



Pedagogická
fakulta
Faculty
of Education

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

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích

Pedagogická fakulta

Katedra slovanských jazyků a literatur

Oddělení českého jazyka a literatury

Diplomová práce

Výskyt čtenářských nedostatků ve třídách vyučujících metodou analyticko-syntetickou a metodou genetickou

Vypracovala: Petra Andělová

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

České Budějovice 2023

Prohlášení

Prohlašuji, že svou závěrečnou práci jsem vypracovala samostatně pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu použitých zdrojů.

V Českých Budějovicích

.....

Petra Andělová

.....

Anotace

Diplomová práce s názvem *Výskyt čtenářských nedostatků ve třídách vyučujících metodou analyticko-syntetickou a metodou genetickou* se zabývá analýzou čtenářských nedostatků žáků 1. ročníku ZŠ, kteří se učí číst analyticko-syntetickou metodou a metodou genetickou. Práce obsahuje část teoretickou a část výzkumnou. Teoretická část se zabývá současnými metodami čtení a psaní, současnou nabídkou učebnic pro výuku prvopočátečního čtení, diagnostikou čtení a prací se zaostávajícími čtenáři. Výzkumná část se zaměřuje na zjištění výskytu čtenářských nedostatků na základě výsledků diagnostických prověrek, které byly provedeny u žáků 1. ročníků vyučovaných metodou analyticko-syntetickou a metodou genetickou. Cílem výzkumné části je porovnání těchto metod čtení.

Klíčová slova: prvopočáteční čtení, metody čtení, kvality čtení, diagnostika čtení

Annotation

The thesis entitled *The occurrence of reading deficiencies in classes taught by the analytical-synthetic method and the genetic method* deals with the analysis of reading deficiencies of pupils of the first grade of primary school who are taught to read by the analytical-synthetic method and the genetic method. The thesis contains a theoretical part and a research part. The theoretical part deals with the current methods of reading and writing, the current range of textbooks for teaching first grade reading, reading diagnostics and work with lagging readers. The research part focuses on finding out the occurrence of reading deficiencies on the basis of the results of diagnostic examinations carried out with pupils of the first grade taught by the analytical-synthetic method and the genetic method. The aim of the research part is to compare these reading methods.

Keywords: primary reading, reading methods, reading qualities, reading diagnostics

Poděkování

Ráda bych touto cestou poděkovala vedoucí PhDr. Ivaně Šimkové, Ph.D., za odborné vedení a cenné rady. Za ochotu, trpělivost a podporu při zpracování diplomové práce. Dále bych ráda poděkovala Mgr. Jitce Bendové, Mgr. Vandě Brabcové, Mgr. Jitce Bulantové, Mgr. Pavle Frolíkové, Mgr. Lence Havlíkové a PaedDr. Anně Kendrové, za možnost provedení výzkumného šetření. Poděkování patří i žákům základních škol, kteří se do výzkumu zapojili. Velké dík patří také mé rodině za trpělivost a podporu po celou dobu mého studia.

Obsah

Úvod.....	7
I. TEORETICKÁ ČÁST.....	8
1 Přípravenost dítěte na výuku čtení a psaní.....	9
2 Psychologické základy výuky čtení.....	11
3 Prvopočáteční čtení v RVP ZV.....	13
4 Vývoj metod počátečního čtení.....	15
5 Metody počátečního čtení.....	18
5.1 Analyticko-syntetická metoda.....	18
5.2 Genetická metoda.....	19
5.3 Globální metoda.....	21
5.4 Metoda Sfumato.....	22
5.5 Alternativní metody čtení.....	23
6 Současná nabídka učebnic pro výuku čtení.....	24
7 Diagnostika čtení v 1. ročníku ZŠ.....	32
7.1 Diagnostické prověrky v 1. ročníku.....	33
8 Zaostávající čtenáři.....	36
8.1 Práce se zaostávajícími čtenáři.....	36
II. VÝZKUMNÁ ČÁST.....	38
9 Výzkumný problém.....	39
10 Charakteristika výzkumného souboru a podmínky výzkumu.....	40
11 Výsledky výzkumného šetření a jejich analýza.....	42
11.1 První diagnostická prověrka.....	42
11.1.1 Chyby proti správnosti.....	43
11.1.2 Chyby proti plynulosti.....	46
11.1.3 Chyby proti výraznosti.....	49
11.1.4 Porozumění textu.....	52
11.2 Druhá diagnostická prověrka.....	54
11.2.1 Chyby proti správnosti.....	55
11.2.2 Chyby proti plynulosti.....	58
11.2.3 Chyby proti výraznosti.....	61
11.2.4 Porozumění textu.....	64
12 Shrnutí.....	66

13	Diskuse	69
	Závěr	71
	Seznam použitých zdrojů	74
	Přílohy	83

Úvod

V současné době vnímám za velmi podstatné vést žáky ke správnému, plynulému a výraznému čtení s porozuměním. Prostřednictvím čtení získáváme nové informace a vzděláváme se. Čím dál více se však kolem nás objevují neúplné či nepravdivé informace, se kterými je třeba kriticky pracovat. K tomu je zapotřebí u dětí od samého počátku trénovat správné a uvědomělé čtení. Proces je to nelehký, avšak v dnešní době mají učitelé na výběr z mnoha způsobů a metod, aby dosáhli požadovaných výsledků.

Cílem diplomové práce bylo hlouběji proniknout do problematiky současných metod čtení, analyzovat čtenářské nedostatky žáků prvních tříd a následně porovnat čtenářské výkony žáků jednotlivých metod.

Diplomová práce obsahuje část teoretickou a část výzkumnou. Teoretická část se skládá z osmi kapitol. První z nich pojednává o připravenosti dítěte na výuku čtení, zaměřuje se na školní zralost a dodržení důležitých aspektů, které jsou nezbytné pro zahájení školní docházky a následnou výuku čtení. Druhá kapitola popisuje, jaké vnitřní procesy doprovází žákovo čtení a k jakým psychologickým zvláštnostem u žáka dochází. Další kapitoly pak pojednávají o historickém vývoji metod čtení a současném postavení prvopočátečního čtení v kurikulu. Páta kapitola je zaměřena na metody počátečního čtení, které se využívají v současných školách. Popisuje průběh výcviku čtení u jednotlivých metod a zmiňuje možné klady i zápory těchto metod. Šestá kapitola pak navazuje s aktuální nabídkou učebnic od různých nakladatelství, které vydávají tituly určené pro výuku počátečního čtení odlišnými metodami. Sedmá kapitola se zabývá diagnostikou čtenářského výkonu, využitím diagnostických prověrek během výuky čtení a jejich následným rozborem. Zmíněné jsou zde i jednotlivé kvality čtení, kterým během diagnostiky věnujeme pozornost. Poslední kapitola se věnuje zaostávajícím čtenářům, přičinám jejich zaostávání a doporučeným pravidlům pro práci s nimi.

Výzkumná část se pak zabývá průběhem výzkumného šetření, které bylo provedeno pomocí diagnostických prověrek u žáků prvních tříd čtoucími metodou analyticko-syntetickou a metodou genetickou. Výsledky tohoto šetření jsou zde dále analyzovány a vzájemně porovnány.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 Přípravenost dítěte na výuku čtení a psaní

Vstup dítěte do školy představuje významnou událost v jeho životě, která s sebou přináší řadu změn. Na dítě jsou kladeny vyšší nároky z hlediska jeho chování, organizace života, socializace, pozornosti, koncentrace a obsahu činnosti. K úspěšnému zvládnutí těchto požadavků je zapotřebí, aby dítě dosáhlo určité vývojové úrovně, tedy školní zralosti. (Frühaufová, Miňhová a Mrázová, 1991, s. 20)

Kořínek (1974, s. 11) uvádí: „*U dítěte vstupujícího do školy se předpokládá určitá úroveň jeho rozvoje po stránce poznávací, emocionální a sociální, jejíž dosažení vyjadřuje připravenost pro školu.*“ Školní zralost však zahrnuje i připravenost z hlediska fyzického a zdravotního stavu dítěte, okruh jeho vědomostí a úroveň řeči.

Křivánek a Wildová (1998, s. 34) ještě dodávají: „*Do připravenosti na školu patří i vytvoření základních hygienických návyků.*“ Vysvětlují, že je podstatné, aby dítě dokázalo pozorně sledovat a vnímat učitele, zapojovat se do společných aktivit a setrvávat při samostatné práci.

Frühaufová, Miňhová a Mrázová (1991, s. 22) zmiňují rysy, které jsou nutné pro zvládnutí výcviku prvopočátečního čtení a psaní. Je zapotřebí, aby dítě bylo zralé v oblasti vnímání, vyjadřování, uvažování a odvozování, chápání různých symbolů, dále v oblasti jemné motoriky a vizuálně motorické koordinace, aby dokázalo udržet pozornost, zapamatovat si důležité pojmy, rozumně přistupovat k realitě a bylo odhodlané dosahovat úspěchů v různých druzích činností.

Povinná školní docházka je stanovena na šest let věku dítěte, a to především proto, že dochází k mnoha významným změnám v poznávací činnosti dítěte. Mrázová (2000, s. 7) zmiňuje: „*Rozvíjí se analyticko-syntetická činnost a diferenciatní schopnost.*“ Dítě dokáže rozdělovat celek na části a následně je podle určitých kritérií zase sestavovat dohromady, je schopno rozlišit zvukovou a zrakovou podobu slov. Toto vnímání hraje důležitou roli při nácviu jednotlivých tvarů písmen.

Ve věku sedmi let se u dětí rozvíjí myšlení a řeč, na jejichž úrovni je závislé úspěšné zvládnutí výcviku čtení a psaní. Na míru rozvoje řeči má dopad i kvalita řečového projevu matky dítěte. Je důležité, aby matka užívala při komunikaci s dítětem celé věty,

snažila se vyjadřovat správně a úplně, omezila užívání zdobnělin a deformovaných výrazů. Mrázová (2000, s. 7) dále zmiňuje: „*Šestileté dítě by mělo disponovat 4000–6000 slovy, umět se vyjadřovat v krátkých větách s uspokojivou stavbou, vyjádřit vše, co si dítě myslí.*“

Křivánek a Wildová (1998, s. 33) dodávají: „*I když se v 1. ročníku nejedná o systematické gramatické vyučování, předpokládá se, že dítě hovoří gramaticky správně v situacích svého běžného denního života.*“ Dále zmiňují, že kvalita řečového projevu dítěte je závislá nejen na kvalitě řeči matky, ale také na způsobu vyjadřování celé rodiny a blízkého okolí či na různých zvláštностech, které jsou způsobeny nářečím.

Základy čtení a pochopení smyslu čtení dítě získává díky předčítání od dospělých. Prohlíží si obrázky, sleduje text a jeho uspořádání v řádcích, oddělení slov a poznává první písmena. Při předčítání si děti zároveň uvědomují, že čteme zleva doprava a rozvíjí se u nich prostorové vnímání a představivost. (Křivánek a Wildová, 1998, s. 33)

Kořínek (1974, s. 11) podotýká, že mezi dětmi nastupujícími do školy jsou v oblasti vývoje řeči patrné velké rozdíly. Tyto rozdíly jsou způsobené především odlišným prostředím, ve kterém děti žijí a péčí, jež jim byla věnována ze strany rodiny.

Mrázová (2000, s. 8) zmiňuje činnosti, kterými může učitel napomoci k většímu rozvoji řeči a vyrovnání velkých rozdílů mezi žáky. Je nutné s dětmi neustále procvičovat mluvidla, provádět cvičení hlasu, dechu a výslovnosti, upevňovat správnou výslovnost hlásek, zařazovat různá cvičení a hry na rozvoj fonemického sluchu, trénovat analýzu a syntézu slov, za pomoci her, říkanek, pohádek, dramatického ztvárnění a vyprávění rozšiřovat slovní zásobu, využívat během výuky všechny smysly, zařazovat pohybová a rytmická cvičení. Zároveň se musíme ujistovat, zda je žák schopen představivosti, zda umí rozlišit důležité informace od těch méně důležitých a zda se dokáže samostatně vyjádřit.

2 Psychologické základy výuky čtení

Znalost psychologie je pro úspěšné řízení vyučovacího procesu nezbytná. Zejména v prvních třídách základních škol se vyskytuje mnoho různých problémů a situací, které lze správně řešit pouze díky dobré znalosti psychologie. Jednou z klíčových činností, jež má svou psychologickou podstatu, je právě výcvik čtení a psaní. (Jedlička, 1972, s. 7)

Podle Křivánka a Wildové (1998, s. 18) je *„čtení zvláštním případem zrakového vnímání, v němž se uplatňují asociace z oblasti řečové kinestéze (vnímání pohybu mluvidel), znalosti a dosavadní zkušenosti člověka.“* Fabiánková, Havel a Novotná (1999, s. 35) popisují, že čtení je *„porozumění znakům psané řeči.“* Celkově pak proces čtení a psaní označují jako *„proces od smyslu ke znaku a od znaku ke smyslu. Zatímco písící dítě přenáší smysl přímo do znaků (kódování), čtoucí dítě vybírá přímo smysl těchto znaků (dekódování).“* Jedlička (1972, s. 8) doplňuje: *„Umět číst znamená být schopen převést zrakem vnímanou řadu grafických znaků v mluvenou řeč, rozumět obsahu viděného textu, být schopen zaujmout k tomuto obsahu svůj postoj, tedy posoudit ho, procítit jeho estetickou hodnotu, zapamatovat si jej.“*

Během čtení probíhá myšlenková činnost, která je závislá na vyzrálosti čtenáře, na jeho doposud získaných znalostech a zkušenostech a úrovni vývoje myšlení a představivosti. Svůj podíl na rozvoji čtení má i citová složka osobnosti a čtenářův zájem o získání nových poznatků. Fabiánková, Havel a Novotná (1999, s. 35) dále zmiňují: *„Z hlediska zrakového vnímání se uplatňuje diferenciací a identifikací (poznávání stejnosti či podobnosti) optických tvarů písmen, částí a celků slov.“* Čtení tedy probíhá na základě spojování optických tvarů se zvuky hlásek, hláskových skupin a slov. Pro čtenáře je tedy nezbytné dosažení určitého stupně vývoje sluchové diferenciací.

Prvopočáteční čtení má své psychologické zvláštnosti. Jedná se o zorné neboli čtecí pole. Mrázová (2000, s. 11) popisuje zorné pole jako *„množství písmen, které čtenář zachytí při jednom pohybu očí od zastávky k zastávce.“* Postupným nácvikem čtení se zorné pole rozšiřuje. U začínajícího čtenáře čtecí pole obsahuje pouze jedno písmeno. Se zvyšující se úrovní čtenářské dovednosti se čtecí pole rozšiřuje na skupiny slov. U velmi dobrého čtenáře dochází ke zmenšení čtecího pole, když čte obtížnější text, který obsahuje větší množství neznámých slov. Čtenář pak taková slova nevnímá najednou,

ale pročitá je po částech, avšak vázaně. Díky tomu čtenář chápe daná slova, aniž by musel opakovaně pročitat jejich části.

Mezi zvláštnosti počátečního čtení řadíme i obtížné pronikání do smyslu přečtených slov. Čtenář vnímá slova nejprve zrakem, následně sluchem a teprve poté dokáže pochopit význam přečteného slova. Když si čtenář není jistý pochopením smyslu slova a potřebuje jej upřesnit, dochází k regresním neboli zpětným očním pohybům. (Mrázová, 2000, s. 11)

Fabiánková, Havel a Novotná (1999, s. 35) uvádí mimo regresní pohyby také pohyby sakadické, které vystihují pohyb očí zleva doprava. Zmiňují ovšem, že proces vlastního čtení probíhá fixací, tedy pozastavením očí u konkrétního úseku textu, nikoli pohybem očí z jednoho místa textu na další.

Jedlička (1972, s. 11) shrnuje, že *„čtení a psaní jsou druhy řečové činnosti a že žáci jsou schopni číst teprve tehdy, když pochopí, že slovo v optické podobě má sdělovací funkci.“*

Z výše uvedených psychologických zvláštností je patrné, že čtení a psaní je složitý proces, který vyžaduje nejen dobrou znalost psychologie, ale i správné zvolení metodiky výuky čtení ze strany učitele (Jedlička, 1972, s. 12).

3 Prvopočáteční čtení v RVP ZV

V roce 2004 byly v rámci nově vytvořeného programu zavedeny do vzdělávací soustavy nové dokumenty na státní a školní úrovni. Pro státní úroveň jsou to především rámcové vzdělávací programy, které vymezují závazné vzdělávací rámce také pro základní vzdělávání. Školní úroveň představují školní vzdělávací programy, které zpracovávají jednotlivé základní školy na základě zásad stanovených příslušným Rámcovým vzdělávacím programem. Do prvního ročníku základní školy vstoupil Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání ve školním roce 2007/2008. (Toman, 2007, s. 20)

Prvopočáteční čtení a psaní je součástí vzdělávacího oboru Český jazyk a literatura. Společně se vzdělávacími obory Cizí jazyk a Další cizí jazyk spadají do vzdělávací oblasti Jazyk a jazyková komunikace. Vzdělávací obor Český jazyk a literatura je obsahově členěn na tři složky: komunikační a slohovou výchovu, jazykovou výchovu a literární výchovu. Učivo těchto tří složek se však vzájemně prolíná. (Toman, 2007, s. 20–21)

Cílem Komunikační a slohové výchovy je naučit žáky správně vnímat a chápat různá jazyková sdělení, číst s porozuměním, kultivovaně psát, mluvit a jednat na základě přečteného nebo slyšeného textu různého typu, který se váže k odlišným situacím, rozebírat jeho obsah a posuzovat jeho formální stránku. Jazyková výchova vede žáky k získání vědomostí a dovedností, které jsou potřebné k osvojení spisovné podoby českého jazyka. Žáci se učí přesnému a logickému myšlení, na základě kterého se jasně a srozumitelně vyjadřují. Rozvíjením potřebných znalostí a dovedností se prohlubují i obecné intelektové dovednosti žáků, např. porovnávání různých jevů, jejich shody a odlišnosti, třídění dle určitých hledisek. Úkolem Literární výchovy je vést žáky k četbě, prostřednictvím které objevují základní literární druhy, učí se vnímat jejich specifické rysy, vyjadřovat vlastní názory na přečtené dílo a rozlišovat literární smýšlenku od skutečnosti. Žáci postupně získávají a rozvíjejí schopnost tvořivé recepce, interpretace a produkce literárního textu.¹

¹ Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (RVP ZV) – edu.cz. edu.cz – Jednotný metodický portál MŠMT [online]. Copyright © 2020 [cit. 22.06.2022]. Dostupné z: <https://www.edu.cz/rvp-ramcove-vzdelavaci-programy/ramcovy-vzdelavacii-program-pro-zakladni-vzdelavani-rvp-zv/>

Vzdělávací obsah oboru Český jazyk a literatura vymezují očekávané výstupy po prvním a druhém období a stanovené učivo. Prvopočáteční čtení spadá do očekávaných výstupů po prvním období. V komunikační a slohové výchově se očekává, že žák plynule čte s porozuměním texty přiměřené jak svým rozsahem, tak i obtížností. Žák rozumí písemným i mluveným instrukcím a dodržuje základní pravidla komunikace. Úkolem žáka je také pečlivě vyslovovat a napravovat svou chybnou a nedbalou výslovnost, správně dýchat během přiměřeně dlouhého mluveného projevu, dodržovat žádoucí tempo řeči, volit přijatelné verbální i nonverbální prostředky řeči během komunikace ve škole i mimo ni. Dále žák dokáže dle vlastních zážitků vytvořit krátký mluvený projev, seřadit obrázky dle dějové posloupnosti a vyprávět podle nich jednoduchý příběh. V jazykové výchově žák rozlišuje zvukovou a grafickou podobu slova, rozděluje slova na hlásky a odlišuje dlouhé a krátké samohlásky. Literární výchova se zaměřuje na čtení a přednášení textů zpaměti ve vhodném frázování, tempu a obtížnosti přiměřené věku žáka.²

I přesto, že je vzdělávací oblast Český jazyk a literatura v Rámcovém vzdělávacím programu členěna na výše zmíněné tři složky, v 1. ročníku nejsou vyučovací hodiny striktně rozděleny na hodinu jazykové výchovy, literární výchovy nebo komunikační a slohovou výchovu. K výuce českého jazyka je zde přistupováno komplexně a k naplnění vzdělávacích cílů dochází přirozenou formou i prostřednictvím her. (Fasnerová, 2018, s. 71)

² Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (RVP ZV) – edu.cz. edu.cz – Jednotný metodický portál MŠMT [online]. Copyright © 2020 [cit. 23.06.2022]. Dostupné z: <https://www.edu.cz/rvp-ramcove-vzdelavaci-programy/ramcovy-vzdelavaci-program-pro-zakladni-vzdelavani-rvp-zv/>

4 Vývoj metod počátečního čtení

Během vývoje počátečního čtení a psaní byly definovány dvě základní skupiny metod. Jedná se o metody syntetické a analytické. Syntetické metody vycházejí od písmen, které se spojují do slabik a slov. Analytické metody vycházejí od celků slov, jež se rozkládají na jednotlivá písmena. (Křivánek a Wildová, 1998, s. 9)

Syntetické metody se dále dělí na slabikovací a hláskovací. Metoda slabikovací, známá též jako písmenková, je jednou z nejstarších metod čtení. Její počátky sahají až do antického Řecka a Říma. Je založena na pojmenovávání jednotlivých písmen abecedy a následné spojení ve slabiky. Vinšálek (1972, s. 8) uvádí, že *„vycházelo se z předpokladu, že poznání písmene je rozhodující pro naučení četbě. Problém však byl v tom, jak přejít od písmene ke slabice. Postupovalo se tak, že se nejprve v daném slově vyjmenovala všechna písmena (např. vlas - vé, el, a, es), z nich si musel žák vyvodit hlásky a ty pak spojit ve slabiky a slova.“* Tato metoda však byla pro žáky velice složitá a zdlouhavá.

Další syntetickou metodou je metoda hláskovací. Mrázová (2000, s. 13) popisuje, že *„u této metody nemuseli žáci číst název písmene, ale vyslovovat pouze odpovídající hlásku. Mohli spojovat hlásky ve slabiky a slova takto: m – a = ma, s – o = so – maso.“* Frühaufová, Miňhová a Mrázová (1991, s. 8) zmiňují jako variantu metody hláskovací metodu fonomimickou, jež vychází především z hlásek, které lze užívat jako citoslovce. Křivánek a Wildová (1998, s. 11–12) uvádí jako další varianty hláskovací metody i metodu náslovných hlásek a metodu skriptologickou. Metoda náslovných hlásek vyvozuje hlásky ze slov, které uvedenou hláskou začínají. Slova bývají doprovázena obrázky, které napomáhají rozpoznat první hlásku ve slově. Při skriptologické metodě se žáci učí čtení psaním. Frühaufová, Miňhová a Mrázová (1991, s. 8) vysvětlují *„žáci se učí podle sluchu rozkládat větu na slova, slova na slabiky a hlásky, zároveň se provádí příprava ruky na psaní. Odposlouchaná hláska se vyslovuje izolovaně i ve slovech, pak se píše. Poznaná písmena se spojují ve slabiky, následují velká psací písmena, později písmo tiskací.“*

Mrázová (2000, s. 14) jako další ze syntetických metod uvádí slabikovací metodu souhláskovou, při které autor metody J. Pavlovský *„přidával k jediné samohlásce všechny souhlásky. Děti četly slova složená ze slabik s jedinou samohláskou.“*

Věty typu: Máňa má kanára. Postupně po procvičení slov s jednou samohláskou se přidala slova s dvěma samohláskami atd.“ Další zmiňovanou syntetickou metodou je metoda normálních slabik, jejímž úkolem bylo odstranění potíží při spojování hlásek ve slabiky. Frühaufová, Miňhová a Mrázová (1991, s. 8) vysvětlují, že metoda „*pracuje se slabikou jako celkem a používá nápovědných obrázků (motýl - MO)*.“ Zmiňují však i nedostatek metody, kdy se „*u žáka tvořil stereotyp v tom, že dlouho spojoval slabiku se zafixovaným obrázkem nápovědného slova a vytrácel se mu obsah slova i porozumění textu.*“

Dále se k syntetickým metodám řadí i metoda genetická. Při této metodě si žáci osvojují nejprve čtení a psaní velkou tiskací abecedou. Teprve až v pololetí se žáci setkávají s psacími písmeny, jejichž tvary vyvozují z podobných tvarů tiskacích písmen (Křivánek a Wildová, 1998, s. 13–14). Metodu genetickou budeme podrobněji rozebírat v samostatné kapitole.

