



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

Diplomová práce

**Diagnostika čteného textu ve 2. ročníku ZŠ
v návaznosti na metody prvopočátečního čtení**

Vypracovala: Lucie Schönbauerová
Vedoucí práce: PhDr. Ivana Šimková, Ph.D.

České Budějovice 2023

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem autorem této kvalifikační práce a že jsem ji vypracovala pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu použitých zdrojů.

V Českých Budějovicích dne

Schönbauerová Lucie

Poděkování

Touto cestou bych ráda poděkovala vedoucí PhDr. Ivaně Šimkové, Ph.D., za odborné vedení a veškeré rady. Za podporu, trpělivost a ochotu při konzultacích a za vstřícný přístup, kterým mě při vypracování diplomové práce provázela. Dále bych ráda poděkovala Mgr. Leoně Hradecké, Mgr. Evě Kotšmídové a Mgr. Evě Vonáškové, za možnost provedení výzkumného šetření. Velké dík patří také žákům základních škol, kteří se mnou na výzkumu spolupracovali. Děkuji také Lidmile Švíkové za ochotu a pomoc při vyhledávání odborné literatury. Na závěr děkuji mé rodině za podporu, kterou mi dávala po celou dobu mého studia.

Anotace

Diplomová práce s názvem *Diagnostika čteného textu ve 2. ročníku ZŠ v návaznosti na metody prvopočátečního čtení* se zabývá čtenářskou úrovní žáků, jejichž výuka čtení probíhala rozdílnými metodami čtení. Práce je rozdělena na teoretickou a praktickou část. Teoretická část pojednává o dovednostech ve čtení, etapách rozvoje čtení, práci se zaostávajícími čtenáři a diagnostice čtenářského výkonu. Výzkumná část je zaměřena na diagnostiku čtenářských výkonů u žáků vyučovaných metodou analyticko-syntetickou, metodou genetickou a metodou Sfumato. Cílem práce je porovnání těchto metod ve čtení.

Klíčová slova: prvopočáteční čtení, druhy a kvality čtení, čtenářské dovednosti, diagnostika čtení

Annotation

A dissertation called "A Reading Assessment of Second Grade in Elementary School in Response to Initial Reading Techniques" evaluates the level of reading skills in students who were educated by different reading techniques. The dissertation consists of theoretical chapter as well as practical research. The theoretical part describes the reading skills, the stages of reading development, working with delayed readers and analysis of reading performance. The research part focuses on analysis of reading performances of readers, who were taught reading by analytical-synthetic method, genetic method or Sfumato method. The research purpose is a comparison of these methods in reading education.

Key words: initial reading, types and qualities of reading, reading skills and reading diagnostic

Obsah

Úvod.....	7
I. Teoretická část	8
1 Rozvoj čtenářské gramotnosti	8
2 Výuka počátečního čtení.....	10
2.1 Metoda analyticko-syntetická.....	11
2.1.1 Metoda vzájemného posilování čtení a psaní	12
2.2 Metoda genetická	13
2.2.1 Analyticko-syntetická metoda bez tvorby slabik	14
2.3 Metoda Sfumato	15
3 Druhy čtení a základní kvality čtenářského výkonu.....	17
3.1 Druhy čtení	17
3.2 Základní kvality čtenářského výkonu	19
4 Etapy rozvoje čtenářských dovedností	22
5 Zaostávající čtenáři	24
5.1 Příčiny zaostávání ve čtení	24
5.2 Práce se zaostávajícími čtenáři	25
6 Diagnostika čtenářského výkonu	27
6.1 Čtenářské nedostatky.....	28
6.2 Nesprávné čtecí návyky.....	29
6.3 Dyslexie	30
II. Výzkumná část	32
7 Cíle a předpoklady výzkumného šetření.....	32
8 Použité metody.....	33
9 Charakteristika zkoumaného souboru a průběh šetření.....	36
10 Výsledky výzkumného šetření a jejich analýza	38

10.1	První diagnostická prověrka	38
10.1.1	Chyby proti správnosti	38
10.1.2	Chyby proti plynulosti	42
10.1.3	Chyby proti výraznosti	46
10.1.4	Porozumění textu	49
10.2	Druhá diagnostická prověrka.....	51
10.2.1	Chyby proti správnosti	51
10.2.2	Chyby proti plynulosti	55
10.2.3	Chyby proti výraznosti	59
10.2.4	Porozumění textu	62
10.3	Rychlost čtení	64
10.4	Možná náprava nedostatků.....	64
11	Shrnutí.....	66
12	Diskuse	68
	Závěr	71
	Seznam použité literatury.....	73
	Seznam příloh	78

ÚVOD

Dovednost číst je důležitým nástrojem komunikace, příjmu informací a také jejich předávání. Čtení nám umožňuje fungovat v naší společnosti, být v ní vzděláván a vzdělávat sebe i druhé. Učitelé v současné době hledají možné způsoby a metody, kterými by nácvik čtení žákům zpříjemnili, zjednodušili a zdokonalili.

Důležitým úkolem učitele je tedy mimo jiné naučit žáky správnému, plynulému, výraznému a uvědomělému čtení. Tento úkol vnímám jako velmi důležitý a náročný. Za tuto dovednost dle mého názoru nese učitel jistou odpovědnost. A právě proto cílem mé diplomové práce bylo do tohoto tématu proniknout více. Dozvědět se více informací o základních metodách čtení, o jejich průběhu, jejich výhodách, ale také možných nedostatcích, které s sebou přinášejí.

Diplomová práce se skládá z teoretické a výzkumné části. Teoretická část obsahuje šest kapitol. První se zabývá pojmem čtenářská gramotnost, je v ní popsána důležitost dovednosti čtení, ke které by měl být už od raného věku dítěte budován kladný vztah. Druhá kapitola se zabývá výukou čtení a jsou v ní popsány metody, které je možno využívat při nácviku elementárního čtení. Dále je teoretická část zaměřena na základní kvality čtenářského výkonu, na které se při čtení soustředíme, a na druhy čtení, které je možno v hodinách využívat. Čtvrtá kapitola se zabývá jednotlivými etapami, kterými žák prochází při rozvoji čtenářské dovednosti. Pátá kapitola pojednává o zaostávajících čtenářích, o příčinách jejich problémů a možné práci s nimi. Poslední kapitola je věnována diagnostice čtenářského výkonu, a zajišťuje tak plynulý přechod k části výzkumné.

Výzkumná část nás informuje o průběhu celého šetření a o metodách, které k výzkumu byly použity. Důležitou součástí jsou výsledky výzkumu, které byly analyzovány na základě dvou diagnostických prověrek, zadávaných žákům druhých ročníků. Jsou to výsledky, které přinášejí fakta o kladech a záporech metody genetické, metody analyticko-syntetické a metody Sfumato a které tyto metody porovnávají.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 ROZVOJ ČTENÁŘSKÉ GRAMOTNOSTI

Podle Fasnerové (2018) má čtenářská gramotnost důležitou roli, protože prostřednictvím ní žáci získávají další nové informace, mohou se lépe začlenit do společnosti a také nabývat vědomosti v oblasti svých zájmů.

„Vstup do školy a počáteční rozvoj dovednosti čtení je natolik specifickou etapou v období rozvoje čtenářské gramotnosti, že ji lze považovat jako etapu samostatnou (rozumíme tím období docházky do 1. ročníku a poloviny 2. ročníku základní školy).“ (Švrčková, 2011, s. 48)

Mareš, Průcha, Walterová (2003) definují čtenářskou gramotnost jako soubor znalostí a dovedností, které slouží nejenom k přečtení a porozumění textu, ale také k umění pracovat s texty, které jsou potřebné v běžném životě. S tímto tvrzením souhlasí také Wildová (2012), která popisuje čtenářskou gramotnost jako problém současnosti a píše o sekundárně negramotných, což jsou jedinci, kteří čtou s porozuměním, ale nejsou schopni s informacemi dále pracovat.

Košťálová a kol. (2017) píše o dílnách čtení, které žákům přináší radost ze čtení a prostřednictvím nich si žáci budují kladný vztah ke čtení. Probíhají jednou týdně, žáci čtou vlastní knihu a před samotným čtením probíhá motivace a položení úkolu, na který se žáci soustředí. Dílny čtení pozitivně ovlivňují čtenářskou gramotnost, na jejíž rozvoj je v současné době kladen velký důraz.

Zelinková (2008) se zmiňuje o tom, že každý člověk je v různých činnostech jinak šikovný a totéž platí i pro schopnost číst. Klasifikovala pět úrovní - hyperlexie, nadprůměrní čtenáři, průměrní čtenáři, podprůměrní čtenáři a dyslexie.

Hejsek (2015) ve své práci zmiňuje, že rozvoj čtenářské gramotnosti je ovlivňován faktory, které na čtenáře v procesu čtení působí. Mezi faktory endogenní, faktory vnitřní, patří vrozené předpoklady, žákovy zkušenosti, věk, intelektuální úroveň, charakteristika osobnosti a jeho vnitřní motivace.

Za exogenní faktory, tedy faktory vnější, je považováno domácí a školní prostředí. Aby domácí prostředí dítěti pomáhalo v rozvoji čtenářské gramotnosti, je důležité, aby

prostředí bylo podnětné. V takovém prostředí mají rodiče kladný vztah ke čtení i ke škole jako takové, komunikují s dětmi a podněcují je k mimočítankovým aktivitám. Školní pomůcky, materiály, výukové metody, učitel a jeho kompetence, vztahy mezi žáky a jejich spolupráce pak tvoří prostředí školní.

Doležalová (2014) vidí jako velké plus také čtenářské strategie. Jde o postupy, díky kterým čtenáři lépe porozumí textu. Umožňují žákům vyhledat důležité informace, lépe pochopit vztahy mezi nimi a přemýšlet o nich.

Stejného názoru je také Fasnerová (2018), která dodává, že strategie jsou v současnosti důležité především z důvodu, že žáky nutí ke kritickému myšlení, které má 3 fáze:

- evokace, při které si žáci aktivně vybavují vše, co o tématu ví;
- uvědomění, při kterém dochází ke střetnutí zkušeností a znalostí žáků s vyhledanými fakty;
- reflexe, při které probíhá třídění a analýza toho, k čemu žáci dospěli a co nového se naučili.

Mezi metody kritického myšlení patří například myšlenková mapa, metoda I.N.S.E.R.T., brainstorming či pětilístek. Fasnerová uvádí i další metody, které učitelé mohou využívat, a to čtení s otázkami, čtení s předvídáním, dílna čtení, literární kroužky, poslední slovo patří mně, skládkové čtení, tvorba vlastní knížky nebo portfolia a vyhledávání klíčových slov. Díky těmto strategiím a metodám je čtenářská gramotnost u žáků intenzivně rozvíjena.

2 VÝUKA POČÁTEČNÍHO ČTENÍ

Podle Tomana (1991) jde o chápání tištěné a psané řeči. Žáci znají písmena a jim odpovídající hlásky. Grafické znaky dokáží převést do řeči mluvené a tvoří si správnou představu o přečteném obsahu.

„Čtení představuje druh řečové činnosti, jež plní podobně jako mluvená řeč komunikativní funkci a je nástrojem sociální interakce.“ (Křivánek, Wildová a kol., 1998, s. 40). *„Cílem výcviku čtení je osvojení instrumentální dovednosti správně, uvědoměle, plynule a výrazně číst přiměřeně náročné umělecké a umělecko-vzdělávací texty a zvládnutí tichého studijního čtení textů naukových.“* (Toman, 1991, s. 7)

Hörner (2007) inklinuje k názoru, že dítě umí číst, pokud zvládne rozpoznat jednotlivá slova a nehlasně čte. Ve své publikaci zmiňuje také určité podmínky, které by měly být při čtení respektovány a to příjemné, klidné a upravené prostředí, denní světlo a vzpřímené držení těla doprovázené opírajícími se chodidly o zem.

Wildová (2002) popisuje určité rozdíly při nácviu čtení. Do roku 1989 se nerespektovaly individuální vzdělávací schopnosti žáků, nebyl kladen důraz na vnitřní motivaci a radost ze čtení, nároky byly vysoké a technika byla důležitější než její funkční využití, toto všechno zapříčinilo stres a obavy ze čtení. V současné době je snaha o vytváření kladného vztahu ke čtení a k dětem je přistupováno z hlediska jejich vývoje individuálně. *„Konkrétním cílem výuky prvopočátečního čtení je rozvoj dovednosti číst správně, přiměřeným tempem a s porozuměním žákům přiměřené texty.“* (Wildová, 2002, s. 7)

Mrázová (2000) píše, že na dovednost čtení, která je rozvíjena na 1. stupni základní školy, má určitý vliv také složka citová, tedy žákův zájem a touha po poznání. Zastává názor, že zvládnutí čtení ovlivňuje školní zralost, slovní zásoba, výslovnost, porozumění slovům, zraková a sluchová diferenciacce a optická a akustická paměť.

Fasnerová (2018) vnímá školu jako podporu při učení se čtení, avšak základ této dovednosti je podle ní v rodině.

Výuka počátečního čtení je tedy náročná a učitelé v současné době si mají možnost zvolit, kterou metodou celý proces povedou. Velmi rozšířenou a používanou metodou

je metoda analyticko-syntetická, další metodou je metoda genetická, která je označovaná za alternativní metodu k metodě analyticko-syntetické, a metoda Sfumato.

2.1 Metoda analyticko-syntetická

Blatný, Fabiánková (1981) nazývají metodu analyticko-syntetickou též hláskovou nebo slabikotvornou. Za tvůrce této metody u nás je považován J. V. Svoboda. Ten stejně jako ostatní autoři při výuce vycházel z mluvené řeči. Žáci nejprve analyzují slova na slabiky a následně na hlásky.

Fabiánková, Havel a Novotná (1999) nás informují o tom, že analyticko-syntetická metoda byla od roku 1952 do roku 1990 považována za jedinou metodu, kterou se vyučovalo. Byla nazývána hláskovou nebo zvukovou, neboť vychází z toho, že český pravopis je fonemický a grafému odpovídá foném, tzn., že slova se čtou tak, jak se píšou. Máme zde určité výjimky jako například spodoba hlásek znělých a neznělých, spřežka „ch“, výslovnost samohlásky „y“ a výslovnost slabik „di, ti, ni, dě, tě, ně“. Také souhlasí s tím, že metoda vychází z mluveného slova, žáci se učí novou hlásku vyvozením ze slova a tu pak následně spojují s písmenem.

Podobného názoru je i Křivánek, Wildová a kol. (1998), kteří hovoří o tom, že se nejprve provádí analýza zvukové podoby řeči. Následně se mohou žáci pokoušet spojovat hlásky ve slabiky a slabiky ve slova, tzn. provádět zvukovou syntézu. Označení metody za analyticko-syntetickou tedy není náhodné. Slovo analýza stojí na prvním místě, protože začínáme zvukovou analýzou. Následuje zvuková syntéza slova, a to ještě před prvním vyvozením písmen. Pokud provádíme tato cvičení, musíme vybírat pouze slova, která jsou dětem dobře známá. „*Po osvojení několika písmen souhlásek a samohlásek začínají žáci číst první slabiky.*“ (Křivánek, Wildová a kol., 1998, str. 42) Stejný názor má také Mrázová (2000), která metodu považuje za nejrozšířenější.

Fasnerová (2018) potvrzuje tvrzení, že při nácviku čtení analyticko-syntetickou metodou se vychází z mluvené řeči, a dodává, že čtení a psaní je vyučováno současně.

Fabiánková, Havel a Novotná (1999), Fasnerová (2018) a Mrázová (2000) rozdělují etapy výuky prvopočátečního čtení do tří etap, a to etapy jazykové přípravy žáků na čtení, hovoříme o tzv. předslabikářovém období, etapy slabičně analytického způsobu čtení, jde o slabikářové období, a etapu plynulého čtení slov v poslabikářovém období.

Fabiánková, Havel, Novotná (1999) zmiňují, že pro etapu jazykové přípravy žáků na čtení jsou důležitou složkou hlasové rozcvičky. Velký důraz kladou, podobně jako Fasnerová (2018), na správný mluvený vzor učitele, rozvoj slovní zásoby a používání spisovného jazyka. Podobně jako Mrázová (2000) zmiňují fonemický sluch, který je třeba rozvíjet.

Fabiánková, Havel, Novotná (1999) dále píše, že žáci vždy navazují na to, co bylo procvičeno v etapách předchozích. Žáci se učí plynule spojovat slabiky ve slova a číst slova jako celky a v poslední etapě pak u žáků dochází k automatizaci čtení a přecházíme tak k vázání slabik v jednotlivá slova.

2.1.1 Metoda vzájemného posilování čtení a psaní

Soubor výukových materiálů *Píšeme tiskacím písmem* (Nová škola, 2014) přináší jednotný provázaný přístup k výuce čtení a psaní s využitím jednotného grafického tvaru písmen pro čtení i pro psaní. Tyto materiály přitom využívají ověřené didaktické postupy analyticko-syntetické metody pro výuku čtení, které se uplatňují v učebnicích Duhové řady nakladatelství Nová škola, s.r.o. Žáci se učí pouze velká a malá tiskací písmena. K jedné hlásce jsou tedy přiřazeny dva grafémy místo čtyř, jak je tomu v metodě analyticko-syntetické. Stejně tak jako v metodě analyticko-syntetické je využíváno Živé abecedy a Slabikáře. Každá strana Živé abecedy a Slabikáře je vzájemně provázána s odpovídající stranou písanky. Díky tomu má učitel možnost nacvičovat psaní vzápětí po přečtení daného písmene a dochází tak k lepšimu osvojení. „*Vzájemné posilování výuky čtení a psaní působí oboustranně a je tak usnadněna jak výuka čtení, tak výuka psaní.*“¹

Slabikáře obsahují texty, které vedou ke čtení s porozuměním, dále zde lze nalézt témata, která odpovídají věku dítěte. Svě místo zde mají i mezipředmětové vztahy a v neposlední řadě je zde prostor pro žákovské ilustrace. Ve 2. ročníku přibývá také výuka čtení psacího písma, žáci se učí číst běžné psací písmo, ale toto písmo nezapisují.

Při metodě vzájemného posilování čtení a psaní se používá zjednodušené tiskací písmo určené pro psaní ve fontech „NNS Script čtení“ a „NNS Script psaní“. „*Použité*

¹ Píšeme tiskacím písmem: Nová škola [online]. [cit. 2023-02-16]. Dostupné z: <http://www.pisemetiskacim.cz/otazky-a-odpovedi/co-znamenava-metoda-vzajemneho-posilovani-cteni-a-psani/>

„zjednodušené tiskací písmo určené pro psaní“ je vytvořeno zjednodušením klasického bezpatkového tiskacího písma, a to na základě zkušeností pedagogů. Tvarově odpovídá písmu používanému dospělými, kteří sami přestali psát běžným psacím písmem a přešli k tiskacím tvarům.“²

Tím, že je písmo zjednodušené a beze sklonu, je dán žákům prostor pro individuální rozvoj písma v budoucnosti.

2.2 Metoda genetická

Wagnerová (1996) ve své publikaci nazývá metodu genetickou jako metodu Kožíškovu, protože za zakladatele této metody je považován J. Kožíšek. On sám byl názoru, že texty musí být přiměřené a žáci by jim měli dobře porozumět, proto jsou v čítankách náměty ze života dětí a zvířat, tím je zároveň posilován kladný vztah ke čtení. Hlavním významem této metody je, že žáci už od začátku čtou s porozuměním. Technika čtení je podle autorů trénována po celý rok, a proto je kladen větší důraz na čtení rozumové. *„Kožíšek upozorňuje na to, že pouhá mechanika čtení může potlačit zájem dítěte o pojmový obsah slova.“* (Wagnerová, 1996, s. 7). Wagnerová (1996) upozorňuje na to, že čítanky jsou doprovázeny obrázky, opět z důvodu lepšího porozumění čtenému textu a velký důraz je kladen na častou frekvenci slov.

Wagnerová (1998) popisuje nácvik čtení, žáci nejprve vyhláskují a následně přečtou slovo. Tento nácvik probíhá současně s nácvikem psaní těchto písmen a slov. Žáci skládají z velkých tiskacích písmen jednotlivá slova a následně věty. Dokáží také velmi rychle zapisovat krátké vzkazy. Proto je také metoda nazývána jako metoda zapisovací.

Wildová (2002) popisuje myšlenky Jarmily Wagnerové, která je zakladatelkou metody genetické. I ona je toho názoru, že nestačí žáky naučit dobré technice čtení, ale je důležité číst uvědoměle. V této metodě nevyužíváme slabikáře, ale čítanky, a to proto, že *„neužíváme nejmenší jednotku řeči mluvené, tj. slabiky, ale nejmenší jednotku řeči psané, tj. grafém.“* (Wildová, 2002, s. 19)

Wildová (2002) zmiňuje, že za spoluautory současné metody lze považovat i děti, protože když se někdo naučí číst sám, využívá stejný postup. Jarmila Wagnerová

²Stránky nns.cz [online]. cit. [2023-02-16]. Dostupné z: https://www.nns.cz/obchod/index.php?item=nab_det&sort_id=1121

vydává čítanku *Učíme se číst*, kterou rozdělila na dvě části. V prvním díle se objevují pouze velká tiskací písmena, a tím je dodržována zásada jedné obtížnosti. Vše, co děti čtou, je zapisováno pouze velkými tiskacími písmeny. V prvním díle dále nacvičujeme skupiny dě, tě, ně, bě, pě, vě, mě, di, ti, ni a písmeno -ch. Tyto slabiky a písmeno -ch žáci čtou jako celek a pomáhají si barevným zvýrazněním. Než přejdeme k druhému dílu, jsou žáci seznámeni s malými tiskacími písmeny. Učí se je pomocí transferu. S dětmi docvičíme pouze písmena -a, -e a přibližně deset souhlásek, které se příliš nepadobají velké a malé podobě tiskací abecedy. Transfer stejně popisuje také Fasnerová (2018) a dodává, že trvá přibližně dva týdny.

