘOVÁ, Jiřina a ŠMARDOVÁ, Vlasta (2010). *Školní zralost – Co by mělo umět dítě před vstupem do školy*. Computer Press., a. s. ISBN 978-80-251-2569-4.
2. BLATNÝ, Ladislav a FABIÁNKOVÁ, Bohumíra (1981). *Prvopočáteční čtení a psaní*. Brno: Pedagogická fakulta Univerzity Jana Evangelisty Purkyně.
3. BUBENÍČKOVÁ, Petra, ČUŘÍN, Michal a kol. (2011). *Kontexty čtenářství a čtenářské gramotnosti*. Hradec Králové: Gaudeamus. ISBN 978-80-745-165-5.
4. ČÍŽKOVÁ, Miroslava (2006). *Metodická příručka k výuce českého jazyka v 1. ročníku základní školy*. Praha: Fortuna. ISBN 80-716-8957-2.  
Del: New Standards/International Reading Association. ISBN 978-0-87207-768-3.
5. DOLEŽALOVÁ, Jana (1998). *Prvopočáteční psaní*. Hradec Králové: Gaudeamus. ISBN 80-7041-938-5.
6. DOLEŽALOVÁ, Jana (2005). *Funkční gramotnost – proměny a faktory gramotnosti ve vztazích a souvislostech*. Hradec Králové – Gaudeamus. ISBN 80-7041-115-5.
7. DOLEŽALOVÁ, Jana (2014). *Čtenářská gramotnost: (Práce s textovými informacemi napříč kurikulem)*. Hradec Králové: Gaudeamus. ISBN 978-80-7435-520-2.
8. FABIÁNKOVÁ, Bohumíra, HAVEL, Jiří a NOVOTNÁ, Miroslava (1999). *Výuka čtení a psaní na 1. stupni základní školy*. Brno: Paido. ISBN 80-85931-64-8.
9. FASNEROVÁ, Martina (2012). *Vybrané kapitoly z elementárního čtení a psaní*. Olomouc: Univerzita Palackého. ISBN 978-80-244-3143-7.
10. FRÜHAUFOVÁ, Věra, MIŇHOVÁ, Jana a MRÁZOVÁ, Eva (1991). *Vybrané pedagogické a psychologické problémy výuky elementárního čtení a psaní*. Ústí nad Labem: Pedagogická fakulta Univerzity Jana Evangelisty Purkyně. ISBN 80-7044-027-9.
11. FRUMAR, Adolf, JURSA, Jan (1910). *Slabikář pro školy obecné*. Praha: Císařský královský knihosklad.
12. FRUMAR, Adolf, JURSA, Jan (1928). *Slabikář, vydání B*. Státní nakladatelství.
13. GOODMAN, Kenneth (1985). *Comment lire et écrire viennet aux enfants*. Perspectives. Č. 1, s. 66–71. ISSN 1210-762X

14. HAUSER, Přemysl (1985). *Základní pojmy z nauky o slovní zásobě a tvoření slov a jejich didaktická aplikace*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.
15. HŘEBEJKOVÁ, Jarmila (1990). *Metodická příručka k vyučování českého jazyka a literatury v 1. ročníku ZŠ*. Praha: SPN. ISBN 80-0425019-X.
16. HŘEBEJKOVÁ, Jarmila, FABIÁNOVÁ, Irena a kol. (1962). *Živá abeceda*. Státní pedagogické nakladatelství.
17. CHALOUPKA, Otakar (1982). *Rozvoj dětského čtenářství*. Praha: Albatros.
18. JUNGBAUER, František (1948). *Doma a ve škole*. Praha: Státní nakladatelství.
19. KINNEY, Jeff (2013). *Deník malého poseroutky, díl 1*. Nakladatelství COOBOO. ISBN 978-80-00-02225-3.
20. KOŠEK BARTOŠOVÁ, Iva (2014). *Elementární gramotnost a písmo Comenia Script*. Hradec Králové: Gaudeamus. ISBN 978-80-7435-494-6.
21. KOŠEK BARTOŠOVÁ, Iva (2014). *Metody nácviku elementárního čtení*. Hradec Králové: Gaudeamus. ISBN 978-80-7435-495-3.
22. KOŽÍŠEK, Josef (1927). *Slabikář Poupata*. Praha: Státní nakladatelství.
23. KŘOVÁČKOVÁ, Blanka (2014). *Pedagogický a psychologický slovník*. Hradec Králové: Gaudeamus. ISBN 978-80-7435-513-4.
24. KUBÁLEK, Josef (1921). *Slabikář pro města U nás*. Praha: Česká grafická unie a. s.
25. KUBÁLEK, Josef (1924). *Slabikáře v Československé republice: S 52 obrázky*. Velké Meziříčí: Alois Šašek.
26. MENZEL, Wolfgang (2000). *Lesen lernen – Schreiben lernen*. Braunschweig: Westermann. ISBN 978-314-1620-047.
27. MUSILOVÁ, Vilma, MUSIL, František a PŘÍHODA, Václav (1930). *Čítanie globálnou metódou: rukoväť k čítanke*. Praha: Státní nakladatelství.
28. PAPÍK, Richard (1992). *Naučte se číst!* Praha: Grada. ISBN 80-854-2493-2.
29. PRŮCHA, Jan, WALTEROVÁ, Eliška a MAREŠ, Jiří (2003). *Pedagogický slovník*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-722-8.
30. PRŮCHA, Jan, WALTEROVÁ, Eliška a MAREŠ, Jiří (2009). *Pedagogický slovník*. Praha: Portál. ISBN 978-807-3676-476.
31. PRŮCHA, Jan, WALTEROVÁ, Eliška a MAREŠ, Jiří (2013). *Pedagogický slovník*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0403-9.

32. PŘÍHODA, Václav (1934). *Globální metoda: Nové pojetí výchovy*. Praha: Orbis.
33. RESNICK, Lauren, HAMPTON, Sally (2009). *Reading and writing grade by grade*.
34. RUBÍNOVÁ, Jitka (2010). *Cviky pro psaní*. Býkev: Výukové programy s.r.o.
35. RUBÍNOVÁ, Jitka (2010). *Písanka druhý díl*. Býkev: Výukové programy s.r.o.
36. RUBÍNOVÁ, Jitka (2010). *Písanka první díl*. Býkev: Výukové programy s.r.o.
37. RUBÍNOVÁ, Jitka (2010). *Písanka třetí díl*. Býkev: Výukové programy s.r.o.
38. RUBÍNOVÁ, Jitka (2010). *Písmena na hraní i na čtení*. Býkev: Výukové programy s.r.o.
39. RUBÍNOVÁ, Jitka (2010). *První čtení, pracovní listy*. Býkev: Výukové programy s.r.o.
40. RUBÍNOVÁ, Jitka (2010). *První čtení, věty k prvnímu čtení, první encyklopedie, pohádky a povídky*. Býkev: Výukové programy s.r.o.
41. SANTLEROVÁ, Květoslava (1995). *Metody ve výuce čtení a psaní*. Brno: Paido. ISBN 80-85931-05-2.
42. SINDELAR, Brigitte (2007). *Předcházíme poruchám učení: soubor cvičení pro děti v předškolním roce a v první třídě*. Vyd. 4. Praha: Portál, 63 s. ISBN 978-80-7367-262-1.
43. SELIKOWITZ, Mark (1998). *Dyslexie a jiné poruchy učení*. Praha: Grada, 2000. ISBN 80-716-9773-7.
44. SKUTIL, Martin (2011). *Základy pedagogicko-psychologického výzkumu pro studenty učitelství*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-778-7.
45. TOMAN, Jaroslav (1990). *Vybrané kapitoly z didaktiky čtení a literární výchovy*. České Budějovice: Pedagogická fakulta v Českých Budějovicích.
46. TOMAN, Jaroslav (1991). *Vybrané kapitoly z didaktiky čtení a literární výchovy*. České Budějovice: Pedagogická fakulta univerzity v Českých Budějovicích. ISBN 80-70-40019-6.
47. TOMAN, Jaroslav (1999). *Dětské čtenářství a literární výchova*. Akademické nakladatelství CERM, s. r. o. Brno. ISBN 80-7204-111-8.
48. TOMAN, Jaroslav (2007). *Didaktika čtení a primární výchovy*. České Budějovice: Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích. ISBN 978-80-7394-038-6.
49. WAGNEROVÁ, Jarmila (1996). *Jak naučit číst podle genetické metody*. Plzeň: ZČU. ISBN 80-7082-309-7.

50. WAGNEROVÁ, Jarmila (2000). *Vývoj českého slabikáře od nejstarších dob do současnosti*. Plzeň: Západočeská univerzita. ISBN 80-7082-585-5.
51. WAGNEROVÁ, Jarmila (2002). *Učíme se číst Pracovní sešit k 1. dílu učebnice*. SPN Státní pedagogické nakladatelství. ISBN 80-7235-196-6.
52. WAGNEROVÁ, Jarmila (2003). *Kresebné uvolňovací cviky*. SPN Státní pedagogické nakladatelství. ISBN 978-80-7235-500-6.
53. WAGNEROVÁ, Jarmila (2005). *Učíme se číst*. SPN Státní pedagogické nakladatelství. ISBN 80-7235-308-X.
54. WAGNEROVÁ, Jarmila (2014). *Čítanka pro prvňáčky*. SPN Státní pedagogické nakladatelství. ISBN 978-80-7235-534-1.
55. WILDOVÁ, Radka (2002). *Aktuální problémy didaktiky prvopočátečního čtení a psaní*. Praha: Univerzita Karlova. ISBN 80-7290-103-6.
56. ZACHOVÁ, Alena (2013). *Čtenářství a čtenářská gramotnost*. Vlkov: Helena Rezková. ISBN 978-80-904449-7-3.
57. ZELINKOVÁ, Olga (2000). *Poruchy učení*. Praha: Portál, ISBN 9788073673215.

## DALŠÍ ZDROJE

1. ABC Music (2017). *O metodice Sfumato* [online]. Projekt Sfumato – Splývavé čtení aneb čtení pro všechny děti. [cit. 09. 01. 2017]. Dostupné z: <http://www.sfumato.cz/metodika-sfumato.html>
2. BiblioHelp (2009). *O projektu* [online]. Projekt knižní portál BiblioHelp. [cit. 03. 01. 2017]. Dostupné z: <http://www.bibliohelp.cz/o-projektu>
3. Celé Česko čte dětem (2014). *Poslání* [online]. Celé Česko čte dětem, o. p. s. [cit. 03. 01. 2017]. Dostupné z: <http://celeskokoctedetem.cz/o-nas/o-kampani>
4. Čítárny (2001 – 2016). *O projektu čítárny* [online]. Citarny.cz – dobrovolně literárně – vzdělávací a informační portál s knihami. [cit. 03. 01. 2017]. Dostupné z: <http://www.citarny.cz/index.php/redakce-citaren-2>
5. Čtení pomáhá (2015). *O projektu* [online]. Projekt Čtení pomáhá. [cit. 03. 01. 2017]. Dostupné z: <http://www.ctenipomaha.cz/cs/o-projektu>
6. FLANDERKA, Stanislav (2012). *Specifika waldorfského vyučování* [online]. Alternativní terapie. [cit. 16. 01. 2017]. Dostupné z: <http://terapie.as4u.cz/cs/alternativni-terapie/terapie-rodinou/alternativni-skoly/waldorfske-skoly/specifika-waldorfskeho-vyucovani.html>
7. KOŠŤÁLOVÁ, Hana a kol. (2010). *Čtenářská gramotnost jako vzdělávací cíl pro každého žáka* [online]. Česká školní inspekce. [cit. 02. 01. 2017]. Dostupné z: [http://www.ptac.cz/data/Ctenarska\\_gramotnost\\_jako\\_vzdelavaci\\_cil\\_pro\\_kazdeho\\_zaka.pdf](http://www.ptac.cz/data/Ctenarska_gramotnost_jako_vzdelavaci_cil_pro_kazdeho_zaka.pdf)
8. LOMOVÁ, Zdena (2017). Slavní rodáci a osobnosti: Josef Kožíšek [online]. Obec Lužany. [cit. 15. 01. 2017]. Dostupné z: <http://www.obec-luzany.cz/informace-o-obci-luzany/slavni-rodaci-a-osobnosti/josef-kozisek/?ftshow=790&ftresult=josef+ko%C5%BE%C3%AD%C5%A1ek>
9. MAŇOUROVÁ, Zuzana (2015). *Analyticko-syntetická metoda v modifikovaném pojetí (možnosti inovativních přístupů)* [online]. Depozitář závěrečných prací Pedagogické fakulty UK v Praze. [cit. 16. 01. 2017]. Dostupné z: <https://is.cuni.cz/webapps/zzp/detail/93247/>