Stejně jako syntetické metody, tak i metody analytické se dále dělí, a to na metodu normálních slov a metodu globální. Frühaufová, Miňhová a Mrázová (1991, s. 9) popisují „*při metodě normálních slov se postupuje od řady základních slov, která obsahují celou abecedu, provádí se sluchová a zraková analýza věty (Máma myje mísu), od slova (máma) k slabikám a hláskám (má - ma, m - á)*.“ Křivánek a Wildová (1998, s. 15) dodávají, že „*pro analýzu se používalo grafického znázornění pomocí čar (slova) a teček (slabiky)*.“ Metoda globální vychází z tvarové psychologie, podle níž člověk vnímá celky, kterým jsou podřízeny části. Žákovi jsou předkládány celky, tedy slova a věty, u kterých setrvá tak dlouho, dokud sám nedojde k rozboru na jednotlivá písmena. (Mrázová, 2000, s. 16) Metodě globální budeme též věnovat samostatnou kapitolu.

Z historického vývoje je patrné, že výuka počátečního čtení probíhala ve vzájemné slučitelnosti s výukou psaní. Předpokládalo se, že když se žáci naučí číst, naučí se zároveň i psát. Již v tehdejších dobách nešlo pouze o mechanický nácvik správné techniky čtení a psaní, ale především o čtení s porozuměním a zároveň smysluplné psaní. Z těchto historických souvislostí vychází i současná výuka prvopočátečního čtení a psaní. Je však obohacena o prvky a požadavky, které jsou nezbytné pro dnešní vzdělávání. V dnešní době hovoříme o čtenářské a písařské gramotnosti, tedy o znalosti a dovednosti číst a psát. Jedním z hlavních cílů dnešní výuky prvopočátečního čtení a

psaní je vytvoření pozitivní motivace u žáků, která vede k přirozené potřebě naučit se číst a psát. (Fasnerová, 2018, s. 101–102)

5 Metody počátečního čtení

V současné době se při výuce prvopočátečního čtení a psaní uplatňují zejména čtyři metody. Jedná se o metodu analyticko-syntetickou, metodu genetickou, metodu globální a metodu Sfumato.

5.1 Analyticko-syntetická metoda

Metoda analyticko-syntetická je nejrozšířenější metodou v současném výcviku prvopočátečního čtení a psaní. Frühaufová, Miňhová a Mrázová (1991, s. 10) zmiňují: *„Metoda analyticko-syntetická se jeví jako nejvhodnější pro jazyky, které mají převážně fonetický pravopis, kde hlásce odpovídá grafický znak.“* Mrázová (2000, s. 16) popisuje, že tato metoda *„vychází z hovorové řeči, která je žákovi známá a blízká. Učitel učí žáka sluchem rozlišovat větu, slabiku, hlásku. Sluchové podněty posiluje zrakem (písmeny). Žák se učí nejdříve analýzu a syntézu podle sluchu, později také zrakově-motoricky.“* Toman (2007, s. 25) doplňuje: *„Při žakovském čtení tak dochází k žádoucí aktivizaci a koordinaci sluchu, zraku, motoriky mluvidel a ruky.“* Analyticko-syntetická byla poprvé využita na přelomu 50. a 60. let ve Slabikáři, který zpracoval kolektiv autorů pod vedením Jarmily Hřebejkové (Křivánek a Wildová, 1998, s. 17).

Hřebejková (1984, s. 9-10) uvádí, že elementární výcvik čtení lze rozdělit do tří hlavních etap vyučování: *„Na etapu jazykové přípravy žáků na čtení. Dále na etapu slabičně analytického způsobu čtení, členěnou uvnitř do čtyř fází podle vzrůstající složitosti hláskové stavby slabik a slov, tedy na fázi čtení otevřené slabiky ve slovech, čtení zavřené slabiky na konci slov, čtení otevřené slabiky trojpísmenné, slov se skupinou dvou souhlásek uvnitř a čtení slov se slabikotvornými souhláskami a slov s písmenem ě, se skupinami di, ti, ni, se shluky souhlásek. Třetí etapou je plynulé čtení slov.“*

Do stejných etap rozděluje výuku čtení v 1. ročníku i Mrázová (2000, s. 17). Pro etapu jazykové přípravy čtení užívá i starší termín předslabikářové období a etapu slabičně analytického způsobu nazývá též jako slabikářové období.

Frühaufová, Miňhová a Mrázová (1991, s. 10–11) vysvětlují: *„Období praktické přípravy žáků zahrnuje rozvíjení fonematického sluchu žáků a provádění analyticko-syntetických činností. Analýza slova na slabiky, rozlišování a poznávání určených hlásek, syntéza*

hlásek v slabiky se souběžně prolínají s analýzou a syntézou optickou, a s tím probíhá výcvik psaní - kresebné cviky, prvky písmen, určená písmena. Pracuje se s Živou abecedou, písankou, částečně se Slabikářem a využívají se další pomůcky. Období slabičně analytického způsobu čtení je obsahově i metodicky náročné. Kombinuje se analýza a syntéza akusticko-kinestetická se zrakovou. Obtíže působí skutečnost, že opticky je slabika složena z více prvků, ale při vyslovení se to neprojeví. Je třeba žáky vést k tomu, aby slabiku poznávali jako celek. Období přechodu k plynulému čtení celých slov dochází k automatizaci při čtení slabik a postupně se přechází k jejich vázání ve slovo a čtení slov jako celků.“

Analyticko-syntetická metoda se vyznačuje především vzájemným vztahem mezi čtením a psaním. Žák tedy během učení rozvíjí jednak své rozumové schopnosti, ale i schopnosti motorické a estetické. (Frühaufová, Miňhová a Mrázová, 1991, s. 11)

5.2 Genetická metoda

Metoda genetická, podle Mrázové (2000, s. 14) „nazývaná také jako metoda *Kožíškova*“, byla poprvé zpracována autorem Josefem Kožíškem, který v roce 1913 vydal první čítanku pro genetickou metodu s názvem *Poupata*. Frühaufová, Miňhová a Mrázová (1991, s. 8) nazývají metodu též jako metodu zapisovací, protože žáci vše přečtené zároveň i zapisují.

Mrázová (2000, s. 14) zmiňuje: „*Genetická metoda je jakýmsi přechodem od metod syntetických k metodám analytickým.*“ Blatný a Fabiánková (1981, s. 28) dodávají, že metoda je „*založena na principu historického písma. Vede žáky zkrácenou cestou vývojem písma od prvních začátků, kdy člověk vyjadřoval své myšlenky kresbou, symboly a písmem hláskovým.*“

Josef Kožíšek ve své metodě rozlišoval čtení průpravné a hláskové. Frühaufová, Miňhová a Mrázová (1991, s. 8) shrnují: „*V období tzv. průpravného čtení se děti nejprve učily číst velká písmena abecedy, pak se je učily psát hůlkovým písmem, např. jako symboly jmen (E. - Ema, V. - Vít). Pomocí fonetických cvičení se ze zkratk izoluje náslovná hláska a v období nácviu čtení se již pracuje s písmem hláskovým.*“

Po reformách ve školství přepracovala genetickou metodu v roce 1995 Jarmila Wagnerová. Je také autorkou učebnic a metodických příruček pro výuku čtení genetickou metodou. První díl čítanky má název *Učíme se číst pohádky* a navazuje na něj druhý díl s názvem *Už umíme číst*. (Wagnerová, 2000, s. 106–107)

Autorka Wagnerová (1996, s. 16) ve své publikaci rozděluje nácvik prvopočátečního čtení do tří po sobě jdoucích etap. V první etapě, tedy na začátku školního roku, žáci ještě nepracovali s učebnicí, ale využívalo se předpokladu, že se každé dítě nastupující do školy dokáže podepsat hůlkovým písmem. Děti se tedy v prvních týdnech školy seznamovaly s velkou tiskací abecedou. „*Učily se podepsat křestním jménem, případně i své sourozence, kamarády a rodiče, na těchto jménech poznávaly písmena naší abecedy. Poznávaly i dlouhé samohlásky, cvičily fonemické sluchové vnímání, prováděly hláskovou i písmenkovou syntézu, analýzu.*“ Postupně si žáci začali osvojovat i čtení a psaní prvních slov. Téměř po dvou až třech týdnech se přešlo k druhé etapě, během které se pracovalo s učebnicí *Učíme se číst pohádky*. „*Čítanka má za úkol naučit nejen všechna písmena velké tiskací abecedy, což je podmínkou, ale není to ještě čtení, rovněž má naučit děti číst krátké pohádky tak, aby si osvojily základy čtení.*“ Práce s touto čítankou trvala zhruba do poloviny až konce listopadu. V poslední etapě se přechází ke čtení malých tiskacích písmen. „*Po získání základních čtenářských dovedností na textech psaných velkými tiskacími písmeny se uplatnil transfer a mnohé děti s radostí oznamovaly, že poznávají malá tiskací písmena v dětských knížkách a že dokonce si v nich čtou.*“ Před Vánocemi už všechny děti byly schopné číst libovolný dětský text, znaly všechna písmena a mohly se tak zaměřovat na zlepšování techniky čtení. V této etapě se začíná i s výcvikem psaní psací abecedou. Během prvních dvou etap žáci prováděli kresebné uvolňovací cviky a osvojovali si psaní hůlkovým písmem. Nácvik psací abecedy byl odsunut na pozdější dobu z důvodu dodržení zásady jedné obtížnosti. Žáci si tak osvojovali první psací písmena v době, kdy už znali všechna písmena malé tiskací abecedy. „*I zde se projevil transfer a děti postupovaly v psaní rychleji.*“ (Wagnerová, 1996, s. 17).

5.3 Globální metoda

Podstatou globální metody je tvarová psychologie. Dle Fasnerové (2018, s. 90) „Globální metoda vychází z celku (věta, slovo) a zachovává jej tak dlouho, dokud žák sám nedojde k potřebě rozkladu na jednotlivé části.“ Frühaufová, Miňhová a Mrázová (1991, s. 9) dodávají, že „metoda vycházela z psychologického zjištění, že čtení a vnímání vůbec není jednoduché skládání písmen, jevů, ale myšlenkové osvojování celých pojmů, celých slov.“

O rozšíření globální metody u nás se zasloužil Václav Příhoda. Ve své publikaci Příhoda (1934, s. 62) vysvětluje: „Dítěti se dá číst krátké vypravování, nejlépe nějaká píseň nebo říkanka, při čemž učitel dítěti naznačí, že to, co slyší, jest před ním vytištěno. V prvním stadiu se nezdůrazňují jednotlivá slova, nýbrž stále jen myšlenkové celky. Zakrátko dítě samo jest přivedeno k rozboru celků větných v slova, neboť pozoruje stejné slovní struktury v různých větách.“

Výuku čtení globální metodou lze rozdělit do pěti období. V prvním období, nazývaném jako přípravné, se u žáků dbá na vývoj řeči, paměti, fantazie, smyslů a soustředěnosti. V druhém období, pamětném, jsou žáci vedeni k zapamatování co největšího počtu slov jako celků. Klade se velký důraz na vyhýbání se analýze slov na písmena, což je podporováno i odsunutím výuky psaní do 2. pololetí. Období analýzy nastává až v další etapě, kdy se žáci učí rozlišovat písmena a dílčí části slov. Ve čtvrtém období dochází k syntéze a žáci si osvojují nová slova za pomoci již známých částí a písmen. Poslední období je pak soustředěno na zdokonalování žáků ve čtení. (Křivánek a Wildová, 1998, s. 16)

Fabiánková, Havel, Novotná (1999, s. 21) uvádějí ve své publikaci pouze čtyři období. Období přípravné je zde vynecháno a výcvik čtení je rozdělen do období paměti, období analýzy, období spojování prvků a závěrečné období zdokonalování čtení. Žáci procházejí dílčími obdobími výuky individuálně, což je jeden z pozitivních faktorů globální metody. Dále pak fakt, že tato metoda žáky motivuje odpovídající a neotřele zvolenou četbou. Autoři však komentují i negativní stránku metody, u které zmiňují „přetěžování dětí v období rozvíjení paměti a problematické osvojování slabikové, hláskové a písmenné stavby vět.“

5.4 Metoda Sfumato

Metoda Sfumato neboli Splývavé čtení je metoda čtení, která pracuje tak, aby umožnila všem dětem naučit se číst plynule a bez špatných návyků. Metoda je založena na individuálním přístupu, respektuje věkové zvláštnosti dítěte a umožňuje mu volit si vlastní tempo učení čtení. Autorkou metody je PaedDr. Mária Navrátilová. Za základ metody považuje především skutečnost, že lidská řeč je zpívavá. Splývavé čtení zabraňuje dvojitému čtení a umožňuje dítěti číst plynule a s porozuměním.³

Charakteristickým rysem metody Sfumato je periferní načítání. Tato dovednost načítat dopředu jednotlivá písmena před jejich vyslovením je pro začínajícího čtenáře velmi důležitá. Umožňuje mu totiž získat potřebný čas pro bezchybné rozpoznání písmene a následně celých slov. Autorka metody vysvětluje: *„Než dítě písmeno vysloví, drží v ústech to předchozí. Čtení se realizuje pouze nahlas, aby se nenarušila synchronizace mezi viděným písmenem a vyslovovanou hláskou.“* (Šimková, 2022, s. 115)

Pro dobré zvládnutí techniky čtení je zapotřebí důkladná příprava v předslabikářovém období. Navrátilová pro toto přípravné období vytvořila dvě učebnice *Živá abeceda aneb Písmenka v říši divů* a *Příručka pro pedagogy aneb příběhy k Živé abecedě* (2015). Výuka je v tomto období realizována pomocí her se slovy a větami, zajímavých aktivit a příběhů s poutavou ilustrací či fotografií. Žáci jsou tak dobře připraveni na výcvik čtení, zvládají syntézu otevřených i zavřených slabik, pomocí destiček s písmeny si důkladně osvojují analýzu a syntézu, a ještě před zahájením výcviku psaní jsou schopni správně přiřadit zvuky ke znakům a obráceně. Mimo úspěšné výsledky v oblasti čtení má metoda Sfumato příznivý dopad i na žákovu pozornost, aktivitu při vyučování a motivaci. (Šimková, 2022, s. 103–104)

Zdeněk Matějček označil splývavé čtení jako revoluční techniku a dále pokračuje: *„[...] s potěšením mohu sdělit, že v ní nenacházím nic, co by nějak odporovalo dnešním poznatkům z neuropsychologie a vývojové psychologie. Naopak, pokud mohu posoudit, velice sympatický je její princip komplexního přístupu k počáteční výuce čtení [...]. Rozlišuje dokonale zvukovou a grafickou podobu slova, zdokonaluje vyjadřovací*

³ O metodice Sfumato. Sfumato® (Splývavé čtení®) [online]. Praha: ABC Music, Copyright ©2023 [cit. 25. 02. 2023]. Dostupné z: <http://www.sfumato.cz/metodika-sfumato.html>

schopnosti, přináší čtení s porozuměním, na které svět čeká již 150 let. Poděleme se s dětmi o radost ze čtení.“ (březen 2003)⁴

Metoda Sfumato se ukázala jako velice úspěšná i u dětí se specifickými poruchami učení, zejména pak u dětí trpících dyslexií (Šimková, 2022, s. 102). Autorka metody Mária Navrátilová říká, že „*Splývavé čtení je pro všechny děti, které mají zrak, sluch a hlas!*“⁵

5.5 Alternativní metody čtení

Alternativní metody čtení jsou v českých školách využívány jako doplněk k nejčastěji užívané analyticko-syntetické metodě. V některých školách se okrajově zavádí motorické čtení, dále také Foucambertova metoda nebo jiné alternativy výuky prvopočátečního čtení. Motorické čtení je založeno na cvičení spolupráce levé a pravé hemisféry mozku. Při výcviku čtení touto metodou se klade důraz na procvičování plynulosti očních pohybů, zrakového vnímání i koordinaci pohybů. Základem Foucambertovy metody je obsah čteného textu, na jehož spoluvytváření se podílejí žáci. Metoda je tedy zaměřena na aktivitu, kterou žáci vyvíjí při práci s textem. Alternativní metody umožňují individuální přístup k žákům a poskytují způsoby výuky čtení, které vyhovují potřebám dětí. Jako vhodné se jeví i u žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Pozitivně se u těchto metod hodnotí zejména rozvoj čtenářské gramotnosti, schopnost rozumět přečtenému textu a dále s ním pracovat. V neposlední řadě pak tyto metody příznivě působí na žákovu motivaci a posilují zájem o četbu. Alternativní metody mají i své nedostatky, za které můžeme považovat výskyt dvojitého čtení, nedůvěru ze strany rodičů, či skutečnost, že daná metoda nemusí vyhovovat vždy všem žákům.⁶

⁴ O metodice Sfumato. Sfumato® (Splývavé čtení®) [online]. Praha: ABC Music, Copyright ©2023 [cit. 25. 02. 2023]. Dostupné z: <http://www.sfumato.cz/metodika-sfumato.html>

⁵ O metodice Sfumato. Sfumato® (Splývavé čtení®) [online]. Praha: ABC Music, Copyright ©2023 [cit. 25. 02. 2023]. Dostupné z: <http://www.sfumato.cz/metodika-sfumato.html>

⁶ Alternativní metody výuky. Česká školní inspekce [online]. Copyright © 2007 [cit. 08. 03. 2023]. Dostupné z: <https://www.csicr.cz/cz/Aktuality/Alternativni-metody-vyuky>

6 Současná nabídka učebnic pro výuku čtení

Výběr vhodných učebnic a učebních pomůcek je jedním z faktorů, které ovlivňují výuku čtení a psaní. Po roce 1989 se začalo vydávat velké množství nových učebnic. V roce 1998 se na trhu objevovalo téměř deset souborů učebnic a písanek, které sloužily pro výuku prvopočátečního čtení a psaní. Všechny tyto učebnice byly ovšem zaměřeny na analyticko-syntetickou metodu nebo syntetickou hláskovou metodu. I přes to se pojetí jednotlivých souborů učebnic odlišovalo různými přístupy. Objevovaly se soubory učebnic, u kterých se uplatňovalo rozdělení dle jednotlivých etap čtenářského výcviku (Živá abeceda, Slabikář a Čítanka), ale vydávaly se také jednodílné učebnice, pracovní sešity či doplňkové učebnice. (Křivánek a Wildová, 1998, s. 93)

V současné době se jednotlivá nakladatelství nezaměřují pouze na metodu analyticko-syntetickou, ale naopak se velice rozšiřuje nabídka učebnic, které vyučují čtení metodou genetickou či metodou Sfumato.

Nakladatelství Nová škola

Nakladatelství Nová škola nabízí hned několik řad učebnic pro výuku prvopočátečního čtení a psaní analyticko-syntetickou metodou. Nejnovější ucelený soubor učebních materiálů pro 1. ročník *Čteme a píšeme s Agátou* (2017) byl vytvořen pedagogy a autory Alenou Bárrou Doležalovou a Milošem Novotným. Soubor učebnic obsahuje *Živou abecedu*, *Slabikář*, *Uvolňovací cviky a Písanky*. Součástí této řady jsou i materiály s názvem *Zdokonalujeme čtení*, které slouží k prohloubení a docvičení čtení písmen, slabik a prvních slov, dále pak stavebnicová sada pro konstrukci písmen *Roto Abeceda*, publikace *Poznáváme abecedu* k vyvozování tvarů jednotlivých písmen a mnoho dalších doplňkových pomůcek a her. Pro učitele je k dispozici i *Metodický průvodce* či multimediální interaktivní učebnice. Učebnice využívají různé paměťové obrázky, myšlenkové mapy a piktogramy, které umožňují žákům číst zadání úkolů. Celá tato

řada je založena na analyticko-syntetické metodě, ale objevují se zde i efektivní prvky metody genetické.⁷

Živou abecedu, Slabikář, Pracovní sešit ke Slabikáři, Uvolňovací cviky a Písanky nabízí i další soubor učebních materiálů s názvem *Duhová řada* (2012). *Živou abecedu* zpracovala Olga Nováčková. Autorkami *Slabikáře* jsou Alena Doležalová a Eva Procházková. I tato řada obsahuje interaktivní verzi všech dostupných materiálů obohacených o různá interaktivní cvičení, videa a mezipředmětové vztahy. Pro učitele je rovněž k dispozici i *Metodika k Živé abecedě a Slabikáři*. Dostupná je i původní řada z roku 1999 obsahující soubor učebnic se stejnými názvy, jejichž autorkami jsou Hana Mühlhauserová a Jaromíra Svobodová.⁸

Nakladatelství Nová škola nabízí také samostatnou ucelenou řadu *Píšeme tiskacím písmem* (2014) pro výuku čtení a psaní nevázaným písmem. Součástí řady je *Živá abeceda, Písanka k Živé abecedě, Slabikář* a tři díly *Písanky ke Slabikáři*. Autory materiálů této řady jsou Alena Bára Doležalová a Miloš Novotný. Soubor materiálů uplatňuje metodu vzájemného posilování čtení a psaní, při které se souběžně vyučuje čtení a psaní vždy stejného písmene ve stejném tvaru. Užívá se zjednodušeného tiskacího písma ve fontech NNS Script čtení a NNS Script psaní. Stejně jako výše zmíněná *Duhová řada* je i tato řada dostupná ve formátu multimediální interaktivní učebnice.⁹

Nakladatelství Alter

Nakladatelství Alter v současné době nabízí dvě řady učebnic pro výuku počátečního čtení metodou analyticko-syntetickou. Tradiční řada nabízí *Živou abecedu* (2011), *Pracovní sešit k Živé abecedě* (2010), *Slabikář* (2017) a *Pracovní sešit ke Slabikáři Jiřího Žáčka* (2016). *Živou abecedu* zpracovali Miloš Holas, Hana Staudková a Alena Ladová,

⁷ Čteme a píšeme s Agátou – ČESKÝ JAZYK PRO 1. ROČNÍK ZŠ vytvořeno v souladu s RVP ZV. [online]. Copyright © Copyright 2023 [cit. 07.04.2023]. Dostupné z: <https://nns.cz/agata/>

⁸ NOVÁ ŠKOLA, s.r.o. » Český jazyk 1. stupeň. [online]. [cit. 09.04.2023]. Dostupné z: <https://www.nns.cz/blog/cesky-jazyk-1-stupen/#kotva07>

⁹ Píšeme tiskacím písmem. [online]. Copyright © 2023 [cit. 09.04.2023]. Dostupné z: <http://www.pisemetiskacim.cz/>

jež vytvořila k učebnici přílohu třiceti obrázků k vyvozování slabik. *Pracovní sešit k Živé abecedě*, který zpracovaly Radka Wildová a Hana Staudková, obsahuje soubor úkolů pro přímou i samostatnou práci žáků a slouží jako doplněk k *Živé abecedě*. Slabikář zpracoval a svými texty doplnil Jiří Žáček, ilustrace dodala Helena Zmatlíková. *Pracovní sešit ke Slabikáři Jiřího Žáčka* je dvojdílný a navazuje na *Pracovní sešit k Živé abecedě*. Obsahuje různá cvičení a úkoly k rozvoji čtenářství, součástí obou dílů jsou i kartičky se slovy tištěnými velkou a malou abecedou a další přílohy určené k práci se slovy.¹⁰