I v této metodě se soustředíme na rozvoj fonemického sluchu, kdy jako první trénujeme hláskovou syntézu a následně sluchovou analýzu. Ze začátku volíme slova jednoduchá a při nácvičku syntézy volíme pro správné porozumění rychlejší tempo.

Fasnerová (2018) rozděluje stejně jako ostatní autoři genetickou metodu do dvou etap a přidává ještě etapu třetí. V první etapě jde podle ní především o vytvoření si kladného vztahu ke čtení, ve druhé začíná práce s učebnicí a v poslední se žáci seznamují s psanou podobou písmen.

Tomášková (2015) stejně jako Kreislová (2008) za velkou výhodu považuje, že žáci mají dostatek času a prostoru k uvolnění ruky a také k časnému čtení, a především ke čtení s porozuměním. Dále nás informuje také o tom, že při práci s velkou tiskací abecedou není u žáků zatěžován zrak, paměť ani ruka a jejich energie tedy může směřovat pouze k pochopení obsahu čteného, což je hlavní myšlenkou genetické metody.

Borecká (2013) připisuje další výhodu, a to již zmiňovanou zásadu jedné obtížnosti. Kladně hodnotí také celkovou motivaci ke čtení.

2.2.1 Analyticko-syntetická metoda bez tvorby slabik

Tato metoda se liší od tradiční analyticko-syntetické metody tím, že (jak již z názvu vyplývá) vynechává tvorbu slabik. Technika částečně vychází z genetické metody výuky čtení. Žáci se na začátku učí velká tiskací písmena a později malá tiskací, vychází tedy z metody genetické. Čížková (Fortuna, 2006) uvádí, že žáci sestavují z písmen celá slova, odpadá tedy tvorba slabik, a tím je čtení jednodušší a tempo rychlejší. Kreislová (2008) kladně hodnotí využití jak prvků genetické metody, tak také prvků metody

analyticko-syntetické. Jde o využívání velkých tiskacích písmen a práci se slabikou při čtení (di, ti, ni, dě, tě, ně, bě, pě, vě, mě).

Také Šimková (2012) tuto metodu popisuje kladně, a to z hlediska jejího využití pro žáky, kteří již mají zkušenosti se čtením nebo pro žáky s vývojovou dyslexií. Velkou výhodou je to, že *„žáci od počátku skládají rovnou celá slova, což vede ke čtení s porozuměním a navození přirozeného zájmu o četbu.“* (Šimková, 2012, s. 138)

2.3 Metoda Sfumato

Fasnerová (2018) popisuje metodu Sfumato, dříve též nazývanou metodou Splývavého čtení, jako metodu, která přináší dobré výsledky. Učitelé ji mohou využívat v běžných školách a také u žáků se speciálními potřebami, pro které je velmi vhodná. Zakladatelkou této metody je Mária Navrátilová, která *„aplikovala svoji novou metodiku v prvním ročníku ZŠ po dobu jedenácti let, aby prokázala účinnost a efektivitu této metody.“* (Fasnerová, 2018, s. 157)

„Jednotlivé orgány, které se účastní procesu učení, navazují na sebe v přesné posloupnosti zrak – hlas – sluch.“ (Fasnerová, 2018, s. 157). Žáci písmena poznávají všemi smysly a při čtení je hláska zpěvně držena až do doby, než žák rozpozná hlásku další, tu pak vázaně připojí k hlásce první.

Šimková (2022) ve své publikaci popisuje, že Navrátilová připodobňuje výuku čtení k chůzi nebo ke zpěvu. Při těchto činnostech je nutné dodržovat posloupnost jednotlivých kroků a stejně tak je tomu i u čtení. *„Metoda Sfumato je sama o sobě zpěvná – písmenka voláme, syčíme, zaměřujeme se na hlasitý a přesný projev.“* (Šimková, 2022, s. 101). Tato metoda je vhodná pro všechny děti a je určena mimo jiné také k reedukaci špatně čtoucíh dětí a díky ní *„čtou děti plynule, bez zadržávání, s porozuměním a radostí.“* (Šimková, 2022, s. 102)

Navrátilová a kol. (2015) popisují proces při této metodě jako skládání hlásek, které se rozdělují na tóny, zvuky a tlačené hlásky, ve slovo, a ne ve slabiku. Tím, že je první hláska držena, má oko dostatek času na identifikaci hlásek dalších. Učitel využívá při čtení ukazovátka, kterým rozhoduje, jak dlouho hlásku žáci drží a kdy přejdou k hlásce další. Z toho vyplývá, že důležitou roli má tedy učitel, který musí absolvovat kurz a metodě dobře porozumět.

I v této metodě mluvíme o předslabikářovém období, ve kterém se pracuje s písmeny a využívají se hry a příběhy s těmito písmeny spojené. *„Díky takové přípravě můžeme dosáhnout toho, že žáci, ještě než otevřou slabikář, už mají většinu písmen zažitých a zvládají i syntézu otevřených a zavřených slabik, včetně čtyřpísmenkových slov. Až zde se poprvé seznamují s dlouhou samohláskou, kterou předslabikářové období Sfumata končí.“* (Šimková, 2022, s. 104)

Žáci se učí všechny čtyři tvary písmen najednou a celkový proces Navrátilová a kol. (2015) rozdělují na období OSBUA a období čtení ze slabikáře. Období OSBUA je dále členěno na čtyři fáze, a to expozice hlásky, syntéza dvou hlásek, syntéza tří hlásek a syntéza čtyř hlásek.

Čtení je v 1. třídě ve většině času hromadné, žáci čtou všichni společně a zvědomují si tím to, že *„v předstihu se analyzuje písmeno před hlasovou expozicí, což přináší technicky bezchybné čtení s porozuměním.“* (Navrátilová a kol., 2015, s. 57). Při výuce učitel používá řadu pomůcek např. destičky s písmeny, pohádkové karty, maňásky a pexeso s abecedou.

„Technika Splývavého čtení staví na poznacích neurofyziologických zákonitostí, jimiž se řídí orgány zraku, sluchu a hlasu, respektuje způsob, jak pracuje lidský mozek a jak funguje dětské vnímání.“ (Navrátilová a kol., 2015, s. 41)

3 DRUHY ČTENÍ A ZÁKLADNÍ KVALITY ČTENÁŘSKÉHO VÝKONU

Toman (1991) konstatuje, že žáci využívají dva druhy čtení, čtení hlasité a tiché v různé míře, Kramplová a Potužníková (2005) však uvádějí, že je více využíváno čtení hlasité a vzhledem k časové náročnosti už nezbývá prostor pro další činnosti.

„Základními znaky (kvalitami) vyspělého a zautomatizovaného čtení jsou správnost, uvědomělost, plynulost a výraznost. Dovednost žáků číst správně, uvědoměle, plynule a dostatečně rychle a výrazně je jedním z hlavních prostředků jejich vzdělávání ve všech vyučovacích předmětech i v činnosti mimoškolní a základním předpokladem estetického a studijního osvojování textů.“ (Toman, 2007, s. 33)

3.1 Druhy čtení

Toman (2007) vidí hlasité čtení jako důležitou roli v počátečních fázích čtenářského výcviku. Je výsledkem artikulací hlásek za účasti hlasivek a zřetelných pohybů mluvidel. Díky němu si žáci osvojují techniky čtení, především čtení správné a plynulé. Učiteli slouží jako kontrola, dále pak k odhalení čtenářských nedostatků, jejich diagnostice a následné nápravě. Žákům slouží k sebekontrolě.

„Ve vyšších ročnících, kde přibývá prvků výraznosti, hlasité čtení dokládá míru prožitku a pochopení textu, stává se oporou pro uplatňování estetických činností a poskytuje informaci o stavu produktivity tichého čtení, s nímž se často kombinuje.“ (Toman, 1991, s. 13)

Toman (2007) ve své publikaci sděluje, že při čtenářském nácviku uplatňujeme dvě formy hlasitého čtení, a to čtení společné a čtení sborové. Při čtení společném čte jeden žák nahlas a ostatní žáci sledují čtený text očima. Nejčastěji ho využíváme při seznámení dětského čtenáře s textem a dále s nácvikem správného, plynulého a výrazného čtení. U žáků ve 2. ročníku lze využívat také jako čtení cvičné, kde nám slouží jako prostředek ke zvládnutí čtecí techniky. Nevýhodou hlasitého čtení je to, že se může přeměnit ve stereotypní metodický postup, tzv. metody „čti dál“. Této metodě „čti dál“ a následné pasivitě žáků můžeme zabránit prostřednictvím různých úkolů, které povedou k přemýšlení nad obsahem textu.

Čtení sborové můžeme chápat jako souběžné hlasité čtení, které je prováděno skupinou žáků nebo všemi žáky ve třídě. Je důležité pro nacvičení čtení výrazného. Ve výuce má čtení sborové tři základní funkce:

1. Klade důraz na kolektivní výchovu, protože aktivizuje ostýchavé žáky a zároveň dobře působí a zvyšuje jejich sebevědomí. A žáky agresivní naopak nutí k přizpůsobení se ostatním.
2. Začínajícím čtenářům pomáhá osvojovat si správnou sluchovou představu o přiměřené rychlosti čtení, zřetelné artikulaci a spisovné výslovnosti.
3. Zvyšuje produktivitu a úroveň hlasitého čtení u jednotlivců.

Čtení sborové s sebou nese podle Tomana (1991) i jisté nevýhody. Jednou z nich je ztížení sluchové kontroly jednotlivých čtenářů. Dále může dojít k namáhání mluvidel a slabší čtenáři mohou číst nepozorně. Dochází také k neshodám v tempu čtení a poruchám plynulosti, a to důsledkem rozdílné úrovně čtenářských dovedností. Těmto nedostatkům může předejít učitel tím, že on sám bude účastníkem sborového čtení.

Mluvíme-li o čtení přípravném, pak Toman (2007) říká, že mluvíme o zvláštní formě sborového čtení, které se využívá především při četbě textů nových a obsahově i jazykově náročnějších. Využíváme ho při nácvičení správného čtení složitých slov a slovních spojení, dále pak u slov nesrozumitelných nebo cizích.

Toman (1991) ve své publikaci uvádí ještě jednu formu hlasitého čtení, a to čtení paralelní. Při této formě čtou souběžně dva až tři žáci, a tak lze odhalit téměř všechny chyby. Využívá se u žáků ve 3. a 4. ročníku. Učitel však musí pracovat promyšleně (volí vhodný text, promýšlí dobu nácvičení, střídá hlasité a tiché čtení).

Fabiánková, Havel, Novotná (1999) popisují čtení párové. Tvrdí, že čtení je lépe rozvíjeno, když žáci text slyší a zároveň sledují. Tuto techniku rozdělují do dvou fází, a to simultánní čtení, kdy čte učitel nebo rodič s dítětem, a nezávislé čtení, při kterém už dítě čte samo.

„Vedle hlasitého čtení děti používají při počátečním výcviku i tzv. čtení šepotné. Vyznačuje se zřetelnými pohyby mluvidel, ale bez účasti hlasivek. Může se efektivně uplatnit také při nácvičení čtení tichého. Šepotné hláskování či slabikování slova s jeho následným přečtením vcelku a nahlas (tzv. dvojí čtení) je častým průvodním znakem

elementárního čtení. Na konci 2. ročníku považujeme šepotné čtení žáků za jev retardační, signalizující nezvládnutí čtecí techniky.“ (Toman, 2007, s. 46)

Toman (2007) říká, že nácvik tichého čtení začíná ve 2. ročníku. Čtení tiché je na rozdíl od čtení hlasitého produktivnější, je rychlejší, protože odpadá vyslovování čteného, umožňuje dítěti zvolit si své individuální tempo. Avšak při výcviku tichému čtení předchází právě čtení hlasité. *„Při tichém čtení žák vnímá čtený text zrakem, bez artikulačních pohybů mluvidel.“* (Toman, 1991, s. 16). To podle Tomana (2007) dělá začínajícím čtenářům značné potíže, proto si žáci pomáhají čtením šepotným. Čtením tichým můžeme sledovat pouze rychlost a porozumění. Z hlediska metodiky nácviku tichého čtení je 2. ročník nejdůležitější. Učitelé by ho měli zařazovat do každé hodiny čtení, postupně zvětšovat délku textu a důsledně kontrolovat porozumění obsahu. Ve 3. ročníku se čtení tiché rozvíjí rovnoměrně se čtením hlasitým, zároveň se zvyšuje jeho rychlost a rozsah a ve 4. a 5. ročníku se stává hlavním prostředkem školní a zájmové četby.

3.2 Základní kvality čtenářského výkonu

Toman (2007) chápe vyspělé a zautomatizované čtení jako čtení správné, uvědomělé, plynulé a výrazné. Čtení nesprávné a nevyspělé lze potom chápat jako čtení nesprávné, neuvědomělé, neplynulé a nevýrazné.

Toman (1991) ve své knize zmiňuje poznatek, že výsledek čtení je charakterizován tím, že dítě čte správně a uvědoměle. Znak plynulosti a výraznosti se pak podílejí na tvorbě způsobu čtení. Všechny zmíněné kvality, tedy správnost, uvědomělost, plynulost a výraznost bereme jako celek, protože se prolínají a navzájem jedna druhou podmiňují.

„Při efektivní výuce čtení je nezbytné průběžně hodnotit čtenářské výkony. Toto hodnocení se opírá o zjištění hlavních kvalitativních a kvantitativních znaků čtenářského výkonu. Správnost čtení, porozumění čtenému textu, způsob a rychlost čtení. Pro celkové posouzení čtenářského výkonu se zjišťuje také úroveň kvantitativního znaku – rychlost čtení. Tento znak se však neupřednostňuje v hodnocení čtení žáků v 1. ročníku.“ (Křivánek, Wildová, 1998, s. 60)

Fabiánková, Havel, Novotná (1999) jsou toho názoru, že rychlost lze hodnotit pouze v případě, jsou-li dodrženy všechny znaky kvalitativní. Pokud se chceme zaměřit na

rychlost, žáci by o tom podle Zelinkové (2001) neměli vědět, protože by je to mohlo stresovat a negativně ovlivnit jejich výkon. A zároveň bychom měli brát v potaz, že velmi pomalé, ale také velmi rychlé čtení podle Křivánka a Wildové (1998) negativně ovlivňuje žákovo porozumění.

Čtení správné

„Správnost čtení je považována za základní znak čtenářského výkonu, neboť správné čtení je nezbytné pro plynulé, uvědomělé a výrazné čtení.“ (Křivánek, Wildová, 1998, s. 60)

Pokud mluvíme o čtení správném, mluvíme podle Tomana (2007) o shodě čteného textu s jeho tištěnou nebo psanou podobou. Pokud chceme, aby probíhalo správné čtení, je potřeba znalost písmena odpovídající příslušným hláskám, automatizace čtení všech typů slabik a slov, chápání obsahu slov, přesné artikulace a dodržování spisovné výslovnosti hlásek a jejich skupin. Nemělo by docházet k záměně, přidávání, vynechávání, přehazování či komolení hlásek slabik a slov.

Mrázová (2000) považuje správné čtení jako základní znak čtenářské dovednosti a každý žák by ho měl již od začátku čtenářského výcviku splňovat.

Čtení uvědomělé

„Porozumění čtenému textu dosahují žáci tehdy, když si představují a myslí to, co je v textu vyjádřeno.“ (Mrázová, 2000, s. 29)

Křivánek, Wildová (1998) inklinují k názoru, že porozumění čtenému textu by mělo být cílem čtenářského výkonu a že tato dovednost by měla být rozvíjena už od samého začátku čtení. Čtení uvědomělé závisí na zvládnutí čtenářské techniky, na intelektové a jazykové vyspělosti žáka a na úrovni jeho slovní zásoby. Také Fabiánková, Havel a Novotná (1991) považují porozumění za cíl čtenářského procesu.

Podle Tomana (1991) pak mluvíme o složitém procesu, ve kterém je po žákovi vyžadováno, aby chápal význam jednotlivých slov izolovaně, ale také v kontextových souvislostech.

Jako zpětná vazba učitelé slouží dle Křivánka a Wildové (1998) kontrolní otázky a úkoly, které jsou zaměřené na správné porozumění (doplňování slov do vět, reakce na napsaný pokyn, vyprávění apod.).

Čtení plynulé

„Plynulost čtení je podmíněna čtením správným a zpravidla i čtením uvědomělým a stává se nedílnou složkou čtení výrazného.“ (Toman, 2007, s. 38)

„Plynulým čtením rozumíme čtení slov, mluvních taktů, větných celků, vět a souvětí jako souvislých významových a intonačních celků (vhodně členěných a přirozeně intonovaných), tj. bez hláskování, slabikování a opakovaného čtení slov a jejich částí, bez nefunkčních pauz a změn tempa čtení.“ (Toman, 1991, s. 19). Stejně plynulé čtení charakterizují také Křivánek a Wildová (1998), kteří dodávají, že důležitou roli má také dýchání.

Také Toman (2007) zmiňuje, že se na plynulosti podílí správné dýchání a přidává dále tempo čtení a rozsah zorného pole.

Čtení výrazné

„Výrazné čtení lze chápat jako nejdokonalejší projev čtení hlasitého. Je podmíněno správností, uvědomělostí, plynulostí a přiměřenou rychlostí čtenářského výkonu.“ (Toman, 2007, s. 41). Také Křivánek, Wildová (1998) chápou výrazné čtení jako nejvyšší kvalitu hlasitého čtení.

Toman (1991) je zastáncem názoru, že při výrazném čtení žák používá základní zvukové charakteristiky jako je frázování, intonace, slovní a větný přízvuk, změny síly, tempa, výšky a barvy hlasu. Žákům slouží k vyjádření hlubšího prožitku, pochopení a postoje k textu.

4 ETAPY ROZVOJE ČTENÁŘKÝCH DOVEDNOSTÍ

Čtení je důležitou složkou v procesu vzdělávání, proto učitelé volí řadu aktivit a úkolů, které slouží dětem jako průprava ke čtení již v mateřské škole. Mluvíme o tzv. pregramotnosti, v rámci které děti získávají řadu schopností potřebných ke čtení. V předškolním vzdělávání je kladen důraz na slovní zásobu. Děti se setkávají s nadřazenými a podřazenými slovy, s antonymy a synonymy apod., vše je ovšem prováděno formou hry. Dále by měly být rozvíjeny kognitivní funkce, jako je paměť a myšlení. Prostor je věnován také rozvoji jemné a hrubé motoriky, senzomotoriky, pohybů očí a mluvidel. Učitel volí rovněž aktivity na rozvoj sluchové a zrakové percepce, společně se zrakovou a sluchovou orientací, analýzou a syntézou a pamětí, které pak hrají významnou roli při nácviu elementárního čtení. Velké plus přináší prohlížení knížek a časopisů, předčítání, poslech pohádek nebo samotné vyprávění.³

Tomášková (2015) uvádí, že v předškolním vzdělávání nejde o to naučit dítě číst, ale pouze rozvíjet schopnosti, které následné čtení usnadní.

Podobného názoru je také Doležalová (2016), která dodává, že rozvoj kompetencí určených ke čtení probíhá formou aktivit a vzájemného soužití a fungování dítěte se spolužáky a dospělými.

Wildová (2005) rozděluje čtenářskou gramotnost na pregramotnost, čtenářskou gramotnost a funkční gramotnost. Pregramotnost vidí jako období od doby, kdy je dítěti jeden rok do nástupu do 1. třídy.

Metelková Svobodová (2013) se domnívá, že člověk získává informace nebo je naopak sděluje prostřednictvím čtení a psaní. Ve své publikaci píše, že slovenský badatel Gavora rozdělil gramotnost od nejjednodušší po nejsložitější do čtyř modelů. Gramotnost základní, kde jde o prostý nácviu techniky čtení, gramotnost jako zpracování textových informací, kde žáci textu musí nejen porozumět, ale také ho analyzují a přemýšlejí o něm. Dalšími modely jsou sociálně-kulturní jev a E-gramotnost. Poslední tři modely se svým charakterem podobají funkční gramotnosti, kterou Metelková Svobodová vysvětluje jako gramotnost, „*kteřá představuje kompetenci*

³ Didaktika Českého jazyka, čtenářská gramotnost [online]. cit. [24.2.2023]. Dostupné z: <https://didaktikamj.upol.cz/index.php/ctenarska-gramotnost>

člověka efektivně a bezproblémově využívat jakýkoli psaný materiál pro svou potřebu v rozličných životních situacích, a to jak osobních, tak profesních či občanských.“ (Metelková Svobodová, 2013, s. 14). Dále pak uvádí, že funkční gramotnost je rozvíjena u dospělých jedinců a dodává, *„že má ve všech svých úrovních pozitivní význam jak pro jednotlivce, tak pro společnost jako celek.“* (Metelková Svobodová, 2013, s. 15)

Fasnerová (2018) ve své publikaci zmiňuje, že Doležalová vytvořila ještě jiné rozdělení čtenářské gramotnosti. Pro výuku čtení jsou důležité první tři etapy, jimiž jsou:

- etapa spontánní gramotnosti, při které se formuje kladný vztah ke čtení, dítě se ve věku 3 až 6 let seznamuje s knihou a poznává ji pomocí smyslů, důležitou roli hraje také předčítání;
- etapa elementární čtenářské gramotnosti, v této etapě má stále důležitou roli předčítání a dítě ve věku 6 až 10 let se učí správné technice čtení;
- etapa základní (bázové) čtenářské gramotnosti, i v této etapě dětem předčítáme a zdokonalujeme techniku čtení, děti ve věku 10 až 13 let už mají se čtením jisté zkušenosti a využívají ho k získání dalších informací.

Dalšími navazujícími etapami jsou etapa rozvinuté základní (bázové) čtenářské gramotnosti a etapa funkční gramotnosti.

5 ZAOSTÁVAJÍCÍ ČTENÁŘI

Toman (2007) uvádí, že v každé třídě je určité procento žáků, kteří v dovednosti čtení zaostávají. V současné době klademe důraz na uvědomění si přečteného. To společně s plynulostí a správností ukazuje rozdíly u jednotlivých žáků.