10. Městská knihovna Sokolov (2017). *Seznam časopisů pro děti a mládež* [online]. MěÚ Sokolov. [cit. 04. 01. 2017]. Dostupné z: <http://www.mksokolov.cz/index.php/pro-deti-a-mladez/info.html>
11. Nakladatelství Fortuna (2017). *Čtení a psaní metodou bez tvorby slabik* [online]. Internetový obchod. [cit. 08. 01. 2017]. Dostupné z: <http://naseucebnice.cz/74-cteni-a-psani-metodou-bez-tvorby-slabik>
12. Nakladatelství FRAUS (2017). *Český jazyk a genetická metoda* [online]. Internetové knihkupectví. [cit. 09. 01. 2017]. Dostupné z: <https://ucebnice.fraus.cz/catalog/cs/ucebnice-i-stupen-cesky-jazyk-geneticka-metoda/cu1scjgmicu1sicu.html>
13. Nakladatelství Klett (2017). *Lili a Vili ve světě říkadel, pohádek a příběhů* [online]. Klett nakladatelství s. r. o. [cit. 09. 01. 2017]. Dostupné z: <http://www.klett.cz/index.php?language=pons&csop=428&termek=1>
14. Nakladatelství SPN (2017). *Barevná čeština pro prvňáčky*. [online]. Internetový obchod. [cit. 08. 01. 2017]. Dostupné z: <http://naseucebnice.cz/cvicebnice-z-cj-pro-25-rocnik/61-barevna-cestina-pro-prvnačky-9788072353446.html>
15. Nakladatelství Šafrán (2017). *Čteme s porozuměním každý den* [online]. Nakladatelství Šafrán. [cit. 09. 01. 2017]. Dostupné z: [http://www.nakladatelstvi-safran.cz/knihy.php?cteme\\_1\\_ucitele](http://www.nakladatelstvi-safran.cz/knihy.php?cteme_1_ucitele)
16. Originální obchod učebnice mapy (2017). *Český jazyk pro 1. ročník ZŠ* [online]. Internetový obchod. [cit. 08. 01. 2017]. Dostupné z: <http://www.ucebnicemapy.cz/ucebnice-pro-zakladni-skoly/cesky-jazyk-zs/cesky-jazyk-pro-1-rocnik-zs>
17. PAUŠOVÁ, Gabriela (2011). *Využití současných učebnic elementárního čtení v praxi*. Informační systém Masarykovy Univerzity [online]. Brno: Pedagogická fakulta Masarykovy univerzity. [cit. 12. 1. 2017]. Dostupné z: [http://is.muni.cz/th/185754/pdf\\_m/Vyuziti\\_soucansych\\_ucebnic\\_el.\\_cteni\\_v\\_praxi.pdf](http://is.muni.cz/th/185754/pdf_m/Vyuziti_soucansych_ucebnic_el._cteni_v_praxi.pdf)
18. PRÁZOVÁ, Irena (2014). *Dětské čtení: Aktuální výzkumy dětského čtenářství*. Ikaros [online]. Občanské sdružení Ikaros, o. s., č. 3 [cit. 27. 12. 2016]. ISSN 1212-

5075. Dostupné z: <http://ikaros.cz/detske-cteni-aktualni-vyzkumy-detskeho-ctenarstvi>
19. Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (2016). Ministerstvo školství a tělovýchovy [online]. Praha: MŠMT. [cit. 29. 12. 2016]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/t/rvp-pro-zakladni-vzdelavani>
20. Rosteme s knihou (2007 – 2015). *Důvody vzniku a cíle kampaně* [online]. Občanské sdružení Svaz českých knihkupců a nakladatelů a Svět knihy s. r. o. [cit. 03. 01. 2017]. Dostupné z: <http://www.rostemesknihou.cz/cz/o-kampani/aktivity-kampane/>
21. RUTOVÁ, Nina (2013). *Dvojitý zápisník (podvojný deník)* [online]. Projekt Respekt nebolí. [cit. 12. 01. 2017]. Dostupné z: <http://www.respektneboli.eu/pedagogove/archiv-metod/dvojity-zapisnik-podvojny-denik>
22. ŠIMIK, Ondřej, ŠVRČKOVÁ, Marie a kol. (2010). *Metodika výuky jednotlivých předmětů na 1. stupni základních škol z pohledu pedagogické praxe – náměty pro začínající učitele* [online]. Projekt OP VpK. [cit. 09. 01. 2017]. Dostupné z: <http://projekty.osu.cz/synergie/dok/opory/simik-metodika-vyuky-jednotlivych-predmetu-na-1-stupni-zs.pdf>
23. Výukové programy pro 1. stupeň základní školy (2010). *Didaktické pomůcky* [online]. Výukové programy s. r. o. [cit. 10. 01. 2017]. Dostupné z: <http://www.vyukoveprogramy.com/didakticke-pomucky-k2/>
24. Zlatá stuha (2004). *O soutěži Zlatá stuha* [online]. Česká sekce IBBY – Společnost přátel knihy pro mládež. [cit. 03. 01. 2017]. Dostupné z: <http://www.zlatastuha.cz/cs/o-soutezi>

## SEZNAM OBRÁZKŮ

Obr. 1 - Ukázka vyvození hlásky a, á ze Slabikáře B (Frumar, Jursa, 1928, s. 8).....	36
Obr. 2 - Ukázka návodných obrázků ze Slabikáře pro města U nás (Kubálek, 1921, s. 5).....	37
Obr. 3 - Ukázka vyvození hlásky a, á ze Slabikáře pro školy obecné (Frumar, Jursa, 1910, s. 3).....	38
Obr. 4 - Ukázka náslovné hlásky a - anděl ze Slabikáře pro školy obecné (Frumar, Jursa, 1910, s. 3).....	38
Obr. 5 - Ukázka náslovných hlásek (Santlerová, 1995, s. 10).....	39
Obr. 6 - Vyvození hlásek ze slabikáře S úsměvem! od J. Pavlovského (Santlerová, 1995, s. 11).....	40
Obr. 7 - Čítanka Poupata (Kožíšek, 1927, titulní strana).....	41
Obr. 8 - Fotografie Josefa Kožíška (Lomová, 2017).....	42
Obr. 9 - Ukázka obrázků k říkance Zajíc seče otavu ze slabikáře Poupata (Kožíšek, 1927, s. 3).....	43
Obr. 10 - Ukázka zkratk jmen - hlásky jména spolužáka ze slabikáře Poupata (Kožíšek, 1927, s. 5).....	44
Obr. 11 - Vyvození hlásky „a“ jako spojky ve slabikáři Poupata (Kožíšek, 1927, s. 7).....	44
Obr. 12 - Vyvození hlásky „u“ jako předložky ve slabikáři Poupata (Kožíšek, 1927, s. 8).....	45
Obr. 13 - Ukázka nácviu velké tiskací abecedy v slabikáři Poupata (Kožíšek, 1927, s. 13).....	45
Obr. 14 - Ukázka textu s malým tiskacím písmem ze slabikáře Poupata (Kožíšek, 1927, s. 69).....	46
Obr. 15 - Pohádka Kulihrášek ze slabikáře Poupata (Kožíšek, 1927, s. 112, 113).....	46
Obr. 16 - Ukázka z části Babiččin koutek ze slabikáře Poupata (Kožíšek, 1927, s. 118).....	47
Obr. 17 - Ukázka zkratk (symbolů) napomáhající čtení ze slabikáře Poupata (Kožíšek, 1927, s. 10).....	48
Obr. 18 - Vyvození samohlásek v Živé abecedě (Hřebejková a kol., 1962, s. 5).....	56
Obr. 19 - Ukázka z epochového sešitu (Flanderka, 2012).....	68
Obr. 20 - Ukázka volného psaní žáků - hláska „m“ (Maňourová, 2015, s. 189).....	71
Obr. 21 - Učebnice Učíme se číst (Wagnerová, 2005).....	78
Obr. 22 - Ukázka z učebnice <i>Učíme se číst</i> , 1. část - s. 11, 27 (Wagnerová, 2005).....	78
Obr. 23 - Ukázka z učebnice <i>Učíme se číst</i> , 2. část - s. 53 (Wagnerová, 2005).....	79
Obr. 24 - Ukázka z pracovního sešitu <i>Učíme se číst</i> , přebal knihy, s. 9, 76 (Wagnerová, 2002).....	80
Obr. 25 - Čítanka pro prvňáčky (Wagnerová, 2014).....	81
Obr. 26 - Kresebné uvolňovací cviky, přebal knihy, s. 10, 41 (Wagnerová, 2003).....	81
Obr. 27 - Písmena na hraní i na čtení, přebal knihy, s. 5, 32 (Rubínová, 2010).....	88
Obr. 28 - První čtení, přebal knihy, s. 19, 28, 39 (Rubínová, 2010).....	90
Obr. 29 - První čtení Pracovní listy, přebal knihy, s. 17, 36 (Rubínová, 2010).....	91
Obr. 30 - Cviky pro psaní, přebal knihy, s. 10, 34 (Rubínová, 2014).....	92



## SEZNAM TABULEK

Tab. 1 - Roční učební plán podle Josefa Kožíška pro 1. ročník (Wagnerová, 2000, s. 39 - 42) .....	50
Tab. 2 - Podvojný deník, ukázka z knihy Deník malého poseroutky, díl 1. (Jeff, Kinney, 2013, s. 37) .....	70
Tab. 3 - Štěpánka, výsledky testu rizika poruch čtení .....	105
Tab. 4 - Filip, výsledky testu rizika poruch učení .....	111
Tab. 5 - Valérie, výsledky testu rizika poruch učení .....	116
Tab. 6 - Eva, výsledky testu rizika poruch učení .....	121
Tab. 7 - Matěj, výsledky testu rizika poruch učení .....	126
Tab. 8 - Honza, výsledky testu rizika poruch učení .....	131
Tab. 9 - Počty přečtených slov v 1. testu čtení za 1., 2. a 3. minutu .....	136
Tab. 10 - Způsob čtení v 1. testu čtení .....	136
Tab. 11 - Technika čtení v 1. testu čtení .....	137
Tab. 12 - Počty přečtených slov ve 2. testu čtení za 1. až 4. minutu .....	139
Tab. 13 - Způsob čtení ve 2. testu čtení .....	140
Tab. 14 - Technika čtení ve 2. testu čtení .....	141
Tab. 15 - Počty přečtených slov ve 3. testu čtení za 1. až 5. minutu .....	144
Tab. 16 - Způsob čtení ve 3. testu čtení .....	144
Tab. 17 - Technika čtení ve 3. testu čtení .....	145

## SEZNAM GRAFŮ

Graf 1 - Štěpánka, rychlost čtení v 1. testu čtení.....	107
Graf 2 - Štěpánka, rychlost čtení ve 2. testu čtení.....	108
Graf 3 - Štěpánka, rychlost čtení ve 3. testu čtení.....	109
Graf 4 - Filip, rychlost v 1. testu čtení.....	112
Graf 5 - Filip, rychlost čtení ve 2. testu čtení.....	113
Graf 6 - Filip, rychlost čtení ve 3. testu čtení.....	114
Graf 7 - Valérie, rychlost čtení v 1. testu čtení.....	117
Graf 8 - Valérie, rychlost čtení ve 2. testu čtení.....	118
Graf 9 - Valérie, rychlost čtení ve 3. testu čtení.....	119
Graf 10 - Eva, rychlost čtení v 1. testu čtení.....	122
Graf 11 - Eva, rychlost čtení ve 2. testu čtení.....	123
Graf 12 - Eva, rychlost čtení ve 3. testu čtení.....	124
Graf 13 - Matěj, rychlost čtení v 1. testu čtení.....	127
Graf 14 - Matěj, rychlost čtení ve 2. testu čtení.....	128
Graf 15 - Matěj, rychlost čtení ve 3. testu čtení.....	129
Graf 16 - Honza, rychlost čtení v 1. testu čtení.....	132
Graf 17 - Honza, rychlost čtení ve 2. testu čtení.....	133
Graf 18 - Honza, rychlost čtení ve 3. testu čtení.....	134
Graf 19 - Rychlost čtení v 1. testu čtení.....	135
Graf 20 - Porozumění textu v 1. testu čtení.....	138
Graf 21 - Rychlost čtení ve 2. testu čtení.....	139
Graf 22 - Porozumění textu ve 2. testu čtení.....	142
Graf 23 - Rychlost čtení ve 3. testu čtení.....	143
Graf 24 - Porozumění textu - převyprávění textu ve 3. testu čtení.....	146

## SEZNAM PŘÍLOH

Příloha A – Fotografie z návštěvy třídy Jitky Rubínové.....	I
Příloha B – Prověrký s texty v průběhu 1. třídy (Jitka Rubínová).....	V
Příloha C – Prověrký s texty v průběhu 1. třídy (Jarmila Wagnerová).....	XI
Příloha D – Diagnostický test 1.....	XIV
Příloha E – Obrázky a text k diagnostickému test 1.....	XXVII
Příloha F – Diagnostický test 2.....	XIX
Příloha G – Obrázky a text k diagnostickému testu 2.....	XXII
Příloha H – Kontrolní otázky k porozumění textu k diagnostickému testu 2.....	XXV
Příloha I – Diagnostický test 3.....	XXVI
Příloha J – Text k diagnostickému testu 3.....	XXIX
Příloha K – Kontrolní otázky k porozumění textu k diagnostickému testu 3.....	XXX
Příloha L – Test rizika poruch učení – Štěpánka (pracovní listy, strom).....	XXXI
Příloha M – Test rizika poruch učení – Filip (pracovní listy, strom).....	XXXIV
Příloha N – Test rizika poruch učení – Valérie (pracovní listy, strom).....	XXXVII
Příloha O – Test rizika poruch učení – Eva (pracovní listy, strom).....	XL
Příloha P – Test rizika poruch učení – Matěj (pracovní listy, strom).....	XLIII
Příloha Q – Test rizika poruch učení – Honza (pracovní listy, strom).....	XLVI

## Příloha A

JMÉNO: <u>JR A M I S K A</u>	
VÉJÍŘE 	ČÍSLO: 1 2 3 4 5 6 7
HÁDANKY 	ČÍSLO: 1 2 3 4 5 6 7
HVĚZDICE 	ČÍSLO: 1 2 3 4 5 6 7
OBRÁZKY 	ČÍSLO: 1 2 3 4 5 6 7
UBONGO 	ČÍSLO: 1 2 3 4 5 6 7
STAVEBNICE 	ČÍSLO: 1 2 3 4 5 6 7

Obr. 31 – Kroužkování již splněných úkolů



Obr. 32 - Hádanka. Žákyně analyzuje první hlásku slova a zapíše. Vznikne jí tak nové slovo.



Obr. 33 – Přiřazování obrázku ke slovu



Obr. 34 – Práce s vějířem



Obr. 35 – Vějíře se sebekontrolou



Obr. 36 – Hvězdice se sebekontrolou



Obr. 37 – Modelování slova



Obr. 38 – Využití tiskátek pro tvorbu slov

## Příloha B

JMÉNO:

DATUM NAROZENÍ:

### 1. ZNALOST PÍSMEN

Q W E R T Z U I O P A S D

F G H J K L Y X C V B N M

### 2. SLUCHOVÁ SYNTÉZA A ANALÝZA

POČÁTEČNÍ PÍSMENO:

TŘÍHLÁSKOVÉ SLOVO (PES, HŮL, BIČ, SŮL, TYČ, LES, NOS, OKO.....)

SYNTÉZA: ANO - OBČAS - NE

ANALÝZA: ANO - OBČAS - NE

ČTYŘHLÁSKOVÉ SLOVO: (KOZA, NOHA, OREL, VANA, ZELÍ, SOVA...)