Kromě tradiční řady nabízí nakladatelství Alter i novou řadu učebnic, kterou zpracovaly Lenka Bradáčová, Zuzana Pospíšilová, Hana Rezková a kolektiv. Nová řada se skládá z *Mojí živé abecedy* (2017) a dvojdílného *Mého slabikáře* (2018). Oproti tradiční řadě se odlišují tím, že se jedná o pracovní učebnice, není tedy třeba je doplňovat dalšími sešity. Slabikář je sestavený tak, aby přispíval k rychlejšímu pochopení čteného a poskytoval komunikační příležitost pro všechny děti. Pro zpestření jsou v něm zařazeny různé křížovky, osmisměrky a nápadité ilustrace od Markéty Vydrové. U této řady učebnic se předpokládá výuka psaní nevázaným typem písma, učebnice jsou tedy doplněny písmankami pro nevázané písmo. Je možné však s touto řadou kombinovat i tituly z tradiční řady učebnic počátečního čtení a psaní a další doplňkové materiály.¹¹

Nakladatelství Alter nabízí mimo učebnice i další učební pomůcky a doplňkové materiály, jako jsou nástěnné tabule písma podle *Slabikáře* nebo dle pořadí české abecedy, dále *Rozšiřující texty ke Slabikáři* (2011), *Soubor demonstračních obrázků pro vyvození slabik*, *Soubor slabik a slov k Živé abecedě*, *Soubor nástěnných obrazů k Živé abecedě*, *Soubor nástěnných obrazů, slabik a slov ke Slabikáři*, *Písmena a slabiky*, nově zpracované *Písmanky ke Slabikáři* (2021). Pro žáky prvního ročníku je k dispozici i *Moje první čítanka* (2022), která přináší pokračování příběhů chlapce Toma ze *Slabikáře* od Jiřího Žáčka. Čítanku doplňuje pracovní sešit obsahující zábavné úkoly a cvičení na nácvik plynulého čtení. Pro učitele je dostupný *Průvodce učebnicemi Alter pro výuku*

¹⁰ Obchod - výpis produktů | Alter e-shop. | Alter e-shop [online]. Copyright © 2020, Nakladatelství ALTER [cit. 09.04.2023]. Dostupné z: https://www.alter.cz/shop?term_id=41

¹¹ Obchod - výpis produktů | Alter e-shop. | Alter e-shop [online]. Copyright © 2020, Nakladatelství ALTER [cit. 09.04.2023]. Dostupné z: https://www.alter.cz/shop?term_id=40

počátečního čtení a psaní (2011), jež obsahuje ověřené náměty a metodická doporučení. Všechny tituly jsou dostupné jak v tištěné, tak i elektronické verzi.¹²

Nakladatelství Fraus

Nakladatelství Fraus má ve své nabídce soubory učebnic rozlišených dle metod výuky prvopočátečního čtení. Pro metodou analyticko-syntetickou nabízí *Živou abecedu a Slabikář* ve variantách pro vázané i nevázané písmo (2018). Na tvorbě se podíleli Soňa Burová, Lenka Březinová, Martina Fasnerová, Jiří Havel, Jan Horák, Michaela Hrdinová, Ivona Ivicová, Michaela Kalkušová, Dagmar Nebuželská, Dagmar Sojková a Hana Stadlerová. Nová vydání obou titulů obsahují upravené řazení písmen, různé úrovně úloh dle vzdělávacích předpokladů žáků a atraktivní grafiku s poutavými ilustracemi. Na *Slabikář* navazuje *Čítanka* (2021), která rozvíjí čtenářskou gramotnost a zaměřuje se také na základy tvůrčího psaní. *Čítanka* je propojena se sadou čtenářských karet *Kouzelná cesta*. Vyprávěcí karty lze využívat současně při práci se čteným textem nebo samostatně pro vyprávění bez opory uměleckého textu.¹³

Pro metodu genetickou je v nabídce dvojdílná učebnice. První díl *Začínáme číst a psát* (2020) se zaměřuje na vyvození všech písmen velké tiskací abecedy. Druhý díl *Už čteme a píšeme sami* (2020) procvičuje čtení textu s malými písmeny a obsahuje i projektové úlohy. Učebnice zpracovali Karla Černá, Jiří Havel a Martina Grycová. Sada pro výuku čtení genetickou metodou obsahuje navíc ještě pracovní učebnici *Hrajeme si ve škole i doma* (2021), která slouží k práci ve škole i k domácímu procvičování. Oba díly učebnice jsou dostupné i v upraveném vydání pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Pro každou metodu zvlášť jsou k dostání příručky pro učitele, které podrobně provází všemi učebnicemi.¹⁴

¹² Alter e-shop [online]. Copyright © [cit. 09.04.2023]. Dostupné z: <https://www.alter.cz/sites/default/files/inline-files/ALTER%20Katalog%202023.pdf>

¹³ Analyticko-syntetická metoda 1. ročník - Učebnice. Učebnice [online]. Copyright © 2023 [cit. 09.04.2023]. Dostupné z: <https://ucebnice.fraus.cz/catalog/cs/1-stupen-zs-a-materske-skoly-cesky-jazyk-analyticko-synteticka-metoda-1-rocnik/ck1scjasmick1scjick1s.html>

¹⁴ Genetická metoda 1. ročník - Učebnice. Učebnice [online]. Copyright © 2023 [cit. 09.04.2023]. Dostupné z: <https://ucebnice.fraus.cz/catalog/cs/1-stupen-zs-a-materske-skoly-cesky-jazyk-geneticka-metoda-1-rocnik/ck1scjgmick1scjick1s.html>

Nakladatelství Taktik

Nakladatelství Taktik nabízí ucelený soubor učebnic pod názvem *Hravá čeština 1*, jež vychází z analyticko-syntetické metody a jeho součástí je *Hravá abeceda* (2016), *Hravý slabikář* (2019), *Hravá čítanka 1* (2016) a čtyřdílná *Hravá písanka*. *Hravou abecedu* zpracovaly Jana Olžbutová a Andrea Kudličková. Učebnice je originálně zpracovaná do prostředí vodnické třídy a obsahuje seznámení s prvními písmeny abecedy a také grafomotorická cvičení. *Hravý slabikář*, jehož autorkou je Monika Linhartová, je zpracovaný zábavnou formou s množstvím úkolů určených pro rozvoj logického myšlení. Na *Hravý slabikář* navazuje *Hravá čítanka 1*, jejímž obsahem jsou zajímavé a naučné literární úryvky, kreativní úlohy na práci s textem a jeho porozumění. Součástí jsou také poutavé ilustrace pro rozvoj žákovy představivosti. Autorkou *Hravé čítanky* je též Monika Linhartová.¹⁵

Pro výuku prvopočátečního čtení dle analyticko-syntetické metody je k dispozici i novější soubor učebnic s názvem *Český jazyk 1 – nová edice*. Do této edice jsou zařazeny tituly s obdobnými názvy, a to *Hravá abeceda – nová edice*, *Hravý slabikář – nová edice*, *Hravá čítanka 1 – nová edice* a pětídílná *Hravá písanka – nová edice* (2020). Všechny učebnice z této řady provází postavy Ema a Tom, které jsou pro děti inspirací a motivací k absolvování zadaných úloh. *Hravou abecedu* vytvořily Marcela Puldová a Adriena Binková. Do učebnice zařadily cvičení k osvojení prvních písmen abecedy a množství zajímavých ilustrací a grafických prvků, jež ulehčují orientaci a zvyšují motivaci žáků. *Hravý slabikář* od autorky Věry Ježkové je sestavený tak, aby si žáci mohli vytvářet vztah k literatuře od samého počátku. Součástí slabikáře je i pamětní list pro pasování na čtenáře. *Hravou čítanku* zpracovala Marcela Puldová a zaměřila se v ní především na procvičování čtení, rozvoj vyjadřování a schopnosti porozumění textu.¹⁶

Nakladatelství Taktik připravuje také učebnice pro výuku prvopočátečního čtení podle genetické metody. Ucelená řada bude obsahovat dva díly učebnic s názvy *Písmenkov* a

¹⁵ Balíček *Hravá čeština 1* | etaktik.cz. Vydavatelství Taktik [online]. Dostupné z: <https://www.etaktik.cz/balicek-hrava-cestina-1/>

¹⁶ Balíček *Český jazyk 1 - nová edice* | etaktik.cz. Vydavatelství Taktik [online]. Dostupné z: <https://www.etaktik.cz/balicek-cesky-jazyk-1-nova-edice/>

Příběhov a budou zaměřené nejen na seznámení se všemi velkými písmenky, zapisování vlastních myšlenek, ale také na vlastní sebehodnocení.¹⁷

Nakladatelství SPN

Nakladatelství SPN má ve své nabídce učebnice rozdělené do dvou kategorií, a to čtení a psaní metodou s tvorbou slabik a čtení a psaní metodou bez tvorby slabik. Pro čtení slabikovací metodou nabízí čtyři díly slabikáře – *Pojďme si hrát* (2005), *Veselá abeceda* (2007), *Pojďme si číst* (2018) a *Čtení pro malé školáky* (2006). První díl slabikáře *Pojďme si hrát* zpracoval Václav Mertin. Tato publikace má žáky motivovat k další činnosti a rozvíjet jejich slovní zásobu a představivost. Druhý díl s názvem *Veselá abeceda* seznamuje žáky s tiskacím i psacím písmem malé abecedy, zaměřuje se na nácvik čtení otevřených slabik a jejich spojování do slov. Třetí díl *Pojďme si číst* je zaměřený na zdokonalování čtenářských dovedností. Jeho součástí jsou texty obsahující různé úkoly a texty obsahující souvislý text. Oba díly slabikáře zpracovala Simona Pišlová. Poslední díl *Čtení pro malé školáky* vytvořila Miroslava Čížková a zařadila do něj rozmanité texty různé obtížnosti k upevnování a rozvíjení čtenářských dovedností.¹⁸

Pro čtení metodou bez tvorby slabik jsou v nabídce učebnice *Čtení pro prvňáčky 1* (2020), *Čtení pro prvňáčky 2* (2007), *Moje první čtení pro radost a poučení* (2013), *Moje druhé čtení pro radost a poučení* (2014). Tyto učebnice uplatňují analyticko-syntetickou metodu bez tvorby slabik, která se od analyticko-syntetické metody hláskovací liší tím, že nedochází k tvorbě slabik, které nemají významový obsah. Autorkou učebnic *Čtení pro prvňáčky 1* a *Čtení pro prvňáčky 2* je Miroslava Čížková. *Moje první čtení pro radost a poučení* a *Moje druhé čtení pro radost a poučení* zpracovala Miloslava Matejová.¹⁹

V kategorii čtení a psaní metodou bez tvorby slabik je k dispozici i řada učebnic využívající genetickou metodu prvopočátečního čtení. Řada obsahuje učebnici *Učíme se číst* (2016), pracovní sešit *Učíme se číst* (2005), *Čítanku pro prvňáčky* (2022),

¹⁷ Novinky | etaktik.cz. Vydavatelství Taktik [online]. Dostupné z: <https://www.etaktik.cz/1-stupen-zs/novinky/>

¹⁸ Čtení a psaní metodou s tvorbou slabik - naseucebnice.cz. NašeUčebnice.cz - prodej učebnic [online]. Dostupné z: <https://www.naseucebnice.cz/cteni-a-psani-metodou-s-tvorbou-slabik/>

¹⁹ Čtení a psaní metodou bez tvorby slabik - naseucebnice.cz. NašeUčebnice.cz - prodej učebnic [online]. Dostupné z: <https://www.naseucebnice.cz/cteni-a-psani-metodou-bez-tvorby-slabik/>

Kresebné uvolňovací cviky, soubory písmen Písmenka pro žáky, Písmena pro učitele a pět dílů Písanek pro prvňáčky (2021). Pro učitele je v rámci této řady dostupná i *Metodická příručka k učebnici Učíme se číst pro 1. ročník základní školy* (1998). Autorkou těchto učebnic je Jarmila Wagnerová. Dále řadu doplňuje pracovní sešit *Čtení s radostí* určený pro přípravu na počáteční čtení od autorky Alexandry Bahnerové. Mimo tuto řadu nabízí nakladatelství SPN další dvě pracovní učebnice vytvořené na základě genetické metody – *Budu dobře číst a Umím dobře číst* (2013) od autorky Jany Borecké.²⁰

Nakladatelství Klett

Nakladatelství Klett má ve své nabídce učebnice určené jak pro metodu analyticko-syntetickou, tak pro metodu genetickou. Soubor učebnic využívající analyticko-syntetickou metodu obsahuje tituly *Lili a Vili 1 – ve světě živé abecedy, Lili a Vili 1 – ve světě slabik a Lili a Vili 1 – příručka pro učitele* (2014). Autorkami učebnic jsou Dita Nastoupilová a Lucie Skalová. Pro výuku čtení genetickou metodou je k dispozici dvojdílná učebnice *Lili a Vili 1 – ve světě velkých písmen a Lili a Vili 2 – ve světě malých písmen* (2013), jež zpracovaly autorky Zuzana Maňourová a Dita Nastoupilová. Nabídku učebnic pro 1. ročník doplňuje čítanka *Lili a Vili 1 – ve světě říkadel, pohádek a příběhů* (2013) od Petry Bendové a Ivety Pecháčkové. Pro učitele je rovněž k dispozici metodická příručka *Lili a Vili 1 – příručka pro učitele* (2013), na jejíž tvorbě se podílely Vladimíra Hornáčková, Dita Nastoupilová, Jaroslava Jiro-Sedláčková a Pavla Žižková.²¹

Nakladatelství Prodos

Nakladatelství Prodos nabízí dvě edice učebnic pro výuku čtení v 1. ročníku. Novější edice s názvem Modrá řada Český jazyk a literatura obsahuje *Slabikář, Slabikář – Pracovní sešit 1, Slabikář – Pracovní sešit 2, Slabikář – Pracovní sešit 3, Písanku Cviky, čtyřdílnou Písanku a Skládací abecedu*. (2004). *Slabikář* je celý postavený na příběhu,

²⁰ Čtení a psaní metodou bez tvorby slabik - naseucebnice.cz. NašeUčebnice.cz - prodej učebnic [online]. Dostupné z: <https://www.naseucebnice.cz/cteni-a-psani-metodou-bez-tvorby-slabik/>

²¹ Klett eshop. Klett eshop [online]. Dostupné z: <https://www.klett.cz/eshop/lili-vili-lang-2-seg-110-c-110.html?from=0>

který děti motivuje a vyvolává v nich zvědavost, jak bude děj pokračovat. Obsah *Slabikáře* je propojen s výtvarnou, hudební a dramatickou výchovou, ale také naplňuje mezioborové souvislosti s oblastí Člověk a jeho svět a Matematika a její aplikace 1. Pro učitele je součástí *Slabikáře* i *Příručka k vyučování čtení, psaní a literatuře v 1. ročníku ZŠ*. Pracovní sešity ke Slabikáři obsahují různorodé úkoly zaměřené na čtení s porozuměním, znalost textu a schopnost vyjadřování. Učebnice této řady zpracovali Hana Mikulenková, Radek Malý a Matěj Forman. Součástí starší edice učebnic Řada Český jazyk a literatura je *Český slabikář 1*, *Český slabikář 2*, *Tom a Mimi – Cviky*, *Jája a Ota – Písanka 1*, *Jája a Ota – Písanka 2*, *Docvičování čtení*, *Otíkova čítanka*, *Tom a Mimi – Já, já čtu!*, *Docvičování psaní* a *Obrázková skládací abeceda k Českému slabikáři* (2008). Učebnice jsou propojené příběhem dvou dětských hrdinů, školačky Jáji a pohádkového kluka Oty. Autory této řady jsou Hana Mikulenková a Pavel Šrut.²²

Nakladatelství ABC Music

Nakladatelství ABC Music je jediné nakladatelství, které vydává učebnice pro výuku čtení metodou Sfumato. V současné době nabízí *Živou abecedu aneb písmenka v říši divů* (2012), trojdílný *Pracovní sešit k Živé abecedě* (2023), dvojdílný *Neobyčejný slabikář* (2019) a *Příručku pro pedagogy aneb příběhy k Živé abecedě* (2012). *Živá abeceda* je určena pro předslabikářové období a osahuje jak fotografie, pomocí nichž dítě poznává reálný svět, tak i maňásky známých postaviček, které dítěti představují svět pohádkový a podporují jeho mluvený projev. *Neobyčejný slabikář* je sestavený tak, aby sloužil pro všechny metody čtení, a je možné jej použít v prvním i druhém ročníku ZŠ. Autorkou všech zmíněných titulů je Mária Navrátilová.²³

²² Učebnice pro ZŠ: Učebnice Prodos. Učebnice pro ZŠ: Učebnice Prodos [online]. Copyright © 2019 [cit. 28.05.2023]. Dostupné z: <https://ucebnice.org/rocnik1>

²³ Učebnice - Sfumato - Splývavé čtení, ABC Music. Sfumato - Splývavé čtení - eshop učebnice a vyučovací pomůcky [online]. Copyright © 2019 [cit. 28.05.2023]. Dostupné z: <https://www.vyukove-materialy.cz/ucebnice-sfumato-abcmusic>

7 Diagnostika čtení v 1. ročníku ZŠ

Diagnostika je nezbytným předpokladem efektivní výuky a podává učiteli zpětnou vazbu o úrovni čtenářského výkonu jednotlivých žáků. Toman (2007, s. 48) uvádí: *„Diagnostika je hlavním prostředkem zjišťování a kontroly úrovně žákovského čtení. Vyučujícímu poskytuje podklady pro jeho analýzu, hodnocení, případně klasifikaci, ale především pro účinné a systematické řízení dalšího čtenářského rozvoje žáků.“*

Během diagnostiky se zaměřujeme na zjišťování kvalitativních a kvantitativních znaků čtenářského výkonu, jako je správnost, uvědomělost, plynulost, výraznost a rychlost čtení. Křivánek a Wildová (1998, s. 60) vysvětlují správnost čtení jako *„shodu čteného textu s jeho tištěnou podobou“* a dále zmiňují, že se jedná o *„základní znak čtenářského výkonu.“* Uvědomělost značí, zda žák rozumí čtenému textu, což můžeme ověřovat otázkami, vyprávěním či doplňováním neúplných vět. Schopnost porozumění textu je ovlivněna mnoha faktory, jako je slovní zásoba, vyspělost čtenáře, úroveň čtenářských dovedností a obtížnost čteného textu. Plynulost čtení lze popsat jako *„čtení bez hláskování, slabikování a opakovaného čtení slov a jejich částí, bez nefunkčních změn tempa čtení a pauz při čtení.“* Za nejvyšší kvalitu čtenářského výkonu je považována výraznost, jež naznačuje užití správné intonace, frázování, slovního a větného přízvuku, výšky, tempa a barvy hlasu. Rychlost čtení je znakem kvantitativním, který v prvním ročníku nehraje tak podstatnou roli. Během tohoto období se zaměřujeme spíše na rozvoj správného, uvědomělého, plynulého a výrazného čtení. Z hlediska rychlosti čtení klademe důraz především na zvolení přiměřeného tempa a rychlost měříme pouze za účelem motivace žáků. (Křivánek a Wildová, 1998, s. 60-61)

Toman (2007, s. 48) uvádí, že při výcviku čtení se uplatňují dva typy diagnostiky, a to diagnostika průběžná a komplexní. *„Průběžná diagnostika se provádí se všemi žáky třídy během celého školního roku.“* Nejčastěji se zařazuje do hodin čtení a žáci o ní nemusí být informováni. Učitel si zaznamenává chyby do přehledných listů a na základě výsledků zjištění upravuje další čtenářský výcvik. O úrovni čtení by měli být žáci informováni zajímavou a neotřelou formou, jež je bude motivovat k dalšímu zlepšování svého výkonu ve čtení. Naopak komplexní diagnostika *„se zpravidla provádí*

na začátku, v pololetí a na konci školního roku, eventuálně po dokončení určité etapy čtenářského výcviku.“ (Toman, 2007, s. 48)

Diagnostiku čtenářského výkonu doporučují zařazovat po ukončení jednotlivých etap čtení i Doležalová a Procházková (2009, s. 12). Toman dodává, že „v 1. ročníku komplexní diagnostika zahrnuje všechny žáky ve třídě, ve 2. – 5. ročníku má spíše výběrový ráz a zaměřuje se pouze na slabší čtenářské skupiny nebo na zaostávající čtenáře.“

7.1 Diagnostické prověrky v 1. ročníku

Diagnostické prověrky jsou vhodným způsobem zjišťování čtenářských nedostatků. Doležalová a Procházková (2009, s. 12) vysvětlují: „*cílem diagnostických prověrek je ověřit úroveň dovedností číst neznámý text.*“ K jejich užití je zapotřebí zvolit vyhovující a přiměřeně náročný text. Autorky ve své publikaci uvádí návrhy diagnostických prověrek, které zadáváme po ukončení jednotlivých etap čtení. První diagnostická prověrka zpravidla ověřuje, zda jsou žáci schopni číst slabiku a slova s otevřenou slabikou. V tomto období požadujeme, aby žák přečetl tři až pět slov, nebo jednu až dvě věty. Příkladem jsou věty: „*Teta má malé tele. Tele se pase.*“ Druhou diagnostickou prověrku popisují Doležalová a Procházková (2009, s. 13) jako etapu, ve které „*by měl žák zvládnout již bezpečně číst dvouslabičná slova s otevřenou slabikou, dále přidáváme slova se zavřenou slabikou a jednoslabičná, dvouslabičná i tříslabičná slova s otevřenou slabikou.*“ Dále zmiňují, že „*ke čtení zvolíme kratší 2-3 věty, po jejichž přečtení žák sám reaguje a řekne, o čem četl, nebo mu klademe otázky k porozumění. Všímáme si také intonace na konci věty.*“ Příkladem vhodných vět jsou „*Náš Pavel je malý. Myje se sám. Umyje si pusy. On to ale umí!*“ Ve třetí diagnostické prověrce „*by žák měl číst také slova se skupinou hlásek na začátku i uprostřed slova a víceslabičná slova jednodušší stavby.*“ Žákům se zadávají tři až pět vět a zaměřujeme se i na správnou intonaci a porozumění. Za vhodné jsou považovány věty „*Helena má doma kočku. Míca je skoro celá bílá. V noci loví myši. Ráda spí v košíku. Může jí Helena dát mléko?*“ Hřebejková (1984, s. 90, 109, 123) ve své publikaci uvádí též návrhy tří diagnostických prověrek. Wagnerová (1996, s. 38-39) zmiňuje, že pro ověření úrovně

čtení genetickou metodou se také užívají tři diagnostické testy, jež se zadávají v polovině listopadu, v lednu a v polovině června. Tyto diagnostické prověrky autorka zařadila do svých učebnic. Doležalová a Procházková (2009, s. 14) zmiňují ještě i čtvrtou diagnostickou prověrku, která se zadává na konci školního roku a podává informace o tom, co se žáci během školního roku naučili. Je zapotřebí zvolit přiměřeně dlouhý a náročný text. Příliš dlouhý text může vést k tomu, že žák ztratí své tempo čtení z důvodu přílišného soustředění na četbu náročných slov. Jednoduchý text zase svádí žáky k rychlé četbě, což vede ke zbytečným chybám proti správnosti a může nastat problém s porozuměním textu. Vhodným příkladem jsou věty „*K dědovi na vesnici jezdím rád. Na dvoře štěká pes Azor. Kočka Micka se vyhřívá na sluníčku. Na louce za domem se pase kůň a koza. Na střeše vrkají holubi.*“

Toman (2007, s. 48) navrhuje metodický postup, dle kterého lze diagnostické prověrky provádět. Žáci přečtou daný text nahlas a následně se snaží obsah převyprávět vlastními slovy, aby prokázali porozumění čtenému textu. Pokud žákovi reprodukce textu činí potíže, pokládáme mu návodné otázky. Celý žákův projev zaznamenáváme na magnetofon a následně si jej přehráváme a rozebíráme. Za pomoci zvolených značek zaznamenáváme chyby proti správnosti, plynulosti, výraznosti, a také zapisujeme žákovu reprodukci a porozumění čtenému textu. Získané informace následně vyhodnotíme a určíme postup nápravy čtenářských nedostatků.