Za zaostávající čtenáře jsou považováni žáci *„trpící nedostatečnou výchovou, dlouhodobě nemocné, celkově málo nadané, s malými smyslovými vadami, s poruchami ve zrakovém a sluchovém rozlišování a s vadou řeči, s vývojovou poruchou čtení (specifickou vývojovou dyslexií).“* (Linhart, Turková, 1984, s. 42). Další příčinou může být nefunkční rodina nebo nevhodné prostředí, ve kterém dítě žije.

Toman (1991) k zaostávajícím čtenářům řadí také žáky s nesprávným čtecím návykem – ukazování si prstem.

Zaostávání ve čtení ovlivňuje podle Linharta, Turkové (1984) i nevhodný výběr didaktických postupů a špatná motivace. Dále pak popisují stejně jako Toman (1984), že není dobré učit dítě číst před nástupem do školy.

5.1 Příčiny zaostávání ve čtení

Příčiny mohou být fyziologické, psychologické nebo také sociální. Pokud mluvíme o sociálních příčinách, pak mluvíme o rodině a prostředí, ve kterém dítě žije. Rodina a zázemí často ovlivňují právě duševní a fyzickou stránku dítěte. Pokud nastanou v rodině a prostředí nějaké problémy, negativně to ovlivňuje dítě a jeho celkový výkon. Dochází pak ke špatnému vnímání v celkovém procesu vyučování a *„tyto děti mají zpravidla nedostatky v počátečním čtení, neboť zanedbáváním předcházejícího učiva ztrácejí návaznost k dalšímu učivu, které na zvládnutí předcházejícího staví.“* (Linhart, Turková 1984, s. 42)

Také Toman popisuje nevhodné prostředí jako příčinu zaostávání, doplňuje ještě další příčiny a definuje je takto: *„nestimulativní rodinná výchova, dlouhodobá nemocnost, snížený intelekt, malé smyslové vady nebo vývojová porucha čtení – dyslexie.“* (Toman, 2007, s. 50). Uvádí, že lze docílit nápravy, a to prostřednictvím důkladné domácí přípravy, motivace a budování kladného vztahu ke čtení. Dále připisuje jako možnou příčinu zaostávání ve čtení dlouhodobou absenci. Následkem je, že dítě neprošlo všemi

fázemi počátečního nácviku čtení, a proto se cítí ve čtení nejistě. Důležité je s dítětem vše individuálně docvičit.

Z těchto poznatků vyplývá, že je řada příčin, které ovlivňují proces čtení, a učitelé na ně musí reagovat. *„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.“* (Křivánek, Wildová 1998, s. 98)

5.2 Práce se zaostávajícími čtenáři

Pokud je zaostávajícím čtenářem dítě z nepodnětného prostředí nebo dítě dlouhodobě nemocné, pak podle Tomana (1991) lze potíže odstranit domácím procvičováním, vhodnou motivací, kontrolou nebo doučováním ve škole, kde žák společně s učitelem procvičuje učivo, které bylo zameškáno.

Podle Jiráska, Matějčka, Žlaba (1966) obecně platí, že při práci se zaostávajícími čtenáři je důležité k jednotlivým čtenářům přistupovat individuálně, budovat kladný vztah ke čtení a podpořit dítě, které si myslí, že se mu ve čtení nedaří.

Matějček píše o obecných zásadách jako o zásadách, které *„představují současně základní podmínky úspěchu a bylo by tedy jen dobře, aby byly splněny, pokud možno všechny.“* (Matějček, 1974, s. 154)

Ve své publikaci tyto zásady Matějček (1993) definuje takto:

- východiskem k nápravné péči je využíváno diagnostického rozboru žáka;
- postup nápravy musí být přizpůsoben konkrétnímu případu;
- klidná, přátelská a léčebná atmosféra;
- komplexnost při nápravě;
- dobrý začátek;
- důležité je udržet zájem dítěte;
- vybírání nápravných metod musí být vhodné a metody musí být účelné;
- náprava dyslexie je považována jako chronický diagnostiko-terapeutický pokus;
- důležitý je realistický pohled při odhadu prognózy;
- snaha o zajištění budoucí cesty dyslektického žáka.

Fabiánková, Havel, Novotná (1999) nabízejí metody, které přinesly dobré výsledky při práci s dyslektickými žáky, např. 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 a metoda bzučáku.

6 DIAGNOSTIKA ČTENÁŘSKÉHO VÝKONU

Wagnerová (1996) popisuje, že Václav Příhoda byl toho názoru, že je nutné testovat žáky při nácvičce čtení. Jarmila Hřebejková byla stejného názoru a tvrdila, že *„pravidelná kontrola pomocí diagnostických testů pomáhá nejen žákům, ale vede i ke zkvalitnění práce učitele.“* (Wagnerová, 1996, s. 35). Wagnerová dále konstatuje, že testy neslouží k hodnocení. Hřebejková sestavila tři diagnostické prověrky, aby zjistila čtenářskou úroveň žáků. První zadávala v listopadu, druhou na konci prvního pololetí a třetí na konci března. Text byl pro žáky neznámý a postupně se zvětšoval jeho obsah a zároveň zmenšovala velikost písma.

Podle Tomana (1991) při testování vytváříme klidnou atmosféru a učitelé si zaznamenávají pomocí značek chyby proti správnosti, plynulosti a výraznosti. Žáci také prokazují porozumění textu, a to reprodukcí přečteného, učitel jim smí pomoci návodnými otázkami. Diagnostikou zjišťujeme úroveň čtenářské dovednosti. Toman ve své publikaci rozděluje diagnostiku na diagnostiku průběžnou, která probíhá během celého školního roku prostřednictvím slabikářů a čítanek, a diagnostiku komplexní, která probíhá dvakrát až třikrát ročně (na začátku, uprostřed a na konci školního roku). Ve druhém ročníku je komplexní diagnostika výběrová a zaměřuje se na jednotlivce - zaostávající čtenáře. U obou typů diagnostik platí, že žáci čtou texty neznámé a neprocvičené.

Fabiánková, Havel, Novotná (1999) uvádí, že při diagnostice čteného textu se ve druhém ročníku zaměřujeme hlavně na správnost a porozumění sledujeme pomocí pokládání otázek. Do záznamových archů si učitel zaznamenává chyby proti správnosti, plynulosti, výraznosti a zda žák čte s porozuměním. Je také důležité, zda si žák chyby při čtení opraví, pokud ano, je čtení uvědomělé. Fabiánková a kol. (1999) ve své publikaci zmiňují možnost využití zvukového záznamu, který nám při diagnostice ručí za objektivní hodnocení.

Krejčová (2019) je toho názoru, že vedle techniky je důležité sledovat porozumění, které považuje za nejdůležitější v celém procesu čtení.

Kucharská, Wildová (2012) konstatují, že diagnostiku lze využít pro další práci učitele, která bude přispívat k rozvoji čtenářské dovednosti u zaostávajícího čtenáře. Zároveň

tvrdí, že je nemožné provádět individuální diagnostiku u všech žáků, protože by učitel musel s žáky pracovat i po výuce.

Křivánek a Wildová (1998) se stejně jako ostatní autoři shodují na tom, že diagnostické prověrky neslouží ke klasifikaci a celkové hodnocení žáků by mělo probíhat citlivě, protože slouží jako motivace a ovlivňuje další rozvoj žáků. Z tohoto důvodu „by je učitel měl využívat především v případě, že jejich výsledky a závěry využije pro další individuální či skupinovou práci se žáky.“ (Křivánek, Wildová, 1998, s. 62)

6.1 Čtenářské nedostatky

„Převážnou část informací získává člověk prostřednictvím čtení. Nedostatečné zvládnutí čtení omezuje přísun informací, dítě není schopno prostřednictvím čtení získávat nové poznatky, učit se.“ (Křivánek, Wildová, 1998)

Toman (1991) uvádí, že učitel by měl odhalit časté chyby ve čtení, přijít na jejich příčinu a stanovit další postup, který žákům pomůže tyto nedostatky odbourat. Při nesprávném čtení dochází k odchylkám od čteného. Tyto chyby pozorujeme převážně v počátečních fázích. *„Projevují se záměnou, přidáváním, vynecháváním, přehazováním, komolením hlásek, slov a slabik ve čteném textu.“* (Toman, 1991, s. 34). Fabiánková, Havel, Novotný (1999) ještě přidávají opakování hlásek, slabik a slov a přesmykování.

Na rozdíl od správného čtení má čtení uvědomělé podle Fabiánkové, Havla a Novotné (1999) několik podob. Žáci mohou rozumět povrchně nebo přesně. Hlavním cílem je čtení uvědomělé, ať už žáci čtou hlasitým nebo tichým čtením. Toman (1991) konstatuje, že učitel by měl vybírat přiměřeně náročné texty, které odrážejí dětské zájmy. Pro lepší porozumění je nutné zařadit motivaci a procvičovat slovní zásobu. Vždy je třeba provést zkoušku, zda žáci porozuměli přečtenému. Pokud dítě neporozumí čtenému textu, pak hovoříme o čtení neuvědomělém. Zelinková (2009) dodává, že pokud dítě špatně zvládá techniku čtení, tzn. dlouho si vybavuje názvy písmen, pomalu provádí jejich syntézu ve slovo, je k tomu potřeba velká pozornost a následně už není prostor pro porozumění.

Za chybu proti plynulosti a následně tedy čtení neplynulé se považuje podle Fabiánkové, Havla, Novotné (1999) „náhlá, ničím nezdůvodněná změna tempa, např. náhlé zpomalení.“

Toman (1991) označuje za nejčastější chyby proti plynulost hláskování, sekané, později vázané slabikování, opakování slov nebo jejich částí a nefunkční pauzy mezi slovy. Zvláštním případem je dvojitý čtení slova, které provádí žáci hlavně v začátcích. Jde o to, že žák si potichu přečte slovo po slabikách a pak ho nahlas řekne celé.

Zelinková (1994) také uvádí dvojitý čtení jako chybu proti plynulosti a říká, že k němu může dojít, pokud je u žáka rychlý přechod z etapy slabikování do etapy plynulého čtení. U dobrých čtenářů postupně vymizí, ale u dyslektiků ne a následně se špatně odstraňuje.

Příčinou nevýrazného čtení podle Tomana (1991) je špatná technika čtení a čtení neuvědomělé. Mezi chyby proti výraznosti řadí špatnou intonaci, přízvukování nebo frázování. Žáci nejvíce chybují v intonaci u vět tázacích. Při přízvukování časté chyby definujeme kladením přízvuku na každou slabiku nebo kladení přízvuku na první slabiku slova za předložkou. Špatné frázování je pak definováno jako „nerespektování gramatických, logických a psychologických pauz.“ (Toman, 1991, s. 46)

6.2 Nesprávné čtecí návyky

Nesprávné čtecí návyky je třeba podle Tomana (1991) diagnostikovat a snažit se o jejich nápravu hned v počátcích, neboť mají negativní dopad na čtení správné, plynulé, uvědomělé a výrazné. „Mezi nejzávažnější z nich patří: ukazování prstem, obtížné přecházení zrakem na nový řádek a pohyby mluvidel spjaté s polohlasitým čtením.“ (Toman, 1991, s. 47)

Toman (1984) popisuje, že pokud si žáci čtený text ukazují prstem, soustředí se na jednotlivá písmena/slabiky, zužují zorné pole a čtou pomaleji. Místo ukazování si prstem, což žákům pomáhá k lepší orientaci v textu, volíme používání záložky, která nezužuje zorné pole a nezpomaluje čtení.

Toman (1991) vysvětluje obtížné přecházení zrakem na nový řádek tak, že žáci přeskakují řádky v textu nebo čtou znovu řádek, který již přečetli. Pro odstranění je

potřeba „vytvořit dovednost pohybovat očima po diagonále, a to z konce přečteného řádku na začátek řádku následujícího.“ (Toman, 1991, s. 48)

Papík (1992) mezi nesprávné čtecí návyky řadí nesoustředěnou pozornost, špatnou koncentraci, artikulaci při čtení a regresní pohyby. Podle něj „*tajemství úspěchu není jen v množství vynaloženého času, ale hlavně v koncentraci sil a pozornosti.*“ (Papík, 1992, s. 58). Nesoustředěné čtení má negativní dopad na všechny kvality čtení a současně roste počet chyb. Také Jošt (2009) vidí jako problém regresní pohyby. Ve své publikaci uvádí, že „*čtenář se při regresivních pohybech vrací zpět v rámci jednoho a téhož slova či k předchozí části textu.*“ (Jošt, 2009, s. 17). To pak čtenáře vede k pomalému čtení.

6.3 Dyslexie

Podle Zelinkové (2008) dyslexie neznámá jen potíže se čtením, které mohou mít žáci a které mají různé příčiny, jako je například málo podnětné rodinné prostředí, častá onemocnění, špatná výuka, špatně zvolená metoda nebo školní nezralost, ale jde o poruchu, u které je „*patrný především rozdíl mezi úrovní rozumových schopností a čtením.*“ (Zelinková, 2008, s. 39)

Matějček (1993) píše, že pro dyslexii není jedna definice, se kterou by všichni souhlasili. Ve své publikaci zmiňuje několik definic a jednou z nich je definice, kterou pokládá Světová federace neurologická (Dallas, 1968): „*Specifická vývojová dyslexie je porucha projevující se neschopností naučit se číst, přestože se dítěti dostává běžného výukového vedení, má přiměřenou inteligenci a sociokulturní příležitost.*“ (Matějček, 1993, s. 19)

Mrázová (1994) se zmiňuje o tom, že Heveroch (1904) jako první pojednává o dyslexii ve článku nazvaném *Jednostranná neschopnost naučit se číst a psát při jinak znamenité paměti*. Dále Mrázová ve své publikaci popisuje názory Matějčka, které se shodují s již zmíněnými definicemi, a to, že je značný rozdíl mezi rozumovou složkou a schopností číst. Dále přidává, že ji můžeme pozorovat u žáků už od začátku školní docházky.

Naopak Jirásek, Matějček, Žlab (1966), kteří používají termín dyslexie nebo také vývojová dyslexie, tento termín vysvětlují tak, že žák k dyslexii může svým vývojem teprve dojít. U někoho je zřejmá již od začátku, kdy si plete jednotlivá písmena, nebo

později, kdy žák nedokáže provádět syntézu písmen ve slabiky a následně ve slova, anebo ještě déle, kdy nedokáže číst plynule.

Mrázová (1994) dále uvádí příčiny dyslexie, řadí mezi ně školní nezralost, neurotický podklad a dědičnost a jako příznaky dyslexie zmiňuje záměny tvarově podobných hlásek, vynechávání nebo přidávání hlásek, dvojí čtení, neschopnost orientace v prostoru, narušenost schopnosti analýzy a narušenost schopnosti pro rytmus.

Další příznaky uvádí také Zelinková (2008), jde o špatnou techniku čtení, nesprávné čtení a čtení bez porozumění. Dyslektik čte zpravidla pomaleji a slova, která přečetl hádá nebo domýšlí a nepamatuje si přečtený text.

Křivánek, Wildová (1998) konstatují, že dyslexie zasahuje celou osobnost žáka a ovlivňuje jeho vztahy ve společnosti. *„Rozhodně však platí, že dyslexii lze vnímat i jako dar, který navzdory všem útrapám, jež člověku přináší, mu někdy velmi pozitivně pomáhá v poznání sebe samého a naučí ho výjimečně dobře využívat svých schopností.“* (Zelinková, 2008, s. 26)

II. VÝZKUMNÁ ČÁST

7 CÍLE A PŘEDPOKLADY VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ

Učitelé při výuce elementárního čtení mají možnost výběru ze tří metod, metody analyticko-syntetické, metody genetické a metody Sfumato. Hlavním cílem výzkumné části bylo zmapovat a porovnat úroveň čtenářských dovedností u žáků druhého ročníku, kteří se učili číst rozdílnými metodami čtení.

Výzkum byl proveden ve třech základních školách. Dvě školy se nachází ve městě Blatná (v jedné škole vyučují učitelé metodou genetickou a ve druhé metodou Sfumato). Třetí škola se nachází ve městě Kájov, kde je čtení vyučováno metodou analyticko-syntetickou.

Prostřednictvím diagnostických prověrek a záznamu na diktafon bylo možno sledovat a zaznamenávat čtenářské nedostatky a chyby proti správnosti, plynulosti, výraznosti a porozumění. První diagnostická prověrka byla zadána v lednu 2022, druhá diagnostická prověrka poté v květnu 2022. Obě diagnostické prověrky byly zadávány stejným žákům ve stejných třídách.

Dalším cílem bylo také zjistit, jaké nedostatky s sebou jednotlivé metody přináší, dozvědět se o těchto metodách více a odnést si tak určité poznatky do mé budoucí praxe.

Na základě literatury jsem předpokládala, že u žáků, kteří se učili číst analyticko-syntetickou metodou, budu moci pozorovat chyby proti plynulosti, a to v podobě vázaného případně sekaného slabikování, protože tito žáci se slabikou při čtení pracovali. U genetické metody jsem předpokládala, že žáci budou číst s porozuměním a že některým žákům bude dělat problém čtení dlouhých slov, případně si tato slova budou domýšlet z důvodu špatné sluchové paměti, která je pro genetickou metodu důležitá. U metody Sfumato jsem opět předpokládala dobré porozumění a zároveň nejmenší rozdíly v úrovni čtení mezi jednotlivými žáky, a to z důvodu, že autorka této metody hovoří o správném čtení pro všechny žáky.

8 POUŽITÉ METODY

Pro výzkumnou část byly použity dvě metody – metoda pozorování a diagnostický text *Zajíček*.

Pozorování

Pokud mluvíme o pozorování, pak podle Čápa (2001) mluvíme o metodě standardizované. Dalšími standardizovanými metodami jsou například rozhovor nebo dotazník. Tyto metody jsou praxí ověřené, učitelům doporučované a dají se využívat v běžném procesu.

Podle Dvořákové (2000) má učitel při výběru metody důležitou roli a pozorování považuje za jednu z nejběžnějších metod diagnostiky, díky které lze velmi dobře zmapovat okolní prostředí a situaci kolem nás. Pokud je pozorování používáno k diagnostice, mělo by být naplánované a mělo by směřovat ke stanovenému cíli. Pozorování je možno použít pro jednotlivce nebo celou skupinu, mluvíme o pozorování individuálním nebo skupinovým.

Dalším pozorováním může být pozorování systematické. Systematické pozorování bylo použito ve výzkumné části. Toto pozorování je dle Dvořákové (2000) označováno jako jedno z nejúčinnějších. Na začátku byl stanoven cíl a společně s ním připraveny potřebné pomůcky (diagnostický text, diktafon, záznamové archy).

Na základě pozorování bylo možno zjistit a odhalit určité čtenářské nedostatky a dále také pozorovat návyky, které žáci při čtení dodržují, sledovat řečový projev a neverbální komunikaci.

Jak píše Švec (2009) přímé sledování je prováděno tehdy, pokud se pozorovatel účastní pozorování, tedy je přítomen osobně. Důležité je, aby pozorovaný žák nebyl rušen. Pokud se pozorovatel pozorování neúčastní a analyzuje výsledky ze záznamu, jde o pozorování nepřímé.

V průběh šetření proběhly oba typy pozorování. Nejprve jsem žáky druhé třídy pozorovala přímo. Pozorovala jsem jejich projevy stresu, což nebylo cílem diplomové práce, ale díky tomu jsem mohla zaznamenat strach žáka a následně mu pomoci, aby se cítil lépe a mohl tak při čtení podat svůj standardní výkon. Dále má snaha směřovala

k tomu, aby žáci nebyli ničím rušeni, po zapnutí diktafonu jsem se vyvarovala jakéhokoliv pohybu, zvuku apod. a žáky jsem oslovila až po uplynutí jedné minuty, během které měli číst. Pro mou práci bylo stěžejní pozorování nepřímé, které bylo prováděno prostřednictvím nahrávek, díky kterým jsem mohla výsledky zaznamenat a následně analyzovat.

Diagnostické prověrky

Obecným cílem diagnostických prověrek je ověřovat úroveň čtení. Učitel díky nim může odhalit a následně opravit chyby, kterých se žáci dopouští, a zabránit tak fixaci chyb, ke kterým by později mohlo dojít. Učitel by měl každou diagnostickou prověrku vyhodnotit, nikoliv však hodnotit, neboť mu slouží především jako zpětná vazba, díky které může stanovit následnou práci s žáky, u kterých se chyby vyskytovaly.

Texty si učitelé mohou zhotovit sami nebo využít texty, které jsou součástí metodických příruček. Text by měl být žákům neznámý a přiměřeně náročný. Na každého žáka si učitel připraví záznamový arch a pomocí grafických značek zaznamenává chyby proti správnosti, plynulosti, výraznosti a uvědomělosti. Diagnostické prověrky zadáváme v prvním ročníku obvykle tři, v některých případech i čtyři a probíhají v listopadu, lednu a březnu. Některé mohou být posunuté až na měsíc duben či květen. Měsíce jsou pouze doporučené a učitel zadání prověrek může přizpůsobit čtenářské úrovni žáků. Na začátku školního roku v první diagnostické prověrce žáci čtou zpravidla jednu větu, zhruba v pololetí ve druhé dvě až tři věty a na konci školního roku ve třetí několik vět. Velikost písma je přizpůsobena období a postupně se písmo zmenšuje. Od pololetí se u žáků zaměřujeme také na porozumění, žáci pak čtou věty typu „*Na lavici leží sešit. Podej mi ho., Namaluj pět koleček*“.
(Fabiánková, Havel, Novotná, 1999, s. 70)

Fabiánková, Havel, Novotná (1999) popisují v jednotlivých ročnících jistý rozdíl v zadávání a analyzování diagnostických prověrek. „*Zatímco prověřování čtenářského výkonu v prvním ročníku má především funkci diagnostickou, v dalších ročnících sledujeme také základní znaky hlasitého čtení, ke kterým patří: správnost, porozumění textu, způsob čtení, který charakterizuje plynulost.*“ (Fabiánková, Havel, Novotná, 1999, s. 71)

Texty pro žáky druhého ročníku by měly mít přiměřeně velké písmo, přiměřeně dlouhý obsah se srozumitelným dějem a měly by obsahovat přibližně sto slov. Přestože rychlost není hlavním kritériem, je doporučeno zaznamenat si, kolik slov za stanovenou dobu žák přečetl.