SYNTÉZA: ANO - OBČAS - NE

ANALÝZA: ANO - OBČAS - NE

PĚTIHLÁSKOVÉ SLOVO: ( JEŽEK, BUBEN, DATEL, OPICE, STROM..)

SYNTÉZA: ANO - OBČAS - NE

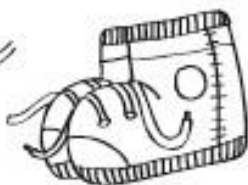
ANALÝZA: ANO - OBČAS - NE

Obr. 39 – Vstupní test



JMÉNO:

HLEDEJ **O**. KDE JE? JE NA ZAČÁTKU, UPROSTŘED NEBO NA KONCI SLOVA?



KDE JE M?



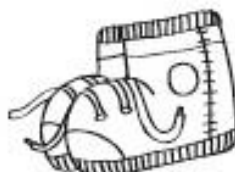
KDE JE E?



KDE JE A?



KDE JE B?



SLOVA NA SYNTÉZU A ANALÝZU.

ČAP, KOZA, CHLEBA, MÍČ, PES, KOČKA, HAD, VODA,  
VEJCE, PILA, ŠÍŠKA, KOLO, OŘECH, OKURKA, TABULE,  
MYŠ, JEŽEK, JAHODA, RUKA, NOHA, OKO, OČI

Obr. 40 – 1. test a)

JMÉNO:

1. DIKTÁT PÍSMEN

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

2. OPIS

KUŇ KOZA











ČAJ ÚTERÝ

MÁMA MÁ TÁTU.

---

---

---

				PŘEČTI A OPIŠ.
				BOTA ČÁP
				LANO PES PILA
				OPIČE OKO MYŠ
				MÍČ KOLO

Obr. 41 – 1. test b)

JMÉNO:

1. DIKTÁT PÍSMEN

---

---

---

---

---

---

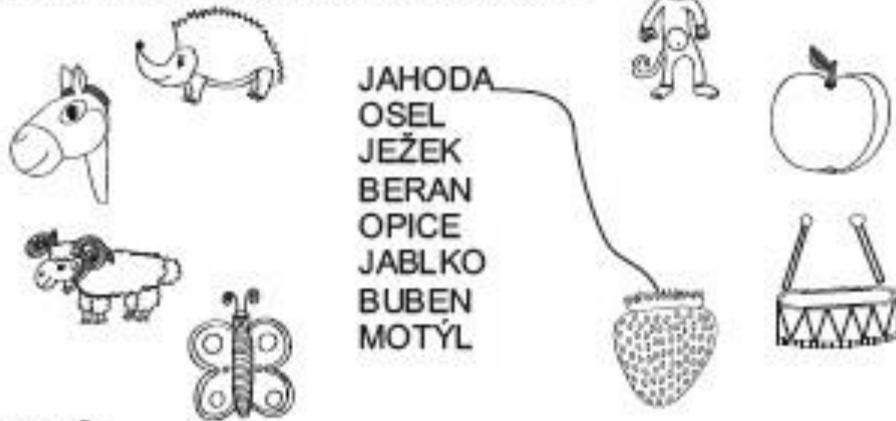
---

---













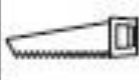


---

---

2. PŘEČTI SLOVO A SPOJ HO S OBRÁZKEM.



3. POPIŠ

Obr. 42 – 2. test

JMÉNO:

1. DIKTÁT PÍSMEN A SLOV

---

---

---

---

---

---
















---

---

---

---

2. POPIŠ












		
		
		
		
		

3. Napiš k malým písmenům velká tiskací písmena.


Obr. 43 – 3. test

1. POPIŠ OBRÁZKY

JMÉNO:

		
		
		
		1000

2. PŘEPIŠ VELKÝM TISKACÍM PÍSMEM.


3. PŘEČTI SI VĚTY A NAJDI V PODTRŽENÉM SLOVĚ JEDNU CHYBU. SLOVA OPRAV.

Na louce rosté kopretlna.

Divocák hledal žaludy.

V moři plavala velki chobotnice.

Bramborové těsto mi nechutna.

4. NAPIŠ VĚTU SE SLOVEM **PENÁL** A VĚTU SE SLOVEM **KOČKA**:

---



---



---



---



---



---



---

## Příloha C

### První diagnostická prověrka - polovina listopadu

Jméno a příjmení : .....

NAPIŠ :

K Á J A .....

P A V E L .....

M I L A N .....

G Á B I N A .....

Ž O F K A .....

Č E N D A .....

C I L K A .....

Ř E H O Ř .....

Z U Z A N A .....

V L A S T A .....

C H Y T R O U Š .....

Počet chyb : ..... Čas : .....

Druhá diagnostická prověrka - konec ledna

1. varianta

Alena

Alena je ráda u tety . Je u ní od jara až do zimy .	13
Pomáhá tetě doma i na poli . V létě chodí s tetou	24
do lesa . Obě tam bývají od rána do večera . Večer	34
doma teta uvaří večeři . Po večeři myjí obě nádobí .	43
Umyté nádobí Alena sama utírá . Alena se u tety	52
taky učí . Píše si tu domácí úkoly .	59

2. varianta

Zajíček

Sotva se naučil běhat , už prosil maminku, aby mohl jít na	11
procházku.Sluníčko hřálo, ptáčkové zpívali a zajíček vesele	19
poskakoval.Byl rád, že si může sám , bez dohledu prohlédnout	29
vše,co se mu líbí. Pořád nové věci nacházel - už toho měl	41
plnou hlavičku a těšil se, že bude mamince vypravovat o veli-	51
kém ptáku, květinách, o včelách a srncích. Sedl si na bo-	62
beček a přemýšlel : Jak je vše krásné ! Pole, lesy, luka -	72
všechno je mi přístupné. Jen přijdu a mohu hodovat tu nej-	82
jemnější travičku. Čeho se bát? Maminka mi sice říkala, abych	92
daleko nechodil - Cožpak mě někdo chytí ? . .	98

Třetí diagnostická prověrka - počátek června

G - test

Jméno a příjmení :

Čas :

- Milan mete. Kdo mete? .....
- Ema jásá. Kdo jásá? .....
- Pepa má sílu. Kdo má sílu? .....
- V lese je Ota. Kdo je v lese? .....
- Toman umí plavat. Kdo umí plavat? .....
- Udo píše úkol. Kdo píše úkol? .....
- Máma myje Julu. Koho myje máma? .....
- Žofka běží domů. Kdo běží domů? .....
- Jana má Nánu. Koho má Jana? .....
- Léna nese mísu. Kdo nese mísu? .....
- Doma je Dana. Kdo je doma? .....
- Kája to umí. Kdo to umí? .....
- Eva vede Věnu. Koho vede Eva? .....
- Ivan nese nákup. Kdo nese nákup? .....
- U Evy je Roman. Kdo je u Evy? .....
- Alena maluje les. Kdo maluje les? .....
- Karel veze Zuzku. Koho veze Karel? .....
- Hana pase husy. Kdo pase husy? .....
- Vašík hledá Slávu. Koho hledá Vašík? .....
- Šárka zalévá květiny. Kdo zalévá květiny? .....
- Cíla píše úlohu. Kdo píše úlohu? .....
- Čenda nosí vodu. Kdo nosí vodu? .....
- Ola čeká Fandu. Koho čeká Ola? .....
- Borek sedí doma. Kdo sedí doma? .....
- Gusta má velkou radost. Kdo má velkou radost? .....
- Chytrouš hlídá dům. Kdo hlídá dům? .....
- Řehoř pěkně píše. Kdo pěkně píše? .....



**Příloha D**

**ZÁZNAMOVÝ ARCH**  
**(Kontrolní test čtení)**

Jméno administrátora/ky:

Datum provedení kontrolního testu čtení:

**Údaje o žákovi / žákyni**

Jméno a příjmení	
Pohlaví*	CHLAPEC                      DÍVKA
Věk žáka (roky, měsíce)	
Třída	
Škola (adresa)	
Vada řeči (vada ve výslovnosti žáka)*	hlásky:     r       ř       l       k s Jiné (vypište):
Poznámky (jiné poruchy, stupeň závažnosti,...)	

\*hodící se zaškrtněte

<b>Kontrolní test čtení</b> Test 1 (testovací období: 1. ročník ZŠ, pololetí)	
<p>Můj dům je u lesa. V pátek táta slaví svátek. Já mu dal kytku. Máma mu dala salám, pásek a sako. Sako má kapsu.</p>	Poznámky ke čtení žáka:

<b>Rychlost čtení</b>	Počet přečtených slov	Počet chybně přečtených slov	Počet správně přečtených slov
1. minuta			
2. minuta			
3. minuta			

Celkový čas čteného textu v sekundách

Pozn. Po přečtení kontrolního testu ukažte žákovi 3 obrázky (příloha č. 2). Žák vybere obrázek, o kterém si myslí, že se vztahuje k textu. Výsledky zaznamenejte v tab. Porozumění textu.

Žák použil pomůcku ke čtení (prst, záložku...)*	ANO Pokud ano, vypište jakou:	NE
---	----------------------------------	----

\*hodící se zaškrtněte

### Vyhodnocení

<b>Způsob čtení</b> (zaškrtnout variantu)	
Obtížná vybavenost písmen	
a. obtížná vybavenost písmen	
b. hláskuje nahlas	
c. hláskuje výrazně v duchu	
Slova čte	
a. nejistě	
b. plynule	
c. obtíže víceslabičná slova	
d. obtíže souhláskové shluky	
Způsob čtení	
a. dvojí čtení	
b. zlepšení v čase (čtení se postupně zkvalitňuje)	
c. zhoršení v čase (čtení se postupně zhoršuje)	
d. snaha o intonaci	

<b>Technika čtení</b>	<b>Počet chyb</b>
Záměny	
a. Tvarově podobných písmen (b-d-p, m-n, a-e, t-j, k-h, t-r apod.)	
b. Zvukově podobných písmen (t-d, s-z-c apod.)	
c. Tvarově i zvukově podobných písmen, lišících se čárkou či háčkem (a-á, s-š, r-ř apod.)	
d. Nepodobných písmen (n-p, r-v apod.)	
Vynechávky	
a. Vynecháno jedno písmeno ve slově	
b. Vynecháno více písmen ve slově, nikoliv celé slovo	
c. Vynecháno celé slovo	
Převrácení	
a. Převrácení sledu písmen (sem-mes, rád-dar, tašky-šátky apod.)	
Přidávky	
a. Přidáno jedno písmeno	

b. Přidáno více písmen	
c. Přidáno slovo	

<b>Porozumění textu – vizualizace textu</b>		
Žák/yně vybral/a obrázek č.:		
Žák/yně vybral/a obrázek:*	Žák/yně vybral/a obrázek v čas. intervalu:*	Poznámky:
a. správný	a. 0 až 10 vteřin	
b. špatný	b. 10 až 30 vteřin	
c. vrátil špatný a vybral správný	c. 30 vteřin až 1 minuta	
d. vrátil správný a vybral špatný	d. nad 1 minutu	
e. nevybral žádný	e. nevybral žádný	

\*hodící se zaškrtněte

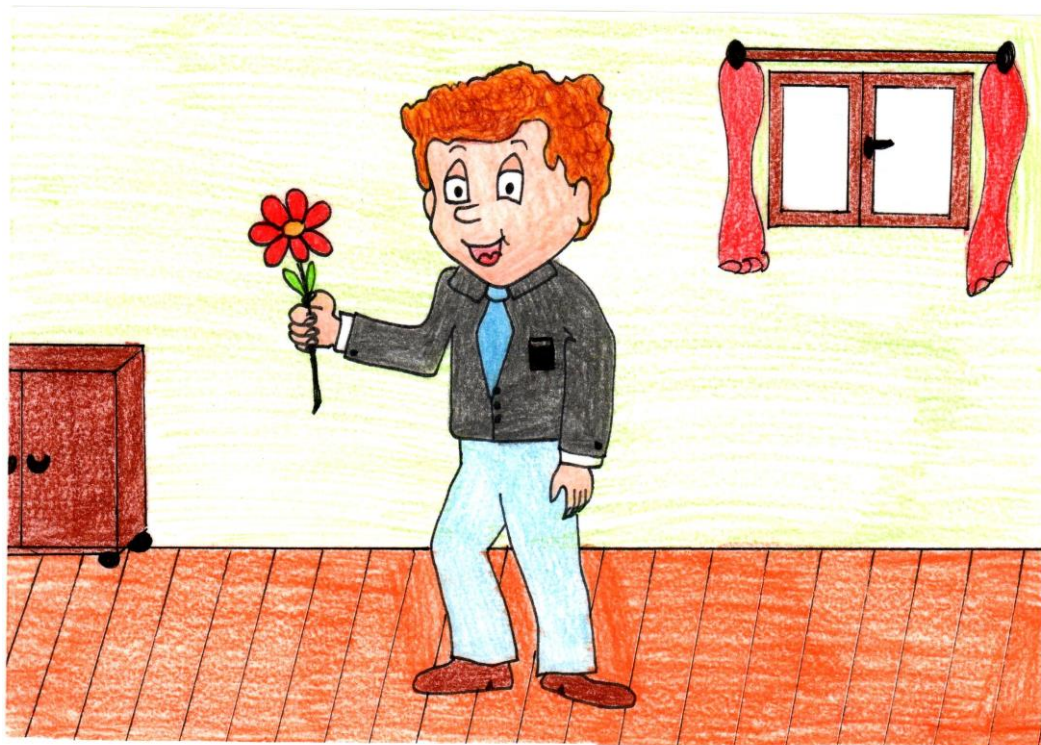
## Příloha E

Můj dům je u lesa. V pátek táta slaví svátek. Já mu dal kytku. Máma mu dala salám, pásek a sako. Sako má kapsu.