Doležalová a Procházková (2009, s. 12) uvádějí příklady nejčastějších chyb, kterých se žáci během čtení dopouští. Z hlediska způsobu čtení se jedná o „*hláskování nespojené (l–e–s), hláskování spojené s následným přečtením celého slova (l–e–s – les), hláskování spojené se slabikováním (m–á–m–a – má–ma), hláskování spojené se slabikováním a s následným přečtením celého slova, nespojené slabikování, slabikování spojené s následným přečtením celého slova (já–sá – jásá), vázané slabikování (já–sá), opakování slabiky (má–mává), opakování slova, opakování několika slov (Naše máma – Naše máma je veselá.)*“ U další sledované kvality, kterou je správnost čtení, se objevují chyby jako „*záměny, vynechávání, přidávání, přehození hlásek, slabik, slov a nesprávné složení slabik a slov.*“ Doležalová a Procházková (2009, s.12) také uvádí způsoby záznamu těchto chyb, ve kterých se shodují se záznamy, jež uvádí Hřebejková (1984, s. 91). Autorka popisuje: „*Chybu (zkomolení slova) značíme nadepsáním jejího znění.*

Způsob, jakým žák slova skládá, zaznamenává tak, aby mohl reprodukovat, jak si žák počíná, než vysloví slovo jako celek, jak čte větu.“ Části, které žák přečte šeptem, můžeme zaznačit tečkovanou čarou. Vše, co žák přečte hlasitě, zaznamenáme plnou čarou. „Neméně důležitý je záznam o tom, jak žák rozuměl přečtené větě. Křížkem můžeme označit, odpoví-li žák správně na otázku po obsahu čteného textu, otazníkem porozumění neúplné, váhavé a pomlčkou, jestliže žák nerozuměl.“ (Hřebejková, 1984, s. 92)

8 Zaostávající čtenáři

Toman (2007, s. 50) uvádí, že v každé 1. třídě se objevuje určité procento dětí, které zaostávají v dovednosti čtení. *„Zaostávání dětského čtenáře může ovlivnit celá řada faktorů: nestimulativní rodinná výchova, dlouhodobá nemocnost, snížený intelekt, malé smyslové vady nebo vývojová porucha čtení – dyslexie.“*

Linhart a Turková (1984, s. 42) dodávají, že svůj podíl na zaostávání ve čtení mají i nevhodné didaktické postupy a špatná motivace. Dále pak vysvětlují, že není vhodné děti učit číst před zahájením školní docházky. Rodiče mnohdy neznají správné výukové postupy a nechávají děti číst různým způsobem, což může vést k osvojení špatných čtecích návyků a dvojitému čtení.

Křivánek a Wildová (1998, s. 98) podotýkají: *„Čtení totiž není závislé jen na inteligenci dítěte. Předpokladem pro správné čtení je souhra celé řady jednotlivých základních funkcí. Především zrakového rozlišování tvarů, sluchového rozlišování hlásek a slabik, v prostoru, schopnosti slučovat jednotlivé složky ve funkční celky, dokonalého vnímání, dokonalé představivosti.“*

8.1 Práce se zaostávajícími čtenáři

Toman (2007, s. 50) zmiňuje, že zaostávání dítěte z důvodu nevyhovující rodinné péče či dlouhodobé nemocnosti, lze napravit domácím procvičováním čtení za podpory rodičů, spoluprací s učitelem či doučováním.

Toman (2007, s. 50–51) dále ve své publikaci uvádí doporučený metodický postup pro práci se zaostávajícími čtenáři:

- v přípravné fázi klást důraz na znalost několika hlásek a příslušných písmen,
- zajistit, aby znalost písmen vždy předcházela samotnému čtení slabik,
- nacvičovat spojení písmen ve slabiku bez výslovnosti izolovaných hlásek při čtení,
- dosáhnout okamžitého čtení slabik jako celků, než je začneme užívat ve slovech,
- dbát na členění slov na slabiky a předcházet unáhleným snahám o syntézu slov,

- postupně zkracovat přestávky mezi jednotlivými slabikami a přecházet k vázanému slabikování,
- osvojení čtení jednoslabičných slov a všech typů slabik jako celku,
- postupně vést žáka k osvojení čtení dvouslabičných slov jako celku,
- dosáhnout plynulého čtení slov víceslabičných a čtení týchž slov různých typů provádět s větší frekvencí.

Linhart a Turková (1984, s. 52–53) se v těchto zásadách shodují. Navíc uvádí, že je zapotřebí nacvičit správné rozlišování podobných písmen, která žákům činí potíže a dochází u nich k časté záměně.

Vyloučíme-li jako příčinu zaostávání nevyhovující rodinné prostředí, dlouhodobou nemoc, nízký intelekt či drobné smyslové vady, můžeme uvažovat, že skutečnou příčinou bude pravděpodobně specifická vývojová porucha čtení (Linhart a Turková, 1984, s. 44).

Fabiánková, Havel, Novotná (1999, s. 77) nabízí metody, které pomáhají dyslektickým žákům dosáhnout lepších výsledků ve čtení – metoda obtahování tvrdých tvarů písmen, metoda postřehu, metoda čtení s okénkem, metoda barevných kostek, metoda čtení se zakrytím jednoho oka, metoda společného čtení, metoda doplňovací, metoda bzučáku a metoda Morseovy abecedy.

Tyto metody uvádí ve své publikaci také Matějček (1993, s. 185–206) a navíc zmiňuje metodu rozlišování tvrdých a měkkých slabik, jež spočívá v užití dřevěných kostek s nadepsanými tvrdými slabikami a pěnových kostek s měkkými slabikami.

II. VÝZKUMNÁ ČÁST

9 Výzkumný problém

Cílem výzkumné části práce bylo zjištění a porovnání čtenářských dovedností u žáků prvního ročníku, kteří se učili číst metodou analyticko-syntetickou a metodou genetickou.

Výzkum byl proveden na čtyřech základních školách. Školy, kde ve vybraných třídách probíhá výuka čtení genetickou metodou, se nachází v Českých Budějovicích a jejich městských částech – Nových Hodějovicích a Suchém Vrbném. Čtvrtá škola se nachází ve městě Dačice, kde je čtení vyučováno metodou analyticko-syntetickou.

Dalším cílem bylo také zmapovat, jakých chyb se žáci ve čtení dopouštějí, jaká jsou specifika jednotlivých metod a dozvědět se více o využití těchto metod v praxi.

Čtenářské nedostatky a chyby proti správnosti, plynulosti, výraznosti a uvědomělosti byly zjišťovány prostřednictvím diagnostických prověrek a záznamu na diktafon. První diagnostická prověrka byla zadána v lednu 2022, druhá diagnostická prověrka v květnu 2022. Obě diagnostické prověrky byly zadávány žákům na stejných školách a ve stejných třídách.

Na základě odborné literatury jsem předpokládala, že žáci, kteří se učí číst analyticko-syntetickou metodou, se budou dopouštět chyb proti plynulosti, zejména v podobě sekaného slabikování a nefunkčních pauz. Rovněž jsem předpokládala, že na základě neplynulého čtení, se mohou vyskytovat problémy s porozuměním čtenému textu. Naopak u genetické metody jsem předpokládala, že žáci budou číst s porozuměním, ale že se u některých žáků mohou vyskytovat problémy se čtením dlouhých slov a jejich následným domýšlením z důvodu špatné sluchové paměti.

10 Charakteristika výzkumného souboru a podmínky výzkumu

Výzkum byl započat zadáním první diagnostické prověrky v lednu 2022 a následně pokračoval v květnu 2022 zadáním druhé diagnostické prověrky. Cílem výzkumného šetření bylo zmapování a porovnání výskytu chyb ve výuce elementárního čtení metodou analyticko-syntetickou a metodou genetickou. Pro relevantní výsledek výzkumného šetření bylo zapotřebí sesbírat dostatečný počet dat. Pro každou metodu byl zvolen minimální počet padesát žáků. Vzhledem k tomu, že na českých školách převažuje výuka metodou analyticko-syntetickou, jsem musela do výzkumu zařadit celkem čtyři základní školy, abych získala stanovený počet žáků i pro metodu genetickou. V prvních třech školách se vyskytují jednotlivé třídy, kde učitelé vyučují genetickou metodou. Ve čtvrté škole probíhá výuka čtení pouze metodou analyticko-syntetickou.

Výzkumné šetření probíhalo vždy po telefonické dohodě s ředitelkami či zástupkyněmi jednotlivých škol. Ve všech školách mi vyučující vycházeli vstříc a velice ochotně se zapojili do výzkumu.

Šetření probíhalo na všech školách stejným způsobem. Po domluvě s třídními učitelkami mi pro každou třídu byla vyhrazena vždy jedna vyučovací hodina. Nejprve jsem se představila celé třídě a seznámila je s důvodem méj návštěvy. Vysvětlila jsem žákům průběh šetření a celkovou organizaci vyučovací hodiny. Vždy jsem se snažila žáky uklidnit a navodit ve třídě příjemnou atmosféru, aby neměli strach a nedopouštěli se chyb zapříčiněných stresem. Žáci pak přicházeli číst jednotlivě do vyhrazené místnosti, kde jsme měli dostatečně klidné prostředí pro vykonání šetření.

Pro všechny žáky byl přichystán stejný text. Při prvním šetření byla diagnostická prověrka sestavena ze čtyř vět, které spolu obsahově souvisely (Příloha 1). Při druhém šetření se diagnostická prověrka skládala z pěti obsahově souvislých vět, z nichž jedna věta byla tázací (Příloha 2). Žáci četli nahlas a během čtení byli zaznamenáváni na diktafon. Po přečtení jsem u každého žáka zjišťovala, zda dokáže říci, o čem četl. Pokud si žáci nebyli jisti s odpovědí, pokládala jsem jim kontrolní otázky pro ověření porozumění textu. Po skončení šetření jsem se společně se všemi žáky rozloučila, odměnila je za odvedenou práci a poděkovala jim i paní učitelce za spolupráci.

Po provedení obou diagnostických prověrek následoval rozbor získaných nahrávek, který již probíhal mimo školu. Celkem bylo analyzováno 206 nahrávek, z nichž bylo možné odhalit chyby, kterých se žáci dopouštěli. Tyto chyby byly zaznamenávány pomocí grafických značek do záznamových archů. Pozornost byla věnována chybám proti správnosti, plynulosti a výraznosti, a také bylo zkoumáno žákovo porozumění textu, tedy zda bylo dobré, částečné nebo žádné.

Za chyby proti správnosti byla považována záměna písmen, záměna slabik či slov a vynechání nebo přidání písmen či slov. U chyb proti plynulosti bylo zaznamenáváno sekané slabikování, dvojité čtení, nakusování slov, opakování písmen či slov a nefunkční pauzy. U chyb proti výraznosti byla pozornost věnována intonaci a slovnímu přízvuku.

11 Výsledky výzkumného šetření a jejich analýza

V této kapitole jsou popsány konkrétní chyby, kterých se žáci během obou diagnostických prověrek dopouštěli. Podrobně jsou zde rozpracovány chyby proti správnosti, plynulosti, výraznosti a uvědomělosti. Na základě analýzy záznamových archů jsou zde rozebrány a následně porovnány výsledky jednotlivých metod čtení.

11.1 První diagnostická prověrka

První diagnostická prověrka byla zadána v lednu 2022. Tohoto šetření se účastnilo 52 žáků učících se metodou analyticko-syntetickou a 52 žáků učících se metodou genetickou, celkem tedy 104 žáků. Diagnostický text byl vybrán z Metodického průvodce od Doležalové a Procházkové (2009, s. 13) a obsahoval čtyři významově souvislé věty. Pro každého žáka byl text zcela neznámý, protože diagnostika probíhala ve vyhrazené místnosti, kam za mnou žáci přicházeli jednotlivě. Čtení žáků bylo zaznamenáváno na diktafon. Po přečtení jsem se žáků dotazovala, zda dokážou říci, o čem četli. Pokud žáci váhali s odpovědí, pokládala jsem kontrolní otázky. Poté se žáci vraceli zpět do třídy a pokračovali ve výuce. Rozbor získaných materiálů probíhal následně mimo školu. Do záznamových archů byly zapsány chyby proti správnosti, plynulosti, výraznosti a uvědomělosti.

11.1.1 Chyby proti správnosti

Za chyby proti správnosti byla považována záměna písmen, slabik nebo slov. Pozornost jsme také věnovali vynechávání nebo přidávání písmen, slabik popřípadě slov.

ANALYTICKO-SYNTETICKÁ METODA

Žáci, kteří se učí číst metodou analyticko-syntetickou, se dopustili 50 chyb proti správnosti.

Tab. 1 Chyby proti správnosti u metody analyticko-syntetické

Chyby proti správnosti	Počet	Výčet čtenářských nedostatků
Záměna písmen	39	k→d, a→e, o→y, t→m, u→o, o→a, u→í, m→v, a→o, o→e, d→n, é→ý, o→u, m→k, a→á, u→i, n→d, e→a, á→o, k→j
Záměna slabik, slov	5	kolo→tulo, jede→jedo, domů→umů, sůl→sud, jede→leda
Vynechání a přidání písmen, slov	6	Ema→Lema, kupuje→kuje, Ema má nové kolo→Ema kolo, a→ma, potom→pom

Zdroj: vlastní šetření

U záměny písmen bylo zaznamenáno 39 chyb, kterých se dopustilo 23 žáků. Nejčastěji docházelo k záměnám samohlásek. K záměně slabik či slov došlo u 4 žáků a bylo zaznamenáno 6 chyb. U vynechávání či přidání písmen a slov bylo zjištěno 6 chyb, a tyto chyby udělali dva žáci. Jeden z nich se dopustil čtyř chyb v jedné větě.

GENETICKÁ METODA

Žáci, u kterých čtení probíhá metodou genetickou, se dopustili 32 chyb proti správnosti.

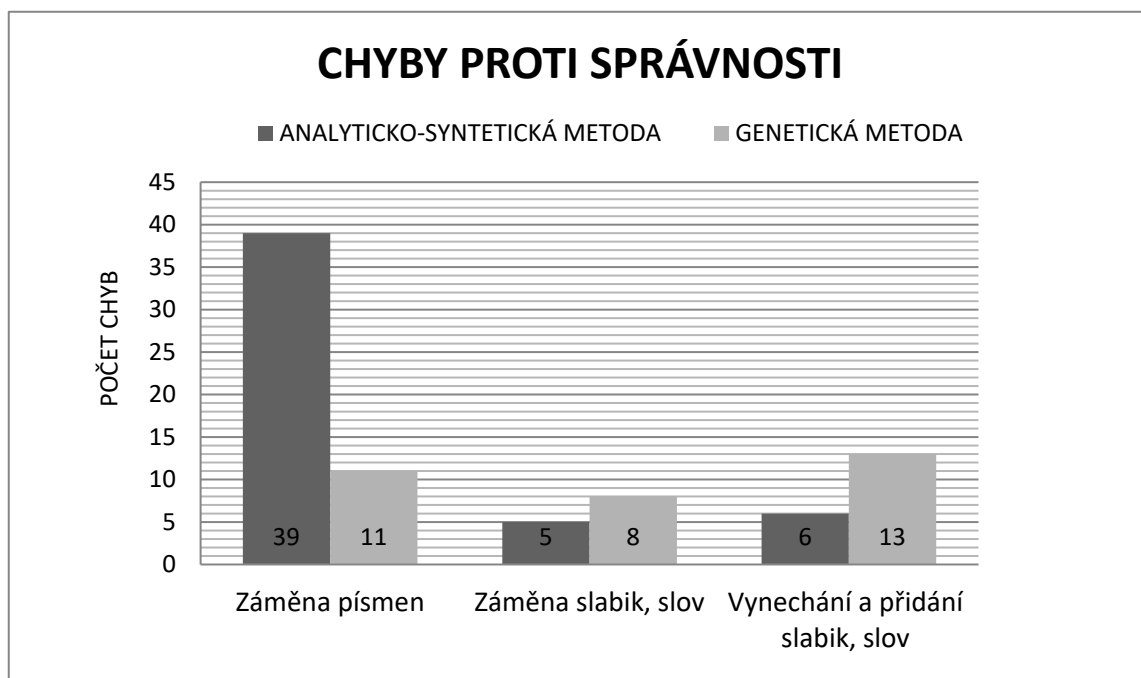
Tab. 2 Chyby proti správnosti u metody genetické

Chyby proti správnosti	Počet	Výčet čtenářských nedostatků
Záměna písmen	11	é→ý, p→k, n→j, a→e, p→b, t→m, u→o, á→a
Záměna slabik, slov	8	nákup→nakoupit, kupuje→koupila, jede→jedla, potom→pomot, kupuje→kupe, kupuje→půjde, salát→stát, sůl→stůl
Vynechání a přidání písmen, slov	13	kupuje→nakupuje, jede→jde, nákup→náup, salát→saláty, jede→jeden, vynechání celé věty

Zdroj: vlastní šetření

Záměny písmen se dopustilo 11 žáků a zapsáno bylo celkem 11 chyb. Nejčastěji bylo zaměňováno písmeno t za m ve slově salát. Tato chyba se opakovala celkem třikrát. Ve slově nové žáci zaměnili samohlásku é za ý celkem dvakrát. Záměny slabik a slov se dopustilo 5 žáků a udělali celkově 8 chyb. Ve vynechání a přidání písmen nebo slov chybovalo 10 žáků a celkem se dopustili 13 chyb. Celkem čtyřikrát se chybovalo ve slově kupuje, kdy jej žáci zaměnili se slovem nakupuje. U jednoho žáka došlo k vynechání celé věty.

Graf 1 Chyby proti správnosti – porovnání metod



Zdroj: vlastní šetření

Největšího počtu chyb se dopustili žáci učící se metodou analyticko-syntetickou. Tito žáci udělali 39 chyb v záměně písmen, 5 chyb v záměně slabik či slov a 6 chyb ve vynechání a přidání slabik nebo slov. Celkem tedy chybovali v 50 případech. Žáci vyučování metodou genetickou udělali 11 chyb v záměně písmen, 8 chyb v záměně slabik či slov a 13 chyb ve vynechání a přidání slabik nebo slov. Celkově se dopustili 32 chyb proti správnosti.

11.1.2 Chyby proti plynulosti

Za chyby proti plynulosti bylo určováno sekané slabikování, dvojité čtení, nakusování slov, opakování slov a nefunkční pauzy při čtení.

ANALYTICKO-SYNTETICKÁ METODA

U této metody bylo analyzováno celkem 236 chyb proti plynulosti.

Tab. 3 Chyby proti plynulosti u metody analyticko-syntetické

Chyby proti plynulosti	Počet
Sekané slabikování	186
Dvojité čtení	18
Nakusování slov	9
Opakování písmen, slov	6
Nefunkční pauzy	17

Zdroj: vlastní šetření

Nejvíce se u žáků objevovalo sekané slabikování, kterého se dopustilo 38 žáků a celkově bylo zaznamenáno 186 chyb. Nejčastěji se tato chyba opakovala ve slovech – kupuje, potom, salát a domů. Dvojité čtení se objevilo u 3 dětí a zapsáno bylo 18 chyb. Nakusování slov bylo zjištěno u 8 dětí a celkem bylo analyzováno 9 chyb. Tato chyba se projevovala nejvíce ve slovech potom a kupuje. U opakování slov bylo zjištěno 6 chyb, kterých se dopustilo 5 dětí. Nefunkční pauzy se objevily u 10 žáků a zapsáno bylo 17 chyb.

GENETICKÁ METODA

U metody genetické bylo zaznamenáno 194 chyb proti plynulosti.

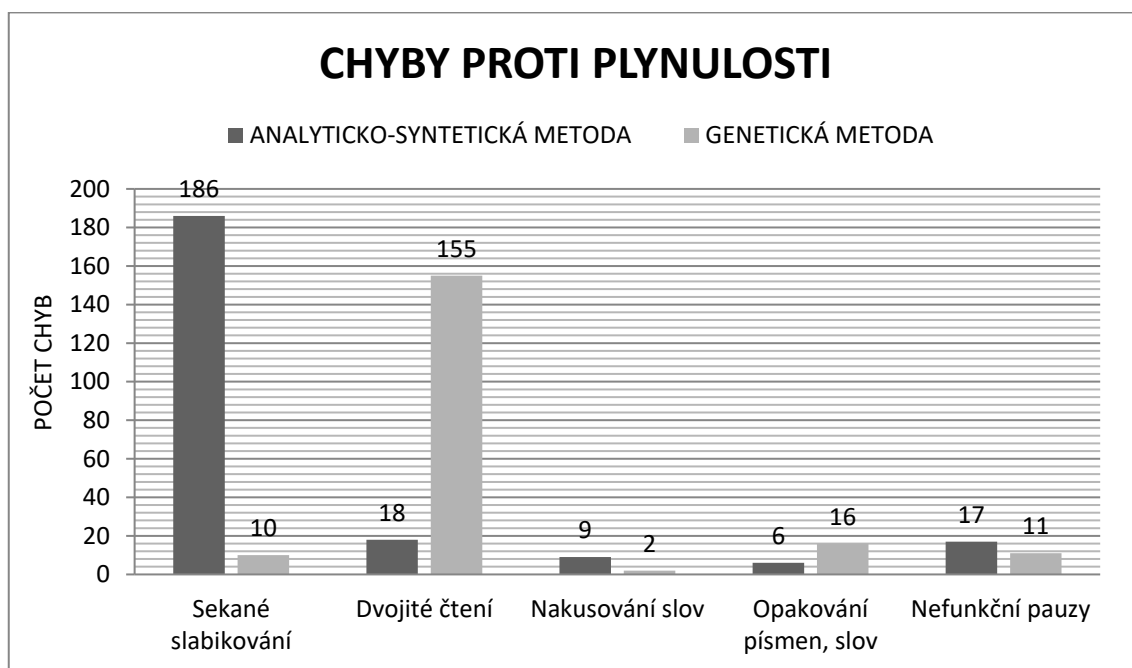
Tab. 4 Chyby proti plynulosti u metody genetické

Chyby proti plynulosti	Počet
Sekané slabikování	10
Dvojitě čtení	155
Nakusování slov	2
Opakování písmen, slov	16
Nefunkční pauzy	11

Zdroj: vlastní šetření

Největším problémem žáků, kteří se učí číst metodou genetickou, bylo dvojitě čtení. Zaznamenáno bylo 155 případů dvojitěho čtení, kterých se dopustilo 32 žáků. Největší problém dělala slova – kupuje, salát, sůl, potom, jede, domů. Tři žáci přečetli dvojitým čtením devět slov z celkových čtrnácti. Jeden žák přečetl tímto způsobem celý text. Sekané slabikování bylo analyzováno u 4 žáků, kteří udělali celkem 10 chyb. Této chyby se žáci dopouštěli ve slovech – jede, salát, potom, domů, nové a kolo. Nakusování slov se objevilo pouze u dvou žáků, kteří chybovali ve slovech salát a kupuje. K opakování slov došlo v 16 případech a chybovalo 13 žáků. Nejvíce se této chyby žáci dopouštěli ve slovním spojení na nákup, kde docházelo k opakování předložky na. Nefunkčních pauz bylo zapsáno celkem 11 u 8 dětí.

Graf 2 Chyby proti plynulosti – porovnání metod



Zdroj: vlastní šetření

Z grafu vyplývá, že nejvíce chyb proti plynulosti udělali žáci u metody analyticko-syntetické. Chybovali celkem ve 236 případech. Největší počet chyb byl zjištěn u sekaného slabikování, a to 186 chyb. Žáci u metody genetické se dopustili celkem 194 chyb. Nejčastěji bylo zaznamenáno dvojité čtení, které se objevilo u 155 případů.