Pro diagnostiku čtenářských nedostatků byl zvolen text *Zajíček*, který je z hlediska náročnosti pro žáky druhé třídy vhodný. Díky diagnostickému textu bylo možno objektivně otestovat žáky jednotlivých tříd a pozorovat čtenářské nedostatky, kterých se žáci dopouštěli. Objektivní testování bylo zaručeno tím, že text byl pro všechny žáky neznámý a nový, nikdo se na text nemohl připravit, a tak text spolehlivě odhalil dovednost čtení. Čtenářské nedostatky v různých podobách mohly být zachyceny díky pestrosti daného textu. Text obsahuje slova krátká, dlouhá, obvyklá, neobvyklá, jednoslabičná, víceslabičná, slova s otevřenými a uzavřenými slabikami, slova se shluky souhlásek, dále jsou v textu různé druhy vět podle postoje mluvčího, což umožňuje sledovat chyby proti výraznosti, zda žáci dodržují správnou intonaci apod. Diagnostický test v podobě textu tedy splňoval to, co by každý diagnostický test splňovat měl: objektivnost, validitu a reliabilitu.

9 CHARAKTERISTIKA ZKOUMANÉHO SOUBORU A PRŮBĚH ŠETŘENÍ

Výzkumné šetření začalo v lednu 2022 zadáním první diagnostické prověrky a pokračovalo v květnu 2022 zadáním druhé diagnostické prověrky. Vzhledem k cíli diplomové práce, jímž je zahrnout do výzkumu všechny tři metody výuky elementárního čtení, jsem si do výzkumu vybrala jednu základní školu v Kájově a dvě základní školy v Blatné. V každé z těchto škol se uplatňuje jiná metoda výuky čtení. V první základní škole učitelé vyučují metodou analyticko-syntetickou, ve druhé metodou genetickou a ve třetí metodou Sfumato.

Šetření probíhalo vždy po telefonické domluvě s ředitelkami jednotlivých škol. Ve všech třech školách se mi všichni snažili maximálně vyhovět. Po domluvě s třídními učitelkami mi pro každou třídu byla vyhrazena jedna místnost.

Ve všech třech školách byl prováděn stejný postup, nejprve jsem se představila celé třídě a seznámila je s důvodem mé návštěvy. Snažila jsem se o navození příjemné atmosféry, aby žáci nebyli stresováni a mohli tak číst co nejpřirozeněji.

Pro všechny žáky byl připraven stejný text. Žáci přicházeli a četli jednotlivě, aby měl každý stejné podmínky a pro všechny byl text zcela neznámý. Pro výzkum byl vybrán diagnostický text „Zajíček“. Žáci četli nahlas a při čtení byli zaznamenáváni na diktafon. Po uplynutí jedné minuty byli zastaveni a jejich úkolem bylo říci, o čem četli. V případě, že si žáci nebyli jisti, byly jim poskytnuty kontrolní otázky, které jejich porozumění prokazovaly. Po skončení šetření jsme se opět všichni sešli ve třídě, kde jsem žáky pochválila, poděkovala jim a společně jsme se rozloučili.

Po zadání obou prověrek následoval rozbor všech nahraných žáků. V každé třídě bylo zaznamenáno 15 žáků, celkem tedy bylo zaznamenáno 45 žáků v lednu a za 4 měsíce v květnu se celý proces opakoval. Celkem tedy bylo analyzováno 80 nahrávek. Díky nahrávkám z diktafonu byly odhaleny chyby, které se u žáků objevovaly. Tyto chyby byly zapisovány pomocí grafických značek do záznamových archů.

Pozornost byla zaměřena na chyby proti správnosti, plynulosti, výraznosti a zkoumáno bylo také to, zda je porozumění dobré, částečné nebo žádné.

Chyby proti správnosti:

- záměna písmen, slabik, slov, vynechávání a přidávání písmen, slabik, slov, komolení

Chyby proti plynulosti:

- sekané slabikování, vázané slabikování, dvojitě čtení, nakusování slov, opakování slabik nebo slov, nefunkční pauzy

Chyby proti výraznosti:

- intonace, slovní přízvuk, kultura a technika řeči (dech, hlas, výslovnost)

10 VÝSLEDKY VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ A JEJICH ANALÝZA

V této kapitole jsou popsány chyby, které žáci udělali při zadání obou diagnostických prověrek. Přestože jsme se na rychlost nesoustředili a nebyla naším cílem, žáci četli po dobu jedné minuty a pak byli zastaveni. U některých žáků docházelo také ke špatné výslovnosti určitých hlásek, převážně hlásek r a ř, což bylo také zaznamenáváno, protože pokud měl žák špatnou výslovnost hlásky, nebylo to ve výzkumu zaznamenáváno jako chyba proti správnosti. Na základě analýzy záznamových archů jsou zde zpracovány a následně porovnány výsledky jednotlivých metod.

10.1 První diagnostická prověrka

První diagnostická prověrka byla zadána v lednu 2022. Do výzkumného šetření bylo zapojeno z každé třídy 15 žáků, celkem tedy 45 žáků.

Ve všech třech třídách probíhala diagnostika po dobu jedné vyučovací hodiny, během které za mnou žáci jednotlivě docházeli do vedlejší místnosti. Ostatní žáci pokračovali v učivu s paní učitelkou. Každý četl hlasitě po dobu jedné minuty. Pro svůj výzkum jsem zvolila diagnostický text „Zajíček“, který byl pro všechny žáky zcela neznámý. Po uplynutí jedné minuty jsem každého žáka zastavila a ptala se na porozumění. Následně se vrátil do třídy, kde pokračoval ve výuce.

Žáci byli zaznamenáváni na diktafon a následně již mimo budovy škol proběhla analýza těchto nahrávek, všechny chyby byly zapsány do záznamových archů a následně vyhodnoceny. Diagnostika byla zaměřena na chyby proti správnosti, plynulosti, výraznosti a sledovali jsme také, zda žáci čtou s porozuměním.

Vázané slabikování nebylo zaznamenáváno jako chyba, neboť pro žáky druhého ročníku je vázané slabikování v první polovině školního roku v pořádku a k plynulému čtení přecházíme až ve druhé polovině druhého ročníku.

10.1.1 Chyby proti správnosti

Pozornost jsme zaměřovali na to, zda žáci zaměňují písmena, slabiky nebo slova. Zaznamenáváno bylo také vynechávání nebo naopak přidávání písmen, slabik, popř. slov a v neposlední řadě také komolení slov, ke kterému u všech metod docházelo ojediněle.

Čtení analyticko-syntetickou metodou

U žáků, jejichž nácvik čtení probíhal metodou analyticko-syntetickou, bylo analyzováno 51 chyb proti správnosti.

Tab. 1 Záznam chyb proti správnosti u metody analyticko-syntetické

Chyby proti správnosti	Celkový počet	Čtenářské nedostatky žáků
Záměna písmen	23	n→z, e→i, a→o, t→j, h→p, i→u, l→t, t→n, i→í, ř→r, ě→e, a→á, š→č
Záměna slabik, slov	8	prohlédnout→proběhnout, vypravovat→vyprávět, ptáčkové→ptáčci, nejjemnější→nejmenší, těšil→ješil, včelách→vlčá srncích→smrcích
Vynechávání a přidávání	19	procházku→pocházku, byl rád→a byl rád, plnou→úplnou, velikém→velkém, nacházel→nacháze, plnou→plno, luka→louky, prosil→prosí, ptáčkové→páčkové, velikém→veliké, sotva→sota, včelách→včelkách, přidávání písmene a místo čárky nebo pomlčky
Komolení	1	dohledu→odhladu

Zdroj: vlastní šetření

K záměně písmen došlo u 12 žáků a analyzováno bylo 23 chyb. Nejčastěji žáci zaměňovali samohlásky, ve čtyřech případech to byla záměna samohlásky i na e. Značný problém byl také v délce samohlásek. V záměně slabik či slov chybovalo 6 žáků a zaznamenáno bylo 8 chyb, dvakrát byla zaznamenána chyba ve slově vypravovat, kdy žáci četli vyprávět.

Ve vynechávání nebo přidávání bylo analyzováno 19 chyb a těchto chyb se dopustilo 10 žáků. Třikrát žáci četli plno místo plnou. Slovo velikém přečetli dva žáci jako velkém a slovo prosil dva žáci četli jako prosí. Ke komolení došlo pouze v jednom případě, a to ve slově dohledu.

Čtení genetickou metodou

Žáci, kteří se učili číst metodou genetickou, udělali celkem 41 chyb proti správnosti.

Tab. 2 Záznam chyb proti správnosti u metody genetické

Chyby proti správnosti	Celkový počet	Čtenářské nedostatky žáků
Záměna písmen	10	n→s, a→á, c→č, u→o, l→r, o→a
Záměna slabik, slov	13	vesele→v lese, vše→věc, vypravovat→vyprávět, srncích→smrcích, sám→smát, plnou→půl, že→až, nejjemnější→nejmenší, o včelách→ovečkách, ptáku→ptákovi
Vynechávání a přidávání	15	velikém→velkém, o včelách→a o včelách, luka→louka, květinách→větínách, sedl→sel, včelách→včelkách, prohlédnout→pohlédnout, už prosil→a už prosil
Komolení	3	květinách→květinákuch, prosil→prosli, sotva→stova

Zdroj: vlastní šetření

V záměně písmen chybovalo 6 žáků a bylo zaznamenáno 10 chyb. Nejčastěji zaměňovali žáci písmeno o s písmenem a. V záměně slabik, příp. slov chybovalo 8 žáků a zaznamenáno bylo 13 chyb.

15 chyb bylo zaznamenáno ve vynechávání nebo přidávání a této chyby se dopustilo 9 žáků. Nejčastěji chybovali ve slově velikém, v tomto slově udělalo chybu celkem 6 žáků a ve slově včelách chybovali žáci 2. Ke komolení slov došlo ve 3 případech.

Čtení metodou Sfumato

Na Základní škole v Blatné, kde učitelé k nácvičku čtení využívají metodu Sfumato, udělali žáci 26 chyb proti správnosti.

Tab. 3 Záznam chyb proti správnosti u metody Sfumato

Chyby proti správnosti	Celkový počet	Čtenářské nedostatky žáků
Záměna písmen	9	m→h, o→a, o→e, ch→z
Záměna slabik, slov	7	líbí→líbilo, srncích→smrcích, vypravovat→vyprávět, hlavičku→hlavu, jít→mít, vesele→visel, líbí→bílí
Vynechávání a přidávání	9	lesy→les, luka→louka, plnou→plno, nacházel→naházel, prohlédnout→uprohlédnout, velíkém→velkém, vynechání slabiky se
Komolení	1	věci→veči

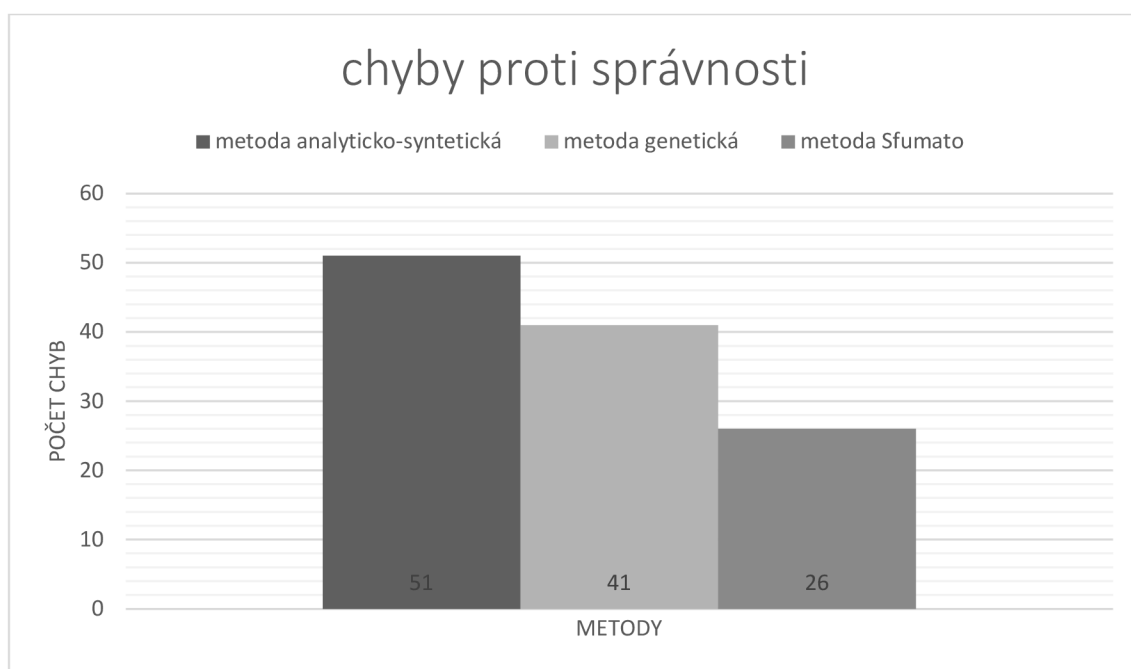
Zdroj: vlastní šetření

K záměně písmen došlo u 7 žáků a chyb bylo zaznamenáno 9. Nejčastěji byla zaměňována samohláska o za a, k této záměně došlo celkem pětkrát. Ve dvou případech žáci zaměnili písmeno m za h. U záměny slabik příp. slov chybovalo 5 žáků a bylo zaznamenáno 7 chyb.

Ve vynechávání nebo přidávání chybovalo 6 žáků a dopustili se celkem 9 chyb. Ke komolení došlo pouze v případě jednoho chlapce.

Mezi jednotlivými metodami je v těchto chybách značný rozdíl. Z grafu je možno vyčíst počty chyb proti správnosti, kterých se žáci jednotlivých tříd dopustili.

Graf 1 Chyby proti správnosti – porovnání jednotlivých metod



Zdroj: vlastní šetření

Nejvíce chybovali žáci vyučování metodou analyticko-syntetickou. Tito žáci chybovali v 51 případech. Žáci vyučování metodou genetickou se dopustili 41 chyb. Nejmenší počet chyb udělali žáci, jejichž výuka dovednosti čtení probíhala metodou Sfumato, u těchto žáků bylo analyzováno 26 chyb.

10.1.2 Chyby proti plynulosti

V této kapitole je popsáno, jakých chyb se žáci dopouštěli v plynulosti. Za chyby proti plynulosti bylo považováno – sekané slabikování, dvojité čtení, nakusování slov, opakování slov a nefunkční pauzy při čtení.

Čtení analyticko-syntetickou metodou

Ze záznamových archů bylo analyzováno celkem 39 chyb proti plynulosti.

Tab. 4 Záznam chyb proti plynulosti u metody analyticko-syntetické

Chyby proti plynulosti	Celkový počet
Sekané slabikování	8
Dvojitě čtení	1
Nakusování slov	17
Opakování	12
Nefunkční pauzy	1

Zdroj: vlastní šetření

Nejvíce se objevovalo nakusování slov, tuto chybu udělalo celkem 11 žáků a zapsáno bylo 17 chyb. Tato chyba se vícekrát opakovala u slov srncích, nacházel a zpívali.

Druhou nejčastější chybou bylo opakování slov. Chybovalo 7 žáků a celkem bylo zopakováno 12 slov.

Sekané slabikování bylo pozorováno u 6 žáků a proběhlo celkem u 8 slov. Ve větší míře bylo možno pozorovat slabikování vázané, což jsme jako chybu nezaznamenávali.

Dvojitě čtení se objevilo pouze jednou a stejně tak nefunkční pauza. Dvojitě čtení proběhlo u slova ptáčekové.

Čtení genetickou metodou

U čtenářů, kteří čtou dle genetické metody, bylo zaznamenáno celkem 63 chyb proti plynulosti.

Tab. 5 Záznam chyb proti plynulosti u metody genetické

Chyby proti plynulosti	Celkový počet
Sekané slabikování	2
Dvojitě čtení	32
Nakusování slov	17
Opakování	4
Nefunkční pauzy	8

Zdroj: vlastní šetření

Nejčastější chybou bylo dvojitě čtení, ve kterém chybovalo 10 žáků a celkem bylo analyzováno 32 chyb. Jeden z chlapců tímto způsobem přečetl 9 slov. Žáci četli dvojitě ve většině případů u delších slov, nejvíce problémová slova byla – ptáčkové, dohledu, prohlédnout, nacházel a srncích.

S dvojitým čtením souvisí další chyba proti plynulosti, tou jsou nefunkční pauzy. U většiny žáků byla pozorována delší pauza právě před přečtení si slova po písmenkách nejprve pro sebe a následně nahlas. Této chyby se dopustilo celkem 6 žáků a chybovali v 8 případech. U 6 z nich byla pauza způsobena právě dvojitým čtením.

K nakusování slov došlo v 17 případech a chybovalo 8 žáků. Většinou šlo o slova, jejichž první slabika byla tvořena shlukem souhlásek. Jednalo se o slova – prosil, přístupné, ptáku, srncích, hrálo, včelách, prohlédnout, travičku. Dalšími slovy, která žáci nakusovali, byla delší slova např. nacházel, poskakoval, boběček, prohlédnut, vypravovat.

Sekané slabikování se vyskytovalo pouze u 2 žáků a každý chyboval jednou. Celkem tedy 2 chyby proti plynulosti v podobě sekaného slabikování. Opakování slov bylo zaznamenáno u 4 žáků a opět každý chyboval jednou.

Čtení metodou Sfumato

Celkem 34 chyb proti plynulosti bylo vyzorováno u žáků, kteří čtou metodou Sfumato.

Tab. 6 Záznam chyb proti plynulosti u metody Sfumato

Chyby proti plynulosti	Celkový počet
Sekané slabikování	0
Dvojitě čtení	1
Nakusování slov	13
Opakování	16
Nefunkční pauzy	4

Zdroj: vlastní šetření

Nejvíce chyb bylo u opakování slov, chybovalo 9 žáků a chyb bylo sečteno 16.

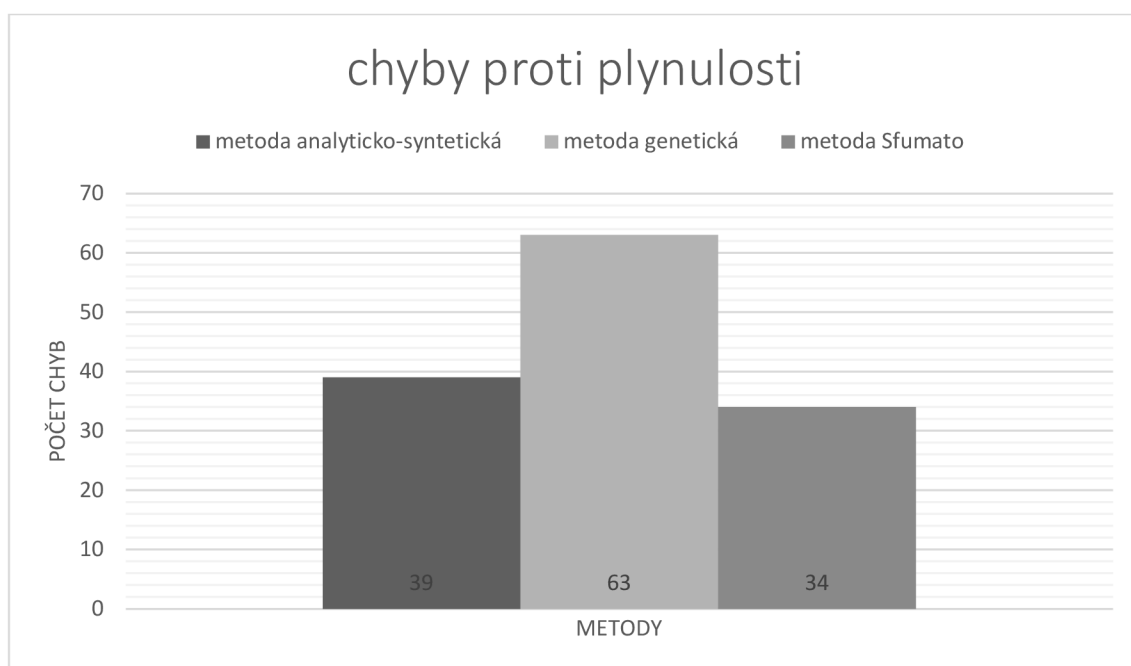
U 8 žáků došlo k nakusování slov, celkem udělali 13 chyb. Opakovaly se chyby u slov jako dohledu, hrálo, srcích.

Zaznamenali jsme celkem 4 chyby proti plynulosti v podobě nefunkčních pauz, kterých se dopustili 3 žáci. Ve třech případech byla nefunkční pauza pozorována před slovy, jejichž první slabika obsahovala shluk souhlásek.

Sekané slabikování se neobjevilo ani u jednoho žáka, dvojitě čtení pouze v jednom případě, a to ve slově dohledu.

Následující graf zaznamenává počty chyb proti plynulosti a jednotlivé metody porovnává. Nejvíce chybovali žáci, kteří byli vyučováni metodou genetickou, nejméně chybovali žáci vyučováni metodou Sfumato.

Graf 2 Chyby proti plynulosti – porovnání jednotlivých metod



Zdroj: vlastní šetření

Žáci vyučováni metodou genetickou celkově udělali 63 chyb. Mezi metodou analyticko-syntetickou a metodou Sfumato nebyl rozdíl příliš velký. Žáci vyučováni metodou analyticko-syntetickou se dopustili celkem 39 chyb proti plynulosti a žáci vyučováni metodou Sfumato chybovali ve 34 případech.