Obr. 48 – Text k 1. testu čtení



Obr. 49 – Obrázek č. 1 k 1. testu čtení



Obr. 50 – Obrázek č. 2 k 1. testu čtení



Obr. 51 – Obrázek č. 3 k 1. testu čtení

**Příloha F**

**ZÁZNAMOVÝ ARCH**  
**(Kontrolní test čtení)**

Jméno administrátora/ky:

Datum provedení kontrolního testu čtení:

**Údaje o žákovi / žákyni**

Jméno a příjmení	
Pohlaví*	CHLAPEC                      DÍVKA
Věk žáka (roky, měsíce)	
Třída	
Škola (adresa)	
Vada řeči (vada ve výslovnosti žáka)*	hlásky:     r     ř     l     k s Jiné (vypište):
Poznámky (jiné poruchy, stupeň závažnosti,...)	

\*hodící se zaškrtněte

<b>Kontrolní test čtení</b>	
Test 2 (testovací období: 1. ročník ZŠ, květen)	
<p>V pondělí jsme s rodiči letěli na svatbu tetičky Xenie a strýce Evžena. Kouzelné mraky se honily po obloze a já v nich viděl auto, pandu a obřího pavouka. Moje sestra Magda v nich viděla našeho kamaráda Františka. Brzy se rozsvítil zvonek a my přistáli ve Skotsku.</p>	<p>Poznámky ke čtení žáka (chování, způsob čtení):</p>
9 8 11 8 8 3	

<b>Rychlost čtení</b>	Počet přečtených slov	Počet chybně přečtených slov	Počet správně přečtených slov
1. minuta			
2. minuta			
3. minuta			
4. minuta			
<b>Celkový čas čteného textu v sekundách</b>			

Pozn. administrátorovi: Po přečtení kontrolního testu ukažte žákovi 5 obrázků (příloha č. 2). Žák seřadí obrázky ve správném pořadí podle probíhajícího děje v textu. Výsledky zaznamenejte.

### **Vyhodnocení**

<b>Způsob čtení (zaškrtnout variantu)</b>	
Obtížná vybavenost písmen	
a. obtížná vybavenost písmen	
b. hláskuje nahlas	
c. hláskuje výrazně v duchu	
Slova čte	
a. nejistě	
b. plynule	
c. obtíže víceslabičná slova	
d. obtíže souhláskové shluky	
Způsob čtení	
a. dvojí čtení	
b. zlepšení v čase (čtení se postupně zkvalitňuje)	
c. zhoršení v čase (čtení se postupně zhoršuje)	
d. snaha o intonaci	
e. čte dobře s intonací	

<b>Technika čtení</b>	<b>Počet chyb</b>
Záměny	
b. Tvarově podobných písmen (b-d-p, m-n, a-e, t-j, k-h, t-r apod.)	
e. Zvukově podobných písmen (t-d, s-z-c apod.)	
f. Tvarově i zvukově podobných písmen, lišících se čárkou či háčkem (a-á, s-š, r-ř apod.)	
g. Nepodobných písmen (n-p, r-v apod.)	
Vynechávky	
d. Vynecháno jedno písmeno ve slově	
e. Vynecháno více písmen ve slově, nikoliv celé slovo	
f. Vynecháno celé slovo	
Převrácení	
b. Převrácení sledu písmen (sem-mes, rád-dar, tašky-šátky apod.)	
Přidávky	
d. Přidáno jedno písmeno	
e. Přidáno více písmen	
f. Přidáno slovo	

<b>Porozumění textu – vizualizace textu</b>		
Žák/yně seřadil/a obrázky správně* : ANO x NE		
Žák/yně se při řazení obrázků vrací k textu: ANO x NE		
Žák/yně seřadil/a obrázky v tomto pořadí:	Žák/yně seřadil/a obrázky v čas. intervalu:*	Poznámky:
a.	a. 0 až 15 vteřin	
b.	b. 15 až 35 vteřin	
c.	c. 35 vteřin až 1 minuta	
d.	d. nad 1 minutu	
e.	e. nevybral žádný	

\*hodící se zaškrtněte

<b>Porozumění textu – doplnění textu</b>		
Žák/yně doplnil/a do všech vět správná slova*: ANO x NE		
Žák/yně doplnil/a do vět tato slova:	Žák/yně doplnil/a do vět slova v tomto čas. intervalu*:	Poznámky:
1.	a. 0 až 1 minuta	
2.	b. 1 minuta až 2 minuty	
3.	c. nad 2 minuty	

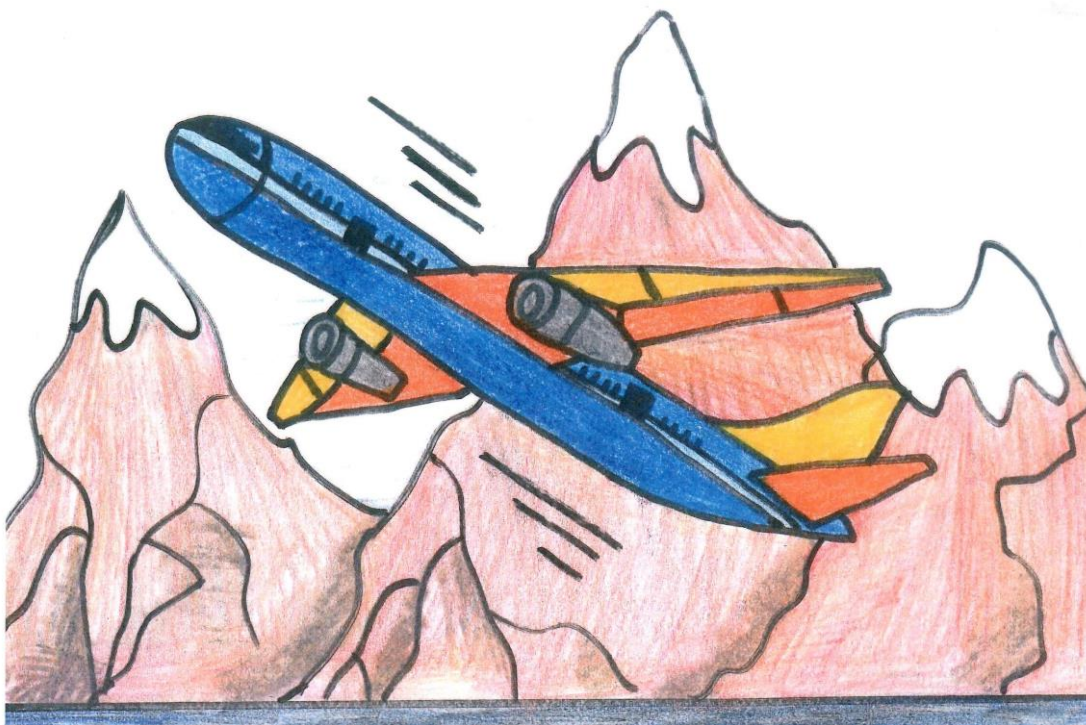
\*hodící se zaškrtněte



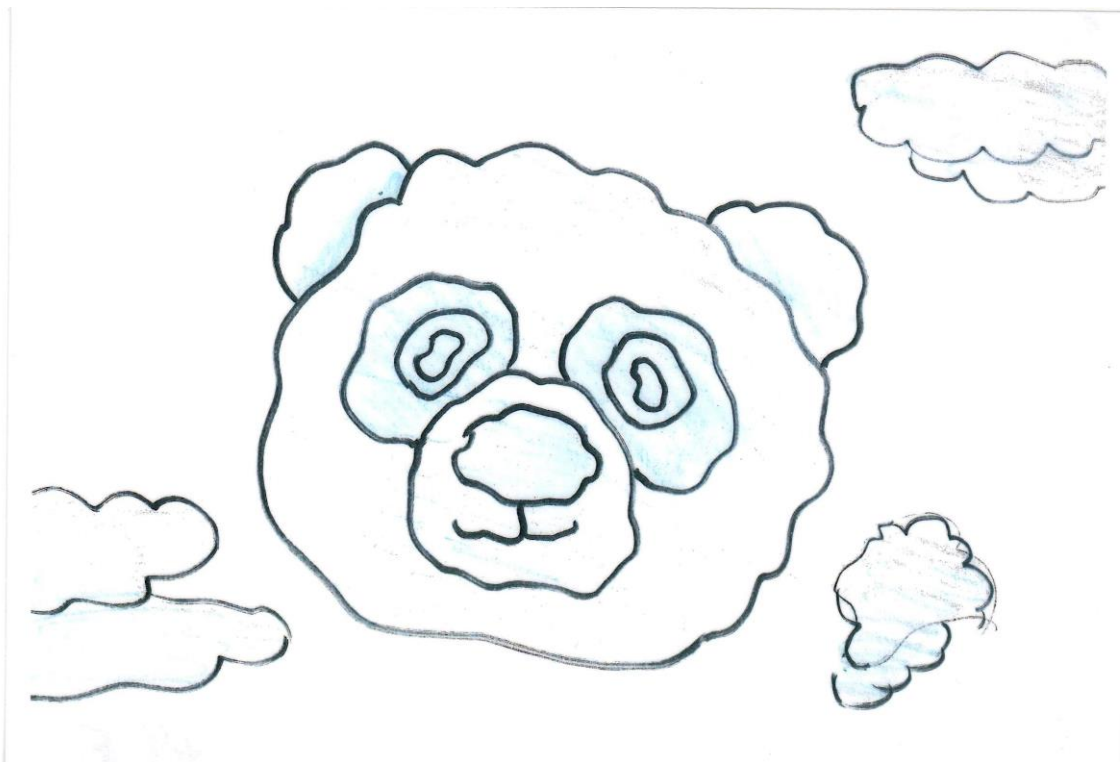
## Příloha G

V pondělí jsme s rodiči letěli na svatbu tetičky Xenie a strýce Evžena. Kouzelné mraky se honily po obloze a já v nich viděl auto, pandu a obřího pavouka. Moje sestra Magda v nich viděla našeho kamaráda Františka. Brzy se rozsvítil zvonek a my přistáli ve Skotsku.

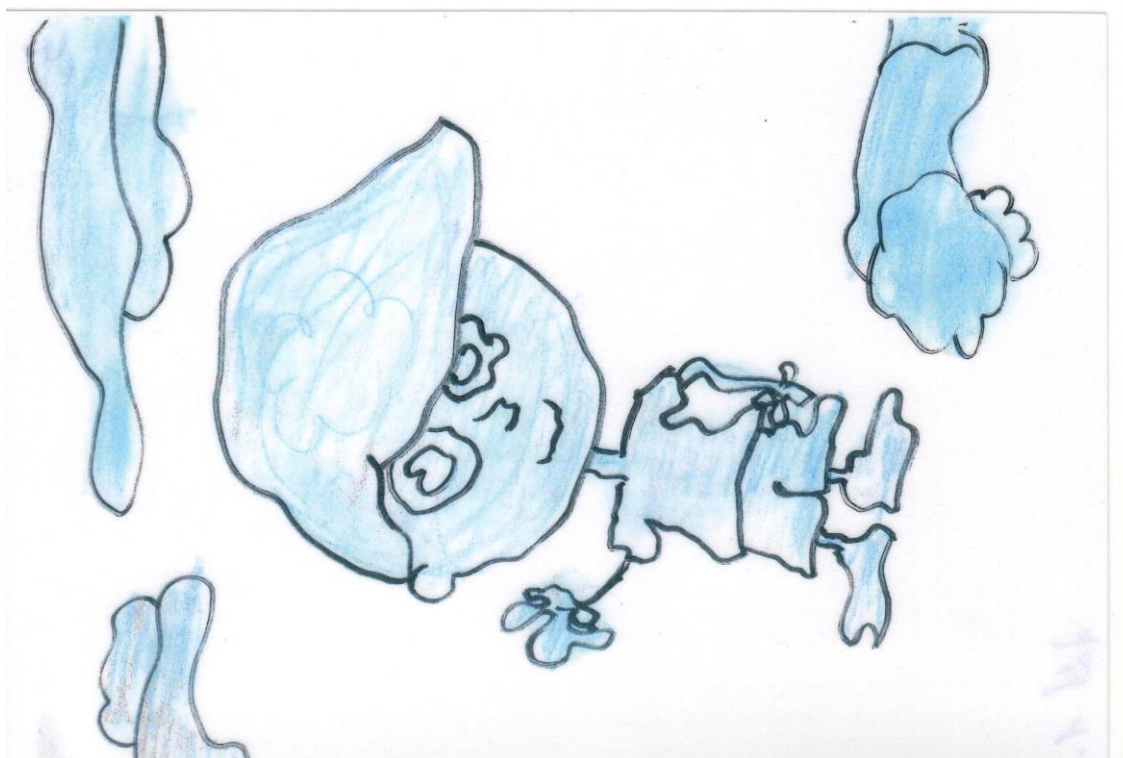
Obr. 52 – Text k 2. testu čtení



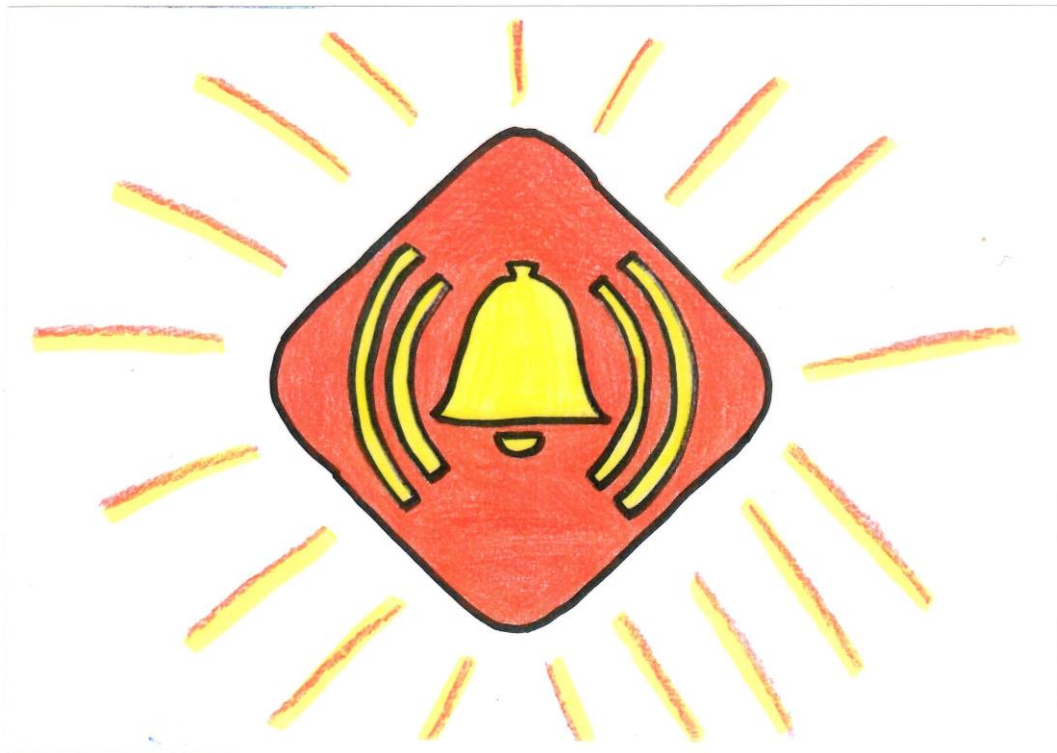
Obr. 53 – Obrázek č. 1 k 2. testu čtení (předložený jako 3.)