11.1.3 Chyby proti výraznosti

U výraznosti jsme se zaměřili především na chyby v intonaci a slovním přízvuku. Chybná intonace se nejčastěji objevovala při nedodržení interpunkce na konci vět, kdy žáci nepoklesli hlasem a plynule přecházeli na čtení další věty. Chybování ve slovním přízvuku bylo nejčastěji zaznamenáno ve slovech spojených s předložkou.

ANALYTICKO-SYNTETICKÁ METODA

U analyticko-syntetické metody bylo zjištěno 83 chyb proti výraznosti.

Tab. 5 Chyby proti výraznosti u metody analyticko-syntetické

Chyby proti výraznosti	Počet
Intonace	67
Slovní přízvuk	16

Zdroj: vlastní šetření

Nesprávná intonace byla zaznamenána v 67 případech a těchto chyb se dopustilo 40 žáků. Nejčastěji se jednalo o nedodržení interpunkce na konci vět, kdy žáci místo klesavé intonace užívali intonaci monotónní či stoupavou. V několika případech došlo ke stoupavé intonaci i u jednotlivých slov uprostřed věty. Chybu ve slovním přízvuku udělalo 11 žáků a zaznamenáno bylo 16 chyb. Nejvíce se chybovalo ve slovech spojených s předložkou, kdy žáci nečetli předložku s přízvukem, ale odsunuli jej až na slovo následující hned po předložce. Několik žáků chybovalo ve slově nové, kdy byl slovní přízvuk odsunutý až na druhou slabiku.

GENETICKÁ METODA

U této metody bylo analyzováno 87 chyb proti výraznosti.

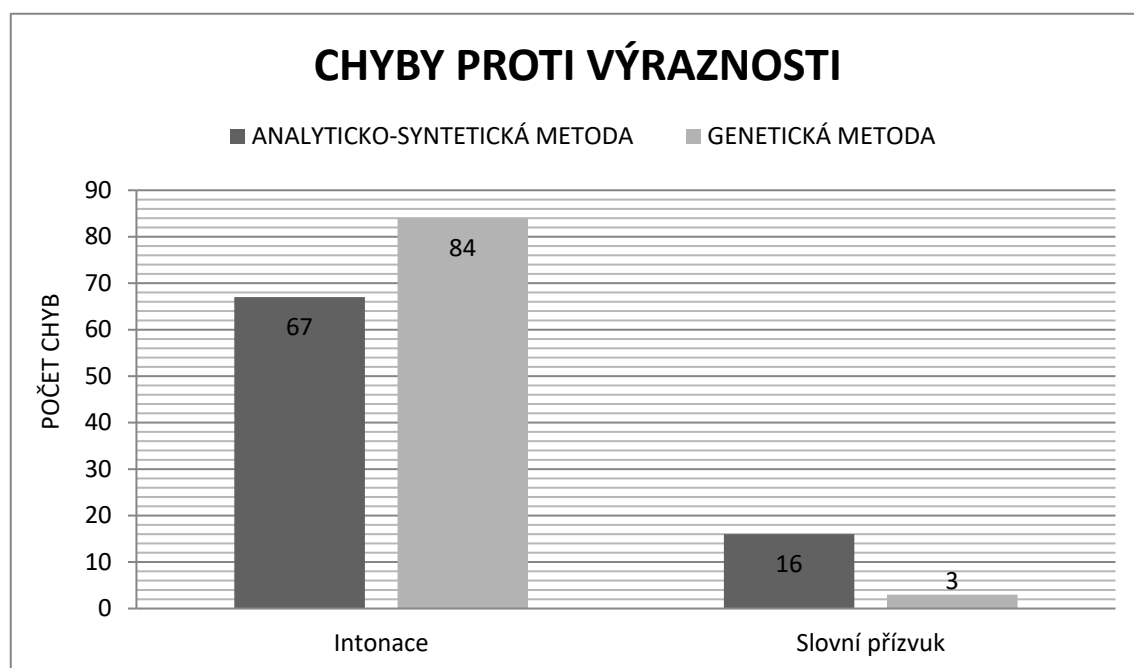
Tab. 6 Chyby proti výraznosti u metody genetické

Chyby proti výraznosti	Počet
Intonace	84
Slovní přízvuk	3

Zdroj: vlastní šetření

K nesprávné intonaci došlo u 40 žáků, kteří se dopustili celkově 84 chyb. Stejně jako u metody analyticko-syntetické se jednalo převážně o nesprávnou intonaci na konci vět. Žáci neklesali hlasem a pokračovali ve čtení následujících vět. Ve slovním přízvuku chybovali 2 žáci, kteří se dopustili 3 chyb, a to ve slově domů a ve slovním spojení na nákup.

Graf 3 Chyby proti výraznosti – porovnání metod



Zdroj: vlastní šetření

Žáci vyučováni metodou genetickou udělali celkově 87 chyb proti výraznosti. Nejvíce chybovali v intonaci, kde se dopustili 84 chyb. Žáci vyučováni metodou analyticko-syntetickou udělali celkem 83 chyb a nejvíce chyb bylo zaznamenáno též v intonaci, konkrétně tedy 67 chyb.

11.1.4 Porozumění textu

Při výzkumu jsme se zaměřili také na zjišťování, zda žáci porozuměli přečtenému textu. Po dočtení diagnostického textu byli žáci dotazováni, zda dokážou vlastními slovy shrnout přečtený text. Pokud někteří žáci váhali se svou odpovědí, byly jim položeny kontrolní otázky k prověření porozumění textu. Do záznamového archu bylo zaznačeno, zda žákovo porozumění bylo dobré, částečné nebo žádné.

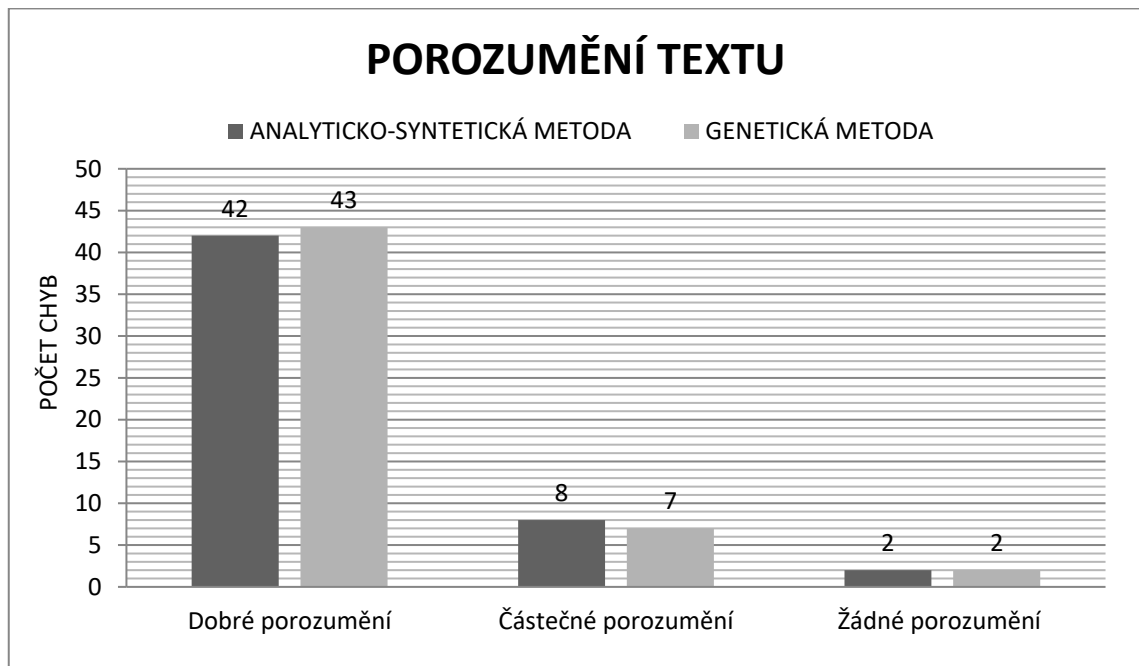
ANALYTICKO-SYNTETICKÁ METODA

U této metody většina žáků projevila dobré porozumění textu. Celkem se jednalo o 42 žáků. Částečně porozumělo 8 žáků. Těmto žákům byly položeny doplňující otázky, na základě kterých žáci následně zvládli obsah textu vyložit. Žádné porozumění se objevilo u 2 jedinců, kteří ani za pomoci kontrolních otázek nedokázali zodpovědět, co jsme se po přečtení textu dozvěděli.

GENETICKÁ METODA

U metody genetické dobře porozumělo přečtenému textu 43 žáků. Částečné porozumění bylo zapsáno u 7 žáků. Dva žáci čtenému textu neporozuměli vůbec. Jednalo se o dívku a chlapce. U chlapce se objevovalo ve většině slov dvojité čtení. Dívka chybovala pouze v jednom slově, které přečetla dvojitým čtením.

Graf 4 Porozumění textu – porovnání metod



Zdroj: vlastní šetření

Porozumění textu bylo u žáků obou metod velmi vyrovnané. Většina žáků textu porozuměla dobře. U metody analyticko-syntetické se jednalo o 42 žáků, u metody genetické o 43 žáků. Částečně porozumělo 8 žáků u metody analyticko-syntetické a 7 žáků u metody genetické. Počet žáků, kteří neporozuměli textu vůbec, byl u obou metod zcela vyrovnaný. Jednalo se o 2 žáky analyticko-syntetické metody a 2 žáky genetické metody.

11.2 Druhá diagnostická prověrka

Druhá diagnostická prověrka proběhla v květnu 2022. Do tohoto výzkumného šetření bylo zapojeno 51 žáků vyučovaných metodou analyticko-syntetickou a 51 žáků vyučovaných metodou genetickou, celkově tedy 102 žáků. Jednalo se o stejné žáky, kteří byli diagnostikováni v lednu 2022. Šetření bylo realizováno stejným způsobem. Diagnostický text byl opět vybrán z Metodického průvodce od Doležalové a Procházkové (2009, s. 13). Tentokrát byl však složen z pěti vět, z nichž jedna věta byla tázací. Čtení žáků bylo rovněž zaznamenáno na diktafon a poté analyzováno a zapisováno do záznamových archů. Pozornost jsme věnovali chybám proti správnosti, plynulosti, výraznosti a uvědomělosti, stejně jako u první diagnostické prověrky. Taktéž jsme ověřovali porozumění čtenému textu a zaznamenávali, zda bylo dobré, částečné nebo žádné.

11.2.1 Chyby proti správnosti

Stejně jako při lednové diagnostické prověrce jsme se i v květnu zaměřili na chyby proti správnosti, a to konkrétně na záměnu písmen, záměnu slabik či slov a vynechávání nebo přidávání písmen a slov.

ANALYTICKO-SYNTETICKÁ METODA

Žáci, kteří se učí číst metodou analyticko-syntetickou, udělali celkem 63 chyb. To je o 13 chyb více než při první diagnostické prověrce. Můžeme tedy konstatovat, že u žáků došlo k mírnému zhoršení.

Tab. 7 Chyby proti správnosti u metody analyticko-syntetické

Chyby proti správnosti	Počet	Výčet čtenářských nedostatků
Záměna písmen	38	b→d (6), í→á, p→m(2), č→š(2), d→b(2), e→y, n→d, p→t, i→e, á→y, e→a, í→e(2), e→i, o→a(2), o→e, c→s, m→n, á→a(2), e→o(2), í→y(4), s→j, b→t, e→é, t→c
Záměna slabik, slov	13	kluky→kamarády, hrát→hraje, kluky→koky, Bobeš→dones, víte→veste, líbí→líbila, Bobeš→poběž, Bobeš→boděš, nesmí→nestaví, lítá→lyta, Bobeš→budeš, kopaná→sopaná, kopaná→kopalo
Vynechání a přidání písmen, slov	12	se→jse, nesmí→nemí (2), kde→de, hrát→hát, víte→vítek, dostal→dotal (2), kluky→klky, vynechání jednotlivých slov

Zdroj: vlastní šetření

Nejčastěji žáci zaměňovali písmeno b za d ve slově Bobeš. Stalo se tak v šesti případech. Často docházelo také k záměnám samohlásek. V záměně písmen se 24 žáků dopustilo celkem 38 chyb. V záměně slabik a slov chybovalo 10 žáků a celkem udělali 13 chyb. Ve vynechání nebo přidání písmen či slov se udělalo 10 žáků celkově 12 chyb. Ve dvou případech se objevilo chybné čtení slova nesmí, kdy žáci vynechali písmeno s.

Ve slově dostal žáci vynechali písmeno s. Této chyby se dopustili rovněž dvakrát. U jednoho žáka bylo celkově zaznamenáno až 10 chyb v záměně písmen, slov i k vynechávání, což následně vedlo i velmi špatnému porozumění textu.

GENETICKÁ METODA

Žáci vyučování metodou genetickou se dopustili celkem 78 chyb proti správnosti. Ve srovnání s první diagnostickou prověrkou se jedná o zhoršení. Žáci udělali celkově o 46 chyb více než při prvním šetření.

Tab. 8 Chyby proti správnosti u metody genetické

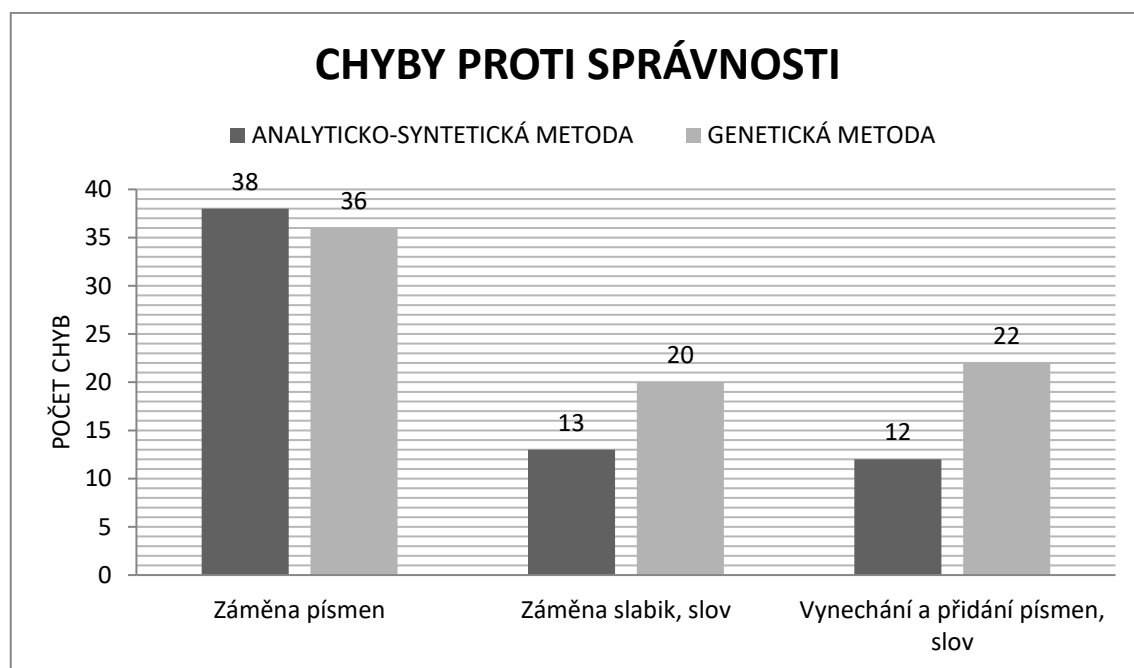
Chyby proti správnosti	Počet	Výčet čtenářských nedostatků
Záměna písmen	36	k→p, e→o, á→ý, e→á, u→o, k→d, b→d, a→y, r→l, í→é, e→y, ý→é, e→a, š→k, á→e, á→é, s→j, o→a, c→s, o→u
Záměna slabik, slov	20	Bobeš→botěš, bobeš→budeš, kopanou→kopanu, líbí→lidí, kde→kolik, kopaná→kopání, jim→mu, líbí→ryby, víte→víš, Bobeš→podeš, kopanou→klokánkou, kopaná→dopadá, moc→co, dostal→povstal, nesmí→nezvyk, hrát→hlat, kde→kam
Vynechání a přidání písmen, slov	22	s→si (8), víte→vítej, míč→mí, kopaná→kopa(3), víte→vítek(2), se→s, kopanou→kopnou, dostal→dostala, s→se, moc→smoc, dostal→dostala, vynechání slova

Zdroj: vlastní šetření

Záměny písmen se dopustilo 18 žáků a celkem udělali 36 chyb. Nejčastěji žáci zaměňovali písmena r a l. Tato chyba byla zaznamenána v jedenácti případech. Další nejčastější chybou byla záměna písmen b a d. Slabiky a slova žáci zaměnili ve dvaceti případech a tuto chybu udělalo 12 žáků. Nejčastěji byla zachycena záměna slova Bobeš

za budeš. Ve vynechání a přidání písmen či slov chybovalo 17 žáků a dopustili se 22 chyb, z nichž nejvíce zaznamenanou chybou byla záměna předložky s za slovo si. Tato chyba se objevila celkově v osmi případech. U jednoho žáka došlo k vynechání celého slova.

Graf 5 Chyby proti správnosti – porovnání metod



Zdroj: vlastní šetření

Na rozdíl od první diagnostické prověrky se většího počtu chyb proti správnosti dopustili žáci vyučování metodou genetickou. Celkem udělali 78 chyb. Nejvíce chybovali v záměně písmen, kde bylo napočítáno 36 chyb. Žáci vyučování metodou analyticko-syntetickou se dopustili 63 chyb, což je sice méně než u metody genetické, ale v porovnání s první diagnostickou prověrkou se jedná o dvojnásobně větší počet chyb. Největšího počtu chyb se dopustili rovněž v záměně písmen, kde bylo zjištěno 38 chyb.

11.2.2 Chyby proti plynulosti

Ve druhé diagnostické prověrce jsme se opět u chyb proti plynulosti zaměřili především na sekané slabikování, dvojité čtení, nakusování slov, opakování písmen či slov a nefunkční pauzy.

ANALYTICKO-SYNTETICKÁ METODA

Žáci vyučováni metodou analyticko-syntetickou se dopustili celkem 212 chyb. Oproti první diagnostické prověrce je zde patrné mírné zlepšení, a to zejména v sekaném slabikování, dvojitém čtení a nefunkčních pauzách. Naopak ke zhoršení došlo u nakusování slov a opakování písmen či slov.

Tab. 9 Chyby proti plynulosti u metody analyticko-syntetické

Chyby proti plynulosti	Počet
Sekané slabikování	166
Dvojité čtení	7
Nakusování slov	24
Opakování písmen, slov	12
Nefunkční pauzy	3

Zdroj: vlastní šetření

Nejvíce žáci chybovali, stejně jako při první diagnostické prověrce, v sekaném slabikování. Bylo zde zaznamenáno 166 chyb, kterých se dopustilo 33 žáků. U jednoho chlapce bylo zjištěno až šestnáct chyb v sekaném slabikování, jedna dívka udělala celkem jedenáct chyb. U dvojitého čtení došlo ke zlepšení, objevilo se zde pouze 7 chyb. Tyto chyby udělali dva žáci, z nichž jeden přečetl dvojitým čtením celkem šest slov. Ke zhoršení však došlo u nakusování slov, kde se objevilo 24 chyb u 17 žáků. Větší množství chyb bylo zaznamenáno také u opakování písmen či slov. V tomto chybovalo 11 žáků a zapsáno bylo celkem 12 chyb. Nejčastěji docházelo k opakování předložky s ve slovním spojení s kluky. Nejméně chyb se objevilo u nefunkčních pauz, které byly sledovány pouze u 3 žáků.

GENETICKÁ METODA

U genetické metody bylo zapsáno celkem 245 chyb proti plynulosti. Ve srovnání s první diagnostickou prověrkou došlo u žáků ke zhoršení. Žáci se dopustili většího počtu chyb u dvojitého čtení, nakusování slov a nefunkčních pauz. Méně chybovali v sekaném slabikování a v opakování písmen či slov.

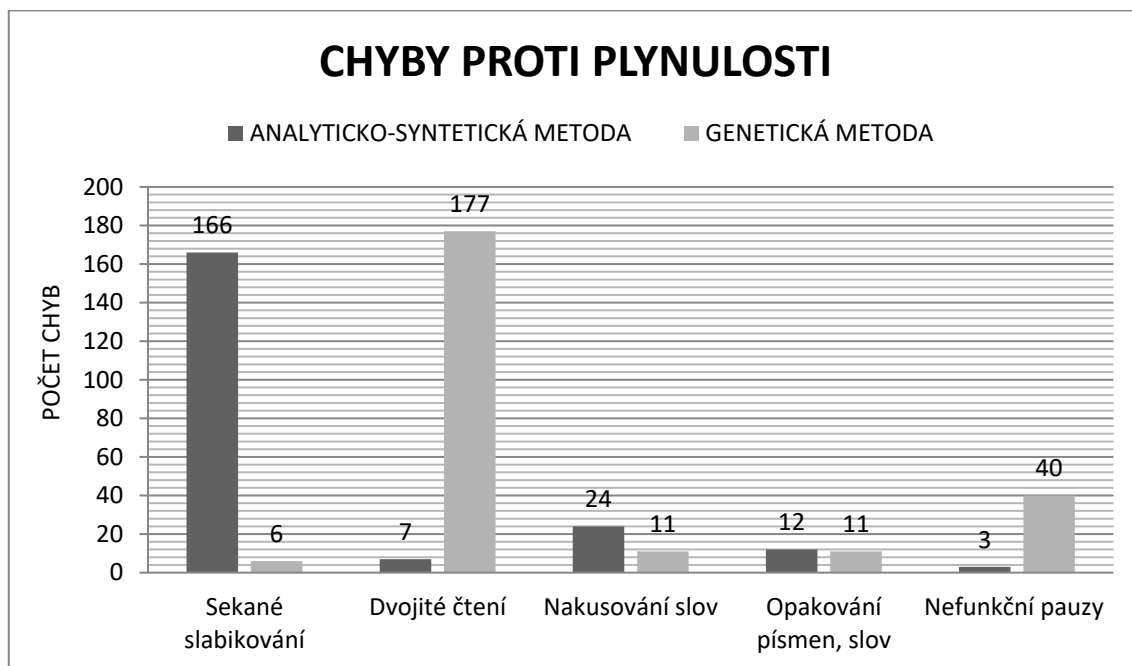
Tab. 10 Chyby proti plynulosti u metody genetické

Chyby proti plynulosti	Počet
Sekané slabikování	6
Dvojité čtení	177
Nakusování slov	11
Opakování písmen, slov	11
Nefunkční pauzy	40

Zdroj: vlastní šetření

Největší počet chyb byl zjištěn, stejně jako při první diagnostické prověrce, u dvojitého čtení. Chybovalo zde 23 žáků a celkově bylo zjištěno 177 chyb. Jedna dívka přečetla dvojitým čtením až devatenáct slov. U dalších dvou žáků bylo dvojité čtení zaznamenáno u osmnácti slov. Druhý největší počet byl zapsán u nefunkčních pauz, vyskytovalo se u 7 žáků a celkem bylo napočítáno 40 chyb. U jednoho chlapce bylo zjištěno až 19 nefunkčních pauz, které se objevovaly za každým přečteným slovem. Často se pak vyskytovaly nefunkční pauzy mezi všemi slovy první věty – Bobeš dostal nový míč. Stejný počet 11 chyb byl pozorován u nakusování slov a opakování písmen či slov. U nakusování písmen či slov chybovalo 10 žáků, opakování písmen či slov bylo pozorováno u 11 žáků. Nejméně žáci chybovali u sekaného slabikování, kde udělali 3 žáci celkově 6 chyb. Jednalo se o slova nový, Bobeš, dostal a kopanou.