10.1.3 Chyby proti výraznosti

Následující kapitola přináší informace o tom, jakých chyb proti výraznosti se žáci jednotlivých základních škol dopustili. Soustředili jsme se na intonaci, slovní přízvuk, výslovnost jednotlivých hlásek a také na práci s dechem. Pokud byla intonace, slovní přízvuk, výslovnost hlásek nebo práce s dechem nesprávná, bylo to označeno jako chyba proti výraznosti. Žáci všech tří základní škol chybovali ve výraznosti minimálně. Většinou šlo o problémy s nedodržením interpunkce na konci věty, kdy žáci neklesali hlasem a pokračovali se čtením další věty. Nesprávný slovní přízvuk a chybování v něm nebylo zaznamenáno u žádného žáka.

Čtení analyticko-syntetickou metodou

V metodě analyticko-syntetické chybovalo 5 žáků. Tři z nich měli nesprávnou intonaci a u dvou dívek probíhala nesprávná práce s dechem. V této metodě se tedy objevilo celkem 5 chyb proti výraznosti.

Tab. 7 Záznam chyb proti výraznosti u metody analyticko-syntetické

Chyby proti výraznosti	Celkový počet chyb
Intonace	3
Slovní přízvuk	0
Výslovnost hlásek	0
Práce s dechem	2

Zdroj: vlastní šetření

U metody analyticko-syntetické byly zaznamenány 3 chyby v intonaci. Tito žáci, stejně jako žáci u metody genetické, opět neklesali hlasem na konci věty. U metody analyticko-syntetické nebyly zaznamenány žádné vady výslovnosti. Nesprávná práce s dechem se objevila u dvou dívek.

Čtení genetickou metodou

U metody genetické bylo celkově pozorováno 7 chyb proti výraznosti.

Tab. 8 Záznam chyb proti výraznosti u metody genetické

Chyby proti výraznosti	Celkový počet chyb
Intonace	2
Slovní přízvuk	0
Výslovnost hlásek	2 (hláska R)
Práce s dechem	3

Zdroj: vlastní šetření

Nesprávná intonace proběhla u dvou žáků a každý z nich chyboval jednou. Žáci neklesli hlasem na konci věty a pokračovali ve čtení věty následující. Jedna dívka a jeden chlapec měli problém s vyslovováním hlásky r. U tří žáků byla vypořádána nesprávná

práce s dechem. Jedna z dívek se nadechovala téměř za každým slovem a u chlapce bylo příčinou dvojitě čtení. Zadýchával se vždy ve chvíli, kdy slovo bylo přečteno nejprve potichu a následně nahlas.

Čtení metodou Sfumato

U metody Sfumato bylo analyzováno celkem 6 chyb proti výraznosti a celkem chybovalo 5 žáků.

Tab. 9 Záznam chyb proti výraznosti u metody Sfumato

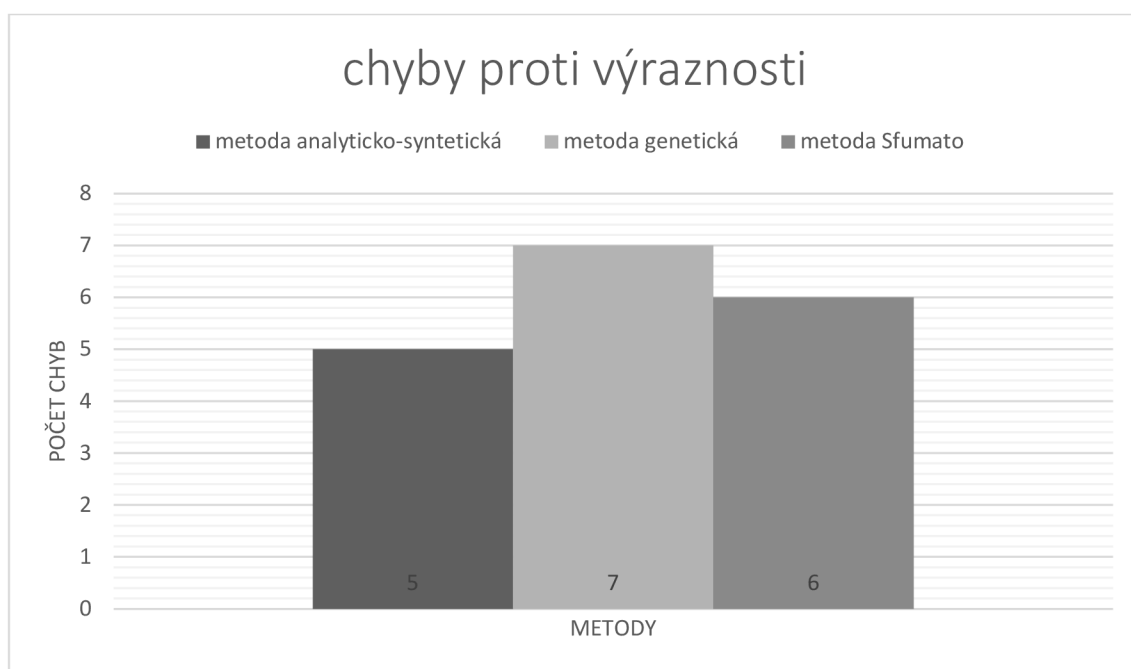
Chyby proti výraznosti	Celkový počet chyb
Intonace	2
Slovní přízvuk	0
Výslovnost hlásek	3 (hláska Ř)
Práce s dechem	1

Zdroj: vlastní šetření

V intonaci chyboval pouze jeden žák a dopustil se dvou chyb. Obě chyby byly opět v nedodržení interpunkčního znaménka na konci věty. Jedna věta dokonce končila na konci řádku, ale chlapec i přesto pokračoval ve čtení na řádku druhém. U třech žáků byla vyzorována špatná výslovnost hlásky ř. Tuto hlásku žáci vyslovovali jako hlásku z. Třídu navštěvoval také chlapec, který vyslovoval souhlásku r jako l, to ovšem nebylo bráno z hlediska jeho národnosti jako chyba. Špatná práce s dechem byla zaznamenána pouze u jednoho chlapce, ostatní žáci s dechem pracovali správně.

Graf zaznamenává, že v chybách proti výraznosti žáci nedělali mnoho chyb a rozdíl mezi jednotlivými metodami nebyl téměř žádný.

Graf 3 Chyby proti výraznosti – porovnání jednotlivých metod



Zdroj: vlastní šetření

Všichni žáci pracovali s výrazností velmi hezky. Žáci, kteří čtou metodou genetickou chybovali v 7 případech, žáci vyučováni metodou Sfumato v 6 případech a nejmenší počet chyb byl pozorován u žáků, kteří čtou metodou analyticko-syntetickou, ti chybovali pouze v 5 případech.

10.1.4 Porozumění textu

Čtení s porozuměním je velmi důležité, a proto byla ve výzkumu pozornost zaměřena také na něj. Po přečtení byli žáci tázáni na obsah. Jejich úkolem bylo převyprávět vlastními slovy přečtený text. Pokud si žáci nebyli jisti, byly jim poskytnuty kontrolní otázky, na které odpovídali a které jejich porozumění prokázaly. Do záznamového archu bylo porozumění zaznamenáváno jako dobré, částečné nebo žádné.

Čtení analyticko-syntetickou metodou

U metody analyticko-syntetické textu dobře porozuměli 3 chlapci a 4 dívky, celkem tedy 7 žáků. Částečně porozumělo 5 žáků – 2 chlapci a 3 dívky. Textu neporozuměl jeden chlapec a dvě dívky. U jedné z dívek se nevyskytovalo mnoho chyb, došlo k záměně a vynechání jednoho písmene, k opakování a ve dvou slovech k nakusování, přesto k porozumění textu nedošlo.

Čtení genetickou metodou

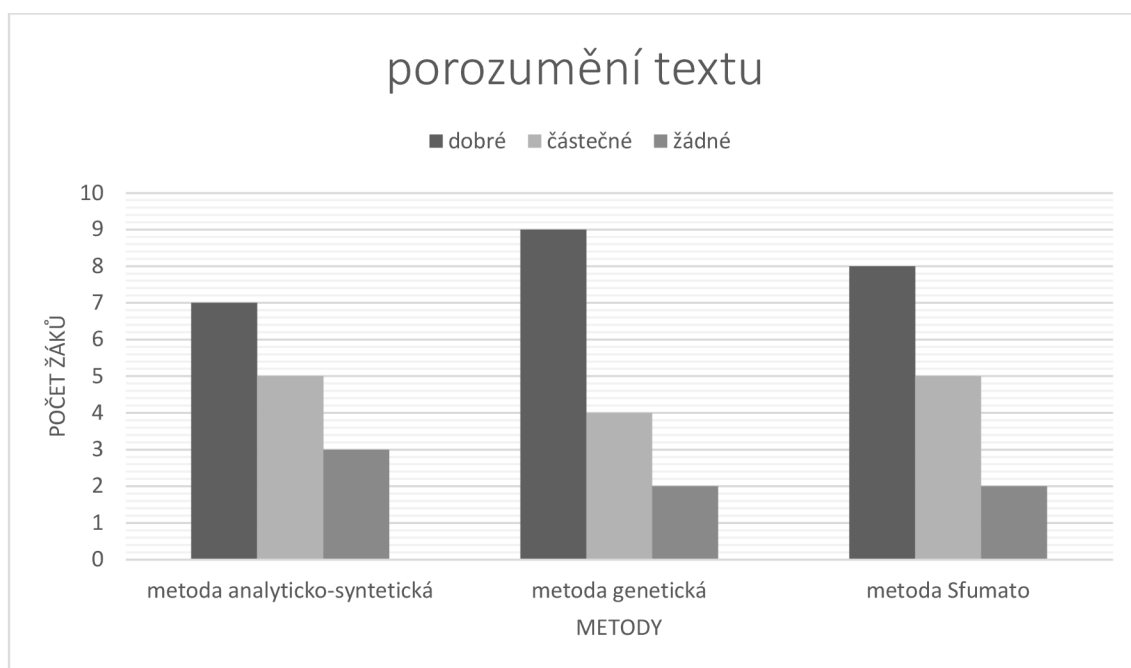
Z 15 čtenářů dobře porozumělo čtenému textu 9 žáků, z toho 6 dívek a 3 chlapci. Částečné porozumění bylo zaznamenáno u 4 žáků – 2 dívek a 2 chlapců. Jedna dívka a jeden chlapec textu neporozuměli. U chlapce se vyskytovalo dvojí čtení a dlouhé nefunkční pauzy, což mohlo zapříčinit neporozumění textu.

Čtení metodou Sfumato

Čtenáři čtoucí metodou Sfumato textu porozuměli v 8 případech. Obsah správně dokázalo shrnout 5 chlapců a 3 dívky. Částečně porozumělo textu celkem 5 žáků - 4 chlapci a 1 dívka. Dva chlapci této třídy neprokázali porozumění žádné. Ani u jednoho z chlapců nebyly ve čtení zaznamenány téměř žádné chyby. U jednoho z nich došlo k záměně a přidání jednoho písmena a u druhého se vyskytla pouze jedna chyba proti správnosti, a to záměna slova.

Další graf znázorňuje, jak žáci jednotlivých základních škol porozuměli čtenému textu. Žáci jednotlivých tříd jsou rozděleni do tří skupin na základě toho, zda porozuměli textu dobře, částečně nebo vůbec.

Graf 4 Porozumění textu – porovnání jednotlivých metod



Zdroj: vlastní šetření

Nejllepších výsledků dosáhli žáci, kteří četli metodou genetickou. U všech tří metod dominovalo porozumění dobré, a to lze považovat za dobrý výsledek. V porozumění částečném vynikali žáci čtoucí metodou Sfumato a metodou analyticko-syntetickou, v obou metodách částečně rozumělo čtenému textu 5 žáků. Textu neporozuměl stejný počet žáků, kteří četli metodou genetickou a metodou Sfumato.

10.2 Druhá diagnostická prověrka

Druhá diagnostická prověrka byla zadána v květnu 2022. Ve výzkumném šetření bylo opět zapojeno 45 žáků, 15 žáků z každé třídy. Byli zaznamenáváni a pozorováni stejní žáci, kteří byli pozorováni v lednu 2022.

Výzkumné šetření proběhlo podobným způsobem. Žáci opět četli diagnostický text *Zajíček* po dobu jedné minuty a byli zaznamenáváni na diktafon. Následně pak tyto nahrávky byly rozebrány a zaznamenány do záznamových archů.

Diagnostika opět probíhala po dobu jedné vyučovací hodiny, během které za mnou žáci jednotlivě docházeli a hlasitě četli zadaný text. Následně proběhla kontrola porozumění a poté se vrátili do třídy, kde pokračovali ve výuce.

Diagnostika čteného textu byla zaměřena na stejné chyby proti správnosti, plynulosti, výraznosti a uvědomělosti, jako tomu bylo u první diagnostické prověrky. Přibylo zaznamenávání vázaného slabikování jako chyby, neboť žáci druhého ročníku by ve druhé polovině školního roku měli číst plynule.

10.2.1 Chyby proti správnosti

V květnu stejně tak jako v lednu jsme výzkum zaměřili na chyby proti správnosti a pozornost byla zaměřena na záměnu, vynechávání a přidávání jednotlivých písmen, slabik a slov a na komolení slov.

Čtení analyticko-syntetickou metodou

U žáků, kteří se učili číst metodou analyticko-syntetickou, bylo chyb proti správnosti analyzováno celkem 44. U žáků došlo ke zlepšení a chybovali méně než při zadání první diagnostické prověrky.

Tab. 10 Záznam chyb proti správnosti u metody analyticko-syntetické

Chyby proti správnosti	Celkový počet	Čtenářské nedostatky žáků
Záměna písmen	23	p→u, i→e, e→i, n→d, a→e, ř→r, m→p, o→a, h→s, b→n, e→u, ch→z, h→ch
Záměna slabik, slov	3	hlavičku→hlavu, těšil→ještě, líbí→líbilo
Vynechávání a přidávání	17	prohlédnout→prohlédnut, velikém→velkém, naučil→naučili, jít→jí, toho→to, naučil→naučila, bobček→boček, o květinách→a o květinách, plnou→plno, mohl→pomohl
Komolení	1	prohlédnout→proléhnout

Zdroj: vlastní šetření

K nejčastějším záměnám došlo u samohlásek, žáci ve třech případech změnili i na e, a na e, o na a. Největší počet chyb byl pozorován u slova hrálo, kde žáci zaměňovali písmeno ř a r a četli sluníčko hrálo místo hřálo. V záměně písmen chybovalo celkem 11 žáků a bylo spočítáno 23 chyb. V záměně slabik a slov chybovali 3 žáci a každý se dopustil jedné chyby.

Stejně jako v první diagnostické prověrce, tak i ve druhé chybovalo 10 žáků. Žáci však chybovali méně a celkový počet chyb byl 17. Nejčastěji došlo opět k vynechání písmene i u slova velikém, dvě chyby byly vyzorovány u slova plnou a mohl. U jedné dívky často docházelo k záměně písmen i k vynechávání, tato dívka četla velmi rychlým tempem, což pomohlo být příčinou nepozorného čtení a následně těchto chyb. Slovo prohlédnout bylo jediným slovem, které bylo zkomoleno.

Čtení genetickou metodou

Čtenáři při čtení chybovali častěji než v první diagnostické prověrce, bylo spočítáno celkem 62 chyb proti správnosti. Tabulka značí jednotlivé chyby, kterých se žáci dopouštěli.

Tab. 11 Záznam chyb proti správnosti u metody genetické

Chyby proti správnosti	Celkový počet	Čtenářské nedostatky žáků
Záměna písmen	16	r→t, č→š, é→ě, a→á, h→b, z→j, p→n, t→h, a→u, o→a, a→o, z→n
Záměna slabik, slov	18	prohlédnout→proběhnout, srcích→smrcích, až→že, hlavičku→hlavu, vypravovat→vyprávět, včelách→všech, vše→však, ptáku→pátku, mohu→mnoho, nejjemnější→nejmenší, pořád→pro
Vynechávání a přidávání	27	plnou→plno, velikém→velkém, velikém→velké, luka→louka, těšil→těšili, dohledu→ohledu, mohl→mohla, jít na procházku→jít procházku, naučil→naučila, prosil→prosila, o květinách→a o květinách
Komolení	1	prohlédnout, porhlédnout

Zdroj: vlastní šetření

Celkem 9 žáků chybovalo v záměně písmen a bylo zaznamenáno 16 chyb. Žáci opět nejčastěji pletli písmena a, o jako tomu bylo v první diagnostické prověrce. Jeden žák dvakrát zaměnil písmeno z na j. Osm žáků zaměňovalo slabiky, popř. slova a chybovali v 18 případech. Žáci při čtení slova spíše domýšleli a nejčastější chyby se objevovaly ve slovech srcích, vypravovat, včelách a vše.

Celkem 27 chyb ve vynechávání nebo přidávání se dopustilo 13 žáků. Tyto chyby byly opět způsobené tím, že žáci četli taková slova, která znají, a domýšleli si. V 11 případech byla zaznamenána chyba ve slově velikém a čtyřikrát se objevila chyba ve slově luka. Jedna dívka zkomolila slovo prohlédnout.

Čtení metodou Sfumato

Žáci vyučování metodou Sfumato se dopustili 38 chyb proti správnosti.

Tab. 12 Záznam chyb proti správnosti u metody Sfumato

Chyby proti správnosti	Celkový počet	Čtenářské nedostatky žáků
Záměna písmen	19	m→h, ř→r, m→v, š→ě, č→š, h→p, s→z, →h, ě→e, a→á, a→e, e→a, e→i o→a, o→e
Záměna slabik, slov	7	líbí→líbilo, ptáku→pátku, srncích→smrcích, vesele→v lese, byl→aby
Vynechávání a přidávání	10	hlavičku→lavičku, velikém→veliké, luka→louka, že bude→ a že bude, prosil→prosi, velikém→velkém, o včelách→a o včelách, naučil→naučili, srncích→srcích
Komolení	2	velikém→velikohém, prohlédnout→prohláši

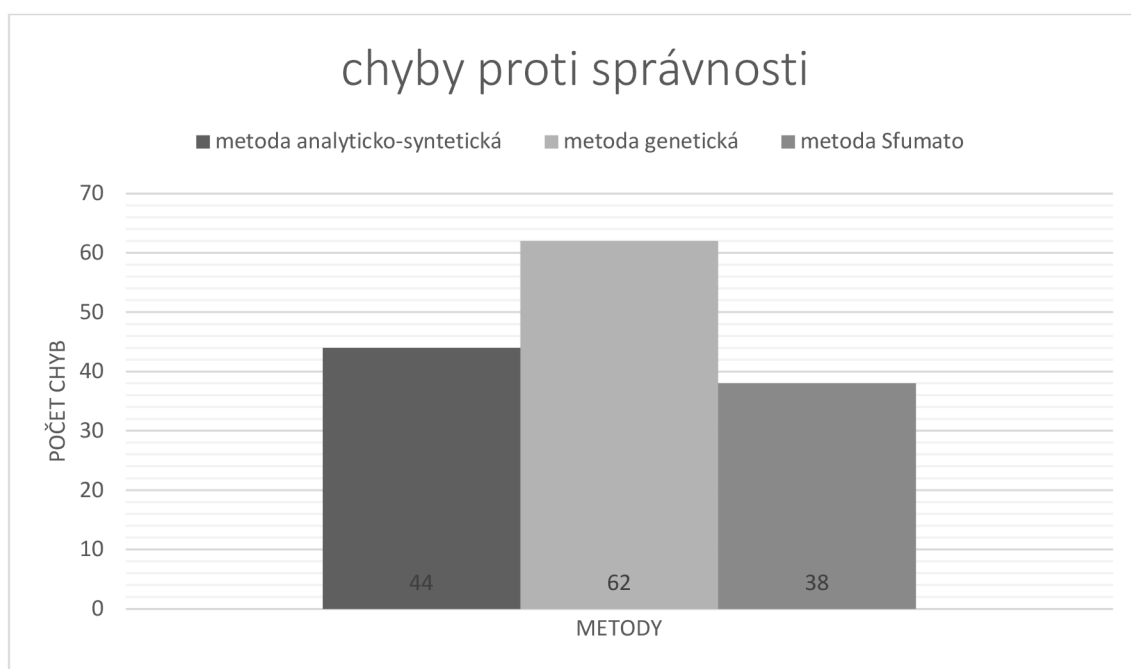
Zdroj: vlastní šetření

V porovnání s první diagnostickou prověrkou žáci v záměně písmen chybovali více. Záměna byla analyzována u 11 žáků, kteří chybovali v 19 případech. Celkem třikrát žáci zaměnili písmeno a na e a dvakrát písmeno e na a. Dva žáci prodlužovali samohlásku a u slova vypravovat. V záměně slov chybovalo 5 žáků a dopustili se 7 chyb. Dvě chyby byly ve slově líbí a dvě ve slově vesele.

Při čtení 7 žáků vynechávalo nebo naopak přidávalo písmena do slov. Celkem bylo pozorováno 10 chyb a z toho jedna dívka chybovala ve čtyřech slovech. Chyba se dvakrát opakovala opět ve slově velikém a dvakrát také byla přidána spojka a. Komolení se objevilo u 2 dívek a šlo o slova prohlédnout a velikém.

Graf porovnává a označuje celkový počet chyb proti správnosti jednotlivých metod. Mezi metodou analyticko-syntetickou a Sfumato není v chybách příliš velký rozdíl, metoda genetická se ovšem v četnosti chyb od těchto dvou metod vzdaluje.

Graf 5 Chyby proti správnosti – porovnání jednotlivých metod



Zdroj: vlastní šetření

Metoda analyticko-syntetická a žáci, kteří podle ní čtou, ve druhé diagnostické prověrce celkově dosáhli nižšího počtu chyb než v první. Podobného výsledku dosáhli žáci v metodě Sfumato, u těchto žáků byl ale počet chyb ve druhé diagnostické prověrce vyšší. Velký rozdíl ve výsledcích bylo možno pozorovat u žáků, kteří čtou metodou genetickou. Tito žáci ve druhé diagnostické prověrce udělali o 31 chyb více než v první.