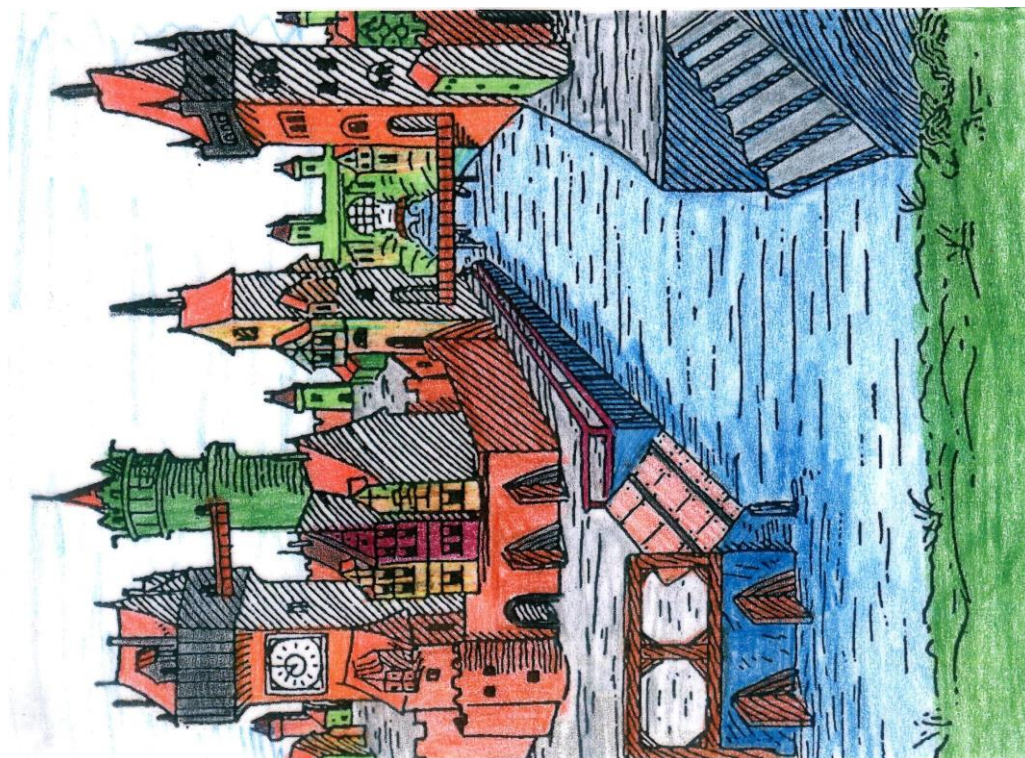
Obr. 54 – Obrázek č. 2 k 2. testu čtení (předložený jako 5.)



Obr. 55 – Obrázek č. 3 k 2. testu čtení (předložený jako 1.)



Obr. 56 – Obrázek č. 4 k 2. testu čtení (předložený jako 2.)



Obr. 57 – Obrázek č. 5 k 2. testu čtení (předložený jako 4.)

## Příloha H

Porozumění textu – Doplnění slova do věty

1. Vypravěč viděl v mracích na obloze ..... zvířata.

a) 4                                      b) 3                                      c) 2

2. Rodina letěla do Skotska na .....

a) svatbu                      b) nákupy                      c) koncert

3. .... viděla v mracích kamaráda Františka.

a) Sestřenice Ilona   b) Sestra Magda   c) Kamarádka Xenie

## Příloha I

## ZÁZNAMOVÝ ARCH

### (Kontrolní test čtení)

Jméno administrátora/ky:

Datum provedení kontrolního testu čtení:

**Údaje o žákovi / žákyni**

Jméno a příjmení		
Pohlaví*	CHLAPEC	DÍVKKA
Věk žáka (roky, měsíce)		
Třída		
Škola (adresa)		

\*hodící se zaškrtněte

**Kontrolní test čtení**

Test 3 (testovací období: 2. ročník ZŠ, listopad)

<p>V neděli moje maminka Táňa pekla bublaninu. 7  Řekla mi, abych přinesl ze sklepa několik třešní 15  a mouku. Zrovna jsem psal dlouhý dopis 22  kamarádce Xawě, která bydlí na jihu Francie. Při 30  cestě do sklepa jsem se drbal a ošíval, protože 39  ve sklepě byla prasklá žárovka. Vzal jsem si tedy 48  z garáže baterku a šel do sklepa znovu. Baterka 57  skoro vůbec nesvítla a já se začal třást. Slyšel 66  jsem, jak něco vrní. Lekl jsem se, zakopl jsem 75  o hadr na koštěti a spadl. Zaskučel jsem 83  a posvítíl baterkou do rohu. Úplně jsem zapomněl, 91  co jsem měl přinést mamince, protože jsem objevil 99  něco nádherného. V koši na staré prádlo ležela 107  naše kočka Róza se čtyřmi koťátky. 113</p>	Poznámky ke čtení žáka (chování, způsob čtení):
--	--

<b>Rychlost čtení</b>	Počet přečtených slov	Počet chybně přečtených slov	Počet správně přečtených slov
1. minuta			
2. minuta			
3. minuta			
4. minuta			
Celkový čas čteného textu v sekundách			

Pozn. administrátorovi: Po přečtení kontrolního testu žáka/žákyni požádejte o převyprávění textu. Výsledky zaznamenejte do tabulky. Poté se zeptejte žáka na 3 kontrolní otázky. Odpovědi též zaznamenejte (příloha č. 2)

### Vyhodnocení

<b>Způsob čtení</b> (zaškrtnout variantu)	
Obtížná vybavenost písmen	
a. obtížná vybavenost písmen	
b. hláskuje nahlas	
c. hláskuje výrazně v duchu	
d. hláskuje v duchu jen čtyři a více písmenková slova	
e. čte bez obtíží	
Slova čte	
a. nejistě	
b. plynule	
c. obtíže víceslabičná slova	
d. obtíže souhláskové shluky	
Způsob čtení	
a. dvojí čtení	
b. zlepšení v čase (čtení se postupně zkvalitňuje)	
c. zhoršení v čase (čtení se postupně zhoršuje)	
d. snaha o intonaci	
e. čte dobře s intonací	

<b>Technika čtení</b>	<b>Počet chyb</b>
<b>Záměny</b>	
a. Tvarově podobných písmen (b-d-p, m-n, a-e, t-j, k-h, t-r apod.)	
b. Zvukově podobných písmen (t-d, s-z-c apod.)	
c. Tvarově i zvukově podobných písmen, lišících se čárkou či háčkem (a-á, s-š, r-ř apod.)	
d. Nepodobných písmen (n-p, r-v apod.)	
<b>Vynechávky</b>	
a. Vynecháno jedno písmeno ve slově	
b. Vynecháno více písmen ve slově, nikoliv celé slovo	
c. Vynecháno celé slovo	
<b>Převrácení</b>	
a. Převrácení sledu písmen (tašky-šátky, apod.)	
c. Převrácení sledu slabik (sem-mes, rád-dar, apod.)	
<b>Přidávky</b>	

a. Přidáno jedno písmeno	
b. Přidáno více písmen, slabiky	
c. Přidáno slovo	

<b>Porozumění textu – samostatné převyprávění textu</b>	
Žák/yně se při vypravování vrací k textu*: ANO x NE	
Žák/yně převyprávěl text*:	Poznámky :
a. Převyprávěl/a samostatně s detaily	
b. Převyprávěl/a stručně	
c. Převyprávěl/a s občasnou dopomocí	
d. Potřeboval/a návodné otázky	
e. Odpovídá jednoslovně	
f. Smýšlí si	

\*hodící se zaškrtněte (zaškrtněte pouze 1 možnost)

<b>Porozumění textu – kontrolní otázky k textu</b>	
Žák/yně odpověděl na všechny otázky správně: ANO x NE	
Žák/yně odpověděl na otázky správně*: (ano-1; ne-0; s pomocí-2)	Poznámky:
1.	
2.	
3.	

## Příloha J

V neděli moje maminka Táňa pekla bublaninu. Řekla mi, abych přinesl ze sklepa několik třešní a mouku. Zrovna jsem psal dlouhý dopis kamarádce Xawě, která bydlí na jihu Francie. Při cestě do sklepa jsem se drbal a ošíval, protože ve sklepě byla prasklá žárovka. Vzal jsem si tedy z garáže baterku a šel do sklepa znovu. Baterka skoro vůbec nesvítla a já se začal třást. Slyšel jsem, jak něco vrní. Lekl jsem se, zakopl jsem o hadr na koštěti a spadl. Zaskučel jsem a posvítíl baterkou do rohu. Úplně jsem zapomněl, co jsem měl přinést mamince, protože jsem objevil něco nádherného. V koši na staré prádlo ležela naše kočka Róza se čtyřmi koťátky.

Obr. 58 - Text k 3. testu čtení



## **Příloha K**

Porozumění textu, kontrolní otázky k textu

### **1. Co měl chlapec přinést mamince ze sklepa?**

Žák otázku zodpověděl správně:

- a) Ano                                      b) Ne                                      c) S pomocí zkoušejícího

### **2. Čeho se ve sklepě lekl?**

Žák otázku zodpověděl správně:

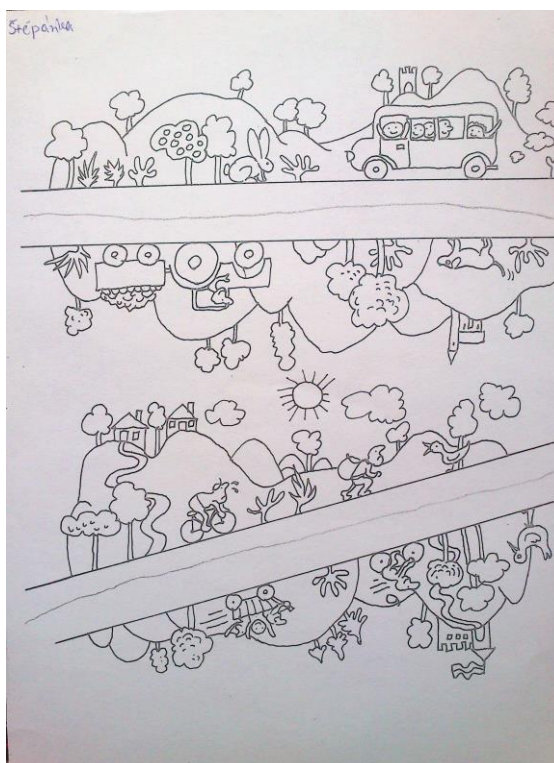
- a) Ano                                      b) Ne                                      c) S pomocí zkoušejícího

### **3. Co našel chlapec v rohu sklepa?**

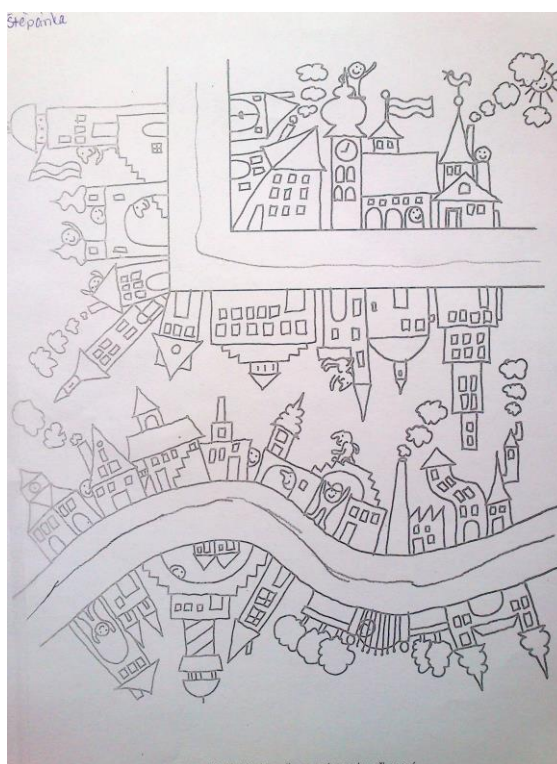
Žák otázku zodpověděl správně:

- a) Ano                                      b) Ne                                      c) S pomocí zkoušejícího