Graf 6 Chyby proti plynulosti – porovnání metod



Zdroj: vlastní šetření

U metody genetické došlo oproti první diagnostické prověrce ke zhoršení. Žáci chybovali ve více případech a celkově udělali 245 chyb proti plynulosti. Největší počet chyb byl zjištěn opět u dvojitého čtení, kde bylo dosaženo až 177 chyb. Metoda analyticko-syntetická dosáhla lepšího výsledku než při první diagnostické prověrce. Žáci celkově udělali 212 chyb, z nichž nejvíce bylo zaznamenáno u sekaného slabikování, stejně jako při prvním šetření.

11.2.3 Chyby proti výraznosti

Ve druhé diagnostické prověrce jsme z hlediska chyb proti výraznosti opět věnovali pozornost intonaci a slovnímu přízvuku. U obou metod žáci chybovali více, a to zejména v intonaci.

ANALYTICKO-SYNTETICKÁ METODA

U metody analyticko-syntetické bylo zjištěno celkem 103 chyb proti výraznosti. Ve srovnání s první diagnostickou prověrkou se žáci dopustili většího počtu chyb.

Tab. 11 Chyby proti výraznosti u metody analyticko-syntetické

Chyby proti výraznosti	Počet
Intonace	99
Slovní přízvuk	4

Zdroj: vlastní šetření

Ve slovním přízvuku chybovali pouze 2 žáci a oba se dopustili 2 chyb. Z hlediska slovního přízvuku tedy můžeme zaznamenat zlepšení oproti první diagnostické prověrce. Naopak u intonace bylo zjištěno větší množství chyb než při prvním šetření. Celkem se jednalo o 99 chyb u 41 žáků. Žáci se dopouštěli stejných chyb jako při prvním šetření, tedy neklesali hlasem na konci vět. U některých žáků se objevila chyba v intonaci i u tázací věty, kdy nesprávně zvolili místo intonace stoupavé intonaci klesavou.

GENETICKÁ METODA

V metodě genetické bylo zjištěno celkem 101 chyb proti výraznosti. Oproti diagnostické prověrce v lednu žáci udělali o 14 chyb více. Chybovali však už pouze v intonaci, ve slovním přízvuku došlo ke zlepšení a nebyla zaznamenána žádná chyba.

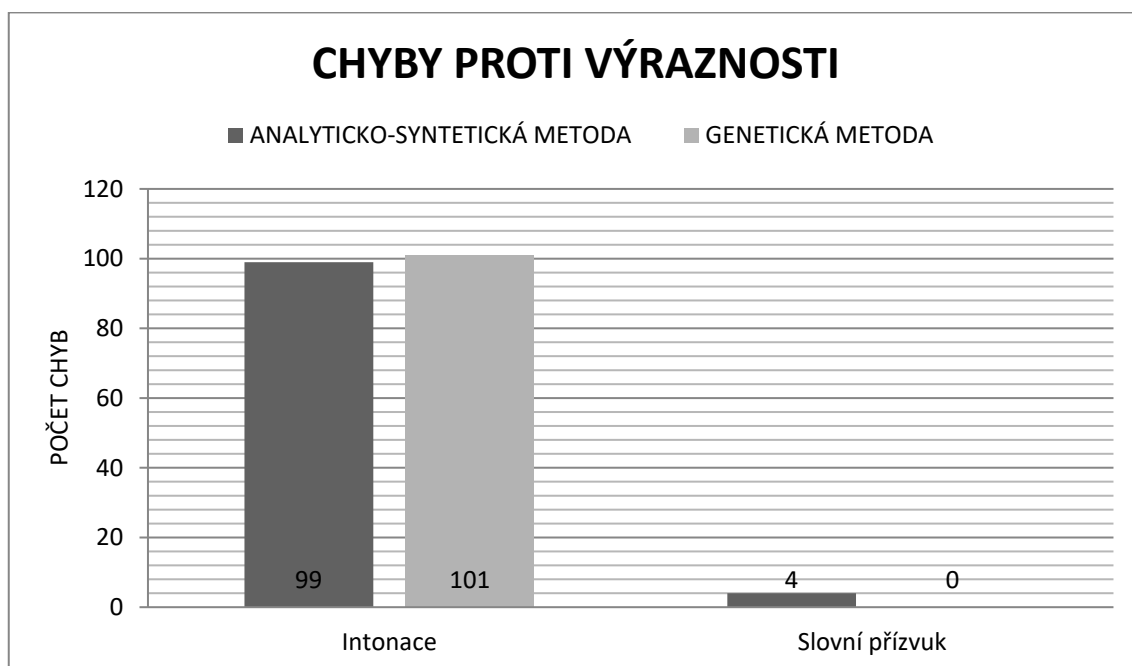
Tab. 12 Chyby proti výraznosti u metody genetické

Chyby proti výraznosti	Počet
Intonace	101
Slovní přízvuk	0

Zdroj: vlastní šetření

K nesprávné intonaci došlo u 41 žáků a celkově se dopustili 101 chyb. Jednalo se opět o nesprávnou intonaci na konci vět, kdy žáci neklesali hlasem a plynule navázali čtením další věty. Někteří žáci nezvolili správně stoupavou intonaci u tázací věty a svým hlasem naopak klesli. Slovní přízvuk už žákům nečinil potíže a nezaznamenali jsme zde ani jednu chybu.

Graf 7 Chyby proti výraznosti – porovnání metod



Zdroj: vlastní šetření

Z grafu je patrné, že obě metody byly z hlediska počtu chyb proti výraznosti téměř vyrovnané. Žáci vyučováni analyticko-syntetickou metodou se dopustili celkem 103 chyb a od lednové diagnostické prověrky se tak nepatrně pohoršili. Žáci vyučováni metodou genetickou udělali celkem 101 chyb. V tomto šetření sice došlo u metody genetické ke zlepšení v tom ohledu, že bylo sečteno méně chyb než u metody analyticko-syntetické, ovšem na počet chyb si obě metody oproti první diagnostické prověrce výrazně pohoršily. Domnívám se, že důvodem většího počtu chyb zejména u intonace mohlo být zařazení tázací otázky do diagnostického textu.

11.2.4 Porozumění textu

I při druhé diagnostické prověrce jsme u žáků ověřovali porozumění textu prostřednictvím převyprávění přečteného textu či položením kontrolních otázek. Do záznamových archů jsme opět zaznamenávali, zda bylo porozumění dobré, částečné nebo žádné.

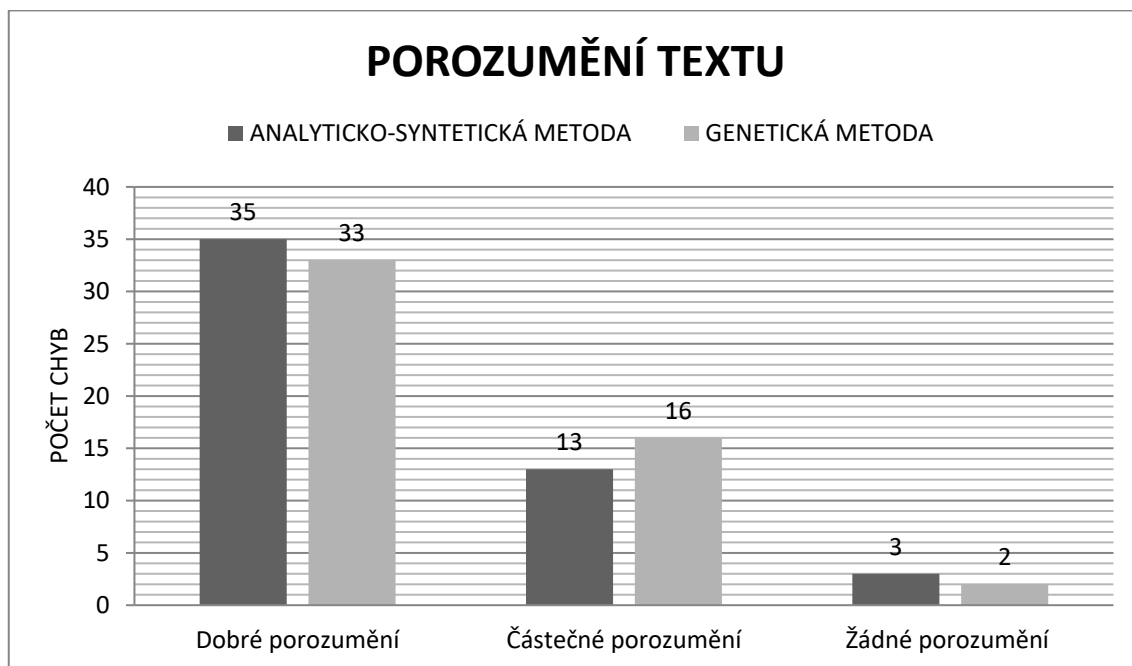
ANALYTICKO-SYNTETICKÁ METODA

Stejně jako při první diagnostické prověrce většina žáků porozuměla čtenému textu dobře. Ovšem celkový počet těchto žáků byl nižší než při prvním šetření. Jednalo se o 35 žáků. Naopak počty žáků s částečným či žádným porozuměním vzrostly. U částečného porozumění bylo sečteno 13 žáků. Žádné porozumění se projevilo u 3 žáků. U jednoho chlapce, který neporozuměl vůbec přečtenému textu a nedokázal zodpovědět žádnou z kontrolních otázek, bylo zjištěno i velké množství chyb proti správnosti. Ostatní děti, které měly problém s uvědomělostí, se také často dopouštěly sekaného slabikování.

GENETICKÁ METODA

U metody genetické porozumělo přečtenému textu dobře celkem 33 žáků, což je oproti lednové diagnostické prověrce nižší počet. Naopak vyšší počet byl zaznamenaný u částečného porozumění, které se projevilo u 16 žáků. Počet žáků, kteří neporozuměli vůbec čtenému textu, zůstal stejný jako při prvním šetření, tedy dva žáci. Jednalo se o dívky, z nichž u jedné bylo zjištěno velké množství slov čtených dvojitým čtením.

Graf 8 Porozumění textu – porovnání metod



Zdroj: vlastní šetření

Porozumění textu bylo stejně jako při první diagnostické prověrce velmi vyrovnané. Většina žáků projevila dobré porozumění. U metody analyticko-syntetické se jednalo o 35 žáků, u metody genetické o 33 žáků. Počty u částečného porozumění oproti lednovému šetření vzrostly, u analyticko-syntetické metody bylo sečteno 13 žáků, u metody genetické 16 žáků. Žádné porozumění se projevilo u 3 žáků při metodě analyticko-syntetické, 2 žáci při metodě genetické. Celkově můžeme konstatovat, že u obou metod došlo k mírnému zhoršení ve srovnání s prvním šetřením.

12 Shrnutí

V první diagnostické prověrce bylo u žáků vyučovaných metodou analyticko-syntetickou zjištěno celkem 369 chyb. U žáků vyučovaných metodou genetickou bylo sečteno 313 chyb. Většího počtu chyb se dopustili žáci u metody analyticko-syntetické.

V chybách proti správnosti dosáhli lepších výsledků žáci u metody genetické, kteří udělali 32 chyb. U metody analyticko-syntetické bylo zjištěno 50 chyb.

V chybách proti plynulosti bylo zjištěno méně chyb u metody genetické, tedy 194 chyb. Žáci vyučováni metodou analyticko-syntetickou udělali 236 chyb.

V chybách proti výraznosti byl rozdíl mezi metodami pouze ve čtyřech chybách. Menšího počtu chyb dosáhla metoda analyticko-syntetická, u které bylo sečteno 83 chyb. U metody genetické bylo zjištěno 87 chyb.

Porozumění textu bylo u obou metod totožné. U metody analyticko-syntetické rozumělo čtenému textu 50 žáků, z nichž 8 jen částečně. U metody genetické rozumělo přečtenému textu rovněž 50 žáků, ovšem pouze 7 z nich rozumělo částečně. Počet žáků, kteří neporozuměli čtenému textu, byl taktéž stejný u obou metod. U metody analyticko-syntetické se jednalo o 2 žáky, stejně tak u metody genetické.

Ve druhé diagnostické prověrce bylo zjištěno větší množství chyb u jednotlivých metod. Celkově však byl mezi jednotlivými metodami menší rozdíl v počtu chyb. U metody analyticko-syntetické se žáci dopustili celkově 378 chyb. U žáků metody genetické bylo zaznamenáno 424 chyb. Většího počtu chyb se tentokrát dopustili žáci u metody genetické.

V chybách proti správnosti byl zjištěn menší počet chyb u metody analyticko-syntetické, žáci se dopustili 63 chyb. U metody genetické bylo sečteno 78 chyb.

V chybách proti plynulosti dosáhli lepšího výsledku rovněž žáci u metody analyticko-syntetické, sečteno bylo celkem 212 chyb. Žáci vyučováni metodou genetickou udělali 245 chyb.

V chybách proti výraznosti byl rozdíl pouze ve dvou chybách. Žáci u metody analyticko-syntetické udělali 103 chyb, žáci u metody genetické 101 chyb.

Porozumění čtenému textu bylo opět téměř vyrovnané, ovšem oproti první diagnostické prověrce byl zjištěn menší počet žáků s dobrým porozuměním, a naopak se zvýšil počet žáků s částečným porozuměním. U metody analyticko-syntetické rozumělo čtenému textu 48 žáků, z toho 35 dobře a 13 částečně. U metody genetické rozumělo textu 49 žáků, z nichž 33 dobře a 16 částečně. Bez porozumění četli text 3 žáci metody analyticko-syntetické a 2 žáci metody genetické.

Po vyhodnocení obou diagnostických prověrek lze tedy říci, že rozdíly ve čtení mezi jednotlivými metodami jsou téměř minimální. U každé metody se objevovaly jiné příznačné chyby. Největší množství chyb bylo u obou diagnostických prověrek zaznamenáno v plynulosti. U žáků vyučovaných analyticko-syntetickou metodou docházelo nejčastěji k chybám v sekaném slabikování, naopak u žáků metody genetické se velmi často objevovalo dvojité čtení. Celkově lze říci, že u žáků metody analyticko-syntetické se při prvním šetření objevovalo více chyb proti správnosti, žáci četli sekaným slabikováním a méně výrazně. Žáci u metody genetické se nedopouštěli velkého počtu chyb proti správnosti, ale četli dvojitým čtením a se špatnou intonací. Naopak při druhé diagnostické prověrce si ve srovnání obou metod pohoršili žáci metody genetické, kteří se dopustili většího počtu chyb proti správnosti a plynulosti.

Obě metody výuky prvopočátečního čtení mají své výhody, ale také i svá úskalí. Každému žákovi může vyhovovat jiný způsob výuky prvopočátečního čtení. Pro učitele je však u obou metod podstatné včasné podchycení čtenářských nedostatků a jejich následná náprava.

Pro nápravu chyb proti správnosti je třeba klást větší důraz na správnou znalost jednotlivých písmen, zařazovat aktivity pro rozlišení tvarově podobných písmen, aktivity na rozlišení délky samohlásek, rozvíjet fonemický sluch a častěji zařazovat do čtených textů slova, která činí žákům potíže. K odstranění dvojitého čtení lze využívat čtecí okénko. Pro nápravu sekaného slabikování lze využít cvičení, ve kterém čtou žáci nahlas slova, jejichž poslední slabika je počáteční slabikou slova následujícího. Dochází tak ke zkracování pauz mezi jednotlivými slabikami a navozování vázaného slabikování. Dodržení správné intonace lze upevnit barevným zvýrazněním znamének na konci vět. Je dobré žákům text také nahlas předčítat, aby měli možnost slyšet správné a výrazné

čtení. Ke čtení s porozuměním vedeme žáky od samého počátku, a to rozebráním textu po jeho přečtení, kladením otázek a vyhledáváním důležitých informací.

13 Diskuse

Výsledky výzkumné části mé diplomové práce jsem porovнала s výsledky jiných diplomových prací, které se věnovaly podobné problematice, a to zjištění čtenářských nedostatků a porovnání jednotlivých metod výuky čtení.

Jana Honzíková (2015) se ve své práci zaměřila na zjištění čtenářské úrovně žáků, kteří se učí číst metodou analyticko-syntetickou a metodou genetickou. Ve výsledcích výzkumného šetření se shodujeme ve zjištění, že v průběhu výuky čtení v 1. ročníku dochází postupně ke zmenšování rozdílů mezi jednotlivými metodami, a na konci školního roku jsou výsledky žáků jednotlivých metod téměř totožné. Honzíková říká, že u žáků čtoucích metodou analyticko-syntetickou bylo zaznamenáno více chyb proti správnosti, naopak u žáků genetické metody se objevovalo velké množství chyb proti plynulosti. Navíc dodává, že žáci, kteří byli vyučováni metodou genetickou, přečetli více slov za minutu, než žáci u metody analyticko-syntetické.

Soukupová (2016) svůj výzkum zaměřila na výuku elementárního čtení a porovnání analyticko-syntetické a genetické metody. Pozornost věnovala porozumění textu, správnosti, plynulosti a rychlosti čtení. Z výsledků jejího výzkumu vyplývá, že žáci u metody genetické čtou rychleji než žáci analyticko-syntetické metody. Dále říká, že v průběhu výuky četli s lepší intonací žáci genetické metody. Na konci 1. ročníku však byla intonace u obou metod na stejné úrovni. Obě metody byly vyrovnané také z pohledu porozumění textu, plynulosti a správnosti čtení.

Zemková (2014) se zabývala analýzou čtenářských dovedností žáků 1. ročníku na konci školního roku. Cílem výzkumu bylo srovnání metody analyticko-syntetické a metody genetické a zkoumání vlivů jednotlivých metod na úroveň čtenářských dovedností. Zemková říká, že žáci, kteří se učili číst metodou genetickou, čtou rychleji, méně chybují a lépe rozumí přečtenému textu v porovnání s žáky vyučovanými metodou analyticko-syntetickou. V tomto ohledu se však naše výsledky nesešly, v mém výzkumu bylo porozumění žáků u obou metod téměř totožné.

Smetanová (2014) se ve své práci rovněž zabývala výukou čtení metodou analyticko-syntetickou a metodou genetickou. Pozornost zaměřila na čtenářské dovednosti žáků obou metod a zhodnocení jejich přínosu. Došla k zjištění, že lepších čtenářských

dovedností dosáhli žáci vyučování metodou genetickou. Tito žáci se dopustili menšího množství chyb a prokázali lepší porozumění čtenému textu. U metody analyticko-syntetické jsme obě došly k poznání, že nejčastější chybou je sekané slabikování. Neshodujeme se však v úplném závěru, ve kterém Smetanová tvrdí, že chyby v plynulosti neumožnili žákům analyticko-syntetické metody porozumět čtenému textu. Výsledky mého výzumu ukazují, že žáci analyticko-syntetické metody četli s porozuměním stejně dobře, jako žáci metody genetické.

Závěr

Diplomová práce s názvem *Výskyt čtenářských nedostatků ve třídách vyučujících metodou analyticko-syntetickou a metodou genetickou* pojednává o současných metodách čtení, konkrétně pak o metodě analyticko-syntetické a metodě genetické. Těmito metodami jsme se zabývali nejen teoreticky, ale ověřili jsme jejich úspěšnost i v praxi. Cílem práce bylo zmapovat výskyt čtenářských nedostatků u žáků 1. ročníků, kteří se učí číst metodou analyticko-syntetickou a metodou genetickou, a následné porovnání obou metod.

Výzkum byl realizován v lednu 2022 a poté v květnu 2022 na čtyřech základních školách, na základní škole v Dačicích, v Suchém Vrbném, v Nových Hodějovicích a v Českých Budějovicích. Čtenářské nedostatky byly analyzovány prostřednictvím diagnostických prověrek, ve kterých jsme se zaměřili na chyby proti správnosti, plynulosti, výraznosti a uvědomělosti.

Z výsledků výzkumu je patrné, že při první diagnostické prověrce žáci metody analyticko-syntetické chybovali nejvíce v plynulosti, kdy se dopouštěli sekaného slabikování, dále pak ve správnosti, a to v podobě záměny písmen, kde docházelo nejčastěji k záměnám samohlásek. Časté chyby se objevovaly také u intonace, kde žáci nepoklesli hlasem na konci vět a pokračovali ve čtení věty následující. U žáků metody genetické docházelo nejčastěji k chybám proti plynulosti v podobě dvojitého čtení, dále pak k chybám u intonace, kdy rovněž nedocházelo k poklesu hlasu na konci vět. Čtení s porozuměním bylo u obou metod téměř vyrovnané, většina žáků dokázala bez větších obtíží text přečíst vlastními slovy či odpovědět na kontrolní otázky.

Domnívám se, že k chybám proti správnosti mohlo dojít z důvodu nedostatečně zafixovaných správných tvarů jednotlivých písmen. U metody analyticko-syntetické se také často objevovalo sekané slabikování, jehož příčinou mohla být neznalost čtených slov či problém se čtením víceslabičných slov. Dvojitě čtení u metody genetické mohlo též zapříčinit, že žáci daná slova neznali, proto si je chtěli nejprve vyhláskovat pro sebe. Příčinou nesprávné intonace mohla být snaha přečíst daný text co nejrychleji, proto žáci nevěnovali pozornost tečkám na konci vět a nutnosti poklesnout hlasem.

Při druhé diagnostické prověrce bylo u obou metod sečteno větší množství chyb než při prvním šetření, ovšem rozdíly v počtu chyb mezi jednotlivými metodami byly menší. Žáci vyučováni metodou analyticko-syntetickou opět chybovali nejvíce v plynulosti, kde stále docházelo k sekanému slabikování. Větší množství chyb bylo zaznamenáno rovněž u záměny písmen, kde kromě zaměňování samohlásek docházelo i k záměně mezi písmeny r a l. Chyby v intonaci přetrvávaly i při druhém šetření, a kromě chybné intonace na konci oznamovacích vět se objevovala i chybná intonace u věty tázací, kterou žáci četli téměř monotónně. U metody genetické bylo nejvíce chyb zaznamenáno opět v plynulosti. Žáci se stále dopouštěli dvojitého čtení a přibylo větší množství chyb v podobě nefunkčních pauz mezi slovy. Stejně jako u metody analyticko-syntetické došlo ve většině případů k chybné intonaci na konci vět. Žáci této metody si však pohoršili ve správnosti, kde nejčastěji chybovali v záměně písmen a přidávání nebo vynechávání písmen. Čtení s porozuměním bylo zase téměř vyrovnané u obou metod, většina žáků porozuměla čtenému textu dobře, případně odpověděla na kontrolní otázky.

Větší počty chyb proti správnosti mohlo zapříčinit, že druhá diagnostická prověrka byla složena z rozvitějších vět a obtížnějších slov, se kterými se žáci doposud nemuseli setkat. Velmi často žáci obou metod chybovali ve slově Bobeš. Domnívám se, že se tak dělo z důvodu, že toto jméno mohli někteří žáci slyšet opravdu poprvé. Větší množství chyb v intonaci mohlo způsobit zařazení tázací věty do čteného textu. Někteří žáci tak ve snaze přečíst text co nejrychleji zapomínali na zvolení stoupavé intonace a všechny věty přečetli téměř monotónně.

Z výzkumného šetření tedy vyplývá, že v průběhu výcviku čtení se rozdíly v počtu chyb mezi jednotlivými metodami zmenšují, a v samotném závěru jsou výsledky obou metod téměř vyrovnané. Je patrné, že se učitelé snaží vést žáky ke správnému čtení s porozuměním, neboť výsledky obou metod z hlediska uvědomělosti byly velice pěkné. Každá metoda má své kladné i záporné stránky, a u každé metody se objevují jiné příznačné chyby. Ať už si učitel zvolí jakoukoli ze zmíněných metod čtení, je pro něj podstatné především včas zachytit případné čtenářské nedostatky a správně nastavit jejich nápravu.

Pro nápravu čtenářských nedostatků lze využívat mnoho různých aktivit a metod. Za nejdůležitější však považuji odbornou znalost vyučované metody, individuální přístup ke každému žákovi a v neposlední řadě navození příjemné atmosféry ve třídě, aby čtení žáků nedoprovázel strach, ale radost.