10.2.2 Chyby proti plynulosti

Ve druhé diagnostické prověrce už bylo za chybu proti plynulosti považováno také vázané slabikování. Pozorování bylo soustředěno opět na vázané a sekané slabikování, dvojité čtení, nakusování slov, opakování slov a nefunkční pauzy.

Čtení analyticko-syntetickou metodou

Ve druhé diagnostické prověrce bylo sečteno 79 chyb proti plynulosti. Jde o mnohem větší počet chyb proti plynulosti než v prověrce první, a to z důvodu zaznamenávání vázaného slabikování jako chyby.

Tab. 13 Záznam chyb proti plynulosti u metody analyticko-syntetické

Chyby proti plynulosti	Celkový počet
Sekané slabikování	0
Vázané slabikování	28
Dvojité čtení	1
Nakusování slov	22
Opakování	17
Nefunkční pauzy	11

Zdroj: vlastní šetření

Nejvíce žáci chybovali ve vázaném slabikování, zaznamenáno bylo 28 chyb a tyto chyby byly pozorovány u 12 žáků. Jeden chlapec použil vázané slabikování u čtyř slov, jedna dívka takto přečetla celkem šest slov. Vázaným slabikováním si žáci pomáhali u delších slov. Sekané slabikování se nevyskytlo u žádného žáka.

Další početnou chybou bylo nakusování slov. V tom chybovalo 13 žáků a zapsáno bylo 22 chyb. Opakování slov bylo sledováno u 7 žáků a bylo provedeno u 17 slov. Jedna dívka při čtení zopakovala celkem 6 slov.

Nefunkční pauzy se objevovaly u 8 žáků v 11 případech. Opět si žáci pauzou pomáhali před přečtením delších slov, šlo o slova procházka, prohlédnout, mamince, ptáček. Slovo ptáček jeden chlapec přečetl dvojitým způsobem. Jinak se tato chyba nevyskytovala.

Čtení genetickou metodou

Celkem bylo sečteno 62 chyb proti plynulosti u žáků, jejichž výuka čtení probíhala metodou genetickou.

Tab. 14 Záznam chyb proti plynulosti u metody genetické

Chyby proti plynulosti	Celkový počet
Sekané slabikování	1
Vázané slabikování	9
Dvojité čtení	10
Nakusování slov	10
Opakování	19
Nefunkční pauzy	13

Zdroj: vlastní šetření

Nejvíce chyb bylo pozorováno u opakování, vyskytovalo se u 10 žáků a celkem jsme napočítali 19 chyb. Šlo o slova procházku, včelách, luka a u dvou žáků šlo o slovo přemýšlel. V dalších případech žáci opakovali i kratší slova nebo spojovací výrazy.

Další nejčastější chybou byly nefunkční pauzy, ve kterých chybovalo 8 žáků, sečteno bylo 13 chyb. Nefunkční pauza se objevila dvakrát před slovem ptáčkové. U jednoho žáka byly dlouhé nefunkční pauzy před slovy, které četl dvojitým čtením.

Sedm žáků se dopustilo nakusování slov a žáci chybovali v 10 případech. Tři slova začínala slabikou se shlukem souhlásek – ptáku, prosil, přístupné.

Stejný počet chyb byl také pozorován u dvojitého čtení, tímto způsobem četlo 5 žáků a většinou šlo o delší slova, např. přemýšlel, srcích, květinách, přístupné, bobeček, prohlédnout.

Dále se u delších slov, jako je prohlédnout, bobeček, přístupné, vypravovat, přemýšlel, objevovalo také vázané slabikování. Pozorováno bylo u 7 čtenářů, kteří se dopustili 9 chyb. Sekané slabikování se objevilo pouze jednou u slova bobeček.

Čtení metodou Sfumato

Do záznamových archů bylo zaznačeno celkem 56 chyb proti plynulosti u metody Sfumato.

Tab. 15 Záznam chyb proti plynulosti u metody Sfumato

Chyby proti plynulosti	Celkový počet
Sekané slabikování	8
Vázané slabikování	13
Dvojí čtení	0
Nakusování slov	17
Opakování	15
Nefunkční pauzy	3

Zdroj: vlastní šetření

Nejvíce chyb bylo pozorováno u nakusování slov, objevilo se u 8 žáků, kteří v něm udělali 17 chyb. Jeden chlapec takto chyboval u šesti slov.

U 8 žáků docházelo k opakování slov a celkem se dopustili 15 chyb. Šest zopakovaných slov se opět vyskytlo u jednoho žáka.

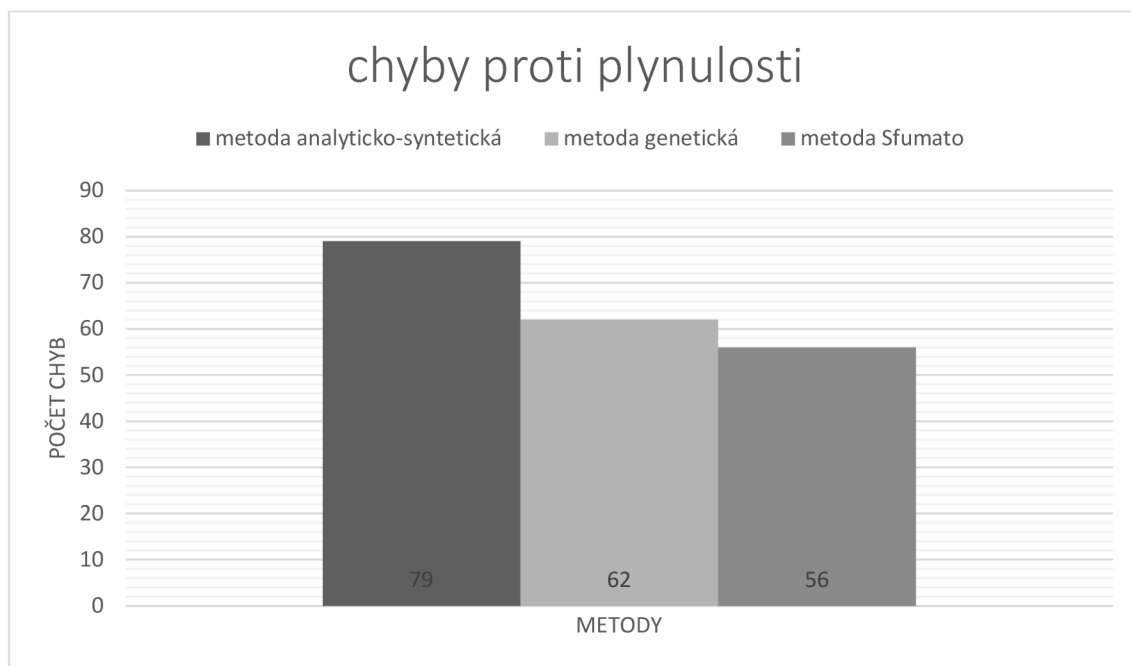
Vázané slabikování se objevilo u 13 slov a takto slabikovalo 8 žáků. Sekané slabikování proběhlo v 8 případech u 3 žáků.

Nefunkční pauzy byly zaznamenány před 3 slovy a objevily se u 2 žáků.

Dvojí čtení se u žáků neobjevilo ani v jenom případě.

Tento graf znázorňuje, kolika chyb proti plynulosti se žáci jednotlivých metod dopustili ve druhé diagnostické prověrce.

Graf 6 Chyby proti plynulosti – porovnání jednotlivých metod



Zdroj: vlastní šetření

Metoda genetická dosáhla téměř stejného výsledku jako v první diagnostické prověrce. U metody analyticko-syntetické a metody Sfumato žáci chybovali více. Hlavním důvodem bylo, že do chyb přibylo také zaznamenávání vázaného slabikování, ke kterému u žáků obou metod docházelo.

10.2.3 Chyby proti výraznosti

Také ve druhé diagnostické prověrce jsme se zaměřovali na chyby proti výraznosti. Zaměřili jsme se opět na intonaci, slovní přízvuk, výslovnost a na práci s dechem. U metody genetické a metody analyticko-syntetické nyní bylo pozorováno více chyb než v lednu a u metody Sfumato tomu bylo naopak a chyb bylo zaznamenáno méně.

Čtení analyticko-syntetickou metodou

V metodě analyticko-syntetické chybovalo celkem 6 žáků. Všichni žáci chybovali pouze v intonaci. Jeden z nich při čtení chyboval dvakrát, celkem tedy bylo pozorováno 7 chyb proti výraznosti.

Tab. 16 Záznam chyb proti výraznosti u metody analyticko-syntetické

Chyby proti výraznosti	Celkový počet chyb
Intonace	7
Slovní přízvuk	0
Výslovnost hlásek	0
Práce s dechem	0

Zdroj: vlastní šetření

U metody analyticko-syntetické bylo zaznamenáno 7 chyb v intonaci. Tito žáci opět neklesali hlasem na konci věty. Nebyl zaznamenán nesprávný slovní přízvuk, žádné vady výslovnosti a neobjevovala se ani nesprávná práce s dechem.

Čtení genetickou metodou

U metody genetické bylo celkově pozorováno 8 chyb proti výraznosti.

Tab. 17 Záznam chyb proti výraznosti u metody genetické

Chyby proti výraznosti	Celkový počet chyb
Intonace	5
Slovní přízvuk	0
Výslovnost hlásek	3 (hláska R, Ř)
Práce s dechem	0

Zdroj: vlastní šetření

Nesprávná intonace proběhla u 4 žáků. Žáci bez klesnutí hlasem na konci věty pokračovali ve čtení věty následující. Dvě dívky nesprávně vyslovovaly hlásku r a jedna z nich měla problém i u vyslovování hlásky ř. U všech žáků probíhala správná práce s dechem.

Čtení metodou Sfumato

U metody Sfumato byly zapsány 4 chyby proti výraznosti a ve výraznosti chybovali celkem 4 žáci.

Tab. 18 Záznam chyb proti výraznosti u metody Sfumato

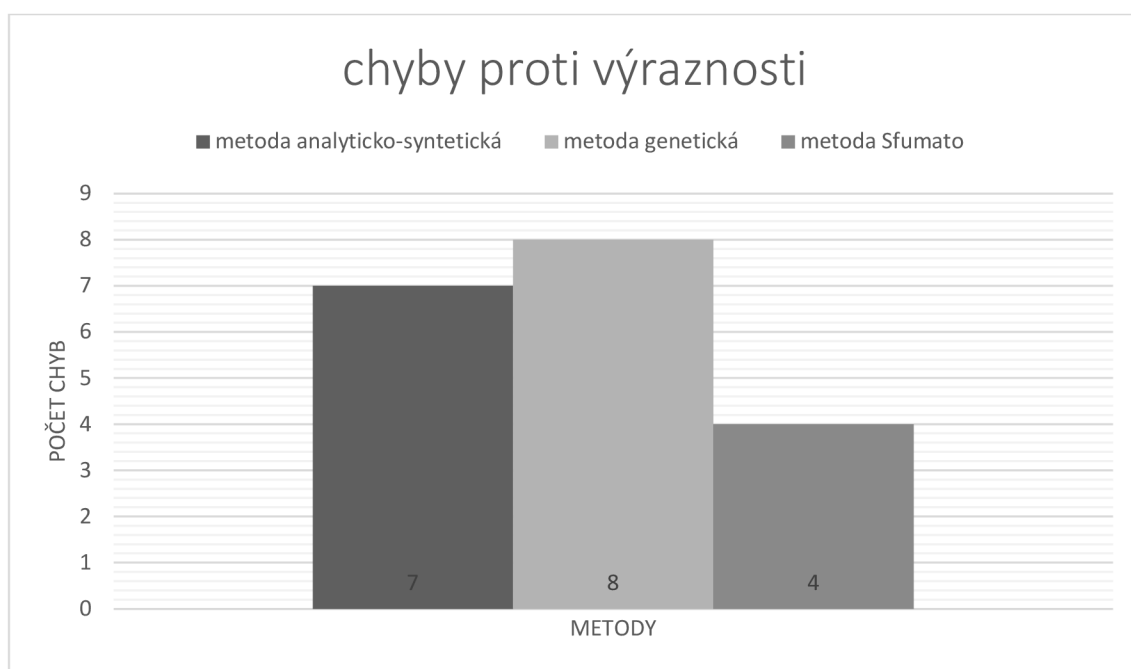
Chyby proti výraznosti	Celkový počet chyb
Intonace	2
Slovní přízvuk	0
Výslovnost hlásek	2 (hláska R, Ř)
Práce s dechem	0

Zdroj: vlastní šetření

Dva žáci chybovali v intonaci. Obě chyby byly zaznamenány hned mezi první a druhou větou, kdy žáci tyto dvě věty klesnutím hlasu nerozdělili. Vady výslovnosti byly pozorovány u dvou žáků. U jednoho z nich šlo o nesprávné vyslovení hlásky r a u druhého hlásky ř. U všech žáků probíhala správná práce s dechem.

V grafu si je možné všimnout, že ani ve druhé diagnostické prověrce žáci neudělali příliš mnoho chyb proti výraznosti, jako tomu bylo v první diagnostické prověrce v lednu.

Graf 7 Chyby proti výraznosti – porovnání jednotlivých metod



Zdroj: vlastní šetření

Každý čtenář pracoval s výrazností velmi pěkně. V metodě genetické žáci chybovali v 8 případech, žáci vyučováni metodou analyticko-syntetickou chybovali v 7 případech a nejmenší počet chyb byl pozorován u metody Sfumato, kdy byly sečteny pouze 4 chyby.

10.2.4 Porozumění textu

Porozumění textu bylo opět ověřováno prostřednictvím převyprávění přečteného, popř. prostřednictvím kontrolních otázek. Opět byly stanoveny tři stupně porozumění, a to porozumění dobré, částečné a žádné.

Čtení analyticko-syntetickou metodou

U metody analyticko-syntetické textu dobře porozumělo 10 žáků, 4 chlapci a 6 dívek. Částečné porozumění bylo pozorováno u jednoho chlapce a 2 dívek, celkově tedy u 3 žáků. Čtení bez porozumění bylo analyzováno u 2 žáků. U chlapce došlo k nízkému počtu chyb a u dívky se objevovalo vázané slabikování a nefunkční pauzy.

Čtení genetickou metodou

Čtenému textu dobře porozumělo 6 chlapců a 7 dívek, celkem tedy 13 žáků. Jedna dívka porozuměla textu částečně. U další dívky se objevovala záměna písmen a

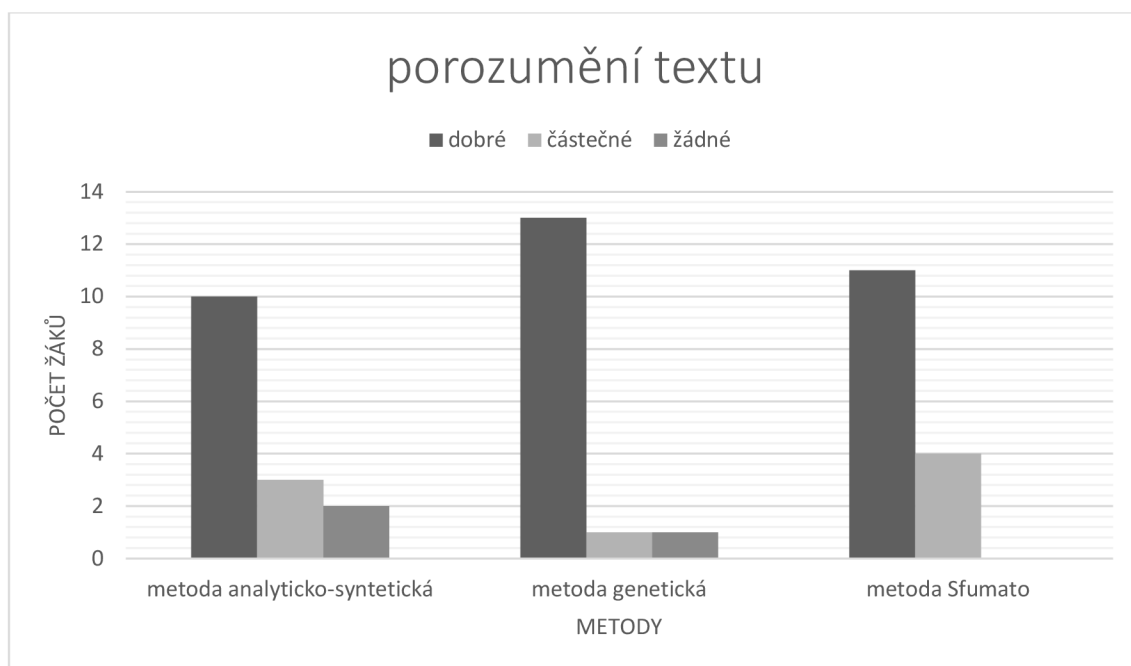
přidávání, dále nakusování, opakování, vázané slabikování a špatná výslovnost hlásek, tato dívka textu neporozuměla.

Čtení metodou Sfumato

U metody Sfumato byl dobře převyprávěn obsah textu u 11 žáků. Správné porozumění proběhlo u 8 chlapců a 3 dívek. Částečně porozuměli textu celkem 4 žáci – 3 chlapci a 1 dívka. Všech 15 žáků prokázalo dobré nebo částečné porozumění.

Graf č. 8 podává informace o tom, zda u žáků při zadání druhé diagnostické prověrky v květnu bylo porozumění dobré, částečné nebo žádné.

Graf 8 Porozumění textu – porovnání jednotlivých metod



Zdroj: vlastní šetření

Ve všech třech metodách opět dominovalo porozumění dobré. Po 4 měsících byl zaznamenán vyšší počet žáků, kteří čtenému textu dobře rozuměli. Nepochopení obsahu bylo minimální a tento počet žáků se naopak snižoval. V metodě Sfumato dokonce nebyl žádný žák, který by čtenému nerozuměl.

10.3 Rychlost čtení

K diagnostice čteného textu a zjišťování úrovně čtenářských dovedností byl použit diagnostický text „Zajíček“. Každý žák byl ve čtení po uplynutí jedné minuty zastaven. Text obsahuje 245 slov. Podle Zelinkové (1994) je „sociálně únosné“, když žáci za jednu minutu přečtou 60-70 slov.

V první diagnostické prověrce u metody analyticko-syntetické bylo přečteno průměrně 53 slov za minutu, u metody genetické 62 slov za minutu a u metody Sfumato 59 slov za minutu. U metody analyticko-syntetické dva žáci přečetli kolem 80 slov a čtyři žáci 38 slov za minutu. U metody genetické dva žáci přečetli 84 slov a jeden žák přečetl pouze 20 slov za minutu. U metody Sfumato čtyři žáci přečetli 76 slov a dva žáci kolem 34 slov za minutu.

Ve druhé diagnostické prověrce u metody analyticko-syntetické bylo přečteno průměrně 58 slov za minutu, u metody genetické 69 slov za minutu a u metody Sfumato 54 slov za minutu. U metody analyticko-syntetické jeden z žáků přečetl 123 slov a jeden 20 slov za minutu. U metody genetické dva žáci přečetli 84 slov a u metody Sfumato jeden žák přečetl 34 a jeden 38 slov za minutu.

V současné době platí, že rychlost je u každého žáka individuální, požadavky na ni se postupně zvyšují, avšak mnohem důležitější je, aby žáci četli správně a s porozuměním. Rychlost je obecně považována za kvantitativní znak čtenářského výkonu, ale větší pozornost by měla být zaměřena na znaky kvalitativní, jimiž jsou správnost, plynulost, výraznost a uvědomělost.

Podle Fabiánkové, Havla a Novotné (1999) lze rychlost hodnotit až v případě, jsou-li při čtení dodržovány právě znaky kvalitativní.

10.4 Možná náprava nedostatků

Učitelé mají různé možnosti, jak nedostatky napravovat a jak jim předcházet. Pokud žáci chybují ve správnosti nebo plynulosti je doporučováno zvolit pomalejší tempo při čtení, žáci se tak mohou lépe soustředit a mají dostatek času k rozpoznání daných písmen.

Pokud se žáci dopouštějí chyb proti správnosti je důležité soustředit se na fixaci písmen. Při nácviku je možné spojovat písmena s pohybem, gestem, zvukem apod., další možností je také hledání písmen v textu nebo modelace písmen z různých materiálů. Při nápravě chyb proti správnosti by učitelé měli volit slova, která se skládají z problémových hlásek. Další možnou aktivitou je spojovat hlásku s písmenem. Pokud u žáků dochází k častému zaměňování písmen a slov je potřeba zaměřit se na sluchové vnímání, to lze procvičovat například robotováním. Další aktivita je možno zaměřit na rozlišování délky samohlásek a jsou jimi metoda bzučáku nebo grafické značení slov pomocí teček a čárek.

Chyby proti plynulosti lze napravit například párovým čtením nebo čtecím okénkem, které neumožňuje regresní pohyby očí a zabraňuje tak dvojitému čtení.

Ve výraznosti žáci nedělali příliš mnoho chyb, ale obecně lze doporučit, aby žákům bylo předčítáno a oni pak mohli výraznost napodobovat, další možností je pouštění nahrávek a dramatizace textů. Žáci mohou pracovat s výrazností v případě, že textu porozuměli, proto by naše pozornost měla být soustředěna také na vysvětlení si významu jednotlivých slov či celých textů.

Porozumění žáků bylo také na velmi dobré úrovni. Důležitou roli hraje úvodní motivace. Obecně platí, že lepšího porozumění můžeme docílit, když texty rozebíráme, žáci je převypravují, odpovídají na otázky, vyhledávají v nich důležité informace. Mohou text také ilustrovat nebo dramatizovat. K lepšímu porozumění nám může posloužit také přípravné čtení, díky kterému předcházíme i čtení nesprávnému.

11 SHRNUÍ

V první diagnostické prověrcce bylo u metody analyticko-syntetické sečteno celkem 95 chyb ve čtení. V metodě genetické bylo při čtení analyzováno 111 chyb. U metody Sfumato bylo u čtenářů zapsáno celkem 66 chyb. Nejméně chyb se žáci dopustili u metody Sfumato, následně u metody analyticko-syntetické a nejvíce chyb u metody genetické.