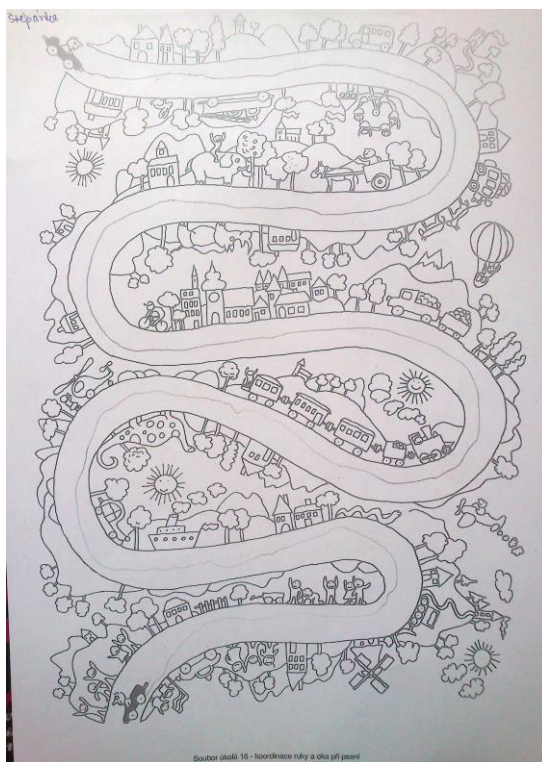
**Příloha L**



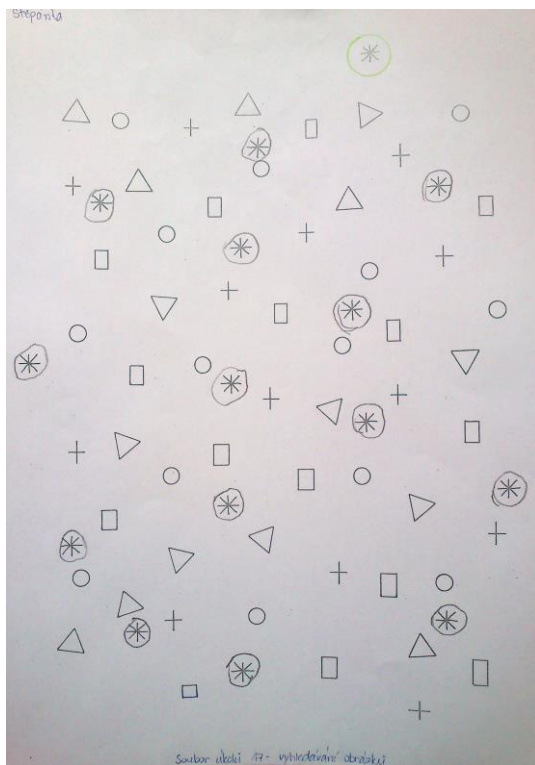
Obr. 59 - Štěpánka - Pracovní list č. 1 k testu rizika poruch učení



Obr. 60 - Štěpánka - Pracovní list č. 2 k testu rizika poruch učení

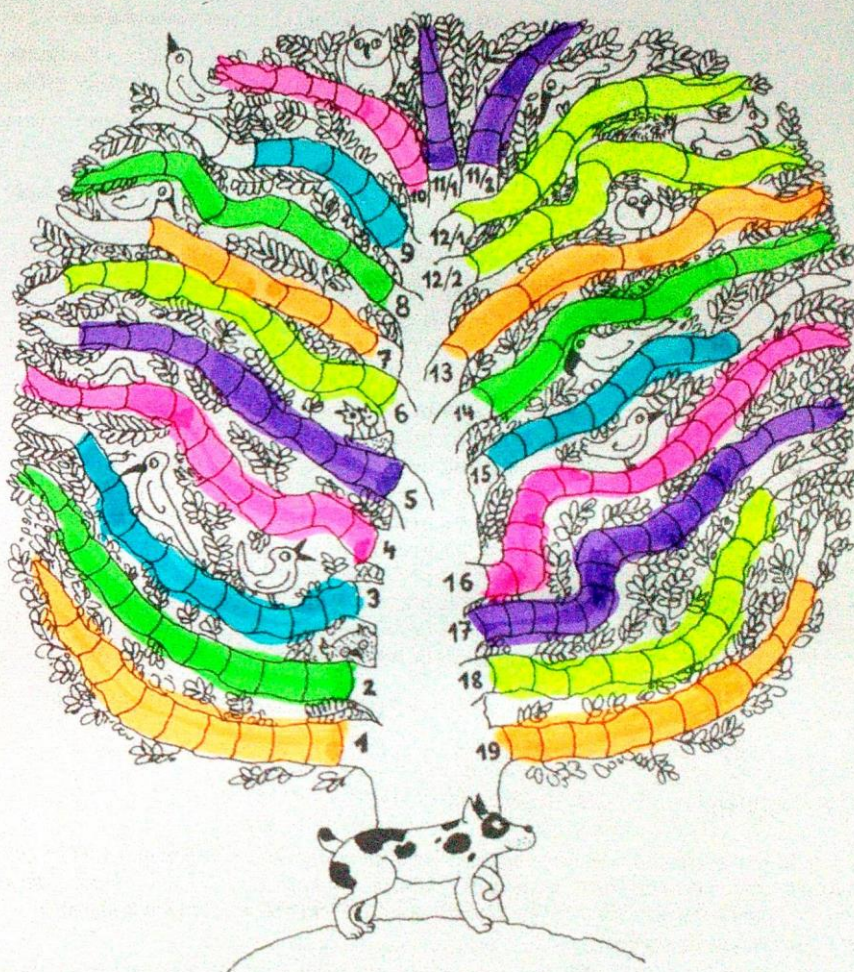


Obr. 61 - Štěpánka - Pracovní list č. 3 k testu rizika poruch učení



Obr. 62 - Štěpánka - pracovní list č. 3 k testu rizika poruch učení

Štěpánka



**Seznam programů nácviku se soubory úkolů**

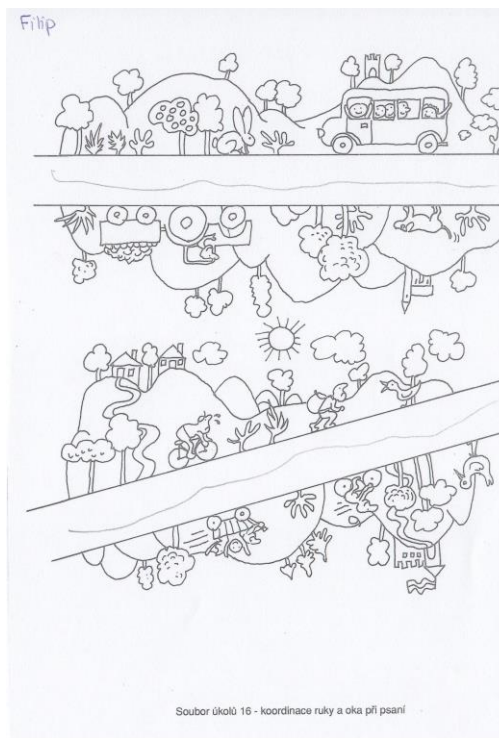
Program 1: soubory úkolů 3 a 17  
Program 2: soubory úkolů 6 a 18  
Program 3: soubory úkolů 1, 2 a 3  
Program 4: soubory úkolů 4, 5 a 6  
Program 5: soubory úkolů 9 a 10  
Program 6: soubory úkolů 11 a 12

Program 7: soubory úkolů 7 a 8  
Program 8: soubory úkolů 11/b,  
13, 14 a 12/b  
Program 9: soubory úkolů 15  
Program 10: soubor úkolů 16  
Program 11: soubor úkolů 19

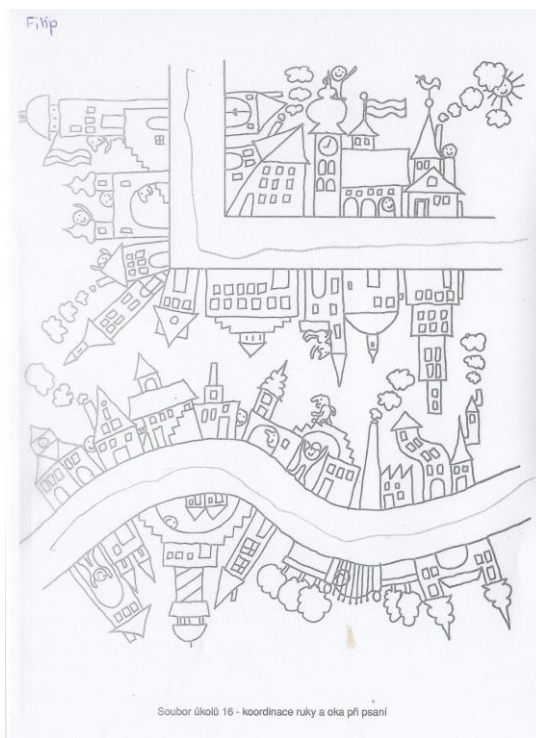
30

Obr. 63 - Štěpánka - Strom dílčích funkcí

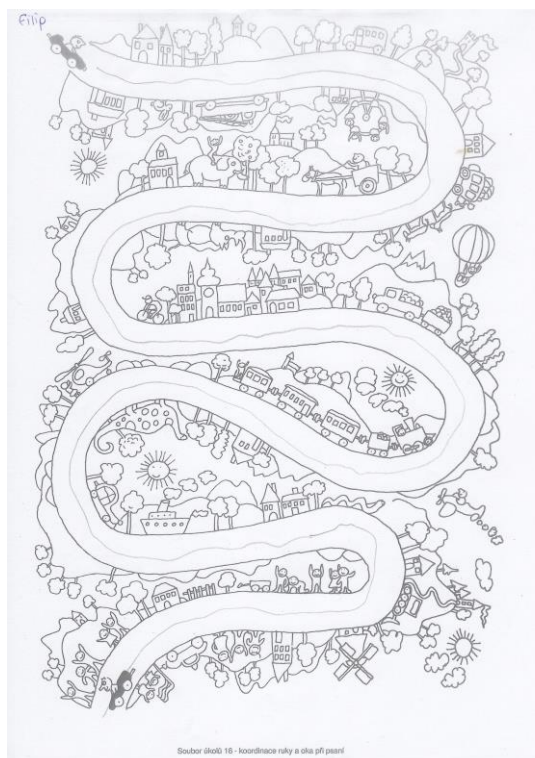
## Příloha M



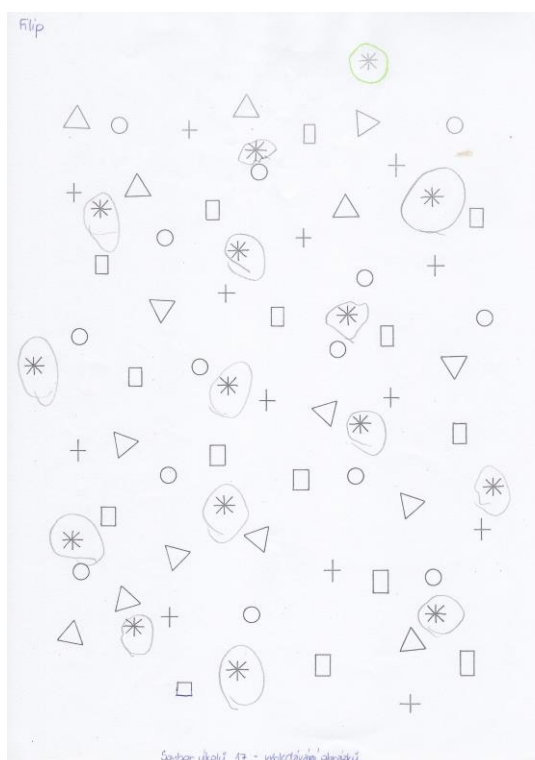
Obr. 64 - Filip - Pracovní list č. 1 k testu rizika poruch učení



Obr. 65 - Filip - Pracovní list č. 2 k testu rizika poruch učení

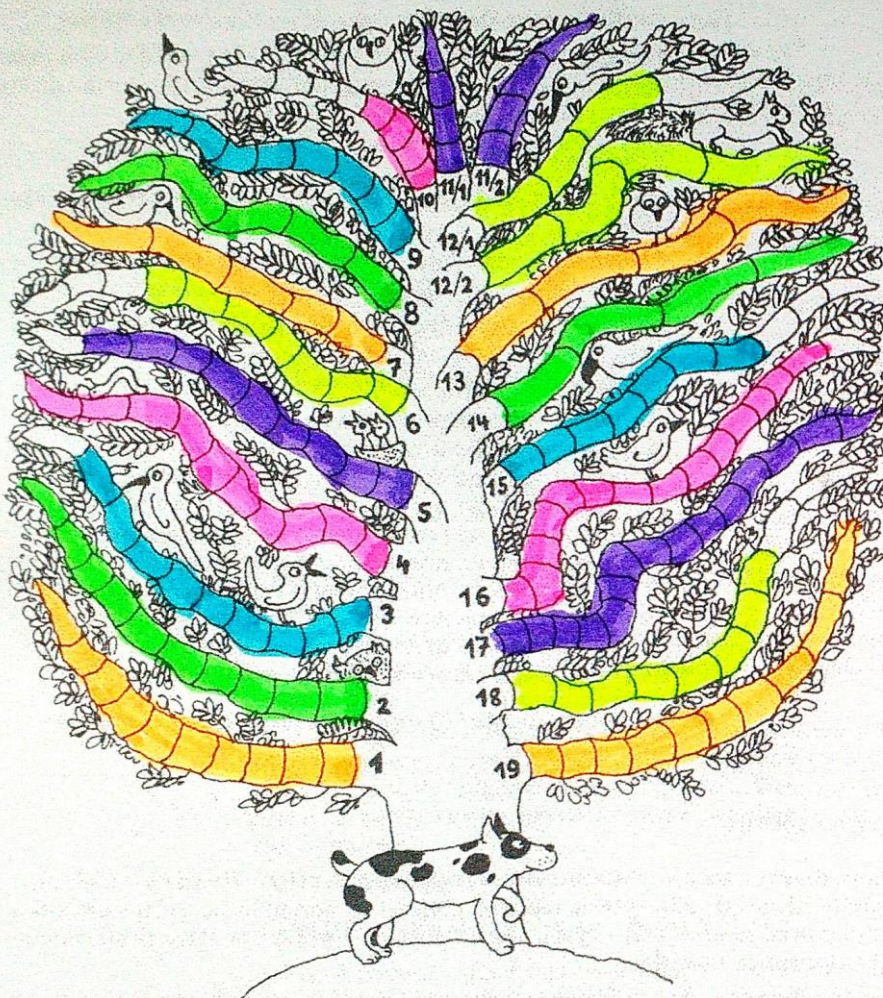


Obr. 66 - Filip - Pracovní list č. 3 k testu rizika poruch učení



Obr. 67 - Filip - Pracovní list č. 4 k testu rizika poruch učení

Filip



### Seznam programů nácviku se soubory úkolů

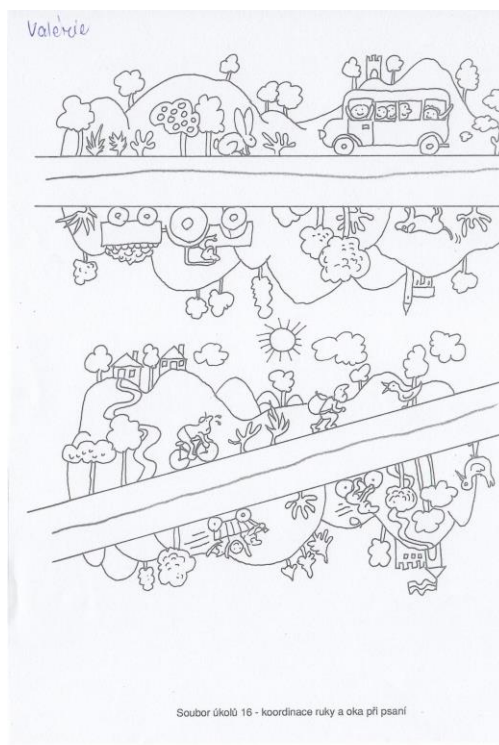
Program 1: soubory úkolů 3 a 17  
Program 2: soubory úkolů 6 a 18  
Program 3: soubory úkolů 1, 2 a 3  
Program 4: soubory úkolů 4, 5 a 6  
Program 5: soubory úkolů 9 a 10  
Program 6: soubory úkolů 11 a 12