Zpracování výzkumu mi bylo velmi přínosné, neboť jsem měla možnost poznat výuku prvopočátečního čtení v praxi a zaměřit se na ni více do hloubky. Zjistila jsem, k jakým nejčastějším chybám ve čtení dochází u žáků prvních ročníků, jak lze tyto chyby diagnostikovat a jakým způsobem zajistit nápravu, což je pro mou budoucí praxi učitele velmi užitečné.

Seznam použitých zdrojů

- BLATNÝ, Ladislav a Bohumíra FABIÁNKOVÁ. *Prvopočáteční čtení a psaní*. Brno: Univerzita J.E. Purkyně, 1981.
- DOLEŽALOVÁ, Alena Bára a Eva PROCHÁZKOVÁ. *Metodický průvodce k Živé abecedě, Slabikáři a písankám*. [2. vyd.]. Brno: Nová škola, c2011. Duhová řada. ISBN 978-80-7289-323-2.
- DUŠKOVÁ, Marie, HŘEBEJKOVÁ, Jarmila, ed. *Metodická příručka k vyučování českému jazyku a literatuře v 1. ročníku základní školy*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1984. Metodické příručky pro učitele (Státní pedagogické nakladatelství).
- FASNEROVÁ, Martina. *Prvopočáteční čtení a psaní*. Praha: Grada, 2018. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-271-0289-1.
- FRÜHAUFOVÁ, Věra, Eva MRÁZOVÁ a Jana MIŇHOVÁ. *Vybrané pedagogické a psychologické problémy výuky elementárního čtení a psaní*. Ústí nad Labem: Univerzita J.E. Purkyně, 1991. ISBN 80-7044-027-9.
- HONZÍKOVÁ, Jana. *Průzkum čtenářské úrovně žáků v jednotlivých etapách čtenářských dovedností*. České Budějovice, 2015. Diplomová práce. Jihočeská univerzita, Fakulta pedagogická. Vedoucí práce PhDr. Ivana ŠIMKOVÁ, Ph.D.
- JEDLIČKA, Josef. *Úvod do metodiky elementárního čtení a psaní*. Ostrava: Pedagogická fakulta, 1972.
- KOŘÍNEK, Miroslav. *Dítě na počátku školní docházky*. Praha: Univerzita Karlova, 1974. Sborník Pedagogické fakulty University Karlovy.
- KŘIVÁNEK, Zdeněk a Radka WILDOVÁ. *Didaktika prvopočátečního čtení a psaní*. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, 1998, 141 s. ISBN 80-86039-55-2.
- LINHART, Josef a Marie TURKOVÁ. *Procesy učení v počátečním čtení a psaní: na pomoc zaostávajícím čtenářům*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1984.
- MATĚJČEK, Zdeněk. *Dyslexie*. 2. upr. a rozš. vyd. Jinočany: H & H, 1993. ISBN 80-85467-56-9.
- MRÁZOVÁ, Eva. *Kapitoly z didaktiky prvopočátečního čtení a psaní*. Vyd. 1. Ústí nad Labem: Univerzita Jana Evangelisty Purkyně, 2000, 47 s. Skripta. ISBN 80-7044-338-3.
- NOVOTNÁ, Miroslava, Bohumíra FABIÁNKOVÁ a Jiří HAVEL. *Výuka čtení a psaní na 1. stupni základní školy*. Brno: Paido, 1999, 81 s. ISBN 80-85931-64-8.
- PŘÍHODA, Václav. *Globální metoda: nové pojetí výchovy*. Praha: Orbis, 1934. Časové otázky (Orbis).

SMETANOVÁ, Aneta. *Průzkum úrovně čtenářských dovedností u žáků 1. ročníků ZŠ*. České Budějovice, 2014. Diplomová práce. Jihočeská univerzita, Fakulta pedagogická. Vedoucí práce PhDr. Ivana ŠIMKOVÁ, Ph.D.

SOUKUPOVÁ, Barbora. *Výuka elementárního čtení na základních školách*. České Budějovice, 2016. Diplomová práce. Jihočeská univerzita, Fakulta pedagogická. Vedoucí práce PhDr. Ivana ŠIMKOVÁ, Ph.D.

ŠIMKOVÁ, Ivana (ed.). *Sfumato v nácviku čtení u žáků s dyslexií: sborník příspěvků závěrečné konference k ukončení projektu TAČR TL03000322 : České Budějovice 17. března 2022*. České Budějovice: Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, Pedagogická fakulta, [2022]. ISBN 978-80-7394-928-0.

TOMAN, Jaroslav. *Didaktika čtení a primární literární výchovy*. České Budějovice: Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, 2007. ISBN 978-80-7394-038-6.

TOMAN, Jaroslav. *Vybrané kapitoly z didaktiky čtení a literární výchovy*. České Budějovice: Pedagogická fakulta, 1990.

VINŠÁLEK, Adolf. *Vývoj metod prvopočátečního čtení a psaní*. Vyd. 1. Plzeň: Pedagogická fakulta, 1972

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

WAGNEROVÁ, Jarmila. *Metodická příručka k učebnici Učíme se číst pro 1. ročník základní školy*. Praha: SPN - pedagogické nakladatelství, 1998. ISBN 80-7235-001-3.

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

ZEMKOVÁ, Lenka. *Částečná analýza úrovně čtenářských dovedností žáků základních škol na konci prvních tříd*. Plzeň, 2014. Diplomová práce. Západočeská univerzita, Fakulta pedagogická. Vedoucí práce PhDr. Jarmila Wagnerová, CSc.

Použité učebnice

BAHNEROVÁ, Alexandra. *Čtení s radostí: pracovní sešit: příprava na počáteční čtení: genetická metoda*. Ilustroval Patricie HOLUBOVÁ. Praha: SPN - pedagogické nakladatelství, 2013. ISBN 978-80-7235-521-1.

BENDOVI, Petra a Yveta POHNĚTALOVÁ. *Lili a Vili ve světě říkadel, pohádek a příběhů: [čítanka pro 1. ročník ZŠ]*. Ilustroval Petra HAUPTOVÁ, ilustroval Igor ŠINKOVEC. Praha: Klett, 2013. ISBN 978-80-7397-114-4.

BORECKÁ, Jana. *Budu dobře číst: pracovní učebnice čtení a psaní pro prvňáčky s využitím genetické metody čtení - 1. díl*. Ilustroval Antonín ŠPLÍCHAL. Praha: SPN - pedagogické nakladatelství, 2013. ISBN 978-80-7235-514-3.

BORECKÁ, Jana. *Umím dobře číst: pracovní učebnice čtení a psaní pro prvňáčky s využitím genetické metody čtení - 2. díl*. Ilustroval Antonín ŠPLÍCHAL. Praha: SPN - pedagogické nakladatelství, 2013. ISBN 978-80-7235-515-0.

BRADÁČOVÁ, Lenka, Zuzana POSPÍŠILOVÁ a Hana REZUTKOVÁ. *Můj slabikář: učebnice pro 1. ročník základních škol*. Ilustroval Markéta VYDROVÁ. Všeň: Alter, 2018. ISBN 978-80-7245-351-1.

BRADÁČOVÁ, Lenka. *Moje Živá abeceda: učebnice pro 1. ročník základních škol*. Ilustroval Libor DROBNÝ. Všeň: Alter, 2017. ISBN 978-80-7245-348-1.

BRUKNER, Josef a Miroslava ČÍŽKOVÁ. *Čtení pro malé školáky: čtvrtý díl slabikáře*. 3. vyd. Ilustroval Jiří FIXL. Praha: Fortuna, 2006. ISBN 80-7168-975-0.

BŘEZINOVÁ, Lenka, Martina FASNEROVÁ, Jiří HAVEL, Jan HORÁK, Dagmar SOJKOVÁ, Hana STADLEROVÁ a Bob FLIEDR. *Živá abeceda: pracovní učebnice pro 1. ročník základní školy: vázané písmo*. Ilustroval Josef POSPÍCHAL. Plzeň: Fraus, 2018. ISBN 978-80-7489-362-9.

BŘEZINOVÁ, Lenka, Martina FASNEROVÁ, Jiří HAVEL, Jan HORÁK, Dagmar SOJKOVÁ a Hana STADLEROVÁ. *Živá abeceda: pracovní učebnice pro 1. ročník základní školy: nevázané písmo Sassoon Infant CZ*. Ilustroval Josef POSPÍCHAL. Plzeň: Fraus, 2018. ISBN 978-80-7489-363-6.

BUBENÍČKOVÁ, Petra. *Čítanka: pro 1. ročník základní školy*. Ilustroval Františka JELENOVÁ. Plzeň: Fraus, 2021. Škola s nadhledem. ISBN 978-80-7489-688-0.

BUROVÁ, Soňa, Martina FASNEROVÁ, Jan HORÁK, Michaela HRDINOVÁ, Ivona IVICOVÁ, Michaela KALKUŠOVÁ a Dagmar NEBUŽELSKÁ. *Slabikář: hybridní pracovní učebnice pro 1. ročník základní školy: vázané písmo*. Ilustroval Josef POSPÍCHAL. Plzeň: Fraus, 2019. ISBN 978-80-7489-540-1.

BUROVÁ, Soňa, Martina FASNEROVÁ, Jan HORÁK, Michaela HRDINOVÁ, Ivona IVICOVÁ, Michaela KALKUŠOVÁ a Dagmar NEBUŽELSKÁ. *Slabikář: hybridní pracovní učebnice pro 1. ročník základní školy: nevázané písmo*. Ilustroval Josef POSPÍCHAL. Plzeň: Fraus, 2021. ISBN 978-80-7489-541-8.

ČÍŽKOVÁ, Miroslava, Josef BRUKNER, Vladimír LINC a Simona PIŠLOVÁ. *Pojďme si číst: třetí díl slabikáře*. Vydání šesté, ve Fortuně páté. Ilustroval Jolanta LYSKOVÁ. Praha: Fortuna, 2018. ISBN 978-80-7373-150-2.

ČÍŽKOVÁ, Miroslava. *Čtení 1 pro prvňáčky: analyticko-syntetická metoda bez tvorby slabik*. Třetí vydání. Ilustroval Eva PRŮŠKOVÁ. Praha: Fortuna, 2020. ISBN 978-80-7373-156-4.

ČÍŽKOVÁ, Miroslava. *Čtení 2 pro prvňáčky*. Ilustroval Alena SCHULZ. Praha: Fortuna, 2007. ISBN 978-80-7373-008-6.

DOLEŽALOVÁ, Alena Bára a Eva PROCHÁZKOVÁ. *Metodický průvodce k Živé abecedě, Slabikáři a písankám*. 3. vyd. Brno: Nová škola, 2013. Duhová řada. ISBN 9788072894604.

DOLEŽALOVÁ, Alena Bára a Miloš NOVOTNÝ. *Slabikář "Píšeme tiskacím písmem"*. Brno: Nová škola, 2014. Duhová řada. ISBN 978-80-7289-618-9.

DOLEŽALOVÁ, Alena Bára a Miloš NOVOTNÝ. *Slabikář: pro 1. ročník základní školy: čteme a píšeme s Agátou*. Ilustroval Andrea SCHINDLEROVÁ, ilustroval Markéta MATYSOVÁ. Brno: Nová škola, 2017. Duhová řada. ISBN 978-80-7289-912-8.

DOLEŽALOVÁ, Alena Bára a Miloš NOVOTNÝ. *Živá abeceda "Píšeme tiskacím písmem"*. Brno: Nová škola, 2014. Duhová řada. ISBN 978-80-7289-616-5.

DOLEŽALOVÁ, Alena Bára a Miloš NOVOTNÝ. *Živá abeceda: pro 1. ročník základní školy: čteme a píšeme s Agátou*. Brno: Nová škola, 2017. ISBN 978-80-7289-909-8.

DOLEŽALOVÁ, Alena Bára. *Metodický průvodce k výuce čtení a psaní v 1. ročníku Čteme a píšeme s Agátou*. Brno: Nová škola, 2017. ISBN 978-80-7289-914-2.

HAVEL, Jiří, Karla ČERNÁ a Martina GRÝCOVÁ. *Už čteme a píšeme sami: český jazyk 1 - genetická metoda: hybridní pracovní učebnice pro 1. ročník základní školy*. Ilustroval VHRSTI. Plzeň: Fraus, 2020. ISBN 978-80-7489-562-3.

HAVEL, Jiří, Karla ČERNÁ a Martina GRÝCOVÁ. *Začínáme číst a psát: český jazyk 1 - genetická metoda: hybridní pracovní učebnice pro 1. ročník základní školy*. Ilustroval VHRSTI. Plzeň: Fraus, 2020. ISBN 978-80-7489-561-6.

JEŽKOVÁ, Věra. *Hravý slabikář: pro 1. ročník ZŠ: v souladu s RVP*. Ilustroval Pavlína NĚMČEKOVÁ. Praha: Taktik, 2020. ISBN 9788075632258.

JEŽKOVÁ, Věra. *Pracovní sešit k učebnici Slabikář pro 1. ročník základní školy: vytvořený v souladu s RVP ZV*. Druhé vydání. Ilustroval Andrea SCHINDLEROVÁ. Brno: Nová škola, 2021. Duhová řada. ISBN 978-80-7600-246-3.

LADOVÁ, Alena, Hana STAUDKOVÁ a Miloš HOLAS. *Živá abeceda: učebnice pro 1. ročník základních škol pro vzdělávací obor Český jazyk a literatura*. Vyd. 9. Všeň: Alter, 2011. ISBN 978-80-7245-150-0.

LINC, Vladimír. *Veselá abeceda: 2. díl slabikáře*. Vyd. 5., Ve Fortuně 4. Ilustroval Josef PALEČEK. Praha: Fortuna, 2007. ISBN 978-80-7373-005-5.

LINHARTOVÁ, Monika. *Hravá čítanka 1: pracovní učebnice pro 1. ročník ZŠ, v souladu s RVP*. Praha: Taktik, 2016. ISBN 978-80-87881-92-7.

LINHARTOVÁ, Monika. *Hravý slabikář: pro 1. ročník ZŠ: v souladu s RVP*. 2. vydání. Ilustroval Michaela SLEZÁKOVÁ. Praha: Taktik, 2019. ISBN 978-80-7563-214-2.

MAŇOUROVÁ, Zuzana a Dita NASTOUPILOVÁ. *Lili a Vili ve světě malých písmen: [učebnice českého jazyka pro 1. ročník ZŠ (genetická metoda)]*. Ilustroval Petra HAUPTOVÁ, ilustroval Igor ŠINKOVEC. Praha: Klett, 2013. ISBN 978-80-7397-119-9.

MAŇOUROVÁ, Zuzana a Dita NASTOUPILOVÁ. *Lili a Vili ve světě velkých písmen 1: [učebnice českého jazyka pro 1. ročník ZŠ (genetická metoda)]*. Ilustroval Petra HAUPTOVÁ, ilustroval Igor ŠINKOVEC. Praha: Klett, 2013. ISBN 978-80-7397-118-2.

MATEJOVÁ, Miloslava a Jana ROHOVÁ. *Moje druhé čtení pro radost a poučení: pracovní sešit pro prvňáčky*. Praha: Fortuna, 2014. ISBN 978-80-7373-125-0.

MATEJOVÁ, Miloslava a Jana ROHOVÁ. *Moje první čtení pro radost a poučení: pracovní sešit pro prvňáčky*. Praha: Fortuna, 2013. ISBN 978-80-7373-118-2.

MIKULENKOVÁ, Hana a Radek MALÝ. *Slabikář – Pracovní sešit 1*. Vyd. 1. Olomouc: Prodos, 2004. Modrá řada (Prodos). ISBN 978-80-7230-142-3

MIKULENKOVÁ, Hana a Radek MALÝ. *Slabikář – Pracovní sešit 2*. Vyd. 1. Olomouc: Prodos, 2004. Modrá řada (Prodos). ISBN 978-80-7230-143-0

MIKULENKOVÁ, Hana a Radek MALÝ. *Slabikář – Pracovní sešit 3*. Vyd. 1. Olomouc: Prodos, 2004. Modrá řada (Prodos). ISBN 978-80-7230-144-7

MIKULENKOVÁ, Hana a Radek MALÝ. *Slabikář*. Vyd. 1. Ilustroval Matěj FORMAN. Olomouc: Prodos, 2004. Modrá řada (Prodos). ISBN 978-80-7230-134-8

MIKULENKOVÁ, Hana a Radek MALÝ. *Příručka k vyučování čtení, psaní a literatuře v prvním ročníku základní školy*. Olomouc: Prodos, 2004. Modrá řada (Prodos). ISBN 80-7230-135-7.

MIKULENKOVÁ, Hana. *Docvičování čtení*. Vyd. 1. Olomouc: Prodos, 2008. ISBN 978-80-85806-27-4

MIKULENKOVÁ, Hana. *Tom a Mimi – Jé, já čtu!*. Vyd. 1. Olomouc: Prodos, 2008. ISBN 978-80-900645-6-0

NASTOUPILOVÁ, Dita a Lucie SKALOVÁ. *Analyticko-syntetická metoda čtení a psaní: příručka pro učitele: určeno pro 1. ročník ZŠ: Lili a Vili 1*. Praha: Klett, 2014. ISBN 978-80-7397-197-7.

NASTOUPILOVÁ, Dita a Lucie SKALOVÁ. *Lili a Vili ve světě slabik: [pro 1. ročník ZŠ]*. Praha: Klett, 2014. ISBN 978-80-7397-161-8.

NASTOUPILOVÁ, Dita a Lucie SKALOVÁ. *Lili a Vili ve světě živé abecedy: [pro 1. ročník ZŠ]*. Praha: Klett, 2014. ISBN 978-80-7397-160-1.

NASTOUPILOVÁ, Dita. *Příručka pro učitele - genetická metoda čtení a psaní: [určeno pro 1. ročník ZŠ]*. Praha: Klett, 2013. ISBN 978-80-7397-143-4.

NAVRÁTILOVÁ, Mária a kol. *Pracovní sešit k Živé abecedě*. Ilustroval Leoš KONÁŠ. Praha: ABC music, 2023, ISBN 978-80-87722-27-5

NAVRÁTILOVÁ, Mária, Gabriela HOFMANNOVÁ, Leona VEJSOVÁ, Vladimíra KUPČÍKOVÁ a Nikola NAVRÁTIL. *Neobyčejný slabikář*. Praha: ABC Music, 2019. ISBN 978-80-87722-11-4.

NAVRÁTILOVÁ, Mária, Vladimíra KUPČÍKOVÁ a Leona VEJSOVÁ. *Živá abeceda, aneb, Písmenka v říši divů*. Ilustroval Leoš KONÁŠ, ilustroval Lenka BARTKOVÁ. Praha: ABC Music, [2012]-. ISBN 978-80-8772-2039.

NOVÁČKOVÁ, Olga. *Živá abeceda: [pro 1. ročník základní školy]*. 4. vyd. Ilustroval Andrea SCHINDLEROVÁ, ilustroval Jitka KREJČÍŘÍKOVÁ, ilustroval Alena BAISOVÁ. Brno: Nová škola, 2014. Duhová řada. ISBN 9788072896554.

OLŽBUTOVÁ, Jana a Andrea KUDLIČKOVÁ. *Hravá abeceda: pro 1. ročník ZŠ, v souladu s RVP*. Ilustroval Michaela SLEZÁKOVÁ. Praha: Taktik, 2016. ISBN 978-80-87881-59-0.

PIŠLOVÁ, Simona. *Pojďme si hrát*. Vyd. 5., Ve Fortuně 4. Ilustroval Gabriel FILCÍK. Praha: Fortuna, 2005. ISBN 80-7168-938-6.

PROCHÁZKOVÁ, Eva a Alena Bára DOLEŽALOVÁ. *Slabikář: pro 1. ročník základní školy: učebnice vytvořená v souladu s RVP ZV*. Desáté vydání. Brno: Nová škola, 2020. Duhová řada. ISBN 978-80-7600-140-4.

PULDOVÁ, Marcela a Adriena BINKOVÁ. *Hravá abeceda: pro 1. ročník ZŠ: v souladu s RVP*. Praha: Taktik, 2020. ISBN 9788075632265.

PULDOVÁ, Marcela. *Hravá čítanka 1: pracovní učebnice pro 1. ročník ZŠ: v souladu s RVP*. Praha: Taktik, 2021. ISBN 9788075633217.

STAUDKOVÁ, Hana. *Pracovní sešit ke Slabikáři Jiřího Žáčka*. Vydání páté. Praha: Alter, 2016. ISBN 978-80-7245-339-9.

SYROVÁ, Lenka. *Hrajeme si ve škole i doma: český jazyk 1 - genetická metoda: hybridní pracovní sešit pro 1. ročník základní školy*. Ilustroval VHRSTI. Plzeň: Fraus, 2021. ISBN 978-80-7489-637-8.

ŠRUT, Pavel a Hana MIKULENKOVÁ. *Český slabikář pro 1. ročník*. 2. vyd. Ilustroval Zdeňka KREJČOVÁ. Olomouc: Prodos, 2008. ISBN 978-80-7230-170-6.

ŠRUT, Pavel a Hana MIKULENKOVÁ. *Český slabikář pro 1. ročník*. 2. vyd. Ilustroval Zdeňka KREJČOVÁ. Olomouc: Prodos, 2008. ISBN 978-80-7230-171-3.

ŠRUT, Pavel. *Otíková čítanka*. Vyd. 1. Ilustrovala Zdenka KREJČOVÁ. Olomouc: Prodos, 2008, ISBN 978-80-85806-28-1

WAGNEROVÁ, Jarmila a Jaroslava VÁCLAVOVIČOVÁ. *Učíme se číst: čtení pro 1. ročník základní školy*. 2. vydání. Ilustroval Miloš NOLL. Praha: SPN - pedagogické nakladatelství, [2005]-. ISBN 978-80-7235-583-9.

WAGNEROVÁ, Jarmila. *Čítanka pro prvňáčky*. 3. vydání. Ilustroval Milada KUDRNOVÁ. Praha: SPN - pedagogické nakladatelství, akciová společnost, 2022. ISBN 978-80-7235-664-5.

WAGNEROVÁ, Jarmila. *Učíme se číst: pro 1. ročník základní školy*. 3. vydání. Ilustroval Miloš NOLL. Praha: SPN - pedagogické nakladatelství, akciová společnost, 2016-. ISBN 978-80-7235-584-6.

WILDOVÁ, Radka a Hana STAUDKOVÁ. *Průvodce učebnicemi ALTER pro výuku počátečního čtení a psaní*. Vyd. 2. Všeň: Alter, 2011. ISBN 978-80-7245-261-3.

WILDOVÁ, Radka, Hana STAUDKOVÁ a Josef BRUKNER. *Pracovní sešit k Živé abecedě: vzdělávací obor Český jazyk a literatura*. Vyd. 5. Ilustroval Vlasta ŠVEJDOVÁ. Všeň: Alter, 2010. ISBN 978-80-7245-147-0.

ŽÁČEK, Jiří. *Moje první čítanka: učebnice pro vzdělávací obor Český jazyk a literatura*. Vydání páté. Ilustroval Helena ZMATLÍKOVÁ. Všeň: Alter, 2022. ISBN 978-80-7245-393-1.

ŽÁČEK, Jiří. *Rozšiřující texty ke Slabikáři pro kluky a holčičky, které čtení baví: [doplněk ke slabikáři Jiřího Žáčka a Heleny Zmatlíkové]*. Vyd. 2. Ilustroval Helena ZMATLÍKOVÁ, ilustroval Olga ČECHOVÁ. Všeň: Alter, 2011. ISBN 978-80-7245-205-7.

ŽÁČEK, Jiří. *Slabikář: učebnice pro vzdělávací obor Český jazyk a literatura*. Vydání jedenácté. Ilustroval Helena ZMATLÍKOVÁ. Všeň: Alter, 2017. ISBN 978-80-7245-346-7.