V chybách proti správnosti dosáhla nejlepších výsledků metoda Sfumato, žáci se dopustili 26 chyb, u metody genetické bylo zaznačeno 41 chyb a 51 chyb bylo zaznamenáno u metody analyticko-syntetické.

V chybách proti plynulosti bylo zaznamenáno 34 chyb u metody Sfumato. Mezi metodou Sfumato a metodou analyticko-syntetickou byl rozdíl pouze v pěti chybách, u metody analyticko-syntetické bylo tedy sečteno 39 chyb. Nejvíce chyb (63 chyb) bylo zjištěno u metody genetické.

V chybách proti výraznosti dosáhla nejlepších výsledků metoda analyticko-syntetická s 5 chybami, následně metoda Sfumato s 6 chybami a poté metoda genetická se 7 chybami. Ve výraznosti chybovali žáci minimálně a rozdíl u jednotlivých metod nebyl téměř žádný.

U metody genetické text dokázalo shrnout nebo alespoň odpovědět na otázky celkem 13 žáků (dobře rozumělo 9 žáků a částečně 4 žáci). U metody Sfumato rozumělo čtenému, ať už dobře nebo částečně, také 13 žáků (dobře 8 žáků a částečně 5 žáků). U metody analyticko-syntetické rozumělo textu 12 žáků (7 dobře a 5 částečně). Text četli bez porozumění 2 žáci metody Sfumato, 2 žáci metody genetické a 3 žáci metody analyticko-syntetické.

Ve druhé diagnostické prověrcce žáci chybovali více, ale u jednotlivých metod byl zaznamenán menší rozdíl v počtu chyb. U metody analyticko-syntetické bylo zaznamenáno celkem 130 chyb ve čtení. U žáků metody genetické bylo sečteno celkem 132 chyb. U metody Sfumato bylo analyzováno celkem 98 chyb. Nejméně tedy chybovali žáci metody Sfumato, dále žáci metody analyticko-syntetické a poté metody genetické.

V chybách proti správnosti dosáhla nejlepších výsledků metoda Sfumato, žáci udělali 38 chyb, dále metoda analyticko-syntetická, ve které bylo u čtenářů analyzováno 44 chyb a nejvíce chybovali žáci metody genetické, u nich bylo zapsáno 62 chyb.

V chybách proti plynulosti bylo u metody Sfumato zaznačeno 56 chyb, v metodě genetické 62 chyb a nejvíce chybovali žáci metody analyticko-syntetické, ti se dopustili 79 chyb.

V chybách proti výraznosti dosáhli nejlepších výsledků žáci metody Sfumato, u kterých byly vyznačeny 4 chyby, následně žáci metody analyticko-syntetické, kteří při čtení udělali 7 chyb, a poté žáci metody genetické, u nichž se vyskytlo 8 chyb. Stejně tak jako v první diagnostické prověrce ani tady nebyl ve výraznosti rozdíl příliš velký.

U žáků všech tří metod došlo u druhé diagnostické prověrky ke zlepšení v oblasti porozumění. U metody Sfumato všech 15 žáků textu rozumělo (11 dobře a 4 částečně). U metody genetické rozumělo čtenému 14 žáků (13 dobře a 1 částečně). U metody analyticko-syntetické rozumělo textu 13 žáků (10 dobře a 3 částečně). Text četl bez porozumění 1 žák metody genetické a 2 žáci metody analyticko-syntetické.

Pro zmírnění nedostatků lze využívat mnoho aktivit a metod. Pro čtení správné je potřeba dbát na fixaci jednotlivých písmen, pracovat se slovy, které obsahují problémové hlásky, rozvíjet sluchové vnímání, zařazovat do hodiny aktivity na rozlišení délky samohlásek a zařazovat můžeme také čtení přípravné. Pro napravení plynulosti je možno využívat čtecí okénko nebo praktikovat párové čtení. Pro čtení výrazné je dobré žákům předčítat a texty dramatizovat. Aby došlo ke správnému porozumění mělo by se o textu mluvit, rozebírat ho, vyhledávat v něm důležité informace apod.. Opět lze využít dramatizace nebo se nabízí text ilustrovat.

12 DISKUSE

Výzkumnou část mé diplomové práce a výsledky, které byly analyzovány, jsem porovnávala s výsledky jiných diplomových prací, jež měly podobný cíl, a to zmapovat úroveň čtenářských dovedností a také zmapovat nedostatky vyskytující se při čtení u žáků, kteří se učili čist rozdílnými metodami čtení.

Lenka Zemková (2014), která se zaměřila na porovnání metody analyticko-syntetické a genetické a zjišťovala úroveň čtenářských dovedností došla k výsledku, že žáci vyučování metodou genetickou čtou rychleji, ve čtení chybují méně a lépe rozumějí čtenému textu. Výsledky mého šetření také prokazují, že v metodě genetické žáci v průměru přečetli více slov za minutu než žáci v metodě analyticko-syntetické a rovněž lépe porozuměli textu. V počtu chyb se však naše výsledky nesešly, v mém výzkumu v první diagnostické prověrce více chybovali žáci vyučování metodou genetickou a ve druhé diagnostické prověrce byl celkový počet chyb obou metod téměř totožný.

Jana Brtníková (2014) ve své práci realizovala průzkum čtenářské úrovně žáků 2. ročníku základních škol a jejím hlavním cílem bylo zjistit aktuální úroveň čtenářských dovedností u těchto žáků a poukázat na chyby, kterých se žáci dopouštěli. Ve svém výzkumu se soustředila na metodu analyticko-syntetickou a došla k výsledkům, které ukazují, že žáci v plynulosti chybují nejvíce ve vázaném slabikování, které u nich přetrvává. Tyto výsledky se shodují s výsledky mého výzkumu, ve kterém žáci čtoucí dle metody analyticko-syntetické také nejvíce chybovali ve vázaném slabikování. V chybách proti výraznosti uvádí za nejčastěji se objevovanou chybu intonaci, která i v mém výzkumu u metody analyticko-syntetické dominovala. Naše výsledky se opět ztotožňují v porozumění, kde žáci převážně čtenému textu rozuměli. Odlišných výsledků naše výzkumy dosáhly v chybách proti správnosti. Z jejích výsledků je patrné, že žáci nejčastěji chybovali v komolení slov, kdežto v mém případě u žáků ke komolení téměř nedocházelo, nejčastější chybou byla záměna písmen.

Cílem další práce, se kterou byly porovnány výsledky mého šetření, bylo opět zmapovat chyby proti správnosti, plynulosti, výraznosti a porozumění, kterých se žáci dopouštějí. Tento výzkum zpracovala Jana Honzíková (2015), která se mimo jiné

soustředila také na porovnání metody analyticko-syntetické a metody genetické. Její šetření probíhalo u žáků 1. tříd, proto jsem neporovnávala výsledky žáků, ale pouze jednotlivé metody. V obou metodách se vyskytovalo nejvíce chyb proti plynulosti, k čemuž dospěl i můj výzkum. U genetické metody bylo napočítáno více chyb proti plynulosti než u metody analyticko-syntetické, což se s mým výzkumem shoduje, ovšem jen při zadávání první diagnostické prověrky, ve druhé diagnostické prověrce v plynulosti chybovali více žáci metody analyticko-syntetické. Na základě jejich výsledků konstatuje, že ve správnosti, výraznosti a porozumění dosáhla lepších výsledků metoda genetická. V mém šetření v první diagnostické prověrce dosáhli nižšího počtu chyb žáci metody genetické, ovšem ve druhé prověrce žáci metody analyticko-syntetické. Co se týče porozumění, v tom se naše výsledky shodují. Naopak k výraznosti docházelo v mém výzkumu k lepším výsledkům u metody analyticko-syntetické. Její výzkum prokazuje, že při zadávání druhé diagnostické prověrky došlo ke snížení rozdílů mezi jednotlivými metodami, k takovému závěru došel i můj výzkum.

Kristýna Tejčková (2017) svůj výzkum zaměřila opět na prozkoumání úrovně čtenářských dovedností. Opět se soustředila na chyby a upozorňuje na nejčastější chyby v jednotlivých kvalitách čtení u metody analyticko-syntetické. Tvrdí, že ve správnosti dochází nejčastěji ke komolení slov, což je v rozporu s výsledky mého výzkumu, kde žáci nejčastěji zaměňovali písmena. V plynulosti a výraznosti už se naše výsledky shodují. Nejčastější chybou u metody analyticko-syntetické je proti plynulosti vázané slabikování a ve výraznosti jde o nesprávnou intonaci.

Ilona Čápová (2017) porovnávala metodu analyticko-syntetickou s metodou Sfumato. Soustředila se také na to, v jaké metodě žáci častěji chybojí. Její výsledky popisují, že žáci, jejichž nácvik čtení probíhal metodou Sfumato, čtou správněji, méně chybojí a jejich porozumění je lepší. Tyto výsledky se shodují s výsledky mého porovnání těchto dvou metod.

Nejlépe jsem mohla svůj výzkum diskutovat s prací od Ivy Cahové (2019), která se zaměřovala na výkony žáků všech tří metod: metody analyticko-syntetické, metody genetické a metody Sfumato. U metody Sfumato Cahová říká, že nejpočetnější chybou byla záměna písmen a také intonace. Z mého šetření je zřejmé, že u metody Sfumato žáci také chybovali v záměně písmen, avšak větší nedostatky byly pozorovány v

plynulosti, a to v podobě opakování a nakusování slov. U metody genetické je z jejího výzkumu patrné, že největší problém měli žáci s dvojitým čtením, stejně tak tomu bylo v mojí výzkumné části. Naše výzkumy se shodují i v tom, že v analyticko-syntetické metodě docházelo k nejčastějším chybám v plynulosti. Stejně výsledky byly zaznamenány i u porozumění, lepších výsledků dosahovali čtenáři metody genetické a metody Sfumato.

Hana Chlumská (2019) se ve své práci pokusila porovnat metodu analyticko-syntetickou s metodou genetickou. U analyticko-syntetické metody se naše výsledky neshodují, neboť v jejím výzkumu bylo častou chybou opakování slabik, slov a dvojitě čtení, ale v mém výzkumu žáci metody analyticko-syntetické chybovali v záměně písmen a ve druhé diagnostické prověrce přetrvávalo vázané slabikování. U metody genetické už jsou naše výsledky podobné. Obě jsme došly k závěru, že častou chybou je dvojitě čtení.

ZÁVĚR

Hlavním cílem mé diplomové práce s názvem *Diagnostika čteného textu ve 2. ročníku ZŠ v návaznosti na metody prvopočátečního čtení* bylo dozvědět se více informací o základních metodách počátečního čtení, o jejich průběhu, výhodách, ale také možných nedostatcích, které s sebou přinášejí; dále zmapovat a porovnat úroveň čtenářských dovedností u žáků druhého ročníku, kteří se učili číst rozdílnými metodami čtení.

Výsledky výzkumu, které byly analyzovány na základě dvou diagnostických prověrek, přinášejí fakta o kladech a záporech metody genetické, metody analyticko-syntetické a metody Sfumato. Tyto metody zároveň porovnávají.

Výzkum proběhl v lednu 2022 a následně v květnu 2022 u žáků 2. ročníků na třech základních školách. V základní škole v Kájově a ve dvou základních školách v Blatné.

Z výsledků výzkumu vyplývá, že v první diagnostické prověrce žáci metody analyticko-syntetické nejčastěji chybovali ve správnosti, a to v podobě záměny písmen, žáci nejčastěji zaměňovali samohlásky a problém jim dělala také délka samohlásek. Další početnou chybou bylo vynechávání nebo přidávání písmen. Naopak žáci metody genetické nejvíce chybovali v plynulosti a nejčastěji se u žáků objevovalo dvojité čtení, ve většině případů se toto čtení vyskytovalo u slov delšího charakteru. Čtenáři metody Sfumato dosáhli ve správnosti i v plynulosti lepších výsledků. Jejich chyby byly pozorovány u opakování a nakusování slov. V oblasti výraznosti si žáci všech tří metod vedli velmi dobře a rozdíl tak byly jen nepatrné. Též v porozumění nebyl rozdíl příliš veliký a většina žáků porozuměla čtenému textu dobře nebo částečně.

Chyby proti správnosti u metody analyticko-syntetické mohlo zapříčinit, že jednotlivé hlásky a písmena ještě nebyly dostatečně zafixované. U metody genetické šlo nejčastěji o chyby proti plynulosti v podobě dvojitého čtení, příčinou mohla být malá frekvence určitých slov v textu, a proto si žáci slova nejprve pro sebe vyhláskovali. Metoda Sfumato dosáhla nejlepších výsledků, což se shoduje s odbornou literaturou, která říká, že tato metoda přináší dobré výsledky pro všechny žáky.

Ve druhé diagnostické prověrce žáci sice chybovali více, ale byl zaznamenán menší rozdíl v počtu chyb mezi jednotlivými metodami. U metody analyticko-syntetické čtenáři nejvíce chybovali v plynulosti. U žáků stále přetrvávalo vázané slabikování. U

žáků metody genetické byl zaznamenán stejný počet chyb ve správnosti i v plynulosti. V plynulosti bylo nejčastější chybou opakování slov, dvojí čtení už se objevovalo minimálně a častou chybou bylo také vynechávání nebo přidávání. U metody Sfumato žáci opět dosáhli nejlepších výsledků jak ve správnosti, tak také v plynulosti. Přetrvával problém v opakování a nakusování slov. Ve výraznosti nejlepších výsledků dosáhla metoda Sfumato, ale opět žáci všech tří metod pracovali v této oblasti dobře a těchto chyb nebylo mnoho. V obou diagnostických prověrkách měli žáci největší potíže s intonací. V květnu došlo u všech čtenářů ke zlepšení v oblasti porozumění. Většina žáků dokázala textu dobře porozumět.

Žáci metody analyticko-syntetické nyní více chybovali v plynulosti, to proto, že ve druhé diagnostické prověrce jsme vázané slabikování, které u nich přetrvávalo již vnímali jako chybu.

Všichni žáci si vedli dobře v oblasti výraznosti i porozumění. Myslím si, že paní učitelky žákům pokládají otázky, texty rozebírají a pracují s ním, a proto žáci neměli problémy s intonací a jejich porozumění bylo na dobré úrovni.

Z výsledků výzkumného šetření plyne, že nejméně chybovali žáci, jejichž výcvik probíhal metodou Sfumato, a dosáhli tak nejlepších výsledků ve všech oblastech.

Zpracování výzkumu mě velmi obohatilo, více jsem pronikla do všech tří metod, mohla jsem pozorovat žáky, kteří četli jednotlivými metodami, a sledovat tak, které chyby jsou u jednotlivých metod nejvíce zastoupeny, což mi bude velkým přínosem do mé budoucí učitelské praxe. Díky diagnostice čteného textu jsem měla možnost zjistit, jakých chyb se žáci mohou dopouštět, a naučit se čtenářské výkony diagnostikovat.

V závěru bych chtěla zmínit, že každá metoda má svá pozitiva i úskalí. Učitel má možnost zvolit si, kterou metodou bude výcvik čtení realizován. Žáci takovou možnost nemají, každému může vyhovovat něco jiného, a proto je důležité, aby učitel znal všechny náležitosti při výuce jednotlivými metodami, ke každému čtenáři přistupoval individuálně, snažil se celý proces zjednodušit a zpříjemnit, aby si žáci k této dovednosti vytvořili kladný vztah a čtení doprovázela radost.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

BLATNÝ, Ladislav a Bohumíra FABIÁNKOVÁ. *Prvopočáteční čtení a psaní*. Brno: Univerzita J.E. Purkyně, 1981.

BORECKÁ, Jana. *Budu dobře číst, umím dobře číst: příručka učitele k dvoudílné pracovní učebnici čtení a psaní s využitím genetické metody pro 1. ročník ZŠ*. Praha: SPN - pedagogické nakladatelství, 2013. ISBN 978-80-7235-524-2.

ČÁP, Jan. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-463-x.

ČÍŽKOVÁ, Miroslava. *Metodická příručka k výuce českého jazyka v 1. ročníku základní školy*. Praha: Fortuna, 2006. ISBN 80-7168-957-2.

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

DOLEŽALOVÁ, Jana. *Rozvoj grafomotoriky v projektech*. Vydání druhé. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-1146-4.

DVOŘÁKOVÁ, Miloslava. *Pedagogicko-psychologická diagnostika I*. Vyd. 2. upr. České Budějovice: Jihočeská univerzita, 2000. ISBN 80-7040-402-7.

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

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

FASNEROVÁ, Martina. *Aspekty čtenářství žáků druhého ročníku základní školy*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2019. ISBN 978-80-244-5610-2.

HEJSEK, L., 2015. Čtenářská gramotnost v procesu základního vzdělávání. 2015, Olomouc. Dostupné z:

<https://www.researchgate.net/publication/282218427>

HÖRNER, Gerhard. *Rychlé čtení: čtěte rychle a efektivně*. Brno: Computer Press, 2007. Rozvoj osobnosti (Computer Press). ISBN 978-80-251-1776-7.

JIRÁSEK, Jaroslav, Zdeněk MATĚJČEK a Zdeněk ŽLAB. *Poruchy čtení a psaní: vývojová dyslexie*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1966. Na pomoc učitelí.

JOŠT, Jiří. *Oční pohyby, čtení a dyslexie*. Praha: Fortuna, 2009. ISBN 978-80-7373.

KOŠŤÁLOVÁ, Hana. *Čtenářské kontinuum*. Praha: Pomáháme školám k úspěchu, [2017]. ISBN 978-80-906581-0-3.

KREISLOVÁ, Zdenka. *Krok za krokem 1. třídou: školní zralost, spolupráce s rodiči, učíme se číst a psát, nápady pro celý rok*. Praha: Grada, 2008. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-2038-8.

KREJČOVÁ, Lenka a Zuzana HLADÍKOVÁ. *Zvládáme specifické poruchy učení: dyslexie, dysortografie, dysgrafie*. Brno: Edika, 2019. ISBN 978-80-266-1400-5.

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

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

KUCHARSKÁ, Anna a Radka WILDOVÁ. *Koncepce diagnostiky čtenářských kompetencí v projektu rozvoj čtenářských kompetencí v prostředí inkluzivní školy*. Vyd. 1. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2012. ISBN 978-80-7290-558-4.

LINHART, Josef a Marie TURKOVÁ. *Procesy v učení v počátečním čtení a psaní: na pomoc zaostávajícím čtenářům*. Vyd.1. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1984.

MATĚJČEK, Zdeněk. *Vývojové poruchy čtení*. 2. uprav. vyd. Praha: SPN, 1974. Speciální pedagogika (SPN).

MATĚJČEK, Zdeněk. *Dyslexie*. 2. upr. a rozš. vyd. Jinočany: H & H, 1993. ISBN 80-85467-56-9.

METELKOVÁ SVOBODOVÁ, Radana. *Formování čtenářské gramotnosti v prostředí školy se zaměřením na žáky mladšího školního věku*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, 2013. ISBN 978-80-7464-451-1.

MRÁZOVÁ, Eva. *Vybrané postupy při práci s dyslektickým dítětem*. Ústí nad Labem: Univerzita J.E. Purkyně, 1994. ISBN 80-7044-078-3.

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.

PRŮCHA, Jan, Jiří MAREŠ a Eliška WALTEROVÁ. *Pedagogický slovník*. 4. aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-772-8.9

PAPÍK, Richard. *Naučte se číst!* Praha: Grada, 1992. ISBN 80-85424-93-2.

ŠIMKOVÁ, Ivana. *Výuka prvopočátečního psaní: učební a metodický materiál pro studenty Učitelství 1. stupně ZŠ*. [České Budějovice]: Vlastimil Johanus, 2012. ISBN 9788087510117.

ŠVEC, Štefan. *Metodologie věd o výchově: kvantitativně-scientické a kvalitativně-humanitní přístupy v edukačním výzkumu*. České rozš. vyd. Brno: Paido, 2009. ISBN 978-80-7315-192-8.

ŠVRČKOVÁ, Marie. *Počáteční čtenářská gramotnost a klíčové kompetence*. Disertační práce. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2011.

TOMAN, Jaroslav. *Vybrané kapitoly z didaktiky čtení*. Vyd. 1. České Budějovice: Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, 1984.

TOMAN, Jaroslav. *Vybrané kapitoly z didaktiky čtení a literární výchovy I.* České Budějovice, 1991.

TOMAN, Jaroslav. *Metodická příručka k čítankám pro 2. - 5. ročník ZŠ.* Praha: Fortuna, 1999. ISBN 80-7168-682-4.

TOMAN, Jaroslav. *Didaktika čtení a primární literární výchovy.* České Budějovice: Jihočeská univerzita, 2007. 116 s. ISBN 978-807394-038-6.

TOMÁŠKOVÁ, Iva. *Rozvíjíme předčtenářskou gramotnost v mateřské škole.* Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0790-0.

ULLMANOVÁ, Martina. *Role knihovny v rozvoji čtenářství dětí mladšího školního věku.* Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, Pedagogická fakulta. 2015.

VYKOPAL, Zdeněk, HŘEBEJKOVÁ, Jarmila, ed. *Čtení, psaní, jazyková a literární výchova v 1. ročníku: metodický průvodce k trojdílné učebnici čtení a psaní.* 2. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1977. Metodické příručky pro učitele (Státní pedagogické nakladatelství).

WAGNEROVÁ, Jarmila. *Jak naučit číst podle genetické metody.* Plzeň: Vydavatelství ZČU, 1997. 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.

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

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

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

ZELINKOVÁ, Olga. *Poruchy učení*. Praha: Portál, 1994. Speciální pedagogika (Portál). ISBN 80-7178-038-3.

ZELINKOVÁ, Olga. *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program: [nástroje pro prevenci, nápravu a integraci]*. Praha: Portál, 2001. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-544-x.

ZELINKOVÁ, Olga. *Dyslexie v předškolním věku?* Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-321-5.

ZELINKOVÁ, Olga. *Poruchy učení: dyslexie, dysgrafie, dysortografie, dyskalkulie, dyspraxie, ADHD*. 11. vyd. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-514-1.