Program 7: soubory úkolů 7 a 8  
Program 8: soubory úkolů 11/b,  
13, 14 a 12/b  
Program 9: soubory úkolů 15  
Program 10: soubor úkolů 16  
Program 11: soubor úkolů 19

30

Obr. 68 - Filip - Strom dílčích funkcí

## Příloha N

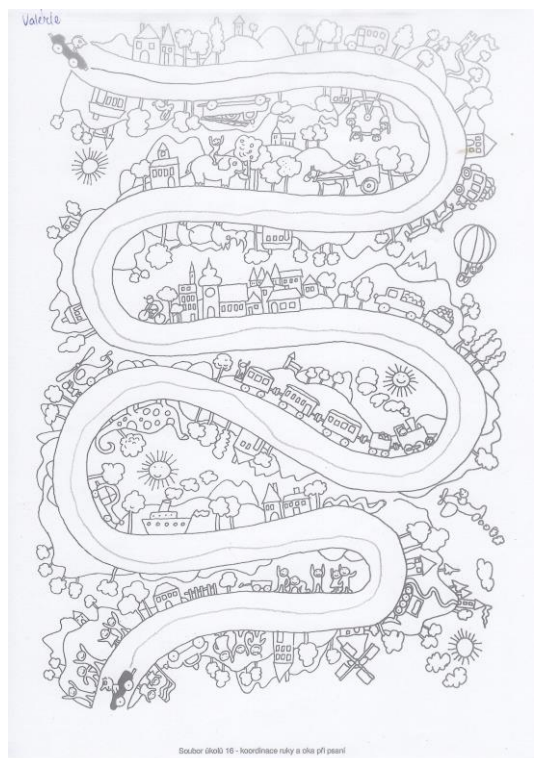


Obr. 69 - Valérie - Pracovní list č. 1 k testu rizika poruch učení

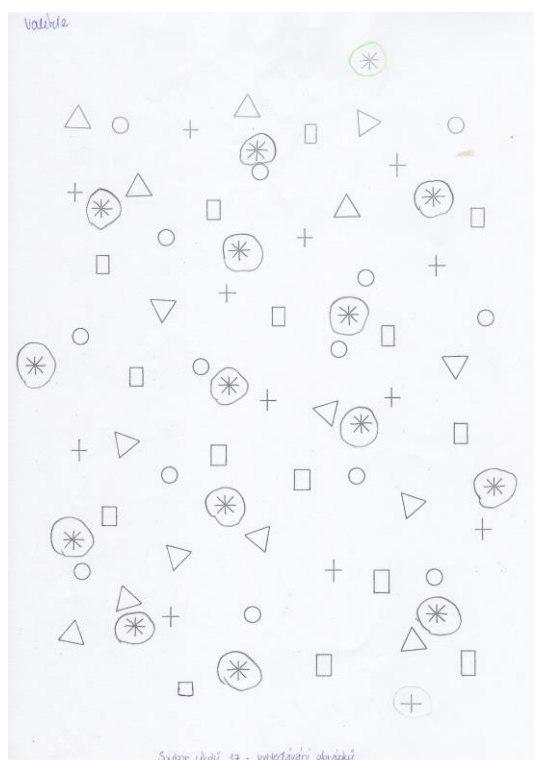


Obr. 70 - Valérie - Pracovní list č. 2 k testu rizika poruch učení



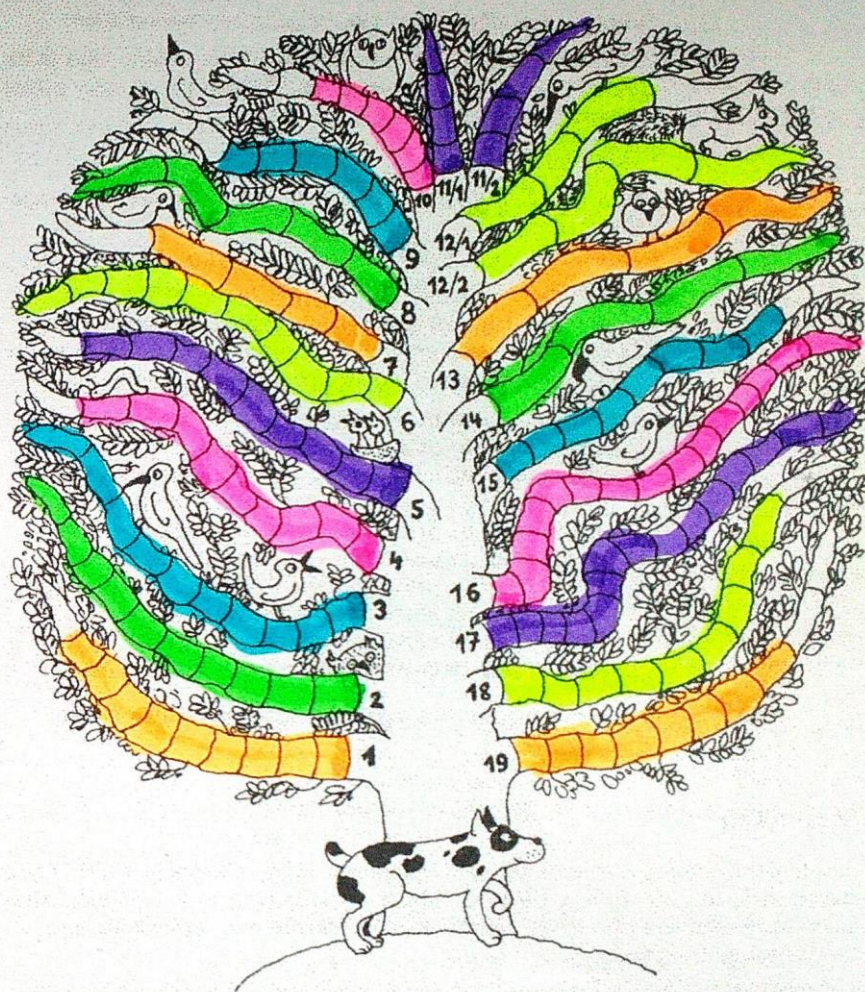


Obr. 71 - Valérie - Pracovní list č. 3 k testu rizika poruch učení



Obr. 72 - Valérie - Pracovní list č. 4 k testu rizika poruch učení

Valérie



**Seznam programů nácviku se soubory úkolů**

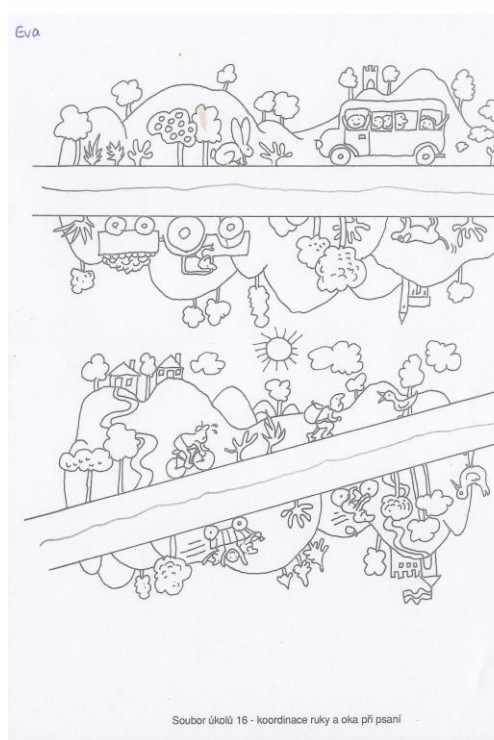
Program 1: soubory úkolů 3 a 17  
Program 2: soubory úkolů 6 a 18  
Program 3: soubory úkolů 1, 2 a 3  
Program 4: soubory úkolů 4, 5 a 6  
Program 5: soubory úkolů 9 a 10  
Program 6: soubory úkolů 11 a 12

Program 7: soubory úkolů 7 a 8  
Program 8: soubory úkolů 11/a,  
13, 14 a 12/b  
Program 9: soubory úkolů 15  
Program 10: soubor úkolů 16  
Program 11: soubor úkolů 19

30

Obr. 73 - Valérie - Strom dílčích funkcí

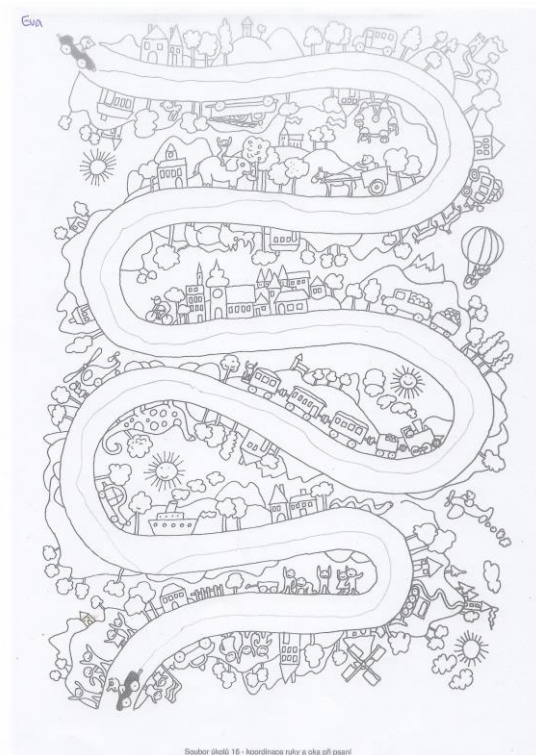
## Příloha O



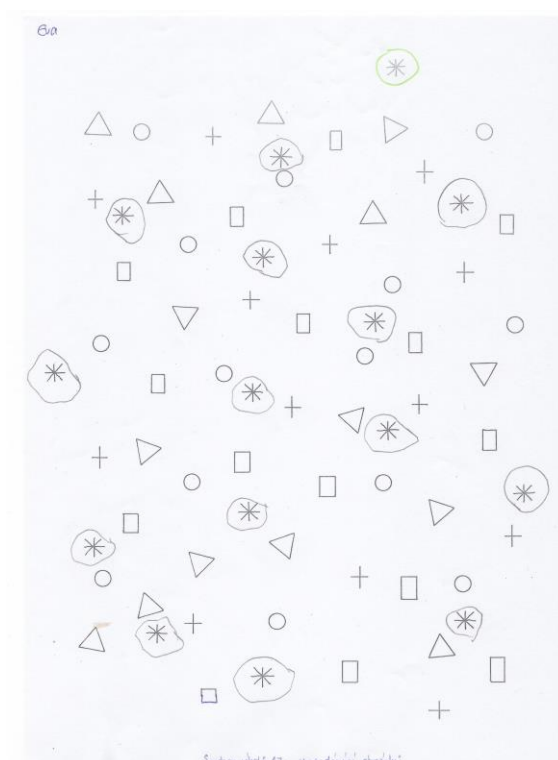
Obr. 74 - Eva - Pracovní list č. 1 k testu rizika poruch učení