Elektronické zdroje

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (RVP ZV) – edu.cz. edu.cz – Jednotný metodický portál MŠMT [online]. Copyright © 2020 [cit. 23.06.2022].

Dostupné z: <https://www.edu.cz/rvp-ramcove-vzdelavaci-programy/ramcove-vzdelavacici-program-pro-zakladni-vzdelavani-rvp-zv/>

O metodice Sfumato. *Sfumato*® (*Splývavé čtení*®) [online]. Praha: ABC Music, Copyright ©2023 [cit. 25. 02. 2023]. Dostupné z: <http://www.sfumato.cz/metodika-sfumato.html>

Alternativní metody výuky. *Česká školní inspekce* [online]. Copyright © 2007 [cit. 08. 03. 2023]. Dostupné z: <https://www.csicr.cz/cz/Aktuality/Alternativni-metody-vyuky>

Čteme a píšeme s Agátou – ČESKÝ JAZYK PRO 1. ROČNÍK ZŠ vytvořeno v souladu s RVP ZV. [online]. Copyright © Copyright 2023 [cit. 07.04.2023]. Dostupné z: <https://nns.cz/agata/>

NOVÁ ŠKOLA, s.r.o. » Český jazyk 1. stupeň. [online]. Dostupné z: <https://www.nns.cz/blog/cesky-jazyk-1-stupen/#kotva07>

Píšeme tiskacím písmem. [online]. Copyright © 2023 [cit. 09.04.2023]. Dostupné z: <http://www.pisemetiskacim.cz/>

Obchod - výpis produktů | Alter e-shop. | Alter e-shop [online]. Copyright © 2020, Nakladatelství ALTER [cit. 09.04.2023]. Dostupné z: https://www.alter.cz/shop?term_id=41

Obchod - výpis produktů | Alter e-shop. | Alter e-shop [online]. Copyright © 2020, Nakladatelství ALTER [cit. 09.04.2023]. Dostupné z: https://www.alter.cz/shop?term_id=40

Alter e-shop [online]. Copyright © [cit. 09.04.2023]. Dostupné z: <https://www.alter.cz/sites/default/files/inline-files/ALTER%20Katalog%202023.pdf>

Analyticko-syntetická metoda 1. ročník - Učebnice. Učebnice [online]. Copyright © 2023 [cit. 09.04.2023]. Dostupné z: <https://ucebnice.fraus.cz/catalog/cs/1-stupen-zs-a-materske-skoly-cesky-jazyk-analyticko-synteticka-metoda-1-rocnik/ck1scjasmick1scjick1s.html>

Genetická metoda 1. ročník - Učebnice. Učebnice [online]. Copyright © 2023 [cit. 09.04.2023]. Dostupné z: <https://ucebnice.fraus.cz/catalog/cs/1-stupen-zs-a-materske-skoly-cesky-jazyk-geneticka-metoda-1-rocnik/ck1scjgmick1scjiick1s.html>

Balíček Hravá čeština 1 | etaktik.cz. Vydavatelství Taktik [online]. Dostupné z: <https://www.etaktik.cz/balicek-hrava-cestina-1/>

Balíček Český jazyk 1 - nová edice | etaktik.cz. Vydavatelství Taktik [online]. Dostupné z: <https://www.etaktik.cz/balicek-cesky-jazyk-1-nova-edice/>

Novinky | etaktik.cz. Vydavatelství Taktik [online]. Dostupné z: <https://www.etaktik.cz/1-stupen-zs/novinky/>

Čtení a psaní metodou s tvorbou slabik - naseucebnice.cz. NašeUčebnice.cz - prodej učebnic [online]. Dostupné z: <https://www.naseucebnice.cz/cteni-a-psani-metodou-s-tvorbou-slabik/>

Čtení a psaní metodou bez tvorby slabik - naseucebnice.cz. NašeUčebnice.cz - prodej učebnic [online]. Dostupné z: <https://www.naseucebnice.cz/cteni-a-psani-metodou-bez-tvorby-slabik/>

Klett eshop. Klett eshop [online]. Dostupné z: <https://www.klett.cz/eshop/lili-vili-lang-2-seg-110-c-110.html?from=0>

Učebnice pro ZŠ: Učebnice Prodos. Učebnice pro ZŠ: Učebnice Prodos [online]. Copyright © 2019 [cit. 28.05.2023]. Dostupné z: <https://ucebnice.org/rocnik1>

Učebnice - Sfumato - Splývavé čtení, ABC Music. Sfumato - Splývavé čtení - eshop učebnice a vyučovací pomůcky [online]. Copyright © 2019 [cit. 28.05.2023]. Dostupné z: <https://www.vyukove-materialy.cz/ucebnice-sfumato-abcmusic>

Přílohy

Příloha 1: První diagnostická prověrka

Příloha 2: Druhá diagnostická prověrka

Příloha 3: Záznamový arch čtenářských nedostatků u metody analyticko-syntetické při zadání první diagnostické prověrky

Příloha 4: Záznamový arch čtenářských nedostatků u metody genetické při zadání první diagnostické prověrky

Příloha 5: Záznamový arch čtenářských nedostatků u metody analyticko-syntetické při zadání druhé diagnostické prověrky

Příloha 6: Záznamový arch čtenářských nedostatků u metody genetické při zadání druhé diagnostické prověrky

Příloha 7: Záznam čtenářských nedostatků u metody analyticko-syntetické při první diagnostické prověrce

Příloha 8: Záznam čtenářských nedostatků u metody genetické při první diagnostické prověrce

Příloha 9: Záznam čtenářských nedostatků u metody analyticko-syntetické při první diagnostické prověrce

Příloha 10: Záznam čtenářských nedostatků u metody genetické při druhé diagnostické prověrce

Příloha 1

První diagnostická prověrka²⁴

**Ema má nové kolo.
Jede na nákup.
Kupuje salát a sůl.
Potom jede domů.**

Příloha 2

Druhá diagnostická prověrka²⁵

**Bobeš dostal nový míč.
Hraje s kluky kopanou.
Míč lítá sem a tam.
Kopaná se jim moc líbí.
Víte, kde se kopaná nesmí hrát?**

²⁴ DOLEŽALOVÁ, Alena Bára a Eva PROCHÁZKOVÁ. *Metodický průvodce k Živé abecedě, Slabikáři a písankám*. [2. vyd.]. Brno: Nová škola, c2011. Duhová řada. ISBN 978-80-7289-323-2.

²⁵ DOLEŽALOVÁ, Alena Bára a Eva PROCHÁZKOVÁ. *Metodický průvodce k Živé abecedě, Slabikáři a písankám*. [2. vyd.]. Brno: Nová škola, c2011. Duhová řada. ISBN 978-80-7289-323-2.

Příloha 3

Záznamový arch čtenářských nedostatků u metody analyticko-syntetické při zadání první diagnostické prověrky

		Diagnostická prověrka - leden, analyticko-syntetická metoda												
		Správnost			Plynulost				Výraznost		Porozumění			
Pohlaví		Záměna písmen	Záměna slabik, slov	Vynechání/přidání písmen, slov	Sekané slabikování	Dvojitě čtení	Nakusování slov	Opakování písmen, slov	Nefunkční pauzy	Intonace	Slovní přízvuk	Dobré	Částečné	Žadné
		1.	chlapec	3	2		9				3			
2.	chlapec				3							/		
3.	dívka											/		
4.	chlapec	1			7	7						/		
5.	dívka						1			1		/		
6.	chlapec	2								1	1		/	
7.	chlapec				2					1		/		
8.	chlapec	4			8			2	2	1			/	
9.	chlapec	1			11		1			1			/	
10.	dívka	2			2					2		/		
11.	dívka									3		/		
12.	chlapec						1	1		1		/		
13.	dívka				9					3			/	
14.	chlapec				1					1		/		
15.	chlapec				1					3	1	/		
16.	dívka	2			4		2	1	1	1	1	/		
17.	chlapec	4			3			1		1			/	
18.	dívka				5					1		/		
19.	dívka				2					1		/		
20.	dívka				2						1	/		
21.	chlapec	1				9		1		1		/		
22.	dívka	1			4		1		1	1	2	/		
23.	chlapec		1	4	7	2	1			3	1			/
24.	chlapec	1	1		8						1		/	
25.	dívka	1			9					2		/		
26.	chlapec	1			9				1		1	/		
27.	chlapec				1					2		/		
28.	dívka		1						1	2		/		
29.	chlapec				1		1		1	2		/		
30.	dívka	1			3				2	1		/		
31.	dívka	3			6					1		/		
32.	dívka	2			4		1		3			/		
33.	dívka	1			1				2			/		
34.	chlapec	1			5					3				/
35.	dívka									1		/		
36.	dívka				3						2	/		
37.	dívka	1			7					1	1	/		
38.	dívka				5						4	/		
39.	dívka	1		2	9					2		/		
40.	dívka				6					1		/		
41.	dívka									3		/		
42.	dívka	3			3					2		/		
43.	dívka				2					2		/		
44.	chlapec	1								1		/		
45.	chlapec									1		/		
46.	chlapec									3		/		
47.	chlapec									2		/		
48.	chlapec									3		/		
49.	chlapec				1							/		
50.	dívka	1			9					1		/		
51.	chlapec				6					2		/		
52.	chlapec				8					2		/		

Příloha 4

Záznamový arch čtenářských nedostatků u metody genetické při zadání první diagnostické prověrky

		Diagnostická prověrka - leden, genetická metoda												
		Správnost			Plynulost				Výraznost		Porozumění			
Pohlaví		Záměna písmen	Záměna slabik, slov	Vynechání/přidání písmen, slov	Sekané slabikování	Dvojitě čtení	Nakusování slov	Opakování písmen, slov	Nefunkční pauzy	Intonace	Slovní přízvuk	Dobře	Částečně	Žádné
1.	chlapec									3		/		
2.	chlapec	1	2			3			1	3			/	
3.	dívka				2			1		3		/		
4.	dívka					8		1	1			/		
5.	chlapec	1								2		/		
6.	chlapec			1						1		/		
7.	chlapec					3		1		2		/		
8.	chlapec	1	1	1		6				3		/		
9.	chlapec	1				4			1	3		/		
10.	dívka					1				1				/
11.	dívka					5				2		/		
12.	chlapec							3		2	2	/		
13.	dívka				2					2		/		
14.	chlapec	1								1		/		
15.	dívka					9				1		/		
16.	chlapec					1	1			2		/		
17.	chlapec					6				2		/		
18.	chlapec					6				2		/		
19.	dívka									2		/		
20.	chlapec					5				2		/		
21.	dívka					6			1	2		/		
22.	chlapec			1		12				1		/		
23.	dívka			1		5		1	3	2		/		
24.	chlapec	1		4									/	
25.	chlapec					1		1				/		
26.	dívka					4				3		/		
27.	chlapec			1		2				1		/	/	
28.	chlapec	1				9		1				/		
29.	chlapec									3		/		
30.	chlapec				1	2		1		2		/		
31.	dívka									2		/		
32.	dívka			1		10		2		3		/		
33.	dívka					6						/		
34.	dívka	1		1		2			2	1		/		
35.	chlapec					2			1			/		
36.	chlapec					9								/
37.	dívka					5				3		/		
38.	dívka					7		1		3		/		
39.	chlapec	1				2							/	
40.	dívka					1		1	1	2		/		
41.	chlapec											/		
42.	dívka							1		2			/	
43.	dívka			1			1			1		/		
44.	dívka	1	3							1			/	
45.	chlapec											/		
46.	chlapec				5					3		/		
47.	chlapec	1		1		7						/		
48.	chlapec									2		/		
49.	chlapec							1		4		/		
50.	chlapec					5				1		/		
51.	chlapec		1			1				2		/		
52.	chlapec									2			/	

Příloha 5

Záznamový arch čtenářských nedostatků u metody analyticko-syntetické při zadání druhé diagnostické prověrky

Diagnostická prověrka - květen, analyticko-syntetická metoda													
Pohlaví	Správnost			Plynulost					Výraznost		Porozumění		
	Záměna písmen	Záměna slabik, slov	Vynechání/přidání písmen, slov	Sekané slabikování	Dvojitě čtení	Nakusování slov	Opakování písmen, slov	Nefunkční pauzy	Intonace	Slovní přízvuk	Dobře	Částečně	Žádné
1. dívka			1						2		/		
2. dívka			1	9					2		/		
3. dívka				7		1			3		/		
4. chlapec				7		1			3			/	
5. chlapec		2	1			3	1		1			/	
6. chlapec	2	1	1	2	6	2						/	
7. chlapec	1			6		1			1		/		
8. chlapec	1			1			1		3		/		
9. chlapec				5		1			3		/		
10. dívka	1			5		1			2		/		
11. dívka	2			2					3		/		
12. chlapec	6	2	2	2		2			2				/
13. chlapec	1			3		1	1		2		/		
14. chlapec	2			4					2		/		
15. dívka				11							/		
16. chlapec				5		1					/		
17. chlapec	1			5								/	
18. dívka		2		5	1	2		1	1			/	
19. dívka			2						5		/		
20. dívka				4					2		/		
21. dívka				2		2			2		/		
22. chlapec	1			9		1	1		1		/		
23. chlapec		1		5					1		/		
24. chlapec									5			/	
25. dívka									3		/		
26. dívka									1		/		
27. chlapec	1										/		
28. dívka				2					2		/		
29. dívka	1			2					3		/		
30. chlapec	2	1	1	5		1	1		2			/	
31. chlapec	2		1	3					2				/
32. chlapec	1	1		1					2		/		
33. chlapec									1		/		
34. chlapec	1	1	1	1		2	1		3			/	
35. dívka						1					/		
36. dívka							2				/		
37. chlapec												/	
38. dívka	2	2							3		/		
39. dívka						1			2		/		
40. dívka	2	1	1	6					1		/		
41. dívka	1						1		2			/	
42. dívka	1								4				/
43. chlapec									3		/		
44. chlapec									4	2	/		
45. chlapec				16			1			2	/		
46. chlapec	1			6							/		
47. chlapec							1		1		/		
48. chlapec	3			6			1	1	3			/	
49. chlapec	1			4					4		/		
50. chlapec				8					4			/	
51. chlapec				7				1	3			/	

Příloha 6

Záznamový arch čtenářských nedostatků u metody genetické při zadání druhé diagnostické prověrky

Pohlaví	Diagnostická prověrka - květen, genetická metoda												
	Správnost			Plynulost					Výraznost		Porozumění		
	Záměna písmen	Záměna slabik, slov	Vynechání/přidání písmen, slov	Sekané slabikování	Dvojitě čtení	Nakusování slov	Opakování písmen, slov	Nefunkční pauzy	Intonace	Slovní přízvuk	Dobře	Částečně	Žádné
1. dívka	3							3		/			
2. dívka		1			1	1	1	2			/		
3. dívka					18			3			/		
4. chlapec											/		
5. chlapec		4	2		16			1		/			
6. chlapec			1							/			
7. chlapec			2				1	3		/			
8. chlapec					2			19	1		/		
9. chlapec		2	1		1		1	1		/			
10. chlapec			1	1			1	5		/			
11. chlapec						2	1	1		/			
12. chlapec	1	2			17			3		/			
13. dívka	1	1	1		5			2	1	/			
14. chlapec								3			/		
15. dívka	2	3						2			/		
16. chlapec	1									/			
17. dívka	1					1		1		/			
18. chlapec		1	1			1		5			/		
19. dívka					3			1		/			
20. chlapec					17					/			
21. dívka					13		1	2			/		
22. chlapec	1	1			6			2		/			
23. dívka	1		1		6	1		2		/			
24. chlapec						1				/			
25. dívka			1		8					/			
26. chlapec	2			3				4			/		
27. dívka					2						/		
28. chlapec					2			3		/			
29. dívka	1				10							/	
30. chlapec			2		6			1		/			
31. dívka			2				8	3		/			
32. chlapec		1			1					/			
33. chlapec	1		1		2			3		/			
34. dívka							1	2			/		
35. chlapec						1		2		/			
36. chlapec								2			/		
37. chlapec					1			3			/		
38. chlapec								3		/			
39. chlapec	2							3			/		
40. dívka		1	1					4	2			/	
41. dívka	2		1			1	1			/			
42. chlapec	2		1				1	4		/			
43. chlapec					18		1	3		/			
44. chlapec								4		/			
45. chlapec	5	2	2		3			3	5		/		
46. dívka								2	1	/			
47. dívka		1		2		1			1	/			
48. chlapec						1	1	2		/			
49. chlapec	4		1					1		/			
50. dívka	1							3		/			
51. dívka	5				19			4			/		

Příloha 7

Záznam čtenářských nedostatků u metody analyticko-syntetické při první diagnostické prověrce

<p>+ Ema má nové kolo. Jede na nákup. Kupuje salát a sůl. Potom jede domů. →</p>	<p>+ Ema má nové kolo. → Jede na nákup. → Kupuje salát a sůl. ↗ Potom jede domů.</p>
<p>+ Ema má nové kolo. Jede na nákup. Kupuje salát a sůl. Potom jede domů.</p>	<p>+ Ema má nové kolo. → Jede na nákup. Kupuje salát a sůl. → Potom jede domů.</p>
<p>+ Ema má nové kolo. ↗ Jede na nákup. Kupuje salát a sůl. → Potom jede domů.</p>	<p>+ Ema má nové kolo. → Jede na nákup. → Kupuje salát a sůl. Potom jede domů.</p>
<p>+ Ema má nové kolo. Jede na nákup. → Kupuje salát a sůl. Potom jede domů.</p>	<p>+ Ema má nové kolo. Jede na nákup. → Kupuje salát a sůl. Potom jede domů.</p>

Příloha 8

Záznam čtenářských nedostatků u metody genetické při první diagnostické prověrce

<p>+ <i>kluk</i> EMA MÁ NOVÉ KOLO. → JEDE NA NÁKUP. → KUPUJE SALÁT A SŮL. → POTOM JEDE DOMŮ.</p>	<p>+ <i>holka</i> EMA MÁ NOVÉ KOLO. → JEDE NA NÁKUP. → KUPUJE SALÁT A SŮL. POTOM JEDE DOMŮ.</p>
<p>+ <i>kluk</i> EMA MÁ NOVÉ KOLO. → JEDE NA NÁKUP. → KUPUJE SALÁT A SŮL. POTOM JEDE DOMŮ.</p>	<p>+ <i>kluk</i> EMA MÁ NOVÉ KOLO. → JEDE NA NÁKUP. NA KUPUJE SALÁT A SŮL. POTOM JEDE DOMŮ.</p>
<p>+ <i>holka</i> EMA MÁ NOVÉ KOLO. → JEDE NA NÁKUP. → KUPUJE SALÁT A SŮL. POTOM JEDE DOMŮ.</p>	<p>+ <i>holka</i> EMA MÁ NOVÉ KOLO. → JEDE NA NÁKUP. NA KUPUJE SALÁT A SŮL. → POTOM JEDE DOMŮ.</p>
<p>+ <i>kluk</i> EMA MÁ NOVÉ KOLO. → JEDE NA NÁKUP. KUPUJE SALÁT A SŮL. → POTOM JEDE DOMŮ.</p>	<p>+ <i>holka</i> EMA MÁ NOVÉ KOLO. → JEDE NA NÁKUP. NA KUPUJE SALÁT A SŮL. → POTOM JEDE DOMŮ.</p>
<p>+ <i>kluk</i> EMA MÁ NOVÉ KOLO. → JEDE NA NÁKUP. KUPUJE SALÁT A SŮL. → POTOM JEDE DOMŮ.</p>	<p>+ <i>holka</i> EMA MÁ NOVÉ KOLO. → JEDE NA NÁKUP. KUPUJE SALÁT A SŮL. → POTOM JEDE DOMŮ.</p>

Příloha 9

Záznam čtenářských nedostatků u metody analyticko-syntetické při první diagnostické prověrce

<p>+ Bobeš dostal nový míč. + Hraje s kluky kopaňou. Míč lítá sem a tam. Kopaňá se jim moc líbí. Víte, kde se kopaňá nesmí hrát?</p>	<p>+ Bobeš doštal nový míč. + Hraje s kluky kopanou. Míč lítá sem a tam. → Kopaná se jim moc líbí. Víte, kde se kopaňá nesmí hrát? →</p>
<p>+ Bobeš dostal nový míč. + Hraje s kluky kopaňou. Míč lítá sem a tam. Kopaňá se jim moc líbí. Víte, kde se kopaňá nesmí hrát?</p>	<p>+ Bobeš dostal nový míč. + Hraje s kluky kopanou. Míč lítá sem a tam. → Kopaňá se jim moc líbí. → Víte, kde se kopaňá nesmí hrát?</p>
<p>Bobeš doštal nový míč. + Hraje s kluky kopaňou. Míč lítá sem a tam. Kopaná se jim moc líbí. Víte, kde se kopaná nesmí hrát?</p>	<p>^{DEŠTAL} Bobeš doštal nový míč. + Hraje s kluky kopaňou. Míč lítá sem a tam. Kopaňá se jim moc líbí. Víte, kde se kopaňá nesmí hrát? ↓</p>
<p>Bobeš doštal nový míč. + Hraje s kluky kopaňou. Míč lítá sem a tam. → Kopaná se jim moc líbí. Víte, kde se kopaná nesmí hrát?</p>	<p>^{POBĚŽ} Bobeš dostal nový míč. + Hraje s kluky kopaňou. Míč lítá sem a tam. → Kopaňá se jim moc líbí. Víte, kde se kopaná nesmí hrát?</p>
<p>Bobeš dostal nový míč. ↗ + Hraje s kluky kopanou. → Míč lítá sem a tam. → Kopaná se jim moc líbí. → Víte, kde se kopaná nesmí hrát? ↓</p>	<p>Bobeš dostal nový míč. → + Hraje s kluky kopanou. → Míč lítá sem a tam. → Kopaná se jim moc líbí. ↗ Víte, kde se kopaná nesmí hrát? ↓</p>

Příloha 10

Záznam čtenářských nedostatků u metody genetické při druhé diagnostické prověrce

<p>+ Bobeš dostal nový míč. → Hraje s kluky kopanou. Míč lítá sem a tam. ↗ Kopaná se jim moc líbí. ↗ Víte, kde se kopaná nesmí hrát?</p>	<p>+ Bobeš dostal nový míč. Hraje s kluky kopanou. Míč lítá sem a tam. Kopaná se jim moc líbí. Víte, kde se kopaná nesmí hrát?</p>
<p>+ Bobeš dostal nový míč. Hraje s kluky kopanou. → Míč lítá sem a tam. Kopaná se jim moc líbí. Víte, kde se kopaná nesmí hrát? ↘</p>	<p>+ Bobeš dostal nový míč. → Hraje s kluky kopanou. Míč lítá sem a tam. → Kopaná se jim moc líbí. → Víte, kde se kopaná nesmí hrát?</p>
<p>+ Bobeš dostal nový míč. → Hraje s kluky kopanou. → Míč lítá sem a tam. Kopaná se jim moc líbí. → Víte, kde se kopaná nesmí hrát?</p>	<p>+ Bobeš dostal nový míč. Hraje s kluky kopanou. Míč lítá sem a tam. Kopaná se jim moc líbí. Víte, kde se kopaná nesmí hrát? →</p>
<p>+ Bobeš dostal nový míč. Hraje s kluky kopanou. Míč lítá sem a tam. Kopaná se jim moc líbí. Víte, kde se kopaná nesmí hrát?</p>	<p>+ Bobeš dostal nový míč. Hraje s kluky kopanou. Míč lítá sem a tam. Kopaná se jim moc líbí. Víte, kde se kopaná nesmí hrát?</p>
<p>+ Bobeš dostal nový míč. Hraje s kluky kopanou. → Míč lítá sem a tam. Kopaná se jim moc líbí. Víte, kde se kopaná nesmí hrát?</p>	<p>+ Bobeš dostal nový míč. → Hraje s kluky kopanou. → Míč lítá sem a tam. → Kopaná se jim moc líbí. → Víte, kde se kopaná nesmí hrát?</p>