Internetové zdroje

Píšeme tiskacím písmem: Nová škola [online]. [cit. 2023-02-16]. Dostupné z: <http://www.pisemetiskacim.cz/otazky-a-odpovedi/co-znamena-metoda-vzajemneho-posilovani-cteni-a-psani/>

Stránky nns.cz [online]. cit. [2023-02-16]. Dostupné z: https://www.nns.cz/obchod/index.php?item=nab_det&sort_id=1121

Didaktika Českého jazyka, čtenářská gramotnost [online]. cit. [24.2.2023]. Dostupné z: <https://didaktikamj.upol.cz/index.php/ctenarska-gramotnost>

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha 1: Diagnostický text „Zajíček“

Příloha 2: Přehled čtenářských nedostatků u metody analyticko-syntetické při zadání první diagnostické prověrky

Příloha 3: Přehled čtenářských nedostatků u metody genetické při zadání první diagnostické prověrky

Příloha 4: Přehled čtenářských nedostatků u metody Sfumato při zadání první diagnostické prověrky

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

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

Příloha 7: Přehled čtenářských nedostatků u metody Sfumato při zadání druhé diagnostické prověrky

Příloha 8: Záznam diagnostiky čtenářského výkonu u metody analyticko-syntetické

Příloha 9: Záznam diagnostiky čtenářského výkonu u metody genetické

Příloha 10: Záznam diagnostiky čtenářského výkonu u metody Sfumato

Diagnostický text „Zajíček“

Diagnostický text „Zajíček“

„Sotva se naučil běhat, už prosil maminku, aby mohl jít na procházku. Sluníčko hřálo, ptáčkové zpívali a zajíček vesele poskakoval. Byl rád, že si může sám, bez dohledu prohlédnout vše, co se mu líbí. Pořád nové věci nacházel – už toho měl plnou hlavičku a těšil se, že bude mamince vypravovat o velikém ptáku, o květinách, o včelách a srncích. Sedl si na bobček a přemýšlel: „Jak je vše krásné! Pole, lesy, luka – všechno je mi přístupné. Jen přijdu a mohu hodovat tu nejjemnější travičku. Čeho se bát? Maminka mi sice říkala, abych daleko nechodil – cožpak mě někdo chytí? Jsem tu již tak dlouho – a nic. Že nevím cestu zpět? Tady kol potůčku pěšinkou vzhůru k lesu a tam v širém poli jsou naši.“ Spokojeně se usmíval. Tu slyš! – Zaštěkal pes. Ještě nikdy ten hlas neslyšel. Věděl však hned, že mu nepřináší dobrou zvěst. Rázem zapomněl na vše. Nevěda kam běžel, běžel pryč. Upocený, udýchaný, zastavil se pod vysokou strání, za níž už zapadalo sluníčko. Smrákalo se. Tu se v něm ozvala touha po domově. Kam jít? Kde jsem? Div, že nezaplakal. Strach, nejistota provázely ho na cestě domů. Šel nazdařbůh. Konečně přišel k potůčku – kde už na něj čekala maminka. Měla strach, kde tak dlouho vězí, a šla ho hledat. Ani nemukal. Jen srdíčko mu radostí poskočilo, když hopkal vedle maminky, která ho bezpečně vedla domů. „Jak se ti venku líbilo?“ ptala se ho maminka. „Je to krásné – maminko – ale u tebe je přece lépe.““

ZELINKOVÁ, Olga. *Poruchy učení*. Praha: Portál, 1994. Speciální pedagogika (Portál). ISBN 80-7178-038-3.

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

ZŠ Kájov – metoda analyticko-syntetická																	
Diagnostická prověrka - leden																	
Žák	Správnost			Plynulost					Výraznost			Porozumění		Rychlost			
	Záměna písmen	Záměna slabik, slov	Vynechávání a přidávání	Komolení	Sekané slabikování	Vázané slabikování	Dvojitě čtení	Nakusování slov	Opakování	Nefunkční pauzy	Intonace	Slovní přízvuk	Kultura a technika řeči	Dobré	Částečné	Žádné	Počet slov za minutu
1. chlapec	1	1	3		2			1						/			46
2. chlapec	1	1	1		1		2					D		/			59
3. dívka	3		3							1		D		/			59
4. dívka							2	2		1			/				38
5. dívka	2						2						/				43
6. dívka			2		1		1		1				/				59
7. dívka	2	1	1		1		1						/				80
8. dívka	5		4				1	1						/			53
9. chlapec	1		1		1			3							/		38
10. dívka	1	3			2										/		59
11. dívka	3						1	3		1				/			38
12. chlapec	2	1	2	1			1	2					/				52
13. dívka	1		1				2	1							/		38
14. chlapec		1	1				1	1					/				84
15. chlapec	1						2						/				53

Přehled čtenářských nedostatků u metody genetické při zadání první diagnostické prověrky

ZŠ J. A. Komenského Blatná - metoda genetická																
Diagnostická prověrka - leden																
Žák	Správnost				Plynulost					Výraznost			Porozumění		Rychlost Počet slov za minutu	
	Záměna písmen	Záměna slabik, slov	Vynechávání a přidávání	Komolení	Sekané slabikování	Vázané slabikování	Dvojitě čtení	Nakusování slov	Opakování	Nefunkční pauzy	Intonace	Slovní přízvuk	Kultura a technika řeči	Dobré		Částečné
1. chlapec		1			1						1			/		65
2. chlapec		3					3	2		2					/	50
3. dívka	1	1	3					2					/			76
4. dívka	2		1					2							/	59
5. dívka	3		1	1					1			r	/			65
6. dívka	1						4			2			/			43
7. dívka				1			3	2				D	/			63
8. dívka		1					2	1		1				/		59
9. chlapec							9		1	1		r, D	/			20
10. dívka			1		1						1		/			84
11. dívka	1	1	2	1			1	1	1			D	/			69
12. chlapec		3	1				2							/		55
13. dívka		1	3				3	4		1			/			65
14. chlapec	2	1	2				3	3	1					/		84
15. chlapec		1	1				2			1			/			65

Přehled čtenářských nedostatků u metody Sfumato při zadání první diagnostické prověrky

ZŠ T. G. Masaryka Blatná – metoda Sfumato																
Diagnostická prověrka - leden																
Žák	Správnost				Plynulost					Výraznost			Porozumění			Rychlost Počet slov za minutu
	Záměna písmen	Záměna slabik, slov	Vynechávání a přidávání	Komolení	Sekané slabikování	Vázané slabikování	Dvojitě čtení	Nakusování slov	Opakování	Nefunkční pauzy	Intonace	Slovní přízvuk	Kultura a technika řeči	Dobré	Částečné	
1. dívka	1		2					3	3				/			76
2. dívka			3					1	1				/			76
3. chlapec	2	2	1					1	2					/		59
4. chlapec	1							3					/			65
5. chlapec		1							2			ř		/		76
6. chlapec	1		1												/	49
7. chlapec				1					1		2	ř → ž		/		38
8. chlapec	2	2				1						ř → ž	/			59
9. dívka	1		1				1	1	1				/			59
10. dívka							1	1						/		59
11. chlapec	1													/		76
12. chlapec							1	1	1				/			59
13. chlapec		1					2					D	/			50
14. chlapec		1													/	34
15. chlapec			1					4	2				/			49

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

ZŠ Kájov – metoda analyticko-syntetická																
Diagnostická prověrka - květen																
Žák	Správnost				Plynulost					Výraznost			Porozumění		Rychlost Počet slov za minutu	
	Záměna písmen	Záměna slabik, slov	Vynechávání a přidávání	Komolení	Sekané slabikování	Vázané slabikování	Dvojitě čtení	Nakusování slov	Opakování	Nefunkční pauzy	Intonace	Slovní přízvuk	Kultura a technika řeči	Dobré		Částečné
1. chlapec	1		2			2		1		1			/			43
2. dívka			1			1							/			59
3. dívka	2	1				1		1		1	2		/			63
4. chlapec	1					3		1	2	1			/			50
5. chlapec	2					1		1			1				/	43
6. dívka			4	1				3	6		1		/			59
7. dívka	2							1	3					/		123
8. dívka	1		1			1				1				/		20
9. dívka	3		2			3		1	2				/			69
10. chlapec			1			1		3	2	1			/			76
11. dívka	2	1	1			2		1	1	3					/	50
12. chlapec	1		1			3	1	2		1			/			43
13. chlapec		1				4		3			1			/		59
14. dívka	4		3					3	1		1		/			76
15. dívka	4		1			6		1		2	1		/			43

Přehled čtenářských nedostatků u metody genetické při zadání druhé diagnostické prověrky

ZŠ J. A. Komenského Blatná – metoda genetická																
Diagnostická prověrka - květen																
Žák	Správnost				Plynulost						Výraznost			Porozumění		Rychlost Počet slov za minutu
	Záměna písmen	Záměna slabik, slov	Vynechávání a přidávání	Komolení	Sekané slabikování	Vázané slabikování	Dvojitě čtení	Nakusování slov	Opakování	Nefunkční pauzy	Intonace	Slovní přízvuk	Kultura a technika řeči	Dobré	Částečné	
1. chlapec	2	2	2				2	1	1	2			/			63
2. dívka	1	2	1			2	1	3				r, ř		/		76
3. dívka	3				1	2		3	2			r	/			65
4. chlapec	1		3				2	1	3	3	1		/			65
5. dívka			2								1		/			84
6. chlapec	3	3	1			1		1	2				/			50
7. dívka	3	2	3	1		1		2					/			76
8. dívka		2	1			1		1					/			76
9. dívka	1		2					1					/			59
10. dívka		1	2			1	1	1	2				/			69
11. dívka		3	5				2	4	1					/		84
12. chlapec							1	1	1				/			59
13. chlapec	1		3			1	1		1	1			/			72
14. chlapec		3	1				2	2					/			76
15. dívka	1		1				3						/			63

Přehled čtenářských nedostatků u metody Sfumato při zadání druhé diagnostické prověrky

ZŠ T. G. Masaryka Blatná – metoda Sfumato																
Diagnostická prověrka - květen																
Žák	Správnost			Plynulost						Výraznost			Porozumění		Rychlost Počet slov za minutu	
	Záměna písmen	Záměna slabik, slov	Vynechávání a přidávání	Komolení	Sekané slabikování	Vázané slabikování	Dvojitě čtení	Nakusování slov	Opakování	Nefunkční pauzy	Intonace	Slovní přízvuk	Kultura a technika řeči	Dobré		Částečné
1. dívka	1	2	4					1					/			76
2. chlapec	1	1				1		1	2				/			59
3. chlapec		1				1								/		53
4. chlapec	2				1			1			1		/			43
5. chlapec			1					3					/			59
6. chlapec	1		1			2		2	1	1				/		43
7. chlapec			1			1		2	1					/		65
8. chlapec						2							/			38
9. chlapec	1	1	1			1		6	1				/			59
10. chlapec	1					1			1	2			/			76
11. dívka	2			1	6									/		34
12. dívka	4			1		4							/			53
13. dívka	3		1						2		1	r	/			43
14. chlapec	1	2			1				1			ř	/			50
15. chlapec	2		1					1	6				/			65

Záznam diagnostiky čtenářského výkonu u metody analyticko-syntetické

19) Sotva se naučil běhat, už prosil maminku, aby mohl jít na ~~procházku~~ procházku. Sluníčko hřálo, ptáčkové zpívali 16
 a zajíček vesele poskakoval. Byl rád, že si může sám, bez dohledu ~~prohlédnout vše, co se mu líbí.~~ ^{trošičku} 34
 Pořád nové věci ~~nacházel~~ ^{plnou} ~~– už toho měl plnou hlavičku a těšil se, že bude mamince vypravovat o~~ 51
 velkém ptáku, o květinách, o včelách a srncích. Sedl si na bobček a přemýšlel: „Jak je vše krásné! 69
 Pole, lesy, luka – všechno je mi přístupné. Jen přijdu a mohu hodovat tu nejjemnější travičku. Čeho se 86
 bát? ^{plnou hlavičku / dospělou?}

19) Sotva se naučil běhat, už prosil maminku, aby mohl jít na procházku. Sluníčko hřálo, ptáčkové zpívali 16
 a zajíček vesele poskakoval. Byl rád, že si může sám, bez dohledu prohlédnout vše, co se mu líbí. 34
 Pořád nové věci ~~nacházel~~ ^{plnou} ~~– už toho měl plnou hlavičku a těšil se, že bude mamince vypravovat o~~ ^{vypravovat} 51
 velkém ptáku, o květinách, o včelách a srncích. Sedl si na bobček a přemýšlel: „Jak je vše krásné! 69
 Pole, lesy, luka – všechno je mi přístupné. Jen přijdu a mohu hodovat tu nejjemnější travičku. Čeho se 86
 bát? ^{X DECH}

20) Sotva se naučil běhat, už prosil maminku, aby mohl jít na procházku. Sluníčko hřálo, ptáčkové zpívali 16
 a zajíček vesele ~~poskakoval~~ ^{poskakoval}. Byl rád, že si může sám, bez dohledu prohlédnout vše, co se mu líbí. 34
 Pořád nové věci ~~nacházel~~ ^{plnou} ~~– už toho měl plnou hlavičku a těšil se, že bude mamince vypravovat o~~ 51
 velkém ptáku, o květinách, o včelách a srncích. Sedl si na bobček a přemýšlel: „Jak je vše krásné! 69
 Pole, lesy, luka – všechno je mi přístupné. Jen přijdu a mohu hodovat tu nejjemnější travičku. Čeho se 86
 bát? ^{X DECH}

21) Sotva se naučil běhat, už prosil maminku, aby mohl jít na procházku. Sluníčko hřálo, ptáčkové zpívali 16
 a zajíček vesele ~~poskakoval~~ ^{poskakoval}. Byl rád, že si může sám, bez dohledu prohlédnout vše, co se mu líbí. 34
 Pořád nové věci ~~nacházel~~ ^{plnou} ~~– už toho měl plnou hlavičku a těšil se, že bude mamince vypravovat o~~ 51
 velkém ptáku, o květinách, o včelách a srncích. Sedl si na bobček a přemýšlel: „Jak je vše krásné! 69
 Pole, lesy, luka – všechno je mi přístupné. Jen přijdu a mohu hodovat tu nejjemnější travičku. Čeho se 86
 bát?

22) Sotva se naučil běhat, už prosil maminku, aby mohl jít na procházku. Sluníčko hřálo, ptáčkové zpívali 16
 a zajíček vesele poskakoval. Byl rád, že si může sám, bez dohledu prohlédnout vše, co se mu líbí. 34
 Pořád nové věci ~~nacházel~~ ^{plnou} ~~– už toho měl plnou hlavičku a těšil se, že bude mamince vypravovat o~~ 51
 velkém ptáku, o květinách, o včelách a srncích. Sedl si na bobček a přemýšlel: „Jak je vše krásné! 69
 Pole, lesy, luka – všechno je mi přístupné. Jen přijdu a mohu hodovat tu nejjemnější travičku. Čeho se 86
 bát?

Záznam diagnostiky čtenářského výkonu u metody genetické

- 1) Sotva se naučil běhat, už prosil maminku, aby mohl jít na procházku. Sluníčko hřálo, ptáčkové zpívali a zajiček vesele poskakoval. Byl rád, že si může sám, bez dohledu prohlédnout vše, co se mu líbí. Pořád nové věci ^{v lese} ~~nacházel~~ – už toho měl plnou hlavičku a těšil se, že bude mamince vypravovat o velkém ptáku, o květinách, o včelách a srncích. Sedl si na bobeček a přemýšlel: „Jak je vše krásné! Pole, lesy, luka – všechno je mi přístupné. Jen přijdu a mohu hodovat tu nejjemnější travičku. Čeho se bát?“ 16
34
51
69
86
87
- 2) Sotva se naučil běhat, už ^{v lese} ~~prosil~~ maminku, aby mohl jít na procházku. Sluníčko hřálo, ptáčkové zpívali a zajiček ^{vesele} ~~vesele~~ poskakoval. Byl rád, že si může sám, bez ^{vše} ~~dohledu~~ prohlédnout vše, co se mu líbí. Pořád nové věci ^{v lese} ~~nacházel~~ – už toho měl plnou hlavičku a ^{věc} ~~těšil se~~, že bude mamince ^{vypravovat} ~~vypravovat~~ o velkém ptáku, o květinách, o včelách a srncích. Sedl si na bobeček a přemýšlel: „Jak je vše krásné! Pole, lesy, luka – všechno je mi přístupné. Jen přijdu a mohu hodovat tu nejjemnější travičku. Čeho se bát?“ 16
34
51
69
76
- 3) Sotva se naučil běhat, už prosil maminku, aby mohl jít na procházku. Sluníčko hřálo, ptáčkové zpívali a zajiček vesele poskakoval. Byl rád, že si může sám, bez dohledu prohlédnout vše, co se mu líbí. Pořád nové věci ^S ~~nacházel~~ – už toho měl plnou hlavičku a těšil se, že bude mamince vypravovat o velkém ptáku, o květinách, o včelách a ^{srncích} ~~srncích~~. Sedl si na bobeček a přemýšlel: „Jak je vše krásné! Pole, lesy, luka – všechno je mi ^o ~~přístupné~~. Jen přijdu a mohu hodovat tu nejjemnější travičku. Čeho se bát?“ 16
34
51
69
86
- 4) Sotva se naučil běhat, už ^o ~~prosil~~ maminku, aby mohl jít na procházku. Sluníčko hřálo, ptáčkové zpívali a zajiček vesele poskakoval. Byl rád, že si může sám, bez dohledu prohlédnout vše, co se mu líbí. Pořád nové věci ^o ~~nacházel~~ – už toho měl plnou hlavičku a těšil se, že bude mamince vypravovat o velkém ^o ~~ptáku~~, o květinách, o včelách a srncích. Sedl si na bobeček a přemýšlel: „Jak je vše krásné! Pole, lesy, luka – všechno je mi přístupné. Jen přijdu a mohu hodovat tu nejjemnější travičku. Čeho se bát?“ 16
34
51
69
86
(R - „některí“)
- 5) Sotva se naučil běhat, už prosil maminku, aby mohl jít na procházku. Sluníčko hřálo, ptáčkové zpívali a zajiček vesele poskakoval. Byl rád, že si může sám, bez dohledu prohlédnout vše, co se mu líbí. Pořád nové věci ^{a květinách} ~~nacházel~~ – už toho měl plnou hlavičku a těšil se, že bude mamince vypravovat o velkém ptáku, o květinách, o včelách a srncích. Sedl si na bobeček a přemýšlel: „Jak je vše krásné! Pole, lesy, luka – všechno je mi přístupné. Jen přijdu a mohu hodovat tu nejjemnější travičku. Čeho se bát?“ 16
34
51
69
86
(R - „některí“)

Záznam diagnostiky čtenářského výkonu u metody Sfumato

- 33) Sotva se naučil běhat, už prosil maminku, aby mohl jít na procházku. Sluníčko hřálo, ptáčkové zpívali a zajiček vesele poskakoval. Byl rád, že si může sám, bez dohledu prohlédnout vše, co se mu líbí. Pořád nové věci nacházel – už toho měl plnou hlavičku a těšil se, že bude mamince vypravovat o velkém ptáku, o květinách, o včelách a srncích. Sedl si na bobeček a přemýšlel: „Jak je vše krásné! Pole, lesy, luka – všechno je mi přístupné. Jen přijdu a mohu hodovat tu nejjemnější travičku. Čeho se bát?“
- 34) Sotva ~~se~~ naučil běhat, už prosil maminku, aby mohl jít na procházku. Sluníčko hřálo, ptáčkové zpívali a zajiček vesele poskakoval. Byl rád, že si může sám, bez dohledu prohlédnout vše, co se mu líbí. Pořád nové věci nacházel – už toho měl plnou hlavičku a těšil se, že bude mamince vypravovat o velkém ptáku, o květinách, o včelách a srncích. Sedl si na bobeček a přemýšlel: „Jak je vše krásné! Pole, lesy, luka – všechno je mi přístupné. Jen přijdu a mohu hodovat tu nejjemnější travičku. Čeho se bát?“
- 35) Sotva se naučil běhat, už prosil maminku, aby mohl jít na procházku. Sluníčko hřálo, ptáčkové zpívali a zajiček vesele poskakoval. Byl rád, že si může sám, bez dohledu prohlédnout vše, co se mu líbí. Pořád nové věci nacházel – už toho měl plnou hlavičku a těšil se, že bude mamince vypravovat o velkém ptáku, o květinách, o včelách a srncích. Sedl si na bobeček a přemýšlel: „Jak je vše krásné! Pole, lesy, luka – všechno je mi přístupné. Jen přijdu a mohu hodovat tu nejjemnější travičku. Čeho se bát?“
- 36) Sotva se naučil běhat, už prosil maminku, aby mohl jít na procházku. Sluníčko hřálo, ptáčkové zpívali a zajiček vesele poskakoval. Byl rád, že si může sám, bez dohledu prohlédnout vše, co se mu líbí. Pořád nové věci nacházel – už toho měl plnou hlavičku a těšil se, že bude mamince vypravovat o velkém ptáku, o květinách, o včelách a srncích. Sedl si na bobeček a přemýšlel: „Jak je vše krásné! Pole, lesy, luka – všechno je mi přístupné. Jen přijdu a mohu hodovat tu nejjemnější travičku. Čeho se bát?“
- 37) Sotva se naučil běhat, už prosil maminku, aby mohl jít na procházku. Sluníčko hřálo, ptáčkové zpívali a zajiček vesele poskakoval. Byl rád, že si může sám, bez dohledu prohlédnout vše, co se mu líbí. Pořád nové věci nacházel – už toho měl plnou hlavičku a těšil se, že bude mamince vypravovat o velkém ptáku, o květinách, o včelách a srncích. Sedl si na bobeček a přemýšlel: „Jak je vše krásné! Pole, lesy, luka – všechno je mi přístupné. Jen přijdu a mohu hodovat tu nejjemnější travičku. Čeho se bát?“
- (*) - špatná vyslovnost