Obr. 75 - Eva - Pracovní list č. 2 k testu rizika poruch učení

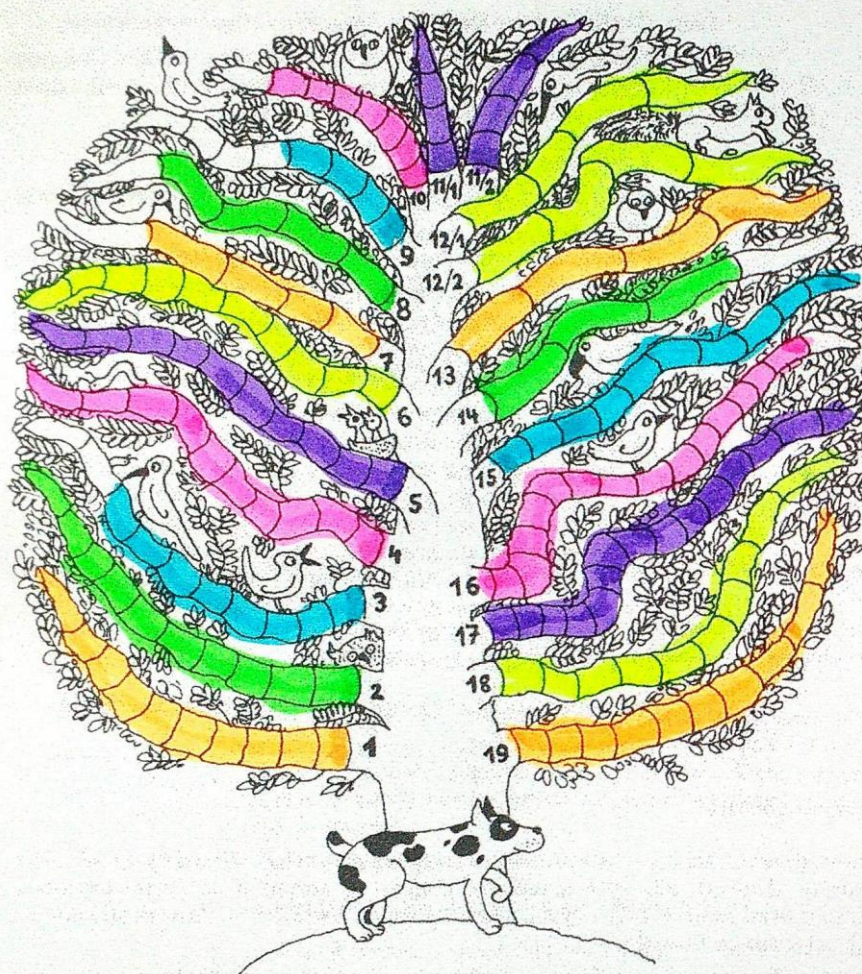


Obr. 76 - Eva - Pracovní list č. 3 k testu rizika poruch učení



Obr. 77 - Eva - Pracovní list č. 4 k testu rizika poruch učení

Eva



### Seznam programů nácviku se soubory úkolů

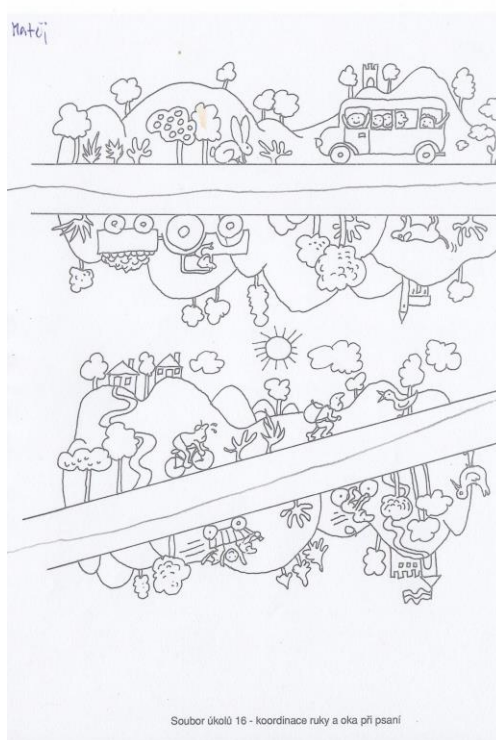
Program 1: soubory úkolů 3 a 17  
Program 2: soubory úkolů 6 a 18  
Program 3: soubory úkolů 1, 2 a 3  
Program 4: soubory úkolů 4, 5 a 6  
Program 5: soubory úkolů 9 a 10  
Program 6: soubory úkolů 11 a 12

Program 7: soubory úkolů 7 a 8  
Program 8: soubory úkolů 11/b,  
13, 14 a 12/b  
Program 9: soubory úkolů 15  
Program 10: soubor úkolů 16  
Program 11: soubor úkolů 19

30

Obr. 78 - Eva - Strom dílčích funkcí

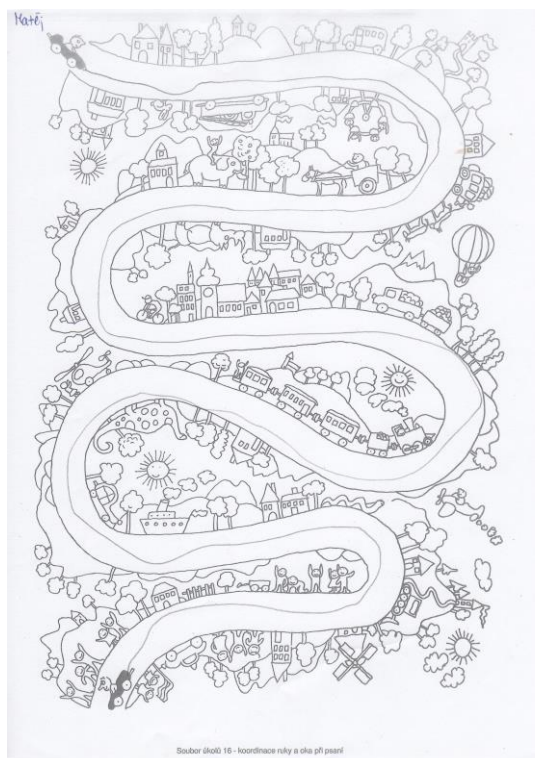
## Příloha P



Obr. 79 – Matěj - Pracovní list č. 1 k testu rizika poruch učení



Obr. 80 – Matěj - Pracovní list č. 2 k testu rizika poruch učení

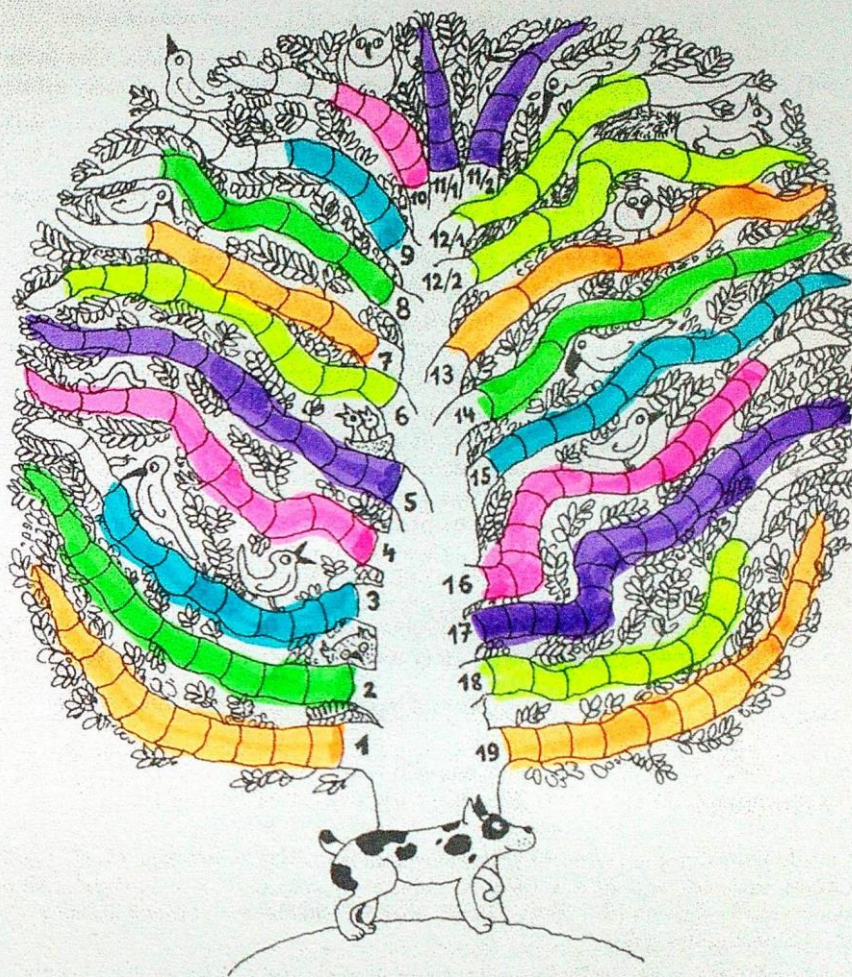


Obr. 81 – Matěj - Pracovní list č. 3 k testu rizika poruch učení



Obr. 82 – Matěj - Pracovní list č. 4 k testu rizika poruch učení

Matěj



**Seznam programů nácviku se soubory úkolů**

Program 1: soubory úkolů 3 a 17  
Program 2: soubory úkolů 6 a 18  
Program 3: soubory úkolů 1, 2 a 3  
Program 4: soubory úkolů 4, 5 a 6  
Program 5: soubory úkolů 9 a 10  
Program 6: soubory úkolů 11 a 12

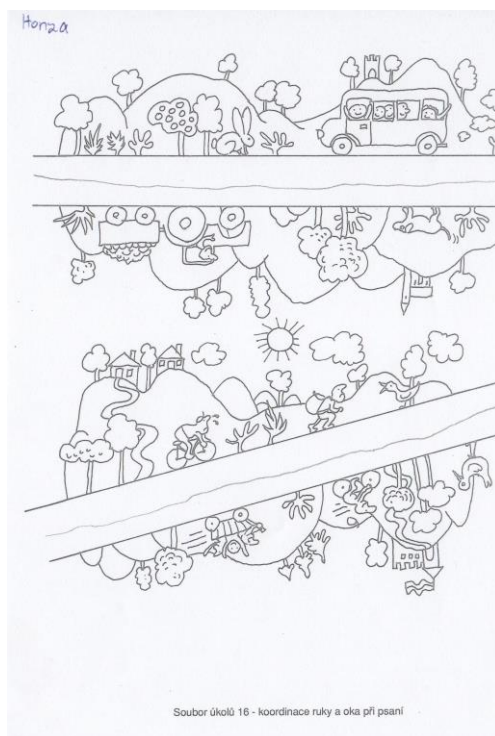
Program 7: soubory úkolů 7 a 8  
Program 8: soubory úkolů 11/b,  
13, 14 a 12/b  
Program 9: soubory úkolů 15  
Program 10: soubor úkolů 16  
Program 11: soubor úkolů 19

30

Obr. 83 - Matěj - Strom dílčích funkcí



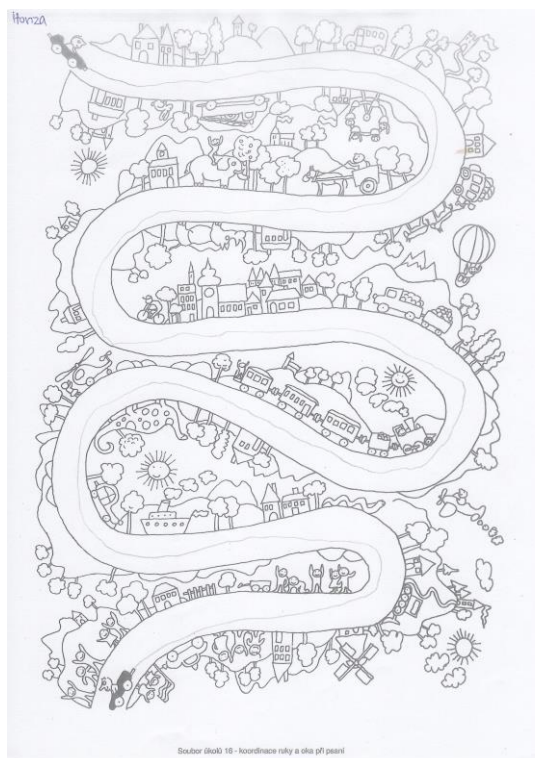
## Příloha Q



Obr. 84 - Honza - Pracovní list č. 1 k testu rizika poruch učení



Obr. 85 - Honza - Pracovní list č. 2 k testu rizika poruch učení

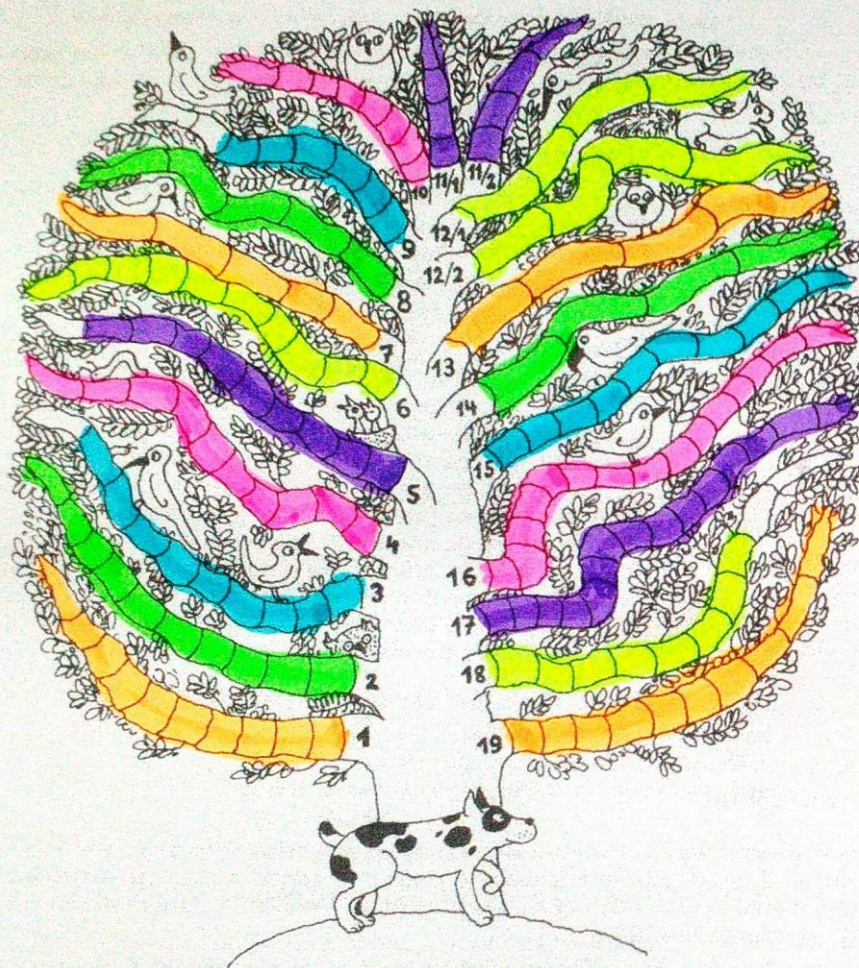


Obr. 86 - Honza - Pracovní list č. 3 k testu rizika poruch učení



Obr. 87 - Honza - Pracovní list č. 4 k testu rizika poruch učení

Honzka



**Seznam programů nácviku se soubory úkolů**

Program 1: soubory úkolů 3 a 17  
Program 2: soubory úkolů 6 a 18  
Program 3: soubory úkolů 1, 2 a 3  
Program 4: soubory úkolů 4, 5 a 6  
Program 5: soubory úkolů 9 a 10  
Program 6: soubory úkolů 11 a 12

Program 7: soubory úkolů 7 a 8  
Program 8: soubory úkolů 11/b,  
13, 14 a 12/b  
Program 9: soubory úkolů 15  
Program 10: soubor úkolů 16  
Program 11: soubor úkolů 19

30

Obr. 88 - Honza - Strom dílčích funkcí